



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

MULTILETRAMENTOS NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO DE
DIRETORES EM ARTE E MÍDIA

Cristiani Pereira de Morais Gonzalez

Campina Grande, Julho de 2016

Cristiani Pereira de Moraes Gonzalez

MULTILETRAMENTOS NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO DE
DIRETORES EM ARTE E MÍDIA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Rossana Delmar de Lima
Arcoverde

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

G643m Gonzalez, Cristiani Pereira de Morais.
Multiletramentos nas trilhas da formação de diretores em arte e mídia /
Cristiani Pereira de Morais Gonzalez. – Campina Grande, 2016.
145f. : il. color.

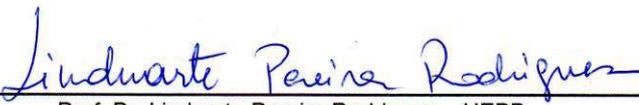
Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde".
Referências.

1. Arte e Mídia - Profissional. 2. Teoria dos Multiletramentos. 3. Arte e
Mídia - Diretores - Formação. I. Arcoverde, Rossana Delmar de Lima. II.
Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB). III.
Título.

CDU 7+316.774-027.561(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO


Profª Drª Rossana Delmar de Lima Arcoverde – UFCG
(Orientadora)


Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB
(Examinador Externo)


Profª Drª Williany Miranda da Silva – UFCG
(Examinadora Interna)

A meu amado esposo, o qual, preenchendo-me de amor, inspirou-me a, com paciência, realizar esta pesquisa e escrever seus resultados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, por agraciar-me com sabedoria e força durante esses dois anos de mestrado;

Agradeço, especial e imensamente, aos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG, pela aceitação, pela compreensão e pelos ensinamentos inesquecíveis;

A minha orientadora, Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde, agradeço por me mostrar um novo (para mim) e belo caminho de estudos: o dos multiletramentos. Agradeço, ainda, pelo apoio durante esses dois anos de pesquisa;

Aos professores doutores Linduarte Pereira Rodrigues e Williany Miranda da Silva, agradeço pelos sábios direcionamentos na qualificação, os quais foram indispensáveis para a reconstrução desta dissertação;

À coordenadora e aos professores da PósLE, agradeço pelo empenho e pela dedicação com qual exercem seu mister;

Ao professor Luciano Soares Mariz, agradeço pelo fundamental apoio para a realização desta pesquisa;

A meus pais Maria de Lourdes Pereira e Luiz Olívio de Moraes, agradeço pelo dom da vida e pela compreensão de minhas ausências para me dedicar aos estudos;

A meu esposo Leonardo Gonzalez Melo da Silveira (“amor”), agradeço pela paciência sem fim e pelo amor grandioso que me dedicou, constantemente, nesse período. Agradeço, ademais, pela compreensão de que os estudos constituem parte indispensável de mim;

A meus sogros Maria Nazarete Melo da Silveira e Luiz Gonzaga da Silveira, agradeço pelo amor de pais que me dedicam;

A minha cunhada Joana Danielle Melo da Silveira, agradeço pela amizade e pelo fundamental apoio nos últimos dias de produção desta dissertação;

Aos colegas/amigos de mestrado do período 2014.2, especialmente a Tassiana Braga Rodrigues, Maraíza de Moraes Valentim Araújo e Alessandra Souza Silva, agradeço pelo companheirismo, pela divisão de vitórias e de dificuldades, e pela amizade, enfim, que, tendo vindo da graduação em Letras ou tendo sido alcançada no mestrado, certamente irá perdurar para além desse período de vida/aprendizagem compartilhado;

Aos professores, técnicos e funcionários da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, fundamentalmente a Marilene Barbosa (*In memoriam*), agradeço pela compreensão e pelo apoio;

Aos amigos do *Campus* João Pessoa do IFPB, em especial a Neilor Cesar dos Santos, Washington César de Almeida Costa, Joselí Maria da Silva Bezerra, Joabson Nogueira de Carvalho e Alecsandro Monteiro Kramer, agradeço profundamente pela confiança, pelo apoio e pela compreensão, que destinaram a esta, na época, nova servidora pública federal, a qual, amando estudar, em menos de cinco meses no serviço público federal, iniciou o mestrado e precisou cumprir horário especial;

Às amigas de longa data Suzana Maria de Queiroz e Suênia Oliveira Vasconcelos, agradeço pelo apoio constante e, fundamentalmente, pela força que me deram no período de produção desta dissertação. Suas palavras motivaram-me a seguir nos momentos de desânimo, lembrando-me, inclusive, da razão pela qual ingressei no mestrado;

Aos demais familiares e amigos, agradeço pela torcida sincera e por estarem presentes mesmo na ausência;

Sem seus apoios, essa conquista jamais seria possível, por isso, **Muito Obrigada a todos.**

[...] O mundo é visto e representado como uma trama de relações de uma complexidade inextricável, em que cada instante está marcado pela presença simultânea de elementos os mais heterogêneos e tudo isso ocorre num movimento vertiginoso, que torna mutantes e escorregadios todos os eventos, os contextos, todas as operações (MACHADO, 2013, p. 214).

RESUMO

O mundo atual é marcado por mudanças avassaladoras de naturezas variadas, das quais destacamos as relativas à linguagem e à cultura. A hipermídia surge e extrapola o texto planejado e linear, interligando as modalidades (sons, imagens, movimentos etc.) e possibilitando várias trajetórias de leitura, viabilizadas por *links*. A cultura contemporânea passa a ser marcada por misturas variadas, que abarcam todas as formas de culturas. Percebemos uma nova mentalidade, fundada em uma nova ética (prioriza-se o processo criativo) e em novas estéticas (critérios estéticos próprios de cada indivíduo/grupo). Considerando as diversidades de linguagens e de culturas que fundamentam a Teoria dos Multiletramentos, realizamos o estado da arte e constatamos um campo pouco explorado por essa teoria: a Academia. Diante disso, salientamos o Curso de Bacharelado em Arte e Mídia como potencial terreno para formação, coleta e produção de multiletramentos, e estabelecemos duas questões para nortear esta pesquisa: a) que práticas multiletradas são vivenciadas pelos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG?; b) que significado tem essas práticas para os Diretores em formação? Como objetivo geral deste trabalho, concebemos investigar as práticas de multiletramentos vivenciadas pelos sujeitos da referida disciplina e o significado que elas têm para os Diretores em processo de formação. Como objetivos específicos, delineamos: descrever e analisar essas práticas multiletradas, e identificar e interpretar o significado que elas têm para os discentes. Adotamos, nesta dissertação, como principal aporte teórico, a Teoria dos Multiletramentos (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007; COPE, KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012, 2013a, 2013b, 2013c; ROJO, BARBOSA, 2015), mas consideramos também as discussões postuladas por estudiosos dos Letramentos (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) e dos Novos Estudos sobre os Letramentos (STREET, 2010, 2012, 2014). No que concerne aos aspectos metodológicos, realizamos uma pesquisa qualitativa, etnográfica e exploratória, usando ainda a técnica da observação direta. Os dados decorreram do uso de vários instrumentos de pesquisa (questionários, diários de campo, gravações em áudio e entrevistas semiestruturadas), abrangendo ainda quatro vídeos produzidos pelos alunos. Considerando a análise dos dados, destacamos três categorias: a) práticas multiletradas de formação; b) práticas multiletradas de produção; e c) significado acadêmico-profissional. Os resultados evidenciaram práticas multiletradas de formação (“analisar filmes” e “discutir sobre vídeos”) favorecidas pela atuação/intervenção do professor no processo de formação de leitores críticos. Por outro lado, eles revelaram práticas multiletradas de produção (“produzir vídeos” e “expor e recepcionar vídeos”) reconhecidas na ação individual/coletiva dos discentes de coproduzirem vídeos. O significado acadêmico-profissional que tem essas práticas de multiletramentos para os profissionais em formação, por sua vez, está fundado na relevância dada ao conhecimento socialmente construído na disciplina para atividades acadêmico-profissionais, e especialmente por valores ideológicos relacionados à sociedade contemporânea. Por fim, no contexto específico estudado, constatamos uma pedagogia voltada aos multiletramentos, formando sujeitos críticos, criadores de significados e transformadores, para além de usuários meramente funcionais.

Palavras-chave: Arte e Mídia. Formação. Multiletramentos. Produção. Significados.

ABSTRACT

The modern world is marked by sweeping changes of various kinds, among which are those related to language and culture. Hypermedia comes and goes beyond the scope of the planned and linear text, linking modalities (sounds, images, movements, etc.) and enabling several trajectories of reading, made possible by *links*. Contemporary culture is now marked by varied mixtures that include all forms of cultures. One can notice a new state of mind based on a new ethic (creative process comes first) and new aesthetic (personal aesthetic criteria for each individual/group). Considering the diversity of languages and cultures that underlie the Theory of Multiliteracies, perform the state of the art and we found a field that has barely been explored by this theory: the Academic one. The Graduation Course of Art and Media was identified as a potential ground for the development, collection and production of multiliteracies, with two questions rising to guide this research: a) Which practices of multiliteracy are being experienced by the students of the "Video Laboratory I" class within the Graduation Course of Art and Media at UFCG ? b) What meaning do these practices have for such Directors in training? The general objective of this research is to investigate the practices of multiliteracy experienced by the students of the abovementioned subject and the meaning they have for the Directors in training. The specific objectives outlined are the description and analysis of these practices of multiliteracy, and the identification and interpretation of the meaning they have for the students. The main adopted theoretical contribution was the Theory of Multiliteracies (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007; COPE, KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012, 2013a, 2013b, 2013c; ROJO, BARBOSA, 2015), but we also considered the postulated discussions by scholars of Literacies (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) and the New Studies on Literacies (STREET, 2010, 2012, 2014). Regarding the methodological aspects of the research, we conducted a qualitative, ethnographic and exploratory work, using the technique of direct observation. Data were gathered from the use of various research tools (questionnaires, field diaries, audio recordings, and semi-structured interviews), including four videos produced by the students. Three categories were revealed from the analysis of the data: a) practices of multiliteracy in training; b) practices of multiliteracy in production; and c) academic and professional meaning. Results showed practices of multiliteracy in training ("analysis of films" and "discussion of videos") favored by the action/intervention of the teacher in the process of formation of critical readers. They also revealed practices of multiliteracy in production ("production of videos" and "showing and welcoming of videos") recognized in the individual/collective action of students to co-produce videos. The academic and professional meaning presented by these practices of multiliteracies for professionals in training is based on the importance given to the socially constructed knowledge within the subject for academic and professional activities, mainly for ideological values related to contemporary society. Finally, in the specific context studied, we observed a pedagogy focused on the multiliteracies, forming critical thinkers, creators of meaning to transform beyond what is known as purely functional users.

Key-words: Art and Media. Formation. Multiliteracies. Production. Meanings.

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Algumas variações de dimensões entre mentalidades.....	35
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Mapa dos Multiletramentos.....	39
QUADRO 2 – Perfil dos sujeitos – docente.....	65
QUADRO 3 – Perfil dos sujeitos – alunos.....	65-7
QUADRO 4 – Perfil dos sujeitos – monitor.....	68
QUADRO 5 – Mapa dos multiletramentos adaptado às práticas vivenciadas pelos sujeitos.....	72

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Expressão facial em destaque.....	93
FIGURA 2 – Movimentos circulares frisados pela edição de imagens.....	93
FIGURA 3 – Colaboração dentro do vídeo.....	95
FIGURA 4 – Vestimenta um e apresentação de elementos relacionados à música.....	95
FIGURA 5 – Vestimenta dois e apresentação de elementos relacionados à música.....	96
FIGURA 6 – Sobreposição de imagens.....	96
FIGURA 7 – Performance sugestiva do uso do celular.....	98
FIGURA 8 – Celular sendo usado para acessar rede social.....	98
FIGURA 9 – Performance em meio ao público.....	99
FIGURA 10 – Edição de imagens nos movimentos das mãos.....	100
FIGURA 11 – Aparentemente feliz.....	101
FIGURA 12 – Indicação da dor que sentia.....	101
FIGURA 13 – A escolha do final é dada ao leitor.....	102
FIGURA 14 – Final alternativo 1.....	102
FIGURA 15 – Final alternativo 2.....	103

LISTA DE SIGLAS

GNL – Grupo de Nova Londres

LA – Linguística Aplicada

NLS – *The New Literacy Studies*

NURC-SP – Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – MULTILETRAMENTOS NAS TRILHAS DA HISTÓRIA E DA SOCIEDADE	23
1.1 Dos letramentos aos novos estudos sobre o letramento.....	24
1.2 Multiletramentos em foco.....	32
CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
2.1 Dos paradigmas da ciência às escolhas metodológicas.....	47
2.2 Contexto da pesquisa.....	54
2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	58
2.4 Procedimentos de coleta de dados.....	60
2.4.1 Aproximação com o campo de estudo.....	61
2.4.2 Aplicação dos questionários.....	62
2.4.3 Conhecimento das práticas multiletradas e de seu significado.....	63
2.4.4 Coleta e análise dos vídeos produzidos.....	64
2.5 Sujeitos da pesquisa.....	64
2.6 Sistematização dos dados e categorias de análise.....	69
CAPÍTULO III – PRÁTICAS MULTILETRADAS E SIGNIFICADO NUM LABORATÓRIO DE VÍDEO	71
3.1 Formação e produção no seio de práticas multiletradas.....	74
3.1.1 A análise de filmes.....	74
3.1.2 A discussão sobre vídeos.....	81
3.1.3 A produção de vídeos.....	92
3.1.4 A exposição e a recepção de vídeos.....	107
3.2 O significado acadêmico-profissional das práticas de multiletramentos.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	132
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

Experenciamos um momento histórico, o qual, sendo denominado “[...] de acordo com a forma como [cada autor o] vê [...]” (VICENTINI; ZANARDI, 2015, p. 330), assume uma pluralidade de denominações resultantes de postulações teóricas, científicas e conceituais diversas, tais como “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001), “Era das Linguagens Líquidas” (SANTAELLA, 2007), “Modernidade Recente” (MOITA LOPES, 2013), “Alta Modernidade” (SILVA, 2013), “Hipermodernidade” (LIPOVETSKY; GILLES, 2011; e ROJO; BARBOSA, 2015) e “Pós-modernidade” (CANCLINI, 2015), e que se caracteriza por uma série de mudanças avassaladoras de naturezas variadas – de econômica à social.

Essas transformações forneceram uma nova ética e várias novas estéticas, e promoveram uma mistura sem precedentes entre as culturas, reconstruindo os sujeitos como híbridos e complexos, e exigindo dos mesmos novos letramentos.

A esse momento, podemos dizer que se instaura uma nova mentalidade (novo *ethos*), que, sendo marca do mundo contemporâneo, parece resultar de alterações observadas na forma como as pessoas estão imaginando e explorando as novas tecnologias, e que revela “[...] novas maneiras de fazer as coisas e novos modos de ser que são ativados por essas tecnologias¹” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10, tradução nossa).

Claramente, evidenciam-se novas práticas de ler (ex. leitura de páginas da web), de escrever (ex. produção de webvídeos), de trabalhar (ex. a distância, com uso de videoconferência), enfim, de ser (sujeito no *facebook*, por exemplo), na Web 2.0 e, especialmente, em dispositivos móveis com recursos de internet, que revelam,

¹ No texto original: “[...] new ways of doing things and new ways of being that are enabled by these technologies” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10).

inquestionavelmente, mudanças diversas, sendo que, para os fins desta dissertação, destacamos as relativas à linguagem e à cultura.

De logo, convém percebermos que os textos mudaram. Notadamente, os textos da atualidade distinguem-se dos textos de antigamente. Se estes determinavam o rumo da leitura e eram fundados na linguagem verbal escrita (letras, palavras e frases), sendo considerados como produtos verbais; aqueles concedem ao leitor as opções do caminho a seguir e podem ser (são) formados por várias linguagens – são hipertextos. Estes, sustentamos, distinguem-se dos textos lineares (SANTAELLA, 2007) e podem ser definidos como uma rede de textos que, constituídos por “nós”, interligam-se através de vários *links*.

Unindo-se à multimídia (justaposição de textos, sons, imagens etc.), o hipertexto transmutou-se em hipermídia, quer dizer, em uma nova linguagem ou, segundo Santaella (2007, 318), “[...] uma espécie de esperanto das máquinas”, a qual, como tal, revolucionou e ainda revoluciona os letramentos.

Não é demais lembrarmos que os letramentos, como práticas sociais que são, acompanham as mutações sociais. Assim, no atual contexto, eles assumem uma nova interface, ultrapassando a distinção absoluta entre linguagem verbal e não-verbal, por exemplo. Ademais, alteraram-se “[...] as competências/capacidades de leitura e produção de texto exigidas para participar de práticas de letramento atuais” (ROJO, 2013a, p. 8).

Diante disso, percebemos que as barreiras tradicionalmente impostas entre leitor e escritor são rompidas, de modo que um pode ser, ao mesmo tempo, o outro, o que é denominado por Rojo (2013b, p. 20) de “lautor”, quer dizer, leitor e autor simultâneos.

Com as transformações nos atos de escrever e de ler, fazem-se necessárias habilidades de autoria e de análise multimidiáticas/hipermidiáticas, que transformem “[...] potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam” (LEMKE, 2010, p. 463).

As instituições responsáveis pelo ensino e aprendizagem formal, nesse contexto, assumem ou devem assumir mais uma função: a de formar sujeitos críticos capazes de produzir e de ler textos hipermidiáticos.

Nesse cenário, não se sustentam mais as mesmas éticas e as mesmas estéticas. Segundo Almeida (2013), cabe desprendimento da propriedade dos bens culturais e ênfase na sua difusão e ressignificação determinada pelo diálogo entre produtores e novos intérpretes (nova ética); importam os textos digitalizados, remidiados e remixáveis, criados segundo novos valores de participatividade e colaboratividade (novas estéticas).

Situamo-nos em uma nova cultura, qual seja, na cibercultura, à qual, em razão da hibridização característica dos novos tempos, aliam-se os demais ciclos culturais mencionados por Santaella (2007) – a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas e a cultura das mídias.

Como perceberam Lima e De Grande (2013, p. 39), vivemos um “período de hipercomplexidade midiática”, em que as culturas, desde a oral à cibercultura, coexistem e constituem uma trama cultural hipercomplexa e híbrida.

Nessa trama, o movimento globalizado das culturas tornou-se corriqueiro; o encontro de/entre as culturais globais e/ou locais também; a hibridização/mistura entre elas aprofundou-se e a constituição de sujeitos híbridos com coleções próprias tornou-se sem precedentes².

Conforme ensinamentos de Rodrigues (2009), apesar de há tempos, ou melhor, com a filosofia, ter sido estabelecida a distinção entre cultura alta ou erudita e cultura baixa ou vulgar, supervalorizando-se a primeira, nos dias de hoje, essa diferença não subsiste ante a manifesta realidade de diversificação de nosso povo. Trata-se de uma oposição criada pelas/nas relações de poder que, numa cultura marcadamente plural,

² Não negamos que o hibridismo é característica antiga, porém, enfatizamos que, no contexto atual, ele é marca essencial da sociedade e do sujeito.

não há como se sustentar. Lembramos, ainda, que nossa cultura não é única, posto que, há várias dentro de um país e mesmo dentro de grupos e que nenhuma é melhor ou pior que outra. Nesse sentido, “[...] já não cabe escrevê-la com maiúscula – **A** Cultura” (ROJO, 2012, p. 13, Grifo da autora).

Esse panorama sócio-linguístico-cultural passa, então, a exigir outros tópicos, modos e paradigmas de investigação, levando-nos a pensar, no campo dos estudos da linguagem mais especificamente, “[...] as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases” (MOITA LOPES, 2013, p. 19), as quais, entendemos, parecem ser a dos “multiletramentos”.

Avançando em relação à Teoria dos Letramentos, a qual, no início, entendia estes como habilidades individuais relacionadas à leitura e à escrita, e que, posteriormente, passou a compreendê-los como práticas sociais variadas (embora não ultrapassasse o mero apontamento da multiplicidade destas), a Teoria dos Multiletramentos constitui-se, justamente, pelas diversidades linguística e cultural referidas, de modo que, em atendimento às exigências da contemporaneidade, “[...] falamos em mover o letramento para os multiletramentos” (ROJO, 2013a, p. 8).

A Teoria dos Multiletramentos, em síntese, foi sustentada pela primeira vez pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL), com a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*,³ em 1996, e está fundada nestes dois tipos de diversidades presentes em nossas sociedades contemporâneas: “[...] 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).

Tal teoria mostra-se relevante para o campo de desenvolvimento da Linguística Aplicada (doravante LA), haja vista que seus estudos são consideravelmente recentes e não abarcam ainda grande gama de objetos empíricos, e também observam os preceitos

³ “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”

de tal Linguística – primordialmente aplicada, centrada nos usos da linguagem e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2013).

Outrossim, ela se revela como alternativa responsiva aos novos desafios impostos pelas várias mudanças mencionadas, inserindo-se, via de consequência, na “LA do Emergente”⁴.

Diante disso e sob o paradigma da complexidade, que nos influencia como pesquisadoras da modernidade recente, apreendemos os multiletramentos como o mais [novo] adequado olhar sobre o mundo letrado, ainda mais no campo pedagógico, razão pela qual trabalhamos com esse viés teórico.

Nessa direção, indagando os estudos na área, sublinhamos que, no âmbito internacional, as principais obras sobre multiletramentos são dos integrantes do GNL, das quais enfatizamos Lankshear e Knobel (2007) cujo trabalho delinea os novos letramentos e o novo *ethos*, e Cope e Kalantzis (2009) em cujo texto eles retomam as discussões iniciais do GNL sobre a pedagogia dos multiletramentos e apresentam as reelaborações feitas sobre esta.

No Brasil, por sua vez, os principais estudos sobre multiletramentos são desenvolvidos por Rojo (2012, 2013a, 2013b, por exemplo), a qual não só esclarece a teoria em si, desde sua origem a seus princípios, como apresenta e discute práticas pedagógicas que envolvem pluralidade de linguagens e de culturas passíveis de serem vivenciadas na escola.

Enfocando primordialmente o ambiente escolar, esses trabalhos oportunizaram vermos uma possível ausência ou incipiência de pesquisas em outro ambiente de ensino-aprendizagem formal, isto é, na Academia, o que posteriormente constatamos. Verificamos que há, sem dúvidas, estudos nessa área, porém, são poucos e estão concentrados no ensino de língua estrangeira, notadamente da língua inglesa (ELUF,

⁴ *Ibidem*, p. 20.

2011; SILVA, 2011; DIAS, R., 2012; DUBOC, 2012; JESUS, 2012; GOMES, 2014; TEODORO; SILVESTRE; SANTOS E SILVA, 2014).

Direcionados a adentrar nesse campo pouco coberto pelos estudiosos dos multiletramentos e visando a delimitar nosso objeto de estudo, notamos a relevância de retermos as práticas de letramento à luz dos multiletramentos, isso porque a realização delas implica em usos e em significados umbilicalmente relacionados à sociedade contemporânea, duplamente múltipla como vimos. Dessa maneira, voltamos nosso olhar para “práticas multiletradas” (ROJO, 2013a) de sujeitos de um curso de Bacharelado, indagando, ainda, seu significado⁵.

Mais especificamente, direcionamo-nos para um Curso de Bacharelado em Arte e Mídia, posto que, em tese, o mesmo trabalha com várias linguagens e várias culturas, ou seja, demonstra ser um terreno fértil para formação, produção e, conseqüentemente, coleta de multiletramentos.

Dos Cursos de Bacharelado em Arte e Mídia, escolhemos o da Universidade Federal de Campina Grande (doravante UFCG), devido a sua tradição em ofertar tal curso (desde 1999⁶) e formar profissionais das artes e mídias (“Diretores em Arte e Mídia”), e também a sua proximidade territorial.

Havendo necessidade de maior delimitação de nosso objeto empírico, focalizamos especificamente a disciplina “Laboratório de Vídeo I”, a qual, pelo que constatamos após a análise do fluxograma do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG (Ver Anexo A) e das ementas de suas disciplinas, é ofertada no 6º período do curso e trabalha com uma linguagem múltipla desde sua constituição, queremos dizer, a linguagem audiovisual (áudio, imagem, texto etc.), na qual “os cidadãos da era digital”

⁵ Embora reconheçamos a pluralidade de sentidos que se lhe atribui e de correntes teóricas que embasam seu estudo, para os fins desta dissertação, o termo “significado” foi adotado, inicialmente, num sentido mais usual, como “valor”, o qual está disposto, por exemplo, no Dicionário Michaelis *Online*: “[...] 4 Importância ou **valor** de algo [...]” (Grifo nosso). Posteriormente, tomamo-lo como “valor social”, embasados pelos Novos Estudos do Letramento.

⁶ O referido curso foi criado a partir da Resolução n. 08/98 do Conselho Universitário da UFCG.

veem-se diariamente imersos, seja como produtores ou como consumidores, a exemplo da linguagem veiculada nos vídeos.

Ante o exposto, definimos para a pesquisa⁷ as seguintes questões norteadoras:

- a) Que práticas multiletradas são vivenciadas pelos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG?
- b) Que significado tem essas práticas para os Diretores em formação?

Abalizados por essas questões, traçamos como principal objetivo investigar as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG e o significado que as mesmas têm para os Diretores em processo de formação. Especificamente, objetivamos: a) descrever e analisar as práticas multiletradas vivenciadas por todos os sujeitos pesquisados; e b) identificar e interpretar o significado que essas práticas têm para os Diretores em formação.

Desse modo, esta dissertação está organizada em 03 (três) capítulos, afora esta introdução, as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos.

No primeiro capítulo, intitulado “Multiletramentos nas trilhas da história e da sociedade”, apresentamos um percurso histórico-social desde a Teoria dos Letramentos à Teoria dos Multiletramentos, considerando a importância dos Letramentos e dos Novos Estudos sobre os Letramentos (doravante NLS – *New Literacy Studies*) para a compreensão da temática em foco.

No segundo capítulo, que denominamos de “Caminhos metodológicos da pesquisa”, expomos da natureza da pesquisa à sistematização dos dados e categorias de análise estabelecidas, revelando ainda o contexto da pesquisa e os sujeitos pesquisados.

⁷ Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 44728315.5.0000.5182.

No terceiro e último capítulo, designado “Práticas multiletradas e significado em pauta num Laboratório de Vídeo”, revelamos os resultados de nossa análise, tecendo teias entre as práticas multiletradas, seu significado e uma possível pedagogia dos multiletramentos.

Por fim, nas considerações finais, recuperamos as questões norteadoras e os objetivos de pesquisa, e retomamos os resultados desta.

CAPÍTULO I

MULTILETRAMENTOS NAS TRILHAS DA HISTÓRIA E DA SOCIEDADE

Neste capítulo, apresentamos não só o principal construto teórico que embasa esta dissertação, ou seja, a Teoria dos Multiletramentos, como também as teorias que lhe antecedem, quais sejam a dos Letramentos e a dos Novos Estudos sobre o Letramento, isso porque, em nosso entendimento, conhecer a nova concepção de letramento sem saber qual (quais) era (eram) a(s) anterior(es) constitui apagamento da história e desconhecimento ou desconsideração do social.

Além disso, conceber a Teoria dos Multiletramentos isoladamente resultaria no estabelecimento de uma visão estanque e fragmentada do fenômeno no mundo, que não condiz com o paradigma da complexidade o qual apregoa, dentre outros princípios, a complementaridade dos opostos, e nos permite perceber todas elas como complementares, e não como absolutamente contrárias. Com efeito, temos teorias distintas, porém, com pontos em comum.

Desse modo, considerando a inter-relação entre elas, ainda mais quando apreendemos a relevância, para a compreensão da Teoria dos Multiletramentos, de conceitos como letramentos múltiplos, letramentos como prática social e práticas de letramento, decidimos trazer à baila ensinamentos de renomados estudiosos de cada uma dessas áreas de estudos, dos quais destacamos: na Teoria dos Letramentos, Kleiman (1995) e Soares (1998); na Teoria dos Novos Estudos sobre o Letramento, Street (2010, 2012, 2014); e, na Teoria dos Multiletramentos, Lankshear e Knobel (2007), Cope e Kalantzis (2009), Rojo (2012, 2013a, 2013b) e Rojo e Barbosa (2015).

Diante dessas premissas, organizamos este capítulo em 02 (duas) seções.

Na primeira seção, discorreremos sobre as Teorias dos Letramentos e dos Novos Estudos sobre o Letramento, apresentando a origem dos letramentos no Brasil, os iniciais e principais conceitos destes, a distinção entre letramento e alfabetização, o surgimento

dos NLS, algumas reflexões sobre o modelo ideológico de letramento e a diferença entre eventos e práticas de letramento.

