

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

RENATA GARCIA MARQUES

**MULTILETRAMENTOS E INTERAÇÕES QUE LEVAM À FORMAÇÃO DE
DESIGNERS SOCIAIS ATIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

SÃO LEOPOLDO

2019

Renata Garcia Marques

Multiletramentos e interações que levam à
formação de *designers sociais ativos* no contexto escolar

Tese apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Profa Dra Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2019

M357g

Marques, Renata Garcia

Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar / Renata Garcia Marques. -- 2019.

214 f. : il. ; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch.

1. Educação. 2. Multiletramentos. 3. Novos letramentos. 4. Rede. 5. Cultura digital. 6. Prática docente I. Título. II. Kersch, Dorotea Frank.

CDU 81'1

ATA DA SESSÃO DE ARGUIÇÃO PÚBLICA Nº 06/2019

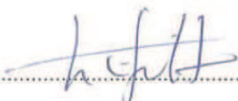
Aos vinte e nove dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, a sessão de Arguição Pública da 58ª Tese do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada “A GENTE JÁ ESTAVA SAINDO, MAS IA BENEFICIAR OUTRAS TURMAS POR UM LONGO PERÍODO- MULTILETRAMENTOS E INTERAÇÕES QUE LEVAM À FORMAÇÃO DE DESIGNERS SOCIAIS ATIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR”, apresentada pela aluna Renata Garcia Marques, à Comissão Examinadora constituída pelas professoras Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP) - com participação via webconferência, Eliane Schlemmer (UNISINOS), Ana Maria De Mattos Guimarães (UNISINOS) e Dorotea Frank Kersch (Orientadora).

O resultado da banca é de consenso entre os avaliadores. A Ata de Defesa é assinada pelos membros que participaram da sessão de forma presencial.

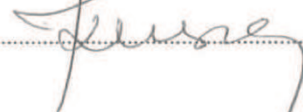
Desenvolvidos os trabalhos nos termos do Regimento Interno Art. 70 e registrados os resultados nas Planilhas de Avaliação, a Comissão atribuiu à aluna, por... Unanimidade o grau 10,0..... A emissão do Diploma está condicionada à entrega da versão final da Tese.

Ocorreu alteração do título? () Não (x) Sim: Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar.

Comissão Examinadora:

Profª. Dra. Eliane Schlemmer..... 

Profª. Dra. Ana Maria De Mattos Guimarães.....

Profª. Dra. Dorotea Frank Kersch (Orientadora)..... 

*Construir sentido por meios multimodais é uma maneira
de posicionar a si mesmo e aos outros.*

Barton e Lee (2015).

Dedico este trabalho à Luísa e ao Willian, sem vocês nada seria possível. Agradeço a Deus pela família que tenho.

MEUS MAIS SINCEROS AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Dorotea Frank Kersch, minha orientadora, uma profissional encantadora, inspiração como professora e pesquisadora, sempre disposta a me ajudar, apoiando-me em todos os momentos desta pesquisa. Obrigada pelo carinho e pela amizade que construímos ao longo desses seis anos entre mestrado e doutorado. Suas palavras de incentivo e seu apoio foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal nesta trajetória. Eternamente grata.

À Prof^a Dr^a Ana M. M. Guimarães, outro exemplo de pesquisadora e professora. Obrigada por participar da minha formação acadêmica e pelos sinceros conselhos dados ao longo dessa minha caminhada.

Ao Prof^o Dr^o José Manuel Azevedo, vice-diretor do programa doutoral em Media Digitais, da Universidade do Porto. Obrigada pelo acolhimento no período que estive sob sua orientação na universidade. Embora o tempo tenha sido curto, foram valiosas as leituras que realizei durante o doutorado-sanduíche em Portugal.

À Prof^a Dr^a Adila, coordenadora do curso de Letras desta universidade, uma das profissionais que eu mais admiro, pois é um exemplo de pessoa e professora. Sou imensamente grata por suas palavras de incentivo, pois elas foram decisivas para eu iniciar uma nova etapa acadêmica e profissional em minha vida. Muito obrigada por tudo. O incentivo de um professor muda a nossa vida.

À Prof^a Dr^a Cátia Fronza, coordenadora do Programa de Pós Graduação de Linguística Aplicada da Unisinos, pelo apoio e incentivo dado às pesquisas realizadas no PPG.

À Prof^a Dr^a Roxane Rojo, exemplo de pesquisadora que amplia nossas leituras sobre os multiletramentos. Suas pesquisas foram fonte de inspiração para eu me aventurar neste estudo. Obrigada pelas contribuições valiosas dadas durante a banca, na fase de qualificação, e por compor novamente a banca de defesa desta tese.

À Prof^a Dr^a Eliane Schlmmmer, exemplo de pesquisadora na área da Educação e parceira para os projetos de Gamificação no Educação Básica. Obrigada por ter aceitado compor a banca de defesa desta pesquisa e contribuir para o aperfeiçoamento desta investigação.

Ao Willian Marques, meu amor. Obrigada por sempre acreditar em mim e apoiar a realização dos meus sonhos. Sinto-me grata por ter uma pessoa tão compreensiva, tranquila e admirável ao meu lado em todos os momentos, alegres ou difíceis, da minha vida. Te amo.

À minha pequena, amada e iluminada Luísa Marques, o meu maior tesouro, que novamente compreendeu a ausência dessa mãe em diversos momentos. Obrigada, *amor da mãe*. Te amo.

À minha família, meus irmãos, Paulinho e Wagner, e especialmente à minha mãe, mulher que eu admiro e me inspiro para sempre enfrentar os desafios da vida. Obrigada por poder contar com o apoio e o carinho de vocês.

À minha sogra e meu sogro, meus grandes amigos que posso contar sempre com o apoio e carinho de vocês.

À minha amada “Nê”, que inúmeras vezes cuidou da minha pequena Lu e também de mim, sempre com amor e carinho, preocupada com o nosso bem. Obrigada por vocês, Neusa, Natália e Valmoré, fazerem parte da minha vida. Natália, amada, obrigada por todas as traduções feitas.

À escola João Goulart e aos meus alunos queridos, principalmente a turma 92/2015, vocês foram incríveis! Obrigada pela riqueza de aprendizagens ao longo do ano de 2015, marcado por muito trabalho, muitas histórias, muitas conquistas e um projeto que entrelaçou nossas histórias na escola e na vida. Obrigada.

Ao grupo de pesquisa FORMLI pela oportunidade de dividir com vocês um espaço de discussão, de reflexão todas as sextas-feiras. Da riqueza teórica, ficará em minha memória o companheirismo e incentivo para participar de eventos fora da Universidade Unisinos, as risadas, as discussões, os desafios enfrentados juntos, enfim, a experiência ímpar de participar de um grupo de pesquisa que também colaborou muito para o meu desenvolvimento acadêmico.

A todos os meus amigos que cobraram a minha ausência, mas sempre me apoiaram a realizar e concluir este sonho.

À CAPES pela bolsa de doutorado concedida a partir de março de 2015.

RESUMO

Na educação do século XXI, um dos desafios da escola é desenvolver um trabalho em rede, ocupando novos espaços de interação e de comunicação na sociedade digital, desenvolvendo práticas docentes que promovam os novos letramentos no contexto escolar. Esta pesquisa, pautada numa concepção de linguagem como interação, busca compreender quais interconexões um projeto em rede pode provocar e a que mudanças elas levam no contexto escolar. Nossos dados são gerados a partir do desenvolvimento de uma campanha publicitária em que participam da pesquisa alunos do nono ano de uma escola de ensino fundamental da rede pública, localizada em São Leopoldo, RS. O trabalho com gêneros discursivos que circulam na cultura digital, no projeto, possibilitou-nos refletir sobre os princípios dos novos letramentos e os multiletramentos, discutindo-os e considerando os conceitos que subjazem à cultura participativa, bem como o de formação de uma rede (de interações e de aprendizagens) que se conecta por meio de gêneros à comunidade escolar, valorizando os processos comunicativos no contexto escolar. A base teórica encontra-se nos estudos de Letramento (STREET, 2010, 2012; WENGER, 2001; BARTON; LEE, 2015; KLEIMAN, 2008/2012), nos Multiletramentos (GNL, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015; ROJO, 2012, 2013, 2015), na Cultura Participativa (JENKINS, 2009), no conceito de rede (DI FELICE, 2012; CASTELLS, 2009, KLEIMAN, 2007) e na proposta metodológica de Projeto Didático de Gênero (KERSCH; GUIMARÃES, 2011; GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2015). A pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista e tem como suporte teórico-metodológico para a geração de dados a pesquisa-ação. Os resultados da pesquisa permitem refletir sobre o ensino da língua materna na perspectiva dos Multiletramentos e compreendermos os gêneros como catalisadores da rede e como eixo centralizador na prática docente. A produção da campanha fortaleceu a identidade dos alunos no espaço escolar promovendo uma rede, com novos espaços de aprendizagens dentro e fora da escola para que os alunos se identificassem, se fortalecessem e valorizassem a própria escola, fazendo uso de diversas linguagens, culturas e tecnologias para desenvolver sua cidadania e empoderamento juvenil. Concluímos que, nesse processo de aprendizagem, os próprios alunos conseguiram se perceber como *designers sociais ativos* e ressignificaram suas próprias aprendizagens, relações interpessoais e, conseqüentemente, suas identidades dentro e fora do espaço escolar. Compreendemos que a arquitetura do *Projeto em rede* possa contribuir com novas reflexões a partir do projeto, provocando a construção de um *novo ethos* na formação do aluno e da cultura escolar, ampliando o olhar docente para uma prática didática que dialogue com os novos letramentos da Educação do século XXI.

Palavras-chave: Multiletramentos. Novos letramentos. Rede. Cultura digital. Prática docente

ABSTRACT

In the 21st century education, one of the challenges of the school is to develop a network, occupying new spaces of interaction and communication in digital society. Developing teaching practices that promote new literacy in the school context. This research, based on a conception of language as interaction, aims to understand what interconnections a network project can trigger and what changes they result in the school context. Our data is generated from the development of an advertising campaign in which ninth grade students of a public elementary school, located in São Leopoldo, RS participate. The work with discursive genres that circulate in the digital culture, in the project, enabled us to reflect on the principles of new literacy and multiliteracy, discussing and considering the concepts that underlie the participatory culture, as well as formation of a network (of interactions and learning) which connects through genres to the school community, valuing communicative processes in school context. The paper was based on Literacy studies (STREET, 2010, 2012; WENGER, 2001; BARTON; LEE, 2015; KLEIMAN, 2008/2012), Multiliteracy studies (GNL, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015; ROJO, 2012, 2013, 2015), Participatory Culture studies, (JENKINS, 2009), network definition (DI FELICE, 2012; CASTELLS, 2009) and on the methodological proposal of Genre Education Project (KERSCH; GUIMARÃES, 2011; GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2015) for teaching Mother Language. The research is qualitative-interpretative and has as theoretical-methodological support to the generation of data the research-action. The results allow us to reflect on mother tongue teaching in a Multiliteracy perspective and understand genres as catalysts of network and as a central axis in teaching practice. The campaign production strengthened the identity of the students in the school environment by promotion a network, with new learning spaces in and out of school so students identify themselves, strengthen themselves and value their own school, making use of different languages, cultures, and technologies to develop their citizenship and youth empowerment. It is possible to conclude that, in this learning process, the students perceived themselves as *active social designers* and re-signified their own learning, interpersonal relationships and, as consequence, their identities inside and outside the school space. We have come to realize that the architecture of the Multimodal Interdisciplinary Project can contribute with new reflections from the project, causing the construction of a new ethos in the student's formation and the school culture, expanding the teaching perspective to a didactic practice that will dialogue with new literacies of Education of 21st century.

Key words: Multiliteracy; New Literacy; Network; Digital Culture; Teaching Practice

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Letramento crítico NAMLE	24
Figura 2 - Diagrama de Cope e Kalantzis.....	43
Figura 3 - Estrutura do dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero	63
Figura 4 - Imagem da entrada da escola João Goulart	71
Figura 5 - Fanpage “Eu sou João Goulart”	87
Figura 6 - Engrenagens teóricas	92
Figura 7 - Atores sociais envolvidos no projeto.....	95
Figura 8 - Peças publicitárias da campanha.....	96
Figura 9 - Anúncios publicitários produzidos na campanha “Eu sou João Goulart”	100
Figura 10 - Anúncios publicitários sobre desperdício de água na escola.....	102
Figura 11 - Anúncios publicitários sobre desperdício de comida na escola.....	103
Figura 12 - Estrutura do PDG.....	106
Figura 13 - Rede de interações do gênero Anúncio publicitário	107
Figura 14 - Processo criativo da Campanha “Eu sou João Goulart”	111
Figura 15 - Customização da camiseta na campanha “Eu sou João Goulart”	116
Figura 16 - <i>Flash mob</i> na mídia social <i>Youtube</i>	119
Figura 17 - Rede de interações do gênero <i>Flash mob</i>	120
Figura 18 - Entrevista com a professora de dança.....	121
Figura 19 - Rede de interações do gênero <i>Lip dub</i>	125
Figura 20 - Desempenho da publicação do <i>Lip dub</i>	126
Figura 21 - Rede de interações que circularam as peças publicitárias	130
Figura 22 - Mensagem enviada pelo <i>Messenger</i>	142
Figura 23 - Publicação do <i>Flash mob</i> na rede social Facebook.....	153
Figura 24 - Publicação do <i>Flash mob</i> na rede social Facebook.....	153
Figura 25 - Compartilhamento da publicação <i>Lipdub</i> realizado por uma mãe de aluno da escola	155
Figura 26 - Compartilhamento da publicação <i>Lipdub</i> realizado por uma ex-aluna da escola	156
Figura 27 - Compartilhamento da publicação <i>Lipdub</i> realizado por um ex-professor da escola	157
Figura 28 - <i>Lipdub</i> veiculado na mídia social <i>Youtube</i>	159
Figura 29 - Projeto em rede	168
Figura 30 - O gênero como catalisador dos processos comunicativos no Projeto em rede....	170

Figura 31 - Cartum	186
Figura 32- interpretação de anúncio publicitário.....	187
Figura 33 - Atividade anúncio publicitário.....	189
Figura 34 - Atividade anúncio publicitário.....	190
Figura 35 - Camiseta reciclada “Eu sou catador”	192
Figura 36 - Campanha “Eu sou catador”	192
Figura 37 - Anúncios publicitários veiculados na internet e impressos.	193
Figura 38 - Anúncios publicitários veiculados na internet e impressos.	194
Figura 39 - Anúncios publicitários veiculados na internet e impressos.	195
Figura 40 - Campanha publicitária “Cinto de segurança”	195
Figura 41 - Anúncio publicitário - Uso da camisinha	196
Figura 42 - Anúncios publicitários	198
Figura 43 - Anúncios publicitários	199
Figura 44 - Anúncios publicitários	200
Figura 45 - Anúncio publicitário	202
Figura 46 - Atividade: Leia o anúncio abaixo e responda as seguintes questões:.....	205
Figura 47 - Abertura da campanha “Eu sou João Goulart”	206
Figura 48 - Apresentação da Equipe Oficina Interativa	207

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Produção do anúncio publicitário em dupla	83
Fotografia 2 - Customização das camisetas.....	84
Fotografia 3 - Apresentação do Flash mob na escola.....	85
Fotografia 4 - Oficina: Apresentação oral sobre a Campanha “Eu sou João Goulart”	86
Fotografia 5 - Produção do <i>Lipdub</i> na escola.....	86
Fotografia 6 - Apresentação da peça publicitária <i>Flash mob</i>	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos da Alfabetização Midiática Informacional (AMI).....	25
Quadro 2 - Competências propostas pela UNESCO (2013)	26
Quadro 3 - Diretrizes do PNE Quadro	28
Quadro 3 - Modelo Didático de Gênero: Anúncio publicitário.....	76
Quadro 4 - Quadro-resumo das oficinas do Projeto “Eu sou João Goulart”	81
Quadro 5 - Categorias de análise	90
Quadro 6 - Oficina 2 do Projeto “Eu sou João Goulart”	98
Quadro 7 - Oficina 15 do projeto “Eu sou João Goulart	110
Quadro 8 - Oficina 17, 21 e 23 do projeto “Eu sou João Goulart”	113
Quadro 9- Fórmula anúncio publicitário- AIDA	188
Quadro 10 - Atividade sobre uso do verbo em anúncio publicitário.....	190
Quadro 11- Campanha O <i>Let's do it!</i>	191
Quadro 12 - Questionário sobre a Oficina na UNISINOS	203
Quadro 13 - Grade de avaliação coconstruída com os alunos.	204
Quadro 14 - Questões realizadas com o grupo focal.....	208

LISTA DE SIGLAS

Agexcom	Agência experimental de comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CPM	Conselho de Pais e Mestres
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVAM	Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia
GNL	Grupo de Nova Londres
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LC	Letramento crítico
LP	Língua Portuguesa
LMC	Letramento Midiático crítico
MDG	Modelo Didático de Gênero
MIL	Media and Information literacy
NAMLE	National Association for Media Literacy Education
PDG	Projeto Didático de Gênero
TD	Tecnologias digitais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 A Educação do Século XXI.....	22
2.2 Plano Nacional de Educação e Base Nacional Comum Curricular	27
2.2 Ler e Escrever no Século XXI	32
2.3 As Contribuições da Pedagogia do Multiletramentos	35
2.3.1 O <i>Design</i> da Pedagogia dos Multiletramentos	39
2.3.2 Elementos do <i>Design</i> – Modos de Significação	40
2.3.3 “ <i>Learning by Design</i> ” - o Novo <i>Design</i> dos Estudos dos Multiletramentos.....	42
2.4 Delineando Conceitos: letramento digital, novos letramentos e letramento midiático crítico na educação do século XXI	46
2.5 Redes Digitais e Sociais - Novas Conexões na Aprendizagem do Século XXI	51
2.5.1 Rede social <i>Facebook</i>	58
2.6 Projeto Didático de Gênero na Perspectiva e Novos Apontamentos	60
3 METODOLOGIA.....	67
3.1 Método de Pesquisa	67
3.2 Contextos de Ação dos Participantes da Pesquisa.....	69
3.2.1 São Leopoldo e a Escola João Goulart	69
3.2.2 Escola João Goulart	71
3.2.3 Participantes da Pesquisa e Parceiros do Projeto “Eu sou João Goulart”	73
3.3 Situando o Campo Publicitário do Projeto	74
3.4 Modelo Didático de Gênero (MDG) – o Gênero Anúncio Publicitário	75
3.5 Projeto Eu Sou João Goulart.....	79
3.6 Geração de Dados e Constituição de <i>Corpus</i>	88
3.6.1 Instrumentos de Pesquisa	88
4 ANÁLISE DE DADOS.....	91
4.1 Gêneros como Catalisadores da Rede no Ensino.....	91
4.2 O Gênero como Eixo Centralizador na Prática Docente - Anúncio Publicitário	97
4.3 Gêneros Discursivos na Cultura Digital - Multiculturalidade e a Multimodalidade na Produção de Peças Publicitárias no Campo Midiático	109
4.3.1 Peça Publicitária <i>Flash Mob</i>	114
4.3.2 Peça Publicitária <i>Lipdub</i>	123

4.4 Percepções e Impactos do Trabalho Colaborativo - Conexões de Gêneros e Pessoas no Fortalecimento de uma Rede na Comunidade escolar	131
4.4.1 Percepções e Impactos dos Alunos no Projeto “Eu sou João Goulart”	132
4.4.1.1 <i>Mudança na Concepção do Ensino de Língua Materna (e a própria concepção de aprendizagem)</i>	133
4.4.1.2 <i>Impactos das Conexões de Gêneros e Pessoas na Rede de Interações no Processo de Construção do Projeto- Concepção dos Alunos</i>	139
4.4.1.3 <i>A Descoberta de Novas Habilidades</i>	143
4.4.1.4 <i>A Valorização da Escola</i>	148
4.5 Efeitos da Conexão entre a Campanha Publicitária e à Rede da comunidade Escolar nas Mídias Sociais	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	175
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA	182
ANEXO B - ATIVIDADES DO PROJETO “EU SOU JOÃO GOULART”	185
ANEXO C - NOTÍCIAS VEICULADAS NO SITE E NA FANPAGE FACEBOOK DO JORNAL VALE DOS SINOS	209

1 INTRODUÇÃO

E minha história acadêmica não parou no mestrado. A presente pesquisa representa, para mim, uma continuação do mestrado, mas, principalmente, o meu amadurecimento acadêmico entrelaçado com minha prática docente. Atuo como professora na área de Língua Portuguesa, trabalhando na Educação Básica desde 2001. Comecei como professora “contratada” no Estado do Rio Grande do Sul com turmas de Ensino Médio e Fundamental e sempre fui inquieta, desenvolvendo o que considerava, na época, projetos. Em 2007, encerrei minha trajetória no Estado para assumir meu cargo no município de Esteio, no qual trabalhei um ano. Desde 2008, trabalho na rede municipal de São Leopoldo, na qual sou nomeada, atuando na EMEF João Belchior Marques Goulart. Aqui, uso este espaço para fazer uma breve retomada da minha formação acadêmica e mostrar como essa trajetória me constitui como profissional e influencia esta tese de doutorado.

