ERIKA FERNANDES DE SOUZA

PROJETO TEMÁTICO “MÍDIA E CONSUMO RESPONSÁVEL”

Londrina
2021

ERIKA FERNANDES DE SOUZA

PROJETO TEMÁTICO “MÍDIA E CONSUMO RESPONSÁVEL”:

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientador: Prof. Cláudia Lopes Nascimento

Londrina
2021

Souza, Erika Fernandes.
Projeto Temático \"Mídia e Consumo Responsável\" / Erika Fernandes Souza. - Londrina, 2021. 86 f.

Orientador: Cláudia Lopes Nascimento.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Consumismo - Tese. 2. Projeto Temático - Tese. 3. Dialogismo - Tese. 4. Ensino de Língua Portuguesa - Tese. I. Nascimento, Cláudia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

ERIKA FERNANDES DE SOUZA

PROJETO TEMÁTICO "MÍDIA E CONSUMO RESPONSÁVEL"

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Prof.ª Dr.ª Elvira Nascimento Lopes
Prof. Membro 1
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.º Dr.° Flávio Luís Freire Rodrigues
Prof. Membro 2
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.º Dr.º Neil Armstrong Franco de Oliveira
Prof. Membro 3
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.ª Dr.ª Letícia Jovelina Storto
Prof. Membro 4
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de outubro de 2021.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido o dom da vida, possibilitando força e coragem para enfrentar todas as adversidades.

À Profª. Cláudia Lopes Nascimento, minha orientadora e amiga de todas as horas, que acompanhou todo o meu processo de escrita e não desistiu de mim, colaborando amplamente para a construção de novas aprendizagens.

À Professora Drª. Cláudia Valéria Doná Hila, por aceitar compor minha banca de exame de qualificação.

À Professora Drª. Elvira Lopes Nascimento, por aceitar compor minhas bancas de exame de qualificação e de defesa.

Ao Professor Drº. Flávio Luís Freire Rodrigues, por aceitar compor minha banca defesa.

Aos professores do PROFLETRAS, que contribuíram para o meu amadurecimento intelectual.

À minha mãe, que com pouco estudo, sempre se esforçou para eu estudar e ter uma profissão e, hoje, cuida com muito carinho da minha filha Audrey, quando preciso adentrar no mundo da pesquisa e da escrita.

Ao meu pai, que sempre proveu o sustento da minha família e hoje é o ídolo número 1 da Audrey Beatriz.

Ao meu irmão Elton, meu exemplo de força, paciência e dedicação aos estudos.

Ao meu namorado Leonardo, pelo apoio neste momento, abrindo a porta da sua casa para eu estudar quando preciso de silêncio.

À minha amiga Lilian, confidente e conselheira em todos os momentos.

À minha amiga Ivandra, que assistiu todo o meu processo de escrita e me ajudou resolver problemas quando eu não sabia como resolvê-los.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, que compartilharam comigo momentos de estudo intenso, mas também período de muitas risadas e alegrias.

Aos meus alunos que com todas as suas diversidades em aprender, inspiraram eu pensar o processo de aprendizagem de um modo distinto e significativo

À Capes por favorecer o processo de pesquisa qualitativamente em nosso país.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

(Paulo Freire)

RESUMO

SOUZA, Erika Fernandes de. Projeto temático “Mídia e consumo responsável”: uma proposta dialógica de trabalho com leitura, produção, escuta e oralidade. 2021. 85. Trabalho de Conclusão de Curso Mestrado Profissional em Letras – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

Esta pesquisa traz uma proposta didático-pedagógica de um Projeto Temático que foi planejado e denominado “Mídia e Consumo Responsável”, cujo tema norteador se estabeleceu a partir do consumo e do consumismo e suas consequências na sociedade. Foi elaborado um material didático, intitulado Produção Técnica Educacional, como proposta a ser implementada por professores de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, por meio de atividades diferenciadas, discussões e reflexões sobre o impacto socioambiental do consumismo, bem como da análise do gênero discursivo anúncio publicitário, procuramos contribuir com o professor, na sua autonomia do uso diário do livro didático e para instrumentalizá-lo a ofertar um trabalho de leitura, produção, escuta e oralidade e, consequentemente, levar o aluno a uma ressignificação e posicionamento crítico frente à temática estudada. Para esse fim, com base na perspectiva dialógica de linguagem e na noção de gênero discursivo do círculo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997; BAKHTIN, 2006), na concepção dialógica de ensino de Língua Portuguesa (ANTUNES 2003; MENEGASSI, 2010), assim como nas pesquisas na área de Linguística Aplicada no que tange às ferramentas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa. O percurso metodológico escolhido foi o da pesquisa-ação (THIOLENT, 2000; BORTONI-RICARDO, 2008), o objetivo geral da pesquisa foi proporcionar uma formação continuada pelo desenvolvimento de capacidade de elaboração de Projeto Temático com foco no tema consumo e consumismo. Os resultados da elaboração do Projeto e do Produto Técnico educacional foram um repensar sobre a atividade docente que deve favorecer um trabalho com temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, ao mesmo tempo em que trabalha com competências linguísticas relevantes para a apropriação de diferentes saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Consumismo; Projeto Temático; Dialogismo; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

SOUZA, Erika Fernandes de. **Thematic Project "Media and Responsible Consumption":** a dialogic work proposal with reading, production, listening and speaking. 2021.85. Dissertation (Profissional Master in Language) – Human Sciences Center, State University of Londrina, Londrina, 2021.

This research brings a didactic-pedagogical proposal for a thematic project that was planned and named "responsible media and consumption", whose guiding theme was established from consumption and consumerism and their consequences in society. A didactic material, entitled technical educational production, was prepared as a proposal to be implemented by portuguese language teachers in the final years of elementary school. Thus, through different activities, discussions and reflections on the socio-environmental impact of consumerism, as well as the analysis of the advertising genre discursive, we seek to contribute to the teacher in their autonomy in the daily use of textbooks and to equip them to offer a interactive work of reading, production, listening and orality and, consequently, lead the student to a redefinition and critical positioning regarding the studied theme. To this end, based on the dialogic perspective of language and the notion of discursive genre of the bakhtinian circle (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2003), the dialogic conception of portuguese language teaching (ANTUNES 2003; MENEGASSI, 2004), thus as in the researches in the area of applied linguistics regarding the didactic tools for the teaching of portuguese language. The methodological path chosen was action research (THIOLENT, 2000; BORTONI-RICARDO, 2008), the general objective of the research was to provide continued education by developing the capacity to elaborate a thematic project with a focus on the theme of consumption and consumerism. The results of the elaboration of the Project and the Technical Educational Product were a rethinking about the teaching activity that should favor a work with themes that are part of the students' daily life, while working with relevant language skills for the appropriation of different knowledge.

KEY-WORDS: Consumerism; Thematic Project; Dialogism; Portuguese Language Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pergunta de pesquisa e objetivos específicos 17
Quadro 2 – Problemáticas recorrentes 55
Quadro 3 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetivos e conteúdos presentes na BNCC (2017) e no CREP (2019). 58
Quadro 4 – Questionário Inicial 67
Quadro 5 – Questionário Final 68
Quadro 6 – Projeto “Mídia e Consumo Responsável”: etapas 69
Quadro 7 – Oficinas presentes na Produção Técnica Educacional 70
Quadro 8 – Partes Constituintes 70
Quadro 9 – Instrumento de Avaliação do Projeto 71
Quadro 10 – Oficina 1 – Consumismo: considerações e reflexões 72
Quadro 11 – Oficina 2 - Gênero Discursivo Anúncio Publicitário e as Práticas de Consumo 74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Bases Nacionais Curriculares Comuns
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
GNL	Grupo de Nova Londres
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA 12
1.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA 14
1.3 Procedimento Metodológico da Pesquisa 15
1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA 17
1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA 18

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 19
2.1 CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM 19
2.2 DIALOGISMO BAKHTINIANO 24
2.3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DIALÓGICO 30
2.4 MULTILETRAMENTO 33

3 PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO 38
3.1 METODOLOGIAS ATIVAS 38
3.1.1 PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DE PROJETOS 42
3.1.1.1 Pedagogia de Projetos 44

4 PROJETO "MÍDIA E CONSUMO RESPONSÁVEL" 50
4.1 O CONSUMO E O CONSUMISMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA 50
4.1.1 Gênero da Esfera Publicitária e o Consumo 54
4.2 ESCOLA E OS DESAFIOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS 59
4.3 Construção do PROJETO TEMÁTICO "MÍDIA E CONSUMO RESPONSÁVEL" 60
4.3.1 Produção Técnica Educacional 67
4.3.1.1 Oficinas 69

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

REFERÊNCIAS 80

1 INTRODUÇÃO

No cerne da agenda do trabalho educacional, encontramos os desafios enfrentados pela escola imersa no contexto social atravessado por problemáticas cada vez mais evidentes, entre as quais, a do consumismo desenfreado por parte dos jovens e da sociedade como um todo. Convivemos com situações sociais que precisam ser discutidas durante as atividades pedagógicas ao propor soluções coletivas que refletem no cotidiano dos sujeitos.

Entendemos que a escola, como maior agência de multiletramentos que é, não pode desconsiderar a influência da cultura midiática e da cultura digital em seu espaço, já que os seus reflexos marcam a maneira como os alunos se comportam em determinadas situações, onde demonstram seus valores relacionados ao consumo, à estética, aos relacionamentos interpessoais, interações, entre outros (MOREIRA, 2003; FANTIN, 2012).

> Na polissemia das palavras informação e comunicação estão impregnados de valores éticos e estéticos, interesses individuais ou coletivos e ideologias. A comunicação estabelece a relação com o outro, tanto no processo de interação e socialização do conhecimento como no jogo de interesses. A comunicação expressa um padrão cultural ou uma identidade cultural, por isso, é o elemento central da cultura e é também uma ferramenta simbólica para organizar as nossas relações com o outro (TERUYA, 2009, p. 155-156).

Desse modo, a mídia propaga valores ideológicos que revelam as concepções políticas de um grupo e/ou interesses individuais de uma classe, determinando distintas formas de comunicar com outrem, trazendo tanto aspectos positivos quanto negativos. Positivos no sentindo de proporcionar distintas leituras e modos de ver os objetos do conhecimento, e negativos porque o excesso de informação muitas vezes nos incapacita de construir conceitos concisos e coerentes sobre os diversos assuntos circulantes (TERUYA, 2009).

Moreira (2003) expressa que cultura midiática tem relação com as concepções de mundo, ideias, gosto, internalizações de modelos, comportamentos, consumo, idealização de felicidade, etc. que são disseminadas a partir de redes de comunicação, entretenimento e publicidade em função da sociedade capitalista, criando e reproduzindo modelos sociais para serem seguidos.

Percebemos que a cultura midiática está presente de forma marcante na vida da população e tem causado grande impacto devido as suas peculiaridades

simbólicas que circulam por meio de distintos suportes como os canais televisivos e a internet ao veicular mensagens com a intenção de produzir determinado efeito de sentido nos sujeitos (MOREIRA, 2003).

As mídias estão presentes na escola, porém, notamos que as preocupações docentes em muitos casos se concentram ao seu uso e não como ação didática de comparar, indagar, refutar e criticar as mensagens propagadas. Assim, salientamos a ausência de uma problematização dos discursos presentes e de uma conscientização a respeito das técnicas de persuasão presentes que geram o consumismo irresponsável (TERUYA, 2009).

Sentimos a necessidade de destacar que os sujeitos são distintos, no trato com as informações presentes nas mídias, o que favorece a presença de uma resistência às temáticas propagadas. Dentro desse contexto, é essencial um trabalho pedagógico que não minimize nem os produtores nem os receptores dos diálogos intrínsecos.

> Para que a recepção seja um espaço de interação e de negociação de sentidos, é preciso educar para a mídia e adotar uma pedagogia dos meios que favoreça a compreensão dos diferentes modos de apropriação dos produtos culturais, sem superestimar e nem subestimar os produtores das mídias e os receptores desses meios (TERUYA, 2009, 159).

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que a escola não pode se omitir em relação ao seu papel de debater as problemáticas que se constroem em relação aos discursos propagados nas mídias, favorecendo a criticidade dos alunos tanto em discutir quanto em produzir materiais midiáticos dentro do contexto escolar com a finalidade de se apropriarem de elementos necessários para se posicionarem dentro dos seus vínculos sociais, não aceitando qualquer discurso como verdade sem confrontá-lo, primeiramente.

1. 1 Contextualização da Pesquisa

Dentro desse contexto, entendemos que possibilitar um projeto temático pode favorecer expressivamente o processo de ensino e aprendizagem ao colaborar para o estímulo da leitura e escrita no espaço escolar e, consequentemente, também melhorar o desempenho dos alunos em outras áreas do conhecimento. Envolver os estudantes cada vez mais em atividades pedagógicas de uma forma prazerosa requer muita organização, planejamento e compromisso por parte daqueles

que desejam construir uma sociedade mais justa e humanizada.

Um projeto de ensino e aprendizagem proporciona ao aluno diferentes vivências assim como capacidade crítica de análise das situações problemas relacionados à existência humana. Dessa forma, o sujeito passa a vivenciar situações hipotéticas que colaboram para a sua vida real, já que os variados textos promovem um enriquecimento cognitivo em relação aos aspectos internos e externos aos indivíduos.

Não é possível pensar a educação desvinculada da leitura, da produção textual (oral e escrita), pois são ferramentas indispensáveis e só por meio delas os educandos terão várias possibilidades de adquirir conhecimento, informação, lazer, cultura e integração social, possibilitando transformações tanto individuais como coletivas.

Entendemos que é imprescindível levar um tema para escola de forma que possibilite aos alunos assumirem diversos posicionamentos e práticas dialógicas, mas que seria um grande desafio. É de conhecimento que, na formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, ainda há pouca ênfase no ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos que envolvem outras linguagens (semióticas) que a verbal.

Antunes (2003) consciente dos problemas externos que atingem a escola, reafirma o compromisso do professor de Língua Portuguesa em ofertar um estudo de linguagem que cumpra seu papel interacional em relação à sociedade. Além de contribuir intrinsecamente com o trabalho com as práticas de leitura e produção textual de um modo interativo dentro de uma concepção dialógica que cumpra com o propósito de ressignificar as atividades educativas, trazendo a concepção de interação entre o professor, o texto e o aluno (MENEGASSI, 2010)

Notamos que o ensino de línguas precisa ser contextualizado e dinâmico ao proporcionar aos estudantes distintas motivações, visto que [...] “fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados” (ANTUNES, 2003, p. 20). Segundo a autora, as práticas de escrita, leitura e oralidade precisam ser vivenciadas de modo pleno, considerando os relacionamentos sociais dos sujeitos e não como meras repetições cristalizadas nos seios da escola, sem comprometimento com a real aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, o professor não deve ser um mero reprodutor do conhecimento, mas, sim, um agente de letramento ao estabelecer atividades criativas

que favoreçam a apreensão do conteúdo dentro de uma esfera de perguntas, refutações, cooperação e sistematização do conteúdo (KLEIMAN, 2014).

1.2 Trajetória da Pesquisadora

Entendemos ser relevante destacar que a pesquisa a respeito do processo de ensino e aprendizagem de linguagem é uma ação constante na nossa formação, já que as atividades educativas significativas sempre foram buscadas a fim de promover resultados visíveis. Para tanto, cursamos uma disciplina especial que trabalhava a temática do Ensino de Línguas para crianças, momento em que além da teoria, aprendemos diversas atividades práticas e lúdicas que colaboraram plenamente com a propagação dos conteúdos de modo diversificado e expressivo.

Também é essencial enfatizarmos que o nosso percurso como professora se estabeleceu, prioritariamente, na rede pública, a priori com crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil e em duas escolas do Ensino Fundamental I que trabalhamos durante aproximadamente seis anos e, atualmente, atuamos como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e Médio, em um Colégio Estadual. Tivemos a oportunidade de trabalhar com todos os anos/séries da Educação Básica, o que nos fez pensar a respeito da relevância de um ensino crítico, reflexivo e inovador, em que o acesso ao conhecimento seja disponível sem discriminação.

Percebemos que o ensino de Língua Portuguesa sempre representou um desafio, já que as especificidades dessa disciplina demandam uma prática contextualizada e inovadora, todavia, quando estamos no espaço escolar, esbarramos com ações pedagógicas tradicionais engessadas e, imersos dentro desse contexto, somos conscientes que as mudanças são lentas e árduas, exigindo um comprometimento maior do docente.

No momento em que adentramos no Mestrado Profissional de Letras, por meio de estudos e pesquisas, tivemos como intencionalidade adequar o nosso método de ensino dentro do multiletramento com o objetivo de buscar um processo de ensino de linguagem adequado às novas transformações sociais.

Como presenciamos um momento de intensas transformações no âmbito educacional, visto que as discussões a respeito das práticas de leitura e escrita têm suscitado alargar as oportunidades educacionais impulsionando a qualidade do

ensino. Neste cenário, testemunha-se proeminência do conceito de diálogo defendido por Bakhtin (2010) que adquiriram notoriedade nas discussões da academia e do espaço escolar.

1.3 Procedimento Metodológico da Pesquisa

Como a nossa pesquisa leva em consideração as transformações sociais, históricas e culturais do momento atual, entendemos ser urgente o debate de propostas metodológicas de ensino contextualizado. Precisamos estar preparados para enfrentar os novos desafios propostos, considerando o aluno como membro importante dentro do processo de ensino e aprendizagem, conscientes que esse precisa estar em uma condição ativa para tomar decisões reflexivas e críticas como partícipe em sua comunidade.