Já na segunda seção, enfocamos a Teoria dos Multiletramentos, perpassando pela pedagogia que a instaurou, por seu conceito, por suas características e por seus princípios até chegarmos à concepção de práticas multiletradas.

1.1 Dos letramentos aos novos estudos sobre o letramento

A palavra “letramento” surgiu, no Brasil, em meados da década de 80 do século XX⁸, como resultado da tradução literal do termo em inglês *literacy*, para, provavelmente, assegurar maior segurança teórico-conceitual diante da enormidade de significados que se atribuíam a esta expressão, como aponta Marinho (2010, p. 15): “[...] no Brasil *literacy* pode ser *alfabetização*, *cultura escrita* e também *letramento*”.

Nessa direção, vejamos os dizeres de Soares (1998, p. 18):

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo ao ‘pé da letra’ o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Grifos da autora).

Percebamos que letramento, aqui, refere-se basicamente ao ensino ou à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura, com as quais o indivíduo, via de consequência, alcançaria o progresso, a civilização, o desenvolvimento social e tecnológico, dentre outros.

⁸ Mary Kato é tida como uma das primeiras, se não a primeira, a utilizar o termo letramento em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986).

Com efeito, nessa concepção de letramento, considerada como representante do modelo⁹ autônomo, atribui-se o desenvolvimento social e tecnológico à mentalidade estabelecida com o conhecimento da escrita (MAGALHÃES, 2012), e se associa, quase que causalmente, o letramento com o progresso, a civilização e a mobilidade social (KLEIMAN, 1995).

Ao se referir à “condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, notemos, Soares (1998, p. 18) deixa transparecer a relação estabelecida entre desenvolvimento de habilidades cognitivas de escrita (e de leitura), letramento e, numa análise mais profunda, progresso pessoal e social.

Letramento pode ser definido ainda “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19).

Embora faça menção a práticas sociais e a contextos específicos, Kleiman (1995) segue a tendência dos estudiosos do letramento da época, enfatizando a escrita e mencionando um único letramento, escrito no singular.

Podemos dizer que, na maioria dos estudos inaugurais sobre o letramento, este se centra num modelo autonomista, o qual defende uma visão dicotômica entre a fala e a escrita (CONCEIÇÃO, 2013), fazendo com que esta seja mais valorizada que aquela, e prioriza a escola como principal e, talvez, única agência de acesso ao letramento (COSTA, 2000).

Em suma, esse letramento fundamentava-se na escrita, revelando uma acepção interna de si e se vendo independente do contexto específico. Tinha-se um letramento autônomo porque “[...] representa a si mesmo como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural” (STREET, 2014, p. 146).

⁹ Ou “enfoque”, referindo-se ambos os termos a “[...] perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo” (STREET, 2010, p. 36).

Convém frisarmos também que o letramento e os estudos sobre o mesmo visaram a separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos sobre alfabetização e a promover uma transformação da realidade existente, marcada pela crescente marginalização de grupos sociais que não conheciam a escrita¹⁰.

Sob essa concepção, alfabetização e letramento diferenciam-se, de modo que a primeira passa a não ser a única causa do último. Vale lembrarmos que, quem não é alfabetizado também pode ser e é letrado, e letrar significa bem mais que alfabetizar (CONCEIÇÃO, 2013).

Segundo os ensinamentos de Costa (2000), alfabetizado é aquele capaz de distinguir palavras, sílabas, morfemas, grafemas etc.; já letrado, seja criança ou adulto, é o sujeito que, independente de já ter ido à escola e de saber ler e escrever, usa estratégias próprias de uma cultura letrada. Em outras palavras, alfabetizado é quem conhece o código linguístico, e letrado é quem se envolve em práticas sociais relacionadas à escrita e à leitura mesmo sem o conhecimento daquele.

Ressalvamos que, apesar de ter resultado de uma tradução literal e de ser referenciado costumeiramente no singular, como vimos, o termo “[...] letramento assume diferentes sentidos” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 134), devendo ser tratado e percebido no plural, como “letramentos”; libertado da prisão da escrita, expandindo-se, assim, para outras semioses¹¹; e reconhecido em contextos específicos envoltos de ideologias e de poder.

Não explicando todos os letramentos existentes, em especial aqueles em que a escrita não era o centro e a escola não era a principal agência de letramento, os estudos iniciais sobre os letramentos passaram a ser veementemente criticados, abrindo espaço

¹⁰ O objetivo inicialmente traçado pelos estudiosos do “letramento” fora esse, porém, ele não foi necessariamente alcançado no início e, ainda hoje, por vezes, não o é, isso porque não basta distinguir letramento de alfabetização para promover essa mudança se são adotados ainda os pressupostos do modelo autônomo de letramento. Sem dúvidas, através destes reforçam-se distinções, dentre as quais entre língua oral e língua escrita, que valorizam quem desenvolve a habilidade de escrita (letrado) em detrimento do que se “restringe” à oralidade (iletrado).

¹¹ Adotamos, nesta dissertação, tal como Rojo (2012, 2013b), “semioses” como sinônimo de “linguagens” e de “modos”.

para o “social” e a consequente formulação da Teoria dos Novos Estudos sobre o Letramento.

Dentre os principais teóricos dos NLS, destacamos Brian Street, o qual, após pesquisar povos de uma vila iraniana, na década de 70, constatou a presença de letramentos vários, independentes da escola instalada pelo Estado com fins institucionais – principalmente “desenvolvimento” das atividades comerciais na região.

O referido autor percebeu que, embora os professores do Estado lhe dissessem que a vila era primitiva, atrasada e suja; seus amigos de Universidade lhe falassem que os moradores dessa vila eram “bi-savoid” (sem conhecimento), e a UNESCO sustentasse que aquela sociedade só poderia ser melhorada pela alfabetização, na realidade, “[...] há muito letramento acontecendo” (STREET, 2010, p. 35).

Em seus relatos, podemos verificar isso:

[...] os fazendeiros iam, nos jumentos, até os pomares, voltavam com as caixas cheias de maçãs, escreviam seus nomes nas caixas, vendiam para um intermediário que, então, colocava as caixas juntas e mandava para a cidade e escrevia uma pequena nota promissória onde dizia: ‘Eu, Mohamed, devo a Reza 20 quilos de maçãs’. Reza então tinha uma nota que ele poderia usar depois para receber dinheiro de Mohamed. Nesse meio tempo, Mohamed tinha escrito nas caixas de maçãs que elas pertenciam a ele, ia para o bazar na cidade, onde o dono lia e vendia as maçãs, juntava o dinheiro, fazia cheques, mandava de volta para Mohamed, que escrevia um cheque para o Reza, que ia ao banco na vila e pegava seu dinheiro. [...] Enquanto isso, muitas das pessoas com quem falava tinham sido treinadas em escolas do Alcorão e gostavam de conversar sobre as histórias do Alcorão (STREET, 2010, p. 34).

Claramente, os letramentos comerciais e religiosos regulavam a vida dos moradores dessa vila em detrimento dos letramentos escolares. A escola, inclusive, era vista com ressalvas pelos moradores, os quais confrontavam o que ela se propunha a ensinar e o que as escolas do Alcorão (*maktab*) havia lhes ensinado. Como nos diz Street (2014, p. 76), “muitos homens criticavam as novas escolas e as comparavam desfavoravelmente com sua própria experiência na *maktab*”.

Diante dessas constatações obtidas a partir de estudos etnográficos, o pensamento corrente sobre os letramentos, fundado na ideia de que as pessoas

analfabetas seriam cognitivamente inferiores, afora “[...] afirmações mais altas do mesmo tipo” (STREET, 2010, p. 36), não havia como se sustentar.

O social desmanchava o poder alçado pelo cognitivo e abria espaço para uma mudança de paradigma na concepção dos letramentos. Dava-se a chamada “virada social” (GEE, 2000 *apud* BEVILAQUA, 2013) ou “virada sociocultural” (LANKSHEAR, 1999 *apud* BEVILAQUA, 2013) e se estabeleciam os NLS. Nesse sentido, Bevilaqua (2013, p. 101) nos diz que:

A denominação **Novos Estudos do Letramento** foi cunhada por Gee (1991 *apud* Street, 2003) [...] estudos que focavam muito mais o **lado social do letramento** que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p. 77). Logo, o atributo ‘novo’ está relacionado à virada social” (Grifos da autora).

Como importante estudioso do tema, Street envolveu-se nesse conjunto alternativo de conceitos teóricos e passou, juntamente com outros teóricos da área, a conceituar o(s) letramento(s) sob o viés antropológico. Sob esse ponto de vista,

[...] letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura. Sob esse ponto de vista, ora se analisam diferenças culturais entre culturas letradas e não letradas, como faz Goody, ora identifica-se o caráter ideológico que permeia o estabelecimento dessas diferenças – o representante aqui é, claro, **Brian Street**, que realizou [...] uma ‘revolução conceitual’ nos estudos antropológicos do letramento, a partir de seu livro seminal ***Literacy in Theory and Practice*** (1984), revolução que vem progredindo e se aprofundando com os ***New Literacy Studies*** (SOARES, 2010, p. 56, Grifos nosso).

Vislumbrando letramento como práticas sociais, Street (2014) passou a advogar o termo “letramentos sociais”, para enfatizar a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas.

Ele percebeu que, inquestionavelmente,

[...] o letramento varia. [...] As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser

diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera (STREET, 2010, p. 37).

Podemos reconhecer, até para evitarmos o estigma que recai sobre quem tem dificuldades de leitura e de escrita, a variedade de letramentos em diversos contextos e que “[...] todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (STREET, 2014, p. 41). Por exemplo, é possível que alguém tenha facilidade para leitura de um vídeo, porém, não para produzi-lo.

Eis que, os letramentos variam de um contexto a outro, sendo construídos e avaliados em contextos específicos, e cada sujeito possui o seu. Dessa maneira, a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto e não se concebe mais a “grande divisão” entre grupos orais e letrados, porém, investigam-se as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (STREET, 2014).

Tratamos agora de um modelo ideológico do letramento, que rejeita a visão de letramento como habilidade neutra e técnica, e o conceitua como uma prática ideológica “[...] envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17).

Como justifica Street (2014, p. 172), ele usa o termo “ideológico”

[...] para descrever essa abordagem, em vez de termos menos contenciosos ou carregados como ‘cultural’, ‘sociológico’ etc., porque ele indica bem explicitamente que **as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder** (Grifo nosso).

Estamos diante, assim, de outra noção sobre o mundo, denominada de enfoque ideológico, a qual se refere não só a um modelo cultural, mas, realmente ideológico, tendo em vista que encerra poder nas ideias, determinando recursos, currículos etc., e que nos ajuda a perceber as ideologias que estão por trás das políticas de alfabetização,

a compreender por que o letramento escolar exerce grande poder na sociedade, dentre outros.

Trata-se de modelo de letramento baseado nos seguintes pontos:

1) A leitura e a escrita são práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias [...] 2) [...] é mais adequada à análise do letramento uma perspectiva teórica que considere tais dimensões do contexto social como classe, gênero social, etnia [...] 3) As relações de poder estabelecidas nas práticas sociais de leitura e escrita são mantidas pela ideologia. Para Street (1993, p. 8), a ideologia é 'o local de tensão entre autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, do outro' (MAGALHÃES, 2012, p. 26).

Resguardamos diante de possíveis críticas que esse enfoque oferece uma síntese entre abordagens tecnicistas e sociais, uma vez que evita a polarização (traçada pelo modelo autônomo!) entre aspectos técnicos e sociais. Como frisa Street (2014, p. 172), “[...] o modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los encapsulados em todos culturais e estruturas de poder”.

Enfocando uma concepção antropológica de letramentos, o uso da etnografia como metodologia de pesquisa e o letramento ideológico, a perspectiva dos NLS valoriza também as práticas de letramento, os processos e as relações sociais, podendo ser resumida nesta frase: “[...] toda definição de letramento é ideológica” (MAGALHÃES, 2012, p. 29).

Diante da importância atribuída às práticas de letramento, pelos NLS, para descrição da especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, importamos defini-las. Antes, porém, conceituamos os eventos de letramento para posteriormente distingui-los daquelas.

Os “eventos de letramento” derivam da ideia sociolinguística do “evento de fala” (BARTON, 1994 *apud* STREET, 2012) e foram caracterizados por Heath (1982) *apud* Street (2014, p. 173) como “[...] ‘qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos’ [...]”,

abarcando ainda qualquer atividade em que o letramento tem função passível de ser observada. Como exemplos de eventos de letramento, podemos citar: verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar-se na barbearia e ler sinais para escolher a estrada (STREET, 2012).

Percebamos que se trata de um conceito útil em especial para focalizarmos uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e as ver enquanto acontecem, no entanto, sendo “[...] atividades particulares [observáveis] em que o letramento tem um papel” (BARTON *apud* STREET, 2014, p. 18), se for tomado isoladamente, ele pode restringir-se à descrição, não revelando os significados, as convenções e os pressupostos subjacentes.

Assim, Street esboçou o conceito de “práticas de letramento” ou “práticas letradas”, o qual, sendo mais amplo que o de eventos de letramento, está alçado a um nível mais elevado de abstração, referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita (STREET, 2014).

As práticas de letramento são “[...] modos culturais gerais de utilização dos letramentos aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (STREET, 2014, p.18). Ou ainda, em outros termos, “[...] uma concepção cultural mais ampla de formas de pensar e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (BEVILAQUA, 2013, p. 104).

Trata-se, com efeito, de definição que indica o nível de usos e significados culturais da leitura e da escrita, e que revela a determinação social e cultural de tais práticas e de seus significados – “[...] os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Podemos dizer ainda que as práticas letradas representam uma visão particular da noção de língua real, isto é, a leitura e a escrita inseridas em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado (STREET, 2014).

A título de exemplo, quanto ao uso da escrita, relembramos uma das práticas de letramento encontradas por Street na vila iraniana, na década de 1970: a escrita de uma pequena nota promissória pelo intermediário (“Eu, Mohamed, devo a Reza 20 quilos de maçãs”), que assegurava ao fazendeiro o pagamento pelo produto produzido e vendido.

Em sucintas palavras,

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam (STREET; CASTANHEIRA, 2015, Grifos dos autores).

Enfim, eventos de letramento são usos visíveis da leitura e da escrita; enquanto práticas de letramento ultrapassam o visto e abarcam os usos e seus significados.

1.2 Multiletramentos em foco

A fim de compreendermos os multiletramentos, entendemos ser relevante traçarmos, primeiramente, algumas considerações sobre suas origens junto ao Grupo de Nova Londres e acerca de sua pedagogia.

O Grupo de Nova Londres, o qual foi composto por cerca de dez estudiosos à época, reuniu-se pela primeira vez em meados da década de 1990, em Nova Londres, “[...] para analisar a situação atual e o futuro da pedagogia dos letramentos” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 53, tradução nossa)¹², revelando, assim, a preocupação que tinha com o ensino e com a aprendizagem dos letramentos no presente e, especialmente, no futuro.

¹² No texto original: “para analizar la situación actual y el futuro de la pedagogía de la alfabetización” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 53).

Após uma reunião em 1994, o referido grupo publicou dois documentos fundadores dos multiletramentos e de sua pedagogia, quais sejam, um artigo-manifesto (1996) e uma monografia (2000), que foram construídos a partir de um esquema viabilizado pelo uso de tecnologias inovadoras, a exemplo de um computador transportável.

Inovando tecnologicamente e discutindo o tema do ensino-aprendizagem em tempos recentes, o GNL criou uma teoria que, à revelia do que o grupo havia previsto, expandiu-se para além do círculo de associação pessoal e profissional de seus integrantes:

A simples ideia de uma 'busca no Google' resultava inimaginável em meados da década de 90. Mas, em 2009, uma busca semelhante demonstrou que mais de 60.000 páginas web mencionavam a palavra 'multiletramentos', cifra inusualmente precisa se levamos em consideração que a palavra foi cunhada durante nossa reunião em Nova Londres para captar a essência de nossas deliberações e nossos pontos de vista¹³ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 55, tradução nossa).

Sendo recente, o termo “multiletramentos”, como podemos deduzir a partir dessa citação, disseminou-se rapidamente, provavelmente porque ele capta as mudanças sociais presentes e emergentes, e se reelabora em relação com/a partir de as mesmas.

Como anotaram Cope e Kalantzis (2009, p. 55, tradução nossa), “[...] o mundo estava mudando, o ambiente das comunicações estava mudando”¹⁴, cabendo ao ensino e à aprendizagem do letramento mudar também.

O mundo estava se transformando, perceptivelmente, tanto que passou a ser reconhecido como pós-moderno (CANCLINI, 2015) ou hipermoderno (LIPOVETSKY,

¹³ No texto original: “La simple idea de una ‘búsqueda en Google’ resultaba inimaginable a mediados de la década de los noventa. Y, sin embargo, en el año 2009, una búsqueda semejante demostró que más de 60.000 páginas web mencionaban la palabra ‘multiliteracies’, cifra inusualmente precisa si se tiene en cuenta que la palabra fue acuñada durante nuestra reunión en New London para captar la esencia de nuestras deliberaciones y nuestros puntos de vista” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 55).

¹⁴ No texto original: “[...] El mundo estaba cambiando, el entorno de las comunicaciones estaba cambiando [...]” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 55).

GILLES, 2011; ROJO; BARBOSA, 2015), não por superar a modernidade, mas, por se fundar em misturas, paradoxos e complexidades.

Com efeito, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 116, grifo das autoras), “[...] o conceito de *hipermodernidade* [...] procura salientar não a superação, mas a radicalização da modernidade”. E, como nos diz Canclini (2015, p. 329), “[...] o pós-modernismo não é um estilo, mas a co-presença tumultuada de todos”.

Tratamos de um mundo complexo, que não se sustenta mais no tripé *simplicidade-estabilidade-objetividade*, mas sim na tríade *complexidade-instabilidade-intersubjetividade*, e que passou a exigir “[...] um pensamento renovado, marcado, entre outras características, pela imprevisibilidade, contradição e incompletude” (FREIRE, LEFFA, 2013, p. 66).

Para sua construção, destacamos, principalmente, as contribuições da globalização e das novas tecnologias. A globalização, tomada como processo de abertura dos mercados e dos repertórios simbólicos nacionais (CANCLINI, 2015), permitiu e acelerou o processo de hibridização de culturas e de linguagens, haja vista que a internacionalização de uma língua e/ou de uma cultura promove não só o seu (re) conhecimento por cidadãos de outros países, como principal e naturalmente sua transformação/miscigenação a partir de contatos com outras línguas e/ou outras culturas. As novas tecnologias, essencialmente os dispositivos móveis e a internet, por sua vez, possibilitaram novas linguagens (visual, linguístico, sonoro etc.), e ao adentrarem no nosso dia a dia, com fins vários que não se limitam à comunicação, construíram uma verdadeira “cultura da tela”, em que há abertura para a diversidade cultural e linguística.

Nesse contexto, uma nova mentalidade passou a constituir os sujeitos contemporâneos, enfatizando novos usos das tecnologias disponíveis, reconhecidos, em síntese, na participação, colaboração e distribuição, e não mais evidenciada, apenas, na utilização das tecnologias de modo convencional, tendo em vista que:

[...] o mundo está sendo alterado em alguns aspectos fundamentais como resultado do que as pessoas estão imaginando e explorando, novas formas de fazer as coisas e novas formas de ser são possibilitadas por novas ferramentas e técnicas, ao invés de utilizar as novas tecnologias para fazer coisas familiares de maneiras mais 'tecnologizadas' (primeira mentalidade)¹⁵ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10, tradução nossa).

Referimo-nos, com base em Lankshear e Knobel (2007), à mentalidade dois ou ciberespacial-pós-industrial, em detrimento da mentalidade um ou físico-industrial, cujos princípios estão elencados na tabela a seguir:

TABELA 1 - Algumas variações de dimensões entre mentalidades

Mentalidade 1	Mentalidade 2
<p>O mundo opera basicamente sobre princípios e lógicas físicas/materiais e industriais. O mundo é "centrado" e hierárquico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O valor está em função da escassez • A produção é baseada em um modelo "industrial" ▪ Os produtos são artefatos materiais e mercadorias ▪ A produção é baseada em infraestrutura e unidades e centros de produção (ex: uma firma ou companhia) ▪ As ferramentas são principalmente ferramentas de produção • O indivíduo é a unidade de produção, competência e inteligência • Experiência e autoridade estão "localizadas" em indivíduos e instituições • O espaço é fechado e com finalidade específica • Relações sociais em espaços físicos prevalecem; uma "ordem textual" estável 	<p>O mundo opera cada vez mais com princípios e lógicas não materiais (ex: ciberespaço) e pós-industriais. O mundo é "descentrado" e "plano".</p> <ul style="list-style-type: none"> • O valor está em função da dispersão • Uma visão pós-industrial de produção ▪ Produtos possibilitando serviços ▪ Um foco em influência e participação não finita ▪ As ferramentas são cada vez mais de mediação e tecnologias de relacionamento • O foco é cada vez mais em "coletivos" como unidades de produção, competência e inteligência • Experiência e autoridade são distribuídas e coletivas, experts híbridos • O espaço é aberto, contínuo e fluido • Relações sociais do emergente "espaço de mídia digital" estão crescendo visivelmente, textos em mudança

Fonte: Lankshear; Knobel (2007, p. 11, tradução nossa)

Trata essa nova mentalidade

[...] de muito mais do que simplesmente dar textos a ler em um novo suporte ou colocar em *tablets* PDFs de livros impressos: trata-se de novas relações com o mundo do trabalho, a produção e o consumo, as pessoas e coletivos, a cidade e a vida pública [...] e principalmente com o conhecimento livremente distribuído (ROJO, 2013c, p. 188, Grifo da autora).

¹⁵No texto original: "[...] The world is being changed in some quite fundamental ways as a result of people imagining and exploring new ways of doing things and new ways of being that are made possible by new tools and techniques, rather than using new technologies to do familiar things in more "technologized" ways (first mindset)" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10).

Cuida-se de um novo *ethos* que envolve uma nova ética e novas estéticas. Aquela se refere a um novo conjunto de valores que fundamenta a importância dada ao processo de criação e ao diálogo em vez da propriedade sobre o produto. Já as últimas salientam critérios estéticos próprios, de modo que, “[...] minha ‘coleção’ pode não ser (e certamente não será) ‘a coleção’ do outro que está ao lado – ou na ‘carteira’ à minha frente. Assim, meus critérios de ‘gosto’, de apreciação, de valor estético diferirão dos dele fatalmente” (ROJO, 2012, p. 16).

Em um mundo novo torna-se necessária uma nova pedagogia que atente, fundamentalmente, às mudanças nos campos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal, qual seja: a dos multiletramentos.

No que concerne ao âmbito do trabalho, devemos perceber que nos situamos num novo capitalismo, no qual os trabalhadores não são mais passivos e disciplinados, o capital humano é a chave e o trabalho em equipe é incentivado.

Como elencam Cope e Kalantzis (2009), substitui-se a lógica da divisão do trabalho e da não capacitação pela lógica da “multicapacitação”, segundo a qual o trabalhador é flexível e tem um repertório de habilidades em contínua expansão.

Na sociedade do conhecimento em que vivemos, os educadores assumem papel central e a pedagogia dos multiletramentos, via de consequência, também, posto que esta visa trabalhar a favor da nova economia, podendo “[...] ajudar a criar condições para a compreensão crítica do discurso sobre trabalho e poder”¹⁶ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 61, tradução nossa).

Nesse cenário, a pedagogia dos multiletramentos requer mais que os fundamentos tradicionais de leitura e de escrita do idioma nacional atentando para estratégias de comunicação flexíveis, variáveis de acordo com as culturas e as linguagens sociais.

¹⁶ No texto original: “[...] ayudar a crear condiciones para la comprensión crítica del discurso sobre trabajo y poder [...]” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 61).

Quanto aos cidadãos e à cidadania que eles detêm, evidenciamos o fato de que o Estado, após a crise do Estado Social, tem retornado ao Neoliberalismo, quer dizer, ao modelo econômico segundo o qual sua atuação deve ser reduzida em prol de uma suposta maior liberdade dos cidadãos.

Nesse modelo, o Estado abstém-se de intervir em inúmeras esferas, deixando o mercado regular a vida social, inclusive, a educação, a qual passa a ser concebida como mercadoria, bem a ser vendido e comprado. Os que possuem recursos para ingressar em uma escola particular teriam, em tese, melhor educação. Os que não, dependeriam da educação pública.

Em paralelo à debilidade do Estado, temos, no entanto, o aumento das estruturas de autogoverno na sociedade. Ao cidadão, entrega-se o autogoverno de sua educação, a autogestão de sua aprendizagem, promovendo-se a “cidadania ativa” (COPE; KALANTZIS, 2009), de baixo para cima, em que as pessoas devem assumir o autogoverno de seus papéis sociais, nos lugares em que se fizerem presentes.

Dessarte, os indivíduos deixam de ser espectadores e consumidores das formas de poder e das produções do conhecimento. Eles passam ao *status* de usuários, atores ou criadores. A sociedade do mando cede para a sociedade da reflexão, a diversidade constitui os sujeitos e a pedagogia dos multiletramentos busca criar as condições para que eles, de bem consigo mesmos, e flexíveis o bastante para colaborar e negociar com os outros, aprendam.

Evidenciando o que é esperado das pessoas do mundo contemporâneo, Rojo (2012, p. 27) pondera que:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos e dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

Contraopondo-se a uma pedagogia reducionista, assentada no ensino do básico, a pedagogia dos multiletramentos, atendendo aos preceitos da economia do conhecimento (novos postos de trabalho que premiam a criatividade, cidadania que devolve a responsabilidade ao sujeito e pessoas protagonistas), como vimos, funda-se no ensino plural a sujeitos plurais e complexos, imersos/constituídos na/pela incontestante diversidade. Tal pedagogia busca ser, fundamentalmente, transformadora.

Versamos, nos termos lecionados por Lemke (2010), acerca de um paradigma interativo da aprendizagem, haja vista que, numa pedagogia dos multiletramentos, não queremos impor um saber alheio, talvez jamais usado pelo aprendente, como ocorria no paradigma curricular¹⁷, mas fornecer aos alunos meios de empoderamento para assumirem “[...] seus próprios tópicos e interesses, problemas e compromissos deles próprios ou dos grupos dos quais participam” (LEMKE, 2010, p. 471), sendo capazes de guiarem suas próprias aprendizagens.

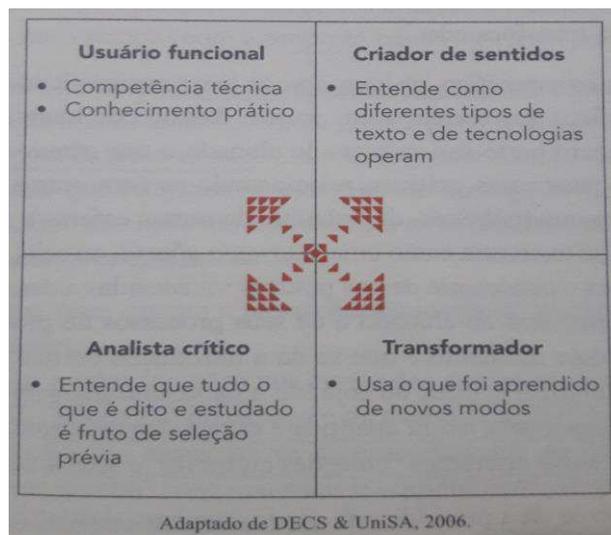
Para tanto, desejamos formar

[...] um usuário funcional que tivesse competência técnica (‘saber fazer’) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os ‘alfabetismos’ necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas esse patamar, claramente, não basta a essa ‘pedagogia’: a questão é alfabetismos funcionais para que (e em favor de quem).

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2012, p. 29).

Nesse exceto, são revelados os princípios propostos pelo GNL para encaminhar uma pedagogia dos multiletramentos, os quais estão representados no seguinte quadro:

¹⁷ “[...] O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo” (LEMKE, 2010, p. 469).

QUADRO 1 – Mapa dos Multiletramentos

Fonte: Rojo (2012, p. 29)

Notemos, a partir da leitura desse quadro, que a pedagogia dos multiletramentos visa a formar não apenas usuários funcionais (detentores do conhecimento prático e da competência técnica), mas também criadores de significados¹⁸ (entendem como os diferentes tipos de texto e de tecnologias operam), analistas críticos (compreendem que tudo o que é dito e estudado resulta de prévia seleção) e transformadores (usam o que foi aprendido de novos modos), ultrapassando a formação técnica e sustentando uma formação crítica cujo alcance se dá pela observância desses princípios não necessariamente nessa ordem – como indicam as setas, o movimento é alinear.