Em 2005, concluí o curso de Letras-Português na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Em 2009, inscrevi-me na especialização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de Linguística Aplicada, mas, ao descobrir que estava grávida, me dei o direito de saborear o que é ser mãe e desisti da especialização. Mas, minha inquietação levou-me, em 2009, a participar do processo seletivo da UFRGS para cursar a especialização em Mídias na Educação, inédita. Concluí essa etapa em 2011, e fiz uma monografia voltada para a importância do letramento digital do professor em sua formação inicial. Sem dúvida, essa especialização foi um marco na minha vida profissional e pessoal, pois comecei a perceber o quanto o meu letramento digital também era frágil, precisava ser aperfeiçoado para que as tecnologias, de alguma forma, pudessem estar vinculadas à minha prática docente. Assim, nessa época, interessei-me e realizei atividades com meus alunos das séries finais do 6º e 7º ano (entrevistas e mural de informações sobre a escola em um *Blog*, radionovela, revista impressa, produção de textos usando imagens e *links*, apresentações usando o *Power Point*). Percebia que as atividades geravam mais envolvimento, curiosidade, vontade de fazer as atividades por parte de alguns alunos e também de me mostrar, compartilhar os seus “poucos” letramentos digitais. Sem dúvida, em uma comunidade carente, a tecnologia é menos acessível, ainda mais naquela época em que o celular ainda não tinha se popularizado da maneira como está hoje. Obstáculos sempre fazem parte da vida e, de um professor, mais ainda. Dessas experiências, as maiores dificuldades que encontrei foram o pouco letramento digital dos alunos e a falta de recursos de tecnologia da própria escola. Isso, todavia, não me impediu de encontrar soluções, como emprestar meus poucos recursos (um *notebook* e internet 3G) para que as atividades fossem

realizadas. Acredito que só persisti porque as tecnologias fizeram sentido para mim e, conseqüentemente, para os alunos também. Hoje, com a popularização dos dispositivos móveis, penso que é só uma questão de tempo e formação (inicial e continuada) para que elas sejam incorporadas cada vez mais às práticas docentes.

Em 2012, comecei a minha transformação profissional ao ingressar no Mestrado de Linguística Aplicada, um marco na minha vida em todos os sentidos, pessoal e profissional. Meus conhecimentos, minha prática docente, minha forma de perceber a escola e os alunos, meus multiletramentos, todos foram desconstruídos para eu reconstruí-los com base teórica, o que fortalece a prática docente. A tecnologia não era o foco, mas o trabalho com o gênero e o desenvolvimento de projetos com olhos para a comunidade escolar, para os alunos. Isso eu já fazia intuitivamente, mas faltava-me embasamento e direção teórica, mais conhecimento. Ao me tornar bolsista da Capes e participar do grupo de pesquisa OBEDUC, coordenado pelas professoras Ana Guimarães e Dorotea Kersch, ampliei a minha forma de trabalhar o ensino da Língua Materna a partir dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), das Sequências Didáticas e dos Projetos de Letramento. Essas bases teóricas são aportes da proposta metodológica de Projeto Didático de Gênero (PDG), defendida por Guimarães e Kersch (2012).

Além de participar do grupo de pesquisa, também atuei na formação de professores da rede de NH (vinculada ao projeto), ensinando os professores da rede a compreender os conceitos de PDG. Também participei de muitos eventos acadêmicos. Em todos apresentei metodologia de PDG, publiquei vários artigos em revistas e capítulos em livros com minhas experiências, contribuindo, dessa maneira, para o fortalecimento dessa proposta metodológica. Entretanto, mesmo com a atenção voltada para o gênero, não deixei meu letramento digital de lado, agreguei-o ao novo conhecimento. Embora o foco fosse o gênero, em todos os PDGs que desenvolvi de 2012 até o momento, as tecnologias desempenham um papel muito importante no processo de um PDG. Assim, desenvolvi alguns PDGs: fotonovela digital, curta-metragem com audiodescrição, longa-metragem, produção de artigo de opinião em revista, produção e publicação de crônicas em livro, produção de notícias e veiculação na mídia social Facebook e jornal impresso, produção de roteiro e peça teatral, produção de reportagens e apresentações no *Prezi*, produção de anúncios publicitários. Assim, por meio dessas iniciativas, também fui desenvolvendo os meus multiletramentos a partir da metodologia de PDG.

Em 2014, finalizei minha dissertação de mestrado, convicta de que a metodologia de Projeto Didático de Gênero contribui significativamente para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, o foco era o gênero como *megainstrumento* de ensino. Em minha pesquisa, analisei um PDG desenvolvido com alunos multirrepentes com duas

turmas de correção de fluxo escolar de minha escola (Seguindo em Frente), realizando a produção do gênero notícia, veiculado na mídia social Facebook e publicado em um jornal impresso local, distribuído na comunidade. A pesquisa evidenciou como, nas produções (iniciais, finais e reescrita), o trabalho com o PDG, tendo o gênero vinculado à prática social dos aprendizes, o aluno se apropria do gênero e desenvolve suas quatro capacidades: ação, discursiva, linguístico-discursiva e significativa. (MARQUES, 2014).

Trabalhei muito com as tecnologias no PDG notícia, mas o meu foco de estudo foi o gênero para a análise de dados. E essa inquietação com as tecnologias digitais e os multiletramentos me motivou a permanecer na academia e dar continuidade aos estudos sobre PDG no doutorado. Nessa minha trajetória de trabalhar com PDG, aprendi muito sobre a teoria ganha vida na prática do docente e faz toda a diferença para o processo de aprendizagem dos alunos. A falsa ideia de que teoria não funciona na prática da escola desaparece quando sabemos onde, por que e para que usá-la. E, com essa inquietação que carrego, em busca de descobertas, desafio-me a novas aprendizagens nesta pesquisa. Assim, eu começo o doutorado. Em 2015, com os alunos do nono ano, desenvolvemos o Projeto “Eu sou João Goulart”, com quatro peças publicitárias, objetos de análise desta pesquisa.

2015 não foi um ano fácil para mim. Antes de iniciar o projeto, aderi à greve dos professores (64 dias) e o retorno à escola, mesmo com a vitória da greve, não foi fácil (escola dividida entre grevistas e não grevistas, muitas aulas para recuperar, disciplinas do doutorado para concluir, alunos para (re)conquistar e uma turma de nono ano participativa, mas muito crítica, com problemas de relacionamento entre eles). Acredito que todos os obstáculos tornaram-se grandes aprendizagens para todos, principalmente para mim, enquanto educadora, e para os alunos como sujeitos comprometidos com o projeto. Compartilho este fato porque o julgo importante pontuar como encontrei a turma antes do desenvolvimento do projeto.

Assim, neste breve relato sobre minha trajetória acadêmica e profissional, descrevo como me constituo enquanto professora e pesquisadora. Sou uma profissional inquieta que acredita no potencial dos alunos engajados em projetos voltados para o trabalho com a linguagem em práticas situadas. Na minha caminhada, desenvolvendo PDGs, reconheço o quanto esse dispositivo de ensino transformou a minha prática docente, qualificando minhas aulas. Acredito que eu tenha, através do estudo e da experiência, me apropriado, ao longo desses anos, da teoria que embasa o PDG da forma como é preconizada por Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015) para o ensino da língua materna. E nesse percurso, o próprio dispositivo de ensino tem me conduzido a novas reflexões quando desenvolvo projetos que exploram gêneros

discursivos da mídia digital (ARAÚJO, 2016; ROJO, 2012) nas lentes dos novos letramentos para ações sempre voltadas à prática situada dos aprendizes.

Minhas inquietações sobre os novos letramentos e os multiletramentos, bem como sua possível relação com o PDG, não surgem apenas de minha prática docente (Fotonovela digital, Notícias impressas e online, produção de vídeos a partir de crônicas, curta-metragem de acessibilidade midiática, anúncio publicitário, narrativas online em RPG). À medida que observo o desenvolvimento do dispositivo PDG no ensino básico na prática docente de outros colegas do grupo de pesquisa, desenvolvendo documentário, artigo de divulgação científica, escrita colaborativa no Google Drive, entre outros gêneros discursivos digitais, passo a me questionar sobre a relação dos novos letramentos e dos multiletramentos com o PDG. Os projetos citados resultaram em dissertações de mestrado (MARQUES, 2014; MATIAS, 2017; RABELLO, 2015), publicação de capítulos em livros (COSCARELLI; KERSCH, 2016; KERSCH; MARQUES, 2017; MARQUES, 2016) e artigos publicados em periódicos (KERSCH; MARQUES, 2015a; KERSCH; MARQUES, 2015b; KERSCH; MARQUES, 2016; KERSCH; MARQUES, 2016; KERSCH; MARQUES, 2017; KERSCH; RABELLO, 2016; MARQUES; KERSCH, 2014; MARQUES; KERSCH, 2016) e muitas apresentações em congressos nacionais e internacionais.

As experiências com as tecnologias digitais que vivi no desenvolvimento de PDGs me fizeram questionar a sua relação com o gênero e com o projeto. Entendo que as tecnologias digitais integradas ao gênero passam a ter um papel fundamental no desenvolvimento de um projeto e nas ações dos alunos. Acredito que os novos letramentos (Lankshear e Knobel, 2007), e os multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2009/2015) tenham muito a contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em projetos vinculados às práticas sociais situadas em seu contexto de vida e escolar. Assim, o que motivou minha investigação foi a seguinte pergunta:

Como um projeto em rede pode provocar interconexões e a que elas levam no contexto escolar?

Seguindo essa perspectiva, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender as interconexões de um projeto em rede que leva ao desenvolvimento de um novo *ethos* do aluno e da cultura escolar. Como objetivos específicos, buscamos nesta investigação: a) reconhecer as habilidades de leitura e de escrita contemporâneas, enquanto práticas sociais, promovidas no desenvolvimento do projeto “Eu sou João Goulart”; b) analisar os impactos das peças

publicitárias no ecossistema de processos comunicativos e interacionais do contexto escolar a partir projeto “Eu sou João Goulart”

Como âncora teórica, nesta tese de doutorado, encontra-se o dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero (PDG), defendido por Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015), os estudos de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 2005; 2007; STREET, 2010), os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 1996; 2009; 2015; ROJO, 2012. 2013; 2015); o letramento midiático na educação (NAMLE; JENKINS 2006/2009; HOBBS, 2010), estudos sobre as redes sociais e redes de aprendizagem (KLEIMAN, 2007; ARAÚJO, 2016; DI FELICE, 2012; CASTELLS, 1999; 2005; BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; GADEA, 2016; RECUERO, 2009;). Todos esses construtos teóricos embasam esta pesquisa para apontar novas reflexões neste estudo.

A presente pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: depois desta introdução, no primeiro capítulo, apresento uma abordagem sobre as mudanças esperadas para a Educação do século XXI, de acordo com os relatórios da UNESCO, NAMLE, Fórum Econômico Mundial, além da BNCC frente aos desafios da escola para promover uma Educação Midiática e Linguística impregnada pelos novos letramentos da sociedade contemporânea. Continuo as discussões pautada no conceito da Pedagogia dos Multiletramentos, nos novos letramentos, no letramento midiático, nas redes digitais e suas possibilidades de interação e aprendizagens dentro de uma cultura participativa voltada para o contexto escolar. Finalizo a discussão teórica a partir dos pressupostos metodológicos do dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero (PDG). Discutidos os conceitos teóricos, desenvolvo o capítulo de metodologia, descrevendo os instrumentos usados para a geração de dados, bem como a forma de análise dos resultados obtidos nesta pesquisa. Por último, teço as considerações finais, após ter realizado e vivenciado esta investigação enquanto professora/pesquisadora, embasada, tanto na teoria quanto na prática, sobre o desenvolvimento de um projeto em rede e a força dos processos comunicativos e interacionais que o gênero pode promover no processo de aprendizagem na construção de um novo *ethos* do aluno e da cultura escolar.

Na escrita da tese, opto pelo uso da primeira pessoa no plural porque, nesta travessia do doutorado, que é imensa e intensa, compartilhei minhas maiores experiências acadêmicas fielmente com minha orientadora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os principais construtos teóricos que darão suporte a esta pesquisa. Há uma pluralidade de abordagens voltadas para os novos letramentos do século XXI. Nesta pesquisa, como base teórico-metodológica, alinhamo-nos à perspectiva teórica dos letramentos (STREET 2010, 2014; KLEIMAN 2000, 2005, 2007), dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000/2015; THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013, 2015), dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003/2007), do letramento midiático (HOBBS, 2010; LEMKE, 2010), do letramento digital ((DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016; BARTON; LEE 2015; JENKINS 2006, 2009), do letramento crítico (FREIRE, 1987), das redes digitais (CASTELLS, 2005; DI FELICE, 2012) e do Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES E KERSCH 2012, 2014, 2015). Entendemos que essa base teórica nos permite compreender a cultura digital e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem da Educação esperada para o século XXI.

2.1 A Educação do Século XXI

Vivemos em um mundo cada vez mais mediado pelas mídias digitais e pela linguagem da Web, que oportuniza aos usuários novos espaços de comunicação, interação através da escrita, através de recursos audiovisuais que promovem novas formas de leitura entre os sujeitos, ressignificando a comunicação entre as pessoas através de diferentes tecnologias digitais (TD). Ler, escrever e construir sentidos em tempos digitais requer novas habilidades, novas competências e novos letramentos digitais de seus usuários de modo a que sejam integrados à sociedade digital. Entendemos sociedade digital aquela que faz uso das tecnologias digitais em suas práticas sociais. O fácil acesso às tecnologias digitais modificou nossa relação com a linguagem, principalmente a que circula na mídia digital. As tecnologias digitais alteraram o modo como lemos, escrevemos, interpretamos, aprendemos (e ensinamos), ou seja, ampliaram a nossa compreensão do que seja ler e escrever no séc. XXI.

A popularização da internet, somada às transformações das tecnologias emergentes e a expansão de novas mídias digitais reconfiguram constantemente uma sociedade digital. Nela, espera-se cada vez mais que o sujeito tenha múltiplas ações (protagonismo, criatividade, inovação, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas, flexibilidade, trabalho em grupo) para viver e interagir por meio de diferentes letramentos e que tenha competências digitais, habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar

e criar sentido eficazmente no âmbito crescente das tecnologias digitais de informação e comunicação. (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 17).

Neste novo contexto social e digital no qual estamos imersos, ler e escrever no século XXI exige também mudanças na Educação, um novo olhar didático para a prática docente no trabalho com a linguagem e com as tecnologias. A Educação do século XXI demanda o desenvolvimento de novas aprendizagens digitais e sociais dos aprendizes e uma didática mais flexível, com estratégias de aprendizagens que incorporem o uso das tecnologias digitais e midiáticas na sala de aula, inserindo o aluno em experiências contextuais, sociais, culturais e tecnológicas que promovam a sua “emancipação digital”. Para Schwarts (2006, p. 128), os processos de “emancipação digital” buscam promover o deslocamento do paradigma da “sociedade da informação” para uma “sociedade do conhecimento” como horizonte para a formação de redes, conectando pessoas, espaços de aprendizagens e de vida para a construção colaborativa de novos conhecimentos e competências digitais do cidadão.

Para compreender as mudanças da Educação esperada para o século XXI, embasamos-nos em três relatórios de referência mundial para contextualizar a contribuição da presente pesquisa ao campo educacional, aprofundando os estudos sobre os novos letramentos e os multiletramentos, bem como a importância do desenvolvimento de dispositivos de ensino que dialoguem com a Educação do século XXI, transformem a identidade profissional professores e a identidade estudantil de alunos.

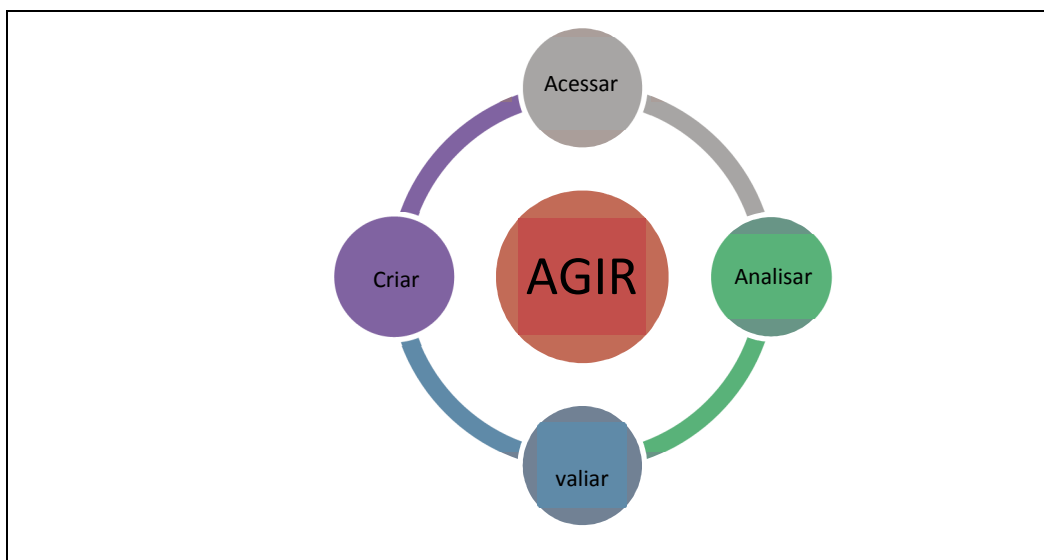
Nos relatórios da NAMLE, UNESCO e Fórum Econômico Mundial de 2015, verifica-se uma preocupação global com a Educação do século XXI, e as tecnologias digitais passam a ser o principal fator de desenvolvimento da sociedade. Não se trata de usar a tecnologia na sala de aula apenas como ferramenta, ela precisa ser instrumento para criar, agir e participar do mundo, promover letramento digital e midiático de forma crítica, integrando-se às práticas pedagógicas, ao conhecimento específico e ao contexto social dos alunos, promovendo empoderamento social. Pensar na integração pedagógica das tecnologias e na sua relação com o processo de aprendizagem do aluno requer novas competências, habilidades e conhecimento dos profissionais da Educação deste século. Apresentamos uma breve síntese, como ponto de partida para a discussão sobre os novos letramentos esperados para a Educação do século XXI a partir dos três relatórios citados anteriormente.

No relatório da *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE, 2018), uma organização nacional dos EUA, formada por diferentes membros, investigadores dedicados à educação para o letramento midiático, pontuam que a Educação do século XXI tem como objetivo promover letramento midiático, ajudando a sociedade a desenvolver hábitos de

investigação e habilidades de expressão para que sejam “pensadores críticos, comunicadores eficazes e cidadãos ativos no mundo de hoje”. Para a NAMLE, o letramento midiático consiste na “capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e agir usando todas as formas de comunicação, que é interdisciplinar por natureza”.

Movimentos do letramento midiático proposto pelo NAMLE

Figura 1 - Letramento crítico NAMLE



Fonte: Elaborada pela autora.

Na perspectiva da NAMLE, o letramento midiático representa uma “resposta necessária, inevitável e realista” ao ambiente tecnológico complexo e midiático em que nos encontramos imersos socialmente. A forma como se desenvolve o letramento midiático na Educação requer estratégias e competências que a NAMLE definiu como princípios, nos quais o Letramento Midiático na educação: 1) exige uma investigação ativa e um pensamento crítico sobre as mensagens que recebemos e criamos; 2) expande o conceito de letramento (ou seja, a leitura e escrita) para incluir todas as formas de mídia; 3) constrói e reforça habilidades para alunos de todas as idades (habilidades de integração, interação e prática repetida); 4) desenvolve-se com participantes informados, reflexivos e engajados em uma sociedade democrática; 5) reconhece que os meios de comunicação são parte da cultura e funcionam como agentes de socialização; 6) promove espaço para que as pessoas usem suas habilidades, crenças e experiências individuais para construir seus próprios significados a partir das mensagens da mídia. Ou seja, a NAMLE reforça que o papel do letramento midiático na educação requer ação e mudanças na prática docente que reflete como o aluno interage socialmente com as tecnologias para participar da sociedade digital.

O relatório da UNESCO (2013) apresenta um estudo detalhado sobre as ações esperadas para a Educação do século XXI. Propõe a “Media and Information literacy” (MIL) com o objetivo de unificar duas grandes áreas de estudos sobre *literacia midiática* (letramento midiático) e *literacia da informação* (letramento de informação), compondo uma Matriz Curricular e de Competências que enfatizam o desenvolvimento de habilidades a partir de investigações e a capacidade de engajamento significativo junto às mídias e aos canais de informação, independentemente das tecnologias usadas. Na tradução do documento oficial da UNESCO em português, letramento midiático denomina-se¹ Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)

Quadro 1 - Elementos da Alfabetização Midiática Informacional (AMI)



Fonte: Unesco (2013, p. 18).

O quadro permite compreender uma síntese das duas áreas. Por um lado, o letramento informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro lado, o letramento midiático enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão. Ao unificar as duas áreas distintas – o letramento midiático e o letramento informacional – em um único conceito, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) tem como objetivo:

[...] empoderar as pessoas de todos os estilos de vida a procurar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingirem suas metas pessoais, sociais, ocupacionais

¹ De acordo com o documento da UNESCO (2013), os editores, na tradução do documento, optaram pelo termo alfabetização para aproximar-se da expressão que tem sido usada em língua espanhola e praticada na Espanha e em países da América: *alfabetización* informacional, ou ALFIN. Entretanto, no Brasil, equivale a letramento. Termo usado nesta pesquisa.

e educacionais. Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital que promove a inclusão social em todas as nações. (UNESCO, 2013, p. 16).

O AMI é tratado não só como um acesso à tecnologia, mas um direito humano que promove a inclusão social do cidadão num mundo cada vez mais digital, ação fundamental na formação de uma sociedade letrada em mídia e informação para desenvolver uma *educação midiática*. Conseqüentemente, a falta de acesso à *educação midiática* no século XXI na formação do aprendiz trará lacunas em sua inserção na sociedade contemporânea, gerando ainda mais diferenças de exclusão social e cultural entre os cidadãos num mundo cada vez mais globalizado.

Sintetizamos as matrizes propostas pela AMI, as quais visam a um diálogo entre as competências e as habilidades em práticas pedagógicas que promovam um letramento midiático, participativo e social na escola, porque entendemos que uma educação midiática se impõe como necessária nas escolas do século XXI. Abaixo, organizamos um quadro com as competências propostas pela UNESCO (2013).

Quadro 2 - Competências propostas pela UNESCO (2013)

Competência 1: compreensão do papel das mídias e da informação na democracia	Competência 2: compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos	Competência 3: acesso eficiente e eficaz à informação
Competência 4: avaliação crítica das informações e suas fontes	Competência 5: aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias	Competência 6: situar o contexto sociocultural dos conteúdos midiáticos
	Competência 7: promoção da AMI entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas	

Fonte: Elaborado pela autora.