Nesta pesquisa, realizamos uma revisão de literatura e utilizamos o método da pesquisa-ação, visto que a pesquisa-ação dá suporte a este estudo, pois, segundo Thiollent (2000):

> é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativos ou participativos. (THIOLLENT, 2000, p. 14)

Sobre a pesquisa-ação Gil (2010) salienta também que ela tenha “características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”. (GIL, 2010, p.42

Entendemos, então, que a pesquisa precisa ser uma prática presente não somente nos cursos de graduação e pós-graduação, mas em todos os momentos da carreira do professor. Ao pesquisar, o professor passa a compreender melhor os condicionantes inerentes ao processo educativo, enriquecendo sua ação didática e aprendendo ao mesmo tempo, sendo que ensinar e aprender são dimensões que se relacionam, dinamizando o agir docente (NASCIMENTO, 2014) e o processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que ao pesquisar e certificar que essa ação é contundente, nós docentes nos apropriamos de novos conhecimentos que são contrastados com o velho, ao produzir novos conceitos. Toda essa dinâmica favorece

a construção de um profissional crítico que atua de determinada forma, permitindo a ressignificação do conhecimento junto ao aluno como nosso coparticipante, cuja cumplicidade promove o crescimento intelectual, afetivo e social de ambos.

A pesquisa- ação se constitui como uma abordagem metodológica, em que nós pesquisadores e os participantes, no caso, nossos alunos, têm participação ativa durante todo o seu processo, ao analisar de forma sistemática e planejada uma situação do cotidiano social com intuito de solucionar uma problemática encontrada na comunidade (KLEIMAN, 2001) de forma reflexiva e contextualizada.

> O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa (GIL, 2010, p. 143).

Desse modo, esse tipo de abordagem possibilita um replanejamento das ações efetivadas devido a sua flexibilidade, em prol dos sujeitos partícipes envolvidos.

Thiollent (2000, p. 5) aponta que “[...] a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro [...]”. Sendo assim, esse tipo de pesquisa é característico do nosso universo escolar e exige tomada de decisões conscientes e coletivas, já que envolve distintos sujeitos.

Compreendemos que ao pesquisar e certificar que essa ação é contundente, nós docentes nos apropriamos de novos conhecimentos que são contrastados com o velho, produzindo conceitos. Toda essa dinâmica favorece a construção de um profissional crítico que atua de determinada forma, permitindo a ressignificação do conhecimento junto ao aluno como nosso coparticipante, cuja cumplicidade promove o crescimento intelectual, afetivo e social de ambos.

A pesquisa-ação se constitui como uma abordagem metodológica, em que nós pesquisadores e os participantes, no caso, nossos alunos, têm participação ativa durante todo o seu processo, ao analisar de forma sistemática e planejada uma situação do cotidiano social com intuito de solucionar uma problemática encontrada na comunidade (KLEIMAN, 2001) de forma reflexiva e contextualizada.

> O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos

> de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa (GIL, 2010, p. 143).

Desse modo, esse tipo de abordagem possibilita um replanejamento das ações efetivadas devido a sua flexibilidade, em prol dos sujeitos partícipes envolvidos. Thiollent (2000, p. 5) também aponta que "[...] a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro [...]". Sendo assim, esse tipo de pesquisa é característico do nosso universo escolar e exige tomada de decisões conscientes e coletivas, já que envolve distintos sujeitos.

1.4 Objetivos de Pesquisa

Explorar ações didáticas inovadoras e sincronizadas com as novas demandas sociais no meio educacional com o ensejo de contribuir para discussões inerentes ao agir docente e discente. Com a finalidade de delimitar a pesquisa em questão, temos no quadro abaixo o problema e os objetivos específicos expressos.

O presente trabalho tem como objetivo geral proporcionar uma formação continuada pelo desenvolvimento de capacidade de elaboração de Projeto Didático Temático.

Quadro 1 – Pergunta de pesquisa e objetivos específicos

Pergunta de Pesquisa	Objetivos Específicos
1.Como se pode contribuir com o professor de anos finais, do Ensino Fundamental, em relação à elaboração de um projeto temático? 2.Como operacionalizar a elaboração de material didático que articule a temática do consumo e consumismo com o ensino de Língua Portuguesa?	1. Elaborar um projeto temático para que o professor de Língua portuguesa da rede pública, dos anos Finais do Ensino Fundamental, possa implementar em sua sala de aula; 2. Planejar atividades didáticas que envolvam a temática do consumo e consumismo que comporão um produto técnico educacional.

Fonte: autoria própria

1.5 Estrutura do Trabalho

Com o propósito de organizar esse texto, bem como responder à pergunta de pesquisa, o presente trabalho foi dividido em quatro seções, em que foram discutidos assuntos que direcionam a resposta que almejamos assim como os objetivos esperados.

Na segunda seção, foram discutidos os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa como as concepções de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (1997; 2006), o dialogismo bakhtiniano, concepção dialógica de leitura e escrita (BAKHTIN, 2007; ANTUNES, 2003) e o Multiletramento (ROJO; MOURA, 2012).

Na terceira seção, temos a apresentação de propostas metodológicas de ensino como as metodologias ativas que são partes integrantes no desenvolvimento das atividades pedagógicas inovadoras, bem como a metodologia dos projetos como escolha para a promoção do Projeto “Mídia e Consumo Responsável”.

Já na quarta e última seção, encontramos a descrição do Projeto “Mídia e Consumo Responsável”, onde se apresenta uma discussão entre a relação entre o consumo e o consumismo na sociedade contemporânea, gênero da esfera publicitária e o consumismo, a escola e os desafios sociais contemporâneos, a construção do Projeto “Mídia e Consumo Responsável” e os detalhes a respeito da produção técnica educacional por meio dos planos das unidades e orientações específicas para o professor.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como intenção apresentar as bases teóricas relevantes para a construção do nosso trabalho, como os estudos do Círculo de Bakhtin (1997; 2006) que colaboram amplamente para compreensão da linguagem como forma de interação, diálogo e resposta ativa, resultado do contexto histórico e cultural vivenciado pelos sujeitos ao produzir e/ou reproduzir distintos tipos de comunicação.

Priorizamos em nossa pesquisa o diálogo entre a concepção de ensino sociointeracionista, já que concordamos que a "língua é variável e flexível" (BAKHTIN, 2006, p. 94) e, portanto, histórica, modificando-se de acordo com os diversos discursos existentes. Entendemos, também, que a prática de leitura e escrita precisam ser dialógicas a fim de possibilitar uma interação entre o interlocutor e o texto.

Além do mais, consideramos que o multiletramento proposto pelo Grupo de Nova Londres, em 1996, corrobora ao pensarmos em um ensino de linguagem que leve em consideração os múltiplos formatos da língua, bem como os novos designers propostos na comunicação. Fundamentados, então, iniciamos, apresentando as concepções bakhtinianas a respeito da linguagem com o propósito de encaminhar teoricamente este nosso estudo.

2.1 CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM

Entendemos que cada contexto histórico, social e cultural possui saberes específicos relacionados às concepções de homem, língua e sociedade, o que caracteriza distintas interpretações elaboradas ao longo da história. Dessa maneira, quando pensamos em uma teoria educacional, precisamos delinear todos os fundamentos teóricos subjacentes que interferem no modo de compreender a realidade (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2012).

Hila (2011) aponta que os estudos de Bakhtin bem como do seu Círculo não discutem especificamente o processo de ensino e aprendizagem, já que suas pesquisas abrangem também outros campos do saber, mas, a partir da sistematização de alguns conceitos, temos instrumentos para pensar a respeito das singularidades que envolvem a linguagem, transpondo-as para o campo educacional.

Notamos a presença de três tipos de concepções de linguagem que foram definidas, de acordo com os estudos de Bakthin (2006 [1929]), e renomeadas por Geraldi (1984): linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. É necessário destacar que cada uma delas revela um tipo específico de aluno e professor, já que a educação não é neutra, mas sim política e, como tal, apresenta visões de mundo entrelaçadas à determinada teoria (GERALDI, 1996).

Para a nossa pesquisa, enfatizamos a concepção de linguagem como forma de interação, visto que atende nossos anseios e permite estabelecer diversas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem de modo dinâmico e interacional ao considerar o sujeito como ativo dentro da prática educativa e contextualizado de acordo com o momento histórico e cultural.

Bakhtin (2006 [1929]) compreende a linguagem como forma de interação que se estabelece dentro de um contexto social específico. Nesta perspectiva, a língua é considerada como um sistema concreto, vivo, contínuo e ideológico que se realiza por meio da interação entre os sujeitos, interlocutor e receptor, ao estabelecer enunciados que emitem suas vivências e saberes. Este signo se constitui de valores, como uma resposta aos discursos existentes.

> [...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 125)

Desse modo, a língua se concretiza a partir de práticas de linguagens reais, sendo o meio social, cultural e o contexto histórico relevante para a compreensão dos discursos que envolvem determinada enunciação, visto que determinam suas especificidades e valores.

> Considerar a linguagem como elemento concreto significa ancorá-la em um contexto social, histórico e ideológico que envolve sujeitos, os quais sustentam seus discursos em um projeto de dizer, a partir do qual validam seus enunciados e assumem uma posição axiológica. Sob esse prisma, é necessário ter ciência, então, que há um contexto que abarca as situações enunciativas, interferindo decisivamente nas formas de uso da linguagem (COSTA-HUBES, 2014, p. 14).

Entendemos, então, as duras críticas efetivadas pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006 [1929]) a respeito da língua como algo estável e acabado,

pois como vimos, ela faz parte de um processo dinâmico, flexível e instável, que possibilita aos seus falantes uma gama de significações e ressignificações contínuas.

Molan e Vianna (2012) apontam quatro pilares em relação à linguagem para o Círculo de Bakhtin. Eles são: interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo. Cada um demonstra as particularidades intrínsecas à concepção de linguagem como interação e nos ajuda a compreender seus alcances.

A interação verbal acontece por meio da materialidade linguística, sendo assim, a língua é alicerçada por um propósito comunicativo real, sendo o discurso resultado das múltiplas vozes existentes na sociedade. Nossos enunciados, assim, são o resultado de diversos entrelaçamentos de discursos nos quais participamos.

Concomitantemente, inferimos que Bakhtin (2006[1929]) considera a língua heterogênea, plural, assim, compreendemos as elocuções que perpassam um discurso. Na verdade, somos resultados das distintas interações que fazemos em detrimento da dinamicidade da língua. Notamos, então, que as experiências do nosso cotidiano, nos constroem e modela como tais.

O segundo aspecto diz respeito ao enunciado concreto, entendemos então, que a linguagem acontece em um espaço temporal específico. Dessa maneira, o contexto histórico e cultural determina nosso modo de pensar e nos relacionar com outrem. Percebemos que essa historicidade, o modo como as pessoas interagem em seu meio social, define como o enunciado acontece em uma prática social de linguagem. Assim, o diálogo é um produto determinado pelo meio social e não um conjunto de regras fixas que parte do individual, já que “[...] situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1984, p. 43). Assim, um enunciado só pode ser compreendido dentro de sua materialidade social, sendo ele único, já que se concretizou a partir de determinadas condições historicizantes. Por isso, enfatizamos que determinada fala é irrepetível, pois se consolida dentro de um contexto que não se repete (FANTI, 2003).

O terceiro aspecto contempla o signo ideológico. Sabemos que somos constituídos de valores que comunicamos e compartilhamos com outrem. Assim, nossa linguagem não é neutra e se constitui por meio de apreciações valorativas que nos estabelece ao influenciar e sermos influenciados dentro dos diversos propósitos comunicativos.

> Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 96).

Dessa maneira, notamos que a partir da linguagem, os sujeitos se apropriam de concepções políticas ideológicas que compartilham no espaço social com outrem. Dessa forma, as trocas sociais envolvem princípios e valores que são transmitidos e internalizados efetivamente.

O último aspecto apontado por Molan e Vianna (2012) é o dialogismo, como já vimos, o enunciado sempre é uma resposta ativa que elaboramos em nosso discurso. Assim, essas respostas movem nossas interações sucessivamente.

> [...] Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política (BAKHITIN, 2006 [1929], p. 99).

Dentro dessa perspectiva, o relacionamento com o outro é relevante, pois direciona nossa resposta sobre algo. O discurso de outrem está presente em nossos diálogos por meio das vozes sociais que se interconectam. Nesta perspectiva, nosso diálogo sempre é uma resposta que emitimos em nossas interações sociais (FANTI, 2003).

Nesse sentido, Hila (2011) expressa que todo este processo acontece dentro de uma esfera de atividade do sujeito. Não se trata de repetir a voz do outro, mas de uma relação dialógica, em que usamos a linguagem para negociar, refutar e questionar seus significados de maneira crítica e reflexiva.

> Transformar a palavra do outro em palavra minha envolve a participação dos interlocutores em atividades interativas mediadas. Essa passagem não significa a mera repetição da fala alheia, o que não caracterizaria a internalização. Para que efetivamente a palavra alheia se transforme em palavras próprias dos alunos será necessário ressignificar os enunciados, por meio de um processo ativo estabelecido nas trocas verbais entre os interlocutores, o que reforça o caráter responsivo presente: nas práticas sociais e a importância do outro para o processo de internalização (HILA, 2011, p. 64-65).

Portanto, retificamos o papel do sujeito dentro da dinâmica de internalizar o discurso do outro não como uma ação mecânica, mas como uma prática

ativa, em que o diálogo interativo se concretiza. Costa-Hubes (2014, p. 19) corrobora ao salientar que “as palavras são tomadas no discurso, em função da finalidade discursiva, do interlocutor, do contexto, enfim, ancoram-se na situação de interação”. E, tudo isso, de modo diligente.

Quando estudamos/pesquisamos os conceitos apresentados pelo Círculo de Bakhtin (1997), não podemos deixar de comentar também a respeitos dos gêneros discursivos. O Círculo (1997) alerta sobre a heterogeneidade dos textos que estão presentes na sociedade, proporcionando alternativas didáticas que aumentam o contato com as práticas sociais de linguagens. Essa heterogeneidade é própria das interconexões variadas que o falante produz/reproduz a partir de suas interações. A heterogeneidade de discursos orais e escritos alinha-se à heterogeneidade da língua, fortalecendo o fato de que há muitas variedades circulando por meio dos mais diversos gêneros discursivos.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade e integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Bakhtin (1997, p. 279) aponta que “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” e, também, situa que “os gêneros são constituídos por [...] conteúdo temático, estilo e construção composicional” (p. 279), ao afirmar que os três elementos “estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (p. 262).

Dessa forma, explorar o gênero discursivo em sala de aula, exige um trabalho com o gênero em sua totalidade, ao situá-lo como enunciado concreto. Compreendemos que quando ensinamos, é imprescindível levarmos em consideração suas duas dimensões constitutivas: a dimensão social e a dimensão verbo-visual. A primeira diz respeito as condições de produção, seu suporte e recepção e, a segunda, engloba o tema, sua forma composicional e estilo (ACOSTA-PEREIRA, 2014).

O estudo dos gêneros discursivos é um saber significativo que vem sendo objeto de pesquisas, devido à sua conexão com a prática social do conhecimento que possui reciprocidade com ação do sujeito em seu meio social, sendo algo relacionado à sua vivência cotidiana (BAKHTIN, 1997).

Além disso, propiciar essa aprendizagem é oportunizar condições para que os sujeitos possam agir conscientemente na relação com outrem, já que a diversidade textos orais e escritos contribui na percepção do sujeito em saber utilizar determinada linguagem de acordo com a situação de uso.

Assim, as atividades pedagógicas com os gêneros discursivos, além das dimensões apontadas acima, precisam acontecer por meio das distintas práticas de linguagem (de leitura, de escrita de oralidade), conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2017) que trabalha com os eixos oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Estes eixos são trabalhados em todas as turmas do Ensino Fundamental dentro de campos específicos. Nos anos finais que é o enfoque dessa pesquisa, os campos de atuação são: Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública.

Após apresentar a questão dos campos de atuação[1], o documento organiza de modo geral para cada campo de atuação as práticas de linguagem que consistem nos eixos citados acima, os objetos de conhecimento em relação a cada nível do Ensino Fundamental e as habilidades requeridas.

Devido aos distintos entrelaçamentos que a língua em contínuo movimento possui, o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos se multiplica quando o relacionamos às (multi) linguagens existentes envolta do mundo digital/midiático (MELO; ROJO, 2014). No próximo tópico, focaremos o dialogismo bakhtiniano com mais acuidade.

2.2 DIALOGISMO BAKHTINIANO

Como apresentamos anteriormente, presencia-se um momento de intensas transformações no âmbito educacional, visto que as discussões a respeito das práticas de leitura e escrita têm suscitado alargar as oportunidades educacionais impulsionando a qualidade do ensino. Neste cenário, testemunha-se a proeminência do conceito de diálogo defendido por Bakhtin (2006) que adquiriram notoriedade nas

[1] Os campos de atuação conduzem a escolha dos gêneros discursivos, as ações pedagógicas, as atividades e as metodologias. Diferentes delineamentos podem ser realizados dentro dos seus contextos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), há uma linha tênue entre os distintos campos, isto é, compreende-se que alguns gêneros podem transitar em outros campos.

discussões da academia e do espaço escolar, como já vimos anteriormente.

De fato, evidencia-se a complexidade e confusão no âmago da compreensão dessas novas práticas realçadas, sabendo que vigoram teorias distintas e opostas acerca da temática da leitura e produção textual, revelando assim, a diversidade de concepções que englobam o tema.