Ressalvamos que os multiletramentos distinguem-se dos letramentos múltiplos, já que não se limitam, tal como estes, a indicar a multiplicidade das práticas letradas. Numa visão inicial, multiletramentos

[...] se refere a dois aspectos cruciais da comunicação e da representação hoje. O primeiro sendo a variabilidade de convenções em diferentes situações culturais, sociais e de domínio específico [...], o segundo aspecto da linguagem [...] sendo a multimodalidade (KALANTZIS; COPE, 2003 *apud* AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 87).

¹⁸ Para os fins desta dissertação, adotamos o termo “criador de significados” em substituição à expressão “criador de sentidos” da estudiosa Roxane Rojo (2012), isso porque investigamos significado e nos pautamos pelos NLS, em vez da teoria bakhtiniana.

Porém, os multiletramentos não se restringem à linguagem e à representação, como nos indica a citação, abarcando ainda “[...] um âmbito relativamente abandonado nessa elaboração teórica [...]” (ROJO, 2013b, p. 14): o campo da reprodução cultural.

Assim, visando abarcar todas as multiplicidades que os constituem, trazemos à tona a definição de multiletramentos elaborada por Rojo (2013b, p. 14, Grifos da autora) a partir do GNL:

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Daí, extraímos as bases dos multiletramentos: a multiplicidade de linguagens e a diversidade de culturas.

A multiplicidade de linguagens correlaciona-se à pluralidade de modos ou semioses que constitui os textos contemporâneos e que os faz extrapolar o texto verbal escrito, quer dizer, diz respeito, em síntese, à multimodal/hipermodal constituição dos textos.

Os textos, lembramos, fundaram-se, durante décadas, na linguagem escrita, porém, hoje, após, principalmente, as inovações tecnológicas, não se limitam mais a ela e abarcam variadas linguagens, como a visual (imagem), a sonora (áudio), dentre outras.

Claramente, não basta apenas a letra. A leitura e a escrita do texto verbal devem ser colocadas em relação a um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (som, fala, movimento, imagem estática etc.), que fazem significar os textos da contemporaneidade.

Assim, seja como escritores ou como leitores, precisamos recorrer a outras semioses e o fazemos diariamente, quando, por exemplo, produzimos ou assistimos a vídeos, preparamos slides de uma apresentação ou somos espectadores desta, usamos o *WhatsApp*, e daí por diante.

Assim, necessitamos ler e produzir textos multissemióticos, ou seja, constituídos “[...] de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21). E ainda, interpretar e criar hipertextos, os quais dizem respeito a:

[...] vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas (SANTAELLA, 2007, p. 300).

Os hipertextos constituem textos que se ligam a outros textos ou, em outras palavras, que admitem conexão com outras fontes, por meio de *links* principalmente, e que se caracterizam, segundo ensinamentos de Santaella (2007), pela alinearidade e pela interatividade, em detrimento da linearidade (lê-se e se escreve da esquerda para direita; de cima para baixo etc.) e da desinteratividade (escrita pronta, finalizada por um e destinada a muitos cuja leitura não vai muito além da do autor) do texto exclusivamente verbal escrito.

Efetivamente, o hipertexto não é feito para uma leitura do começo ao fim (linear), porém, através de buscas, descobertas e escolhas, que passam a ser de inteira responsabilidade do leitor, o qual pode escolher o caminho a seguir e, assim, construir o texto de modo ativo ou interativo, determinando, por exemplo, a sequência em que a informação será vista e por quanto tempo.

Observamos ainda que a não linearidade do hipertexto e sua interatividade também afetam os autores, de tal modo que estes não produzem textos

prontos/acabados, e sim versões/possibilidades a serem reescritas. Além disso, produzem textos em colaboração com outros autores/leitores.

No que diz respeito ao texto verbo-audiovisual especificamente, Machado (2013, p. 226, grifo do autor) explicita o caráter inacabado do mesmo e o papel do autor e do leitor nesse processo de escritura/leitura:

A disponibilidade instantânea de todas as possibilidades articulatórias do texto verbo-audiovisual permite conceber obras não necessariamente ‘acabadas’, obras que existem em estado potencial, mas que pressupõem o trabalho de ‘finalização’ provisória do leitor/espectador/usuário. O autor concebe não exatamente a obra, mas os seus elementos e o seu algoritmo combinatório, ao passo que cabe ao leitor *realizar* a obra, ainda que cada leitor a realize de uma forma diferente.

Em realidade, como as “[...] novas tecnologias nublam as fronteiras entre produtores e consumidores, emissores e receptores” (SANTAELLA, 2007, p. 79), fazendo com que a fixa divisão entre leitor e autor se esfacelasse, passamos a ser leitores-autores e autores-leitores, ou seja, sermos “lautor”¹⁹ (ROJO, 2013b). Passamos a ser sujeitos que, ao ler, escrevem, e, ao escrever, leem.

Diante do exposto, visivelmente,

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado [...] a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39).

Com as mudanças nos textos e nas linguagens, e, especialmente, com as “[...] novas interações em que palavras, imagens e sons são linkados em uma complexa rede de significados” (LEMKE, 2002, *apud* LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37), o hipertexto articulou-se com a multimodalidade, ocasionando o surgimento de uma nova linguagem, qual seja, a hipermídia ou a hipermodalidade, a qual exprime situações complexas, polissêmicas e paradoxais.

¹⁹ Segundo Roxane Rojo, em entrevista concedida a Vicentini e Zanardi (2015, p. 333), “[...] há autores como Bruns que usam o termo *producer*, no mesmo sentido de *lautor*”.

Sem dúvidas, a hipermídia, até por sua constituição complexa – vários *links* e vários modos -, capta fenômenos complexos da linguagem, não compreensíveis por uma concepção estática e monomodal da linguagem.

Trata-se, em suma, de

[...] um sistema alinear, reticular de conexões (links) entre unidades de informação (nós). As conexões não são fixas [...]. As unidades de informação podem aparecer sob a forma de textos, de imagens de quaisquer espécies, fatos, desenhos, gráficos, vídeos e sons, também de várias espécies, que vão da música ao ruído (SANTAELLA, 2007, p. 294-5).

Compreendida a multiplicidade de linguagens que constitui os textos contemporâneos, compete-nos adentrar na diversidade cultural que também os forma e faz com que “vivemos [...] em sociedades de **híbridos impuros, fronteiriços**” (ROJO, 2012, p. 14, Grifo da autora), em que “[...] os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas” (CANCLINI, 2008, *apud* ROJO, 2012, p. 15).

Vivemos em sociedades em que as culturas são hibridizadas, e não mais autênticas²⁰; em que a desterritorialização e a descoleção – fenômenos marcadamente globais – libertam aquelas, respectivamente, de seu “território de origem” e de seu “grupo detentor”.

Vislumbramos que as culturas não são mais limitadas geograficamente (desterritorialização); ao contrário, expandem-se desmedidamente pelo globo terrestre e se mesclam com outras, perdendo a relação exclusiva com seu território, mas, por outro lado, ganhando em comunicação (CANCLINI, 2015).

Ademais, percebemos que as culturas não ficam mais restritas a coleções, isto é, ao conjunto cultural de conhecimentos de cada sujeito (SILVA, 2013, p.107), e aos grupos que as colecionam, sendo descolecionadas “[...] em função da fluidez e da

²⁰ “[...] “a noção de cultura autêntica como um universo autônomo internamente coerente não é mais sustentável” em nenhum dos dois mundos [mundo desenvolvido e em desenvolvimento]” (ROSALDO *apud* CANCLINI, 2015, p. 314).

heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais, não mais diferenciadas por oposições convencionais” (MAIA, 2013, p. 65).

Compreendemos que as coleções, apesar de terem em sua origem a intenção de organizar os bens simbólicos, sendo usadas como dispositivos para tanto, não se sustentam mais de forma sistemática (organizada ou padronizada). Deveras

As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e, portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção (CANCLINI, 2015, p. 304).

Nessa concepção, a descoleção promove também a quebra do paradigma do texto verbal escrito, uma vez que a escrita deixa de ser uma coleção restrita aos grupos de poder, e são dadas possibilidades a letramentos locais de se tornarem globais.

Temos que, as ditas culturas marginais ganham espaço e as chamadas culturas centrais deixam de ser e ter o centro do poder. Este, inclusive, passa a ser fluido e compartilhado, não mais de um só, mas de todos. Como frisa Canclini (2015, p. 309), “[...] os descolecionamentos e as hibridações²¹ já não permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais”.

Na contemporaneidade, enfatizamos ainda, vivemos um período denominado de “cibercultura”, que tem como específico “[...] a possibilidade de agregar todas as outras em si” (LIMA; DE GRANDE, 2013, 40).

Conforme nos ensina Santaella (2007, p. 124), a cibercultura agrega os demais ciclos culturais que marcam, igualmente, o surgimento de novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio da vida social: a cultura da

²¹ O termo hibridação, esclarecemos, é tido por Canclini (2015) como mais adequado para nomear “[...] as misturas interculturais propriamente modernas” (CANCLINI, 2015, p. XXX).

oralidade, a cultura da escrita, a cultura do impresso, a cultura de massas e a cultura das mídias.

Tal ciclo cultural caracteriza-se, sobretudo, por se ligar às mudanças culturais, sociais e políticas induzidas pela globalização e por refletir uma cultura contemporânea, marcadamente híbrida.

Nas palavras de Jenkins (2009), o paradigma em voga, no contexto atual, é a cultura da convergência, ou seja, aquela em que os múltiplos sistemas de mídia convergem, levando os consumidores a procurarem e produzirem novas informações e a estabelecerem novas conexões. Como corolário, diz o mesmo autor, teríamos a cultura participativa, na qual fãs e consumidores são convidados a participar ativamente da criação e circulação dos novos conteúdos.

Além disso, importa trazermos à baila ainda algumas assertivas sobre a cultura juvenil, haja vista que os sujeitos desta pesquisa foram jovens.

Almeida (2013, p. 112), retomando o “Projovem Adolescente” (BRASIL, 2009), esclarece-nos que “[...] ser jovem significa ser, ao mesmo tempo, ‘universal e singular’; viver em situações de tensão entre ‘o seu mundo e o mundo dos outros’”, logo, a juventude não se constrói por exclusão entre o que é tradicional e o que é novo, mas por interações conflituosas entre eles.

Dessa forma, para um trabalho com jovens, devemos considerar cultura como “[...] ‘mesclas conflituosas’ resultantes de processos dialógicos de ‘negociações’ (materiais e simbólicos) e de ‘interesses diversificados’ (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida” (ALMEIDA, 2013, p. 113). Precisamos considerar a interação incessante entre tradição e mudança, persistência e transformação como característica da cultura juvenil.

Expostas e entendidas as bases dos multiletramentos, convém apresentarmos, de forma mais sistemática, suas características, tal como faz Rojo (2012, p. 23):

- a) eles são interativos: mais que isso, colaborativos;
- a) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade [...];
- b) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Não à toa são multiletramentos – plurais linguística e culturalmente. São multiletramentos também²² porque têm “[...] seu foco de atenção [...] centrado primordialmente no ensino do letramento ou melhor dizendo, dos multiletramentos” (BEVILAQUA, 2013, 105).

Diante dos multiletramentos, fazem-se necessárias, então, “[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz, lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012, p. 21) e novas práticas, que ultrapassem as práticas estritamente grafocêntricas e envolvam “[...] outras semioses, como imagens e sons, entre outras, sendo que ao fazer convergirem tais mídias, o modo como se produz sentido é diretamente afetado” (LEMKE, 2002, *apud* GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 132).

Nesse cenário, passamos a ter e a perquirir práticas multiletradas ou de multiletramentos, ou seja, a diversidade de usos linguísticos e culturais que revela interação, transgressão das relações de poder e hibridização, e visa a formar sujeitos não apenas funcionais, mas criadores de significados, analistas críticos e transformadores.

²² Isso os distingue dos NLS.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, após expormos os paradigmas da ciência, discorreremos sobre as escolhas metodológicas, apresentando a natureza, a abordagem, o tipo e a técnica da pesquisa. Também revelamos o contexto específico da pesquisa, desde a sala de aula em que foi ministrada a disciplina “Laboratório de Vídeo I” (principal local desta pesquisa) ao Curso de Arte e Mídia da UFCG e à matéria referida. Na sequência, apontamos os instrumentos de pesquisa que foram utilizados e sua relevância, discutindo os procedimentos de coleta de dados e evidenciando as quatro etapas que a compuseram: a) aproximação com o campo de estudo; b) aplicação de questionários; c) conhecimento das práticas multiletradas e de seu significado e d) coleta e análise dos vídeos produzidos. Em seguida, traçamos os perfis dos sujeitos pesquisados. E, por fim, embasados pela Teoria dos Multiletramentos, sistematizamos os dados e delineamos as categorias de análise.

2.1 Dos paradigmas da ciência às escolhas metodológicas

As ciências, dentre as quais as da linguagem, sustentaram-se durante décadas sobre os pressupostos delineados para e pelas ciências físicas (modelo de cientificidade), quais sejam *simplicidade-estabilidade-objetividade*, de modo que os mesmos passaram a caracterizar, em maior instância, o chamado “paradigma tradicional” (FREIRE; LEFFA, 2013) ou a chamada “ciência moderna” (VASCONCELLOS, 2008), que já (e ainda) existe há mais de quatrocentos anos.

São mais de quatro décadas de uma visão de mundo reducionista e fragmentada (MORIN *apud* FREIRE; LEFFA, 2013), que impôs às ciências consideráveis

dificuldades para se adequarem ao modelo de cientificidade estabelecido e referido, ainda mais porque ele apresentava perceptíveis lacunas e inconsistências.

Sobre a relação das ciências com os pressupostos epistemológicos do paradigma tradicional, trazemos à tona os dizeres de Vasconcellos (2008, p. 99):

As ciências físicas adotaram sem problemas os três pressupostos epistemológicos; as ciências biológicas tiveram dificuldades em adotar os pressupostos de simplicidade e de estabilidade, mas especialmente o da estabilidade; e as ciências humanas tiveram dificuldades em adotar os três pressupostos, mas de modo muito especial o da objetividade.

Ante as inconsistências do paradigma tradicional reveladas nos problemas lógico (complementaridade entre opostos), da desordem (indeterminação e imprevisibilidade dos fenômenos) e da objetividade (incerteza), segundo o que leciona Vasconcellos (2008), o paradigma da ciência mudou. Passamos a ter uma “nova ciência”, uma “ciência pós-moderna”, uma “ciência novo-paradigmática emergente”, uma “ciência novo-paradigmática” (VASCONCELLOS, 2008), ou ainda, em outros termos, um “paradigma da complexidade” (MORIN *apud* FREIRE; LEFFA, 2013) pautado no tripé *complexidade-instabilidade-intersubjetividade*.

Não sendo nova, mas tendo sido reconhecida pela ciência recentemente, a complexidade pode ser tida como um conjunto em que os constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e integrados.

Em suma, podemos dizer que ela se revela na percepção de que o mundo é complexo; de que as partes estão no todo e o todo está nas partes (princípio hologramático); de que os opostos se complementam (princípio dialógico); de que se tem uma atitude “e-e” (isto e aquilo); e de que causa-efeito atua num movimento circular (causalidade circular recursiva).

O mundo é reconhecido como instável pelos cientistas, passando a ser percebido em processo de tornar-se (devir), e não de ser. Passamos da previsibilidade à imprevisibilidade e da controlabilidade à incontrolabilidade.

A impossibilidade de um conhecimento objetivo de mundo é reconhecida, fazendo-se necessário conceber o sujeito pesquisador e/ou pesquisado como parte do processo de produção do conhecimento. Desse modo, o observador passa a ter um papel essencial para a existência do objeto/fenômeno estudado, tanto que este só passa a existir em relação com aquele (VASCONCELLOS, 2008).

A objetividade é, então, colocada entre parênteses, admitindo-se múltiplas versões da realidade (multi-versa) e se primando pelo consenso na construção desta.

Tem-se um novo paradigma que permeia, claramente, tanto o modo de estar no mundo e de ser sujeito contemporâneo como de fazer pesquisa no mundo atual. Desse modo, como pesquisadoras do mundo contemporâneo e da Linguística Aplicada, assumimos uma nova postura, contemplando

A integração entre sujeito e objeto; a complementaridade dos opostos que, agora, dialogam; a simultaneidade entre uno e múltiplo; a concepção da totalidade inconclusa; a circularidade recursiva, na qual o efeito retroage sobre a causa, retroalimentando-a e tornando-se, simultaneamente, produto e produtor; a não linearidade e a não fragmentação dos saberes, ligados e religados em rede rizomática, transdisciplinarmente; a percepção da imprevisibilidade, incerteza, instabilidade e ambigüidade como constitutivas da vida e dos sistemas vivos e, em decorrência disso, a necessidade de lidar com a ordem e com a desordem (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 66-7).

Investigamos fenômenos sociais nitidamente complexos e característicos dos novos tempos, isto é, práticas multiletradas e seu significado, assumindo a posição de sujeitos sociais, os quais não podem ser separados do conhecimento produzido, assim como das visões, dos valores e das ideologias que possuem (MOITA LOPES, 2013).

Além disso, não vislumbrando outra melhor alternativa para alcançarmos os objetivos traçados, senão a ida ao campo de pesquisa e o contato com as práticas e seu significado²³, adentramos naquele, guiados pela abordagem etnográfica de pesquisa direcionada à educação.

²³ Pensamos: como conhecer práticas multiletradas sem termos contato com elas? E como conhecer seu significado sem o buscarmos em profundidade, em meio aos sujeitos? Sem dúvidas, a pesquisa de campo nos foi imprescindível.

A abordagem etnográfica, como nos ensina Flick (2009), é a influência mais poderosa para transformar a pesquisa qualitativa em um tipo de atitude de pesquisa pós-moderna, posto que implica uma estratégia que triangula várias abordagens metodológicas.

A perspectiva etnográfica caracteriza-se, fundamentalmente, pela participação prolongada no campo e pelo uso flexível de diversos métodos (FLICK, 2009), destinados, no campo em que nos situamos (dos estudos da linguagem), a “[...] entender a diversidade [...] entender diferentes povos e diferentes situações [...] entender a nós mesmos” (STREET, 2010, p. 43).

No caso específico desta pesquisa, a referida abordagem permitiu-nos, sem dúvidas, conhecer e entender as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG e o significado que elas têm para os Diretores em formação, isso porque observamos o que acontecia, escutamos o que era dito, fizemos perguntas e coletamos dados disponíveis para esclarecer as questões das quais nos ocupamos neste trabalho.

A compreensão dos multiletramentos dos indivíduos pesquisados fora possível também a partir do desprendimento de nossas visões e das comparações com esta, respeitando o saber e o lugar do outro.

Situados no campo educacional mais especificamente, esclarecemos que realizamos uma pesquisa etnográfica menos abrangente que as normalmente realizadas pelos etnógrafos, como forma de adaptação da Etnografia à educação até, como sustenta Oliveira (2014, p. 74).

Dessa forma, entramos no campo de pesquisa, especificamente na sala de aula de “Laboratório de Vídeo I”, como observadores a investigar não só práticas multiletradas e seu significado como também a pedagogia adotada pelo docente e vivenciada pelos discentes; a averiguar uma possível pedagogia dos multiletramentos, tomando como

suporte a perspectiva etnográfica na educação, isto é, como esclarece Street (2010, p. 45):

O que queremos dizer com adotar uma perspectiva etnográfica é 'ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento'.

Tendo uma forma elaborada e complexa no campo do letramento, como nos diz o mesmo autor (2010, p. 44), essa abordagem de pesquisa oportunizou estudarmos as práticas de multiletramentos, como objetivamos.

Ainda sobre o trabalho etnográfico em educação, André (1995, p. 28-30) elenca algumas características que nos autoriza afirmar que esta pesquisa é etnográfica, quais sejam: a) uso de técnicas que, tradicionalmente, são associadas à etnografia (ex. observação participante); b) princípio da interação entre pesquisador e objeto pesquisado; c) ênfase no processo, ou seja, no que está acontecendo; d) preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que a cerca; e) trabalho de campo; f) descrição e indução; g) busca-se formular hipóteses, conceitos, abstrações ou teorias, e não sua testagem.

Como veremos ao longo desta dissertação e mais especialmente nas próximas seções desta metodologia e no capítulo de análise, utilizamos técnicas próprias da perspectiva etnográfica (entrevistas, observação e diários de campo); ficamos em contato direto com os sujeitos pesquisados e o objeto pesquisado via de consequência, durante mais de dois meses; focamos no que estava ocorrendo; buscamos significados para as práticas de multiletramentos descobertas; fizemos um trabalho de campo; e partimos do caso concreto para levantarmos as categorias de análise.

De modo mais abrangente, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual, atendendo às questões norteadoras e aos objetivos que traçamos, pauta-se em

princípios que seguem, inclusive, a tendência da LA no Brasil: “[...] preocupação com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Segundo Deslauries e Kéristit (2012), a pesquisa qualitativa funda-se nos seguintes preceitos: os dados analisados são qualitativos; o contato com o campo; a coleta de dados, a análise e a elaboração do problema de pesquisa como processos simultâneos (caráter repetitivo do processo de pesquisa qualitativa); a revisão bibliográfica – apesar de não tornar o pesquisador “dependente” dela – não só na etapa inicial da pesquisa, como durante todo o processo; a pesquisa ser construída progressivamente; e não serem estabelecidas previamente hipóteses, mas postulados [abertos].

A coleta de dados, a análise e a elaboração do problema de pesquisa deu-se constantemente, assim como a revisão bibliográfica. Os dados coletados/analísados foram qualitativos e não partimos de hipóteses – tudo nos foi dado pelo/no campo de pesquisa, considerando o que postula Martinelli (1999) *apud* Oliveira (2014, p. 38), ao afirmar que,

[...] em pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes, e são trabalhados através das principais técnicas: entrevistas, observações, análises de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos.

Ademais, na abordagem qualitativa, não se buscam testar teorias, mas chegar a “conceitos sensibilizantes” (FLICK, 2009) que são influenciados por um conhecimento teórico anterior, mas que se amoldam à realidade estudada. Assim, partimos do conhecimento prévio das teorias que embasam esta dissertação, mas não nos limitamos ao mesmo – a todo instante, voltamos à literatura sobre o tema e (re)formulamos conceitos a partir do campo de pesquisa.

Acerca da pesquisa qualitativa, frisamos ainda a relevância de uma visão que perceba a diferença entre cada contexto de pesquisa e suas peculiaridades. Como diz

Flick (2009, p. 24-25), “[...] a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a ele relacionados”.

Efetuamos também uma pesquisa do tipo exploratória, haja vista que, objetivando investigar as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos pesquisados e o significado que elas têm para os profissionais em processo de formação, necessitávamos desenvolver “[...] uma visão geral do fato ou fenômeno estudado” (OLIVEIRA, 2014, p. 65), assim como nos familiarizar “[...] com as pessoas e suas preocupações” (DESLAURIES; KÉRISTIT, 2012, p. 130). Assim, a pesquisa exploratória possibilitou-nos uma compreensão geral do objeto em estudo e também a familiarização com as práticas multiletradas encontradas e seu significado.

Esclarecemos ainda que, considerando ainda os objetivos traçados, adotamos como técnica de pesquisa a observação direta ou não-participante, isso porque, sendo para ela, sob a vertente teórica do modelo interpretativo, mais importante interpretar, pudemos ultrapassar a mera descrição, alcançando o significado das práticas de multiletramentos investigadas.

Através da observação de todas as atividades realizadas em sala, pudemos acessar também as práticas multiletradas propriamente ditas, haja vista que elas só podem ser acessadas por meio da observação (FLICK, 2009, p. 203), e esta nos permite, como pesquisadoras, descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre.

Além disso, pudemos, como observadores diretos, integrar o processo de elaboração do saber (a subjetividade do observador é considerada!), no campo de pesquisa, sem chamarmos muita atenção, a fim de não alterarmos ou alterarmos muito pouco os fatos e fenômenos estudados.

Eis que lançamos um olhar externo (perspectiva externa, segundo Flick [2009]) sobre as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG. E observamos, na sala de

aula e no hall do prédio, dentre outros locais, “[...] pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos” (CHAPOULIE, 1984 *apud* JACCOUD; MAYER, 2008, p. 255), sem nos reduzirmos a conhecê-los apenas por meio das categorias que eles usam.

Procedemos, enfim, a uma observação direta aberta ou pública, considerando que o conhecimento de nossa presença no campo de pesquisa possibilitou não só utilizarmos os instrumentos de pesquisa sem nos escondermos, como nos relacionarmos aberta e diretamente, na posição de pesquisadoras, com os sujeitos pesquisados, estabelecendo vínculos de credibilidade e de confiança.

Segundo ensinamentos de Laperrière *apud* Jaccoud e Mayer (2008, p. 265), a observação aberta possibilita “[...] vantagens tais como a redução das tensões ligadas às questões éticas, uma maior mobilidade física e social do pesquisador e um questionamento sistemático e exaustivo”.

2.2 Contexto da pesquisa

Comprometidos com uma pesquisa sobre práticas de multiletramentos e seu significado, precisamos considerar a ligação das práticas sociais de uso da linguagem a contextos específicos. Nas expressivas palavras de Lankshear e Knobel (2007, p. 13, tradução nossa), “[...] em parte, isso ocorre porque o contexto de todo o uso de linguagem é um pouco de prática social específica”²⁴.

Como pesquisadoras de fenômenos da linguagem, ligamo-nos, inquestionavelmente, à situacionalidade, a determinado contexto de pesquisa cuja especificidade não pode ser esquecida nem ocultada.

Assim, observando tal premissa e considerando que as salas de aula são excelentes espaços para construção de múltiplos textos e linguagens, com diversos significados e modos de significar (LORENZI; PÁDUA, 2012), sem esquecermos as

²⁴ No texto original: “In part this is because the context of all language use is some specific social practice” (LANKSHEAR; KNOBEL 2007, p. 13).

diversas culturas que ali se hidribizam, selecionamos como principal local desta pesquisa a sala de aula em que a disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG foi ministrada no período 2015.1.

Era uma sala ampla, pintada de preto, com alguns equipamentos necessários a um laboratório de vídeo (TV, caixas de som e datashow) e também característicos de uma sala de aula qualquer (ex.: carteiras e birô), que, devido à pluralidade de objetos que a constituíam, tanto podia ser (como foi) utilizada para a realização de aulas quanto para a produção de vídeos. A título de exemplo, podemos mencionar a produção e apresentação simultânea de um vídeo-jockey, por um grupo de alunos, no dia 25 de novembro de 2015. Ao mesmo tempo em que as imagens eram projetadas numa tela branca e uma música era tocada, uma discente dançava em frente àquelas, construindo o vídeo referido, tipicamente usado em festas²⁵.

No que diz respeito ao Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG, esclarecemos que o mesmo foi criado a partir da percepção de que a Arte e a Tecnologia caminham sempre em sincronia e de que esta libera o artista dos “grilhões” que ceifam sua criatividade e podem impedi-lo de produzir (PROJETO DE CRIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO: ARTE E MÍDIA, 1998).

Fornecendo flexibilidade ao artista no momento da criação, as tecnologias (em especial o computador, para a época) passaram a ser usadas com frequência e eficiência dentro das artes.

Primeiramente, informa-nos o Projeto de Criação do Curso de Graduação em Arte e Mídia (1998), o computador alcançou a Música, sendo que, posteriormente, “absorveu” a TV, o Cinema, o Teatro e as Artes Plásticas. Sendo incontestável o conhecimento empírico de artistas sobre Tecnologia e Arte, mas subsistindo carência de

²⁵ “[...] O Vj, *vídeo-jockey*, é aquele que, em festas, raves, shows e eventos múltiplos projeta imagens que são escolhidas, combinadas, modificadas e seqüenciadas na hora da apresentação. Esse caráter performático, de uma apresentação das imagens que acontece interagindo com o momento presente, é um dos traços fundamentais dessa ação chamada Vjing” (RIBEIRO, 2007, p. 29).

estruturação teórica sobre o assunto, propôs-se a criação do Curso de Arte e Mídia com os seguintes objetivos:

- prover o aluno de conhecimentos sobre Arte (Música, Artes Plásticas, Cinema e Teatro), Estética e Tecnologia, necessários à produção artística atual;
- prover a formação de recursos humanos para o desenvolvimento das Artes no âmbito da direção e produção artística e seu envolvimento tecnológico e científico;
- preparar pessoas críticas e conscientes de seu papel no que diz respeito à produção artístico-cultural, as relações sociais de modo geral e às dimensões humanas e éticas que o conhecimento produz na sociedade;
- e desenvolver o potencial criativo, perceptivo, de raciocínio e o estímulo à criação cultural (PROJETO DE CRIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO: ARTE E MÍDIA, 1998, p. 60).