Já a orientação da UNESCO (2013) aponta a necessidade de o professor também desenvolver as suas competências no gerenciamento de projetos. Ele precisa ser um sujeito que também aprimora seus conhecimentos e se prepara para a Educação do século XXI em que “O fortalecimento da Alfabetização Midiática e Informação entre os alunos requer que os próprios professores sejam alfabetizados em mídia e informação” (UNESCO, 2013, p. 17). Ou seja, durante o processo de desenvolvimento de um projeto com as TDs, o professor promove espaço

para aprimorar o seu letramento midiático e o de seus alunos. Todos aprendem fazendo, criando, interagindo e construindo juntos; o projeto é coconstruído entre todos os sujeitos envolvidos.

Na mesma perspectiva, o relatório do Fórum Econômico Mundial² de 2015 aponta para a necessidade de mudanças na Educação do século XXI. Destaca que ela precisa promover interação e diferentes letramentos escolares (letramento científico, digital, literário, financeiro, cultural e cívico, entre tantos outros que o documento não chega a mencionar), desenvolvendo competências para enfrentar os desafios do mercado e da sociedade, como a colaboração, a comunicação, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico, bem como qualidades de caráter, como persistência, curiosidade e iniciativa. Essa preparação com a formação do cidadão precisa passar pela escola também, sendo ela a maior agência de letramento. A escola não pode negligenciar o seu papel social. Não se trata apenas de acompanhar as mudanças tecnológicas e inovações dos meios de comunicação, mas de promover um letramento midiático para formar cidadãos digitais ativos, críticos e participativos em uma sociedade cada vez mais dinâmica e midiática.

Considerando que a escola é a maior agência de letramentos e o que esses relatórios apontam, os novos letramentos precisam ser incorporados ao currículo educacional e, principalmente, às práticas pedagógicas como afirmam os relatórios da UNESCO, Fórum Econômico Mundial e a NAMLE, promovendo o desenvolvimento de letramentos digitais e midiáticos e competências digitais dos aprendizes no espaço escolar e sua formação cidadã.

Acreditamos que a prática pedagógica do professor seja fundamental para desenvolver as competências sociais e digitais, como observam os relatórios citados. Saber o que fazer com a informação mediada pelo uso da linguagem para agir, informar, criar, se empoderar e se posicionar numa sociedade cada vez mais digital é um dos grandes desafios da educação deste século. É um trabalho pedagógico que exige do professor conhecimento sobre letramento midiático. Desta forma, a partir dos três relatórios, percebe-se a necessidade de as TDs serem integradas às práticas pedagógicas dos docentes, promovendo espaços para o desenvolvimento dos alunos frente às mudanças esperadas para a Educação do século XXI.

2. 2 Plano Nacional de Educação e Base Nacional Comum Curricular

² World Economic Forum® (2016).

No cenário brasileiro, as diretrizes para a Educação do século XXI, que dialogam com os relatórios mundiais referidos na seção anterior, estão presentes no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, disposto no artigo 214 da Constituição Federal, aprovado em 2014 pela presidente Dilma Rousseff. De acordo com o documento, as diretrizes do PNE consistem em “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p.11).

O PNE apresenta os objetivos, as 20 metas³ e as estratégias para o ensino básico e o ensino superior no Brasil. As 20 metas estão previstas para serem cumpridas entre 2014 a 2024. No documento, as diretrizes que delineiam o Plano Nacional de Educação são: I) erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV) melhoria da qualidade da educação; V) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade; VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX) valorização dos (as) profissionais da educação; X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Essas dez diretrizes do PNE são transversais e se referem diretamente ao desenvolvimento das 20 metas, buscando sintetizar consensos sobre os grandes desafios educacionais do país. Elas estão organizadas em cinco grandes categorias, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 3 - Diretrizes do PNE Quadro

<p>Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais I – Erradicação do analfabetismo. II – Universalização do atendimento escolar. III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.</p> <p>Diretrizes para a promoção da qualidade educacional IV – Melhoria da qualidade da educação.</p>
--

³ As 20 metas do PNE <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação

IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.

Metas: 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20.

Fonte: Plano Nacional De Educação PNE 2014-2024. Linha de Base

Buscando mapear a cultura digital neste documento, das diretrizes citadas, destacamos as “Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos” e a “VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”, que dialogam com um dos apontamentos da Educação do século XXI presente no relatório da Unesco: “Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital que promove a inclusão social em todas as nações. (UNESCO, 2013, p. 16). Nesse sentido, o PNE já prevê o desenvolvimento de estratégias que garantam o acesso de alunos e de professores a tecnologias digitais, explorando a cultura digital em práticas pedagógicas inovadoras no processo de aprendizagem dos alunos em todos os níveis da Educação Básica.

O PNE decorre também de iniciativas globais NAMLE, UNESCO e Fórum Econômico Mundial. A partir do PNE, é desenvolvido outro documento de referência para a Educação do século XXI no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017. Em 2018, ocorre a publicação da BNCC do Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular decorre do PNE e tem um longo processo de discussão (2014-2018) até a elaboração da versão final. Nele, evidencia-se a preocupação com o cenário da Educação Brasileira no século XXI, em que o desenvolvimento da cultura digital no ensino básico é discutido em todas as áreas de ensino. A BNCC enfatiza a importância das TDs no processo de ensino e propõe a valorização de práticas docentes que explorem as mídias e as tecnologias vinculadas ao contexto social dos

alunos, integrando-os à nossa sociedade cada vez mais digital. Ela também ancora-se em documentos e orientações curriculares (PCN), buscando atualizá-los “em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC”. (BRASIL, 2018, p. 65).

Direcionamos nossas lentes para o componente de Língua Portuguesa (LP), que integra a área de Linguagens da BNCC com os seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A nosso ver, a BNCC enfatiza a inclusão das TDs no trabalho com os gêneros e desenvolvimento de novas práticas didáticas que promovam o desenvolvimento de uma cultura digital em diferentes campos de atuação, conduzindo o aprendiz ao letramento digital e midiático no ensino básico. Inserimo-nos nesse nicho, buscando compreender a importância de práticas docentes que promovam a cultura digital da sala de aula para a rede digital no processo de aprendizagem dos alunos, promovendo autoria dos alunos na rede

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico/midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 83).

Influenciado pela cultura digital, o componente de LP sofre alterações significativas no documento e amplia a abordagem para o desenvolvimento de práticas didáticas com gêneros menos tradicionais pertencentes aos campos artístico-literário e jornalístico/midiático. O foco é integrar as tecnologias digitais às práticas docentes no trabalho com a linguagem promovendo uma educação midiática e crítica, como podemos ver na sexta competência da área de linguagem, que visa, especificamente, ao desenvolvimento de uma educação midiática na escola que promova:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 63).

Quanto às competências específicas de Língua Portuguesa⁴ (Ensino Fundamental/anos finais), destacamos a terceira competência “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” e a décima competência “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”. (BRASIL, 2018, p. 85). Em ambas as competências, no processo de ensino e aprendizagem do aluno, entendemos que há orientação para o desenvolvimento de um letramento midiático e crítico na escola.

A BNCC evidencia a importância da cultura digital no desenvolvimento do letramento midiático e crítico no contexto escolar no componente de LP. Enfatiza que os estudantes precisam ter experiências que contribuam para a ampliação de seus letramentos mediante as práticas de linguagem contemporâneas as quais “envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. (BRASIL, 2018, p.66). O documento destaca que o trabalho didático no componente de LP recai sobre o texto na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem.

Na abordagem desta seção, nos preocupamos em apresentar breve compreensão dos relatórios da UNESCO, NAMLE, Fórum Mundial e a BNCC. Do global ao local (Brasil), em que todos direcionam seu olhar para uma Educação que fomente o letramento midiático e crítico do ensino básico ao ensino superior. Cientes de que estamos em uma sociedade globalizada, imersa e modificada pelas opções tecnológicas e midiáticas na comunicação, com muitos acessos às informações e conhecimentos também compartilhados pelos usuários, defendemos também que o letramento midiático na Educação é uma necessidade e precisa integrar as práticas docentes para o desenvolvimento da formação cidadã do aluno.

Compreender as possibilidades e as necessidades de uma sociedade conectada exige saber fazer uso da informação de forma ética, seja como produtor ou consumidor da informação em diferentes práticas linguageiras. Vivemos numa era em que as velhas e as novas tecnologias

⁴ As competências da área da linguagem e as competências específicas de Língua Portuguesa (Ensino Básico e Médio). E o material completo está disponível em Brasil (2018).

convivem e convergem, gerando mudanças sociais, culturais, econômicas políticas, midiáticas e tecnológicas nos meios de comunicação e na interação/participação social dos seus usuários. A complexidade da era digital, a escassez de infraestrutura tecnológica nas escolas, os obstáculos, as diferentes concepções de aprendizagem/linguagem e a insegurança que a cultura digital também impõe ao docente para inovar suas práticas didáticas são fatos que não ignoramos. Entretanto, não consideramos barreiras para que esse contexto digital não faça parte da formação crítica cidadã do aluno. Ignorar tais mudanças na Educação ajudará a ampliar abismos de exclusão digital em nossa sociedade.

A cultura digital nos conduz a pensar em uma “nova arquitetura social que estimula inéditas práticas interativas entre nós e as tecnologias de informação”. (DI FELICE, 2012, p. 16), e a Educação é peça-chave nesse contexto social.

2.2 Ler e Escrever no Século XXI

A leitura e a escrita têm passado pelas transformações da própria sociedade da era digital. Na sociedade contemporânea, o conceito de letramento é ampliado e passa a representar o ponto de partida (não só da escola, mas da sociedade) para o desenvolvimento de cidadãos críticos e imersos em uma cultura digital. Como apontamos, “Trabalhar no campo do letramento adiciona a perspectiva de práticas para estudar o texto, abrangendo o que as pessoas fazem com o texto e o que essas atividades significam para elas [...]” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6), entretanto, a era tecnológica tornou a leitura, a escrita e a comunicação mais digitais, mais ubíquas, mais híbridas e mais multimodais, exigindo, inevitavelmente, novos letramentos da sociedade para (inter)agir no mundo. As tecnologias estão imersas na vida da sociedade, são inseparáveis do contexto de cada indivíduo, cobrando novos conhecimentos dos usuários para participarem ativamente de práticas sociais letradas e digitais em diferentes contextos sociais. Quando falamos de letramentos, falamos de práticas sociais que são necessárias (e usadas), tanto no impresso quanto no digital. (KERSCH; MARQUES, 2016).

Com a internet e a pluralidade dos meios de comunicação digital, o letramento passou a ser digital, ampliando os modos de se comunicar através da linguagem escrita e multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), exigindo dos sujeitos, conseqüentemente, novas capacidades de leitura, compreensão e de produção de gêneros discursivos (cada vez mais digitais e multissemióticos). Nesse contexto, o conceito tradicional de letramento não dá conta da pluralidade dos canais de comunicação da era digital e as interações culturais e sociais no mundo global, o que exige um novo conceito, os multiletramentos (GRUPO DE NOVA

LONDRES, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2010, 2015; ROJO, 2009,2012,2013,2015). Os multiletramentos vão além do texto verbal, mostram as diferenças em contextos culturais, sociais e comunicacionais imersos na multimodalidade. Evidenciam a variabilidade de criação de significado em diferentes contextos culturais, sociais ou específicos. Nos multiletramentos, a comunicação e a representação de significado hoje requer que os aprendizes se tornem capazes de negociar diferenças em padrões de significado de um contexto para outro. Essas diferenças são as consequências de muitos fatores, incluindo cultura, gênero, experiência de vida, assunto, conhecimento e as mídias de informação e comunicação. Ou seja, os multiletramentos nos conduzem a compreender que a significação não está apenas no texto, no nível linguístico, mas em diferentes modos de representação da comunicação situadas em diferentes práticas sociais.

Como dissemos, os multiletramentos são constituídos pela multimodalidade (visual, sonora, espacial, corporal, etc) e representam nossa posição em relação ao mundo nas diferentes redes das quais participamos, seja social, acadêmica, profissional. Para Barton e Lee (2015, p. 33) “construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”, ou seja, por meio da linguagem, o sujeito se posiciona em relação ao mundo e na era digital e midiática; compreender o efeito da multimodalidade presente na linguagem midiática (impressa e digital) requer obrigatoriamente desenvolver competências e letramentos digitais dos sujeitos para agir socialmente no mundo.

Em nossa pesquisa, nosso olhar para o contexto escolar, mais especificamente para o trabalho didático com a linguagem, a leitura e a escrita do século XXI. Vemos, nos estudos dos multiletramentos e dos novos letramentos, possibilidades para refletir sobre novas estratégias pedagógicas para trabalhar com gêneros menos tradicionais na e fora da sala de aula, de forma que eles ultrapassem os muros da escola e conectem-se a outras redes por meio da linguagem. A Educação da era digital, como já dissemos, requer que os alunos desenvolvam novas habilidades de leitura e de escrita na esfera midiática, construindo sentido na produção de gêneros discursivos digitais para agir criticamente no mundo que o cerca e participar dele.

Para Lemke (2010, p.455), “letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado”. Ou seja, os letramentos devem ser compreendidos como uma rede que “parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo”. (LEMKE, 2010, p. 459).

Portanto, repensar os processos de leitura e de escrita no século XXI, enquanto práticas sociais situadas no contexto escolar e na vida do aluno, implica mudanças na forma como trabalhamos didaticamente as dimensões da linguagem na sala de aula e como oportunizamos espaços de aprendizagens, de diálogo e de comunicação para a formação cidadã do aprendiz numa sociedade em que o acesso à tecnologia está cada vez mais presente, ubíquo, híbrido, (inter)ativo e participativo em nossas vidas. A escola é uma agência de (multi)letramentos e tem (ou melhor, sempre teve) o poder de (trans)formar a identidade de seus sujeitos (professores, alunos e comunidade escolar).

Para o Grupo de Nova Londres, (2000, p. 09), “*Se fosse possível definir geralmente a missão da educação, poder-se-ia dizer que o seu propósito fundamental é garantir que todos os alunos beneficiem da aprendizagem de uma forma que lhes permita participar plenamente na vida pública, comunitária, criativa e econômica*”, ou seja, o papel da escola é promover uma aprendizagem participativa do aluno na sociedade, inseparável de seu contexto, e as TDs, presentes na cotidiano de nossa sociedade tecnológica, também passam a ser indissociáveis do processo de aprendizagem.

Na era digital, as conexões na comunicação são dinâmicas, quase instantâneas e multidirecionais no tempo, no espaço e na sua relação com o(s) interlocutor(es), produzindo diferentes sentidos nos mais variados contextos sociais e digitais alcançados. Assim, falar em Educação do século XXI no que tange ao trabalho com a linguagem, o conceito de letramento é base para pensar a leitura e a escrita como práticas sociais letradas, mas não o suficiente, pois ele abrange apenas o papel das mídias impressas na linguagem, o seu alcance não está na mídia digital. Na era digital, exige-se novas formas de comunicação, e elas exercem efeitos na vida das pessoas para a constituição de uma rede de comunicação não linear, que interage continuamente com diferentes sujeitos sociais, exigindo letramentos digitais dos usuários. De acordo com Di Felice (2012, p.13), “Uma nova cultura tecnológica e comunicativa marca o cotidiano e a existência das novas gerações que vivem em contextos sociais e midiáticos digitais, e que produzem alterações qualitativas na política, na democracia e na forma de pensar a sociedade”. A comunicação é constituída pela linguagem e, neste contexto social, midiático, cultural e digital, precisamos compreendê-la para explorá-la no campo educacional, ampliando o trabalho com gêneros discursivos que circulam nas mídias digitais. (ROJO, 2012). Embasamo-nos nos estudos dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; COPE; KALANTZIS, 2015, ROJO, 2009, 2012; GNL, 1996) e dos novos letramentos (HOBBS, 2010; JENKINS, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2007; LEMKE, 2010), conceitos

norteadores nesta pesquisa para repensar o trabalho com a linguagem e as ações que elas requerem em novas práticas docentes, conforme veremos nas seções que seguem.

2.3 As Contribuições da Pedagogia do Multiletramentos

As mudanças da era digital, conforme vimos, impõem à educação repensar o trabalho com a linguagem no desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com as práticas sociais dos alunos e lhes possibilitem (inter)agir no mundo (local e global). Não se trata de inovação, mas de (re)construção entre o velho para o novo conhecimento, explorando a linguagem verbal e sua gama de possibilidades por meio da multimodalidade, da internet, da diversidade cultural, da aproximação entre o local e global para produzir sentido localmente e contribuir na reflexão e solução de problemas e compartilhamento de informações. Como ponto de partida, em nossos estudos, vemos na Pedagogia dos Multiletramentos conceitos norteadores para refletir sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura digital e a Educação do Século XXI na formação cidadã dos alunos.

Embora o conceito de multiletramentos tenha surgido na década de 1990 pelo *The New London Group* (Grupo de Nova Londres - GNL), o conceito pioneiro é referência para muitos estudiosos da área da Linguística Aplicada e proporciona reflexão sobre a prática docente na era digital. O artigo *A Pedagogy of multiliteracies – Designing social futures* (“Uma pedagogia dos Multiletramentos-desenhando futuros sociais”), publicado no periódico *Harvard Educational Review*, em 1996, apresenta uma proposta pedagógica para compreender a importância dos multiletramentos na perspectiva do GNL. Desenvolvido por um grupo de pesquisadores⁵ de diferentes áreas, o artigo é um manifesto para refletir sobre o alargamento dos estudos de letramento focados apenas no processo de leitura e escrita impressos. Em seu manifesto, o GNL lança uma discussão teórica, justificando sua concepção para ampliar o conceito de letramentos (*literacies*) para multiletramentos (*multiliteracies*), fundamentando-se nos argumentos de que a multiplicidade de canais de comunicação, as mídias e o aumento da diversidade cultural e linguística no mundo clamavam por um novo conceito de letramento, mais amplo e social do que aquele em que as abordagens tradicionais (letramento autônomo) se baseavam para trabalhar a linguagem verbal na complexa realidade das escolas. Tal

⁵ Os dez autores desse texto são educadores (Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmem Luke, Sara Michaels e Martin Nakata) que se encontraram por uma semana em Setembro de 1996 em New London, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia do letramento.

manifesto inicia um novo olhar pedagógico no campo educacional para o trabalho com a linguagem influenciado pelas mudanças sociais e tecnológicas da sociedade.

Apesar de ter recebido críticas e ter sofrido resistência de um forte movimento reacionário, (defensores de um currículo mais tradicional), atuantes nos Estados Unidos e Europa, os estudos sobre os multiletramentos ganharam seguidores em diversos países. Os multiletramentos evidenciam um marco na Educação para repensarmos o trabalho com a linguagem na sociedade digital. Mesmo com todo o avanço tecnológico, popularização das mídias e diretrizes para o desenvolvimento de uma Educação midiática (BRASIL, 2018; UNESCO, 2013), compreender a concepção sobre os Multiletramentos ainda passa por resistências nas práticas pedagógicas de docentes que privilegiam um trabalho tradicional no ensino da língua materna, ignorando as práticas languageiras da sociedade digital.

Em 2000, o grupo publica o livro *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, organizado por Bill Cope e Mary Kalantzis. A proposta da *Pedagogia dos multiletramentos* centra-se na ampla diversidade cultural, social e linguística e nos diferentes canais de comunicação, com seus múltiplos e diferentes modos de significação (visuais, sonoros, espaciais, gestuais, escritos, etc.). Os novos meios/formas de comunicação alteram a maneira como nos comunicamos, interagimos e usamos a linguagem, sendo o significado construído por textos cada vez mais multissemióticos, associados às tecnologias de informação e multimídia. Os multiletramentos compreendem a linguagem como multicultural (sociedade globalizada) e multimodal (multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade interage no mundo global) promovendo uma relação com a linguagem verbal e multimodal de forma interativa, colaborativa, híbrida, fronteiriça, fraturando e transgredindo as relações de poder da informação. (ROJO, 2012).

Outro ponto relevante dessa teoria encontra-se na necessidade de negociar as identidades e as diferenças locais em uma sociedade cada vez mais global e interconectada. Assim, na Pedagogia dos multiletramentos, o modo de ensinar e aprender se aproxima das novas demandas sociais do mundo do trabalho, da vida e da cidadania. Ou seja, na visão dos autores, as línguas e outras linguagens são necessárias para construir significado e representam um modo de focar nas realidades de diferentes contextos, buscando conexão entre a diversidade local e global, lidando com diferenças linguísticas, culturais e tecnológicas para buscar desenvolver uma cidadania efetiva (tanto na vida profissional, quanto pública e privada), um trabalho produtivo, de interação usando múltiplas linguagens e formas de comunicação que mais frequentemente cruzam os laços culturais, comunitários e nacionais na sociedade. (COPE; KALANTIZIS, 2000).

Na perspectiva da teoria dos multiletramentos, apenas a linguagem verbal não consegue abranger as demandas da sociedade contemporânea. Os autores defendem que linguagem verbal e outros modos de expressão (visual, sonoro, gestual, espacial, etc.) são recursos representacionais, dinâmicos, sociais, culturais, contextuais, constantemente sendo refeitos pelos seus usuários de acordo com suas habilidades e necessidades para alcançar seus objetivos por meio da linguagem e suas diferentes modalidades.

Ou seja, o **multiculturalismo** discutido pelos autores ocorrerá, na educação linguística, quando for proporcionado aos alunos o engajamento em "projetos de futuro", que considerem as três dimensões: a da diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), a do pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e a das identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal). Essas três dimensões mediadas pela linguagem verbal e pelas mídias, inseparável do contexto dos alunos e incorporadas em práticas pedagógicas, resultariam no desenvolvimento de uma educação midiática. (UNESCO, 2013).