O debate sobre o ensino de leitura e produção textual significativo surgiu nos idos da década de 1980 e foi gestado a graças aos anseios de se estabelecer o ensino das letras de forma significativa, partindo da realidade do aluno, este pertencente a um determinado contexto social, pois, a aquisição do ato de aprender a escrever não pode ser concebida como exclusividade da escola, mas uma ação intencional para a posição do sujeito no seio da sociedade que age sobre essa. Nessa perspectiva, o contexto e as interações dos sujeitos são levados em consideração (SOARES, 1998).

Evidenciamos a complexidade e confusão no âmago da compreensão dessas novas práticas realçadas, sabendo que vigoram teorias distintas e opostas acerca da temática da leitura e produção textual, revelando assim, a diversidade de concepções que englobam o tema.

Após as discussões efetivadas nos anos 80, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser pautado sob o estudo dos gêneros discursivos mais fortemente com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997). Outros documentos oficiais norteados pelos PCN, seguiram a mesma linha. O mais atual, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular – (BRASIL, 2017), embora com novas nomenclaturas e novas abordagens, ainda trata os gêneros como essenciais para o ensino de línguas.

Os PCN de Língua Portuguesa estabelecem que o ensino da língua deve sempre basear-se no estudo dos gêneros discursivos. A definição e a caracterização dos gêneros apresentadas pelos PCN corroboram para um ensino de Língua Portuguesa à luz do dialogismo de Bakhtin (BRASIL, 1998).

A concepção dialógica da linguagem, estabelecida por meio dos estudos do Círculo de Bakhtin, evidencia um processo interacional, concretizado em situações reais do cotidiano. Sobral (2009, p. 23) aponta que o dialogismo “propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade”. Nesse sentido, entendemos o dialogismo é um elemento presente em todos os discursos.

“A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.” (BRASIL, 1998, p. 24).

Bakhtin (2010), em Marxismo e Filosofia da Linguagem, explora as relações existentes entre linguagem e sociedade, destacando o signo como elemento centralizador, ao considerá-lo como algo intrínseco à linguagem e as conjuntas sociais, tornando o signo ideológico. Estabelece-se, assim, a natureza social do signo e do enunciado. Dessa forma, o enunciado é observado como uma unidade de base da língua, que só se concretiza dentro de um contexto social, entendido como uma réplica do diálogo social, sendo, desse modo, social e ideológico. Para tanto, a ideologia influência na linguagem ao mesmo tempo em que a linguagem reflete determinada ideologia.

Entendemos que a linguagem estabelecida pelos signos é assunto norteador nas discussões, visto que “o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados” (BAKHTIN, 2010, p. 16). Compreendemos por signo todos os símbolos semióticos que têm como intencionalidade propagar uma ideologia, sendo que a palavra se constitui como signo ideológico por excelência. Bakhtin entende como signo “tudo que é ideológico, possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (2010, p. 31).

Bakhtin evidencia, também, a peculiaridade semiótica do signo presente na vida social, que além de demonstrar uma determinada realidade, se constitui no aspecto material. Dentro desse contexto, a palavra “funciona como elemento essencial e acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (p. 37), já que todas as representações da manifestação ideológica de signos que são não-verbais, traduzem-se pelo discurso verbal.

> A leitura de Marxismo e Filosofia da Linguagem confirma que, do ponto de vista da construção dos sentidos, todo texto – discurso – é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico (KOCH, 2002, p. 57).

Esse panorama é essencial para o interlocutor na construção do sentido textual e baseia-se em uma abordagem interacionista de linguagem, cujo sentidos estabelecem-se de maneira ativa por meio das múltiplas vozes discursivas existentes no meio social. Bakhtin (2010) ressalta a concepção de dialogismo e o valor

duplo presente nas palavras, isso é, de um lado temos a palavra de unidade lexical e, por outro, assistimos um encadeamento de conceitos como unidade de enunciação.

Desse modo, as palavras são unidades da língua, já os enunciados fazem parte da comunicação real, concreta que acontecem entre sujeitos. Assim, o enunciado não se repete, é único; sendo determinado pelo dialogismo. Corroboramos, nesse sentido, com o pensamento de Bakhtin, ao declarar que um enunciado não sobrevive fora do dialogismo, pois esse se constrói a partir de outros enunciados.

> Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Compreendemos que o dialogismo é uma particularidade do discursivo, pois presenciamos diversas instâncias enunciadoras, sendo que essas instâncias tornam o discurso polifônico, carregado de distintos significados. Assim, temos múltiplas vozes que resultam em distintos discursos.

Fiorin (2006), ao discutir a concepção de dialogismo, destaca que é necessário evitar dois erros constantes na compreensão a respeito do dialogismo de Bakhtin, o primeiro equívoco está relacionado à interpretação que o dialogismo é sinônimo de diálogo, ao denotar a interação face a face. Já o segundo erro se refere à crença na presença de dois tipos de dialogismo: o dialogismo entre interlocutores e o dialogismo entre discursos.

Por isso, o autor, fundamentado em Bakhtin, pontua que o dialogismo não se reduz a interação face a face, ou seja, o dialogismo não se confunde com o diálogo como formato composicional. O diálogo é o resultado do dialogismo. Em relação ao segundo aspecto, não temos dois dialogismos entre interlocutores e entre discursos. O dialogismo acontece entre os variados discursos, sendo que o interlocutor só se manifesta quando o discurso é proferido.

Entendemos, então, que o dialogismo em Bakhtin revela o funcionamento efetivo da linguagem e, por isso, é intrínseco ao processo linguístico; constituindo-se como um modo particular de composição do discurso. Consequentemente, todo discurso estabelece diálogo com outro discurso, que se integram em enunciados. “As palavras e as orações são as unidades da língua, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação” (FIORIN, 2006, p.

168).

Por isso, o trabalho com os gêneros discursivos se torna justificável. A BNCC (BRASIL, 2018), embora com novas nomenclaturas, apoia-se nos PCN (BRASIL, 1998) ao admitir a importância do estudo de gêneros para o ensino da Língua ao afirmar que

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Sendo assim, como já vimos, o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos deve estar presente na escola a fim de possibilitar vivências interacionais e ativas aos educandos por meio do uso da linguagem, em que esse conhecimento fundamente suas ações sociais na sociedade. Deve, ainda, conduzir o aluno em conhecer a sua língua materna e a maior parte de variantes possíveis, para que ao dispor dos mais variados gêneros, ele seja capaz de utilizar a língua de acordo com o contexto em que o aluno está situado.

É válido ressaltar que, tradicionalmente, a escola favorecia apenas o ensino da modalidade escrita e formal da língua. No entanto, é necessário desmistificar essa afirmação, pois até mesmo os Documentos Oficiais mais atuais já orientam a respeito de preparar o aluno para as mais diversas situações de uso da língua, sejam elas escritas, sejam orais.

> No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25)

Sobre isso, Bakhtin (1997) discursa a respeito da heterogeneidade

dos gêneros discursivos que circulam na sociedade, favorecendo a possibilidade de uma ação didática dinâmica em relação ao ensino da língua, de maneira que amplie as possibilidades dos educandos. De fato, essa heterogeneidade é característica própria das conexões diversas que a linguagem produz em seus sujeitos e na sociedade como um todo.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade e integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Devido aos variados entrelaçamentos que a língua em constante movimento possui, o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos precisa acontecer em um ambiente rico e estimulante, em que a interação alunos e professor seja estabelecida.

Os gêneros sempre estiveram presentes na escola, mas de uma maneira tradicional e institucionalizada. Somente após os Parâmetros (BRASIL, 1998), os gêneros passaram a ser estudados sob a luz da teoria de Bakhtin (1997). A partir daí, surgiram muitos estudos que contribuíram com a melhora na prática em sala de aula e o trabalho com gêneros ficou mais diversificado em sala de aula, ajudando o sujeito nas mais diversas situações de comunicação, principalmente no que diz respeito ao trato com a linguagem. Portanto, falar sobre norma e variação, diante da gama de gêneros e práticas sociais existentes, faz-se necessário.

Os alunos necessitam se estruturar daquilo que ajudará em sua realidade, munidos de um referencial crítico sobre os mecanismos que regularam a vida social. É de responsabilidade da instituição de ensino fornecer às crianças as ferramentas necessárias para superar as dificuldades da realidade, esclarecendo a complexidade da sociedade presente nos discursos e representações nela contidos. No momento que o educando percebe as relações de poder implícitas nos vários discursos, ele toma parte de seu papel como sujeito ativo da história na luta pela defesa da democracia.

Sendo assim, é primordial a reflexão sobre o fazer pedagógico contido nos documentos oficiais da educação, superando o texto escrito na forma de lei, na realização das condições físicas e instrumentais necessárias para que o ensino de leitura e escrita efetivo se realize na escola de maneira que favoreça a promoção do aluno como sujeito crítico.

2.3 Processo de Ensino e Aprendizagem dialógico

Como sabemos, favorecer aos educandos o contato com as práticas de leitura, escrita e oralidade é uma tarefa difícil, pois vai além da simples apresentação e/ou exposição de textos existentes no mundo social. Assim, o professor deve definir claramente os objetivos para que a leitura do texto seja interessante e faça sentido para o aluno. Somente assim, as atividades de leitura não se tornam maçantes, mas sim algo prazeroso (ALBUQUERQUE, 2007).

Portanto, ao trazer um texto para a sala de aula, o professor deve planejar de forma objetiva o que pretende ensinar, pois, o texto não deve ser apresentado para os alunos de qualquer modo, se faz necessário instrumentalizá-los com estratégias de leitura, bem como, o texto deve conter os significados para a realidade social dos educandos (ANTUNES, 2003).

Na realidade, o texto só faz sentido para o aluno, quando o professor traz exemplos reais retirados de sua realidade imediata, permitindo que ele entenda que a sociedade exige distintos tipos de texto a fim de produzir uma comunicação que atenda os seus interesses concretos. Por essa razão, Foucambert (1994) ao argumentar sobre a leitura aponta a seguinte problemática:

> Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se a utilização que os outros fazem deles [...] ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

A leitura e a escrita de um texto necessitam estar em acordo com o objetivo explícito, objetivo esse imerso pelo social, tendo a certeza de que toda a escrita traz em seu bojo as representações e ideologias que necessitam ser explicitadas com a finalidade de formar o aluno crítico e reflexivo em sua realidade (FOUCAMBERT, 1994).

Nessa perspectiva, o ensino de leitura e produção textual (escrita e oral) ancorados no seio do dialogismo vai além da simples decodificação de um texto, deve favorecer o entendimento dos condicionamentos sociais que fazem que um texto específico tenha determinada estrutura, ou seja, todo texto é produto da realidade, conhecê-la nas suas tramas e relações de poder é tornar o educando preparado para

perceber as artimanhas e as técnicas de convencimento (SOARES, 1998).

A prática de leitura e a produção textual são ações que acontecem no nosso dia a dia tanto no âmbito escolar, social quanto no âmbito familiar. Porém, os alunos possuem dificuldades evidentes na escola em relação à essas capacidades linguísticas.

Menegassi (2010) destaca a importância dessas práticas, contudo estabelece estratégias para que o texto seja trabalhado de modo efetivo ao promover uma aprendizagem significativa.

Dentro desse contexto, o texto cumpre muito bem sua função, já que permite que os sujeitos entrem em contato com distintos tipos de linguagens e vivências que são relacionadas diretamente com o cotidiano dos seres humanos. Dentro dessa perspectiva, tanto a leitura quanto a produção acontecem quando o interlocutor interage com o texto de maneira prazerosa ao incluir uma dimensão imaginária, em que diversos seres, sentimentos, pensamentos e ações são construídos e vivenciados. Para tanto, a leitura e a produção textual demandam liberdade e respeito à especificidade de cada leitor. Assim, ela se caracteriza como livre, prazerosa, contudo, exige responsabilidade e esforço do leitor.

Nessa perspectiva, por meio do texto, os alunos adquirem um repertório e age em seu meio mediante este, e isso muitas vezes como indica Antunes (2003), as relações dialógicas e interativas acontecem inesperadamente. Sendo relevante um trabalho sistêmico com textos na escola.

Na verdade, o professor precisa conscientizar seu aluno e preparar aulas dinâmicas que tenham como foco a leitura e a produção textual (oral e escrita) interativa, evidenciando aos seus alunos suas particularidades e cuidados, ou seja, no primeiro momento, essa leitura precisa ser orientada a fim de que os estudantes consigam interpretar e interagir com o texto escolhido.

A escola, então, precisa repensar seu papel na construção de sujeitos leitores e escribas ao possibilitar distintas práticas que viabilizem este contato, oportunizando que os estudantes se apropriem de vivências que tornem possível suas experiências como sujeitos leitores autônomos.

Nesse sentido, por meio dos textos (modais e multimodais), a relação professor e aluno é enriquecida, promovendo laços afetivos precisos para o encaminhamento pedagógico nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, período propício para a implementação de um trabalho pedagógico de modo crítico e reflexivo.

Por mais que os alunos saibam ler e escrever os variados gêneros discursivos, eles precisam conhecer as estruturas numa perspectiva social e consciente com a finalidade de tornarem sujeitos construtores da própria história, críticos e reflexivos.

Foucambert (1994) chama a atenção para o fato de que muitas pessoas são alfabetizadas, no entanto, não são letradas, pois não têm a capacidade de fazer relações a partir daquilo que se lê, por sua vez, Albuquerque (2007) afirma o oposto, que muitos são letrados e não alfabetizados, pois compreendem a finalidade do texto no contexto social, mas não conhecem o código linguístico.

Entendemos, então, que se faz necessário, nas situações de leitura e produção, que os professores favoreçam que os alunos decifrem a linguagem empregada para escrever certos tipos de textos, ou seja, os educandos necessitam assimilar as atribuições de cada gênero discursivo e quais são os seus empregos no mundo social de modo interativo e contextual.

É de suma importância que os discentes se apropriem da escrita que é empregada para a construção de um texto. Não somente reconhecer o discurso que se refere e a sua aplicação, mas se o aluno consegue expor as ideias centrais do texto de forma satisfatória bem como mostrar seu entendimento de maneira satisfatória.

Nesta perspectiva, promover o multiletramento é possibilitar experiências reais de utilização e conhecimento do código escrito para que o discente entre em contato com os diversos tipos de textos nas situações sociais se inteirando intencionalmente para elaborar a compreensão sobre os seus mecanismos (ROJO, 2009).

Sendo assim, em situações específicas de construção do conhecimento se os alunos não dominam de maneira satisfatória o sistema de escrita, se faz necessário que o docente atue de forma mediadora, ao lado dos educandos com o intuito de auxiliá-los no entendimento das condições de uso da linguagem escrita, bem como de sua constituição. Portanto, entende-se que o conhecimento só é assimilado e apreendido pelo estudante quando possui significado real e concreto, isto é, a escrita só fará sentido se eles enxergarem sentido naquilo que estão comunicando por meio daquela nova aprendizagem.

A prática social da leitura, da escrita e da oralidade deve ser percebida e assimilada pelos educadores, com o objetivo de propiciar aos alunos o contato com os diversos gêneros discursivos de forma autônoma e crítica. Assim, os discentes

devem superar os limites do conhecimento e da escrita de um texto, na compreensão das estruturas e propriedades que o concebem.

Infere-se que os textos têm suas utilidades e objetivos, e, portanto, repassar essa ideia aos alunos se faz necessário, para que eles percebam as representações existentes em cada gênero discursivo ou texto personalizado. Para atingir tal meta, os educadores devem agir como mediadores do conhecimento, levando seus discentes a entenderem as peculiaridades de um texto e todas as regulações que fazem parte de sua produção.

Contudo, não é suficiente o ensino da leitura, da escrita e da oralidade. É primordial que os alunos sejam levados ao letramento, entendam o papel social dos textos (gêneros discursivos) com o objetivo de apreenderem os diversos discursos e as relações de poder presentes nos mesmos, percebendo as representações e/ou ideologias relevantes para se colocar de maneira autônoma e crítica em sociedade.

2. 4 MULTILETRAMENTO

Compreendemos que o debate sobre o letramento[2] foi realizado por grandes estudiosos como Street (1984), Kleiman (1995) e Soares (1998) devido às iniciativas de se propor um ensino de Língua Portuguesa de modo significativo, que parte da realidade do aluno, este pertencente a um determinado contexto social. A aquisição do ato de aprender a escrever não pode ser concebida, então, como exclusividade da escola, mas uma ação intencional que interfere diretamente na vida do indivíduo em sociedade, por isso Kleiman (1995) estabelece a distinção entre letramento autônomo[3] e ideológico[4].

Quando mencionamos os multiletramentos, entendemos a diversidade de códigos linguísticos e extralinguísticos usados nas diversas construções textuais que podem ou não ser divulgado em um suporte tecnológico.

---

[2] Soares (1998) caracteriza o letramento como o uso social da linguagem. Ou seja, o modo como as pessoas utilizam a linguagem a fim de cumprir seus papeis sociais dentro de variados contextos.

[3] Street (1984) define Letramento Autônomo como o processo de aquisição da linguagem sem interferência das práticas sociais de linguagem, considerando apenas a aquisição do código linguístico, sendo a escola sua maior agência de propagação.

[4] Já o Letramento ideológico é definido por Street (1984) como um conjunto de interações que os sujeitos mantêm em interconexão com o seu meio social. Dentro dessa perspectiva, as experiências vivenciadas são levadas em consideração.

Assim, percebemos que para colaborar para o aprofundamento teórico dessa pesquisa é relevante definirmos o que é multiletramento, visto que os gêneros da esfera publicitária, demandam suas especificidades.

Dentro desse contexto, notamos que é fundamental destacar as multiplicidades de letramentos existentes na sociedade que surgem por meio das novas configurações impostas pelos meios sociais, que atendem a propósitos comunicativos específicos (ROJO, 2007).