Propôs-se um novo paradigma (assim reconhecido pelos próprios autores do Projeto), dentro do qual o egresso do Curso de Arte e Mídia, chamado de *Diretor em Arte e Mídia*, não deveria ter uma formação exclusivista em uma área específica (habilitação), mas uma compreensão universalista para que tivesse capacidade de se inserir, com liberdade, no universo da multimídia (PROJETO DE CRIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO: ARTE E MÍDIA, 1998). O referido curso, percebemos de logo, busca formar profissionais da contemporaneidade, quer dizer, multimidiáticos/multiletrados, e não especialistas.

Ao Diretor em Arte e Mídia, competem várias tarefas, das quais destacamos a direção e a execução de projetos de vídeo. Além disso, como elencado no Projeto de Criação do Curso de Arte e Mídia (1998), ele deve desenvolver (ter) várias habilidades, que vão desde a criação e o raciocínio de ordem lógica, estética, crítica e analítica ao trabalho com tecnologias.

Com a formação que se propõe dar ao Diretor em Arte e Mídia, o mesmo deverá estar apto para exercer seu trabalho nos campos da publicidade, de estúdio de áudio, de estúdio de vídeo, de animação gráfica, de produção de áudio e/ou vídeo e de produção multimídia.

Com duração mínima de 2400 (duas mil e quatrocentos) horas, o que corresponde a 160 (cento e sessenta) créditos, o Curso de Bacharelado em Arte e Mídia deve ser concluído entre 8 (oito) e 12 (doze) períodos letivos.

Baseado na interdisciplinaridade entre as Artes e a Tecnologia, o currículo do referido curso baseou-se em propostas de flexibilização curricular como: aprender-fazendo, currículo flexível, projetos, trabalho de habilidades, carga horária menor e formação específica e complementar.

Tem-se que o currículo do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia é composto por componentes curriculares básicos (ou obrigatórios mínimos), complementares e optativos.

Os conteúdos básicos procuram contemplar o conhecimento tecnológico básico, os conceitos de Estética, a relação entre Arte, Cultura e Sociedade, e o estudo preliminar do universo sonoro e visual. São 21 (vinte e uma) disciplinas obrigatórias mínimas.

As matérias complementares, por sua vez, constituem, em sua maioria, a oportunidade que o aluno terá de colocar em prática conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. São 15 (quinze) componentes curriculares complementares.

Já os conteúdos optativos estão divididos em áreas de conhecimento (módulos), possibilitando ao discente cursar um ou mais módulos ou mesmo disciplinas isoladas em blocos distintos, de acordo com seu interesse. Ao todo, são 8 (oito) módulos.

No que diz respeito à disciplina “Laboratório de Vídeo I”, mais especificamente, podemos dizer que esta integra os conteúdos complementares, vale 4 (quatro) créditos e tem carga horária de 60 (sessenta) horas. No fluxograma do curso, como apontado na introdução, está situada no sexto período.

A ementa da referida matéria contempla os seguintes tópicos:

O universo audiovisual e o mundo videográfico; as especificidades do vídeo; gêneros videográficos; o vídeo no Brasil; linguagem e estética audiovisual; vídeo em mídias portáteis; criatividade e realização de vídeo: pré-produção,

produção e pós-produção. (PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA LABORATÓRIO DE VÍDEO I²⁶, 2015, p. 1).

Ela fora ministrada no período de observação (2015.1) com os seguintes objetivos:

- Capacitar o futuro Diretor em Arte e Mídia a compreender com clareza o papel do Vídeo como uma forma de expressão mundial, e a fundamentação de suas bases estéticas criadas em épocas diferentes.
- Compreender a potencialidade do vídeo dentro dos campos audiovisuais a partir de reflexões, análises e realizações práticas.
- Tornar este estudante apto a argumentar sobre as dimensões de criação, produção, interpretação e técnica videográficas/cinematográficas.
- Fomentar o conhecimento e a compreensão complexa e fascinante relação entre a arte cinematográfica, arte videográfica e os processos evolutivos das sociedades, principalmente na contemporaneidade (PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA LABORATÓRIO DE VÍDEO I, 2015, p. 1).

Nessa disciplina, em síntese, foi realizado um trabalho teórico e prático sobre mídias/linguagens audiovisuais, as quais, como representantes de um novo modo de ver os textos, as linguagens e as culturas, caracterizam a sociedade contemporânea.

Por fim, destacamos que o contexto desta pesquisa não se restringiu ao lugar físico da sala de aula, de corredores ou de outros locais onde a pesquisadora e os pesquisados se encontraram, mas abarcou práticas, significados e discursos relativos ao ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual e, especialmente, os estudos dirigidos à produção de vídeos, como veremos melhor no capítulo analítico.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Vislumbrando a necessidade de estabelecer um contato prévio com os sujeitos pesquisados, bem como traçar seus perfis e obter informações específicas sobre os mesmos, optamos pelo uso de questionários, haja vista se tratar, nos termos do que preceitua Oliveira (2014), de uma técnica com potencial para obtenção de todo e

²⁶ Ver Anexo B, no qual omitimos a identidade do colaborador para resguardá-lo.

qualquer dado que o pesquisador(a) considere relevante para atender aos objetivos de seu estudo.

Ademais, cuida-se de instrumento cujo objetivo principal é “[...] descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”²⁷, o que atendeu aos nossos anseios.

Quanto às questões que elaboramos, esclarecemos que estas foram abertas, posto que vantajosas no sentido de possibilitar ao informante formular, com liberdade, suas respostas. Assim, aplicamos os questionários a fim de conhecer os sujeitos, um pouco de suas histórias pessoais e profissionais.

Além dos questionários e fundados na concepção de que “[...] *o trabalho da etnografia constitui um registro sistemático das informações*” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 179, Grifo dos autores), usamos, em mãos, diários de campo, para captar/guardar o que foi observado, desde as descrições de fatos às emoções percebidas e/ou sentidas, e registrar, enfim, tudo que do contexto de pesquisa se pode extrair. O uso dessa ferramenta fundamentou-se também no fato de que permite ao pesquisador retornar às anotações feitas, sempre que necessário, sejam elas conversas, impressões etc.

Como nos ensinam Pourtois e Desmet (1989) *apud* Jaccoud e Mayer (2008, p. 274) sobre o assunto, “[...] os diários de campo permitirão reportar, posteriormente, as forças e as fraquezas da pesquisa”.

Não bastasse isso, as anotações registradas durante a observação possibilitam tanto uma descrição narrativa como uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos observados (JACCOUD; MAYER, 2008).

Usamos ainda, e desta feita “[...] para se ter com precisão o registro de tudo que foi dito” (OLIVEIRA, 2014, p. 87) e para auxílio da memória, durante as observações e as entrevistas, gravações em áudio, que nos ajudaram, substancialmente, a perceber o não percebido no momento da observação e da entrevista propriamente ditas.

²⁷ *Ibidem*, p. 83.

Para coletar os dados, valemo-nos também de entrevistas semiestruturadas com um único respondente (entrevista em profundidade), quer dizer, entrevistas com questões abertas traçadas previamente em um roteiro-guia flexível, alterável e alterado à medida que procedemos a sua realização.

Essa escolha deu-se em razão de esse tipo de entrevista viabilizar a exploração em profundidade do mundo da vida do indivíduo (GASKELL, 2002, p.78) e o levantamento/conhecimento do mundo dos sujeitos e das vivências individuais ocorridas dentro do contexto de pesquisa, assim como a complementação ou esclarecimento de tópicos da observação.

Considerando que “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28), seu uso na pesquisa de campo etnográfico pode ser justificado ainda por dois motivos:

Um deles está relacionado à produção de dados textuais que representam diretamente a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. O outro diz respeito à necessidade de informações sobre pessoas, contextos sociais, rituais ou cenas, que não são utilizados como material para análise em profundidade, mas como importante ferramenta para o exame de fatos protocolados pelo pesquisador durante a estadia no campo (PFAFF, 2011, p. 259).

Dessarte, a partir das entrevistas aplicadas, produzimos dados textuais que representam a perspectiva dos sujeitos estudados e obtivemos mais informações sobre estes, desde sua formação acadêmica e ensino-aprendizagem a sua atuação profissional.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em 04 (quatro) etapas: **a)** “aproximação com o campo de estudo”, a qual permitiu que conhecêssemos um pouco mais o Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG e as disciplinas que este oferta, e delineássemos

o campo de pesquisa; **b)** “aplicação dos questionários”, através dos quais podemos conhecer e traçar os perfis dos sujeitos pesquisados; **c)** “conhecimento das práticas multiletradas e de seu significado”, resultante da observação direta, das anotações de campo, das gravações em áudio e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos; e **d)** “coleta e análise dos vídeos produzidos pelos discentes”, com vistas à compreensão da prática “produzir vídeos” principalmente.

2.4.1 Aproximação com o campo de estudo

A fim de conhecermos um pouco mais o Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG, assim como de delimitar o campo de pesquisa – escolhendo a disciplina que acompanharíamos –, dirigimo-nos, em novembro de 2014, à Secretaria do referido curso, local em que fomos recebidos pelo Secretário deste, o qual nos explicou que, em virtude de o período 2014.2 estar em andamento e só terminar em março de 2015, não dispunha, naquele momento, da distribuição de disciplinas do período seguinte, para que pudéssemos conhecê-las e analisá-las.

De toda forma, buscando algum documento que nos possibilitasse uma compreensão geral do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG, questionamos sobre o Projeto Político Pedagógico do curso. Explicando o servidor público que o documento não estava digitalizado e que dispunha apenas de uma cópia impressa, o mesmo emprestou-nos esta para fotocópia, o que fizemos, devolvendo-a no prazo acertado. Além disso, ele nos deu uma cópia do fluxograma do referido curso.

Ambos os documentos foram essenciais para a delimitação do campo de nossa pesquisa. Com efeito, após os lermos e refletirmos sobre o contexto social atual no qual a linguagem audiovisual, através dos vídeos principalmente, circunda-nos, foi que decidimos desenvolver nossa pesquisa na disciplina “Laboratório de Vídeo I”.

Em busca de informações sobre a oferta dela no período 2015.1 e também de um primeiro contato com o professor que a ministraria, retornamos à Secretaria do Curso de Arte e Mídia em março de 2015.

Por um acaso, nesse dia, o professor de “Laboratório de Vídeo I” estava na sala da Secretaria, oportunidade em que lhe adiantamos o que pretendíamos pesquisar, solicitando sua autorização, e obtivemos alguns esclarecimentos sobre o que aquela objetivava. Cauteloso, o referido docente solicitou que trouxéssemos uma síntese de nosso projeto de pesquisa para lhe expor, o que fizemos. Após isso, conseguimos seu consentimento e apoio.

2.4.2 Aplicação dos questionários

Objetivando traçar os perfis dos sujeitos, que serão mais bem explicitados no próximo tópico, elaboramos dois tipos de questionários distintos, um destinado ao docente e outro, aos discentes e ao monitor (Ver Apêndices A e B).

Para o docente, preparamos 07 (sete) questões, que objetivavam trazer à tona tanto dados pessoais como profissionais do mesmo. Dele, buscamos saber a idade, o local de moradia, o tempo de exercício da profissão no curso, a relação com a disciplina “Laboratório de Vídeo I”, a relevância que atribuía a esta, as funções paralelas que exercia e o objetivo que, ao final, com a disciplina, pretendia alcançar.

Para os discentes e o monitor, levantamos, em 08 (oito) perguntas, indagações que abarcavam o campo pessoal e profissional também. Questionamos a idade, o local de moradia, o período em que estavam no curso, a relação com a disciplina “Laboratório de Vídeo I”, a relevância que atribuía a esta, se também trabalhavam e em que, o que produziram durante o curso e o que pretendiam produzir na disciplina referida.

Esses questionários, devido à finalidade a que se propunham e até como meio de aproximação inicial com os sujeitos, foram aplicados no primeiro dia de observação,

qual seja, 29 de abril de 2015, quando, autorizados e apoiados pelo professor, obtivemos resposta de um docente, de um monitor e de dezessete discentes.

2.4.3 Conhecimento das práticas multiletradas e de seu significado

Para conhecermos as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I”, assim como o significado que elas têm para os discentes, utilizamos os instrumentos de pesquisa da forma descrita a seguir.

Durante o período de 29 de abril de 2015 a 25 de novembro de 2015, observamos e gravamos em áudio as aulas, fazendo, ainda, anotações de campo e realizando entrevistas.

Observamos 12 (doze) aulas, alguns encontros de orientação entre professor/monitor e alunos, e alguns outros eventos de letramento esparsos (ex. conversas nos corredores).

Gravamos em áudio todas as aulas e transcrevemos os fragmentos que atendiam ao questionamento de pesquisa, observando algumas normas do Projeto NURC-SP²⁸ (as de pausa, prolongamento, hipótese, incompreensão de trechos e fáticos, principalmente), assim como indicando o dia da aula e o tempo de gravação (por exemplo, gravação da aula do dia 29.04.2015, aos 11min:30seg).

Utilizamos o diário de campo em todas as aulas também, como meio de registro de nossas impressões, descrevendo desde o ambiente e o modo de os sujeitos se vestirem até alguns recortes de falas relevantes para nossa análise.

Além disso, agendamos e realizamos entrevistas semiestruturadas individuais (Ver Apêndices C e D) com os sujeitos, obtendo resposta de 11 (onze) alunos do total, e do professor da disciplina “Laboratório de Vídeo I”. A gravação em áudio delas foi

²⁸ Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo.

autorizada pelos participantes e a transcrição dos trechos seguiu as normas citadas acima.

2.4.4 Coleta e análise dos vídeos produzidos

Na disciplina “Laboratório de Vídeo I”, os discentes produziram vídeos cuja leitura/análise fora imprescindível para compreendermos as práticas multiletradas de produção e, em especial, a de “produzir vídeos”.

Assim, dos seis vídeos produzidos, quatro nos foram cedidos – um videoarte, um videoclipe, um videoperformance e um webvídeo – e constituem parte do *corpus* de nossa análise, sendo objeto de descrição e de interpretação reforçadas por *prints* dos mesmos.

2.5 Sujeitos da pesquisa

Considerando que, no estudo das tecnologias, das novas linguagens e das novas culturas, “[...] precisamos considerar outras pessoas como parte da ecologia tecnológica das práticas de letramento” (LEMKE, 2010, p. 457), decidimos observar os vários sujeitos envolvidos/presentes no local/contexto da pesquisa, ou seja, um docente, dezessete discentes e um monitor, os quais, autorizando esta pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE)²⁹ em atendimento às questões éticas.

Para compreendermos cada sujeito, traçamos os perfis apresentados abaixo e construídos a partir da análise dos questionários respondidos por cada um.

²⁹ Ver Apêndice E.

QUADRO 2 – Perfil dos sujeitos – docente

Tópicos abordados nas questões	Informações obtidas
Idade	33 anos.
Local de moradia	Campina Grande-PB.
Tempo de exercício da profissão de professor no Curso de Arte e Mídia	10 anos.
Relação com a disciplina “Laboratório de Vídeo I”	Ministração da disciplina pela primeira vez.
Relevância atribuída à matéria referida	Relevante para a compreensão das abordagens do vídeo em seus diversos desdobramentos enquanto linguagem.
Funções exercidas	Professor, Coordenador de Curso, Diretor e Produtor de Cinema.
Objetivo que visa a alcançar com a disciplina “Laboratório de Vídeo I”	Levar os discentes à experiência prática das diversas abordagens que o vídeo podia possibilitar, no campo artístico ou no mercado de trabalho convencional.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Desse quadro, extraímos que o professor morava na mesma cidade em que trabalhava; demonstrava experiência na função de docente e exercia várias outras funções. Sendo que, na posição de formador, revelou trabalhar com base no planejamento, estabelecendo o objetivo que visava a alcançar com a disciplina “Laboratório de Vídeo I”, por exemplo.

QUADRO 3 – Perfil dos sujeitos – alunos

Tópicos abordados nas questões	Informações obtidas
Média de idade	21 anos.
Local de moradia	Todos moravam na Paraíba, sendo que, quinze em Campina Grande, um em Lagoa Seca e outro em Boqueirão.
Período do curso	Todos estavam no sexto período do curso.

QUADRO 3 – Perfil dos sujeitos – alunos

(continuação)

Tópicos abordados nas questões	Informações obtidas
Relação com a disciplina “Laboratório de Vídeo I”	Todos estavam cursando a disciplina “Laboratório de Vídeo I” pela primeira vez
Importância atribuída à disciplina “Laboratório de Vídeo I” para sua formação	Todos os participantes responderam que a disciplina “Laboratório de Vídeo I” era importante para sua formação. As justificativas foram várias e podem ser sintetizadas nestes pilares: a) linguagem forte para o mercado; b) linguagem essencial para o Diretor em Arte e Mídia; c) diversas formas de se experimentar os vídeos; d) compreender a interação da arte com o vídeo, e suas características; e) conhecer mais a fundo o vídeo e suas relações com o audiovisual; f) relações com o cinema; g) aliar teoria e prática; h) aumentar o senso crítico.
Trabalho	Sete participantes disseram que não trabalhavam. Dez, por sua vez, informaram que trabalhavam. As funções que esses exerciam eram, em síntese, as seguintes: a) fotógrafo(a); b) professor(a) em artes circenses; c) professor(a) oficinairo(a) no Programa Mais Educação; d) produtor(a) de vídeo como <i>filmmaker</i> ; e) editor(a) de vídeo; f) <i>freelancer</i> em <i>videomaker</i> ; g) produtor(a) cultural; h) <i>freelancer</i> em promotoria de evento; i) modelo; j) promotor(a) de eventos; l) cinegrafista; m) <i>freelance</i> de maquiagem; n) diretor(a) de arte.
Produções no Curso de Arte e Mídia	Considerando que várias foram as respostas, sintetizamos as cinco principais produções dos participantes. Foram elas: curtas-metragens (13 participantes); animações (12 participantes); ensaios fotográficos (7 participantes); figurinos (7 participantes) e festivais (5 participantes).

QUADRO 3 – Perfil dos sujeitos – alunos

(continuação)

Tópicos abordados nas questões	Informações obtidas
Produção idealizada para a disciplina “Laboratório de Vídeo I”	Os alunos foram unânimes em responder “vídeo”, sendo que, alguns acrescentaram especificações a esse vídeo, centradas na característica experimental ou em caracteres específicos que constituíam vídeos específicos também, a exemplo do videoarte.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A partir da leitura do quadro 3, constatamos que a maioria dos discentes trabalhava em várias atividades, assumindo funções variadas, o que demonstrava um profissional, desde o início e mesmo em formação, híbrido. As produções dos mesmos, ademais, por serem diversas, revelavam uma formação acadêmica e uma atuação profissional plural.

Além disso, com base em nossas observações e anotações de campo, percebemos a imersão dos estudantes em práticas digitais, tais como o uso diversificado do celular (*WhatsApp, facebook*, dentre outros), que os inseria na cibercultura e na hipermodalidade. Como observamos, havia “celulares nas mesas e nas mãos” (**Registro 1 do diário de campo das aulas**), demonstrando que eles “[...] são partes integrais de suas vidas” (PRENSKI, 2001 *apud* ROJO, 2012, p. 22).

Os alunos também se caracterizavam por terem estilos diversos, terem liberdade de manifestação de ideias, opiniões etc., e por não estarem presos ao lápis e ao papel. Com efeito, eles não costumavam usar caderno e caneta na sala de aula, demonstrando ter um novo *ethos* e formar um grupo afim que vai “[...] do bico de pena de nanquim ao clique do mouse [*touch screen* do celular], da arte de ilustrar manualmente à arte de animar digitalmente” (TEIXEIRA; MOURA, 2012, p. 58).

QUADRO 4 – Perfil dos sujeitos – monitor

Tópicos abordados nas questões	Informações obtidas
Idade	23 anos.
Local de moradia	Campina Grande-PB.
Período do curso	Estava no oitavo (último) período do curso.
Relação com a disciplina “Laboratório de Vídeo I”	Já havia cursado a referida disciplina em outro semestre.
Importância atribuída à disciplina “Laboratório de Vídeo I” para sua formação	Ele sustentou que a disciplina abarcava um estudo importante sobre as diferentes estéticas do vídeo e suas produções dentro da contemporaneidade das Artes.
Trabalho	Era estagiário numa agência de publicidade.
Produções no Curso de Arte e Mídia	Havia produzido vídeo, curta-metragem, instalação, fotografia, peça teatral, arte gráfica e show.
Produção idealizada para a disciplina “Laboratório de Vídeo I”	Como já cursou a disciplina e era monitor agora, disse que pretendia auxiliar na compreensão do estudo do vídeo e na produção destes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Depreendemos do quadro 4 um monitor, o qual, como discente também do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia, era formado para trabalhar com diversas linguagens e múltiplas culturas (reveladas em suas produções, por exemplo), e que, na posição que ocupava na disciplina “Laboratório de Vídeo I”, revelava consciência de sua função, qual seja, auxiliar o professor e, no caso específico, os estudos sobre vídeos e produção destes.

2.6 Sistematização dos dados e categorias de análise

Com o fim de respondermos às questões norteadoras desta pesquisa e atendermos aos objetivos delineados, procedemos a uma análise indutiva de dados, a qual “[...] pode ser concebida como o processo de dar significado aos dados coletados em campo. Ela parte das entrevistas, das observações e envolve o estabelecimento de unidades e o processo de categorização” (LINCOLN; GUBA, 1985 *apud* GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 191).

De modo mais detalhado, partimos das categorias teóricas subjacentes a esta pesquisa, ou seja, práticas multiletradas e valor atribuído, buscando, no contexto da pesquisa, encontrá-las em seus desdobramentos empíricos.

Para tanto, retomamos os dados em cada instrumento de pesquisa utilizado, principalmente nas gravações em áudio, tanto de aulas como de entrevistas, e nas anotações de campo, separando recortes de gravações e de registros dos diários que indicavam práticas multiletradas e significado, e os organizando conforme esses dois grupos.

Extraímos as repetições dos recortes, lemos e refletimos sobre eles e os dados obtidos através também dos questionários, da observação direta e da leitura dos vídeos produzidos pelos discentes, descobrindo, assim, algumas das práticas multiletradas que os sujeitos vivenciavam e seu significado para os Diretores em formação.

Visando a dar conta de responder a primeira questão de pesquisa (que práticas multiletradas são vivenciadas pelos sujeitos?), debruçamo-nos sobre os dados, considerando especialmente a ideia de que os multiletramentos promovem o uso de novas ferramentas e requerem novas práticas “[...] a) de produção, nessas e em outras cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor” (ROJO, 2012, p. 21), decorrendo daí duas categorias de análise fundamentais para os multiletramentos e sua pedagogia: práticas multiletradas de formação e práticas multiletradas de produção.

As práticas multiletradas de formação constituem usos de múltiplas semioses e de diversas culturas, que visam a formar o leitor crítico e que revelam a pedagogia adotada pelo professor e sua intencionalidade durante o processo de formação.

Já as práticas multiletradas de produção referem-se a usos de diversas semioses e de múltiplas culturas destinados à produção hipermidiática e a focar a atuação dos alunos-produtores.

Em relação à segunda questão de pesquisa (que significado tem as práticas multiletradas para os Diretores em formação?), os dados organizados nos permitiram tecer que o significado dessas práticas de multiletramentos pode ser denominado como acadêmico-profissional, isso porque, à luz dos NLS, ele reafirma o valor formativo para o Diretor em Arte e Mídia.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS MULTILETRADAS E SIGNIFICADO EM PAUTA NUM LABORATÓRIO DE VÍDEO

Como vimos no tópico anterior, sobressaíram de um olhar atento aos dados três categorias de análise, construídas para dar conta de responder às questões da pesquisa (quais as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos e qual o significado que elas têm para os Diretores em formação?): **a)** práticas multiletradas de formação; **b)** práticas multiletradas de produção; e **c)** significado acadêmico-profissional. Em síntese, as primeiras revelam a linguagem em uso e o último o significado dessa linguagem.

De logo, compete frisarmos que, quanto às práticas multiletradas, não se trata de categorias absolutamente distintas e excludentes, até porque são regidas pelo princípio dialógico, sendo complementares, portanto. Com efeito, percebemos que, quando em atividades de produção, os alunos estão sendo formados e que, durante a formação, também podem estar produzindo. Ademais, uma prática multiletrada de formação pode ser vivenciada num momento de produção e vice-versa.

Apesar disso, no entanto, justifica-se o estabelecimento de duas categorias de práticas pelos seguintes motivos: primeiro, para nos ajudar a esclarecer nosso olhar sobre os dados, visualizando o que marca cada prática; segundo, para realçarmos um maior ou menor enfoque na atuação/intervenção do professor; e, não menos importante, por último, para atender à própria organização da disciplina “Laboratório de Vídeo I”, a qual foi ministrada visando cumprir com dois blocos, um focado na formação teórica e outro, na prática do que foi estudado.

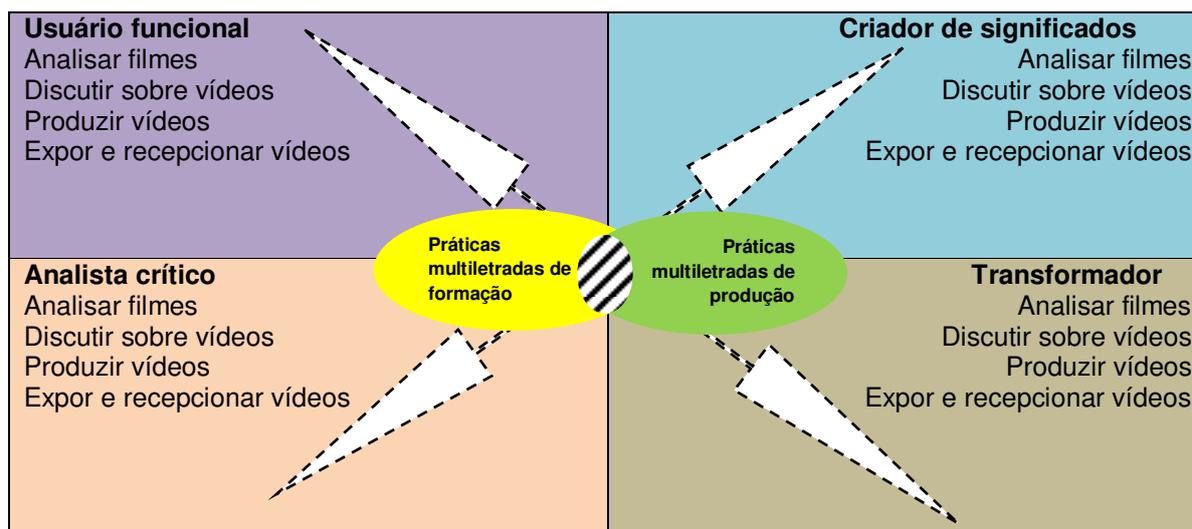
Falamos de práticas que se requerem de sujeitos da contemporaneidade e, no campo educacional, de alunos que se pretendem formar, haja vista que elas estão intimamente relacionadas às mudanças contemporâneas (novas tecnologias, novo *ethos*, nova ética, novas estéticas, novos textos, novas linguagens, novas culturas etc.), às

exigências atuais (novas ferramentas, novas práticas, capacidades de análise crítica hipermediática, habilidades de autoria hipermediática etc.), e que objetivam formar sujeitos multiletrados e, no caso específico, Diretores em Arte e Mídia multiletrados.

São práticas que, inquestionavelmente, constituem-se da multiplicidade de linguagens e da pluralidade de culturas que caracterizam os multiletramentos, e que, atendendo aos princípios que os fundamentam, demonstram um usuário além do funcional que, não se restringindo à técnica, deve criar significados ao ler e ao produzir textos hipermediáticos, de forma crítica, e transformá-los usando o que foi aprendido de novos modos. Consideramos, portanto, práticas de multiletramentos.

Para melhor observarmos a dinamicidade dos princípios que subjazem a essas práticas, fizemos uma adaptação do Mapa dos Multiletramentos desenhado pelo GNL e já adaptado por Rojo (2012, p. 29), para incluir as ações dos sujeitos pesquisados:

QUADRO 5 – Mapa dos multiletramentos adaptado às práticas vivenciadas pelos sujeitos



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesse quadro, salientamos as práticas multiletradas de formação e de produção como distintas, porém, com um ponto em comum (uma interseção) justamente para ressaltar os momentos em que elas coincidem ou se confundem, ou seja, sendo de formação, ocorrem na produção e vice-versa. Ademais, incluímos todas as práticas de

multiletramentos extraídas do contexto específico dentro de cada princípio dos multiletramentos a fim de frisar que elas são formadas por todos eles, embora, em cada uma delas, e isso até pelo fim que revelam (formar ou produzir), destaquem-se mais uns que outros.