Os multiletramentos ampliam nossas lentes para a “nova arquitetura social e midiática” da sociedade, valorizando a diversidade cultural (local e global), abrindo novas reflexões sobre o trabalho com gêneros discursivos mais clássicos que cedem seu espaço a gêneros mais populares, híbridos e criativos, permitindo aos docentes e aos alunos o desenvolvimento de uma cultura participativa, crítica e focada na realidade que os cerca, conectando-se a outros contextos em que vivenciam situações similares, e a outras redes da esfera midiática.

Jenkins (2006) destaca que a interatividade é uma propriedade da tecnologia, mas a participação é uma propriedade da cultura. Assim, promover espaço para valorizar a cultura participativa no processo de aprendizagem interfere diretamente na identidade dos alunos. Na sociedade conectada, a cultura participativa representa uma resposta dos usuários à explosão de novas tecnologias de mídias (e todos os recursos que elas oferecem) consumidas e também produzidas pelos usuários da *Web*, de acordo com os seus interesses. (JENKINS, 2006). O processo de aprendizagem está relacionado diretamente à participação social do sujeito, não apenas na sua responsabilidade e no seu compromisso com pessoas e atividades (profissional, escolar, familiar, etc.), mas na sua participação de uma maneira ativa em práticas de comunidades sociais, onde aprende, interage e constrói sua identidade na qual se encontra inserido. Essa participação não representa apenas o que faz, mas quem é e como interpreta o que faz nessa comunidade. (WENGER, 2001).

Na perspectiva dos autores dos multiletramentos, as políticas de cultura e identidade tomaram um novo significado em nossa sociedade. Ou seja, negociar diferenças e articulá-las através do discurso de identidade e reconhecimento, aproximando-se da diversidade cultural,

local e global, linguística e tecnológica são fatores-chave de nosso tempo, fazendo com que a própria natureza do aprendizado da língua modifique-se em nossa sociedade. Essas questões permitem uma nova visão teórica, discursiva e social para a escola, possibilitando que alunos e professores também se enxerguem como integrantes do processo de mudança social, percebam que podem ser “designers”, construtores do futuro social. Nesse sentido, “mudança social” é um ponto fundamental no conceito de multiletramentos. Quando os aprendizes cruzam diferentes linguagens, discursos, gêneros, estilos, culturas e abordagens, eles têm ganhos em protagonismo e recepção crítica, tendo a oportunidade de desenvolver atitude crítica, reflexão e interação.

Assim, no **pluralismo cívico**, referenciado pelos autores, a esfera do cívico é um espaço para negociação de um diferente tipo de ordem: onde diferenças são ativamente reconhecidas e são negociadas de certo modo que elas se complementam, onde as pessoas têm a chance de expandir seus repertórios culturais e linguísticos para poderem acessar um intervalo mais amplo de recursos culturais e institucionais. (COPE; KALANTZIS, 1996).

Também destacam o **modo de vida multifacetado**, a fragmentação do tecido social, onde diferenças culturais, diferenças de identidade e afiliação tornam-se cada vez mais significantes. Gênero, etnia, e orientação sexual são só alguns dos construtores dessas diferenças, evidenciando a fragmentação do tecido social. Nesse sentido, os canais multimídia e hipermídia podem fornecer a oportunidade de encontrar as próprias vozes. As tecnologias têm o potencial de permitir uma grande autonomia para diferentes modos de vida. Enquanto as pessoas são simultaneamente membros de múltiplos modos de vida, suas identidades têm múltiplas camadas que estão em uma complexa relação uma com as outras. Nenhuma pessoa é membro de somente uma comunidade. Pelo contrário, elas são membros de múltiplos e sobrepostas comunidades – comunidades de trabalho, de interesse e afiliação, de etnia, de identidade sexual, etc. (KALANTZIS, 1995).

Entendemos que esta concepção promove uma abertura para o desenvolvimento de uma cultura digital na formação de uma sociedade mais conectada, colaborativa, tecnológica, digital e crítica, que dialoga com a Educação do Século XXI e as competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) e da UNESCO (2013) quanto à cultura digital na prática docente. Seguimos nossa discussão, na seção seguinte, sobre a concepção de *design* na pedagogia dos multiletramentos.

2.3.1 O *Design* da Pedagogia dos Multiletramentos

Na pedagogia dos Multiletramentos, o termo *design*, de acordo com os autores, representa um processo de ensino e de aprendizagem na construção de significados. A noção de *design* centra-se em repensar o ensino no processo de produção de enunciados e no desenvolvimento de práticas por meio da ressignificação e da construção de novos conhecimentos, rompendo com a concepção de ensino tradicional e com a transmissão de conhecimento. Assim, o termo pode ser compreendido como “projeto” e também apresenta, intencionalmente, uma ambiguidade de sentido, oscilando entre *produto e processo*, compondo a visão sobre a pedagogia dos multiletramentos.

No *design*, o foco está no desenvolvimento do processo e na construção de significados para si e para o mundo. Remete à ideia de que somos herdeiros de *designs* “desenhos” e convenções de significados e, ao mesmo tempo, produtores de significado, *designers ativos*. Assim, como “*designers* de significado, nós somos *designers* de futuros sociais – locais de trabalho do futuro, futuros públicos e futuros da comunidade”. (GNL, 1996). Ao nosso ver, a *Web* ajuda a exemplificar a noção de *design* e de como somos *designers*, produtores de significados, de informação numa era tão digital e multissemiótica, em que a dinamicidade com que os discursos são produzidos, veiculados e ressignificados na internet, gerando diferentes sentidos nos variados contextos sociais e culturais nos quais eles circulam. Jenkins (2009) defende que a *cultura da convergência* evidencia uma “transformação cultural” na sociedade em relação aos meios de comunicação, promovendo uma nova postura que incentiva o usuário a pesquisar novas informações e realizar conexões, transformando sua antiga passividade de consumidor da informação dos meios de comunicação para um usuário produtor, ativo e crítico na internet. Lemke (2010, p. 456) afirma que “nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática’”. Concordamos com os autores, pois vivemos a era da autoria, que é colaborativa, compartilhada, remixada, híbrida, possibilitando novas formas de comunicação, criação de conteúdos (*designs*) veiculados em diferentes canais da *Web*, produzindo diferentes significados nos contextos em que circulam. Na mídia digital, as tecnologias promovem acessos, contextos e espaços para sermos *designers* ativos na rede digital.

De acordo com o GNL, pensar em *design* na perspectiva dos multiletramentos requer desenvolver processos de conhecimento e constituir uma relação dinâmica e dialógica entre três elementos: *designs* disponíveis (*available designs*), *designing* e o *redesigned*. Os *designs* disponíveis são os padrões e convenções de representação e produção de significados presentes

nas diversas mídias de comunicação em mídia nas quais estudantes/professores interagem e circulam em suas práticas sociais letradas/digitais - o gênero e o discurso. (COPE; KALANTZIS, 2009).

O segundo é o *designing*, que representa o processo de construir significados a partir dos *designs disponíveis*, resignificá-los situacionalmente, na compreensão de mundo, de contexto, transformando-se e apropriando-se do significado de forma contextualizada, criativa, culturalmente marcada através da experiência para chegar ao *redesigned*. Esse é o resultado do processo de (re)construção e transformação de sentidos dos diferentes modos (linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial) e multimodal (modos misturados e coesos entre si), possibilitando ao *designer* elementos de diversidade multimodal na perspectiva dos multiletramentos na produção de significados. Todo esse processo integra ações que constituem o ensino e a aprendizagem por meio do *designing* que proporciona traços de transformação, e essa é a essência do aprendizado. (KALANTZIS; COPE, 2009).

Para Cope e Kalantzis (2009, p. 12), “o ato do *designing* deixa o sujeito *redesigned* (ressignificado). Conforme o sujeito produz significados, ele exerce suas subjetividades no processo interacional, e como esses significados são sempre novos (‘insights’, ‘expressões’, ‘perspectivas’), eles se refazem”. Juntos, esses três elementos de *design* enfatizam o fato de que criar significado é um processo ativo, contextual, criativo e dinâmico, não limitado por regras estáticas, e resultam em aprendizagem. Essas ações remetem à ideia de que o aprendizado e a produtividade são resultados de *design* (estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, credos, contextos sociais e gêneros. É o espaço no qual os sujeitos seguiriam padrões relacionados ao hábito, tradição, prescrição ou mesmo inovação e quebra, levando à produção de criações que expressam o senso comum, passando pela inovação. Na perspectiva dos multiletramentos, o desenvolvimento de *designs* (projetos) buscam ampliar e qualificar a participação dos sujeitos em seus contextos sociais.

2.3.2 Elementos do *Design* – Modos de Significação

No processo de *design*, os autores destacam a importância dos *Elementos de Design* como fundamentais na noção de multiletramentos e na complexidade dos diferentes modos de significado. Os seis modos de significados, além do linguístico, incluem: *significados visuais* (imagens, páginas, *layouts*, formatos de tela); *significados de áudio* (música, efeitos de som); *significados gestuais* (linguagem corporal); *significados espaciais* (os significados de espaços ambientais, ou arquitetônicos). Dos modos de significado, o Multimodal é o mais significante,

pois se refere a todos os outros modos em relações dinâmicas de produção de sentido. Por exemplo, a imagem de mídia de massa (anúncios, propagandas, notícias, reportagens, etc) relaciona o modo linguístico ao visual e ao gestual, e, juntos, tornam-se elementos intrínsecos, apresentam uma coesão multimodal que produz significados de acordo com a situação comunicativa, público-alvo, contexto de circulação, objetivo, conteúdo social e cultural.

De acordo com os autores, os modos de significados são essenciais para ler *designs disponíveis* (projetados) para projetar futuros sociais. O conceito de *design* enfatiza as relações entre modos de significado (*designs disponíveis*), a transformação desses modos de significado no seu uso híbrido (*designing*), e seu resultado (*redesigned*). A metalinguagem de criar significado se aplica a todos aspectos desse processo: como as pessoas reconhecem os elementos dos modos disponíveis de significado (*designs disponíveis*); como os autores de significados carregam a responsabilidade de serem conscientes em controlar suas transformações de significados (*designing*), e como os efeitos de significado se tornam uma parte do processo social (*redesigned*).

A transformação de *designs disponíveis* para *redesigned* como um resultado de *design* (criar significado e se apropriar deles) pode variar muito. Às vezes, os *designers* de significado reproduzirão os *designs disponíveis* na forma de *redesigned* mais próximo do que em outras vezes. Dependerá do gênero, do contexto social e da esfera em que o gênero circulará. Para Rojo (2015, p. 28):

o funcionamento das esferas também define ‘maneiras específicas de dizer/enunciar’, de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social - os gêneros de discurso (para o Grupo de Nova Londres, *available designs*). Esses modos de dizer cristalizados também são apenas relativamente estáveis, e não padrões imutáveis a serem seguidos modelarmente: eles variam de acordo com os tempos, as culturas e lugares enunciativos e as situações específicas de enunciação. Se assim não fosse, não poderíamos estar discorrendo sobre os ‘textos contemporâneos’. No entanto, eles formatam os modos de enunciar.

Ao inserir esse processo de *design* na produção de enunciados na escola para chegar ao *redesigned*, haverá gêneros que serão mais sistematizados e se aproximarão com mais facilidade do *design disponível* (por exemplo, uma carta de reclamação) e outros que serão menos sistematizados (por exemplo, vídeo-clipe). Percebe-se que, quanto maiores as possibilidades de tornar o gênero (*design disponível*) híbrido, maiores serão as margens de manobra criativas para a elaboração do *redesigned*.

No *design*, o hibridismo é presente, caracteriza-se pelo uso de mecanismos de criatividade e de cultura como processo de produção de sentido na sociedade contemporânea.

As pessoas criam e inovam cruzando, articulando novos jeitos, novas práticas estabilizadas e convenções com diferentes modos de significado (de discursos, gêneros, elementos semióticos), e variadas combinações de modos de significado cortando laços de convenção e criando novas convenções.

Para Cope e Kalantzis (2009), compreender as noções de *design* (*available designs, designing e the redesigned*) torna-se fundamental para compreender a teoria de aprendizagem dos multiletramentos, que tem como foco a transformação, a apropriação (*redesign*) na produção de significados. As noções de *design*, de acordo com os autores, transformam-se na pedagogia dos multiletramentos, focada no ensino de línguas, em quatro dimensões pedagógicas: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada*, conforme veremos na seção seguinte.

2.3.3 “*Learning by Design*” - o Novo *Design* dos Estudos dos Multiletramentos

A partir das propostas do GNL, Cope e Kalantzis (2009, 2015) dão continuidade aos estudos pedagógicos dos multiletramentos e desenvolvem novas pesquisas por meio do projeto “*Learning by design*”, retomando e reformulando alguns conceitos já propostos pelo GNL (*Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico, Prática transformada*), desenvolvendo um novo diagrama. O foco de “*Learning by design*” está na ação e não na cognição, pois o projeto visa a compreender como o aprendiz desenvolve novos conhecimentos, não naquilo que ele já conhece, mas na construção do velho para o novo conhecimento.

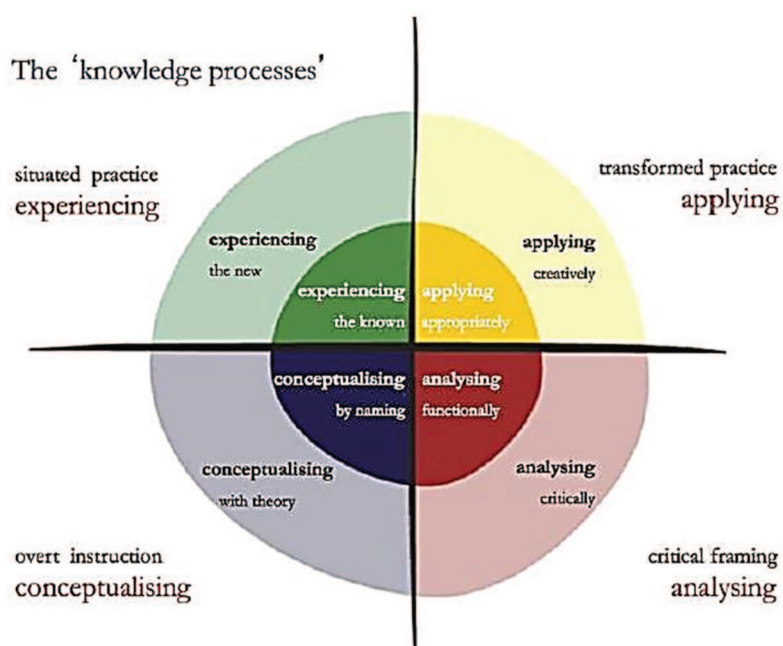
Os multiletramentos tem três componentes básicos (Por quê? O quê? e Como?) que norteiam essa teoria. O primeiro (“Por quê?”) está vinculado às mudanças tecnológicas que atingem a esfera do trabalho, da cidadania e identidade das pessoas, conforme já dito antes. As mudanças tecnológicas fazem com que o papel dos letramentos também se transforme, pois considerar apenas o verbal e o impresso se torna insuficiente na sociedade contemporânea. Os novos modos de significado requerem que o sujeito/aprendiz seja capaz de negociar diferenças de significado de um contexto para outro (cultura, gênero, experiência de vida, temática, social). Toda a troca de significado é, de alguma forma, intercultural.

O segundo (O quê?) esclarece que a palavra Multiletramentos tem dois significados para o “Multi”: as grandes diferenças em contextos sociais e culturais, e os padrões de comunicação com seus diferentes modos de significado (a multimodalidade – a fusão entre os elementos linguísticos escritos com padrões orais, visuais, gestuais, áudio, sonoro e espacial de significados). Ou seja, toda a influência das novas mídias multimodais exige novos

conhecimentos, uma nova pedagogia para o trabalho com gêneros multimodais no currículo de ensino e na prática da sala de aula, fazendo a escola desenvolver conexões atuais com os meios de comunicação e a prática social dos aprendizes. E essas novas conexões exigem que o aluno realize um movimento que não é linear, nem unilateral, ao contrário, no processo de produção e leitura em textos multimodais em contextos da mídia digital, a constituição do significado é ampla e complexa, exigindo do produtor ou leitor do gênero compreender, desenvolver e criar novos significados com recursos multimodais. Na contemporaneidade, o enunciado é tecido pela multimodalidade na sua composição. É crescente o estudo sobre a multimodalidade realizado por Gunther Kress (KRESS 2009; KRESS; VAN LEEUWEN 1996), Theo Van Leeuwen (VAN LEEUWEN 2008) entre outros pesquisadores. Esses autores trabalham na perspectiva de uma gramática visual. Nosso foco são os novos e os multiletramentos que se valem também da multimodalidade para construir significados na produção de gêneros que circulam na rede digital.

E o terceiro componente, o mais complexo, diz respeito a *Como* desenvolver uma Pedagogia de Multiletramentos. Cope e Kalantzis (2009:2015) propõem um diagrama reformulado, a partir do que o GNL, em 1996, já havia apresentado. A nosso ver, o novo diagrama proposto por Cope e Kalantzis evidencia um recuo da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos ao apresentar os novos conceitos: Prática situada/**Experienciar**, Instrução aberta/**Conceituar**, Enquadramento crítico/**Analisar**, Prática transformada/**Aplicar**. Não concordamos que a prática transformada seja uma aplicação de conteúdo.

Figura 2 - Diagrama de Cope e Kalantzis



Fonte: Cope e Kalantzis (2015).

Esses conceitos foram desenvolvidos baseados em pesquisas realizadas na Austrália (desde 2000) a partir da proposta do GNL e o aprofundamento da pesquisa no projeto *Learning by Design*, que conta com a participação colaborativa de docentes que desenvolvem suas experiências nessa perspectiva pedagógica. Os quatro componentes caracterizam-se da seguinte maneira:

- a) ***prática situada/experimentar***: a cognição humana está situada socialmente, ela é contextual e os significados são produzidos em padrões do mundo real, de interesses, de experiências, de ações e assuntos. A prática situada “Remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado e nos gêneros e *designs disponíveis* para essas práticas” (ROJO, 2012, p. 30), buscando uma conexão entre a aprendizagem escolar e as experiências práticas fora da escola dos aprendizes que precisam ser conectadas para que a aprendizagem também seja situada;
- b) ***instrução aberta/conceituar***: envolve conhecimentos teóricos desenvolvidos por comunidades *experts* de prática. Conceituar é um processo de conhecimento. No caso do ensino e da aprendizagem dos multiletramentos, envolve o desenvolvimento de uma metalinguagem para compreender os ‘*elementos de design*’, assim como a sua coesão multimodal entre os diferentes modos de significado;
- c) ***enquadramento crítico/ analisar***: envolve desenvolver atividades que conduzam o aprendiz a mobilizar sua capacidade de interpretar os contextos sociais, a analisar criticamente textos, imagens, vídeos, gráficos, sons, gestos em um gênero. Ao compreender a relevância desses significados, o aprendiz desenvolve seu senso crítico tanto no processo de produção quanto no processo de leitura de um gênero multimodal, analisa criticamente, faz escolhas, de acordo com os seus conhecimentos, e sua bagagem cultural somada aos conhecimentos produzidos ao longo do projeto;
- d) ***prática transformada/aplicar***: a prática transformada é a aplicação do conhecimento e do entendimento do aprendiz em relação à complexa diversidade das situações do mundo real. Ou seja, leitura, escrita e multimodalidade são usadas

como prática social para agir no mundo, criar enunciados multimodais e colocá-los em uso em reais situações comunicativas, transformando-se por meio do *redesign* e usando o conhecimento construído para interagir em outros contextos.

Tais conceitos caracterizam-se por compreender que o trabalho pedagógico do docente, na perspectiva dos multiletramentos, requer que a aprendizagem promova experiências, seja social, ubíqua, multimodal, contextualizada, cultural, reflexiva, composta por diferentes movimentos pedagógicos realizados pelo aprendiz e docente. Nessa mesma direção, Cope e Kalantzis (2015), afirmam que a teoria do multiletramento promove uma **pedagogia reflexiva**.

Para Cope e Kalantzis (2015), um dos aspectos da reflexividade é mover-se entre diferentes *Processos de Conhecimento*, em que a força do aprendizado é a “superposição de saberes, relacionando o conceitual ao experiencial, a aplicação baseada em análise fundamentada, ou conexão de experiências anteriores com novas aplicações, e assim por diante”. Outro significado para reflexivo é a conexão recíproca dos processos de aprendizagem (esquemas conceituais, análise crítica, etc.) entre experiências e aplicações práticas baseadas no mundo real, ou em simulações. A Pedagogia Reflexiva procura enfatizar também a atenção que os professores devem dar aos processos avaliativos durante o movimento pedagógico, que sejam apropriados em diferentes momentos da aprendizagem para diferentes alunos e para diferentes matérias.

Para Cope e Kalantzis (2015), não há uma hierarquia no processo de ensino, nem uma sistematização rígida das atividades, mas um planejamento, uma organização flexível e viva às reações e descobertas dos alunos, o desenvolvimento do domínio do assunto para o encadeamento do processo de aprendizagem. Para os autores, a experiência produz significado e aprendizado para o sujeito. Já na prática pedagógica ela ocorre de forma consciente, planejada, explícita e estruturada, pois o professor desenvolverá uma sequência de movimentos epistemológicos subjacentes ao ensino para promover espaços de aprendizagens ao aluno.