Melo e Rojo (2014, p.250) afirmam que a hipermodernidade não só favoreceu a presença dos aparatos tecnológicos em nossa sociedade como também modificou os nossos comportamentos, interações e maneiras específicas de "ler/interpretar e produzir textos/enunciados". Essas mudanças levam-nos a refletir sobre conceitos que se redesenharam com a contemporaneidade.

> [...] por causa de como se apresenta o mundo contemporâneo. Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação [...] (ROJO, 2009, p. 105).

Assim, pensar o papel das variadas linguagens que circulam nos novos meios de comunicação é relevante a fim de compreendermos sua dinamização e influência dentro desse ambiente. Para tanto, é necessário um olhar crítico e consciente sobre essa questão, entendendo como que estes objetos do conhecimento podem beneficiar a construção de significados e conhecimentos que contemplem os alunos positivamente.

Imersos dentro deste contexto plural, os estudiosos e os pesquisadores envolvidos, principalmente, nos estudos da linguagem bem como nas suas transposições didáticas lançam o termo "multiletramentos" ao abarcar toda a sua significação e alcance no meio social (MELO; ROJO; 2014).

A proposta do multiletramento nasce, dessa forma, em 1996, como resultado da discussão liderada pelo Grupo de Nova Londres (GNL). Seus fundadores elaboraram um manifesto chamado de "A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures" (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), (ROJO, 2012).

O grupo percebeu a necessidade de uma pedagogia que fosse de acordo com as novas necessidades sociais, culturais e tecnológicas que a sociedade impõe, possibilitando distintos letramentos que levem em consideração o caráter

multimodal e multissemiótico da linguagem.

Rojo (2009) considera três aspectos que precisam ser levados em consideração no ensino de linguagem, quando pretendemos promover uma educação que tenha como princípios norteadores as práticas sociais comunitárias. São eles: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

O primeiro – os multiletramentos ou letramentos múltiplos – defende a valorização da cultura local do aluno sem desconsiderar os etramentos valorizados bem como propõe Kleiman (2001) ao ressignificar as práticas orais dos discentes em detrimento do código escrito como mencionado no primeiro capítulo.

O segundo – os letramentos multissemióticos – considera relevante favorecer os alunos com práticas de letramentos que incluam as imagens, as músicas, os gestos e outras semioses, além da linguagem verbal, ampliando as concepções de texto dos estudantes de acordo com as inovações digitais.

O terceiro e último ponto – os letramentos críticos e protagonistas – vai de encontro com a concepção de linguagem de Bakhtin (2006 [1929]), pois percebe o sujeito como um ser ativo e protagonista que interage por meio dos distintos discursos sociais e responde de acordo com suas vivências e valores ideológicos legitimados em sua comunidade que é situada historicamente.

Rojo (2012, p. 13) expressa que “para abranger esses dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos”. Neste sentido, há uma valorização dos valores e experiências culturais interconectados com o modo de ler, escrever e produzir textos a partir de recursos diferenciados que combinam distintas linguagens a fim de propagar determinada significação.

Observamos que as variadas práticas sociais de linguagem demandam dos sujeitos competências de leitura e produção de texto, diversificadas (KLEIMAN, 2014). Dentro desse contexto, entendemos que os alunos necessitam se estruturar daquilo que os ajudará em sua realidade, munidos de um referencial crítico sobre os mecanismos que regularam a vida social, como o papel que as mídias possuem como agentes sociais.

> [...] depreende-se que é preciso levar em conta uma educação para as mídias, em que práticas pedagógicas sejam adotadas com o intuito de levar

> os alunos a desenvolver capacidades para compreender a repercussão que as formas simbólicas expressas pelas mídias exercem em sua vida e, ao mesmo tempo, para levá-los ao reconhecimento das formas constitutivas das mensagens mediatizadas em suas dimensões formais, estéticas, pragmáticas e ideológicas (SAITO, 2007, p. 12).

Compreendemos que é de responsabilidade da instituição de ensino fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para superar as dificuldades da realidade, esclarecendo a complexidade da sociedade presente nos discursos e representações nela contidos. No momento que o educando percebe as relações de poder implícitas nos vários discursos, ele toma parte de seu papel como sujeito ativo da história na luta pela defesa da democracia.

Nesse sentido, o multiletramento torna-se uma concepção relevante, visto que fortalece a proposta do letramento ao incluir diferentes leituras como as de caráter midiático, tecnológico e simbólico, como propõe Saito (2007):

> A noção de multiletramento que propomos em lugar da noção de letramento (como o conjunto de práticas de uso de materiais escritos), pressupõe práticas discursivas multiletradas, ou seja, um conjunto de práticas de linguagem que envolva diferentes sistemas simbólicos tecnológicos e artísticos (SAITO, 2007, p. 15).

Dentro dessa perspectiva, os entrelaçamentos existentes entre as distintas linguagens precisam ser percebidas e assimiladas pelos educadores, com o objetivo de propiciar aos alunos o contato com os diversos gêneros discursivos de forma autônoma e crítica. Assim, os discentes devem superar os limites do conhecimento e da escrita de um texto, na compreensão das estruturas e propriedades que o concebem de forma dinâmica.

Inferimos que os textos têm suas utilidades e objetivos, e, portanto, repassarmos essa ideia aos alunos é necessário, para que eles percebam as representações existentes em cada gênero textual ou texto personalizado. Para atingir tal meta, os educadores devem agir como mediadores do conhecimento, levando seus discentes a entenderem as peculiaridades de um texto e todas as regulações que fazem parte de sua produção.

> Quando a capacidade de interpretar e expressar-se por meio da modalidade visual icônica é desenvolvida, são desenvolvidos critérios que vão além tanto das nossas capacidades intuitivas ou inatas, comuns a todos, para interpretar imagens quanto dos gostos individuais e das preferências pessoais condicionadas pelo contexto, pelo modismo, por restrições socioeconômicas. O conhecimento propicia interpretações baseadas num sentido de adequação e prazer estéticos e, por sua vez, esse nível de desenvolvimento cria autonomia, pois envolve tanto o domínio da modalidade, quanto o

> controle dos efeitos que ela é capaz de produzir (KLEIMAN, 2014, p. 82).

Desse modo, notamos que o conceito de multiletramento cabe dentro de um espaço educacional que considera o aluno como sujeito ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem, sendo uma das condições para a sua autonomia poder escolher, questionar, refutar sobre aquilo que lê, ouve e comunica com outrem.

Na realidade, os estudos relacionados ao multiletramento são um saber significativo que vêm sendo objeto de pesquisas devido à sua conexão com a prática social do conhecimento que possui reciprocidade com ação do sujeito em seu meio social, sendo algo relacionado à sua vivência cotidiana que tem como roupagem as diversidades culturais, mídia, esfera digital e entretenimento (ROJO, 2012).

Além disso, propiciar a aprendizagem por meio dos diferentes gêneros discursivos é oportunizar condições para que os estudantes possam agir conscientemente na relação com outrem representado pela sociedade global que exige novos conhecimentos como saber utilizar determinada linguagem de acordo com a situação de uso (BRASIL, 1997).

Contudo, sabemos que, nos dias de hoje, não é suficiente o ensino da leitura e da escrita. É primordial que os alunos entendam o papel social dos textos com o objetivo de apreenderem os diversos discursos e as relações de poder presentes nos mesmos, percebendo as representações e/ou ideologias relevantes para se colocar de maneira autônoma e crítica em sociedade. Na verdade, a aprendizagem dos objetos culturais alicerçada pelos multiletramentos precisa ter como pressuposto uma educação flexível e emancipatória que valoriza os diferentes tipos de comunicação, em que os sujeitos possam buscar elementos a fim de atingir diferentes participações sociais que sejam concretas e efetivas.

> A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo (KLEIMAN, 2014, p. 82-83).

Portanto, explorar a linguagem verbal e não-verbal e os conhecimentos relacionados à cultura midiática é instrumentalizar os sujeitos com fundamentos teóricos e práticos que visam às condições linguísticas fundamentais como leitura, compreensão, reflexão e criação, promovendo a igualdade e situando-os como sujeitos ativos.

3. PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO

Precisamos estar preparados para enfrentar os novos desafios propostos, considerando o aluno como membro importante dentro do processo de ensino e aprendizagem, conscientes que ele precisa estar em uma condição ativa para tomar decisões reflexivas e críticas como partícipe em sua comunidade bem como coloca Moran (2020).

> A educação é mais complexa porque tem de preparar para a autonomia, para podermos tomar decisões mais complexas em todos os momentos, de forma criativa, empreendedora e realizadora. Para preparar para a autonomia, precisamos de outra proposta de escola, muito mais leve, aberta, flexível, centrada no aluno, com atividades significativas, metodologias ativas, intenso uso das tecnologias digitais (MORAN, 2020, p. 67).

Dentro desse contexto, essa seção tem como intencionalidade mostrar metodologias de ensino que busca a proatividade do aluno por meio de uma proposta flexível. Para tanto, as Metodologias Ativas e a Pedagogia dos Projetos são levadas em consideração a fim de situar o leitor sobre suas concepções e fundamentações teóricas, compreendendo seus encaminhamentos dentro de uma esfera educacional, em que o aluno é um sujeito protagonista.

3.1. METODOLOGIAS ATIVA

Considerando o contexto sócio, histórico e cultural que estamos vivendo, assim como a evolução das tecnologias em sala de aula, as metodologias ativas vêm sendo discutidas amplamente por meio de debates educacionais que têm como intenção propor um ensino significativo.

> Apesar de tantas deficiências e problemas estruturais, está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender (MORAN, 2015, p. 17).

Desse modo, presenciamos uma procura por metodologias que promovam novas alternativas, já que nossos alunos estão mergulhados dentro de um contexto de diversas informações, imagens e possibilidades. Assim, enfatizamos que repensar o ensino é urgente e necessário, pois este precisa ter funcionalidade e fazer sentido.

As metodologias ativas trabalham dentro da perspectiva de um aluno ativo, consciente e reflexivo que busca diferentes formas de aprender de acordo com as suas necessidades e, consequentemente, o papel do professor também se modifica, já que é pertinente um docente orientador e não detentor do saber apenas como propõe Barbosa e Moura (2013).

> [...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Segundo os estudos de Barbosa e Moura (2013), os docentes reconhecem modos de ensinar e aprender que são enquadrados dentro das metodologias ativas, embora não sejam apontadas como tais. Como exemplo, temos o ensino mediante projetos e a proposta de soluções de problemas.

Conquanto, sabemos que é importante destacar que as metodologias ativas não são novidades, já que sua discussão se inicia com os estudos do filósofo Jonh Dewey (1859-1952) que trouxe os fundamentos teóricos e epistemológicos da Escola Nova, sendo no Brasil idealizada por Anísio Teixeira em seu Manifesto dos Pioneiros em 1932 (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Vimos que, no final do século XIX e início do XX, o mundo passou por grandes mudanças estruturais na área da ciência bem como no avanço de novas tecnologias, o que refletiu na educação, com a busca de novos apontamentos e caminhos que segundo os pensadores escolanovistas estava em descompasso com esse momento histórico (SAVIANI, 1991).

Dentro dessa perspectiva, segundo Saviani (1991), a Pedagogia Nova procurou romper com as práticas tradicionais de em sino, buscando promover atividades que valorizam a existência individual do ser humano.

> Não se trata mais de se encarar a existência como mera atualização das potencialidades contidas a priori e definitivamente na essência. Ao contrário; aqui a existência precede a essência. Já não há natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência. (SAVIANI, 1991, p. 25).

Compreendemos que o pragmatismo de Dewey se baseava na experiência, ou seja, no contato do indivíduo com o concreto para a ação planejada a fim de propiciar ao educando uma experiência satisfatória de apreensão da realidade,

e posterior abstração do conhecimento científico de acordo com os interesses do aluno. Trata-se de uma educação ativa (WESTBROK; TEIXEIRA 2010).

Notamos que, para Dewey, a noção de experiência é de suma importância, pois, para este autor, nem todas as experiências são educativas, sendo assim, as boas experiências enriquecem, fazem o aluno crescer progressivamente. Dessa forma, as experiências são cumulativas, ou seja, a partir delas que nos orientamos para resolução de problemas propostas por novas situações desafiadoras (DEWEY, 1979).

A escola compreendida como tradicional centra no professor toda a prática educativa, pois segundo essa concepção é ele quem detém o conhecimento e é o seu papel a transmissão dos saberes acumulados. No entanto, para o escolanovismo, o aluno se torna o centro da prática educativa. Sendo assim, os interesses dos alunos têm papel fundamental para a aprendizagem dos conteúdos. Já o professor, deve proporcionar aos educandos atividades que visem na experiência à construção paulatinamente do conhecimento científico.

Sabemos que o papel do educador, não o exime de planejar, pelo contrário, este deve saber mais, e conduzir os alunos na passagem do senso comum (conhecimentos prévios) para o conhecimento testado e comprovado historicamente (conhecimento científico).

Outro estudioso importante para se compreender as metodologias ativas é Paulo Freire, pois com sua sensibilidade e olhar crítico, revela necessário respeitar as especificidades que o educando possui. Freire (2011) defende um ensino que valorize a autonomia do sujeito, sua curiosidade, questionamento e linguagem.

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p. 59).

Compreendemos que Freire (2011), em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, estabelece uma crítica à transferência de conteúdo sem reflexão e sugere que o docente tem que propiciar o diálogo ao permitir que o educando vivencie de modo intenso o processo de ensino e aprendizagem, sendo levadas em considerações suas particularidades.

Para este autor, a educação se consolida a partir da relação entre seres humanos que compartilham experiências entre si, e juntos caminham para a construção do conhecimento. Isso, portanto, não exime o papel do professor de se planejar e procurar eticamente realizar seu papel social.

> Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 2011, p. 31)

Outra contribuição relevante do pensamento freireano considera a valorização dos conhecimentos prévios por parte dos alunos, pois acredita ser a partir destes que toda a aprendizagem se inicia.

> Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2011, p. 31)

Entendemos que o educador precisa ouvir seus alunos, conscientes que todos possuem especificidades que precisam ser consideradas no processo de ensino aprendizagem ao partir do conhecimento comum para o mais elaborado.

Dessa maneira, com todo o exposto a respeito dos teóricos que influenciaram as metodologias ativas, Moran (2015, p. 18) indica que "as metodologias ativas são ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas". Assim, pensamos que um aluno proativo requer um ensino que lhe possibilite adquirir sua proatividade por meio de atividades pensadas dentro desta finalidade.

> Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades (MORAN, 2015, p. 18).

Por conseguinte, o professor precisa planejar aulas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, construindo situações para

que o estudante consiga desenvolver suas competências ativas ao criar, produzir, questionar, discutir, debater, levantar hipóteses, problematizar e propor soluções estratégicas. Ele necessita acompanhar e direcionar todo o processo como mediador do conhecimento ao estabelecer condições propícias para que os discentes se envolvam nas atividades por meio de tarefas desafiantes que exigem novas ações e posicionamentos.

Moran (2020, p. 71) aponta que “o papel dos professores nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado: são desenhadores de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, interlocutores avançados e orientadores/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos”. Assim, o trabalho pedagógico adquire outra configuração.

Inferimos que, nas metodologias ativas, o aprender se materializa por meio da proposição de situações e problemas concretos, reais, que permitem que os estudantes vivenciem experiências próprias do cotidiano, sendo preparados para exercer sua cidadania de modo pleno.

Dentro dessa perspectiva, “o processo de avaliação é contínuo, flexível, com *feedback* permanente de várias formas: avaliação por pares, autoavaliação e avaliação da produção [...]” (MORAN, 2020, p. 72). Assim, observamos que a avaliação é processual e destaca o desempenho do aluno de diversos modos com retornos em relação àquilo que o aluno se apropriou ou não.

As metodologias ativas preveem projetos de aprendizagem que sempre visam um produto final, produto este que pode não necessariamente ser algo concreto, mas uma campanha, uma ideia ou uma teoria, entre outros exemplos (MORAN, 2020). Portanto, concluímos que essa abordagem de ensino possibilita o desenvolvimento do aluno ao oportunizar que este crie e recrie de acordo com as suas potencialidades.

3.1.1. PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DE PROJETOS

De acordo com Tinoco (2008), com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), houve diversos debates e iniciativas por meio do uso de projetos a fim de cumprir as ressignificações propostas pelo letramento social. Contudo, a autora afirma que a pedagogia dos projetos não é uma invenção pós Parâmetros.

Constatamos que entender a dimensão do projeto no espaço escolar é relevante, considerando o modelo de escola que temos, o papel do professor, o papel do aluno e o processo de ensino e aprendizagem. Afirmamos que a proposta de um projeto educacional depende de especificidades relacionadas aos aspectos históricos, culturais e sociais daquilo que entendemos como valores que precisam ser trabalhados no ambiente escolar (TINOCO, 2008).

Destacamos que o termo projeto foi ressignificado por diversos autores e de distintos modos (TINOCO, 2008). Consequentemente, ao falarmos de projeto, precisamos considerar os estudos do filósofo Dewey (1979) que ao criticar a educação tradicional propôs um processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno ganha destaque, sendo a experiência vivenciada um ponto chave para a apropriação do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, a união de dois termos, escola e vida, recebe notoriedade.

Dewey é o precursor dos projetos juntamente com seu discípulo Willian Kilpatrick que sistematizou esta metodologia, seguindo as bases epistemológicas e filosóficas de Dewey (1979). Para Kilpatrick (1918), os projetos devem ser recorrentes do cotidiano que o sujeito experimenta ao partir de problemas reais existentes. Com estes ideais nasce uma concepção de educação baseada na vida do aluno dentro de uma perspectiva de proatividade (TINOCO, 2008).