Nas práticas multiletradas de formação, cujos exemplos extraídos do campo da pesquisa foram “analisar filmes” e “discutir sobre vídeos”, constatamos como fundamentais os princípios do criador de significados e do analista crítico, haja vista que revelam a pedagogia do professor adotada no momento em que ele visava a formar sujeitos críticos a partir da leitura de/reflexão sobre textos hipermidiáticos, especificamente vídeos.

Nas práticas multiletradas de produção, por sua vez, cujos exemplares retirados do contexto específico foram “produzir vídeos” e “expor e recepcionar vídeos”, destacaram-se os princípios do usuário funcional e do transformador, posto que ganha realce a atuação prática dos alunos-produtores na coprodução audiovisual.

Sabido isso, cabe depreendermos do quadro acima ainda que, temos práticas multiletradas, as quais, embora de modos e com fins diversos, formaram os discentes da disciplina “Laboratório de Vídeo I” para produzirem vídeos valendo-se da técnica necessária e da criação de significados e, ainda, como analistas críticos e como transformadores.

No que concerne ao significado acadêmico-profissional, compete-nos realçar que esse significado parece sustentar que o estabelecimento das práticas no ambiente acadêmico vislumbra o desenvolvimento dos Diretores, promovendo empoderamento, o qual pode viabilizar qualificação para atividades no campo profissional.

Diante disso, organizamos este capítulo em 02 (duas) seções: na primeira, descrevemos e analisamos cada prática multiletrada extraída do contexto da pesquisa e, na segunda e última, indicamos o significado que as mesmas têm para os Diretores em formação, interpretando-o ainda sob a égide de uma concepção de letramento ideológico.

3.1 Formação e produção no seio de práticas multiletradas

Como indicado acima, nesta seção, enfocamos as práticas multiletradas extraídas do contexto específico da pesquisa, descrevendo e analisando cada uma delas à luz da Teoria dos Multiletramentos e, fundamentalmente, dos princípios que norteiam esta.

Porém, antes de partimos para a análise em si, relembramos que, em síntese, as práticas multiletradas de formação são “analisar filmes” e “discutir sobre vídeos”, e as práticas multiletradas de produção são “produzir vídeos”, e “expor e recepcionar vídeos”. Em síntese, nas primeiras, elegemos “de formação”, tendo em vista a ênfase na atuação/intervenção do professor na formação de leitores críticos; e, na segunda “de produção”, em função de se evidenciar a atuação dos discentes na prática da produção audiovisual.

3.1.1 A análise de filmes

Inicialmente, esclarecemos que a prática multiletrada “analisar filmes” salientou-se em duas aulas que observamos e recaiu sobre os filmes “A chinesa” (1967) e “Videodrome” (1983). Além disso, ela foi objeto de questionamento durante a entrevista que fizemos com os sujeitos pesquisados.

A observação dessa ação nos mostrou que se trata de prática multiletrada que consiste na ação de ver o filme, ler sobre o mesmo, seja antes ou depois de assistir a ele, e buscar sua compreensão. Para tanto, os sujeitos revelaram procurar o entendimento dos contextos, das ideias, das ideologias, das estéticas, das linguagens e de tudo o que está por trás, como analistas críticos principalmente, demonstrando saber e entender que “[...] tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia” (ROJO, 2012, p. 29).

De logo, a leitura prévia ou posterior ao ato de assistir ao filme mostrou-se muito relevante para sua análise, haja vista que possibilitou o conhecimento e/ou aprofundamento de/em informações relativas ao mesmo, que vão desde a vida e obra do Diretor de Cinema ao contexto da época, por exemplo, conforme atestam os sujeitos em gravação de áudio no decorrer das aulas:

Fragmento 1:

Depois que eu assisti o filme... depois que eu vi o filme foi que busquei informações sobre o (trabalho) () quando foi produzido (...)
(Aluno em gravação da aula do dia 29.04.2015, aos 13min:15seg – Grifo nosso).

Fragmento 2:

Assim::... eu não assisti o filme em sala... aí eu peguei e fui assistir... e fiz aquilo que tu tinha dito () li sobre o filme... e ficou um pouquinho mais fácil de eu entender ao longo do filme o que o autor queria passar... que... a todo tempo... ele tá querendo dizer (...) a maneira como o vídeo... a televisão... enfim... é... manipula as pessoas () como a pessoa vai agir de certa forma... e eu percebi que apesar de ser um filme da década de 80 ele é bastante atual... porque o que a gente tava comentando... porque hoje em dia a gente é a sociedade do vídeo (...) a gente usa a roupa que a novela usa por exemplo (...) diariamente a gente é bombardeado pela noção de vídeo... aí... eu fiz essa análise... de que apesar de se encaixar pra época... meio que já previu o que tava pra acontecer...
(Aluna em gravação da aula do dia 20.05.2015, aos 00min:08seg – Grifos nosso).

Além disso, observamos que a leitura e o conhecimento teórico que ela fornece oportunizaram aos Diretores em formação estabelecerem, dentre outras, relações entre o filme (o contexto deste) e sua realidade e de seus pares (o contexto atual), de tal modo que a capacidade crítica deles aguçou-se pelo exercício da análise funcional e da análise crítica, ou seja, respectivamente, do “[...] estabelecimento de relações funcionais [...] analisando as conexões lógicas e textuais” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 79, tradução

nossa)³⁰ e do exercício da atividade de “[...] avaliador das relações de poder” (CAZDEN, 2006, *apud* COPE; KALANTZIS, 2009, p. 79, tradução nossa)³¹.

Tal fato está demonstrado no fragmento anterior quando a aluna não só revelou ter percebido a contemporaneidade de um filme da década de 80 como também a influência do audiovisual na vida das pessoas que têm até seu modo de vestir influenciado, e no trecho que segue no momento em que a mesma expõe a compreensão de que a linguagem do vídeo invadiu o cotidiano dos indivíduos de modo geral:

Fragmento 3:

Eu fiz um paralelo com o que o artigo (de Paula)... que fala... sobre o cinema líquido... que ela fala daquilo que... da complexidade da linguagem do vídeo que... ele acaba assim... se ramificando por esses outros caminhos das artes... pros outros campos das artes... adentrando é... nos outros meios... aí eu fiz uma comparação... que além de invadir o campo das artes ele invade na verdade o dia a dia... o cotidiano... principalmente o digital... que não é somente nas artes...
(Aluna em gravação da aula do dia 20.05.2015, aos 02min:59seg – Grifos nosso).

A reflexão sobre o contexto que o filme retrata ou mesmo em que ele foi produzido também se apresentou especialmente importante para a análise de filmes, posto que, lembra aos analistas que “[...] as práticas de letramento [ou de multiletramentos] serem [são] situadas, inseridas em contextos que as fazem social, cultural e historicamente localizadas e relevantes” (HEATH, 1982; 1983 *apud* PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 183). Além disso, reforça o entendimento de que “[...] não se fala de qualquer coisa em qualquer lugar” (ROJO, 2013b, p. 28) e de que o que é produzido ou lido resulta de seleção prévia, evidenciando o desvelar de sujeitos que se instauram numa formação multiletrada.

Cabe, assim, a percepção pelos discentes de que os filmes são produzidos em determinados contextos, retratando, ainda, por vezes, outros contextos, e são produtos

³⁰ No texto original: “[...] estableciendo relaciones funcionales [...] y analizando las conexiones lógicas y textuales” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 79).

³¹ No texto original: “[...] evaluador de las relaciones de poder” (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 79).

da atuação direcionada de determinado Diretor. Como salientou o docente da disciplina “Laboratório de Vídeo I”, “tudo o que é mostrado é uma construção” (**Registro 2 do diário de campo das aulas**).

Sobre a relevância ainda de os Diretores em formação refletirem sobre o contexto, seja histórico, econômico ou social, ao analisarem filmes, destacamos alguns questionamentos e algumas afirmações do professor da referida disciplina nesse sentido:

Fragmento 4:

Antes de assistirem esse filme... e antes de assistir algum filme... vocês procuram saber um pouco sobre o filme::? Éh:: Trabalhar a contextualização histórica? Éh:: Pensar o tempo em que o filme foi produzido? (...)
(Professor em gravação da aula do dia 29.04.2015, aos 12min:44seg – Grifos nosso).

Fragmento 5:

(...) exato... tá muito arraigado aos pensamentos da época... (...) então... se a gente for observar o cinema nessa época... deverá observar essa conotação do questionamento ou da denúncia (...)
(Professor em gravação da aula do dia 29.04.2015, aos 30min:01seg – Grifos nosso).

Eis que, conforme frisou o professor em uma das aulas, “contextos devem ser observados pra a gente pensar” (**Registro 3 do diário de campo das aulas**).

Além da compreensão do contexto, salientamos a relevância de os analistas de filmes e, especificamente, os discentes pesquisados entenderem as estéticas que constituem o filme em análise. Sobre a estética do filme “A chinesa”, por exemplo, uma das alunas disse que:

Fragmento 6:

(...) eu tava na cabeça (...) que era pra analisar a estética e não o conteúdo (...) aí eu comecei a analisar muito a estética do filme... que eu percebi que era sempre um plano médio (...) aí depois eu fui pesquisei sobre o filme (...) é um dos primeiros documentários fictícios (...) eu acho que é o cinema falando do vídeo... e não através da fala... mas... através da estética... é como se ele usasse a linguagem audiovisual pra falar sobre o vídeo (...) eu achei isso bem interessante...

(Aluna em gravação da aula do dia 29.04.2015, aos 15min:12seg – Grifos nosso).

Sendo ensinados a ser principalmente analistas críticos, os quais entendem que tudo o que é lido ou estudado resulta de prévia seleção e promovem análises críticas hipermidiáticas³², os discentes foram igualmente formados, durante a análise de filmes, para se tornarem criadores de significados, os quais passam a compreender os diferentes tipos de obras cinematográficas.

Em defesa do contato com diversos estilos de filmes, o docente da disciplina “Laboratório de Vídeo I” ponderou por que escolheu “A chinesa”:

Fragmento 7:

(...) é um filme que tá galgado na teoria do princípio () princípios do comunismo... é um filme político (...) indiquei esse filme por isso... pra que a gente possa ter contato com outros estilos de filmes... com outras naturezas de filmes... que não são mais nem menos interessantes que os outros estilos (...)
(Professor em gravação da aula do dia 29.04.2015, aos 17min:47seg – Grifo nosso).

Além dessa diversidade específica, salientamos que várias linguagens e diversas culturas são mobilizadas numa análise de filmes, isso porque não só a produção audiovisual é constituída de múltiplas semioses e de diversas culturas, como o próprio analista/leitor e, via de consequência, as análises/leituras que o mesmo faz.

Vale recordarmos que dos sujeitos contemporâneos são exigidas capacidades de leitura multimidiáticas, que ultrapassem o texto verbal escrito e mobilizem várias semioses (visual e áudio principalmente nessa prática), e que a multiplicidade de contextos/culturas é levada pelos autores/leitores à criação de significados (ROJO, 2013b).

³² Lembramos que, segundo leciona Lemke (2010, p. 462), as “[...] habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme”.

A título de exemplo, apresentamos dois fragmentos de gravação em áudio das aulas, nos quais estão implícitas, respectivamente, a variedade de semioses que constitui “A chinesa” e a diversidade de culturas que permeia “Videodrome”:

Fragmento 8:

(...) percebemos (...) tipo da questão da mixagem de imagens... eu percebi muito isso... que tipo assim... as imagens pareciam um videoclipe... as imagens soltas aqui... aí eles vinham dançando... aí tipo:.... parecia um clipe dos Beatles
(...)
(Aluna em gravação da aula do dia 29.04.2015, aos 14min:02seg – Grifos nosso).

Desse excerto, extraímos a variedade de modos da referência a imagens, a movimentos (“dançando”) e a sons (“clipe”).

Fragmento 9:

A gente tá falando aqui dessa filosofia que o filme traz... que o () ... o diretor... ele alfineta diretamente a um sistema... sistema de produção que é pautado numa filosofia do vídeo néh?... (dá pra) observar que da fotografia até o momento do universo da filosofia ela tomou uma outra configuração... a gente vai vendo uma configuração de audiovisual no início do século XIX bem diferente da década de 80 néh? O que causou essas transformações? Do pensamento? Da forma de pensar? Da forma como você observa e da forma como se aplica o vídeo?
(Professor em gravação da aula do dia 20.05.2015, aos 05min:37seg – Grifos nosso).

A diversidade de culturas a que nos referimos revela-se aqui na compreensão de configurações diversas e de mudanças de pensamento, que levam a vídeos diversos produzidos por sujeitos culturalmente diferentes.

Sendo analistas críticos e criadores de significados principalmente, nesta prática, os Diretores em formação não deixam de ser também usuários funcionais e transformadores, tanto que, no fragmento que segue, podemos percebê-los como potenciais transformadores, pensando em trabalhar o que aprenderam de novos modos:

Fragmento 10:

A linguagem do vídeo é o contexto sociocultural que ele tá inserido néh? que vai modificando a cada momento néh?... nesse período de ebulição da televisão... e o filme discute isso... mas... eu acho que hoje em dia a gente tomar a televisão... se fosse fazer um filme tratando filosoficamente o vídeo... não seria a televisão o foco principal ou o único foco que a gente iria retratar... que a gente iria botar como possível de nos manipular... a internet seria... as redes sociais...

(Aluna em gravação da aula do dia 20.05.2015, aos 07min:47seg – Grifos nosso).

Visivelmente, ao cogitar a tecnologia que poderia focalizar num filme atual similar ao “Videodrome” (internet ou redes sociais em vez de TV), a aluna demonstrou consciência do contexto atual e das mudanças tecnológicas que o caracterizam, assim como de seu trabalho com textos hipermediáticos.

Vale frisarmos ainda que, analisar filmes revelou-se importante para os discentes como meio para formação de um olhar crítico (“ter um olhar crítico”) e para produção audiovisual (“ajuda na produção”).

Sobre a relevância do olhar crítico, ela é tamanha que uma das Diretoras em formação nos disse que, dificilmente, conseguia separá-lo do lado espectador:

Fragmento 11:

Eu acredito que... quando você começa a cursar Arte e Mídia... esse hábito de analisar um filme é quase que:: inerente... e acaba que você tem um pouco de dificuldade de desprender esse lado crítico do lado espectador...

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 02min:53seg – Grifos nosso).

Com relação à importância dessa prática multiletrada para a produção, destacamos a seguinte assertiva:

Fragmento 12:

(...) eu acho interessante isso aí [análise de filmes] () analisar é muito importante porque tem muita coisa por trás (...) ajuda na produção...

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 03min:15seg – Grifo nosso).

Por fim, sublinhamos a fala de um aluno, na qual a análise de filmes é tida como um processo de leitura:

Fragmento 13:

(...) um processo de leitura também néh::?:: é como pegar um livro (...)
(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 10.11.2015, aos 04min:43seg – Grifo nosso).

Sem dúvidas, “analisar filmes” constitui um processo de leitura crítica ou, nos dizeres de Lemke (2010), de análise crítica multimidiática, que se realiza através da leitura de um texto multissemiótico/hipermidiático, no caso do filme, de forma crítica, com vistas a interpretar cada semiose na presença de outra; queremos dizer, de forma não isolada, e sim integrada.

3.1.2 A discussão sobre vídeos

Antes de mais nada, convém aclararmos que observamos a prática “discutir sobre vídeos” em quase todas – se não todas, se considerarmos que o vídeo sempre esteve em discussão na disciplina “Laboratório de Vídeo I” – as aulas que observamos, sendo que, por a vislumbrarmos como prática multiletrada de formação, que é mobilizada pela atuação do professor na formação dos discentes, enfocamo-la naquelas que antecederam a produção propriamente dita, e também em momentos de orientação para esta.

Podemos dizer que se trata de prática multiletrada em que se fala ou se reflete sobre vídeos, a partir dos vários recursos utilizados pelo professor, de modo a se alcançar a compreensão de seus diferentes tipos e das várias tecnologias disponíveis para produzi-los, principalmente.

Tem-se, com efeito, uma prática de multiletramentos fomentada através de vários recursos usados pelo docente durante as aulas, dos quais salientamos a exibição de vídeos disponíveis no *youtube*, o debate de textos-base, a promoção de estudos dirigidos e a orientação para a produção, que, aliados à pluralidade de conteúdos trabalhados pelo mesmo, desde a relação entre cinema e vídeo aos vários tipos de vídeos, formou fundamentalmente criadores de significados. Senão vejamos.

Na primeira aula que observamos diretamente, os sujeitos desta pesquisa discutiram, em síntese, sobre a relação entre vídeo e cinema, as mudanças tecnológicas e sua relação com a arte, e as gerações do audiovisual, revelando uma compreensão inicial acerca das especificidades entre vídeo e cinema, da relevância de se refletir sobre as transformações tecnológicas e suas conexões com a arte, e do caráter histórico e contextual do audiovisual.

Nessa aula, destacou-se especialmente o entendimento de que as modificações na linguagem têm estreita relação com as alterações tecnológicas, quando o professor falou que “na medida que equipamentos começam a surgir, a linguagem começa a se transformar” (**Registro 4 do diário de campo das aulas**), isso porque é revelada uma perspectiva própria dos multiletramentos, cuja faceta plural relaciona-se sobremaneira às mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas:

As mudanças sociais e **tecnológicas das últimas décadas** decorrentes de um processo histórico complexo, principalmente provenientes do advento do computador pessoal e da *Web 2.0*, apontam para transformações do que é aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade. **Tais transformações estão relacionadas a mudanças na própria linguagem** (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 37, Grifos nosso).

Na aula seguinte, os participantes debateram fundamentalmente o *Broadcast* e a comunicação em massa, sendo referenciado pelo professor o processo de significar e de ressignificar na linguagem audiovisual como único, direcionando, assim, os discentes a refletirem sobre como ela opera em sua especificidade, criando significados.

Sobre o projeto estético e semiótico que está pressuposto em grande parte da produção audiovisual mais recente, “[...] podemos dizer que se trata de uma procura sem tréguas dessa multiplicidade que exprime o modo de conhecimento do homem contemporâneo” (MACHADO, 2013, p. 214) e que convoca multiletramentos através de “[...] novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea” (COPE; KALANTZIS, 2008 *apud* TANZINETO, 2013, p. 138).

Na terceira aula objeto de observação, eles enfocaram os meios de registro e de produção (rádio, som, videocassete etc.), discutindo não apenas o surgimento de cada um desses meios como suas funcionalidades, quer dizer, pensando como cada uma dessas tecnologias funcionam.

Na aula subsequente, os observados discorreram sobre a desmaterialização do vídeo e, novamente, a relação entre cinema e vídeo, sendo enfatizado que este não é materialmente palpável (não há um suporte que o identifique) e que há uma proximidade muito grande entre ele o cinema na atualidade de tal maneira que, segundo o professor da disciplina, “Daqui a pouco, não haverá mais distinção entre vídeo e cinema” (**Registro 5 do diário de campo das aulas**).

Essa discussão revela sujeitos pensantes que não só sabem e/ou revelam procurar saber a relação que estabelecem com o vídeo, na atualidade, assim como questionam a relação atual e futura do mesmo com outro tipo de texto – filmes de cinema –, ponderando sobre aquele de forma similar a Machado (2013, p. 222):

A nossa relação com o vídeo é uma relação sempre necessariamente mediada, sempre atravessada por aparelhos, pois falta à imagem eletrônica substância: ela é um fluxo de corrente elétrica e, como tal, não pode ser tomada nas mãos, como se toma um plano cinematográfico.

Na quinta aula que acompanhamos, os sujeitos pesquisados refletiram basicamente sobre vídeo e história da arte, hibridização das linguagens e “ArteMídia”.

Sobre o vídeo especificamente, realçamos a ponderação do docente sobre sua natureza: “O vídeo por si só tem uma natureza efêmera” (**Registro 6 do diário de campo das aulas**).

No que concerne à hibridização das linguagens, salientamos que a mesma fora situada dentro de um pensamento contemporâneo que abalou estruturas e conceitos, e foi referenciada como fenômeno poderoso que promove o rompimento das fronteiras entre as artes e as tecnologias:

Fragmento 14:

(...) a linguagem ela não existe mais por si só... mas... ela vai começar a existir em diálogo e::... e::... dependendo () com outras linguagens... então... essa relação ela começa a ser extremamente... ela começa a::... () arte e tecnologia... ela vai... ela vai:: éh::... vai acontecer um processo de relação aí... onde essas fronteiras elas começam a (se quebrarem)...
(Professor em gravação da aula do dia 27.05.2015, aos 35min:06seg – Grifos nosso).

Assim, não devemos mais entender a arte isoladamente e sua linguagem fechada em si. Devemos apreender que, sendo fundamental para a compreensão da sociedade contemporânea e para um trabalho com multiletramentos, o caldeirão de misturas linguísticas abarca as várias linguagens, ressaltando a mescla entre modos ou semioses e, no caso específico, forma o campo das Artes e Mídias e da linguagem audiovisual. Lembramos que a linguagem audiovisual é híbrida por natureza (áudio + visual) e a “ArteMídia” também (Artes + Mídias).

Com relação à “ArteMídia”, os participantes deram ênfase à sua origem, isto é, à intrínseca relação entre as artes e as tecnologias no seio de sua constituição, levantando reflexões, por exemplo, sobre as mudanças ocorridas nas primeiras em decorrência da influência das últimas. Eles demonstraram, ao refletir sobre o contexto histórico, social etc., analisar o assunto de forma crítica.

No segundo momento da aula posterior, após a conclusão das discussões da aula anterior, apresentou-se um primeiro grupo de alunos para discutir, a partir de um

texto-base e com contribuições dos demais sujeitos, os limites e as transgressões do vídeo, e ainda mostrar exemplares de videoarte, aliando a teoria à prática. Como o videoarte foi o tipo de vídeo estudado nessa aula, destacamos a assertiva do professor que sintetiza o que mais lhe caracteriza: “Pensar em videoarte é pensar na transgressão das linguagens” (**Registro 7 do diário de campo das aulas**). Pensar videoarte é pensar um tipo de vídeo específico, buscar compreender como ele funciona, o que é, como opera, é criar significados para ele.

Na aula seguinte, apresentaram-se duas equipes para debaterem o Estado do Vídeo e o Vídeo no Brasil, respectivamente.

O primeiro grupo de alunos a expor seus estudos, no dia, discutiu os aspectos sob os quais os vídeos são tidos (como imagem e como dispositivo), enfocando-os como estado e apresentando exemplos que possibilitassem um maior entendimento do assunto. Dessa apresentação, salientamos a fala de uma aluna definindo vídeo como “negócio muito líquido” (**Registro 8 do diário de campo das aulas**), isto é, como algo fluido, não palpável fisicamente, típico da contemporaneidade, da “Era das Linguagens Líquidas” (SANTAELLA, 2007).

A última equipe, por sua vez, discorreu sobre o vídeo no Brasil, apresentando, inicialmente, um documentário acerca dos trinta anos de vídeo no Brasil, e aprofundando, em seguida, o assunto, com posicionamentos teóricos e exposição de alguns vídeos. No âmbito teórico, debateram as mudanças referentes aos vídeos no Brasil, dando ênfase, dentre outros, aos seguintes temas: as vanguardas do cinema, as funções experimentais do vídeo, o pluralismo e o empirismo que regem as criações audiovisuais. Embora todos esses assuntos sejam relevantes, destacamos o pluralismo de culturas, o qual, sendo essencial para a compreensão da sociedade contemporânea e de suas práticas sociais, a exemplo da criação audiovisual, é sobrelevado por uma discente:

Fragmento 15:

E aí a gente vê que:... na criação... no Brasil... tinha esse empirismo e pluralismo cultural... que (nas criações) a gente não tinha só uma cultura... a gente não tinha só uma influência... era um produto... resultado de várias culturas... de várias criações... e:... aí a gente encontra esse caráter plural... (Aluna em gravação da aula do dia 10.06.2015, aos 14min:20seg – Grifo nosso).

Assim, como prática de linguagem, as criações audiovisuais são atravessadas por diferentes culturas e ideologias.

Da oitava aula que observamos, sublinhamos as reflexões do professor, pautadas em Mello (2008), sobre “o vídeo nas extremidades”, posto que elas evidenciam uma noção de vídeo pautada na pluralidade de linguagens, variável de acordo com o contexto, e com poderes para alterar até a relação com o público – de expectador passa-se a coautor. Nessa direção, após expor um videoinstalação, o docente explicou que:

Fragmento 16:

(...) o conceito de vídeo nas extremidades ele... ele... extrapola a ideia da relação do vídeo unicamente com a eletrônica (...) discutir e pensar nas extremidades do vídeo é pensar justamente nesse limiar agora que o vídeo proporciona com as outras linguagens... com outros processos criativos néh?... então... o vídeo ele... (...) o vídeo ele termina sendo um agente intermediador das linguagens néh?... então... vai acontecer que o vídeo agora ele explora outras relações sensoriais com o público néh? ... que:: em seu formato padrão... em seu formato tradicional talvez não tivesse tanta... éh:: não atingisse tanto alguns quesitos sensoriais do expectador néh?... ou do indivíduo que está se deparando com a obra... (Professor em gravação da aula do dia 17.06. 2015, aos 41min:25seg – Grifo nosso).

Além disso, ele frisou a importância de os discentes entenderem noções como contaminação, compartilhamento e desconstrução, e reiterou, de perceberem as alterações advindas do contexto atual, que implicam em resignificação de conceitos relativos aos vídeos, o que revela a intenção de formar profissionais que trabalham com vídeos compreendendo como eles e as tecnologias que são usadas em sua produção operam.

Revelando a concepção que se deve ter de vídeo na atualidade e direcionando os alunos a refletirem sobre, destacamos esta fala:

Fragmento 17:

Essas novas modalidades... vamos dizer assim aonde o vídeo tá se inserindo... agora... modalidades... vamos dizer novos suportes néh?... de produção artística... tão resignificando e trazendo novos... novos conceitos... novos horizontes pra a produção audiovisual... e:: é interessante que a::... pesquisa de vocês tenham isso como::... um pensamento base pra::... se conhecer cada desdobramento desse aí...
(Professor em gravação da aula do dia 17.06.2015, aos 52min:02seg).

Na primeira aula após um período de greve, o professor apresentou um plano de trabalho para a conclusão da disciplina “Laboratório de Vídeo I” no tempo que passaram a dispor, com vistas a atender a seu caráter prático, de laboratório. Assim, escolheu seis tipos de vídeos – videoarte, videoperformance, videoinstalação, videoclipe, vídeo-jockey e webvídeo – e atribuiu cada um deles a um grupo de alunos³³, requerendo não apenas a produção em si e sua apresentação ao final, como também a realização de estudos teóricos e a elaboração de um relatório sobre o tipo de vídeo produzido e o processo de criação do mesmo.

Nessa aula ainda, o formador deu as primeiras orientações às equipes acerca de cada tipo de vídeo, indicando material teórico básico, explicando o que fundamentava teoricamente cada um e dando sugestões para pesquisa.

Na outra semana, o docente revisou o conteúdo que já haviam estudado, dirigindo a discussão para o que é vídeo no contexto atual – das novas tecnologias –, e as “pontas” que devem direcionar o olhar dos Diretores em formação em relação aos vídeos.

O referido sujeito sustentou basicamente que “o vídeo é um processo transitório” (**Registro 9 do diário de campo das aulas**), o qual pode estar em qualquer lugar, haja

³³ Próximo do final da disciplina, o professor autorizou que um aluno produzisse um videodança.

vista que, “como se fosse um vírus”, espalha-se, diluindo-se nos espaços. Ademais, ele salientou que o vídeo

Fragmento 18:

(...) não tem uma estrutura precisa (...) a própria estrutura do vídeo... é uma estrutura em transformação constante...
(Professor em gravação da aula do dia 28.10.2015, aos 27min:01seg – Grifos nosso).

Notemos, então, que os vídeos passam a se desenhar tal como o tempo em que são produzidos: líquidos, fluidos, em mutação constante.

Sobre as “pontas” a que o professor fez referência, ele referenciou, ressaltando que nada impede o surgimento de outras e que daqui a alguns anos podem não ser mais consideradas, que são três neste momento, isto é: desconstrução, contaminação e compartilhamento. Sobre elas, disse ele:

Fragmento 19:

A ponta da desconstrução precisamente é::... esse processo de reelaboração néh?... da imagem... de reelaboração das estruturas néh?... o processo de contaminação é justamente esse processo aonde o vídeo... ele termina contaminando novas estruturas... novas não... contaminando outras estruturas artísticas néh?... outros universos de produção artística... ao mesmo tempo ele é contaminado também... néh?... então::... existe uma simbiose guardada nisso néh?... e aonde elas se retroalimentam... néh?... e:: por último... o compartilhamento entra também nesse processo de::... reprodução néh?... da imagem aonde ela tá em qualquer lugar e pode (ser acessada) a qualquer momento...
(Professor em gravação da aula do dia 28.10.2015, aos 28min:40seg – Grifos nosso).