A concepção da pedagogia dos multiletramentos nos impulsiona a pensar em novas práticas. Como apresentamos anteriormente, a Pedagogia dos Multiletramentos passou por uma reformulação teórico-metodológica. Entendemos que nossa pesquisa dialoga com o primeiro conceito de *design* apresentada por Cope e Kalantzis (2000), em que eles defendem o conceito de *design* (*available designs, designing e the redesigned*). Essa concepção teórica embasa a nossa compreensão na formação de alunos *designers* na escola a partir do desenvolvimento de projetos, numa perspectiva de aprendizagem interativa (LEMKE, 2010). Para Kalantzis e Cope (2000), é fundamental criar relações sociais de aprendizagem e relações colaborativas de *design*

pedagógico explorando as mídias digitais. Assim, as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades de acordo com as necessidades que surgem no projeto, de forma que tenham protagonismo e façam uso do que aprenderam em práticas sociais situadas. Seguindo essa compreensão de *design*, não concordamos totalmente com a proposta reformulada na obra de (2009), com a ressignificação do quadro e renomeação das práticas pedagógicas do “*Learning by Design*”: *Prática situada/Experimentar, Instrução aberta/conceituar, Enquadramento crítico/analisar, Prática transformada/aplicar*. Parece-nos que há uma recuada dos autores em relação à primeira orientação pedagógica apresentada na primeira obra. Entendemos que não se trata de experimentar as TDs e somente aplicá-las, mas sim ressignificá-las no contexto social e de aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe novos espaços para aprender, criar e se apropriar de *designs* e explorando-os em novas interações na rede digital, agindo como um *designer* de significados na sociedade. Nesse processo de criação para agir no mundo, o aprendizado passa a ser uma consequência de uma série de ações de conhecimento, usando meios multimodais para externalizar o pensamento e concretizá-lo. Aprender consiste em maneiras de agir *em, com e por* esses meios. Assim, nossas maneiras de pensar desenvolvem-se numa perspectiva de aprendizagem social.

Na seção seguinte, nosso foco encontra-se no letramento digital, nos novos letramentos e na cultura participativa na Educação e nos papéis sociais que professor e aluno assumem no contexto da comunidade escolar.

2.4 Delineando Conceitos: letramento digital, novos letramentos e letramento midiático crítico na educação do século XXI

Em nosso estudo, compreendemos que a pedagogia dos multiletramentos contribui para refletir sobre o desenvolvimento de “projetos (*designs*) de futuro”, valorizando a multiculturalidade, a multiplicidade dos canais de comunicação e projetos que o aluno aprenda por experiências situadas em contextos sociais reais. Os projetos envolvem o trabalho com gêneros constituídos também pela multimodalidade e requerem, nesse processo, o letramento digital dos alunos na construção de significados em diferentes práticas sociais letradas e digitais.

Entendemos que o letramento crítico é fundamental quando pensamos em desenvolver projetos (*designs*) de futuro. Como letramento crítico, nos afiliamos à concepção de Freire (1987),

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si,

no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.

Acreditamos que o letramento crítico (LC), no contexto escolar, é fundamental na formação do aluno. O LC deve promover o trabalho colaborativo e o diálogo do aluno com o seu contexto social, dando-lhe voz e participação social na construção do “mundo comum”. É necessário para envolvê-lo em situações de aprendizagens que promovam o pensamento crítico, levando-o a construir processos comunicativos voltados para a sociedade, expressando-se por meio da linguagem (escrita, oral, multimodal) aguçando a sua consciência crítica e a do outro, “humanizando o mundo”. Na rede da sociedade digital, as possibilidades de comunicação são inúmeras e oportunizam o desenvolvimento do letramento crítico de diferentes modos de expressão.

Nos desafios da educação do século XXI, faz-se necessário compreender a sala de aula como um espaço híbrido, e não somente analógico (em muitos casos, quadro e giz), mas digital (trabalhar em rede). A sala de aula precisa ocupar seu espaço na era digital, ocupando o lugar daquele que também produz informação na rede digital, que transforma o aluno em *designer* nas lentes dos multiletramentos e dos novos letramentos (diversidade linguística, cultural e midiática) conectados em redes e em práticas de linguagem contemporâneas situadas.

A “cultura da convergência” se vale do digital, uma “transformação cultural” da sociedade em relação aos meios de comunicação entre as “velhas” e as “novas” tecnologias. Isso configura a “Sociedade do conhecimento”, e a convergência é tecnológica, midiática, informacional, e principalmente social, depende da ação do usuário e do nível do seu conhecimento digital, pois elas não ocorrem apenas nos aparelhos sofisticados ou nas mídias, “a convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e nas suas interações sociais com os outros”. (JENKINS, 2006). Nessa perspectiva, é necessário pensar em letramento digital como um entrelaçamento de conceitos ligados diretamente ao uso social das TDs, marcado principalmente pela Web 2.0 e 3.0 e potencializados pela *internet*, pelo próprio avanço e popularização das tecnologias (mudanças rápidas) de acordo com as demandas da sociedade contemporânea.

Embora exista uma ampla diversidade de pesquisas, relatórios e conceitos teóricos a respeito dos letramentos digitais, letramentos midiáticos e letramentos de informação, entendemos o letramento digital enquanto prática social para agir no mundo digital. Compreendemos o letramento digital e a competência digital como bases fundamentais para o desenvolvimento de novos letramentos e (multi)letramentos. Alvermann (2017) define que os

letramentos digitais “abrangem as formas socialmente mediadas de gerar conteúdo *online* significativo por meio de múltiplos modos de representação”, a nosso ver, esses novos letramentos proporcionam aos seus usuários um olhar crítico sobre a forma como os textos são consumidos, produzidos e distribuídos *online*. A autora (2017) aponta que os letramentos digitais não são sinônimo de multiletramentos, pois não propõem uma pedagogia capaz de desafiar a visão atual da cultura digital. O letramento digital se integraria à Pedagogia dos Multiletramentos nas práticas linguageiras contemporâneas. (COPE; KALANTIZIS, 2000).

Ala-Mutka (2011) aponta que o letramento digital está organizado em três níveis básicos: 1) “*instrumental skills and knowledges*” (habilidades e conhecimentos instrumentais): representa o nível relacionado às aptidões necessárias para utilizar as ferramentas digitais; 2) “*advanced skills and knowledge*” (habilidades avançadas e conhecimento): representa as três principais áreas no uso dos ambientes digitais (aplicação das mídias, estratégia e objetivos pessoais); e o 3) “*attitudes for skills and knowledge application*” (atitudes para aplicação de habilidades e conhecimento). O último nível reenvia “formas de pensar e motivações para agir e, portanto, influenciam as atividades das pessoas em ambientes digitais”. (SANTOS; AZEVEDO; PEDRO, 2011). Compreendemos que os níveis apontados não representam uma classificação, mas habilidades de que o sujeito dispõe para desenvolver o seu conhecimento no contexto digital.

Hobbs (2010) aponta a diversidade de conceitos implicados no letramento digital e amplia sua definição acrescentando o midiático. Para Hobbs (2010), o termo “letramento digital e midiático”, na educação, incorpora os “novos letramentos escolares”. Nele, o sujeito desenvolve competências no uso de textos e de ferramentas tecnológicas na análise e no desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico, na composição e na criatividade da mensagem; na capacidade de se envolver em reflexão e pensamento ético; bem como a participação ativa através do trabalho em equipe e colaboração. (HOBBS, 2010, p. 18). Na perspectiva da autora, as competências promovidas pelo letramento digital e midiático empodera as pessoas quando elas sabem fazer uso destes letramentos. Hobbs (2010) defende que o letramento digital e midiático desenvolve cinco competências (acessar, analisar e avaliar, criar, refletir, agir).

Para Hobbs (2010), essas cinco competências compõem uma “espiral de empoderamento” do aluno, numa perspectiva construtivista do conhecimento. Ou seja, no momento em que todas essas competências e habilidades são acionadas, os alunos são empoderados a agir em seu contexto social, imersos na cultura digital.

Kersch e Lesley (em preparação) propõem princípios para uma pedagogia de letramento midiático crítico. De acordo com as autoras, o letramento midiático crítico é formado por seis dimensões: a) multiletramentos e novas tecnologias; b) equidade e acesso à tecnologia; c) análise de múltiplos pontos de vista na perspectiva de grupos não dominantes; d) ensino centrado no aluno; e) testemunho e restauração (contar a própria história é parte da pedagogia); e f) produção/divulgação do produto e transformação social.

Na concepção das autoras, para desenvolver esses princípios de letramento midiático crítico como base em sala de aula, o professor precisa conhecer os alunos (e suas necessidades). O conhecimento da realidade dos alunos vai definir interesses e lacunas dos alunos, o que vai afetar os objetivos educacionais e o currículo. Os princípios apresentam uma relação de interdependência, e a exclusão de um princípio gera desequilíbrio. (KERSCH; LESLEY, em preparação)

Para nós, trabalhar na perspectiva do letramento midiático crítico significa trazer para a sala de aula temas relevantes para a vida dos alunos, discutindo-os, dando-lhes a oportunidade de escutar outras perspectivas e ajudando-os a mudar a realidade de opressão muitas vezes apresentada nos textos. (KERSCH; MARQUES, 2018). A nosso ver, o letramento midiático crítico precisa promover engajamento consciente e reflexivo no uso das TD na vida dos alunos, promovendo-lhes uma nova percepção sobre a realidade que os cerca, gerando empoderamento social por meio da linguagem. O LMC permite ao aluno se apropriar do uso das TDs e encorajá-lo a refletir sobre o mundo para assumir uma posição crítica que circulará na rede para gerar informação e representar o seu pensamento crítico situado. O LMC é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois amplia as possibilidades de trabalho com a linguagem e conecta a escola com a sociedade digital.

Jenkins (2009) afirma que a participação é uma propriedade da cultura em nossa sociedade digital. Na cultura participativa são os *espaços de afinidade* que proporcionam uma aprendizagem informal, mais dinâmica, dialogada, colaborativa, experimental e inovadora, empoderando a participação dos sujeitos na comunidade a qual pertencem. Em contrapartida, a escola frequentemente é conservadora e proporciona espaços estáticos e individuais de aprendizagem. Ou seja, a cultura participativa amplia as possibilidades de relação com a escola e a comunidade, na forma como podemos promover uma educação midiática no contexto escolar imersa em uma cultura digital. Para Jenkins (2009), o novo letramento midiático escolar é composto por um conjunto de ações, experiências culturais, sociais, digitais, emocionais que os jovens precisam desenvolver frente às novas mídias. Assim, estes *novos letramentos midiáticos* envolvem práticas sociais, digitais e culturais vivenciadas através da colaboração e

do trabalho em rede também. Para os autores, a dimensão do *ethos* dos novos letramentos refere-se à natureza intensamente “participativa”, “colaborativa” e “distribuída” de muitas práticas atuais de letramento. Novos letramentos baseiam-se em disposições colaborativas e formas de participação, apoiadas por redes digitais distribuídas e outras tecnologias da Web 2.0.

Do processo de apropriação para o processo de criação e interação, Knobel e Lankshear (2002), entendem os **novos letramentos** como práticas letradas novas que exigem um “novo *ethos*” do sujeito. O novo *ethos* consiste em diferentes tipos de valores, os quais são mais participatórios, mais colaborativos, mais sociais e distribuídos que os convencionais; são menos centrados no autor. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 9). Os novos letramentos são contínuos, interconectados de alguma forma, gerando, a cada novo letramento, a ampliação do conhecimento (tecnológico, linguístico, cultural, etc), desenvolvendo, assim, novas aprendizagens na construção de relação de sentido entre as “informações consumidas”, reelaborando para si e para o mundo novos significados, é um novo modo de ser e de se relacionar. Ou seja, assumem um novo *ethos*, criam novos significados, novas ideologias. Ou seja, desenvolvem novas formas de compartilhar, de criar e de trocar significados dentro de contextos sociais nos quais os participantes usam ferramentas (digitais o não) e conhecimento para atingir objetivos em relação a quem são e o que estão tentando alcançar nesses contextos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006). Os novos letramentos promovem valores e formas de gerar, compartilhar e remeter recursos e ideias para construir e enriquecer o patrimônio cultural e informacional na sociedade contemporânea.

Neste novo cenário, vemos que os novos letramentos também trazem desafios para a sala de aula e ampliam as possibilidades de construção de significados em práticas de linguagem que circulam na esfera midiática, na construção de “*novo etho*”. Lemke (2010) chama de “significado multiplicador” a forma como se constroem os significados de cada mídia e como elas “multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória em multimídia, suas possibilidades de significação não são meramente aditivas”, elas exigem coesão multimodal na produção de um gênero e requerem novas competências dos usuários, as quais vão além das competências linguísticas. O autor ainda enfatiza que “O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente”. Compreendemos as observações de Lemke como desafios contemporâneos para a Educação no trabalho com os novos letramentos.

Na seção seguinte, vamos refletir sobre a construção de redes de aprendizagem e a importância da cultura participativa no contexto escolar focado nos novos letramentos.

2.5 Redes Digitais e Sociais - Novas Conexões na Aprendizagem do Século XXI

A sociedade vive intensamente a comunicação digital, e as tecnologias digitais estão presentes na vida das pessoas de diferentes formas, modos, tempos, espaços e necessidades. Na sociedade digital, as redes digitais e sociais cada vez mais impactam a vida das pessoas, conectando-as social e culturalmente, ampliando seus canais de comunicação através de mídias sociais, em que seus usuários produzem e compartilham muitas informações na rede. Estamos imersos em uma sociedade tecnológica conectada em muitas redes, e, como afirma Castells (2003, p. 7),

Uma rede é um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação. É por isso que as redes estão proliferando em todos os domínios da economia e da sociedade, desbancando corporações verticalmente organizadas e burocracias centralizadas e superando-as em desempenho.

Para Castells (2005), vivemos a “a encruzilhada do desenvolvimento da sociedade em rede” que oportuniza aos usuários “novas formas de organização social e de invenção cultural”. (CASTELLS, 2003, p. 28). Na mesma direção, Schlemmer afirma que a rede é formada por um conjunto de crenças, de valores e de saberes. “É exatamente esse movimento de “fazer parte”, de pertencimento, que nos possibilita pensar a sociedade e a própria cultura como uma rede que se constitui na interação entre seus integrantes” (SCHLEMMER, 2015, p.405). Para a autora, a força da rede está na interação como um processo que promove o trânsito das informações e fortalece a existência dessa rede.

Nesta seção, preocupamo-nos em entender como a interconexão em rede pode ampliar as possibilidades didáticas e oportunizar canais de comunicação e conexão entre pessoas e gêneros no processo de ensino dos alunos em seu contexto social e escolar. Kleiman (2007, p. 47) propõe a “metáfora da rede em construção” para compreender, na Educação, a construção de uma rede no processo de ensino:

A metáfora da rede em construção ajuda-nos a expressar a ideia central de nossa proposta: que a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, instituições, símbolos, metáforas, enfim, uma intrincada rede de associações, e que o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos. (KLEIMAN, 2007, p. 47).

Para a Kleiman (2007), construir conhecimento é construir significados, e o espaço para a construção social do conhecimento é a escola (maior agência de letramentos), sendo a sala de aula o ambiente social privilegiado para a interação através da linguagem, que permite ao aluno construir a sua rede de conhecimentos. Vemos, nesse sentido, a sala de aula como ponto de partida para iniciar a uma *rede de interações*, a qual primeiro precisa se conectar com a escola, aprender a compartilhar e a comunicar suas ideias no seu contexto. A sala de aula deve ser um *brainstorming* não só de ideias, mas de hipóteses a serem realizadas, desenvolvidas através de ações planejadas e discutidas por aluno e professor, promovendo desafios, solução de problemas, novas aprendizagens, produção de conhecimento, conexões e experiências significativas entre os alunos no desenvolvimento de projetos (*designs*) de futuro.

Entendemos que a formação de rede, na Educação, especificamente na escola, seja um elemento integrador entre pessoas, atores sociais, que fazem uso de práticas linguageiras situadas (principalmente na mídia digital), valorizando as culturas participativas, os multiletramentos, os novos letramentos e as tecnologias digitais em práticas sociais que circundam a realidade da escola e possibilitam novas aprendizagens aos alunos. A nosso ver, precisamos pensar na sala de aula como um espaço de desenvolvimento de projetos (*designs*) de futuros sociais (GNL, 1996), como já dissemos, possibilitando aos alunos a constituição de uma rede de relações sociais que seja comunicativa, dinâmica, colaborativa, digital, multicultural, tecnológica, interconectada por experiências na construção de novos significados em diferentes práticas sociais letradas e digitais nas quais eles se sentem incluídos e participativos.

Na rede, compreendemos que os alunos são atores sociais e *designers* de projetos. Eles precisam ser conduzidos a um trabalho colaborativo, de forma ética, criativa e digital, ampliando suas potencialidades como *atores sociais* que também produzem significado na rede da qual participam. As experiências pessoais que esses alunos já carregam de outras redes sociais e mídias sociais das quais eles fazem parte (jogos online, mídias e redes sociais – *Facebook, Youtube, Fanfics, Instagran, Vlogs, Blogs, Tic-toc*, etc) são aprendizagens e conhecimentos que podem somar quando explorado o trabalho em rede na escola em forma de projetos. Vemos os alunos como sujeitos com potencial para contribuir com suas experiências digitais e midiáticas na sala de aula. Para Castells⁶(2015)

todos nós já vivemos hibridamente em presença física e presença virtual na rede. Em um mundo assim, a educação é decisiva para aproveitar as imensas oportunidades que a conexão permanente e o acesso a bases de dados oferecem. Isso pode se aplicar a

⁶ Fontes (2015).

todos os âmbitos da economia e da vida cotidiana. Mas essa mesma educação tem que mudar, isso é o mais importante, pelo fato de a educação ser, talvez, a instituição mais atrasada e conservadora em todos os países. Não se trata de educar só pela internet. Trata-se de uma educação que forme pessoas com capacidade mental autônoma de processar informação e aplicá-la a cada tarefa e projeto de vida.

A nosso ver, a escola ainda precisa ampliar sua rede de comunicação entre alunos e sociedade digital, ocupar novos espaços de interação e de comunicação na rede digital, transcendendo seu espaço físico e incorporando os desafios dos novos letramentos no papel social da educação do século XXI. Na visão de Moran (1999),⁷ “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. O desafio de propor novas experiências de aprendizagens aos alunos encontram-se em práticas docentes que fomentem a cultura digital na escola.

Com Di Felice (2012, p. 09), a nossa compreensão sobre rede se amplia:

para entender a profundidade das transformações decorrentes da difusão das redes digitais é necessário interpretar a lógica reticular a partir não somente de uma perspectiva comunicativa, mas no interior de uma mudança maior que torna possível a compreensão das arquiteturas reticulares como uma ruptura epistêmica que acontece em diversos campos do conhecimento.

As redes digitais constituem uma *lógica reticular*. Para Di Felice (2012, p. 13), “o processo comunicativo reticular pressupõe experienciar uma rede, isto é, estar *inside*, imerso nela, tornando-se parte integrante comunicativa – um comembro”. Ao pensarmos em “arquitetura reticular” no trabalho pedagógico com as práticas de linguagem da mídia digital, aluno e professor são “comembros/atores sociais”; as redes digitais promovem espaços para novas conexões com outros *comembros*, com novos letramentos, com uma rede de novas experiências e aprendizagens em práticas situadas inseparáveis do contexto do aluno e do propósito do projeto (*design*). Para o autor, as transformações da sociedade contemporânea, advindas da difusão das redes digitais, provocam mudanças na representação não linear do espaço, do tempo, das formas de interação, participação e imersão dos atores sociais da rede. Em rede, os atores sociais têm infinitas possibilidades para desenvolver seu letramento digital, deixando de ser apenas consumidores de informações para também se tornarem produtores, que criam, remodelam, constroem novos significados como usuários, tornando-se agentes transformadores, criadores de ideias pertencentes à era digital. (JENKINS, 2006).

⁷ Artigo de Moran (1999).

Na rede, “a mutação identitária e a heterogênese tornam-se as práticas fundamentais e constantes no interior de um contínuo processo de adaptação aos novos territórios interativos, dinâmicos e instáveis” (DI FELICE, 2012, p. 09), o que promove caráter contínuo da lógica das redes digitais e formata espaços para novas aprendizagens, novas interações e novas identidades dos atores sociais. Para o mesmo autor “o social reticular é expressão de uma cultura ecossistêmica nos contextos digitais dos processos comunicativos e que caracteriza as formas de uma inteligência relacional, sem centro e distribuída em todos os lugares”. (DI FELICE, 2012, p. 18). E essa cultura social reticular proporciona novos processos comunicativos de forma horizontal na rede entre os usuários. Para Gee (2000), “as pessoas possuem múltiplas identidades conectadas não aos seus ‘estados internos’, mas aos seus desempenhos na sociedade”. (GEE, 2000, p. 99). Assim, entendemos que as práticas didáticas precisam promover projetos que valorizem, no contexto escolar, os processos comunicativos integrados à rede na cultura digital, explorando os novos letramentos, de forma que integrem as ações do aluno voltadas para o seu contexto social no desenvolvimento de sua aprendizagem, proporcionando novas experiências na construção de sua identidade social e sua participação no projeto.

Para Wenger (2001), aprender significa transformar-se e produzir significados. Dessa forma, para o autor, os processos de aprendizagem têm mais similaridades do que diferenças, eles ocorrem em todos os contextos, estão entre a experiência, a prática e a negociação dos significados, movendo-se por seus próprios meios. A aprendizagem, seja qual for sua forma, modifica quem somos, modifica a nossa capacidade de participar, pertencer, negociar significados nas interações sociais, na prática e na nossa identidade como sujeitos sociais. E, nesses espaços, também vemos a constituição de uma rede e novas possibilidades de aprendizagem no desenvolvimento de um projeto (*design*), em que os atores sociais passam a ter uma experiência contextualizada socialmente, o conhecimento é distribuído entre os atores, com metas definidas, temática, ponto de partida, ponto de chegada, desenvolvendo, assim, a reflexividade e a oportunidade de *uma aprendizagem transformadora*. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 175),

a reflexão é imprescindível para a aprendizagem transformadora: ou seja, certas atividades, como o embate com problemas, podem levar à reflexão, permitindo que as pessoas reconheçam suas experiências e as vejam de novas maneiras, transformando potencialmente o âmbito pessoal e o social. Isto se conecta com abordagens específicas da educação: a aprendizagem transformadora é parte de uma pedagogia social prática (Barton et al, 2007) e é um passo essencial numa pedagogia de múltiplos letramentos.