No contexto atual, a discussão sobre a pedagogia dos projetos veio à tona com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998). Em relação ao ensino de língua portuguesa, houve uma aproximação das práticas sociais de linguagem com o desenvolvimento de formas de ação do indivíduo na sociedade a fim de que o mesmo exerça sua cidadania de modo pleno (BRASIL, 1997).

Na verdade, o uso de projetos dentro do contexto educacional não demanda temáticas singulares, nem técnicas ou materiais refinados, todavia, um conflito que a comunidade queira encontrar uma solução e/ou soluções. Desse modo, o projeto de letramento tem como intencionalidade proporcionar uma aprendizagem compartilhada, flexível, democrática, cuja dimensão alcance os reais ensejos sociais dos alunos (TINOCO, 2008).

3.1.1.1. PEDAGOGIA DE PROJETOS

Antes de nos aprofundarmos, compreendemos que ao estudarmos sobre a “pedagogia dos projetos” (DEWEY, 1979), precisamos estabelecer uma contextualização histórica e social a fim de situarmos sua significação.

De acordo com Tinoco (2008), com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), houve diversos debates e iniciativas por meio do uso de projetos a fim de cumprir as ressignificações propostas pelo letramento social. Contudo, a autora afirma que a pedagogia dos projetos não é uma invenção pós Parâmetros.

Entendemos que a dimensão do projeto no espaço escolar é relevante, considerando o modelo de escola que temos, o papel do professor, o papel do aluno e o processo de ensino e aprendizagem. A proposta de um projeto educacional depende de especificidades relacionadas aos aspectos históricos, culturais e sociais daquilo que entendemos como valores que precisam ser trabalhados no ambiente escolar (TINOCO, 2008).

Como destacamos anteriormente, o termo projeto foi ressignificado por diversos autores e de distintos modos (TINOCO, 2008). Consequentemente, ao falarmos de projeto, precisamos considerar os estudos do filósofo Dewey (1979) que ao criticar a educação tradicional propôs um processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno ganha destaque, sendo a experiência vivenciada um ponto chave para a apropriação do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, a união de dois termos, escola e vida, recebe notoriedade.

Dewey é o precursor dos projetos juntamente com seu discípulo Willian Kilpatrick que sistematizou esta metodologia, seguindo as bases epistemológicas e filosóficas de Dewey (1979). Para Kilpatrick (1918), os projetos devem ser recorrentes do cotidiano que o sujeito experimenta ao partir de problemas reais existentes. Com estes ideais nasce uma concepção de educação baseada na vida do aluno dentro de uma perspectiva de proatividade (TINOCO, 2008).

No contexto atual, a discussão sobre a pedagogia dos projetos veio à tona com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998).

Em relação ao ensino de língua portuguesa, houve uma aproximação das práticas sociais de linguagem com o desenvolvimento de formas de ação do

indivíduo na sociedade a fim de que ele exerça sua cidadania de modo pleno (BRASIL, 1997).

Os estudos de Kleiman (2000; 2007b; 2009; 2010) corroboram para um modelo específico de projeto que abrange a área da linguagem, projeto de letramento, sendo esse modelo de acordo com a perspectiva do texto como unidade de ensino orientado pelas práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos e, não por conteúdos fixos pré-estabelecidos.

> [...] em um projeto de letramento há uma dinâmica ditada pela prática social, que faz com que determinado conteúdo do programa para o ciclo, ou o ano, seja ensinado em meio a um conjunto de diversos outros, em discursos que se organizam como em uma corrente enunciativa sem limites, exceto aqueles dados pela finalização do projeto e que contribuem para sua aprendizagem e concretização (KLEIMAN, 2010, p, 382).

Nesse sentido, os Projetos de Letramento vão de encontro com as necessidades imediatas de cada sujeito, sendo os conteúdos escolhidos em detrimento da realidade e intencionalidade social, o que desestabiliza a noção do mais fácil para o mais difícil para contemplar, de fato, as experiências significativas dos sujeitos em práticas discursivas reais.

> Na concepção social da escrita, não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo. Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: na atividade cooperativa com seus colegas, cada um com seus diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente (KLEIMAN, 2007b, p. 5).

Os estudos precisam ser voltados às demandas dos diversos discursos que circulam a sociedade, substituindo um ensino instrumental por uma concepção sócio-histórica do letramento, já que “os Estudos do Letramento destacam, em contraposição às atividades fundamentadas na perspectiva não social da escrita, atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente” (KLEIMAN, 2009, p. 4).

> [...] seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos (KLEIMAN, 2007a, p. 16).

Notamos, então, a relevância do Projeto de letramento ao suscitar diversas competências sociais em relação ao uso concreto das múltiplas linguagens que circulam a sociedade. Ensinar e aprender ganham objetivos intencionais e não apenas técnicos com o único fim em si mesmo.

Quando pensamos na abrangência social da escrita, consideramos não ser a progressão do mais fácil ao mais difícil o que favorece ou torna difícil o processo de ensino e aprendizagem, conscientes que o nível de dificuldade de uma determinada atividade depende da individualidade de cada sujeito. De fato, entendemos que os alunos em sua prática social convivem com diversos tipos de texto, entre eles, muitos são complexos. A escola, na realidade, precisa sistematizar esses textos reais em sala de aula, desmistificando essa questão do mais fácil para o mais difícil (KLEIMAN, 2007a).

O uso da linguagem em uma situação real de comunicação é o que movimenta o processo de ensino e aprendizagem e não um conteúdo pré-determinado pelo currículo sem conhecimento da realidade que perpassa a vida do aluno.

> [...] a denominação ‘projetos de letramento’ destaca a centralidade do letramento no processo educacional. O letramento de crianças e adolescentes — entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos que nelas circulam — é, ou deveria ser, meta de todo trabalho escolar, qualquer que seja o nível educacional (KLEIMAN, 2009, p. 9).

Kleiman (2009) salienta que um Projeto de Letramento pode nascer do interesse e curiosidade da própria criança, ou ele pode ser determinado por algum problema específico que esteja atrapalhando o bem-estar do grupo. Desse modo, o papel do professor é fundamental a fim de identificar as problemáticas que envolvem o contorno social dos seus alunos bem como possibilitar um espaço de escuta, em que as necessidades da comunidade sejam observadas.

> O professor volta a ser o profissional que decide sobre um curso de ação com base em sua observação e seu diagnóstico da situação. É ele que deverá decidir questões relativas à seleção dos materiais, saberes e práticas que se situam entre o local, o aplicado e o funcional à vida dos alunos e da comunidade e o socialmente relevante, que um dia poderá ser utilizado para melhorar o futuro do próprio aluno e de seu grupo (KLEIMAN, 2007b, p. 6).

Na verdade, o uso de projetos dentro do contexto educacional não demanda temáticas singulares nem técnicas ou materiais refinados, todavia, um

conflito que a comunidade queira encontrar uma solução e/ou soluções. Desse modo, o projeto de letramento tem como intencionalidade proporcionar uma aprendizagem compartilhada, flexível, democrática, cuja dimensão alcance os reais ensejos sociais dos alunos (TINOCO, 2008).

Os Projetos vão de encontro com as necessidades imediatas de cada sujeito, sendo os conteúdos escolhidos em detrimento da realidade e intencionalidade social, o que desestabiliza a noção do mais fácil para o mais difícil para contemplar, de fato, as experiências significativas dos sujeitos em práticas discursivas reais.

> seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos (KLEIMAN, 2007a, p. 16).

Notamos, então, a relevância do Projeto de (multi)letramentos ao suscitar diversas competências sociais em relação ao uso concreto das múltiplas linguagens que circulam a sociedade. Ensinar e aprender ganham objetivos intencionais e não apenas técnicos com o único fim em si mesmo.

Dewey (1979) afirma que um Projeto não se enquadra dentro de uma perspectiva tradicional de educação, já que práticas enraizadas em um currículo fixo não favorecem a abertura para os diálogos praticados na sociedade. Os temas destes projetos devem conduzir atividades que ultrapassam os muros da escola ao propor um ensino coletivo, colaborador e democrático.

Nascimento (2006, p. 17) defende o trabalho pedagógico a partir de Projetos Temáticos, já que “proporcionam a máxima aproximação entre ‘versão escolar’ e ‘versão social’ do conhecimento, porque requer o planejamento de situações escolares de forma muito parecida com o que acontece fora da escola, nas práticas sociais. Para autora, esse tipo de projeto constitui-se em uma situação didática em que o professor e os alunos se comprometem com determinado propósito e um produto final. Segundo ela,

> “durante a implementação do projeto, “as ações propostas ao longo do tempo em relação entre si, fazem sentido em função desse resultado que almejam alcançar. Explicando em outras palavras, a característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos em sua realização, e todos trabalham para a construção desse produto final. (NASCIMENTO, 2006, p.18)

Nascimento (2006) afirma que a característica que parece ser

responsável pelos bons resultados que os projetos têm garantido é que, em muitas práticas escolares, favorece o engajamento e o compromisso dos alunos com o trabalho a ser desenvolvido e com a própria aprendizagem.

Segundo a autora, todo início de um projeto deve acontecer pela colocação de uma questão-problema a ser respondida a partir de sua execução e que será eixo norteador dos trabalhos, ou seja, aquilo que orienta o conjunto das propostas”

Amparados por esta perspectiva, compreendemos que a proposta de ensino por meio dos projetos não deve se apresentar como algo imutável, fixo, mas como uma alternativa metodológica que precisa ser construída no coletivo ao estabelecer negociações amplas entre o professor e o aluno. Dessa maneira, o professor deve utilizar estratégias que contemplem as singularidades dos sujeitos, fazendo-os experimentar novos caminhos e sentidos por meio da linguagem como prática social.

Dentro desse contexto, os gêneros discursivos são escolhidos de acordo com as necessidades emergentes que surgem no contexto da comunidade. De fato, eles precisam servir de instrumentos que colaboram para o letramento social do aluno ao utilizá-los em suas experiências cotidianas e não como eixos orientadores de toda a ação pedagógica.

Entendemos que os Projetos são flexíveis, pois favorece o redirecionamento de ações de acordo com o seu andamento, devendo ser o decente sensível ao observar e agir a favor de práticas sociais humanizadoras. Todavia, flexibilidade, dentro deste contexto, não significa ausência de planejamento, pois o professor deve organizar cada etapa, fazendo modificações de acordo com os conflitos que surgem.

Outro ponto que precisa ser discutido na Pedagogia dos Projetos é que os seus conteúdos não podem ser trabalhados de tal modo que a heterogeneidade do grupo não seja respeitada e/ou suscite a exclusão. Na verdade, todas as temáticas são legítimas quando possibilitam o entendimento da diversidade, favorecendo a inclusão dos sujeitos em distintas práticas sociais, considerando a experiência e a vivência de cada um (FREIRE, 2012).

Em relação à avaliação, entendemos que a heterogeneidade dos alunos precisa ser levada em consideração. Os discentes não devem ser considerados como iguais durante as etapas do projeto. Vimos que é relevante

apreciar as particularidades de cada sujeito, quando este levanta uma hipótese, apresenta respostas, investiga determinada fonte, mostra seus saberes, entre outras ações. Para tanto, a sensibilidade do docente precisa ser acurada (MORAN, 2020).

Com todo o exposto, percebemos que o trabalho com o Projeto de não condiz com a aula tradicional, em que o saber transmissivo opera, ou seja, neste contexto, o professor trabalha os conteúdos dentro de um currículo pré-definido sem interação e diálogo com os alunos, mas sim em um ambiente em que há trocas, sendo o compartilhamento das informações e a escuta ativa um canal para o docente interpretar as problemáticas que envolvem os membros da comunidade escolar, propondo alternativas para que adquiram repertório linguístico para vencer os desafios propostos em suas práticas sociais (MORAN, 2020).

4. PROJETO TEMÁTICO “MÍDIA E CONSUMO RESPONSÁVEL”

Como vimos anteriormente, o uso de Projetos dentro do contexto educacional não demanda temáticas singulares, nem técnicas ou materiais refinados, todavia, sua conjuntura se constrói a partir de um conflito que a comunidade queira encontrar uma solução e/ou soluções, ou seja, para se realizar um Projeto é necessária uma temática que atenda às necessidades de saberes de determinado grupo, que precisa desse conhecimento a fim de alcançar certos princípios para sua vida em sociedade.

Dessa maneira, na escolha do tema a ser trabalhado no decorrer do Projeto “Mídia e Consumo Responsável”, optamos por uma problemática que afeta muito as novas gerações e, não apenas, alunos de determinada escola. Isso acontece pelo fato de que este Projeto se trata de uma proposta a ser implementada por qualquer professor de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental - Anos Finais, que queira tratar de um problema tão recorrente entre jovens e adolescentes como o consumismo.

Esta seção tem como proposta descrever os princípios norteadores desse Projeto, suas proposições e interconexões e, ao mesmo tempo, favorecer o olhar do docente que, porventura, pode aplicá-lo por meio de explicações metodológicas, planos de aula, uso das Metodologias Ativas e instrumentos de avaliações. Esperamos corroborar para que as ações pedagógicas relacionadas ao ensino de linguagem tornem os alunos protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem ao valorizar as práticas de leitura e produção textual.

4.1. O CONSUMO E O CONSUMISMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Antes de iniciarmos, compreendemos a necessidade de diferenciar dois termos, consumo e consumismo. De acordo com Horn e Vergani (2010) o consumo está relacionado a uma necessidade humana de sobrevivência, algo intrínseco ao homem, que tem como intencionalidade atender suas necessidades naturais e sociais, sem exageros ou qualquer tipo de estocagem. Nesse sentido, Bassi e Lopes (2017, p. 109) corrobora ao dizer que “[...] basicamente o consumo é a obtenção de mercadoria imprescindíveis.”

O consumismo, por sua vez, encontra-se vinculado às

transformações históricas, econômicas e sociais produzidas pelo homem que se desliga do consumo baseado na sobrevivência e se entrega àquilo que se constitui como supérfluo e dominado pelo desejo de se obter algo, caracterizando a sociedade líquida apontada por Bauman (2008), sociedade essa movida pelos interesses do capital, sendo as campanhas publicitárias uma alternativa para se propagar distintos produtos.

Dentro desse panorama, assistimos na sociedade contemporânea[5], uma tendência acentuada ao consumo sem reflexão, o que traz diversas consequências sociais que precisam ser trabalhadas a fim de promovermos uma conscientização sobre esse aspecto que faz parte da sociedade por meio de distintas facetas. Nela o sujeito é entendido como consumidor potencial, assim, há uma procura incessante por novos e reais adeptos aos produtos lançados no mercado, favorecendo que o ato de consumir se torne padronizado ao direcionar as relações dos sujeitos no seu meio social.

Horn e Vergani (2010, p.141) afirmam que “a sociedade global de consumo se rege pelo padrão da desregulamentação, da liberalização, da flexibilidade, da fluidez crescente, do consumo incessante e, ao mesmo tempo frustrante”. Conforme esses autores, a necessidade de ser aceito e estar no seio social mobiliza os sujeitos a consumirem mais, levando, muitas vezes, à um estado de frustração, quando isso não acontece.

Essas condições apontadas demonstram a dependência que se estabeleceu, ao longo dos anos, entre o consumo e o consumismo, bem como suas consequências diretas, entre elas, as que estão relacionadas ao meio ambiente (BASSI; LOPES, 2017) e à influência negativa no comportamento das crianças e dos adolescentes (SILVA, 2014; SANTOS; OLIVEIRA, 2019).

Bassi e Lopes (2017), em suas pesquisas, buscaram analisar o consumo e o consumismo, identificando a relação entre o último e a crise socioambiental ao buscar alternativas, dentro desse contexto, que proporcionam um consumo consciente. Segundo as autoras, vivenciamos diversos desafios planetários

[5] Bauman (2001) define a sociedade contemporânea pela sua liquidez, vulnerabilidade e fluidez, visto que se estabelece como incapaz, em seus variados formatos e representações, de apresentar uma identidade sólida por muito tempo, denotando uma esfera de fragilidade e efemeridade nas relações sociais que permeiam seu espaço.

causados pelo consumismo em excesso, cuja dimensão desestabiliza a vida global, trazendo consequências que atingem a sociedade como um todo.

> Vive-se hoje grandes desafios planetários, nas dimensões econômicas, sociais, éticas, políticas, da natureza, nas relações internacionais etc. Em todas as áreas os problemas se agravam pela complexidade da vida global. As evidências estão por todas as partes, consequência de modelos desenvolvimentistas seguidos pelas nações. Vive-se momentos de fechamento dos blocos econômicos, intransigência religiosa, capitalismo exacerbado, entre muitos outros (BASSI; LOPES, 2017, p. 103).

Dessa maneira, observamos que o consumismo causa diversos males ao meio social e aos sujeitos que estão inseridos nessa realidade. Santos e Oliveira (2019) apontam que os encadeamentos entre a produção e o consumo têm delineado a sociedade contemporânea, ao induzir os comportamentos sociais e a proposição do pensamento humano. Os relacionamentos construídos entre adultos e crianças se modificaram e, surgiu um novo fenômeno, a conquista por um público consumidor infantil.

> Os fatores relacionados ao consumismo e que influenciam o desenvolvimento infantil estão relacionados às possíveis frustrações dos desejos criados pela mídia, que podem ocasionar na criança problemas relacionados à sua satisfação pessoal e autovalorização. O desejo de consumo cria ansiedades, que podem influenciar na capacidade emocional e de reflexão da criança (SANTOS; OLIVEIRA, 2019, p. 30).