Não bastassem essas aulas, a discussão sobre vídeos foi vivenciada também como prática de formação durante as orientações para, as quais foram direcionadas pelo docente e pelo monitor, em salas e momentos distintos, e objetivaram orientar os discentes para a produção, discutindo-se com maior profundidade como operava cada tipo de vídeo, e se refletindo criticamente sobre cada um e acerca do que os alunos

estavam idealizando fazer – desde o enredo e o fim que queriam alcançar com o mesmo até os meios técnicos que usariam para a produção.

Salientamos momentos em que buscaram compreender como operam os tipos de vídeos estudados. A título de exemplo, ressaltamos o trecho de fala de uma das discentes que produziu o webvídeo, expondo que, apesar de terem compreendido o contexto em que foi criado e produzido o tipo de vídeo citado, não saberiam dizer com segurança se um ou outro é um exemplar dele:

Fragmento 20:

Através do material-base... a gente meio que entendeu o contexto... que é mais híbrido... () digital () mas a gente não sabe o que de fato seria um::... um webvídeo... especificamente... tipo assim... ah... isso é um modelo de webvídeo... porque a gente de repente vê () uma pessoa filmando sua vida... a gente vê videoclipe no facebook... a gente vê... sei lá... blog... () alguma coisa com blog... e a gente... na concepção... tudo isso é webvídeo...
(Aluna em gravação do dia 04.11.2015, aos 54min:39seg).

A partir do ponto exposto nesse fragmento, inicia-se uma interessante reflexão sobre esse tipo de vídeo, visando a seu entendimento. Diante da questão colocada, o monitor levantou as seguintes ponderações:

Fragmento 21:

Eu acho que::... talvez vocês devam ir pelo caminho do que::... o que foi criado para que... entendeu?... o que:: é que a gente entende (em termo) de representação estética... o que para... é feito na internet... para a internet (...) a gente tem muita coisa que:: que:: surge dentro da internet... e que elas são notícia na TV... elas vão pra:: pra:: pra sites... e até jornais às vezes... coisas impressas... mas... o conteúdo ele apenas gravitava na internet... não estava sendo... não tá sendo mostrado... ele... não sai dali... ele é criado pra ali por exemplo (...) essa diferenciação é muito delicada... tudo é muito próximo (...) só que... a atuação na internet... a atuação do vídeo na internet... funciona de outra forma... porque na TV a gente não tá mostrando o resultado do vídeo... a gente não tá compartilhando... a gente não tá representando nossas ideias...
(Monitor em gravação de áudio do dia 04.11.2015, aos 58min:10seg – Grifos nosso).

Do que foi evidenciado, salientamos o fato de o webvídeo ser marcado pela relação com as novas tecnologias e por marcas deste tempo (hibridez, compartilhamento, etc.), sendo criado na e para a internet.

Diante disso, percebemos que a todo instante, os sujeitos pesquisados estiveram discutindo sobre vídeos e que tais discussões, na maioria das vezes, iniciavam a partir dos recursos pedagógicos adotados pelo professor para que os discentes compreendessem, reiteramos, como operam os vídeos e as tecnologias usadas para produzi-los. Assim, foram formados criadores de significados.

Reforçando nosso entendimento, um estudante enfatizou a contribuição das discussões sobre vídeos para compreensão destes e de alguns de seus tipos, como vídeo-jockey, videoclipe e videoarte:

Fragmento 22:

(...) as discussões em sala, nessa cadeira de laboratório de vídeo... elas me ajudaram a::... a::... compreender mais esse fenômeno de... analisar... e::... rever o que é vídeo-jockey... o que é videoclipe... o que é videoarte... éh::... foi bastante legal e serviu de aprendizado...

(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 03min:36seg – Grifos nosso).

Como criadores de significados ainda, é importante que os profissionais em formação entendam as diversas tecnologias disponíveis no contexto atual, que podem ser utilizadas para a produção de vídeos e para mobilizar a pluralidade de linguagens e a diversidade de culturas que os constituem. Nessa direção, vejamos as reflexões de uma aluna:

Fragmento 23:

(...) eu acho que:: as discussões sobre vídeo dentro de sala... éh::... me ajudaram muito:: a compreender... porque... assim... na verdade... éh::... quando a gente entra no curso é muito difícil diferenciar o que é cinema de vídeo.... a gente compreende qual é essa diferença antigamente... que existem coisas muito específicas de vídeo... muito específicas de cinema... características como a sala escura... uma tela de dezesseis por nove... éh::... vinte e quatro quadros por segundo... são características específicas do

cinema... mas... do cinema de película... de antigamente... e:: hoje em dia...no contexto digital... em que tudo é *online* e::... que a gente acaba encontrando de tudo tanto na TV... quanto em serviços como *youtube*... éh:: na internet... e:: em dispositivos móveis... em tudo isso... então... fica muito difícil compreender qual o papel do vídeo ou o que é o cinema ou o que é filme... não sei... então... assim... na verdade... eu acredito que as discussões nos ajudaram a encarar e a:: realmente... abraçar isso... essa hibridez... que os contextos atuais apresentam... e não tentar... assim... talvez... dá uma definição concreta às coisas... mas... na verdade... experimentar as possibilidades... e:: jogar mesmo com os artifícios que a gente tem... com as tecnologias que são oferecidas hoje em dia... e::... acredito que as discussões foram bastante enriquecedoras no sentido de compreender mesmo...

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 04min:21seg – Grifos nosso).

Frisemos que não foram formados, ao discutir vídeos, apenas criadores de significados – e nem poderia ser haja vista cuidar-se de prática multiletrada –, mas também analistas críticos, que entendem que o que estudam ou leem e produzem é fruto de prévia seleção.

No trecho de fala destacado acima, por exemplo, revela-se uma apreensão crítica do cinema e do vídeo em contextos distintos, que implica a percepção de que a forma como se concebe cada um deles mudou e de que o modo de os ler e de os produzir também.

Dessa maneira, refletir sobre o contexto histórico nos estudos audiovisuais é fundamental. Como lecionou o professor, “toda obra artística é reflexo da época” (**Registro 10 do diário de campo das aulas**), e isso não pode ser esquecido pelos discentes que precisam ter uma visão crítica, entendendo que “[...] as práticas sociais de uso da linguagem estão, obrigatoriamente, ligadas a contextos específicos e à busca de sentidos que circulam naquele contexto” (TANZINETO, 2013, p. 138).

Nesse sentido, o docente frisou, numa das aulas, que: “A gente tem de ter uma visão crítica [...] pensar diferente para produzir diferente” (**Registro 11 do diário de campo das aulas**).

Apesar de enfatizarmos os princípios do criador de significados e do analista crítico, nessa prática multiletrada, não podemos olvidar que também foram formados usuários funcionais e potenciais transformadores.

Na verdade, usuários funcionais que vão além da técnica, como sugeriu o professor durante uma aula: “Mesmo vocês tendo a base da prática [...] vocês têm de estudar um pouco” (**Registro 12 do diário de campo das aulas**). Vislumbramos “estudar” como buscar o conhecimento teórico, com vistas ao entendimento de como operam os vídeos. E, potenciais transformadores os quais refletem como usar o conhecimento adquirido de novos modos:

Fragmento 24:

Porque a gente pensou assim... como no videoclipe a gente pode seguir uma linearidade ou não... a gente pode usar um tipo de () com referência mais de cinema ou não ou ()... a gente pensou... não... vamos fazer só linear... vamos fazer só desse jeito e:... focar nisso...
(Aluna em gravação do dia 04.11.2015, aos 28min:30seg).

Nesse exemplo, partindo da compreensão do que é videoclipe, os discentes do grupo responsável pela produção desse tipo de vídeo expuseram como iriam usar o conhecimento de que dispunham: apesar de não estar revelada a ideia em sua inteireza, eles pensaram em produzir um videoclipe tipo *cover* (linear), em que a cantora faria o *cover* de uma música que escolheriam e em relação à letra seriam apresentados alguns elementos.

Por fim, podemos afirmar que “discutir sobre vídeos” consiste em refletir sobre como estes e seus tipos operam, como funcionam as tecnologias usadas para sua produção, quais são as seleções prévias e a competência técnica necessárias, para planejarem e executarem produções de vídeos de novos modos, ou ainda, da forma que desejarem, alcançando os fins almejados.

3.1.3 A produção de vídeos

Frisamos, neste subtópico, especialmente, as ações de grupos de usuários funcionais na produção coletiva de alguns vídeos durante o período da investigação,

partindo da descrição e da análise destes, especificamente do videoarte, do videoclipe, do videoperformance e do webvídeo.

O videoarte que foi criado pelos discentes e intitulado de “Refluxo” trata basicamente da liberdade de autoexpressão através da moda. Nele, em síntese, um rapaz protagoniza cenas fortes, enquanto falas inquietantes são ditas, tipo “o que é você?”.

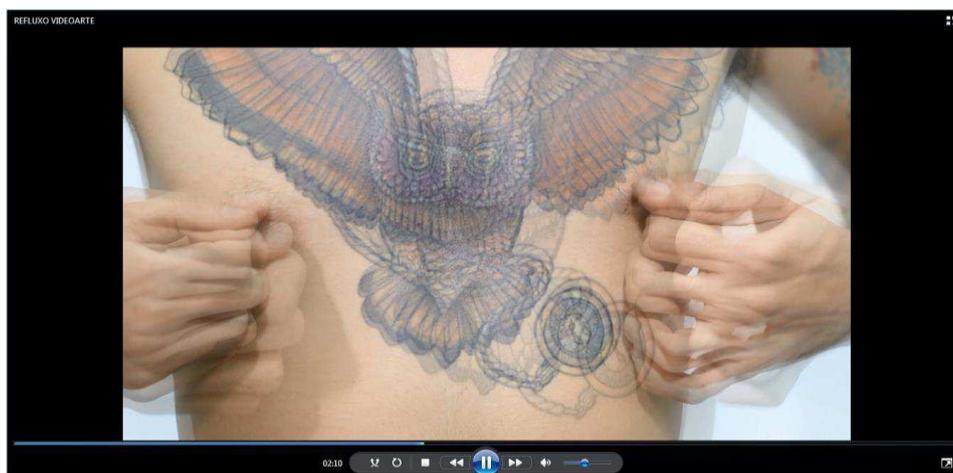
Trata-se de um vídeo construído pela pluralidade de linguagens, a exemplo de movimentos e de expressões faciais, como ilustramos nas figuras 1 e 2:

FIGURA 1: Expressão facial em destaque



Fonte: Vidal; Truta; Hasmuller; Ricelli (2015)

FIGURA 2: Movimentos circulares frisados pela edição de imagens



Fonte: Vidal; Truta; Hasmuller; Ricelli (2015)

E ainda, pela diversidade de culturas dos produtores e também subjacente à discussão sobre a liberdade de autoexpressão na moda.

Na atuação de usuários funcionais na produção desse videoarte, salientamos o trabalho de edição de sons e de imagens, que é perceptível pela leitura do mesmo, sendo que, a última, especialmente, pode ser observada no movimento marcado das mãos do personagem.

Além disso, destacamos a utilização de alguns recursos pelos criadores, revelados por eles mesmos:

Fragmento 25:

(...) uma câmera filmadora... (...) que no caso é material de iluminação... um fundo infinito néh?... que vai ser a cenografia... e alguns elementos cênicos poucos que vão... que minha... exposição vão ser dois ensaios... () duas estéticas diferentes que vão se complementar... então... provavelmente a gente vai usar essas mesmas duas linguagens pra fazer o vídeo...
(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 10.11.2015, aos 07min:20seg – Grifo nosso).

Percebemos que essas habilidades técnicas evidenciam multiletramentos, já que exigem dos criadores habilidades de autoria multimidiáticas (LEMKE, 2010).

O videoclipe, por sua vez, produzido pelos Diretores em formação denominou-se “cover *COUNT ON ME* – Bruno Mars” e, como o próprio título indica, constitui uma versão *cover* da música *Count On Me*, de Bruno Mars.

Nesse vídeo, há basicamente uma cantora que, com a colaboração de sujeitos cujos rostos não aparecem, interage com elementos que são dispostos no vídeo e que possuem alguma relação com o que está cantando.

Essa colaboração e também a interação que é sobrelevada entre a personagem e seus colaboradores, o vídeo e a música, vale frisarmos, propiciam multiletramentos, os quais, segundo os ensinamentos de Rojo (2012), são interativos e, mais que isso, colaborativos.

Exemplificando essa colaboração, vejamos a seguinte figura em que alguém entrega pacotes à personagem que canta:

FIGURA 3: Colaboração dentro do vídeo



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxF38KhL7OE>>

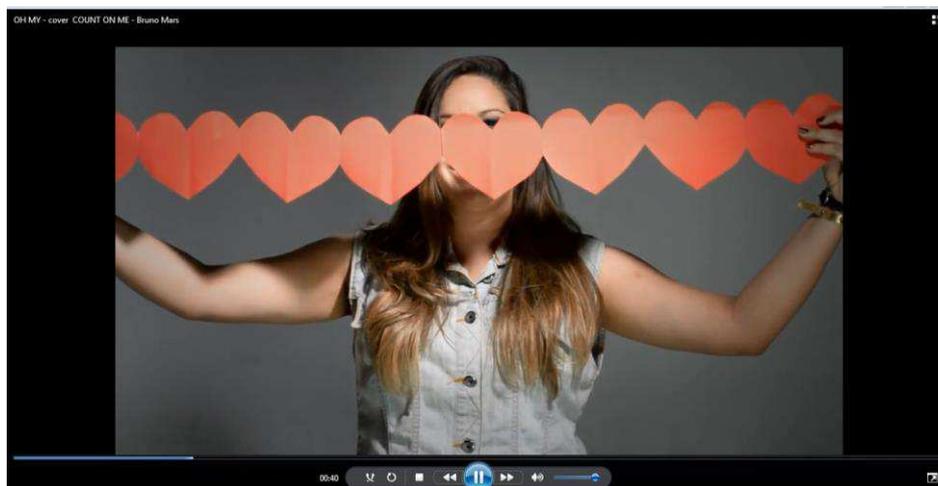
Ressaltamos ainda que temos um vídeo em que ganham realce a pluralidade de linguagens e a diversidade de culturas. A primeira mostra-se presente na conjugação de sons (música), movimentos e elementos que são acrescentados ao vídeo, visível, por exemplo, na figura 3. Já a última manifesta-se, por exemplo, no modo de se vestir da cantora cuja variedade é manifestada pela comparação entre as figuras 4 e 5:

FIGURA 4: Vestimenta um e apresentação de elementos relacionados à música



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxF38KhL7OE>>

FIGURA 5: Vestimenta dois e apresentação de elementos relacionados à música



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxF38KhL7OE>>

Nesse videoclipe, salientamos a atuação de usuários funcionais na edição de imagens, tal como a que segue, por exemplo, em que há clara sobreposição de cenas:

FIGURA 6: Sobreposição de imagens



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxF38KhL7OE>>

Destacou-se, igualmente, a edição de sons, da qual decorreu um videoclipe cuja música manteve a sequência mesmo diante de tantas mudanças nas imagens/na narrativa.

Revelando a competência técnica de que se valeram na produção desse vídeo, duas de suas produtoras disseram-nos que:

Fragmento 26:

(...) e aí pensando nisso a gente fez um (recuo infinito)... aí um amigo... com base... do grupo da gente foi atrás de referência... e::... a gente foi... pesquisou a música pra saber o que é que precisava...aí a gente tentou utilizar (roda de imagem)... porque a gente fez com papel de modo... a fazer dessa imagem um registro da música... o que ela cantava aparecia... aí é basicamente isso...
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 05min06seg – Grifo nosso).

Fragmento 27:

Bom... a gente combinou de fazer um videoclipe... onde ele... é:: seria bem (*clean*)..néh?... usaria (todos os) elementos que iriam aparecendo na tela... e uma pessoa cantando e aparecendo as coisas (à medida) que ela tava cantando (...) a gente utilizou uma câmera... só (...) aí a gente fez várias... várias vezes... porque tinha que ser ensaiado... tinha que ser do mesmo jeito... e ficava... às vezes errava () enfim... e aí a gente utilizou elementos de papel... por exemplo... ela falava alguma coisa de mar... então... aparecia o mar (...)
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 03min:49seg – Grifo nosso).

Realçamos, com base em Rojo (2012), que todos esses usos da competência técnica garantem “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos.

Quanto ao videoperformance elaborado pelos alunos e que foi produzido em meio aos olhares dos espectadores, num dia de aula numa Universidade, podemos dizer que ele se constituiu, sobretudo, por múltiplos modos e por diversas culturas, ou seja, respectivamente, pela hibridização entre movimentos, gestos, vozes e performance, e pelas coleções diversas dos produtores a tratar de tema afeito à cibercultura – o uso de celular.

Nele, a *performer* revela-se, inicialmente, sem rosto e com as mãos presas, sugerindo estar teclando, como podemos verificar na figura 7:

FIGURA 7: Performance sugestiva do uso do celular

Fonte: Mantovani; Kerven; Brito (2015)

Posteriormente, com o desenvolvimento do enredo do vídeo, nossa percepção inicial foi confirmada. Tratava-se, com efeito, de aparelho celular, o qual, inclusive, é utilizado para acessar a rede social do *Facebook*, como vislumbramos na figura 8, reforçando a abordagem de questões próprias da cibercultura – uso de dispositivos móveis, internet, redes sociais etc. por sujeitos contemporâneos:

FIGURA 8: Celular sendo usado para acessar rede social

Fonte: Mantovani; Kerven; Brito (2015)

A partir das figuras 7 e 8, notamos o uso de alguma câmera fixa para acompanhar os movimentos da *performer*, o que posteriormente foi confirmado pelos

criadores do vídeo em análise. Além dela, notamos que os alunos utilizaram, no processo de produção, outra câmera para captar o entorno da *performer* e a reação das pessoas. Nessa direção, revelou-nos uma de suas produtoras:

Fragmento 28:

(...) ao final minha ideia era trabalhar bem com a performance... e trabalhar com vários tipos de vídeos... vários tipos de câmeras... pra isso a gente usou uma GoPro... uma câmera dessa moderna... e uma câmera de celular... a GoPro ela ficou no corpo da *performer*... até () pra pegar quando da performance em si... e a... celular... () tava tanto (voltado) pra *performer* quanto foi utilizado pra pegar a reação das pessoas lá ao ver a sua performance (...)

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 11min:05seg – Grifo nosso).

A câmera do celular referida pela estudante captou, por exemplo, esta imagem:

FIGURA 9: Performance em meio ao público



Fonte: Mantovani; Kerven; Brito (2015)

Constatamos que o referido aparelho não só foi objeto de discussão no vídeo como também foi recurso usado para sua produção, o que corrobora os ensinamentos de Santaella (2007) sobre os celulares, quando diz que os mesmos estão cada vez mais turbinados e circulam por todo canto, e têm mudado a forma de as pessoas se comportarem em ambientes públicos e privados, ainda mais porque agora armazenam vídeos.

Realçamos ainda que, assim como os demais vídeos, esse também foi elaborado com edição de imagens e de sons para atender aos fins traçados por seus criadores. A título de exemplo de figura na qual a edição de imagens faz-se clara, destacamos esta:

FIGURA 10: Edição de imagens nos movimentos das mãos



Fonte: Mantovani; Kerven; Brito (2015)

Por fim, trazemos à baila o webvídeo produzido pelos discentes que foi – tal como exige o tipo – feito *para* e *na* internet, tendo sido publicado no site de compartilhamento de vídeos *Youtube*.

Seu enredo foi atrelado à campanha #EmpatiaMudaOMundo e revela uma jovem que utiliza bastante as redes sociais, especialmente o *facebook*, para comunicar; o que é característico dos tempos hiper, no qual “[...] não basta viver, é preciso contar o que vive (reordenamento das fronteiras entre o público e o privado) ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos)” (ROJO; BARBOSA, 2015, 121).

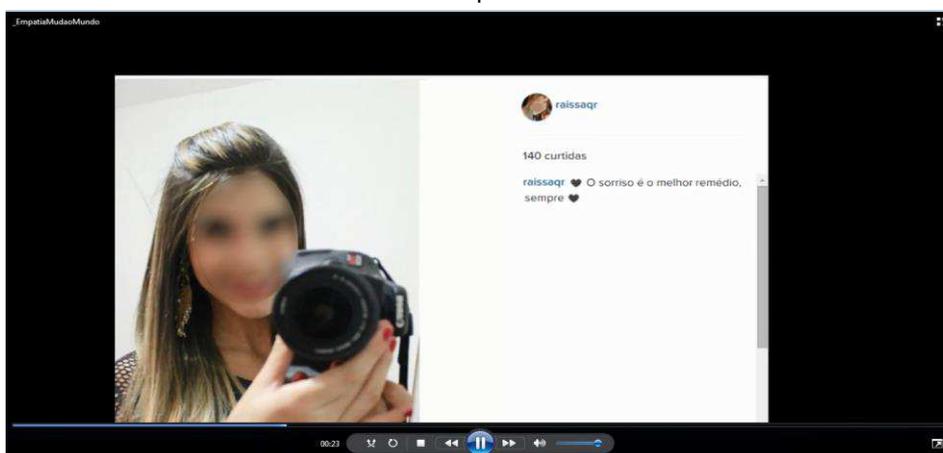
Na narrativa, a personagem apresenta-se correndo desesperadamente rumo a algum lugar, sendo intercaladas, pela edição de imagens, algumas de suas postagens no *facebook*, em que, por vezes, parece ser uma pessoa feliz, que está sorrindo

constantemente, e, por outras, nem tanto. Com o desenvolvimento do enredo, descobrimos uma jovem desesperada que buscava dar termo a sua vida.

Importa-nos destacar que, apesar de ter indicado certo estado depressivo em suas postagens na rede social, seus amigos de *facebook* não atentaram que ela necessitava de ajuda, o que nos remete à superficialidade a que Rojo e Barbosa (2015) fazem menção nos dias de hoje: as pessoas curtem ou comentam nas redes sociais sem refletir sobre o que estão lendo.

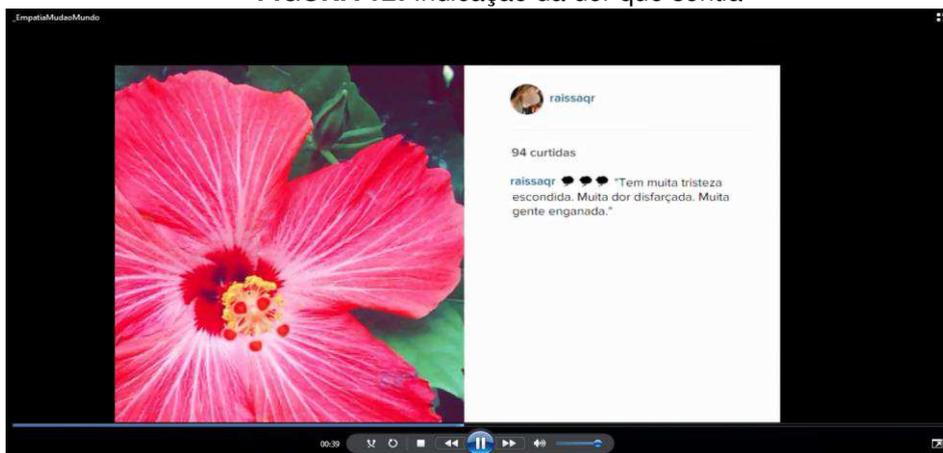
Dentre as postagens que a personagem fez no *facebook*, sublinhamos duas: uma em que aparenta estar feliz, sorrindo (ver figura 11), e outra em que indica haver tristeza escondida (ver figura 12):

FIGURA 11: Aparentemente feliz



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=J9pKbm-QTkQ>>

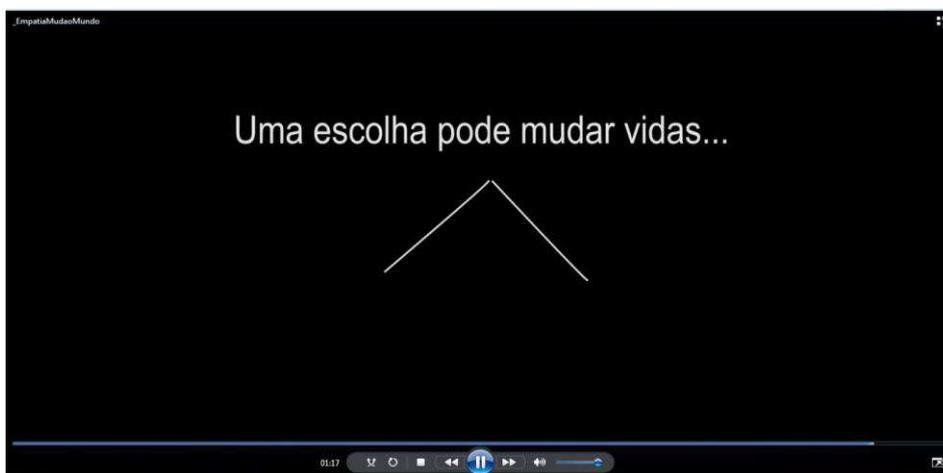
FIGURA 12: Indicação da dor que sentia



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=J9pKbm-QTkQ>>

Aproximando-se do local de onde, provavelmente, pularia para acabar com sua existência, a personagem tem seu destino colocado nas mãos do leitor. A este se atribui o poder de coautor, de mudar ou não o destino da jovem através da escolha do final que achar mais apropriado:

FIGURA 13: A escolha do final é dada ao leitor



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=J9pKbm-QTkQ>>

Ao escolher um ou outro final, o leitor interage com a produção audiovisual, passando a ser lator, isto é, leitor e autor simultâneos, conforme lições de Rojo (2013b). No final alternativo 1 (um), revelado na figura 14, a personagem se lança de um prédio:

FIGURA 14: Final alternativo 1



Fonte: https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_247637985&feature=iv&src_vid=J9pKbm-QTkQ&v=Lkc0tqLb_0E

No final alternativo 2 (dois), por sua vez, apresentado na figura 15, ela é “salva” por alguém:

FIGURA 15: Final alternativo 2



Fonte:<https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_642782665&feature=iv&src_vid=J9pKbm-QTkQ&v=mtacWuYvoBA>

Vale ressaltarmos ainda que se trata de vídeo constituído pela pluralidade de linguagens (verbal, visual, som etc.) e pela diversidade de culturas trazidas pelos autores/leitores à criação de significado, especialmente as culturas juvenis – uso de redes sociais, compartilhamento, “curtir” etc.

Além disso, cuida-se de vídeo produzido com edições de imagens e de áudios direcionadas pelos fins de seus produtores.

Dentre os recursos adotados pelos usuários funcionais na produção desse webvídeo, frisamos o uso

Fragmento 29:

(...) de uma câmera DSLR...
(Aluno em entrevista semiestruturada no dia 18.11.2015, aos 03min:06seg).

Fragmento 30:

(...) uma câmera na mão e alguma ação rente a ela...
(Aluna em entrevista semiestruturada no dia no dia 18.11.2015, aos 08min:35seg).

Da compreensão de tudo isso, podemos descrever a prática multiletrada de “produzir vídeos” como o “ato de criar vídeos” a partir do desenvolvimento da competência técnica, revelada em ações como filmar, editar áudio e imagem, dentre outros, na prática.

Nela, os jovens Diretores em Arte e Mídia em formação envolvem-se em construções e participações sociais, “[...] apoiados em ferramentas digitais de edição e pós-produção (de imagem, vídeo e áudio) [...]” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2010 *apud* ALMEIDA, 2013, p. 116) e produzem textos hipermidiáticos, a partir da “[...] mistura de áudio, vídeo e dados [...] [do] tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal” (SANTAELLA, 2007, p. 318).

Referimo-nos à hipermídia, ou seja, à junção do hipertexto com a multimídia, na qual “[...] sons, palavras e imagens que, antes, só podiam coexistir passam a se coengendrar em estruturas fluidas, cartografias líquidas” (SANTAELLA, 2007, p. 294).

Porém, embora se revelem clara e principalmente como usuários funcionais durante a produção de vídeos, os discentes da disciplina “Laboratório de Vídeo I” mostraram ser também criadores de significados, analistas críticos e transformadores, até porque eles não se restringiram ao uso da técnica.