Ao adotar uma perspectiva de aprendizagem reflexiva no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visa-se a construir novas identidades sociais dentro e fora da sala de aula, transformando não só o seu aprendiz, mas o indivíduo como todo, desenvolvendo a consciência de trabalho social, colaborativo, multimodal, digital na formação cidadã do aprendiz por meio da linguagem e das redes que o cercam.

Como dissemos, no desenvolvimento de um projeto, uma rede pode ser constituída em diferentes espaços/contextos com o mesmo propósito pelos mesmos atores sociais. Para Di Felice (2012), para a constituição da rede “não são apenas os fluxos informativos trocados entre os humanos, mas o contexto inteiro, as ruas, as cidades, os bancos, o território e o meio ambiente, criando, dessa forma, um processo reticular *deslocativo* e *ecossistêmico*”. Nesse sentido, as próprias práticas de linguagem situadas ganham amplitude do contexto físico para o digital, permitindo aos atores sociais múltiplas interações em diferentes tempos e espaços. As mídias sociais passam a ser um processo de transformação da estrutura perceptiva do indivíduo em sua forma de ler, interpretar e se relacionar no mundo. Isso nos leva a retomar nossa concepção de leitura e de escrita enquanto práticas sociais, e os gêneros discursivos como base para promover as práticas de linguagem na rede digital. Os gêneros representam um megainstrumento de ensino (cultural, didático, social). Concordamos com Rojo (2015, p. 28), quando afirma que

os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas –um universal- mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento, sons musicais).

A produção de enunciados em gêneros que circulam na cultura digital oportuniza aos alunos materializar seus discursos por meio de gêneros discursivos, ampliando o trabalho com a multimodalidade e provocando novas percepções de leitura e de escrita na construção de significados em práticas sociais situadas que promovem a produção de novos letramentos lançados à rede. Retomando novamente Barton e Lee (2015), “construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”. Desenvolver projetos, produzir discursos em gêneros e constituir sentido em rede por meio de práticas de linguagem situadas para agir no mundo conduz o aluno a se posicionar no contexto digital interagindo e/ou produzindo sentido em outras redes digitais e mídias sociais. Oportunizar essas novas práticas languageiras, na rede (que não é linear), altera a relação dos atores sociais no tempo, no espaço social, cultural e digital. Na visão de Lemke (2010), “a rede de interações que torna significativo

um texto ou um objeto multimidiático não se limita àquelas entre o autor ou usuário e o objeto, mas deve também incluir aquelas com professores, colegas e comunidades de pessoas que assumem práticas que tornam uma combinação significativa”. Ou seja, constituímos muitas redes, sejam digitais ou não em diferentes espaços/contextos, lineares ou não.

Em nosso entendimento, ao transpor o uso das tecnologias e das mídias sociais para a sala de aula, como parte integrante do desenvolvimento de um projeto, haverá uma aproximação real dos alunos aos letramentos digitais e aos novos letramentos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de letramentos midiáticos críticos. (HOOBS, 2010; KERSCH, LESLEY, em preparação). A questão não é usar apenas as redes e as mídias sociais para se comunicar, como um suporte, mas produzir novos significados no processo de interação entre os atores sociais de uma rede em práticas de linguagem situadas. É necessário desafiá-los a construir os seus significados, por meio de gêneros que explorem elementos multimodais veiculados na cultura digital. Para Di Felice (2012), não podemos mais pensar em mídias como “ferramentas” ou apenas instrumentos, pois, ao utilizarmos novos meios, passamos a desenvolver novos tipos de interação e experimentamos novas formas de interação social. Para o autor, as redes digitais e sociais promovem “inovação não apenas no âmbito tecnológico, comunicativo e sensorial, mas também no âmbito mais amplo do social, alcançando seus diversos níveis, político, econômico, organizativo, cultural, etc”. (DI FELICE, 2012, p. 16). São espaços importantes para novas aprendizagens em rede. Há uma “simbiose” entre os atores sociais e as mídias, que alteram sua relação com *os outros* e as tecnologias. Para Barton e Lee (2015), vivemos em um mundo cada vez mais mediado pelo texto, um texto que, por sua vez, é multimodal e faz com que os espaços *online* sejam locais importantes de aprendizagem de todos os tipos.

Na educação do século XXI, transpor os processos comunicativos para o processo de aprendizagem dos alunos explorando o que a rede digital pode oferecer, é fundamental na prática docente da sala de aula. Parece-nos inevitável pensar em rede numa sociedade digital, entretanto, colocar em prática essas mudanças na educação ainda é um processo complexo para muitos docentes, não só pelo uso da tecnologia (recursos tecnológicos, internet na escola, laboratório de informática fixo ou móvel, conhecimentos tecnológicos), mas também pela sua formação, sua concepção de aprendizagem, compreensão sobre os multiletramentos e os novos letramentos. Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 309), os atuais contextos de aprendizagem “são um híbrido de espaços físicos e virtuais que vão se sobrepondo, fluindo um para dentro do outro, amarrados pelas tecnologias”. Ou seja, as tecnologias digitais propiciam a plasticidade e a customização da aprendizagem contínua, o acesso crescente a espaços virtuais

de aprendizagem, tornando os espaços físicos de aprendizagem mais flexíveis também, uma “aprendizagem móvel”, que ocorre em ambos espaços (físico e virtual).

No processo comunicativo e de interação entre os atores sociais que são usuários de uma mídia social na internet, vemos na cultura participativa, proposta por Jenkins (2009), conceitos importantes para a conexão entre esses atores para que possam criar significados na rede: **a afiliação** (participação em uma comunidade online centrada em torno de várias formas de mídias), **a expressão** (produção de formas criativas), **a solução colaborativa de problema** (trabalhar em equipe para realizar tarefas e desenvolver novos conhecimentos) e **a circulação** (moldar o fluxo de veiculação de mídia). Jenkins (2009) afirma que, ao transpor estas quatro ações para o contexto educacional, seria necessária uma intervenção pedagógica com três preocupações: a lacuna da participação (**participação** representa as desigualdades sociais e econômicas no acesso às tecnologias com qualidade que impactam a vida das pessoas social e culturalmente); o problema da transparência (essencial debater na sala de aula e educar o aprendiz a filtrar a informação, analisá-la criticamente sob o viés da ética e da transparência da informação); e o desafio ético (postura mais ética e reflexiva na construção de significados, compreendendo que ter consciência de que sua produção gera impacto sobre os outros).

Compreendemos que a sala de aula pode ser um novo espaço para diminuir a lacuna de participação, viver novas experiências e promover o trabalho com novos letramentos, conduzindo o aluno ao letramento midiático crítico em rede também. Ao adotar a perspectiva da cultura participativa na educação midiática nas aulas de Língua Portuguesa, geram-se espaços de aprendizagem significativos que também permitem ao aluno construir novas identidades sociais dentro e fora da sala de aula, transformando não só o seu aprendizado, mas sua constituição como indivíduos, desenvolvendo a consciência de trabalho crítico, colaborativo, social, midiático, digital em sua formação cidadã, ampliando sua experiência e interação em uma rede com outros atores sociais.

Encerramos esta seção com uma citação de Kleiman (2007): “Na metáfora da rede, ler e escrever seriam atividades que permitem puxar os fios que um tratamento do tema deixa escapar e tecer os pontos ou nós necessários para entrelaçar novos fios, ou seja, outros temas, a serem interligados à rede em construção. (KLEIMAN, 2007, p. 50). Na perspectiva de rede, em nossa investigação, os fios constituem conexões contínuas entre ações e atores sociais que, por meio da construção de novos significados, vivem experiências e novas aprendizagens, tanto digitalmente quanto presencialmente no contexto escolar mediado pela linguagem.

Na seção seguinte, abordaremos a mídia social Facebook, que oferece ao professor a possibilidade de desenvolver projetos em rede de aprendizagem e conexão entre atores sociais.

2.5.1 Rede social *Facebook*

O *Facebook* é uma mídia social que também apresenta potencial para promover espaços de aprendizagem, socialização, interação, comunicação, criação, informação e sentimento de pertença propício para a escola ampliar a rede de aprendizagem entre os alunos. Foi criado em 2004 e, mundialmente, tornou-se o site mais popular com mais de um 2 bilhões de usuários ativos atualmente. Com afirma Di Felice (2018, p. 1), o Facebook “é a nação mais populosa do mundo”. Em sua plataforma, renova constantemente seus recursos digitais que permitem diferentes formas de interação para manter seus usuários conectados (mídias, pessoas e plataforma); apresenta diversos recursos para criar páginas pessoais, educacionais, empresariais, comerciais (dependerá do objetivo do usuário); possibilita criar grupos públicos ou privados (adequados para sala de aula, pois torna o espaço digital específico para atividades de aprendizagem da turma); amplia a conectividade entre os usuários, desenvolvendo a interação de rede social e digital; possibilita publicar imagens, fotos, vídeos, criar grupos de bate-papo ou mensagens privadas; compartilha *links*; envia arquivos; divulga propagandas e anúncios publicitários; e oferece recursos digitais de interação direta entre seus usuários como compartilhar, curtir (expressando emoções), comentar, facilitando a interação entre os usuários da sua rede (“amigos virtuais”). Os letramentos digitais são inúmeros nessa mídia social, que pode ser acessada em qualquer dispositivo que tenha internet. O foco sempre é o usuário, o seu perfil. É uma plataforma que visa sempre à atualização do perfil do usuário (postagem de fotos, frases curtas (ideia do *Twitter*), *memes*, *checkin*, expressar emoções (*emoticons* ou as frases “se sentindo...)). Possibilita formas assíncronas ou síncronas de interação no mesmo espaço virtual. Acessa facilmente outros sites (*hiperlinks*), permitindo realizar conexões intertextuais, práticas multilíngues (tradução). Enfim, há uma diversidade de ferramentas que o usuário escolhe para interagir e construir seu perfil e sua identidade digital nessa rede social.

No *Facebook*, a leitura e a escrita multimodal (gêneros discursivos com elementos multimodais/semióticos) ganham destaque na preferência de seus usuários, principalmente, as imagens, as fotos e os vídeos curtos. Devido a sua forma objetiva de transmitir o conteúdo através da imagem, a fácil compreensão da temática, a coesão multimodal, a intertextualidade, atinge um grande número de pessoas que se identifica com a postagem em pouco tempo. O que comprova essa preferência são as curtidas, as visualizações, os compartilhamentos, os comentários realizados pelos usuários da rede. A nosso ver, essas interações representam uma posição multimodal do usuário em relação a algo que deseja evidenciar, compartilhar em sua rede social, está, de alguma forma contextualizada e forma a sua opinião, sua identidade social.

(BARTON; LEE, 2015). Ou seja, essas práticas cotidianas presentes na rede social exploram, muitas vezes, gêneros não reconhecidos pela escola, mas que fazem parte do letramento dos aprendizes.

As redes sociais digitais e as mídias sociais são novos espaços sociais que possibilitam aproximar a escola de seus aprendizes e de sua comunidade local. Nesse contexto digital, a escola também pode ampliar suas ações pedagógicas e proporcionar um espaço de interação, de construção de conhecimento, conectividade e de reflexão social, empoderando os aprendizes a agir em uma grande rede que se conecta a outras redes.

Em comunidades escolares de baixa tecnologia e significativas vulnerabilidades sociais, acreditamos que as redes digitais e as mídias sociais permitam ainda mais empoderamento e uma sociabilidade muito maior aos jovens, devido às suas carências sociais, tornando a rede social um espaço para dar voz e visibilidade a estes jovens. De acordo com estudos realizados por Gadea (2016), escolas situadas em bairros com grandes vulnerabilidades sociais evidenciam que os jovens demonstram ter uma sociabilidade muito limitada e fragmentada, eles pois eles têm dificuldade de circulação pela própria cidade, a “âncora de sociabilidade a que o bairro, perversamente, submete, impossibilitando seu movimento pela cidade e a ampliação de sociabilidade territorialmente demarcadas”. (GADEA, 2016, p. 128). Para o autor, a cultura digital pode incluir esses jovens na sociedade e promover também uma cultura de paz, de convivência e de respeito, desenvolvendo conectividade, circulação de informação, identidade, virtualidade, linguagem digital e expressividade entre os jovens contemporâneos. Isso reforça o papel da escola ao possibilitar espaços de reflexão para que os jovens criem suas redes de aprendizagens dialogando sobre os problemas urbanos vividos por eles mesmos, fazendo com que a escola, maior agência de letramento, possa coparticipar da transformação social da comunidade local, elevando a autoestima dos alunos, a sua sociabilidade, sentimento de pertença e aprimorando novos letramentos digitais que evidenciam sua diversidade cultural e linguística na rede.

É com essas lentes que vemos as redes sociais digitais e as mídias sociais: como espaços virtuais e instrumentos pedagógicos que podem ser usados para fortalecer a interação entre alunos e comunidade por meio de processos comunicativos disponibilizados pelas rede digital. Acreditamos que tenhamos na escola, enquanto docentes, uma posição privilegiada para trabalhar com os jovens e, por meio da linguagem, do conhecimento e da tecnologia, motivá-los a não serem apenas alunos, mas alguém que aprende e ensina também, e, nesse processo, entende, por meio da aprendizagem que pode ser um *designer social ativo* nas redes em que circula. Termo que vamos aprofundar na tese.

2.6 Projeto Didático de Gênero na Perspectiva e Novos Apontamentos

Nesta seção, buscamos compreender as possibilidades teóricas e práticas de ensino do dispositivo Projeto Didático de Gênero e seus limites. Os estudos sobre PDG iniciaram em 2010⁸. A compreensão didática da metodologia de PDG é resultado de projeto de pesquisa. Guimarães e Kersch organizaram três livros “Caminhos da construção: Projetos Didáticos de gênero na sala de aula” (2012), “Caminhos da construção: Projetos didáticos no domínio do argumentar” (2014), “Caminhos da Construção: Reflexões sobre Projetos Didáticos de Gênero” (2015). As obras foram elaboradas de forma progressiva e contextualizada, conforme o desenvolvimento do projeto de pesquisa e as experiências da comunidade de indagação, consolidando o aporte teórico e metodológico do Projeto Didático de Gênero na prática e nas diferentes experiências dos docentes em sala de aula do ensino básico.

O dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero, para Guimarães e Kersch (2012, p. 36), representa “[...] uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes”. Um PDG tem como concepção de linguagem a interação, resultado do trabalho entre aprendizes e docente, e é sempre vinculado a uma prática social, em que o processo de aprendizagem passa a ser significativo para ambos.

O PDG, de acordo com Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015), fundamenta-se em dois pilares teóricos distintos para desenvolver sua proposta metodológica, os quais se entrelaçam na concepção de linguagem como interação. O primeiro pilar teórico encontra-se no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), abrangendo o conceito de Sequência Didática (SD) no trabalho com os gêneros discursivos/textuais (SCHNEWLY; DOLZ, 2004); e o segundo, nos Estudos de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998[2003]; KLEIMAN, 1995[2008], 2000; STREET, 2010), que valorizam os processos de leitura e de escrita como ações necessárias para agir no mundo, ou seja, como práticas sociais. Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015) afirmam que o PDG distingue-se das SD e dos Projetos de Letramento, embora apresente semelhanças com ambos.

⁸ De 2010- 2014, o projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Fundamental”, apoiado pelo edital da CAPES-Programa Observatório da Educação, tinha como parceiros a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo-RS e PPGLA – UNISINOS, coordenado pelas professoras Ana Maria de Mattos e Dorotea Frank Kersch. O projeto foi constituído por professores bolsistas, professores cursistas da rede de Novo Hamburgo, bolsistas, mestrandos e doutorandos vinculados ao projeto de pesquisa. Todos os integrantes constituíam a “comunidade de indagação”, que, por meio de Formação continuada à distância e presencial (um encontro por mês) para professores de LP e séries iniciais, desenvolveram estudos sobre teorias basilares na metodologia de Projeto Didático de Gênero.

O primeiro pilar diferencia-se da SD, pois o trabalho COM o gênero é inseparável do contexto, relacionando o gênero, obrigatoriamente, à prática social para o aluno agir no mundo (dentro e/ou fora da escola). Já nos Projetos de Letramento, o foco é a prática social letrada, entretanto, não há uma preocupação com a modelização didática no trabalho com o gênero, o que é essencial em um PDG. Resumidamente, essas seriam, a grosso modo, as diferenças.

O trabalho COM os gêneros (e não SOBRE eles), nessa metodologia, centra-se em explorar a prática languageira, o ensino da língua materna e a relação com a prática social, possibilitando ao aluno interagir com o processo de construção do seu próprio conhecimento. O objetivo, nesse tipo de trabalho, não é o gênero pelo gênero (função e estrutura), mas “[...] ensinar a usar o gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência de forma situada em outras práticas sociais” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36), ou seja, o domínio do gênero permite ao aluno usá-lo e vivenciá-lo também fora da sala de aula.

Assim como o gênero, a leitura, em um PDG, também se encontra situada social e historicamente, permitindo ao aprendiz estabelecer relações de sentido entre o gênero, a temática, o contexto social, interlocutores, enfim, construir novos significados. Nas palavras das autoras (2015, p. 15), o PDG representa:

Um Projeto Didático de Gênero é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos etc.), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; curriculum vitae) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das oficinas do PDG está ligado à didatização do gênero. Nas oficinas se oportuniza o desenvolvimento dos letramentos dos aprendizes com atividades de leitura, de escrita e de análise linguística, atividades que conduzirão os alunos à produção do(s) gênero(s) textual(is) para *agir no mundo*. Para Kleiman (2007, p. 12) “[...] a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar”. No PDG, o foco centra-se no gênero, que passa a ser um múltiplo instrumento para agir no contexto social dos alunos. Dolz e Schneuwly (2011), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, já afirmaram que o gênero pode ser considerado um *megainstrumento* que

fornece suporte para a atividade nas situações de uso da linguagem e uma referência para os aprendizes.

No trabalho COM o gênero, a sua modelização é outro ponto importante no PDG, pois conduz o professor a realizar um estudo sobre a estrutura discursiva do gênero para elencar quais dimensões são possíveis e adequadas para ensinar aos alunos de determinado nível de ensino, de maneira progressiva. O gênero é o fio condutor para desenvolver o projeto, de forma que os alunos consigam relacionar prática social e gênero com algo que faça sentido para as suas vidas

Quanto ao trabalho COM o gênero como fio condutor, as autoras afirmam que “O foco será, no máximo, um a dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade a que se destina”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36). As atividades desenvolvidas nas oficinas representam “Um conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo, a partir de uma demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 28).

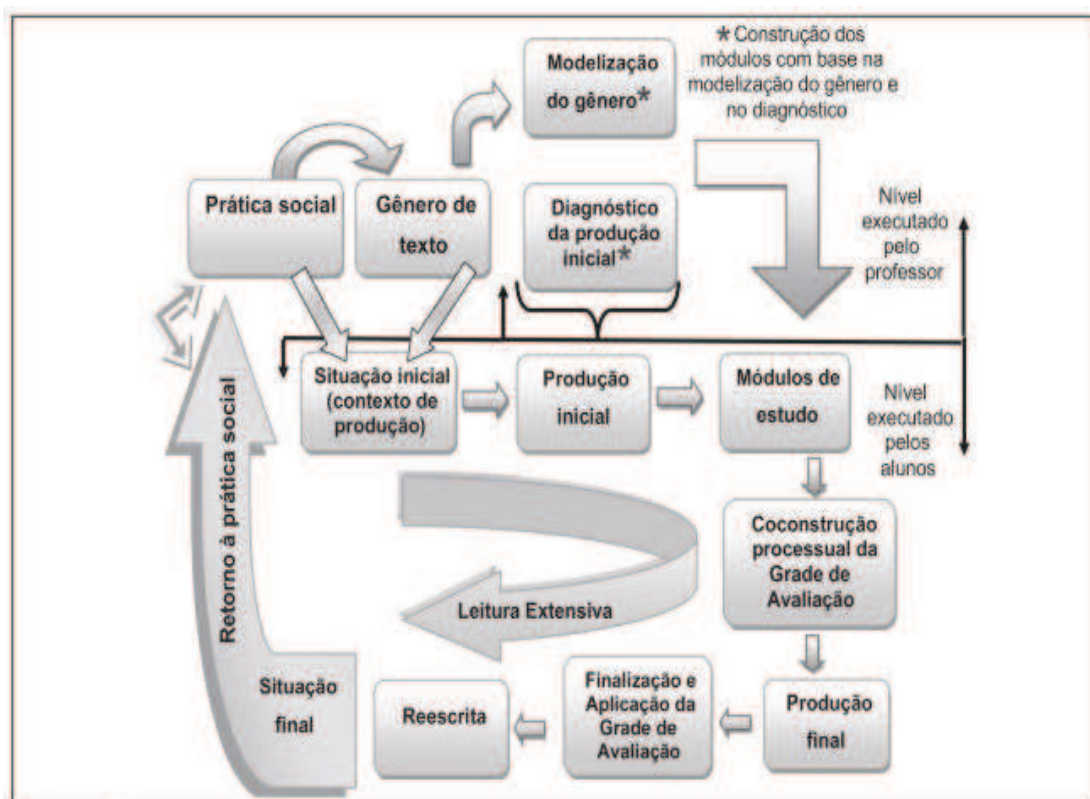
A orientação que estipula o trabalho com, no máximo, dois gêneros nos conduz à reflexão, pois, se trabalhamos na perspectiva dos letramentos, leitura e escrita como práticas sociais para agir no mundo, a restrição indicada, limita o trabalho com o gênero, privilegiando os gêneros escolares tradicionais. E, como ficam os gêneros que circulam na mídia digital numa proposta pedagógica? Por exemplo, a produção de um curta, exige, já de saída, dois gêneros, o roteiro escrito e o próprio curta. Esta restrição impõe barreiras para o desenvolvimento de um projeto que envolva mais gêneros, se for preciso.