Nesse sentido, a mídia procura cativar todas as faixas etárias, mas enxerga nas crianças e nos adolescentes um mercado em ascensão, visto que o público infanto-juvenil já nasce inseridos dentro desse contexto da lógica mercantil, permanecendo longas horas conectados com materiais de publicidade, em frente da televisão ou da *internet*, ferramentas que, por meio das suas programações, estimulam o consumo, ao provocar desde a mais tenra idade valores e costumes permeados pelo consumismo em excesso.

É necessário destacar que a influência no público infanto-juvenil não é algo que atinge some as peculiaridades externas dos sujeitos, sendo os aspectos físicos, afetivos, emocionais e sociais modificados a favor de ações mercadológicas que legitimam o consumismo.

De acordo com Silva (2014), autora de livros e psicóloga, as pessoas estão cada vez mais adoecendo devido a emergência que se tem em buscar a felicidade, e essa procura está ligada ao consumismo que, coloca os sujeitos em

situações de estresse, angústia e depressão ao buscar o prazer de um modo intenso e rápido, adquirindo bens materiais.

Em relação à infância, a autora complementa que o público jovem é alvo das mídias e propagandas, já que na busca por construir suas identidades passam a consumir determinados produtos chave. Dentro desse contexto, a inclusão e exclusão ganham notoriedade, já que o ter determina quem é o sujeito dentro da esfera social. Desse modo, compreendemos que o consumismo na contemporaneidade afeta a sociedade de maneira intensa, atribuindo danos que envolvem a integralidade dos sujeitos.

Com base nestes estudos e pesquisas (SILVA, 2014; BASSI, 2017; SANTOS; OLIVEIRA, 2019), apresentamos, no quadro a seguir, uma lista com algumas problemáticas decorrentes do consumismo em crianças e adolescentes, público-alvo do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Problemáticas decorrentes do consumismo em excesso.

PROBLEMÁTICAS
- O ter sendo mais importante que o ser. - Transtornos alimentares; - Comportamentos violentos; - Uso de álcool e drogas; - Dificuldades de relacionamentos interpessoais; - Alterações no ambiente escolar; - Comportamentos não sustentáveis; - Impactos negativos ao meio ambiente; - Esgotabilidade dos recursos naturais; - Prejuízos nas relações entre país e filhos; - Massificação nos tratos das pessoas; - O descarte de produtos; - Compulsão por compras; - Exclusão dos sujeitos que não podem consumir determinados produtos.

Fonte: Pereira e Horn (2010); Silva 2014; Bassi e Lopes (2017); Santos e Oliveira, 2019.

Com todo o exposto, percebemos que as problemáticas causadas pelo consumismo abrangem as transformações históricas, sociais, econômicas, culturais e ambientais, modelando identidades e trazendo diversos reflexos para o espaço escolar. O próximo tópico vai tratar, especificamente, da interconexão entre os gêneros discursivos da esfera publicitária e o consumismo.

4.1.1 Gênero da Esfera Publicitária e o Consumo

Bakhtin (2003) por compreender a relação próxima entre a linguagem e as atividades humanas, aponta que os gêneros discursivos se modificam ao longo do tempo. Observamos que as transformações sociais, econômicas e culturais, bem como o aprimoramento da tecnologia promoveram o estabelecimento de novos signos e variados formatos de comunicação.

Os gêneros publicitários por serem frutos de uma sociedade capitalista e em constante desenvolvimento tecnológico, demonstram essas contínuas modificações, trazendo enunciados distintos, tais como os anúncios impressos, comerciais televisivos e anúncios interativos e digitais que estão presentes na internet (CAMPOS-TOSCANO, 2009).

Dessa maneira, os textos de cunho publicitário estão presentes nos meios de comunicação de massa e adentram os espaços públicos e privados na procura de seguidores, para tanto, englobam e misturam distintas linguagens com o intuito de persuadir de modo dinâmico e versátil a fim de atingirem seus objetivos. Quando levamos em consideração seu formato e uso, constituem-se, assim, a partir de um discurso heterogêneo e híbrido fundamentado nas multissemioses, tendo como função propiciar a manutenção e o fortalecimento de práticas ligadas ao consumismo (DIONISIO; BETHONICO, 2014).

> A mensagem publicitária, aliada à moderna tecnologia, promete coisas boas: abundância, progresso, lazer, beleza, juventude. Ao contrário do que é noticiado nos jornais: catástrofes, tragédias, todo tipo de desgraça que traumatiza o ser humano. A publicidade fala de um mundo bonito e prazeroso que está associado ao uso de determinado objeto, criando a linguagem da marca, o ícone do produto, o objeto de desejo (SOUSA, 2017, p. 44).

Nesse sentido, a publicidade utiliza uma linguagem que tem como finalidade manipular e convencer os sujeitos, ao conquistar seu público, propagando tendências, valores e identidades. Percebemos que no meio publicitário, com a premissa de cativar os consumidores, a publicidade faz uso de histórias que buscam sensibilizar e alcançar o consumidor em potencial por meio de técnicas de convencimento que usam a emoção para projetar uma identificação do sujeito com a marca (SOUSA, 2017).

Dentro desse contexto, entendemos que auxiliar os docentes com possibilidades de atividades pedagógicas que facilitam o trabalho com os gêneros da

esfera publicitária, colabora para a compreensão do aluno em entender esse tipo de texto como ferramenta de incentivo ao consumo desenfreado. Nessa perspectiva, o discente deve ser preparado para lidar com os conflitos presentes nessa sociedade como um cidadão ativo e consciente dos distintos formatos de manipulação.

Para tanto, notamos a necessidade de propor discussões críticas sobre o papel da publicidade quando essa transmite mensagens que sensibilizam as famílias dos estudantes, ao induzir suas atitudes, refletindo comportamentos no ambiente escolar. Na verdade, a publicidade desafia a sociedade e impõe comportamentos que, em muitas situações, geram polêmicas quando não há conscientização dos sujeitos. Sendo assim, a escola, como agência de letramentos, tem a função de propor questionamentos a respeito dos significados presentes nas entrelinhas dos textos publicitários.

Entendemos, então, a estreita relação entre os gêneros discursivos da esfera publicitária e o consumismo, já que são instrumentos para a propagação dos diversos produtos que levam ao consumo exacerbado. Consequentemente, o professor de Língua Portuguesa ao trabalhar com as práticas de leitura e produção textual, pode fazer tratar de temáticas que influenciam os cotidianos dos alunos.

Pensando nesse aspecto, para este Projeto, foi escolhido o Campo de atuação jornalístico-midiático[6] relacionado ao Ensino Fundamental – Anos Finais, sendo as turmas contempladas os Anos Finais do Ensino Fundamental. Este campo tem como intenção privilegiar os textos informativos, opinativos e publicitários ao tratar dos aspectos linguístico-discursivos e semióticos referentes à persuasão e argumentação.

Para além dos gêneros discursivos, são consideradas as “[...] práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e são tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática” (BRASIL, 2017, p. 136).

Nessa esfera, pode ser trabalhado tanto o texto impresso quanto os hipertextos como vídeos, áudios, publicações que abrem espaço para se trabalhar o texto multimodal, também nomeado como texto sincrético por Saito (2007), em que diversas linguagens se integram a fim de promover o entendimento de determinado objeto.

---

[6] É importante destacar que a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece a publicidade dentro da esfera jornalístico-midiático.

Devido a nossa escolha do campo de atuação jornalístico-midiático, assim como a nossa decisão de trabalharmos, de modo geral, com os gêneros da esfera publicitária, segue representado abaixo na tabela o que é esperado no CREP – Currículo Referencial do Estado do Paraná (PARANÁ, 2019) em relação a esse tema.

Quadro 3 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetivos e conteúdos que estão presentes na BNCC (2017) e no CREP (2019).

Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos
Campo jornalístico /midiático	Leitura	Apreciação e réplica; relação entre gêneros e mídias.	Analisar e comparar peças publicitárias variadas, de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	Análise e comparação de peças publicitárias variadas; Especificidades das várias semioses e mídias.
Campo jornalístico /midiático	Leitura	Efeitos de sentido	Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.	Identificação e análise dos efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários.
Campo jornalístico /midiático	Produção de texto	Relação do texto com o contexto de produção e	Produzir e publicar notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens	Produção e publicação de textos jornalísticos.

		experimentação de papéis sociais	multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *blogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros, em várias mídias, como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável.	(Obs.: conteúdo contemplado nos objetivos).
Campo jornalístico /midiático	Produção de texto	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, de forma a considerar todas as etapas desse planejamento.	Planejamento de uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas.
Campo jornalístico /midiático	Análise linguística/semiótica	Estilo linguístico de gênero	Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, para ampliar a capacidade de compreensão desses textos.	Gêneros jornalísticos e publicitários: identificação e análise dos recursos estilísticos e semióticos.
Campo	Leitura	Reconstrução	Analisar os interesses que	Objetivo

jornalístico /midiático		do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	essencialmente procedimental (metodologia)
Campo jornalístico /midiático	Produção de texto	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, considerando as condições de produção, as características do gênero, a adequação ao contexto de circulação e os objetivos a serem alcançados, de forma a se apropriar desse gênero em suas diferentes possibilidades de publicação.	Produção, revisão e edição de peças e campanhas publicitárias.

Fonte: Adaptação de BRASIL, 2017; PARANA, 2019.

Analisando a tabela acima, verificamos que há inúmeras possibilidades de trabalho com a esfera publicitária no Ensino Fundamental, o que permite a aplicação de um Projeto com a temática do consumismo responsável com variadas possibilidades de atividades pedagógicas.

Entretanto, em nosso Projeto priorizamos o trabalho com as práticas de leitura, produção textual (escrita e oralidade), já que os dados revelam que os nossos alunos possuem dificuldades em realizarem uma leitura ativa e crítica e, enxergam o processo de escrita não como um processo, mas como um desafio que os desmotivam.

Desse modo, as atividades foram pensadas para serem desenvolvidas em aulas, em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e, por isso, giram ao redor das competências específicas para Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, especialmente a Competência 3, que justifica

todo o planejamento da produção técnica educacional e cujo texto no documento se dispõe da seguinte forma: “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”. (BRASIL, 2017, p. 87).

E, diante do que foi apresentado em relação às consequências do hiperconsumo, a temática do consumismo precisa ser discutida na escola ao servir de objeto de reflexão constante, como um alerta para os jovens que com sua leitura crítica podem questionar, refutar e problematizar essas condições, propondo soluções duradouras e efetivas.

Foi pensando nisso que o Projeto “Mídia e Consumo Responsável” foi idealizado com o propósito de contribuir com o professor no que tange sua prática pedagógica com temas ligados ao consumo e ao consumismo. Decidimos por essa temática, pois entendemos que permitir que os alunos vivenciem um Projeto na escola pode aproximá-los do conteúdo, ao motivá-los em sua participação como protagonistas e respondentes ativos aos conflitos existentes na sociedade.

4.2. ESCOLA E OS DESAFIOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS

Compreendemos que a escola não pode se omitir em relação ao seu papel de debater as problemáticas que se constroem em relação aos discursos propagados nas mídias, favorecendo a criticidade dos alunos tanto em discutir quanto em produzir materiais midiáticos dentro do contexto escolar com a finalidade de se apropriarem de elementos necessários para se posicionarem dentro dos seus vínculos sociais, não aceitando qualquer discurso como verdade sem confrontá-lo, primeiramente.

Dentro desse contexto, entendemos que possibilitar um projeto temático pode favorecer expressivamente o processo de ensino e aprendizagem ao colaborar para o estímulo da leitura e escrita no espaço escolar e, consequentemente, também melhorar o desempenho dos alunos em outras áreas do conhecimento. Envolver os estudantes cada vez mais em atividades pedagógicas de uma forma prazerosa requer muita organização, planejamento e compromisso por parte daqueles que desejam construir uma sociedade mais justa e humanizada.

Na verdade, pensar em soluções práticas que colaboram para o trabalho do docente é fundamental e propicia um repensar sobre as suas ações dentro deste contexto. Por isso, este projeto baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa assim como nas discussões realizadas no PROFLETRAS-UEL (Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Londrina) que intenciona demonstrar como um trabalho de leitura, produção textual, escuta e oralidade com um tema específico promove a criticidade, a compreensão de texto e uma produção textual escrita e oral consciente.

Dentro deste contexto, compreender os vínculos afetivos que a leitura dialógica estabelece no Ensino Fundamental II entre professores e alunos é fundamental para todos os profissionais envolvidos na educação, já que o conhecimento possibilita uma autoavaliação e revisão daquilo que precisa ser realizado em sala de aula.

Neste sentido, este trabalho se justifica, visto que se refere a uma temática que precisa ser refletida constantemente na escola e na formação docente dos futuros profissionais da educação. Sendo assim, este estudo visa promover um Projeto que compreende a urgência de um ensino contextualizado e dinâmico nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, analisando como esse aspecto colabora com a autonomia dos alunos, entendidos aqui como sujeitos históricos culturais que interagem com o seu meio social constantemente, transformando-o e sendo transformado por ele.

4.3 CONSTRUÇÃO DO PROJETO “MÍDIA E CONSUMO RESPONSÁVEL”.

Entendemos que possibilitar um Projeto de leitura e produção textual na escola pode favorecer expressivamente o processo de ensino e aprendizagem ao colaborar para o estímulo de práticas voltadas para os multiletramentos e, consequentemente, também melhorar o desempenho dos alunos em outras áreas do conhecimento. Envolver os estudantes cada vez mais em atividades pedagógicas de uma forma prazerosa requer muita organização, planejamento e compromisso por parte daqueles que desejam construir uma sociedade mais justa e humanizada.

Pensar em estratégias que colaboram para o trabalho do docente é fundamental e propicia um repensar sobre as suas ações dentro deste contexto ao auxiliar o aluno na busca pelo saber. Por isso, este Projeto é o resultado desse

trabalho que se iniciou nas discussões realizadas no Profletras-Uel (Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Londrina), tendo como intencionalidade sugerir um trabalho de leitura e produção textual com um tema específico, consumismo.

Nesse sentido, propiciar uma discussão a respeito dos vínculos afetivos que a leitura dialógica estabelece no Ensino Fundamental II entre professores e alunos é fundamental para todos os profissionais envolvidos na educação, já que o conhecimento possibilita uma autoavaliação e revisão daquilo que pode ser realizado em sala de aula.

Este Projeto pode contribuir com a atividade pedagógica docente, visto que se refere a uma temática que precisa ser refletida constantemente na escola. Este Projeto, como uma sugestão, compreende a urgência de um ensino contextualizado e dinâmico nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, com a inserção das metodologias ativas, pretende colaborar com a autonomia dos alunos, entendidos aqui como sujeitos históricos culturais que interagem com o seu meio social constantemente, transformando-o e sendo transformado por ele.

Dessa maneira, apresentamos uma proposta de ensino para o professor ao destacar a temática do consumismo como meio de promover leituras significativas que estabeleçam conexões com o dia a dia dos alunos. Como o tema escolhido para esse Projeto é o consumismo e os textos trabalhados são, especialmente, os da esfera publicitária, é possível, por meio de leituras dinâmicas em sala, o docente impulsionar o contato destes alunos com este tipo de texto de modo crítico e reflexivo, estabelecendo laços afetivos sadios para o bom encaminhamento pedagógico.

Observamos que por meio do conhecimento sistêmico a respeito de determinada temática, pode-se pensar em estratégias diferenciadas com a intencionalidade de intervir no meio educacional imediato. O professor do Ensino Fundamental - Anos Finais, a partir do uso de diversos tipos de textos, pode fazer um trabalho diferenciado com os sujeitos, não somente como uma simples leitura e produção textual, mas com provocações críticas que partem da realidade e do conhecimento prévio dos alunos.

A previsão de duração do Projeto é de vinte e quatro aulas de cinquenta minutos cada, sendo que algumas atividades podem ser realizadas como tarefa de casa por meio de pesquisas e levantamento de dados. Se implementado o

Projeto, os recursos humanos podem ser apenas os professores e alunos, já os recursos materiais as imagens, papéis, lápis, lápis de cor, borracha, caneta e sala de aula, papel para a confecção de cartazes, televisão, internet, vídeos, jogos *online*, entre outros.

A avaliação faz parte da atividade pedagógica e sugerimos que aconteça durante todo o processo do desenvolvimento do Projeto por meio do diálogo com os estudantes e envolvimentos destes com as atividades planejadas.

Além disso, quando realizadas as atividades, convém observar se houve possíveis mudanças no perfil dos alunos ao longo do processo de conscientização sobre a temática do consumismo e como foi suas apropriações em relação à leitura e a produção textual.

Também convém o professor estar a par das metodologias ativas a que recorremos para dinamizar os encontros.

Levando em consideração todas essas premissas, apresentamos, a seguir, um resumo das metodologias ativas que foram escolhidas como propostas metodológicas para serem empregadas nas aulas. Elas estão disponibilizadas na seguinte sequência. 1) Aprendizagem Baseada em Problemas; 2) Sala de aula invertida; 3) Aprendizagem baseada em equipe; 4) Aprendizagem em Pares.

1) **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL- *Problem Based Learning*)** consiste em um modelo de ensino, em que um problema e/ou alguns problemas são levados aos alunos, para que eles pesquisem, discutam e busquem resoluções para enfrentar determinada situação. Dentro desse contexto, é relevante que esses problemas partam de condições reais a fim de que os alunos sejam preparados para lidar com conflitos que surgem na vida em sociedade.