Como criadores de significados, eles refletiram especialmente sobre o tipo de vídeo que produziriam, visando a compreender como ele e as tecnologias que adotariam em sua produção operavam. Nesse sentido, vejamos estas falas:

Fragmento 31:

(...) a gente tava lendo sobre o videoarte... o que é que... quais são os elementos que compõem... e aí a gente viu que o videoarte surge nesse... nessa intenção de questionar alguma coisa... de questionar a própria linguagem do cinema... a própria linguagem do vídeo mesmo sabe?

(Aluno em entrevista semiestruturada no dia 10.11.2015, aos 06min:44seg – Grifo nosso).

Fragmento 32:

O professor () (solicitou) é... apresentar um seminário e a apresentação de um videoperformance... inicialmente éh::... o maior problema foi () definir o que era a (videoperformance) em si... o que seria videoperformance... até que ponto ela seria registro da performance... até que ponto ela seria uma videoarte ou uma videodança... já que tudo tratava de corpo... enfim... e aí a gente começou a:: tentar entender primeiramente o que era performance... e aí... além da pesquisa... do material que a gente prometeu... eu acabei procurando pessoas que entendessem... e que praticasse esse tipo de arte... e fui procurando... como () era... entender mais da própria linguagem... é... entender é... a própria linguagem do vídeo... aí eu comecei a conversar com algumas pessoas e assim... nessas conversas... eles desconstruíram muito do que eu tinha achado que era a videoperformance... porque... ou... o que era a performance... a performance em si ela pode trabalhar com vários vídeos... com várias performances... () e a utilização do curta é (uma das questões essenciais)... e aí depois de entender um pouco mais sobre a performance foi que a gente começou a analisar... (pesquisar) a associação do vídeo... e aí a gente viu que o vídeo ele não era só uma questão de corpo... ele poderia ser o corpo também... então... aí a gente planejou... primeiramente desconstruir aquela ideia do vídeo... da introdução...

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 09min:15seg – Grifos nosso).

Ademais, ao produzirem os vídeos, os alunos procederam a escolhas prévias que revelaram verdadeiros analistas críticos, que compreendem que o que é dito e produzido é fruto de uma seleção prévia e contextualizada.

Com efeito, apreendemos que eles buscaram, sobremaneira, nessa condição, direcionar a produção para os fins que traçaram. Revelando tal intenção, realçamos as palavras de um dos autores do videoperformance, que corroboram terem escolhido uma temática para trabalhar e tê-la desenvolvido conforme o que pretendiam passar para o público-leitor:

Fragmento 33:

Executamos um videoperformance... no processo de construção desse vídeo escolhemos em primeiro lugar a temática a ser explorada... que:: foi a relação homem-tecnologia... no caso o celular... no vídeo... queríamos falar sobre o excesso do uso desse aparelho nos dias atuais (...) no fim dessas gravações... finalizamos na pós-produção... colocando os efeitos e cortes que passariam as sensações desejadas por nós...

(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 03min:50seg – Grifo nosso).

Ademais, verificamos que os criadores de vídeos procuraram fazer as melhores escolhas diante das opções que dispunham, como um deles esclareceu:

Fragmento 34:

(...) a gente a partir da pesquisa da linguagem do webvídeo... nós buscamos ouvir o que:: seria mais interessante produzir... o que seria... mais interessante e prático pra nós produzirmos com a limitação de equipamentos e de pessoal que a gente tinha...

(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 02min:25seg – Grifo nosso).

Na produção de vídeos, os discentes evidenciaram ser transformadores também, os quais usaram os conhecimentos prévios à disciplina “Laboratório de Vídeo I” e também os adquiridos durante ela, em especial a partir das discussões sobre vídeos, para criar obras audiovisuais de novos modos.

Frisamos, nesse sentido, o uso pelos produtores de um material produzido noutra disciplina, de cunho fotográfico, como ponto de partida para a criação do videoarte:

Fragmento 35:

Então... a gente vai aproveitar do meu projeto II... que é uma exposição fotográfica sobre moda e gênero... a liberdade na autoexpressão... é:: a liberdade da autoexpressão através da moda... e aí... é meio que questionar essa questão de por que eu sou homem e não posso usar saia... por que você é mulher e você tem que usar um decote sabe?... enfim... meu projeto questiona muito essa liberdade na hora de se expressar através da moda... e aí a gente vai trazer essa mesma... esse mesmo debate pra um videoarte (...)

(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 10.11.2015, aos 06min:02seg – Grifos nosso).

Podemos dizer, em síntese, que “produzir vídeos”, no contexto específico da pesquisa, implicou um processo de diálogo entre criadores que, atuando colaborativamente, num trabalho de produção em equipes, foi destinado à criação de textos multissemióticos/hipermidiáticos por natureza (vídeo + áudio), marcados pela hibridização de culturas de seus produtores e de seus leitores.

Tem-se, fundamentalmente, uma prática multiletrada expressiva de um novo *ethos*, ou seja, preocupada com a difusão e com a resignificação de textos hipermediáticos entre coprodutores, dos quais se passa a exigir a construção de significados “[...] para além do material verbal, à medida que o texto, a imagem e o som funcionam conjuntamente” (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 185).

Nela, destaca-se o trabalho com as ferramentas e técnicas (saber remixar, saber hibridizar, saber significar etc.), mas, também, como enfatiza Rojo em entrevista fornecida a Vicentini e a Zanardi (2015, p. 335), ao tratar das capacidades de produção, tem-se “[...] mais do que isso, [trabalhar] com a mentalidade, com a qualidade, com o valor *estético*, com o crítico dentro do digital” (Grifo das autoras).

3.1.4 A exposição e a recepção de vídeos

A exposição e a recepção dos vídeos produzidos pelos Diretores em formação ocorreram em duas aulas e tiveram por objeto seis tipos de vídeos distintos, isto é, webvídeo, videoarte, videoclipe, videoperformance, vídeo-jockey e videodança, sendo que, primando pela ética, novamente, traçamos ponderações acerca apenas dos quatro primeiros cuja análise foi autorizada.

Desse modo, analisamos a exposição e a recepção desses vídeos, e constatamos que, em suma, temos uma prática de multiletramentos referente à mostra/apresentação – através de recursos tecnológicos como internet, TV monitor, dentre outros – e recepção – a partir da leitura da obra audiovisual e da colaboração para

sua coprodução – dos vídeos produzidos, como sujeitos fundamentalmente transformadores, que usaram o que foi aprendido de novos modos (produtores) e/ou sugeriram novos usos (lautores).

Com efeito, os vídeos foram apresentados por sujeitos-produtores que utilizaram o conhecimento adquirido durante a disciplina “Laboratório de Vídeo I” de novos modos.

Como exemplos, sublinhamos as considerações de dois discentes sobre os vídeos que produziram, quais sejam webvídeo e videoperformance, respectivamente, em que eles revelaram como usaram o conhecimento sobre os tipos de vídeos mencionados de maneira diversa, abarcando facetas específicas do conteúdo e da própria obra audiovisual:

Fragmento 36:

(...) pra produzir é... juntamos várias palavras-chave encontradas na pesquisa... sobre a linguagem do webvídeo... e a partir delas a gente partiu... éh... pra pensar no que a gente ia fazer... éh... na fragmentação do conteúdo... éh... a gente decidiu fazer em várias partes néh?... o conteúdo... éh... como tem toda essa velocidade na:... internet... aí optamos por fazer um vídeo bem curto pra chamarmos o usuário ()... pra (vivenciar) o que era ()... aí... é claro... () ao mesmo vídeo... a mobilidade... interação e rede social... éh... a gente queria forçar o trabalho a compartilhar o que a gente produziu... a interagir diretamente com o que produzimos...

(Aluno em gravação da aula do dia 18.11.2015, aos 08min:24seg – Grifos nosso).

Fragmento 37:

(...) éh... a gente vai explicar melhor... () éh... a questão de utilizar um pouco isso aí é justamente (pra explicar essa questão)... sempre tem alguém no smartphone... e as pessoas evitando as pessoas... ficam todos os dias (na internet)... e:... a gente poder (defender) de certa forma que isso tá relacionado ao vídeo... mas a gente (achou) tipo... que seria parte do real... até pelo... por causar esse estranhamento (...) a gente escutava as pessoas... ai que ela fala alguma coisa de tecnologia... as pessoas começaram a entender o que era...

(Aluna em gravação da aula do dia 25.11.2015, aos 39min:46seg – Grifos nosso).

Notemos que, no fragmento 36, um dos criadores do webvídeo revelou ter considerado as características deste, tais como interação, mobilidade e rede social, na definição do que produziram, salientando a produção de um vídeo curto cuja interação

direta do público para decidir o final da história é requerida. No fragmento 37, por sua vez, umas das produtoras do videoperformance revelou o contexto que considerou para produzir um vídeo crítico sobre o uso dos celulares, desvelando um pouco da recepção da performance pelas pessoas, durante a produção daquele.

Por outro lado, os vídeos apresentados foram recepcionados por transformadores também, os quais ultrapassaram a apreciação positiva ou negativa sobre a obra – ponderando se foi um bom vídeo, uma boa narrativa ou se causou alguma aflição etc. –, sugerindo novos usos ou a utilização do que foi usado de novos modos.

Nesse sentido, enfatizamos alguns registros de sugestões de alunos quanto ao webvídeo, em que os usuários funcionais mostraram serem potenciais transformadores: a) “Achei legal... mas, acho que a imagem teria de ter falado mais... talvez tivesse de ter mais imagens...” (**Registro 13 do diário de campo das aulas**); b) “Eu gostei muito da história, mas acho que o vídeo poderia ter sido menor” (**Registro 14 do diário de campo das aulas**); c) “Eu gostei da música sim... não gostei da maneira como apareceu o texto... talvez mudar a fonte...” (**Registro 15 do diário de campo das aulas**).

Na exposição e na recepção de vídeos, destacaram-se ainda usuários funcionais, criadores de significados e analistas críticos, que, durante a primeira, no caso de alunos, apresentaram obras audiovisuais produzidas pelo uso da competência técnica que dispunham e que resultaram da compreensão do tipo de vídeo elaborado e das tecnologias necessárias para sua produção, e decorreram ainda de seleções previamente pensadas; e, noutra banda, no caso de discentes e também do docente, analisaram os vídeos expostos como usuários funcionais, observando questões técnicas, como criadores de significados, revelando o entendimento de determinado tipo de vídeo, e como analistas críticos que vislumbraram o “produto audiovisual” contextualmente situado.

Como exemplo de analistas críticos e de criadores de significados na exposição de vídeos, realçamos, na sequência, a fala de uma das produtoras do webvídeo na qual

ela frisou a importância de entender o contexto e de compreender esse tipo de vídeo, distinguindo-o de “vídeos normais na internet”, e, ainda, de uma das criadoras do videoclipe a qual expressou entender que há mudanças neste a se considerar, das quais decorrem seleções específicas e distintas, e que esse tipo de vídeo, assim, não se limita apenas ao objetivo comercial que o fundou:

Fragmento 38:

(...) aí muda as tecnologias (...) aí a gente tem de entender esse contexto... compreender qual a diferença... a diferença afinal entre vídeos normais e webvídeo... os vídeos normais... ele tá na internet... ou seja... num comentário... num *chat*... enfim... tudo o que tá lá... éh... sendo vinculado () na internet... já o webvídeo ele se trata de uma coisa... de um filme... uma coisa feita especificamente pra internet... éh... () especificamente pra internet... e passa a circular na internet... (...) ele envolve as tecnologias digitais (...)
(Aluna em gravação da aula do dia 18.11.2015, aos 03min:25seg – Grifo nosso).

Fragmento 39:

(...) e aí depois eu vi que ele também [videoclipe] se... transformou... e aí... que ele ainda vem se transformando na verdade... néh? () e tá mudando... e acho que... () ele vai se transformar em várias outras coisas ainda que a gente não... não (utiliza hoje) (...) o videoclipe é uma produção audiovisual que atende a valor de outros gêneros proporcionando as experimentações... então... não é só pra isso [valor comercial]... a gente pode fazer várias experimentações usando o videoclipe...
(Aluna em gravação da aula do dia 25.11.2015, aos 05min:21seg – Grifo nosso).

A título de exemplificação, enfatizamos o usuário funcional na exposição do videoperformance quando uma discente disse que usou o áudio para “... gerar o incômodo... a sensação de prisão...” (**Registro 16 do diário de campo das aulas**).

Na recepção dos vídeos, destacamos algumas análises do professor em que se sobressaem a observação técnica e a defesa da compreensão do contexto das obras audiovisuais e de cada tipo de vídeo.

Observando questões técnicas, na condição de usuário funcional, o professor ponderou acerca do videoarte, do webvídeo e do videoclipe, respectivamente, o seguinte:

a) “pra mim, o verbal não auxilia em nada...” (**Registro 17 do diário de campo das aulas**); b) “[...] e vi também problemas técnicos... Não necessariamente para causar comoção precisava de trilha... [...] talvez tivesse de ter menos texto... as imagens estavam interessantes... [...]” (**Registro 18 do diário de campo das aulas**); c) “não sei se foi proposital ou limitação técnica... em alguns momentos a gente percebe sombra... isso gerou um ruídozinho...” (**Registro 19 do diário de campo das aulas**). E, quanto ao videoperformance, ele disse:

Fragmento 40:

(...) eu só repensaria esse último plano sabe? acho que ele ficou meio (desbloqueado)... entrou num contexto... aí depois voltou... (...) eu acho que quebrou um pouco assim (...)
(Professor em gravação da aula do dia 25.11.2015, aos 48min:32seg).

Como analista crítico e como criador de significados, o docente destacou, por exemplo, sobre o webvídeo, a importância de compreender o contexto e o formato audiovisual:

Fragmento 41:

(...) e:: entender o contexto néh? em que foi realizado então... (...) essa nova ordem... () éh... o vídeo como um valor ()... como um valor complexo... da:: indagação... () da::... da melhor forma de (estrutura)... () é esse contexto (...) então (...) a gente tem de observar essas mudanças... () observar as características néh? (...) pensar o::... formato... (...) a estrutura do webvídeo ela termina se adaptando néh?... e como característica do próprio webvídeo... néh?... éh... de se adaptar à necessidade ali néh?... no formato campanha néh?... (...)
(Professor em gravação da aula do dia 18.11.2015, aos 25min:31seg – Grifo nosso).

Salientamos que, nessa prática multiletrada, as ações de “expor” e de “recepcionar” estão intimamente inter-relacionadas, haja vista que a obra audiovisual não é um produto acabado e, ao ser exposta, é produzida com a colaboração dos leitores-coautores, ou nos termos de Rojo (2013b), dos “lautores”. Devemos reconhecer que o

texto verbo-audiovisual está em estado potencial, queremos dizer, não está acabado e o leitor o realiza (MACHADO, 2013).

Assim, como texto hipermidiático, constituído pela multimídia e pelo hipertexto, o vídeo é coproduzido, na recepção e durante/após a exposição, a partir da “[...] inversão de papéis, em que o leitor recupera (tal como nos primórdios da narrativa oral transmitida boca a boca) **o seu papel fundante de cocriador** e contribui decididamente para realizar a obra” (MACHADO, 2013, p. 226 – Grifo nosso). Como alertado pelo próprio docente,

Fragmento 42:

O artista tem uma intenção... na obra dele... certo? mas... eu não posso controlar a percepção disso... sabe?”
(Professor em gravação da aula do dia 18.11.2015, aos 01min:24seg).

Assim, conforme acrescentou, “[...] depois que a obra cai no mundo a gente perde...” (**Registro 20 do diário de campo das aulas**).

Como vimos acima, na exposição e na recepção de vídeos, temos coautores que interagem e colaboram uns com os outros para desenvolver um trabalho de criação sobre a potencialidade dos vídeos, a qual é típica da complexidade dos tempos atuais. Conforme lições de Machado (2013, p. 227),

[...] um documento hipermidiático jamais exprime um conceito, no sentido de uma verdade dada por uma linha de raciocínio; ele se abre para a experiência plena do pensamento e da imaginação, como um processo vivo que se modifica sem cessar, que se adapta em relação ao contexto.

Vislumbramos cocriadores, os quais se debruçaram em vídeos que exprimem situações complexas, polissêmicas e paradoxais, cuja escritura/leitura é marcada pela mobilização de várias linguagens e de múltiplas culturas.

Lembramos que, no contexto atual, houve mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos, que provocaram “[...] novas situações de produção

de leitura-coautoria” (ROJO, 2013b, p. 20) e que “[...] as diferentes culturas e ideologias [...] atravessam as práticas de linguagem” (MELO; OLIVEIRA; NALEZI, 2012, p. 152).

Assim, em meio a essas mudanças, ao expor e ao recepcionar os vídeos, os Diretores em formação mobilizaram diversificadas culturas e múltiplas linguagens, expondo/analizando vídeos decorrentes/através das diversas semioses que conhecem e estão envolvidas na criação da significação dos textos audiovisuais e das várias culturas que cada um leva a essa criação de significado.

Por fim, convém enfatizarmos que, diante disso, os discentes sinalizaram que “[...] tinham critérios (estéticos) muito específicos para avaliar o produto e que exigiam o domínio de uma série de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 18) – múltiplas linguagens, diversas culturas, novas posturas de leitura e de escrita...

3.2 O significado acadêmico-profissional das práticas de multiletramentos

Antes de tudo, compete-nos destacar que a necessidade de compreendermos o significado das práticas multiletradas vivenciadas no contexto da pesquisa decorreu do fato de investigarmos justamente práticas, as quais são constituídas por usos e por significados (indo além dos eventos, lembramos!), e também porque atentamos para um enfoque ideológico de letramento, o qual “[...] precisa ser elaborado com vistas [...] a **entender o que significa o letramento para as pessoas que o adquirem**” (STREET, 2014, p. 53, Grifo nosso).

Sob essa égide, averiguamos o significado das práticas de multiletramentos para os Diretores em formação, partindo de uma visão transcultural de letramentos, segundo a qual estes seriam práticas sociais e teríamos, assim, “letramentos sociais” (STREET, 2014), e, reiteramos, adotando um modelo ideológico de letramento, dentro do qual “[...] os sujeitos estão imersos em um ‘armazém de conceitos, convenções e práticas’, ou seja,

vivemos [vivem] práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições” (BUNZEN, 2014, p. 9).

Como, nessa perspectiva, todo letramento é ideológico e as práticas de multiletramentos também o são, ou seja, estão envolvidas “[...] em relações de poder e incrustadas em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p.17), perquirimos valores sociais no contexto específico da pesquisa, contemplando o que as práticas multiletradas de formação e de produção extraídas do mesmo significavam para os Diretores em formação no meio social em que os observamos, e as forças ideológicas que sustentavam essa significação.

Nesse cenário, como exposto na sistematização dos dados, salientou-se o significado acadêmico-profissional, isto é, em resumo, o valor social que focaliza o meio em que os profissionais em formação estavam sendo formados (a Academia) e o ambiente para o qual, se ainda não estavam inseridos, projetavam-se (mercado de trabalho).

Temos, com efeito, que, comumente, os discentes atribuíram às práticas multiletradas valores acadêmicos e profissionais, enfatizando desde a relevância delas para outras práticas vivenciadas dentro ou fora da Academia, no caso, por exemplo, das de formação que foram tidas como fundamentais para as de produção e principalmente para produzirem vídeos, a usos direcionados a uma atuação acadêmica ou profissional posterior, pois como afirmaram:

Fragmento 43:

É bastante interessante... eu acho bem importante... porque pra produzir arte você tem de consumir a arte... a análise do filme se faz bastante necessária... (Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 01min:59seg – Grifo nosso).

Fragmento 44:

(...) sem dúvidas é::... discutir sobre vídeo... ajuda nas suas produções...e a:: entender um pouco mais o que se passa dentro do vídeo...é:: porque::...

quando a gente ver parece uma coisa muito simples...que na verdade não éh... então... essas discussões... elas lhe preparam pra a produção...
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 04min:10seg – Grifo nosso).

Destacamos que, nesses excertos, sobressai-se a importância das práticas multiletradas de formação, respectivamente, da análise de filmes e da discussão sobre vídeos, para a produção a qual fora efetivada pelos discentes, por vezes, para atender a alguma atividade acadêmica, como no caso das produções que analisamos nesta dissertação *a priori*, e, em determinadas oportunidades, a projetos extra-acadêmicos, tal como diz um dos estudantes:

Fragmento 45:

(...) produções de dentro do curso e produções de fora também...
(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 10.11.2015, aos 02min:17seg – Grifo nosso).

Dando ênfase ao valor acadêmico especialmente, uma discente falou que:

Fragmento 46:

[...] a disciplina... de laboratório de vídeo... me ajudou sim... no entendimento do webvídeo e até mesmo pensamentos de pesquisas futuras pra graduação... então... eu acho que foi de grande valia...
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 09:45seg – Grifo nosso).

Por outro lado, salientando o âmbito profissional, uma das profissionais em formação sustentou a importância da análise de filmes para tanto:

Fragmento 47:

Éh::... () uma coisa que eu aprendi aqui no curso foi que:: é muito importante aprender a analisar os filmes... até porque é questão de profissão da gente... tem que aprender a analisar...
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 11.11.2015, aos 04min:12seg – Grifo nosso).

Acentuando ainda esse valor, evidenciamos também a produção do videoclipe para cuja divulgação os alunos criaram um canal no *youtube*:

Fragmento 48:

(...) aí... a gente fez nosso canal... ‘OH MY’...
(Aluna em gravação da aula do dia 25.11.2015, aos 40min:00seg).

Importa revelarmos que a criação desse canal resultou de uma pretensão que já tinham anteriormente:

Fragmento 49:

(...) e esse videoclipe... como a gente compreendeu videoclipe... é um:: tipo de vídeo que vai divulgar alguma coisa (...) então a gente vai criar... a gente já tem um desejo de criar um canal... de vídeos... néh? (...) um canal cover... aí a gente aproveitou a oportunidade da cadeira pra (se aprofundar) (...)
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 04min:07seg).

Quanto à exposição e à recepção de vídeos, pelo ambiente em que foi vivenciada, tal prática de multiletramentos já significa academicamente, sendo válido percebermos que a ela também foi atribuído valor profissional quando, por exemplo, os vídeos foram publicados no *youtube*, sendo expostos/recepcionados, assim, em nível global, extrapolando os limites geográficos acadêmicos.

Devemos perceber que esse significado decorreu em parte das ideologias que sustentam a Academia – aquisição do conhecimento, progresso etc. – e em cujo contexto os Diretores em formação estavam inseridos. Como profissionais em formação acadêmica, eles revelaram valorizar o conhecimento adquirido nesse ambiente e na disciplina objeto de observação especialmente, e ter expectativas de ingressarem ou se manterem no mercado de trabalho, detendo aquele como essencial.

Evidenciando a ideologia de que a aquisição do “letramento acadêmico” mudou consideravelmente sua relação com o vídeo, disse uma das alunas o seguinte:

Fragmento 50:

ela [relação com o vídeo durante o curso] mudou totalmente... tanto na questão de arte ()... que eu passei a ver de forma mais crítica... entender cada elemento que tinha no vídeo... como também estudar teoricamente... de procurar a linguagem...

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 03min:57seg – Grifo nosso).

Ainda, valorizando o que a Academia lhe possibilitou, em detrimento do que sabia antes dela, especialmente no que concerne a vídeos, uma discente demonstrou o valor formativo de todas as práticas vivenciadas e saberes mobilizados, considerando que:

Fragmento 51:

[...] tem uma razão por estar ali... entendeu? então... éh... com certeza a Academia me ensinou a enxergar o vídeo de outra forma... e eu acho que pra você produzir você não pode enxergar o vídeo éh... da forma como eu... como leiga enxergava antes... por mais que eu gostasse... e tivesse escolhido o curso... eu não sabia... e depois do curso foi que eu pude entender um pouco mais desse mundo e:... ainda tô aprendendo pra poder fazer melhores produções no meu futuro...

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 11min:51seg – Grifo nosso).

Expressando perspectivas profissionais para o futuro, que envolvem a linguagem audiovisual trabalhada na disciplina “Laboratório de Vídeo I” e reforçam a importância atribuída ao conhecimento adquirido nesta, dois dos Diretores em formação sublinharam o seguinte:

Fragmento 52:

éh... minha pretensão para o futuro é trabalhar na produção de videoclipes... éh... de cantores... e:.... eu acho que o laboratório de vídeo foi fundamental pra isso... porque eu pude aprender tanto sobre videoarte... sobre videoclipe... que eu posso também inserir nesse meio... achei bastante legal... produtivo...

(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 05min:36seg – Grifos nosso).

Fragmento 53:

minha pretensão pro futuro éh... eu pretendo continuar com produção audiovisual... e::... com certeza... a disciplina foi muito importante... porque um diretor de arte precisa de... de bagagem... e de... amplitude... de amplitude visual... de ver muitas coisas... de estudar muitas coisas... e eu acho que a disciplina de laboratório de vídeo l ela me atualiza... e ela abre... expande éh... seus conhecimentos... então... se futuramente eu continuar como produtora... ou como diretora de vídeo publicitário... mantendo a mesma linha que eu trabalho hoje... éh... que... minha intenção é... hoje eu sou produtora... minha intenção é me tornar diretora... essa cadeira sem dúvida vai ser muito importante... pela bagagem e referência que eu vou levar...
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 09min:43seg – Grifo nosso).

Notemos que, nas entrelinhas, os profissionais em formação evidenciaram enfatizar bastante, como força ideológica, o poder que encerra o conhecimento sobre a linguagem audiovisual, especificamente sobre vídeos, para sua futura atuação profissional e que lhes daria empoderamento, salientando o relevante papel da Academia e da disciplina “Laboratório de Vídeo I” para tanto.

No entanto, convém realçarmos ainda, eles não atribuíram o significado acadêmico-profissional com base apenas nas ideologias correntes na Academia, mas também e principalmente, a nosso ver, de modo mais amplo, das atreladas à sociedade contemporânea, que carrega valores ideológicos fundantes para o ensino-aprendizagem e para o exercício da profissão, sem olvidarmos a cidadania, de/por sujeitos críticos, fundados na superação da técnica, na atribuição de significados aos textos e às tecnologias que eles estudam ou com as quais trabalham, visando à transformação do que foi aprendido de novos modos.

Recordamos que um modelo ideológico de letramento exige que “[...] professores e planejadores educacionais auxiliem os aprendizes a entender os princípios críticos que subjazem tanto a suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas através das quais eles as aprenderam” (STREET, 2014, p. 119) e que os NLS implicam numa Pedagogia em que é preciso ir além do ensino da técnica, devendo-se ajudar os alunos a adquirir consciência social e ideológica das formas que habitam.

Verificamos isso nas práticas de multiletramentos trazidas à lume nesta dissertação, inquestionavelmente. Lembramos que, tanto nas práticas multiletradas de formação quanto nas de produção, o professor direcionou os discentes a estudarem, a refletirem sobre o que estudavam ou produziam, a, enfim, serem usuários além da técnica, criadores de significados, analistas críticos e transformadores.

Nesse sentido, uma aluna frisou a relevância da atuação do docente para sua formação, levando-a a buscar o conhecimento, a guiar sua aprendizagem, tal como é esperado das pessoas no mundo em que vivemos (ROJO, 2012). Assim, disse ela:

Fragmento 54:

assim... eu gostei pelo fato de o professor... éh... fazer... criar na gente o... botar pra gente a responsabilidade de pesquisar o que é vídeo... e de introduzir algumas coisas pra gente e fazer a gente pesquisar... ir atrás...

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 02min:27seg – Grifo nosso).

Os discentes se mostraram valorando acadêmica e profissionalmente essas práticas, de forma crítica, não se limitando a uma concepção de letramento autônomo, descontextualizado, forte no contexto acadêmico como enfatiza Magalhães (2012).

Com efeito, sem dúvidas, vislumbramos, no significado que os Diretores em formação atribuíram às práticas multiletradas que vivenciaram, parcela da ideologia em que se apoia a Academia, principalmente no que concerne à importância que dão ao conhecimento adquirido nela, porém, eles não se limitaram a vê-las de modo distanciado do contexto que os circunda e não ficaram presos ao que aprenderam nela.

Percebemos, por exemplo, que eles observaram e compreenderam o contexto atual, em que a complexidade das múltiplas linguagens são fundantes:

Fragmento 55:

(...) depois das... várias cadeiras que paguei na área... pude perceber essa importância... mediante a complexidade e... diversidade da linguagem do vídeo... enquanto canal de diálogo com todas as artes...

(Aluno em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 01:01seg – Grifo nosso).