Reconhecemos a importância da didatização do gênero na concepção de PDG e fazer circulá-lo em determinada situação comunicativa, mas, ao desenvolver um projeto vinculado a práticas languageiras situadas, essa restrição de gênero pode ferir outros processos importantes em um projeto. Para as autoras (2012), o PDG abre a possibilidade de explorar “temas aglutinadores”, desafiando os professores a “conectar o gênero a outras esferas em que o aluno possa circular, conectar a escola à comunidade em que se acha inserida e às diferentes práticas sociais dessa comunidade, em que determinado gênero circula e, por isso faz sentido para a vida do aluno”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 24). Nesse sentido, precisamos pensar nas culturas participativas (JENKINS, 2006) dessas comunidades imersas na sociedade contemporânea, e aí percebemos que passa a não ser possível restringir o projeto a dois gêneros enquanto leitura e escrita como práticas sociais. Concordamos com Kleiman (2007, p. 50), quando afirma que um projeto, na sala de aula, é “um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes. Ou

seja, é o espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento”. (KLEIMAN, 2007, p. 50). E, no PDG, muitos movimentos didáticos ocorrem para a materialização dos gêneros em diferentes práticas sociais.

Quanto à organização didática, conforme as autoras (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 15), “O PDG envolve o planejamento do professor e atividades dos alunos a partir das características do gênero e das suas capacidades de linguagem”. Abaixo, apresentamos um esquema de referência, reconhecido pelas autoras Guimarães e Kersch (2015), elaborado por Rabelo (2015), sintetizando a organização didática do dispositivo de ensino PDG.

Figura 3 - Estrutura do dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero



Fonte: Rabelo (2015).

O esquema separa o desenvolvimento de um PDG em dois níveis. O primeiro, executado pelo docente; enquanto planeja o projeto, seleciona e estuda o(s) gênero(s) que emerge(m) da prática social letrada dos aprendizes. A partir de uma escolha temática para desenvolver o PDG, o professor optará pelo(s) gênero(s) a ser(em) trabalhado(s) em um dado espaço de tempo, relacionando sempre o projeto com a prática social dos alunos. O segundo momento é a execução do projeto. Os módulos ou oficinas a serem desenvolvidos em cada projeto apresentam atividades de leitura, de escrita, de análise linguística, que conduzem o aluno à produção textual de um ou mais gêneros textuais específicos em cada projeto.

Para as autoras, o desenvolvimento de um PDG está centralizado em dois pólos, no professor, em ações pedagógicas que ele planeja e que devem ocorrer durante o projeto; e nos alunos, que, nesse processo didático, realizam as atividades propostas nas oficinas para a produção de um gênero imersos em uma prática social letrada para agir no mundo. Concordamos parcialmente com o esquema. O professor centraliza o conhecimento que tem sobre o projeto didático que visa a desenvolver com a participação do aluno. Entendemos que, no desenvolvimento do projeto, essa divisão se encurta para tornar os movimentos pedagógicos mais dialógicos e interconectados com o engajamento e a participação do aluno. Assim, o projeto ora é mediado pelo professor, ao nortear o PDG (oficinas/módulos/estudos linguístico-discursivos), ora mediado pelos alunos (produção dos gêneros), ora mediados pelos dois, por exemplo, na coconstrução da grade de avaliação. Assim, vemos no PDG alunos e docentes implicados em todo o processo de aprendizagem, nenhum é realizado sem a coparticipação/mediação do outro.

Quanto à leitura, Kersch e Guimarães (2012) presumem, no PDG, o trabalho com a leitura (incluindo a leitura não verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva, como propõem Voloshinov e Bakhtin (2004). A concepção de leitura e de escrita adotada pelas autoras está fundamentada nos postulados bakhtinianos, ancorando-se no princípio dialógico de Voloshinov/Bakhtin, compreendendo o ato de linguagem como um diálogo coconstruído entre os interlocutores. Numa atitude responsiva “os sentidos são construídos na relação leitor e texto, na interação entre locutor e interlocutor, mediada pelos signos linguísticos”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 27). Ou seja, a leitura precisa também estar situada social e historicamente, de forma que o aluno consiga estabelecer relações entre a temática e as condições de produção e de interação entre os interlocutores. Assim, o ponto de partida de um PDG é sempre a realidade social dos alunos, o que proporciona o estudo da linguagem por meio de gêneros vinculados à prática social de forma situada. Destacamos o conceito de letramento importante e basilar para o PDG, pois, de acordo com Street (2010), o letramento é uma atividade entre o pensamento e o texto, uma atividade humana, focada na relação social e na interação entre as pessoas.

A força teórica dos estudos de letramento para trabalhar COM o gênero, presente no PDG, encontra-se nos postulados teóricos de Barton e Hamilton (1998), valorizando o campo do letramento e o que eles representam na vida social das pessoas. As concepções de Kleiman, Street, e Barton e Hamilton apresentadas aqui, representam um ponto-chave na metodologia PDG, pois o trabalho com o gênero precisa ser vinculado diretamente à vida do aluno para que a aprendizagem se torne mais significativa e contextualizada. Dessa forma, o ensino da

linguagem torna-se inseparável do contexto, possibilitando ao aluno mais ação, interação e construção do seu conhecimento. Já os postulados teóricos do ISD organizam o trabalho metodológico no PDG, pois o gênero é também um instrumento de aprendizagem, representam a prática languageira da sociedade, possibilitando ao docente múltipla estratégia para o ensino da língua materna.

Para Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015), o trabalho com Projetos Didáticos de Gênero pode promover o desenvolvimento do letramento profissional do professor, qualificando o seu agir docente (CARNIN; ALMEIDA, 2015) e, quanto ao trabalho COM os gêneros, as capacidades de linguagem dos alunos são desenvolvidas significativamente na apropriação do gênero voltada para práticas sociais. (MARQUES, 2014).

As autoras destacam que, no PDG, o professor se desenvolve como “o novo educador que a escola brasileira precisa: o professor pesquisador, protagonista, líder e formador de lideranças” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 17), um “ator que apresenta capacidade, motivações e interpretações no seu agir”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 21). Afirmam que,

Com as mudanças nos modos de ler, de se informar, de se comunicar e se relacionar, novas competências são exigidas do cidadão, e a escola, principal agência de letramento, tem papel fundamental na formação desses cidadãos. O professor precisa aprender a fazer o manejo crítico do conhecimento, para ensiná-lo aos alunos. Precisa estar aberto à multi/inter/transdisciplinaridade, bem como pensar numa pedagogia de multiletramentos (Cope e Kalantzis 2000) que envolve a multiplicidade de mídias e formas de comunicação, bem como o aumento da diversidade linguística e cultural proporcionada pela globalização, que facilitou a mobilidade (física ou virtual). (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 17).

E é sob esta reflexão da citação das autoras que fomos instigadas a desenvolver o projeto “Eu sou João Goulart”, do qual, inicialmente, partiu o PDG anúncio publicitário. A nosso ver, desenvolvemos um PDG sobre o gênero anúncio publicitário dentro de um projeto maior sobre o tema campanha publicitária “Eu sou João Goulart”,

Buscamos compreender, nesta investigação, como o projeto “Eu sou João Goulart” possibilitou o trabalho com gêneros discursivos que circulam na cultura digital, embasando-se em princípios dos multiletramentos, discutindo-o e considerando os conceitos que subjazem à cultura participativa, bem como o de formação de uma rede (de interações e de aprendizagens) que se conecta por meio de gêneros à comunidade escolar, valorizando os processos comunicativos no contexto escolar. Compreendemos que os conceitos abordados nas seções anteriores, possam constituir novas reflexões a partir do projeto, provocando a construção de

um novo ethos na formação do aluno e da cultura escolar, ampliando nosso olhar para uma prática didática que dialogue com os novos letramentos da Educação do século XXI.

No próximo capítulo, apresentamos a organização metodológica que embasa esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, buscamos delimitar a metodologia empregada nesta investigação, situada no campo da Linguística Aplicada. Para isso, apresentamos o método de pesquisa usado. Em seguida, partimos para a delimitação de nossa investigação e os objetos de análise, descrevendo o contexto social dos participantes da pesquisa e o projeto desenvolvido. A partir desse contexto, apresentamos os objetivos que norteiam esta tese. Ao final, delineamos os instrumentos de pesquisa que a sustentam e as categorias de análise desenvolvidas a partir dos dados gerados.

3.1 Método de Pesquisa

A presente investigação é de natureza qualitativo-interpretativista e tem como suporte teórico-metodológico para a geração de dados a pesquisa-ação. Consideramos, dentro da pesquisa-ação, que nossa investigação também tenha um olhar de cunho etnográfico, pois valoriza e discute o contexto social a partir da visão de seus participantes, tendo o professor/pesquisador, imerso na realidade, a responsabilidade de compreender os significados construídos por esses participantes no contexto investigado e refletir sobre eles. (MOITA LOPES, 1994, p. 334).

A escolha pela pesquisa qualitativa ajuda a dar sustentação para o objetivo desta tese, proporcionando uma forma de investigação focada no significado de uma situação social, de um tema abordado em um contexto social específico e do envolvimento de sujeitos participantes no processo de geração de dados para a análise e formulação da tese. Para Creswell (2010, p. 26), a pesquisa qualitativa

[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise de dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Nossa pesquisa se circunscreve nos estudos da Linguística Aplicada. Para Moita Lopes (2006, p. 90),

É essencial que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão.

Nesse sentido, nossa investigação visa a compreender a prática que produz conhecimento não só no trabalho da sala de aula, mas na vida do aluno, relacionando-se com a comunidade escola, empoderando o aluno a agir socialmente por meio da linguagem. Moita Lopes (2010) afirma que,

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea, é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, compreendemos que nossa pesquisa está focada no trabalho com a linguagem, na realidade da sala de aula, evidenciando o alcance de práticas pedagógicas que trabalhem com gêneros discursivos que circulam na mídia digital. Essas práticas produzem sentido no contexto social dos participantes em uma sociedade conectada em rede, sendo possível, assim, compreender os impactos que os novos letramentos e os multiletramentos podem gerar no processo de ensino de alunos do ensino básico da escola pública inseridos em um contexto de vulnerabilidades sociais.

Como suporte teórico-metodológico para a geração de dados, escolhemos, como dissemos acima, a pesquisa-ação. De acordo com as definições de Pimenta (2005) e Wells (2009), na pesquisa-ação, o professor assume o papel de pesquisador. Franco (2008, p. 42) afirma que a pesquisa-ação “é vista em sua concepção formativo-emancipatória, dando sustentação às concepções que referendam a necessidade e a possibilidade de formação do professor pesquisador”. Para Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. A escolha do método da pesquisa-ação reside no fato de que a pesquisa foi desenvolvida pela professora/pesquisadora em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Leopoldo-RS, localizada em uma zona com muitas vulnerabilidades sociais, na qual atua como professora de Língua Portuguesa.

A pesquisa-ação impõe alguns limites à pesquisa. Ao mesmo tempo em que permite ao professor/pesquisador maior riqueza de dados para a observação, devido à sua convivência e aproximação com a comunidade local e escolar, essa mesma situação o coloca em uma relação indissociável à árdua divisão entre ser o professor e o pesquisador, presentes em uma só pessoa. Essa relação pode gerar algumas dificuldades para analisar a riqueza de dados gerados ao longo do projeto didático desenvolvido com os alunos na investigação do pesquisador. A fim de que

isso não ocorra, o nosso compromisso é assumir uma posição de distanciamento de participante da pesquisa para atuar como pesquisador no intuito de garantir a confiabilidade dos resultados obtidos, buscando, na fundamentação teórica, os subsídios para a análise e reflexão sobre os dados.

Nessa relação de imersão como um participante da pesquisa, vemos traços de cunho etnográfico em nossa pesquisa. Erickson (2001) destaca que, no campo etnográfico, é importante perceber a “invisibilidade da vida cotidiana”, que ocorre quando o pesquisador se engaja excessivamente no contexto interacional da pesquisa e não consegue “ver” fenômenos cotidianos que são relevantes para o seu trabalho. Portanto, é preciso questionar-se constantemente: **“O que está acontecendo aqui?”**. Esta é a pergunta que deve guiar o trabalho etnográfico, pois o ponto de partida da etnografia encontra-se no incessante questionamento, no conhecimento e na observação. Neste estudo, o desenvolvimento do Projeto “Eu sou João Goulart” há uma imersão do pesquisador no contexto interacional, que o conduz a realizar o questionamento **“O que está acontecendo aqui?”** para conseguir analisar os fatos e os dados gerados com reflexão sem interferência nas ações e, conseqüentemente no resultado, o que poderia comprometer todo o trabalho de campo, embora, na pesquisa qualitativa, a objetividade do pesquisador não seja alcançada plenamente, visto que o pesquisador não vai ao campo como uma “tábula rasa”. (ERICKSON, 1989).

3.2 Contextos de Ação dos Participantes da Pesquisa

Nesta seção, buscamos contextualizar o local onde ocorreu o desenvolvimento da geração de dados para a presente pesquisa. Acreditamos que seja importante compreender, de forma histórica, geográfica e social, aspectos relacionados ao ambiente que circunda a vida dos sujeitos envolvidos neste estudo.

3.2.1 São Leopoldo e a Escola João Goulart

Em 1824, São Leopoldo foi fundada. A cidade é um dos berços da colonização alemã no Brasil. Os primeiros imigrantes chegaram a Porto Alegre, capital da província de São Pedro do Rio Grande, em 18/7/1824. Logo, foram enviados para a Feitoria do Linho Cânhamo, um estabelecimento agrícola do governo imperial, que estava localizada à margem esquerda do Rio dos Sinos. Em 25/7/1824, esses 39 imigrantes, sendo 33 evangélicos e seis católicos, chegaram ao seu destino. Esta é a data de fundação de São Leopoldo, de onde vem o título de "Berço da

Imigração". Em homenagem a estes imigrantes, o dia 25 de julho é um grande feriado municipal. Com a comemoração, São Leopoldo busca resgatar a memória e a variada contribuição dos alemães ao nosso Estado.

São Leopoldo está localizada no estado do Rio Grande do Sul, na Região Metropolitana de Porto Alegre, e, atualmente, tem em torno de 234 mil habitantes, divididos em 25 bairros. É uma das cidades gaúchas com índices elevados de violência. Quanto à Educação pública de ensino básico, o município tem sessenta e nove escolas de ensino fundamental e vinte e três escolas de ensino médio, totalizando noventa e duas escolas públicas de ensino básico. De acordo com o site do IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama>), o IDEB do município ainda não atingiu suas metas, o previsto para 2018 era 5,8, entretanto, o município atingiu 5,3. Na última avaliação realizada pelo governo federal, os alunos do 9º ano atingiram, na Prova Brasil (Português e Matemática), o IDEB de 4,3, e o 5º ano, IDEB de 5,3. Todas as escolas da rede municipal são de ensino fundamental. Parte delas estão localizadas em zonas de vulnerabilidades sociais, como é o caso da escola municipal João Belchior Marques Goulart, inserida em um bairro marcado pela baixa escolaridade de seus moradores e, muitas vezes, por traços de violência e de tráfico de drogas. O IDEB da escola é 4,4, abaixo da meta esperada para escola e do município.

O bairro em que a escola está inserida chama-se Santos Dumont e, dentro desse mesmo bairro, tem a comunidade denominada Vila Brás, devido aos seus primeiros moradores (Família do Brás) naquela região na década de 1970. No entanto, no bairro, há uma divisão geográfica e social entre os moradores, delimitada geograficamente pela avenida Mauá, que atravessa o bairro e o divide em duas partes. Uma das partes é conhecida como a Vila Brás. Atualmente, o bairro Santos Dumont tem em torno de 24 mil habitantes, e é um dos bairros mais violentos de São Leopoldo. A divisão também é marcada pelos meios de comunicação jornalísticos da cidade, que rotulam os crimes não se referindo a São Leopoldo ou ao bairro Santos Dumont, mas à comunidade "Vila Brás", como podemos ver nas manchetes veiculadas no Jornal Vale dos Sinos, em 2015⁹: "Preso quarto acusado por morte de jovem na Vila Brás", "Preso gerente de tráfico da Vila Brás em São Leopoldo", "Morre adolescente baleado na Vila Brás", "Primeiro latrocínio do ano ocorreu na Vila Brás", "Ações do POE desarmam criminosos da Vila Brás". Os meios de comunicação contribuem para formar opiniões em relação aos moradores dessa Vila. Neste caso, a Vila Brás é vista ou rotulada como uma comunidade marginalizada pelo crime, pelo tráfico de drogas e por homicídios envolvendo jovens. Acreditamos que seja

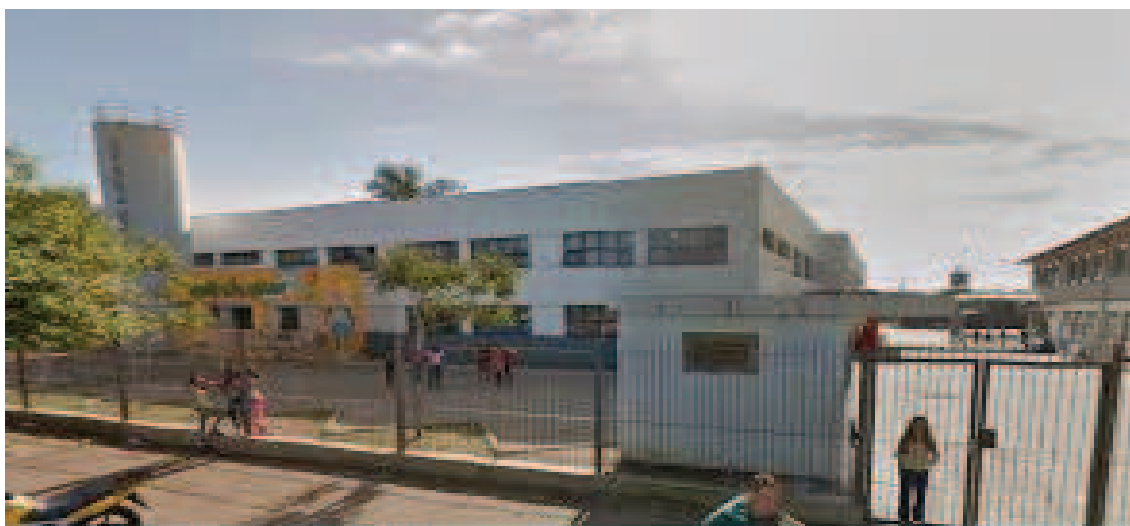
⁹ As notícias estão disponíveis nos ANEXOS.

importante essa descrição que contextualiza socialmente o local onde a escola está inserida para depois refletirmos sobre o projeto “Eu sou João Goulart” desenvolvido na escola.

3.2.2 Escola João Goulart

A relação da escola com a comunidade da Vila Brás é histórica, pois a construção de seu primeiro prédio (entre 1989 a 1991) só ocorreu devido às reivindicações dos próprios moradores da Vila Brás na prefeitura de São Leopoldo. A construção do primeiro pavilhão da escola contou com a ajuda dos moradores da Brás na década de 1990. Homens e mulheres ajudaram na construção financiada pela prefeitura. Infelizmente, esta memória hoje já não existe mais devido à construção da nova escola em 2007.

Figura 4 - Imagem da entrada da escola João Goulart



Fonte: Disponível no google.

Ou seja, a comunidade local foi a responsável pela construção da primeira escola na Vila Brás, reivindicando seus direitos para que seus filhos pudessem estudar. A construção da escola marca o início do desenvolvimento da Brás, que se seguiu com pavimentação e tratamento de esgoto (ainda não é total), construção de posto de saúde, da associação dos moradores, comércio, etc. Atualmente, não vemos a comunidade tão participativa, embora tenha Conselho de Pais e Mestres (CPM) na escola.

Outra característica presente na Vila Brás, que julgamos importante apontar, são os projetos sociais (dança, esporte, combate à violência à mulher, entre outros) desenvolvidos por moradores, associação de moradores e igrejas que ajudam famílias carentes da comunidade

local. Destacamos o projeto social “Explosão da Dança”, que oportuniza aulas e novos conhecimentos para mais de 200 jovens e crianças, promovendo o gosto pela dança, a técnica da arte corporal e a cultura da dança. O grupo Explosão existe desde 2005 e é premiado em diversos festivais nacionais e internacionais de dança que ocorrem na Região Sul do Brasil. O projeto tem como idealizadora e coordenadora uma ex-aluna da escola João Goulart. Inicialmente, o projeto era desenvolvido em parceria com a escola, que sediava o espaço para que as aulas fossem ministradas nos finais de semana (Escola Aberta- Programa Federal). Depois, o grupo “Explosão da Dança” passou a ter sede própria em um espaço cedido por uma igreja e construído pelos próprios moradores. Este é um projeto social que eleva a autoestima da comunidade local da Vila Brás.

Atualmente, a escola atende desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), conta com uma sala de recursos para alunos especiais, biblioteca, auditório (150 pessoas), refeitório, um laboratório de informática e em torno de 80 professores que compõem o corpo docente. Como dissemos, o bairro é conhecido pela violência, por outros problemas sociais como drogas, gravidez precoce e falta de opções de lazer para os jovens. A internet não é um acesso comum a toda comunidade da Vila Brás. Um número bem elevado de moradores dessa comunidade tem ensino fundamental incompleto a completo. Certamente, tais características do bairro, repercutem na vida dos moradores e dos alunos dessa comunidade, evidenciando diferentes carências em vários sentidos (econômica, social, cultural, tecnológica, lazer) em suas vidas, gerando a baixa autoestima dos moradores. Dessa forma, a escola torna-se uma referência, um espaço social ainda mais importante para potencializar a aprendizagem dos alunos, ainda mais que não há uma escola de ensino médio na comunidade da Vila Brás. Isso também explica o alto índice de moradores com apenas ensino fundamental.

E é nesse contexto desafiador, característico de muitas escolas públicas brasileiras, que acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir, dentro da Linguística Aplicada, para (re)pensar o desenvolvimento de projetos como instrumentos metodológicos eficazes para trabalhar a linguagem por meio das tecnologias e constituir uma rede de novas aprendizagens e interações inseparáveis do contexto social e cultural dos alunos. A nosso ver, a cultura participativa, os multiletramentos e os novos letramentos são conceitos fundamentais para embasar práticas docentes na formação do aluno do século XXI.