Alcantara et al (2020) aponta que essa metodologia ativa apresenta diversos pontos positivos devido a fluidez do saber e ao seu acesso nos dias de hoje. Por meio dessa metodologia é possível permitir que os alunos vivenciem habilidades que os prepararão para a sua vida no meio social, mantendo-se profissionais preparados para exercer distintos ofícios em suas carreiras.

De acordo com os autores, a Aprendizagem Baseada em Problemas promove criatividade, interação e autonomia e, também, favorece o trabalho coletivo por meio do estabelecimento de trabalhos em grupos, o que corrobora para o engajamento dos alunos nas buscas por respostas aos problemas levantados. Para tanto, o docente precisa permanecer atento a todas as fases do processo a fim de que

os discentes não desviem do assunto e se mantenham no foco para solucionar o problema proposto.

2. **Sala de Aula Invertida** é um modelo de aprendizagem, em que a ordem da aula e da tarefa de casa são invertidos, isto é, os alunos, a priori, realizam o trabalho da sala de aula em casa e, depois, efetivam o trabalho de casa na sala de aula. O aluno precisa estudar anteriormente. Durante a aula presencial, o professor sana suas dúvidas, promove discussões e propõe atividades práticas (ALCÂNTARA *et*. *al*, 2020).

A Sala de Aula Invertida tem como intencionalidade transformar a sala de aula em um espaço mais chamativo e interativo aos alunos, possibilitando que eles se tornam protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Alcântara *et. al*, (2020) a Sala de Aula Invertida tem como fundamento quatro pilares:

- Ambiente de Aprendizagem Flexível; a fim de organizar os vários formatos de ensino;

- Cultura de Aprendizagem; o aluno se torna o centro do processo de ensino e aprendizagem;

- Conteúdo Intencional; relacionado a necessidade do docente em auxiliar os alunos a elaborar e formular conceitos, e a pensar no que ensinar, bem como quais recursos utilizar para aumentar as possibilidades de aprendizagem;

- Professor Profissional; aquele que analisa criticamente sua própria prática, compartilha informações com seus colegas de trabalho a fim de melhorar sua atividade pedagógica e dá feedback aos discentes continuamente no decorrer da aula.

Na Sala de Aula invertida três passos são necessários, o antes, o durante e o depois. Antes da aula, o docente seleciona as questões problematizadoras sobre o assunto, que será trabalhado em sala de aula. Esse é o momento, que o professor disponibiliza o material para o aluno estudá-lo antes do encontro presencial como: textos para leitura, vídeos, *podcasts*, games, entre outros.

Durante a Aula, na sala de aula presencial, o docente atende os discentes de acordo com as suas dificuldades. Ele não necessita fazer apresentações a respeito do conteúdo literalmente, já que os alunos já o estudaram em casa. Dessa maneira, faz uma breve exposição do material, a partir de questões, ilustrações, discussões e atividades. Dentro desse contexto, os educandos podem utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação para a fim de executar atividades tais como: realizar simulações, pesquisar conceitos e fazer experimentos em grupos

ou individualmente.

Nessa perspectiva, durante a aula, o professor realiza as tarefas organizadas para a sala de aula, aprimorando a aprendizagem dos alunos por meio do tema base pesquisado e estudado em casa. Nesse contexto, o docente deve explorar a capacidade dos alunos em analisar, sintetizar e usar a criatividade com os propósitos de realizar trabalhos em equipes, desenvolver o pensamento crítico e solucionar situações problemas.

Depois da aula, é o momento de o docente preparar atividades para que o aluno faça uma revisão e tenha a possibilidade de aumentar os saberes apropriados nas fases anteriores. Portanto, precisa propiciar atividades que contemplem a avaliação formativa como uma forma de análise do seu papel e do papel do aluno.

3. **Team- Based Learning (TBL)**, denominada também como Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) é uma metodologia de ensino que tem como finalidade propiciar a organização de equipes de aprendizagem a partir de estratégias com fim colaborativo e proporcionar a estas equipes possibilidades para trabalharem com atividades significativas.

Essa metodologia ativa propõe a continuação de tarefas por meio da interconexão entre temas que se completam. Geralmente, a ABE é constituída pelas correspondentes etapas: Divisão de equipe; Garantia de preparo por meio da pré-leitura; Teste individual de garantia de aprendizagem; Teste coletivo; Apelos ou recursos e apresentação aos outros grupos; Intervenção conclusiva e explicativa do professor; Avaliação em pares (ALCÂNTARA, *et. al*, 2020).

Nessa proposta, o professor atua no papel de mediador do conhecimento, colaborando para que o aluno se aproprie de autonomia do aluno a partir do trabalho coletivo. Esse método de ensino engloba uma gama de atividades que tem por finalidade estimular o aluno como responsável por sua apropriação de conteúdos e, assim, desenvolver variadas habilidades e competências como: raciocínio crítico; tomada de decisões; trabalho efetivo e colaborativo; autonomia; proatividade (ALCÂNTARA, et. al, 2020).

4. **Aprendizagem em pares (*Peer Instruction*)** prioriza uma abordagem de um determinado assunto interconectando monitoramento e intervenções do docente, compartilhamento de saberes pelos discente ao promover debates e a troca de informações e opiniões (BACICH; MORAN, 2017). Essa

metodologia de aprendizagem ativa acontece a partir de perguntas a respeito de um tema, que os estudantes já tiveram contato anteriormente por meio de leituras, vídeos, animações e/sou outros modos de acesso ao assunto em questão. Os alunos cooperam um com o outro na bateria de perguntas a fim de avançar para a próxima fase.

Como expresso anteriormente, sugerimos que a avaliação seja processual, porém, no final do Projeto, temos uma produção textual que tem como finalidade analisar todo o processo de ensino e aprendizagem e entender o que foi apropriado pelo aluno durante as vinte quatro horas aulas propostas.

Além disso, recomendamos o uso de dois questionários, um para ser usado antes da aplicação do Projeto e, o outro, no final, após toda a sua realização. Esses questionários colaboram para que o professor perceba o progresso dos alunos no decorrer das aulas, podendo intervir de um modo diferenciado a depender da situação recorrente. Abaixo, estão os dois questionários referentes.

Quadro 4 – Questionário inicial

Questionário Inicial

1) Na sua opinião, o que é o consumismo?

_____
_____
_____

2) Você sabe a diferença entre o consumo e o consumismo?

_____
_____
_____

3) Quais são as consequências do consumismo na sociedade contemporânea?

_____
_____
_____

4) Como a publicidade age a favor das práticas de consumo?

_____
_____
_____

5) Quais são as atitudes de um consumidor consciente e responsável?

_____
_____
_____

6) Você considera que uma campanha de conscientização sobre as consequências do consumo desenfreado pode trazer ganhos para a comunidade escolar? Justifique.

_____
_____
_____

Fonte: Própria autora

Quadro 5 – Questionado Final

Questionário Final

1) Agora que finalizamos o Projeto “Mídia e Consumo Responsável” e realizamos diversas discussões a respeito das temáticas que envolvem o consumismo, conceitue o termo consumismo ao demonstrar o que você compreendeu a respeito.

_____
_____
_____

2) Como vimos durante o Projeto, o consumo se difere do termo consumismo. Sendo assim, explique com as suas palavras a diferença entre consumo e consumismo.

_____
_____
_____

3) Durante as aulas, estudamos e pesquisamos sobre as consequências do consumo desenfreado, analisando seus efeitos no meio social. Dentro desse contexto, aponte cinco males causados pelo consumismo e explique por que eles são prejudiciais a comunidade.

_____
_____
_____

4) Outro aspecto que estudamos no decorrer do Projeto foi como as mídias e a publicidade atua no sentindo de legitimar e propagar práticas de consumo desenfreado por meio de determinadas estratégias. A partir da sua compreensão a respeito, enumere essas estratégias relacionando-as com o que apreendemos durante as aulas.

_____
_____
_____

5) Discutimos e refletimos a respeito de um perfil consumidor responsável e consciente. Dessa maneira, disserte a respeito das atitudes correspondentes a um consumidor consciente.

_____
_____
_____

6) Finalizamos nosso Projeto “Mídia e Consumo Responsável com a elaboração de uma campanha de conscientização a partir de um mural voltado a comunidade escolar. Na sua opinião, essa campanha de conscientização surtiu efeito? Quais foram os resultados alcançados?

_____
_____
_____

Fonte: Própria autora

4.3.1. PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

O Projeto “Mídia e Consumo Responsável” está estruturado metodologicamente por meio de uma Produção Técnica Educacional específica. Esta produção foi elaborada com a intenção de organizar as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da aplicação do projeto pelo professor.

Para facilitar o entendimento do professor em relação às etapas necessárias para a implementação desse material, o quadro abaixo tem como intencionalidade mostrar as etapas necessárias para o trabalho pedagógico do professor. Abaixo apresentamos um quadro demonstrativo com uma possível sugestão de etapas a serem implementadas pelo professor que decidir pelo Projeto “Mídia e Consumo Responsável”

Quadro 6 – Projeto “Mídia e Consumo Responsável”: etapas

PROJETO “Mídia e Consumo Responsável”		
Professora:	**Série:** Anos Finais EF	
Carga Horária: 16 h/a	**Ambiente:** sala virtual e presencial	
Objetivo Geral: • Levar os alunos às práticas de leitura e produção textual significativas por meio da temática do consumismo.		
Objetivos Específicos: • Promover nos alunos a consciência crítica sobre o consumismo desenfreado. • Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. • Levar os alunos a terem uma postura responsiva ativa mediante a recepção da publicidade, possibilitando a identificação dos apelos comerciais • Desenvolver o protagonismo dos alunos por meio do uso social das práticas de leitura e escrita.		
SUGESTÕES DAS ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO		
1º ETAPA:	Aplicação de questionário avaliativo 1	
2º ETAPA:	Apresentação do projeto e da produção técnica	
3º ETAPA:	Aplicação das oficinas pedagógicas	
4º ETAPA:	Aplicação de questionário avaliativo 2	
5º ETAPA:	Socialização da produção textual realizada pelos alunos	

Essa sugestão didática é dividida em duas oficinas como podemos ver a seguir:

Quadro 7 – Oficinas e seções presentes na Produção Técnica Educacional

PRODUTO TÉCNICO
OFICINA I – Consumismo: considerações e reflexões Seção 1 - Sociedade e Consumo Seção 2 – O Consumismo e suas implicações sociais Seção 3 – O Consumismo e suas implicações ambientais Seção 4 – A compulsão por compras e a falsa felicidade atrelada ao consumismo. **OFICINA II – O Gênero Anúncio Publicitário e as Práticas de Consumo** Seção 1- Estrutura, suporte e características do anúncio publicitário Seção 2 – Novos Formatos de publicidade Seção 3 – Do anúncio publicitário convencional ao relacionado às mídias digitais Seção 4 – A responsabilidade dos *influencers* digitais nas práticas de consumo

Fonte: Própria autora

Abaixo apresentamos a descrição de tópicos que criamos para que, na produção técnica, houvesse uma melhor interação com o aluno a partir de enunciados de comando. Esses comandos se repetem a cada unidade.

Quadro 8 – Enunciados de Comando

Ativando os Conhecimentos Prévios	Momento de observar o que os alunos já sabem sobre o assunto a fim de direcionar as ações do docente no sentido de evidenciar uma ou outra atividade, trazendo problematizações de acordo com o interesse dos alunos.
Momento de Vivência	Espaço para o aluno vivenciar o conteúdo de maneira intensa por meio de um texto, vídeo ou música que trabalha o assunto. Essa parte sempre é seguida de uma atividade com questões que exploram a temática.
Leitura complementar	Leitura para complementar o que foi trabalhado no Momento de Vivência, fixando o conteúdo.
Saiba Mais	Traz um tema relacionado ao assunto ao motivar os alunos a aprenderem e pesquisarem mais a respeito da temática.
Tarefa de casa	Atividade para os estudantes realizarem em casa. Geralmente uma pesquisa que eles

	precisam tabular e trazer o resultado para compartilhar com a turma.
Apreender é divertido	Momento de interagir por meio de um jogo online como Wordwall e Kahoot. O professor deve se preparar antes para incluir todos os alunos. Essa etapa é relevante para o docente analisar o que o aluno se apropriou sobre o assunto trabalhado em sala.
Aprofundando os conhecimentos	Nesse tópico, o assunto é abordado com o propósito de aprofundar os saberes trabalhados até o momento, auxiliando o aluno a se apropriar da temática de modo profundo.
Trabalho colaborativo	Momento em que as atividades devem ser realizadas em duplas ou em grupos e/ou quando há compartilhamento e trocas de saberes.
Para ir mais longe	Traz informações extras para os alunos refletirem a respeito.

Além do mais, apresentamos um instrumento de avaliação do Projeto em que o aluno pode analisar como foi o Projeto e sua participação e envolvimento.

Quadro 9 – Instrumento de Avaliação do Projeto

Instrumento de Avaliação do Projeto
1. Como foi sua participação no Projeto “Mídia e Consumo Responsável”? ( ) Ruim ( ) Razoável ( ) Boa ( ) Excelente 2. Os conteúdos apreendidos fizeram você mudar sua opinião sobre as práticas de consumo? ( ) Não ( ) Sim ( ) Talvez 3. Como foi organizar uma Campanha de Conscientização para a comunidade escolar? ( ) Ruim ( ) Razoável ( ) Bom ( ) Excelente 4. Em qual perfil de consumidor, você se enquadra no momento? ( ) Consumidor consciente ( ) Consumidor sem consciência ( ) Estou aprendendo a lidar com as práticas de consumo divulgadas. 5. Como você avalia as atividades e discussões realizadas durante o Projeto Temático “Mídia e Consumo Responsável”. ( ) Ruins ( ) Razoáveis ( ) Boas ( ) Excelentes

Fonte: Autoria Própria

4.3.1.1. Oficinas

A seguir, organizamos cada unidade por meio de quadro com o propósito de colaborar com os professores que desejarem implementar essa

Produção Técnica Educacional

Quadro 10 - Oficina 1 – Consumismo: Considerações e Reflexões

OFICINA 1	**Carga Horária Prevista:** 8h/aulas	**Ambiente:** sala de aula presencial e/ou virtual
Objetivo Geral	Discutir a respeito dos hábitos de consumo.	
Objetivos Específicos: - Compreender as dimensões do consumo e do consumismo - Estabelecer conexões entre a mídia, a publicidade e as práticas de consumo - Conhecer e discutir as consequências do consumismo		
Procedimentos preliminares: Antes de iniciar essa unidade, explicar aos alunos o alcance do Projeto, como serão as aulas, qual temática será trabalhada e aplicar o questionário inicial. Além do mais, é necessário destacar que o Projeto tem como intencionalidade, no seu final, produzir uma campanha de conscientização sobre as consequências do consumo na sociedade, reunindo todos os conhecimentos construídos ao longo do processo.		
METODOLOGIA:		
Descrição da Metodologia: Iniciar a Unidade levantando um problema relacionado ao consumismo que os alunos terão que solucionar no decorrer da oficina, das discussões dos textos e atividades. Os alunos divididos em grupos terão que pesquisar sobre o tema e propor uma resolução coletiva. Durante as aulas, trabalhar os textos e atividades por meio do diálogo e compartilhamento de saberes. Finalizar a unidade, com a apresentação da resolução de problema proposta por cada grupo.		

Fonte: autoria própria

Oficina I, **seção 1:** Recomendamos que o professor levante uma problemática em relação ao consumismo desenfreado, ao dividir os alunos em grupo, sendo que no final da Unidade eles apresentarão suas resoluções para a classe.

Antes de o professor entrar no assunto, um questionário será aplicado a fim de se perceber o quanto que os alunos conhecem sobre as temáticas e a partir disso progredir em relação ao conteúdo e contexto de aprendizagem.

Nessa primeira parte, serão trabalhados o tema consumo relacionado as práticas sociais vivenciadas no cotidiano dos alunos. Dentro desse contexto, o professor pode explorar cada texto e atividade, levantando problematizações e permitindo que os alunos interajam com o conteúdo de maneira dinâmica ao oportunizar espaço para suas opiniões e posicionamentos.

As atividades de leitura e compreensão textual foram pensadas de acordo com os estudos de Menegassi (2010) ao propor que o texto precisa ser trabalho dentro de quatro perspectiva, foco no autor, foco no texto, foco no leitor e foco na interação autor-texto-leitor.

Na primeira seção da unidade, os alunos terão contato com textos reflexivos a respeito do consumismo como “Eu, Etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade. Também assistirão um vídeo explicativo sobre a sociedade de consumo, e entrarão em contato com o gênero discursivo charge a fim de discutir a temático do consumo sem reflexão.

Para finalizar a seção, tem-se uma proposta de metodologia ativa – Sala de aula invertida – em que os alunos terão que fazer uma pesquisa sobre o tema “Ostentação nas mídias sociais, dando continuidade para a próxima seção.

Oficina I, seção 2: Essa seção trabalha com as implicações sociais do consumismo ao iniciar a temática com a pesquisa realizada pelos alunos. Traz diversos questionamentos sobre o fato de a sociedade consumir e as diferenças entre as gerações de consumo, fazendo os alunos refletirem sobre as mudanças ao longo da história e ao mesmo tempo posicionar-se a respeito da sua própria geração e a questão do consumo.

Os assuntos consumismo desenfreado e o consumismo responsável também serão trabalhados por meio de uma música sertaneja, vídeos, discussão e textos de sites da internet. O professor deve retomar as leituras anteriores ao explorar as novas leituras ao criar um ambiente que leve os alunos a perceberem a maneira como a temática é explorada nos diferentes textos. É necessário que o docente explique, por meio de exemplos e ilustrações, que há muitas formas de consumir, no entanto, a reflexão sempre deve estar presente em todas as situações de compras. Falar sobre as variadas consequências negativos do ato de consumir sem responsabilidade e explicar sobre as dimensões que englobam o consumismo, meio ambiente, economia, vida pessoal, entre outros. A partir dos conceitos expostos na sala, levar, por meio de questionamentos, os discentes à reflexão em relação ao assunto.