Ademais, convém lembrarmos, como revelado nas respostas aos questionários, que a maioria dos Diretores em formação já exerciam funções profissionais na área paralelamente ao Curso de Bacharelado em Arte e Mídia, sem tê-lo concluído, o que retira a unicidade do letramento acadêmico em suas vidas e reforça a pluralidade de letramentos sociais somados àquele, deixando claro que não cabe mais, num paradigma complexo, pensar formação inicial em detrimento de formação continuada, já que “[...] muitos alunos já estão inseridos no mercado de trabalho” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 64-5).

Consideramos ainda os letramentos dos discentes referentes à linguagem audiovisual antes de seu ingresso na Academia:

Fragmento 56:

(...) eu já fiz alguns trabalhos de escola relacionados com vídeo... documentários...
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 11.11.2015, aos 00min:35seg).

Fragmento 57:

bom... eu sempre fui muita próxima do campo de cinema... sempre foi uma área muito... que eu sempre me interessei bastante (...) e foi uma das coisas que me fez optar pelo curso de arte e mídia... foi justamente a área de audiovisual... foi a área de cinema...
(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 25.11.2015, aos 01min:03seg).

Frisamos que os estudantes atribuíram fundamentalmente um olhar crítico sobre cada prática de multiletramentos, o qual deve ser agregado ao significado acadêmico-profissional já que revela aspecto importante, para eles, adquirido no Curso de Bacharelado em Arte e Mídia e por nós vislumbrado nas práticas multiletradas analisadas aqui, e essencial para a atuação profissional:

Fragmento 58:

(...) o que o curso de arte e mídia apresenta... eu acredito que o que a academia acrescenta é o olhar crítico... néh? e o entendimento mais profundo daquilo que eu... como espectadora... éh... leiga... eu entenderia... daquilo que eu veria como uma pessoa que não é da área... mas... dentro da academia a gente tem uma visão mais crítica de tudo isso né?

(Aluna em entrevista semiestruturada individual no dia 18.11.2015, aos 10min:19seg – Grifos nosso).

Por fim, cabe evidenciar que o significado acadêmico-profissional que as práticas multiletradas de formação e de produção têm para os Diretores em formação atrela-se a uma perspectiva de multiletramentos, a qual, no âmbito laboral, enfatiza o trabalho flexível e em equipe, e a multicapacitação; na seara da cidadania, o cidadão ativo; e, na esfera pessoal, pessoas reflexivas/críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade ao que foi visto ao longo desta dissertação, objetivamos investigar as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG e o significado que as mesmas têm para os Diretores em processo de formação, tendo em vista as questões norteadoras: a) Que práticas multiletradas são vivenciadas pelos sujeitos da disciplina “Laboratório de Vídeo I” do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG? b) Que significado tem essas práticas para os Diretores em formação?

Especificamente, visamos a descrever e a analisar as práticas de multiletramentos vivenciadas pelos sujeitos e o significado que elas tinham para os discentes.

Pretendendo, então, alcançar esses fins e sob a égide da Teoria dos Multiletramentos, principalmente, promovemos uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem etnográfica e do tipo exploratória, valendo-nos da observação direta como técnica de pesquisa.

Através dessa metodologia e do uso de vários instrumentos de pesquisa (questionários, diários de campo, gravações em áudio e entrevistas semiestruturadas), coletamos os dados para sistematização. Após organizados, os dados apontaram para três relevantes categorias: práticas multiletradas de formação; práticas multiletradas de produção e significado acadêmico-profissional.

As práticas multiletradas de formação se revelaram como usos de múltiplas semioses e de diversas culturas pelo professor com o fim de formar leitores críticos. Foram exemplos extraídos do contexto da pesquisa: “analisar filmes” e “discutir sobre vídeos”.

Na análise de filmes, descrita como o ato de assisti-los, lendo sobre eles antes ou depois e buscando compreendê-los, destacamos o princípio do “analista crítico”, haja

vista que os sujeitos revelaram entender que as obras audiovisuais analisadas eram fruto de seleção prévia.

Na discussão sobre vídeos, consistente na ação de falar ou refletir sobre estes a partir dos recursos usados pelo docente, salientamos o princípio do “criador de significados”, posto que os observados demonstraram compreender os diferentes tipos de vídeos e as várias tecnologias utilizadas para sua produção.

Nessas práticas, percebemos que os princípios dos multiletramentos mais salientes foram do “analista crítico” e do “criador de significados”. No entanto, como demonstramos, os do “usuário funcional” e do “transformador” também as constituíram.

As práticas de produção, por sua vez, as quais enfocam a atuação dos alunos-produtores, foram tomadas como usos de diversas semioses e de múltiplas culturas destinados à produção hipermediática. Foram exemplares retirados do campo da pesquisa: “produzir vídeos” e “expor e recepcionar vídeos”.

Na produção de vídeos pelos discentes, tida como o ato de produzir efetivamente, evidenciaram-se, “usuários funcionais”, os quais se valeram de recursos técnicos e do conhecimento da técnica para produzirem os vários tipos de vídeos solicitados pelo professor – webvídeo, videoclipe, videoarte, videoperformance, dentre outros.

Já durante a exposição e a recepção dos vídeos, ou seja, apresentação e leitura/análise dos mesmos, sobressaíram-se “transformadores”, de um lado, apresentando os vídeos que produziram usando o que foi aprendido de novos modos e, de outro, recepcionando as produções dos colegas/aprendentes sugerindo novos usos ou empregos distintos.

Frisamos que essas práticas de produção foram constituídas principalmente pelos princípios do “usuário funcional” e do “transformador”, porém, assim como nas de formação, foram mobilizados, nelas, os demais, quais sejam do “criador de significados” e do “analista crítico”.

Podemos afirmar que todas essas práticas multiletradas são fundamentais para a formação acadêmica-profissional dos discentes, tanto que o significado (“valor social”) que elas assumiram ter para eles foi justamente acadêmico-profissional, revelando o foco dado ao meio em que estavam sendo formados (a Academia) e ao ambiente no qual, se não estavam inseridos, iriam ingressar (o mercado de trabalho).

Como expusemos, esse significado decorreu em parte das ideologias que sustentam a Academia, principalmente da supervalorização atribuída pelos alunos aos conhecimentos obtidos nela. No entanto, não apenas disso.

Com efeito, apreendemos que o significado acadêmico-profissional pautou-se por ideologias atreladas à sociedade contemporânea também, haja vista que esta carrega valores ideológicos fundantes para o ensino-aprendizagem e para o exercício da profissão, sem olvidarmos a cidadania, de/por sujeitos críticos, fundados na superação da técnica, na atribuição de significados aos textos e às tecnologias que eles estudam ou com as quais trabalham, visando à transformação do que foi aprendido de novos modos.

Os discentes demonstraram não se limitar a uma concepção descontextualizada de letramento, ao contrário, reconheceram o contexto que os circundava e foram além do conhecimento socialmente construído no âmbito acadêmico, mostrando, ainda, como marca de uma formação multiletrada, um olhar crítico sobre as práticas de multiletramentos que vivenciaram.

Ante o exposto, percebemos discentes multiletrados, os quais ultrapassaram a competência técnica; buscaram e alcançaram a compreensão sobre diferentes tipos de vídeos e de tecnologias que eles requerem; entenderam que o que analisavam ou o que produziam era fruto de uma seleção previamente pensada e contextual; e usaram o que foi aprendido na disciplina “Laboratório de Vídeo I” de novos modos.

Além disso, eles revelaram colaborar uns com os outros, como no caso das coproduções dos vídeos; transgredirem as relações de poder de uma sala de aula

tradicional, na qual o professor definiria uma ordem fixa para aprenderem tudo; e trabalhem com linguagens, mídias e culturas variadas, sendo sujeitos híbridos.

Por outro lado, vislumbramos um docente trabalhando com multiletramentos, múltiplas linguagens e diversas culturas, ao preparar “[...] os alunos para as situações de interação em que sejam [fossem] necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita” (DIAS, A., 2012, p. 96), sustentando a relevância de eles terem um olhar crítico, de serem mais que usuários funcionais, de inovarem, transformando, enfim, o conhecido. Assim, essa postura do professor foi fundamental, pelo que vimos, para a formação multiletrada dos discentes na área de audiovisual.

Eis que, delimitando o objeto empírico, buscamos práticas multiletradas e significado numa disciplina do Curso de Arte e Mídia da UFCG e apresentamos uma interpretação específica do fenômeno. Mas, sobejam possibilidades de outros olhares, até porque tratamos de pesquisa qualitativa. Remanescem também outras pesquisas na área dos Multiletramentos: talvez, noutra(s) disciplina(s) do mesmo curso; noutros cursos; investigando a pedagogia dos multiletramentos em cursos superiores... Em suma, há um leque de alternativas para pesquisadores que se interessam pela área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eduardo de Moura. Vidding na cultura Otaku. In.: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 111-133.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 5. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa. In.: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 73-92.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos**: divergências e confluências. 2013. Disponível em: www.revlet.com.br/artigo/175. Acesso em: 06 de dezembro de 2015, às 9h00min.

BUNZEN, Clécio. Apresentação. In.: STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 7-11.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. 7. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Concepções de letramento e a relação entre a fala e a escrita na visão de professores de língua portuguesa em formação. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re) escrita em foco. 2. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p. 133-150.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **“Multialfabetización”**: *nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje*. Tradução de Cristóbal Pasadas Ureña. 2009. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616427>. Acesso em: 01 de setembro de 2015, às 9h00min.

COSTA, Sérgio Roberto. Letramento. In.: _____. **Interação e letramento escolar**: uma (re) leitura à luz vygotskyana e bakhtiniana. Juiz de Fora: UFJF, 2000, p. 15-9.

DESLAURIES, J-P.; KÉRISTIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In.: POUPART *et al* (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 127-153.

DIAS, Reinildes. **WebQuests**: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2014, às 9h00min.

DIAS, Anair Valênia Martins *et al*. Hipercontos multissemióticos. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 95-122.

DIONISIO, Ângela Paiva ;VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-42.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>. Acesso em: 04 de dezembro de 2014, às 20h00min.

ELUF, CRISTINA ARCURI. **Nova interface pedagógica: Linguística de corpus + multiletramentos na formação do professor de língua inglesa**. 01/01/2011. 133 f. Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>. Acesso em: 09 de dezembro de 2014, às 10h00min.

FINAL Alternativo 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_247637985&feature=iv&src_vid=J9pKbm-QTkQ&v=Lkc0tqLb_0E. Acesso em: 25 de novembro de 2015, às 15h22min.

FINAL Alternativo 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_642782665&feature=iv&src_vid=J9pKbm-QTkQ&v=mtacWuYvoBA. Acesso em: 25 de novembro de 2015, às 15h25min.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELÍCIO, Rosane de Paiva. Projet(o) arte. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 123-146.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64-89.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. Etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In.: _____. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 177-231.

GOMES, Rodrigo Belfort. **As novas questões da Linguística Aplicada para o ensino de língua inglesa: multiletramentos, identidade e cultura**. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/980>. Acesso em: 09 de dezembro de 2014, às 10h30min.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In.: POUPART, Jean *et al* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 254-293.

JENKIS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Deborah Nathalia Silva de. **A construção de significados sobre letramento e seus recentes estudos durante a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4987. Acesso em: 08 de dezembro de 2014, às 21h00min.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Sampling "the New" in New Literacies*. In.: **A New Literacies Sampler**. 2007. Disponível em: everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2014, às 9h00min.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 02 de agosto de 2015, às 9h00min.

LIMA, Mariana Batista de; DE GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In.: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 37-58.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. 4ª reimpressão. São Paulo: Barcarolla, 2011.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Reká Wanderley de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.

MACHADO, Arlindo. Formas expressivas da contemporaneidade. In.: _____. **Pré-cinemas & Pós-cinemas**. 6. ed. 2. reimp. Campinas/SP: Papirus, 2013, p. 213-234.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In.: _____. **Discurso e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012, p. 17-68.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In.: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-71.

MANTOVANI, Arthur; KERVEN, Asafe; BRITO, Carolina. **Videoformance** – Laboratório de Vídeo – Arte e Mídia 2012.2. Campina Grande. 2015. Duração: 02min:38seg.

MARINHO, Marildes. Prefácio (Pequenas Histórias sobre este livro e sobre o termo *letramento*). In.: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 9-22.

MELO; Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 147-164.

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: Senac SP, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução (Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares). In.: _____. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-37.

OH My – cover *Count on me* – Bruno Mars. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qxF38KhL7OE>. Acesso em: 09 de dezembro de 2015, às 16h00min.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção roda-vida. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In.: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 254-270.

PROJETO de criação do curso de graduação: arte e mídia. Campina Grande: UFPB, 1998.

RIBEIRO, Francisco Taunay Costa. Vjing: **A Comunicação das Imagens e a Interação Homem-Imagem**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10407@1. Acesso em: 20 de janeiro de 2016, às 12h50min.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. In: **Sociopoética**. Campina Grande. v. 1, n. 3, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

_____. Apresentação. In.: _____. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a, p. 7-11.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: _____. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b, p. 13-36.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In.: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013c, p. 163-195.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In.: _____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SIGNIFICADO. In.: **Dicionário Michaelis Online**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=significado>. Acesso em: 01 de julho de 2016.

SILVA, Dáfnie Paulino da. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In.: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 93-109.

SILVA, Simone Batista da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/pt-br.php>. Acesso em: 04 de dezembro de 2014, às 21h00min.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In.: MARINHO, Marildes (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 54-67.

STREET, Brian; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Práticas e eventos de letramento**. 2015. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 01 de julho de 2015, às 10h00min.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In.: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

_____. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANZINETO, Adolfo *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. In.: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 135-158.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho vermelho na cibercultura. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 55-73.

TEODORO, Ana Alice Gomes; SILVESTRE, Hugo de A.; SANTOS E SILVA, Débora C. **Cibercultura e formação de professores: interações sociais e mediação pedagógica**. 2014. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/jppext/article/view/2984>. Acesso em: 09 de dezembro de 2014, às 11h00 min.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. 7. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

VICENTINI, Luisa; ZANARDI, Juliene Kely. **Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP**. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. P. 329-339. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/palimpsesto21entrevista01.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016, às 9h00min.

VIDAL, Allan; TRUTA, Lucas; HASMULLER, Pablo; RICELLI, Rickson. **Refluxo**. Campina Grande. 2015. Duração: 05min:05seg.

WEBVÍDEO #EmpatiaMudaoMundo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J9pKbm-QTkQ>. Acesso em: 25 de novembro de 2015, às 15h20min.

APÊNDICES

- **APÊNDICE A:** questionário para docente



CENTRO DE HUMANIDADES



UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Linguagem e
Ensino

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTE

Pesquisa: *Multiletramentos nas trilhas da formação do Diretor em Arte e Mídia*

1. Quantos anos você tem?

2. Onde você mora (cidade e estado)?

3. Você leciona no Curso de Bacharelado em Arte e Mídia há quanto tempo?

4. Você já havia lecionado a disciplina “Laboratório de Vídeo I”?

5. Qual relevância da disciplina “Laboratório de Vídeo I” para os Diretores em Arte e Mídia em formação?

6. Você exerce alguma outra função que não a de professor? Qual?

7. Qual o objetivo que você pretende alcançar ao final da disciplina de “Laboratório de Vídeo I”, quanto à formação dos Diretores em Arte e Mídia?

- **APÊNDICE B:** questionário para discentes e monitor



CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS



Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES E DEMAIS PARTICIPANTES

Pesquisa: *Multiletramentos nas trilhas da formação do Diretor em Arte e Mídia*

1. Você tem quantos anos?

2. Onde você mora (cidade e estado)?

3. Você está em que período no Curso de Bacharelado em Arte e Mídia?

4. Você já se matriculou alguma outra vez na disciplina “Laboratório de Vídeo I”?

Se sim, por que não a concluiu na época?

5. Você considera a disciplina “Laboratório de Vídeo I” importante para sua formação? Por quê?

6. Você trabalha? Se sim, com o que? Qual sua profissão?

7. O que você já produziu no Curso de Bacharelado em Arte e Mídia?

8. O que você pretende produzir na disciplina “Laboratório de Vídeo I”?

- **APÊNDICE C:** Tópicos-guia para entrevista com discentes e monitor

TÓPICOS-GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM DISCENTES E DEMAIS PARTICIPANTES

Pesquisa: *Multiletramentos nas trilhas da formação do Diretor em Arte e Mídia*

- Apresentação da pesquisadora e, novamente, da pesquisa;
- Pedir autorização para gravar a conversa;
- Perquirir sobre a formação acadêmica e profissional do (a) entrevistado (a);
- Questionar sobre a relação do (a) entrevistado (a) com vídeo e arte antes e durante o Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG;
- Perguntar o valor que o (a) entrevistado (a) atribui à aprendizagem da linguagem audiovisual e, especificamente, à disciplina “Laboratório de Vídeo I” para sua formação;
- Buscar as perspectivas do (a) entrevistado (a) para o futuro próximo – depois do término da disciplina “Laboratório de Vídeo I”;
- Interrogar sobre a suficiência do aprendizado acadêmico para exercício da profissão;
- Agradecer por sua contribuição.

- **Apêndice D:** Tópicos-guia para entrevista com o docente

TÓPICOS-GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM DOCENTE

Pesquisa: *Multiletramentos nas trilhas da formação do Diretor em Arte e Mídia*

- Apresentação da pesquisadora e, novamente, da pesquisa;
- Pedir autorização para gravar a conversa;
- Perquirir sobre o histórico profissional do (a) entrevistado (a) e, especialmente, sua relação com a disciplina “Laboratório de Vídeo I”;
- Questionar sobre a voluntariedade ou não em ministrar a disciplina “Laboratório de Vídeo I”;
- Perguntar o valor que o (a) entrevistado (a) atribui à aprendizagem da linguagem audiovisual e, especificamente, à disciplina “Laboratório de Vídeo I” na formação de Diretores em Arte e Mídia;
- Buscar a finalidade do (a) entrevistado (a) na disciplina “Laboratório de Vídeo I”, quer dizer, quais objetivos têm a alcançar;
- Questionar sobre a suficiência da disciplina “Laboratório de Vídeo I” para dar conta da relação entre arte e vídeo;
- Interrogar sobre as práticas que requererá dos discentes na disciplina e que significados atribui às mesmas e quer que os alunos também atribuam;
- Agradecer por sua contribuição.

- **Apêndice E: TCLE**



CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: *Multiletramentos nas trilhas da formação do Diretor em Arte e Mídia*

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração, neste estudo, será de muita importância para nós, mas, se você decidir retirar seu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, você não será penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude.

De logo, esclarecemos que, inobstante esta pesquisa seja fundamentalmente etnográfica e esteja inserta nas Ciências Humanas, conforme enuncia o parecer CSN 466/12, há risco de constrangimento aos participantes. Sendo que, asseguramos a estes formas de minimizá-lo, com a possibilidade de deixar a pesquisa a qualquer momento que o desejar, inclusive, sem que isso acarrete nenhum ônus.

Acrescentamos ainda que a presente pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa, situado no seguinte endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Por fim, reiteramos nosso compromisso em relação ao tratamento respeitoso que será dado às informações coletadas nesta pesquisa.

Eu, _____ residente e domiciliado na _____

_____, _____ (nacionalidade), _____ (anos), _____ (estado civil), portador da cédula de identidade n. _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea

vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa **Multiletramentos nas trilhas da formação do Diretor em Arte e Mídia**, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rossana Delmar de Lima Arcoverde, cujo objetivo geral é investigar as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG, bem como os significados que as mesmas têm para os Diretores em Arte e Mídia em processo de formação.

Tenho conhecimento de que a pesquisadora CRISTIANI PEREIRA DE MORAIS GONZALEZ, domiciliada na Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário, Campina Grande-PB, cujo e-mail e telefone são, respectivamente, cristianipmorais@gmail.com e (83) 87736350, estará à minha disposição a qualquer momento, para tirar possíveis dúvidas quanto à pesquisa e/ou a minha participação.

Estou ciente ainda que:

1. A pesquisadora Cristiani Pereira de Moraes Gonzalez assistirá às aulas ministradas na disciplina “Laboratório de Vídeo I” - período 2015.1 - do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG, utilizando meus depoimentos com meu consentimento;
2. Serão utilizadas por Cristiani Pereira de Moraes Gonzalez, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: questionário por mim respondido com informações a meu respeito; gravações em áudio das aulas observadas pela pesquisadora e informações obtidas através das entrevistas semi-estruturadas individuais, também gravadas;

- III) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;
- IV) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará minha identificação e usará um código (ex.: P1, P2...) para se referir aos dados que forneci. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados;
- V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, _____ de _____ de 2015.

Nome do participante

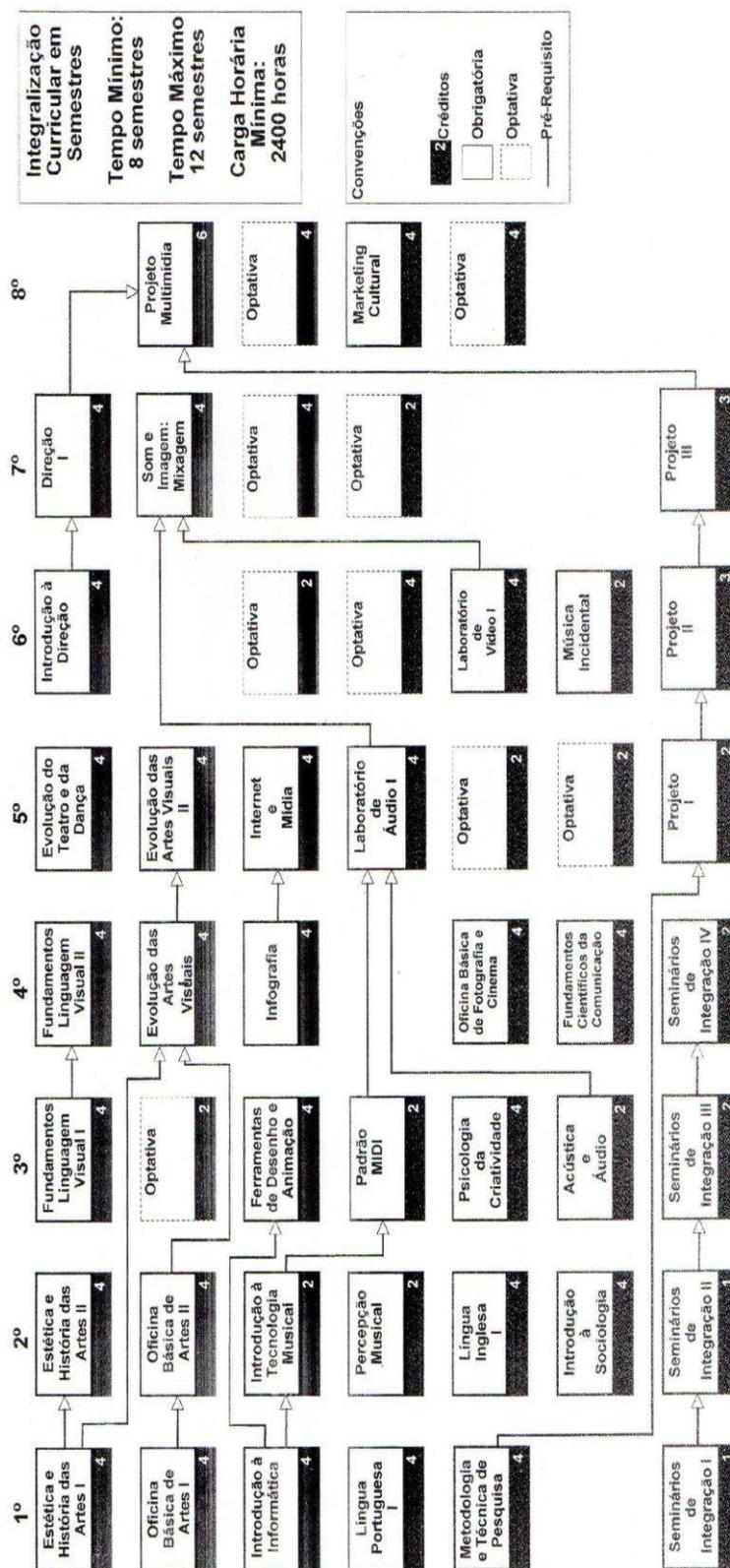
Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

ANEXOS

• ANEXO A: Fluxograma do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG



- **ANEXO B:** Plano de Curso da Disciplina Laboratório de Vídeo I (2015.1)



PLANO DE CURSO

CURSO:		PROFESSOR (A):	
LABORATÓRIO DE VÍDEO			
PERÍODO LETIVO:	CARGA HORÁRIA:	CRÉDITOS:	PERÍODO:
2015.1	60h	4	6º

EMENTA

O universo audiovisual e o mundo videográfico; as especificidades do vídeo; gêneros videográficos; o vídeo no Brasil; linguagem e estética audiovisual; vídeo em mídias portáteis; criatividade e realização de vídeo: pré-produção, produção e pós-produção.

OBJETIVOS

- Capacitar o futuro Diretor em Arte e Mídia a compreender com clareza o papel do Vídeo como uma forma de expressão mundial, e a fundamentação de suas bases estéticas criadas em épocas diferentes.
- Compreender a potencialidade do vídeo dentro dos campos audiovisuais a partir de reflexões, análises e realizações práticas.
- Tornar este estudante apto a argumentar sobre as dimensões de criação, produção, interpretação e técnica videográficas/cinematográficas.
- Fomentar o conhecimento e a compreensão complexa e fascinante relação entre a arte cinematográfica, arte videográfica e os processos evolutivos das sociedades, principalmente na contemporaneidade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I Unidade

- O diálogo entre cinema e vídeo.
- Processo videográfico – Da fotografia à síntese numérica.
- A linguagem videográfica.
- O vídeo e as reconfigurações da história da arte.
- O vídeo no Brasil.
- As três crises do cinema.
- As experiências em vídeo dos grandes cineastas.
- A desmistificação do narrador.
- Vídeo – Anarquia audiovisual.
- Limites e transgressões do vídeo.

- O “estado-vídeo”: Uma forma que pensa.

AVALIAÇÃO

Contínua. Apresentação de trabalhos/análises individuais (escritos e/ou práticos) (5,0), estudo dirigido (4,0) e participação (1,0)

II Unidade

- Descentralização da linguagem.
- Desmaterialização da arte.
- Desconstrução do cinema e do vídeo.
- Desvios e ruídos do vídeo na cultura digital.
- Videoperformance. (01.07.15)
- Video Jokeys – Os VJ’s. (01.07.15)
- Videoinstalação. (08.08.15)
- Videoarte. (08.08.15)
- Web-vídeo. (15.08.15)
- Videoclipe. (15.08.15)

AVALIAÇÃO

Contínua + Atividades práticas. Exercícios práticos de produção audiovisual (em grupo) (5,0) e seminários (em grupo) sobre alguns conteúdos (4,0). Participação (1,0)

III Unidade

- Ação colaborativa do vídeo em novas mídias.
- Poéticas Híbridas.
- Formas expressivas da contemporaneidade.
- Pós-produção – Edição e finalização.

AVALIAÇÃO

Trabalho: Produção audiovisual. Trabalho em grupo de concepção (3,0), realização (3,0) e exibição de produto/obra videográfica (4,0).

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

A construção dos objetivos pretendidos será facilitada por meio das seguintes estratégias:

- Aulas dialógicas com material de apoio exemplificador.
- Análise e discussão de filmes/vídeos.
- Leituras e exercícios programados sobre temas tratados no curso.
- Desenvolvimento de análises crítico-reflexivas.
- Pesquisa de material bibliográfico e complementar das temáticas da unidade curricular, com apresentação em plenárias (seminários).
- Orientação e prática de realização audiovisual com inserção de temáticas específicas.

RECURSOS DIDÁTICOS

A construção dos objetivos pretendidos será facilitada por meio das seguintes recursos didáticos:

- Textos (livros, textos e artigos).
- Exibição de obras cinematográficas/videográficas.
- Quadro branco e caneta para quadro branco.

- Equipamentos de informática (computador, data show, etc.).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- DUBOIS, Philippe. **Cinema, Vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
MACHADO, Arlindo. **Pré-Cinemas & Pós-Cinemas**. Campinas: Papyrus, 1997.
MELLO, Christine. **As Extremidades do Vídeo**. São Paulo: SENAC, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ARMES, Roy. **On Video – O Significado do Vídeo nos Meios de Comunicação**. São Paulo: Summus, 1999.
AUMONT, Jacques. **A Imagem**. 16ed. Campinas: Papyrus, 2012.
MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
MACHADO, Arlindo. **Made In Brasil - Três Décadas do Vídeo Brasileiro**. São Paulo: Iluminuras, 2007.
WATTS, Harris. **On Camera – Curso de Produção de Filme e Vídeo da BBC**. Trad. Jairo Tadeu Longhi. São Paulo: Summus, 1990.