Em relações às atividades presentes, pedir aos alunos que respondam com atenção e cuidado e discuta com seus colegas a respeito. Espera-se que os alunos notem as múltiplas linguagens utilizadas nos textos. No entanto, espera-se também que os alunos percebam que diante dos interlocutores

apresentados no texto, a formalidade da língua se modifica. Abrir espaço para que falem e apresentem suas visões.

Posteriormente, o professor deve pedir uma pesquisa para ser realizada em casa, em que os alunos discutirão sobre os tipos de consumidores. Seus dados podem ser tabulados e levados para sala.

Oficina I, seção 3: Nessa parte do produto técnico educacional, recomendamos o trabalho com o consumismo relacionado às consequências ambientais. Em uma sociedade, em que o meio ambiente está em constante transformação devido ao mau uso dos elementos naturais, discutir esse tema é urgente. Dentro desse contexto, encontra-se uma variedade de textos nessa seção a fim de levar o aluno a reflexão do papel social dos sujeitos inseridos na sociedade e do seu próprio papel como consumidor consciente. Para tanto, o aluno encontra orientação para responder perguntas em um site, conhecer e analisar seu perfil de consumidor.

Oficina I, seção 4: Recomendamos esse tópico para que o docente trabalhe as questões da felicidade atrelada ao consumo e da doença oniomania que é causada pela compulsão por compras. É relevante que durante as aulas, o docente levante questionamentos sobre a linguagem produzida nos textos, motivando os alunos a realizarem uma leitura crítica sobre os temas explorados. Bem como questionamentos de compreensão textual. Permitir que os alunos exponham seus pensamentos, sempre intervindo quando necessário.

Quadro 11 - Oficina 2 – O Gênero Anúncio Publicitário e as Práticas de Consumo

UNIDADE 2	**Carga Horária Prevista:** 8h/aulas	**Ambiente:** sala de aula presencial e/ou virtual
Objetivo Geral	Conhecer o gênero discursivo anúncio publicitário, novos formatos digitais, o papel dos *Youtubers*, engajamento e cancelamento e relacioná-los as práticas de consumo.	
Objetivos Específicos: - Analisar os recursos linguísticos e visuais apresentados em anúncios publicitários e os seus diversos formatos; - Ler criticamente anúncios publicitários; - Observar e analisar as novas formas de engajamento e cancelamento social.		

Procedimentos preliminares: Conscientizar os alunos sobre a metodologia da Sala de aula Invertida, explicando o papel que eles têm na construção coletiva do conhecimento. Realizar possíveis adaptações para os alunos que não tenham acesso à *internet* para realizar as pesquisas e disponibilizar o material impresso. Realizar trabalhos em equipes e favorecer o trabalho em pares como forma de colaboração mútua entre os alunos.
METODOLOGIA:
Durante a aula, discutir os textos, as atividades e sanar as possíveis dúvidas, sempre por meio de questões problematizadoras que levem os alunos refletirem sobre o assunto. No final da unidade, propor uma roda de conversa para que os alunos compartilhem o que apreenderam.

Fonte: autoria própria

Na unidade II, seção 1: Sugerimos o trabalho especificamente com o gênero discursivo anúncio publicitário. Esse gênero discursivo foi escolhido, para essa parte da produção técnica educacional, por conter uma linguagem multimodal que possibilita distintas leituras, sendo possível discutir temas relevantes como o consumismo ao promover diálogos que permitam que os alunos analisem, critiquem e refutem o que está sendo anunciado.

Como o gênero discursivo Anúncio Publicitário faz parte de nossas vidas de diversas maneiras é relevante, professor, estudá-lo a fim de os alunos discutam assuntos com temáticas polêmicas que impactam o cotidiano das pessoas. É relevante que o professor destaque que a maioria das pessoas ou já viu, ou ainda verá anúncios, seja na televisão, jornais, revistas ou Internet, dessa forma, esse gênero sempre esteve presente de alguma forma.

É importante estudá-lo e aprender a lê-lo de maneira crítica, para que o estudante construa seu perfil de consumidor de forma consciente. Os anúncios publicitários são construídos com a finalidade de convencer o público a que se destina a possuir o produto ou ideia anunciados. Além do mais, por meio do anúncio publicitário, o docente deve chamar a tenção dos alunos para o fato que se pode fazer uma leitura ampla que contempla tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal (os recursos visuais).

Na seção 1, serão explorados a estrutura, o suporte e as características do gênero discursivo anúncio publicitário, bem como o papel das cores para a sua constituição e significado. Espera-se que os alunos notem seus elementos

constitutivos que o tornam persuasivo ao convencer os sujeitos a adquirir determinado produto.

O docente deve questionar os alunos, possibilitando espaço para as suas falas e aproveitar o momento e explicar que o discurso usado nos anúncios é cheio de afetividade e proximidade com o interlocutor, fazendo os se sentir próximos dos produtos anunciados. Apresentar aos discentes diversos exemplos para que eles percebam a multiplicidade de linguagens presentes.

Na Oficina II, seção 2: Estratégias de construção de sentido e linguagem do anúncio publicitário serão evidenciadas ao se fazer uma contextualização com o peso da presença dos artistas em uma campanha publicitária. Como exemplo, será explorado o caso da Big Brother 2021, Juliette Freire, que ao conquistar o público brasileiro, atraiu marcas famosas, que a escolheram como garota propaganda.

É essencial, dentro desse contexto, que o professor trabalhe com todas as atividades de leitura e escrita ao possibilitar que os discentes percebam os elementos que movem a indústria do consumo. No término dessa Unidade, o professor deve fazer uma retomada dos conceitos trabalhados até o momento e permitir que os alunos, a partir de uma roda de conversa, compartilhem o que apreenderam no grupo.

Na Oficina II, seção 3: A metodologia ativa escolhida é a Aprendizagem Baseada em Equipes. Assim, a partir dos grupos montados os tópicos da unidade serão divididos para que os alunos apresentem em forma de seminário o resultado das suas pesquisas sobre os temas relacionados no final da Unidade.

Durante as aulas os textos e atividades serão trabalhados, o docente deve propiciar autonomia para que os alunos tragam novas informações e demonstrem seus entendimentos sobre o assunto. Nessa unidade, a temática central diz respeito ao Anúncio Publicitário e suas Múltiplas Conexões ao focar nas novas formas de publicidade. Nesse cenário, o professor deve explicar sobre o engajamento e o mundo das curtidas e cancelamentos com ilustrações e exemplos que fazem parte da realidade dos alunos.

Nesta seção 1, os assuntos serão os novos formatos de comunicação publicitária, a publicidade digital, a diferença entre a publicidade digital e o marketing digital e a relação da publicidade com o engajamento. É necessário que o professor explore cada assunto, deixando espaço para que no final cada grupo apresente

detalhadamente esses temas. Durante as leituras, o professor deve propor que os alunos percebam os detalhes dos textos e as linguagens utilizadas, percebendo nas entrelinhas o seu sentido global.

Na unidade II, seção 4: Sugerimos um trabalhado relacionados ao papel dos *Youtubers* nas práticas de consumo. Para iniciar, recomendamos que os alunos façam uma roda de conversa e compartilhem seus resumos com a turma. Nesse momento, é relevante que o professor faça as intervenções necessárias nos textos dos alunos, bem como traga sugestões a fim de melhorar seus textos, sanando qualquer dificuldade que surja nesse processo.

Nessa seção, aconselhamos que o docente explore atividades colaborativas, em que os alunos com as suas equipes possam trazer distintas reflexões e atividades práticas para a sala de aula. É muito importante que o docente valorize as características de cada equipe e monitore a participação e envolvimento de todos, conversando com o grupo quando sentir necessidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas as dificuldades encontradas durante o mestrado, chegamos, ao final de nosso mestrado, como uma pesquisadora e professora realizada. No percurso, foram muitos tropeços e recomeços, sentimentos de angústia e dúvida, sacrifício em tirar tempo da família e do lazer, mas tudo valeu a pena. Saímos do mestrado com uma experiência e um aprendizado que jamais imaginamos ter, mais preparada para desenvolver práticas pedagógicas situadas que contribuam, de fato, com o multiletramento do aluno.

A pesquisa desenvolvida no decorrer do mestrado nos ajudou a elaborar um produto técnico educacional que contribuiu com nossa autonomia em relação ao uso diário do livro didático, ajudou-nos a desenvolver capacidades docentes para transpor para a sala de aula as práticas discursivas reais que circulam nos diferentes setores da vida social.

O presente trabalho, que teve como objetivo geral proporcionar uma formação continuada pelo desenvolvimento de nossa capacidade de elaboração de Projeto Pedagógico com foco no tema consumo e consumismo, acreditamos ter sido alcançado.

Considerando a primeira pergunta de pesquisa, em que questionamos de que forma poderíamos desenvolver a autonomia de um professor em relação à elaboração de um projeto didático com o tema consumo e consumismo, chegamos à conclusão, depois de elaborar um projeto didático com o tema consumo e consumismo, que isso é possível. Acreditamos que o professor de língua portuguesa, da rede pública, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com base no modelo apresentado por nós, pode adaptar e desenvolver o seu próprio projeto em sala de aula.

Para que isso se efetive é importante que o docente seja uma comprometido por despertar no aluno o interesse e o prazer pela leitura, pela escrita e pela oralidade. Que todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar tenham isso como prática no seu cotidiano, para que possam instigar aqueles que ainda não têm tal hábito.

Dentro dessa perspectiva, a partir da exploração de textos de diferentes gêneros e de atividades diferenciadas, verifica-se que os alunos adquirem uma consciência maior a respeito de sua própria imagem e das suas vivências no

cotidiano. De fato, quando o docente elabora conscientemente o planejamento de ações que leve em consideração esse aspecto, promove condições para que os estudantes se apropriem de elementos que contribuem para a construção de suas identidades de maneira qualitativa.

Dessa forma, a percepção do educador em relação a sua dinâmica em sala de aula é fundamental para um bom encaminhamento didático e pedagógico. Compreender e observar diferentes linguagens e sentimentos dentro do processo educativo é demonstrar consciência a respeito do seu espaço para a concretização de uma aprendizagem significativa que integra a globalidade do sujeito.

Na realidade, entende-se que as ideologias e crenças do professor a respeito do processo de ensino e aprendizagem interferem profundamente em suas ações e proposições dentro de sala de aula. Nesse sentido, observa-se que temáticas que envolvem o cotidiano precisam ser discutidas na escola e na formação de professores a fim de suscitar novas oportunidades para que os estudantes desenvolvam suas possibilidades como sujeitos históricos e culturais que interagem e aprendem no contato com outrem.

Desse modo, o professor em sala de aula precisa considerar a relação de ambas as partes para a aquisição de novos conteúdos. Na verdade, docentes conscientes favorecem o processo de aprender de seus alunos, subsidiando-os com elementos indispensáveis para um rendimento educacional satisfatório.

Contemporaneamente, o professor não é apenas aquele que transmite conhecimentos, mas, sobretudo, aquele que subsidia o aluno no processo de construção do saber. Para tanto, é imprescindível ser um profissional que domine não apenas o conteúdo de seu campo específico, mas também a metodologia e a didática eficiente na missão de organizar o acesso ao saber.

É preciso essa interação no dia a dia da sala de aula, buscando uma maneira de contribuir para que a escola seja um ambiente de relações agradáveis entre professor-aluno, no qual um possa respeitar melhor o outro por meio de atividades dinâmicas que podem influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Desse modo, compreende-se que a aprendizagem é facilitada quando o docente possui sensibilidade, beneficiando os alunos de modo geral.

E, considerando a segunda pergunta de pesquisa, em que indagamos sobre a maneira como poderia ser operacionalizada a elaboração de um material didático que articule a temática do consumo e consumismo com o processo de ensino

e aprendizagem de Língua Portuguesa, ao realizar o planejamento das atividades didáticas que envolveram essas habilidades, percebemos que o trabalho docente não é uma missão fácil, porém com pesquisa, estudo e dedicação podemos alcançar resultados satisfatórios a longo prazo.

Compreendemos pelos estudos e pesquisas efetivadas que um Projeto pode contribuir para o multiletramento dos alunos, possibilitando oportunidades para que eles exerçam seu protagonismo ao se organizarem e mobilizarem conhecimentos para produzir uma campanha publicitária. Também podem desenvolver uma postura responsiva ativa mediante à leitura e à produção textual, compreendendo como os diferentes sistemas de linguagem (semióticas) contribuem para a construção do sentido textual.

Com a produção desse projeto e com o estudo sistematizado da temática, observamos como os textos da esfera da publicidade promovem a criticidade, a compreensão e uma escrita mais significativa. Assim, ressalta-se que a leitura e a produção textual são elementos favoráveis na dinâmica escolar, o que além de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem também promove o crescimento pessoal dos sujeitos, aumentando seus protagonismos.

Quando pensamos em um processo de ensino e aprendizagem dialógico no espaço escolar, devemos levar em consideração os conceitos de Bakhtin (1997) sobre esfera de atividade e gêneros discursivos, pois eles indicam reflexões a respeito dos suportes sociais, onde os textos circulam e, também, mostram a variedade de gêneros presentes, o que imbrica um ensino voltado para as práticas sociais de linguagem.

> [...] Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes (ROJO, 2009, p. 109).

Dentro dessa perspectiva, sabemos que os nossos alunos usam todos esses discursos constantemente. Todavia, a escola ainda reproduz práticas engessadas sem contextualização com os usos reais de linguagem no meio social. O enfoque nas práticas discursivas concretas é relevante a fim de preparar os alunos para “produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119). Nesse enfoque, o ensino de linguagem precisa

priorizar a heterogeneidade de discursos e diálogos presentes em distintas situações de comunicação, conscientizando os estudantes sobre as relações de poder intrínsecas.

Além disso, estudar assuntos transversais são atitudes indispensáveis para o homem tornar-se cidadão consciente do poder que tem. Dessa maneira, este projeto nutre a intenção de oportunizar aos educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental condições autênticas de interação com o mundo letrado, para que venham a descobrir que a leitura oportuniza conhecimento àquele que lê, enquanto a escrita proporciona a comunicação e interação por meios distintos.

No entanto, não basta apenas ter a consciência que as problemáticas que envolvem o entorno social são indispensáveis à formação do educando, é necessário criar condições para que discussões críticas a respeito venha se tornar uma realidade concreta na vida desse sujeito, colaborando para o seu crescimento intelectual e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando a alfabetização e o letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

ALCÂNTARA, Elisa F. S. **Inovação e renovação acadêmica:** guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BAKHTIN, Mikihail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikihail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. HUCITEC, 2006.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac,** Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BASSI, Maria Carolina Poholink Cabral; LOPES, Cláudia Cristina. A sociedade do consumo e suas consequências socioambientais. **Programa de apoio à iniciação científica – PAIC,** v.18, n.1, p. 100-125, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DESJEUX, Dominique. **O consumo –** Abordagens em Ciências Sociais. Maceió: Edufal,

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FANTI, Maria da Glória corrêa Di. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas,** Juiz de Fora, v. 7. n. 01 e 02, p. 95-111, jan./dez. 2003.

FANTIN, Monica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Educação,** Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J.. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e Ensino,** v. 14, n. 2, p. 479-501, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática:** contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 360 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HORN, Luiz Fernando Del Rio; VERGANI, Vanessa. O consumismo como o lado perverso do consumo: principais malefícios à sociedade contemporânea. In: PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; HORN, Luiz Fernando Del Rio. (orgs.). **Relações de consumo:** consumismo. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

KILPATRICK, William H. [1918]. **The Project Method.** Disponível em: http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html.>. Acesso em: 19 de mai. de 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B; SIGNORINI, Inês. *et al*. **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13341688/projeto-tematico-letramento-do-professor.>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em linguística aplicada,** Unitau, v. 1, n. 1, p. 1-10. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/caminhosla.>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul/dez. 2010.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

KOCH, Ingedore G. Vilhaça. **Desvendando os Segredos do Texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Rosineide de; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A arquitetônica Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura:** compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa. Maringá: EDUEM, 2010, p.35-59.

MOLAN, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Línguística Aplicada. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dez. 2012.

MORAN, José Manoel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.> . Acesso em: 14 de jun. de 2020.

MORAN, José Manoel. **Como transformar nossas escolas:** novas formas de ensinar a alunos conectados. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf.>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura Midiática e Educação Infantil. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PARANA. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Curitiba, SEED, 2018.

PARANA. **Currículo da rede estadual paranaense.** Curitiba, SEED, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalho de Linguística Aplicada,** Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, jan.-jun. 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. **Nas teias do sentido do homem- Aranha II** – um estudo do gênero discursivo “adaptação oficial de filme em quadrinhos”. Tese de Doutorado Apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras – Área de Concentração: Filologia e Lingüística Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Assis, p. 213. 2007.

SANTOS, Aline Cazuza dos; OLIVEIRA, Aline Fernanda Tebaldi de; BOSSA, Ana Vera Niquerito. Impactos do consumismo no desenvolvimento infantil. **Revista Eletrônica da Educação,** v. 2, n. 1, p. 15-34, fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. IN: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord). **Filosofia da educação brasileira**: Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991, p. 19-44.

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

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice.** New York: Cambridge University Press, 1984.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisa em Educação:** Múltiplos Olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projeto de letramento:** ação e formação de professores de língua materna. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994

WESTBROK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Editora Massangana, 2010.