3.2.3 Participantes da Pesquisa e Parceiros do Projeto “Eu sou João Goulart”

Os principais participantes da pesquisa são os alunos do nono ano do ensino fundamental da escola João Belchior Marques Goulart e a professora/pesquisadora, professora titular de Língua Portuguesa da turma, nomeada na rede municipal há mais de dez anos na escola como professora de LP dos anos finais. A turma participante da pesquisa é formada por 18 alunos. A escolha do nono ano é devido ao fato de os alunos serem formandos e terem a chance de mudar sua opinião a respeito da escola antes de concluírem o ensino fundamental, podendo desenvolver novos valores, atitudes mais responsáveis e maduras em relação à escola, servindo como referência para os demais alunos.

Embora a turma de alunos estudasse junta ou já se conhecesse desde os anos iniciais, o perfil que eles apresentavam, no início do projeto, era de alunos participativos e críticos, com uma postura individual, com pouco entrosamento para trabalhar conjuntamente. Por se tratar de uma comunidade carente, nem todos tinham acesso às tecnologias. Embora todos tivessem celular, poucos tinham acesso à internet móvel (apenas 9 alunos); já computador de mesa ou *notebook* em casa (apenas cinco alunos). Usavam o *wi-fi* da escola “hackeado”. Em relação aos projetos permanentes oferecidos pela escola no contra-turno, 10 alunos participavam da oficina de cinema e 5 da oficina de dança do Programa Mais Educação do governo Federal (2015). A turma não tinha nenhum aluno repetente de nono ano.

Além dos participantes citados implicados diretamente na construção do projeto, consideramos que o projeto teve outros parceiros importantes, que participaram, em diferentes momentos e com distintas ações, na coconstrução do projeto “Eu sou João Goulart”. Consideramos parceiros do projeto e atores sociais a direção escolar, a professora de dança do Programa Mais Educação, os professores e estagiários de Publicidade e Propaganda da universidade Unisinos, alunos da escola, pais participantes, professores, principalmente os de Artes, que auxiliaram os alunos do nono ano com ideias em diferentes situações de produção artística (banner, customização das camisetas, adereços, etc).

Vemos a direção escolar como uma parceira do projeto que, dentre suas inúmeras responsabilidades de gestão escolar e pedagógica, tem de gerir a escola como uma agência de letramentos que é, incentivando o professor a desenvolver projetos pedagógicos, apoiando os alunos a vivenciarem essas novas aprendizagens dentro e fora da escola. Para Kleimam (2007, p. 52) é fundamental propiciar “a criação de um ambiente de aprendizagem onde o aluno construa por si mesmo suas redes de conhecimento”.

Dentre os parceiros envolvidos no projeto, consideramos a participação da professora de dança do *Programa Mais Educação* da escola João Goulart fundamental, pois parte dos alunos do nono ano também integrava a oficina de dança da escola. Juntos, coconstruíram com ela a coreografia da dança, uma das ações do projeto chamada de *Flash Mob*, que, posteriormente, será descrita.

Outro parceiro do projeto foi a UNISINOS. A ponte entre Universidade e ensino básico deve existir para o desenvolvimento de projetos escolares e pesquisas na área da Educação. A formação ocorreu na Universidade Unisinos para os dezoito alunos do nono ano, e foi ministrada por seis alunos estagiários da Agência experimental de comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Agexcom) e dois professores do curso de graduação Publicidade e Propaganda. Nas oficinas, após a discussão de alguns conceitos sobre a linguagem publicitária e estratégias, os alunos apresentavam suas propostas. Assim, todos juntos puderam discutir sobre o objetivo do projeto “Eu sou João Goulart”, oportunizando aos participantes da pesquisa novas experiências e aprendizagens.

Destacamos esses parceiros pois, de alguma forma, eles se envolveram no projeto “Eu sou João Goulart” diretamente com os participantes da pesquisa, formando uma rede de interações com comunidade escolar. Reconhecemos esses parceiros como um grupo de pessoas que partilha dos mesmos interesses, tanto na vida pessoal quanto na profissional, unem-se para desenvolver conhecimentos, participar de ações colaborativas em torno do mesmo interesse específico.

Na próxima seção, apresentamos a presença do campo publicitário no desenvolvimento da campanha publicitária “Eu sou João Goulart”.

3.3 Situando o Campo Publicitário do Projeto

O projeto Eu sou João Goulart foi desenvolvido em 2015 e insere-se no campo publicitário, explorando gêneros que circulam na cultura digital, valorizando os novos letramentos no processo de aprendizagem dos alunos em seu contexto social. A partir de problemas sociais relacionados aos alunos e à escola, surgiu a ideia de produzir uma campanha publicitária com a intenção de promover a valorização da escola, o sentimento de pertença e fortalecimento das identidades dos alunos no contexto escolar.

Entendemos que esse projeto dialoga com a BNCC (BRASIL, 2018), a qual orienta o professor a desenvolver também um trabalho didático com gêneros menos tradicionais e mais contemporâneos da mídia digital, no componente de Língua Portuguesa (anos finais-ensino

fundamental), explorando gêneros do domínio jornalístico/midiático, pertencentes ao campo publicitário. O campo publicitário permite ao professor explorar diferentes estratégias na sala de aula, explorando o gênero e sua composição (linguística, discursivas e multimodais/multissemióticas) voltado para a argumentação e persuasão na mídia digital no desenvolvimento de “diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias”. (BRASIL, 2018, p. 135).

Na campanha publicitária desenvolvida com os alunos, foram produzidas diferentes peças publicitárias, das quais destacamos o gênero anúncio publicitário por dois motivos. Primeiro, ele foi a base inicial da professora/pesquisadora para pensar na organização teórico-metodológica do projeto, inicialmente reconhecido como PDG “Anúncio publicitário”. O segundo é que, por meio dele, o projeto ganhou uma dimensão maior e demandou o desenvolvimento de outras peças publicitárias, conforme veremos na descrição do projeto “Eu sou João Goulart”. A imersão no campo publicitário ampliou a dinâmica do projeto e o desenvolvimento de novas peças publicitárias que resultaram na mudança da perspectiva teórico-metodológica do projeto. Discutiremos essa observação na análise de dados. Além disso, o gênero anúncio publicitário, proporcionou aos alunos o estudo de estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão disponibilizadas por esse gênero. Na seção seguinte, apresentamos o modelo didático de gênero, elemento imprescindível para um PDG, conforme abordamos na fundamentação teórica.

3.4 Modelo Didático de Gênero (MDG) – o Gênero Anúncio Publicitário

Em nossa pesquisa, entendemos que os gêneros são objetos de ensino para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna enquanto práticas sociais. Schneuwly e Dolz (2011, p. 70) afirmam que a modelização do gênero apresenta duas grandes características: “[...] constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; e evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas”. O MDG é uma ferramenta que qualifica, orienta e amplia o trabalho do professor para as dimensões ensináveis dos gêneros na sala de aula.

Para o complexo processo de transposição didática do gênero para a elaboração de um projeto didático desenvolvido na sala de aula, é importante que o professor conheça bem a estrutura linguístico-discursiva (e seus recursos multimodais) do gênero para poder elaborar um projeto didático de acordo com as dificuldades e o nível de ensino de seus alunos. Quanto mais

conhecimento o docente tem sobre o gênero, maiores serão suas possibilidades de realizar uma transposição didática do gênero adequada e qualificada para seus aprendizes. Para Dolz (2015, p. 10), “O modelo didático é, portanto, uma construção que permite gerar os dispositivos de ensino”.

O professor, ao elaborar seu MDG, precisa ter clareza de que o gênero é uma possibilidade de ensino, e não como um modelo invariável, rígido, classificatório, visto que isso seria impossível fazer, pois os gêneros textuais são mutáveis, acompanham as mudanças sociais e comunicativas da sociedade, estão vinculados a situações comunicativas específicas, representam “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, de acordo com Bakhtin (2003, p. 268). Para Machado (2005), os gêneros não podem ser objeto real de ensino, mas “quadros da atividade social” em que as práticas languageiras ocorrem na sociedade. Assim, o trabalho de ensino e aprendizagem com os gêneros textuais estaria vinculado a desenvolver as operações de linguagem que o indivíduo mobiliza ao ler e/ou escrever um gênero.

Apresentamos, em nossa pesquisa, um modelo didático de gênero (MARQUES, 2014), que também foi incorporado pelo nosso grupo de pesquisa (CARNIN; ALMEIDA, 2015) para desenvolver MDGs antes de iniciar o processo de construção de um PDG.

Baseadas nesse construto teórico, apresentamos, nesta pesquisa, o MDG do anúncio publicitário (uma das peças publicitárias da campanha) organizado em três blocos: *o contexto de circulação do gênero; características estruturais do gênero; e estilos e recursos linguísticos recorrentes do gênero*. Por meio deles, é possível visualizar as dimensões ensináveis do gênero didatizado em sala de aula, o trabalho de transposição didática do professor e, conseqüentemente, as operações de linguagem desenvolvidas pelos alunos ao produzir os gêneros estudados.

Quadro 4 - Modelo Didático de Gênero: Anúncio publicitário

Gênero anúncio publicitário
Contexto de circulação do gênero
<p>Função social e objetivo: O anúncio publicitário é um gênero textual que pertence ao domínio do argumentar e caracteriza-se por persuadir seu interlocutor a comprar, desejar um produto ou aderir a uma ideia, a um comportamento. Transmite um conteúdo a ser anunciado. É uma forma de comunicação de grande massa. Um anúncio cumpre sua função social quando consegue transformar o produto/ideia em objeto de desejo, incitando seu público-alvo a consumir o produto ou a agir/pensar de determinada forma.</p>
<p>Os interlocutores (perfil social): Publicitário é quem produz o anúncio. Esse profissional elabora seu anúncio de acordo com o seu público-alvo, seu objetivo, produto/ideia e o suporte de veiculação do gênero.</p>

Consumidor é aquele que consome o produto do anúncio. O perfil desse interlocutor pode ser múltiplo, está alinhado com o propósito do anúncio, do produto e pode variar de acordo com a sua classe social, cultural e econômica de seus interlocutores. O perfil do suporte de comunicação está ligado com seu público-alvo.

Conteúdo

O conteúdo de um anúncio publicitário pode abordar qualquer tipo de informação, de temática, de conteúdo desde que esteja vinculada à proposta do produto anunciado. Geralmente, traz informações específicas (linguagem verbal), que interessam ao consumidor.

Suporte de veiculação:

De acordo com Costa (p.37), o gênero anúncio pode circular em diversos meios de comunicação e suportes: imprensa escrita, falada, televisiva, internet, faixas, outdoors, autos (carros, ônibus, trens), banners, letreiros, painéis.

Características estruturais do gênero:

Organização estrutural do gênero anúncio:

Os anúncios publicitários não têm um padrão fixo de organização estrutural do gênero, podem ser organizados de diversas maneiras: com imagens e textos, ou só imagens, ou somente textos. Também sonoros, quando veiculados em rádios (O que não será estudado nesta pesquisa). Sua estrutura dependerá também do veículo de comunicação em que será anunciado (um outdoor, um cartaz, jornal, revista, internet, etc). Geralmente, um anúncio apresenta os seguintes elementos verbais e não verbais:

- **Título:** Geralmente escrito em letras maiores. Apresenta uma frase curta, direta, atrativa e impactante para chamar a atenção do interlocutor, despertando sua vontade de ler o resto do anúncio.
- **Imagem:** Representa uma das partes mais importantes do anúncio, pois ela capta e desperta a atenção, o desejo, a curiosidade e o interesse do consumidor sobre o produto.
- **Corpo do texto:** Trata-se da linguagem verbal, a informação persuasiva referente ao produto anunciado. No corpo do texto publicitário são acrescentados adjetivos, verbos no imperativo, vocativos. Esses recursos são escritos de forma clara, numa linguagem concisa e simples. O corpo do texto publicitário utiliza muitas vezes uma linguagem coloquial (informal), para se aproximar do público alvo. Sendo assim, podem incluir figuras (metáforas, metonímia, hipérbole, ironia, etc.) e vícios de linguagem (repetição, estrangeirismo, neologismos, ambiguidade, etc.).
- **Slogan:** Expressão ou frase concisa fácil de lembrar, utilizada em campanhas de publicidade para lançar um produto, marca ou vender uma ideia, tornando a identificação de determinado produto ou marca, como um cartão de visitas, reconhecido facilmente pelo consumidor.
- **Logotipo, identificação do produto ou marca** - funciona como uma “assinatura” do anunciante. Pode também aparecer no *Slogan* junto à marca anunciada para dar mais ênfase à comunicação. Representa a identidade do produto.

Sequências textuais:

No gênero anúncio, a mais recorrente, em sua organização discursiva, é a sequência argumentativa, embora, muitas vezes, não seja explícita, mas subentendida pelo contexto do anúncio, podendo apresentar outros tipos de sequências textuais como a descritiva e a narrativa.

Tipos de discurso

O tipo de discurso predominante no gênero anúncio publicitário pertence ao domínio do argumentar.

Estilos e recursos linguísticos recorrentes do gênero

Marcas linguísticas

<p>O anúncio não tem uma organização rígida quanto ao uso da 1ª, 2ª ou 3ª pessoa. Varia de acordo com o objetivo que o anúncio se propõe a cumprir, a forma como deseja captar seu interlocutor. Observa-se que alguns aspectos linguísticos produzem efeito argumentativo, como o emprego de verbos no modo imperativo, conjuntivos com valor de imperativo, a interpelação direta do tu (marcas de 2º pessoa) ou você e intertextualidade.</p>
<p>Linguagem:</p> <p>A linguagem informal e apelativa é recorrente em anúncios publicitários como uma estratégia argumentativa para persuadir, seduzir seu interlocutor (consumidor). Visa a convencê-lo de que um determinado produto merece ser experimentado. A linguagem apelativa fica evidente nas palavras, nas frases curtas e concisas relacionadas às imagens ou ilustrações que, geralmente, acompanham o texto escrito que permitem fácil percepção, compreensão e memorização de forma simples e dinâmica. A linguagem publicitária apresenta humor, criatividade, explorando os recursos de figuras de linguagem (comparação, metáforas, metonímia, hipérbole, ironia, etc.) e vícios de linguagem (estrangeirismo, neologismos, ambiguidade, repetição, etc.).</p>
<p>Coesão verbal (emprego dos tempos verbais):</p> <p>A concepção de tempo recente e atual é fundamental na produção desse gênero.</p>
<p>Recursos extralinguísticos:</p> <p>O uso de imagens, fotografias, cores, sons e vídeos são recursos estratégicos para cativar e persuadir o público-alvo, pois eles têm um grande poder de atração, cativando e estimulando o consumidor a comprar o produto.</p>
<p>A presença ou não de modalizadores:</p> <p>O uso de modalizadores (adjetivos, determinados verbos, modo imperativo e advérbios) na produção desse gênero são recorrentes e revelam a posição enunciativa do anunciante em relação ao consumidor.</p>
<p>Características dos períodos:</p> <p>Neste gênero, há o predomínio de frases e períodos curtos e diretos, são recursos estratégicos para capturar a atenção do leitor.</p>
<p>Coesão nominal (retomadas anafóricas):</p> <p>No gênero anúncio, os mecanismos de coesão nominal estão presentes de forma implícita também, fazendo referências às imagens para garantir a coesão entre texto e imagem.</p>
<p>Organizadores textuais:</p> <p>Os elementos organizadores (articuladores) têm como função estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes do texto para guiar o leitor, organizar o que é dito e estabelecer a relação entre o conteúdo, o texto verbal e as imagens. Nos anúncios publicitários, há organizadores característicos desse gênero, operadores argumentativos; entre outros marcadores argumentativos</p>
<p>Pontuação recorrente</p> <p>Como texto publicitário utiliza muitas vezes uma linguagem coloquial (informal) para se aproximar do público alvo, os sinais de pontuação são estratégias argumentativas também para a finalidade de um anúncio publicitário. Na linguagem publicitária, há presença significativa dos sinais de interrogação, exclamação, reticências visando à aproximação e interação com seu interlocutor.</p>
<p>Escolhas lexicais:</p> <p>As escolhas lexicais estão ligadas à linguagem publicitária, ao produto anunciado, à temática abordada delimitados pela situação comunicativa, ao conteúdo temático, ao perfil do meio de comunicação em que o anúncio é veiculado e ao perfil do consumidor para quem o anúncio é produzido.</p>

Na seção seguinte, apresentamos o Projeto “**Eu sou João Goulart**” voltado para a prática social dos aprendizes. O projeto, na íntegra, encontra-se nos anexos.

3.5 Projeto Eu Sou João Goulart

Neste capítulo, já situamos o contexto em que a escola está inserida e as vulnerabilidades sociais que circundam a comunidade escolar, o que nos ajuda a compreender a relevância social do projeto *Eu sou João Goulart* e de qual lugar social os dados são gerados pelos sujeitos participantes. A temática abordada no projeto é uma problemática social presente em muitas escolas públicas brasileiras: a desvalorização da escola, a depredação do patrimônio público e a falta de identificação dos alunos com o espaço escolar. Em geral, a depredação de escolas periféricas e a baixa autoestima de alunos, infelizmente, têm uma relação muito próxima e são realidades no ensino público. Portanto, o projeto parte de um problema social situado no o dia-a-dia dos alunos desta escola. Como uma resposta ao problema presente no contexto escolar, nasce o projeto e o desejo de buscar possíveis soluções, tendo a linguagem como ação, interação e empoderamento social para os alunos agirem em seu contexto social, dando à aula de Língua Portuguesa um novo significado para o seu processo de aprendizagem

Observando a relação dos ex-alunos (recém-formados) com a escola, a professora/pesquisadora identifica que o reconhecimento do valor da escola João Goulart ocorre, muitas vezes, tardiamente entre eles. Professores recebem visitas de ex-alunos e ouvem relatos de reconhecimento do valor da escola. Assim, quando os alunos saem da escola, começam a ter consciência de que “a escola era boa”, de que eram valorizados, passam a se dar conta de que “os professores se preocupavam com a gente”. Ao observar essa consciência tardia sobre a relação dos alunos com a escola, somada aos problemas visíveis de depredação escolar, a professora/pesquisadora desafiou seus alunos do nono ano a desenvolverem um projeto que fosse ao encontro da realidade escolar. Um projeto que lhes desse a oportunidade de refletir sobre a sua relação com a própria escola e propusessem ações, interagissem através de práticas languageiras com os estudantes da escola e provocassem mudanças no comportamento dos alunos em relação à escola. O desafio dos alunos foi desenvolver uma campanha publicitária em uma escola com 1400 alunos. Certamente, nesse momento, os participantes da pesquisa não tinham ideia da dimensão que o projeto iria ganhar.

O projeto inicia com discussões sobre o estado da escola. As constatações são visíveis, os alunos reconhecem que a depredação e a falta de zelo pela escola eram fatos *normais*, presente em pequenos e grandes atos dos estudantes da escola, e que nem os pais e professores

pareciam querer combater o problema. Partindo dessas observações feitas em diálogos na sala de aula, o objetivo do projeto, definido pelos alunos, foi valorizar a escola e fortalecer a identidade dos estudantes na escola e na comunidade escolar.

Sintetizando, o projeto “Eu sou João Goulart” foi desenvolvido pela turma de nono ano, composta por 18 alunos, totalizando 33 oficinas realizadas no último trimestre de 2015. Como já explicamos, o projeto contou com outros parceiros que aderiram à ideia da campanha. A partir da proposta da campanha publicitária, os alunos desenvolveram diferentes peças publicitárias¹⁰, veiculadas em toda comunidade escolar: o anúncio publicitário impresso e *online* (mídia social *Facebook*), as oficinas de apresentação oral sobre o projeto¹¹, o *lipdub*¹², o *flash mob*¹³, a customização de camisetas, a fan *page* “Eu sou João Goulart”. As peças *lipdub* e *flash mob* também foram veiculadas no *Youtube*.

Destacamos que a campanha publicitária promoveu o estudo mais aprofundado da peça publicitária anúncio publicitário (estrutura dos gêneros, recursos linguísticos, função social e estudo de recursos multimodais) nas aulas de língua portuguesa, ancorado na perspectiva de PDG. O anúncio publicitário é um gênero que pertence ao domínio do argumentar, caracteriza-se por promover uma ideia, a marca de um produto ou nome de uma empresa, com a intenção de persuadir o seu interlocutor a comprar determinado produto ou a concordar com uma opinião. Por meio dele, foram realizados diferentes estudos, sendo ele um gênero da esfera midiática, oferecendo recursos linguístico-discursivos importantes para o nono ano (argumentação, persuasão, articuladores, figuras de linguagem, etc) e recursos multimodais (imagens, cores, ângulos, fontes, texto, etc).

Abaixo, apresentamos um quadro-resumo que ilustra a trajetória das diferentes oficinas no desenvolvimento do projeto:

¹⁰ Não consideramos que toda peça publicitária seja um gênero discursivo/textual. A customização das camisetas representa um ação na campanha publicitária e se configura como uma peça publicitária.

¹¹ Representa gênero apresentação. De acordo com Costa (2012), o gênero apresentação pode ter diferentes objetivos. No caso da apresentação dos alunos se configura “Exposição oral em que se exhibe, se relata, se dá a conhecer ou se submete algum trabalho, projeto, dissertação, tese, à apreciação de alguém.” (COSTA, 2012, p.39).

¹² *Lipdub* é um vídeo musical usado também em campanhas publicitárias. Ele visa à participação de um grande grupo de pessoas, procurando espontaneidade, autenticidade e muita diversão com gestos, sincronização labial ao som de um aparelho móvel de reprodução musical, sendo o áudio original repostado mais tarde na edição do vídeo. É um fenômeno que ficou popular a partir da segunda metade da década de 2000, graças à existência de vídeos online como no *YouTube*. (LIP dub..., 2016).

¹³ *Flash Mob* são aglomerações instantâneas de pessoas em certo lugar para realizar determinada ação inusitada previamente combinada, estas se dispersando tão rapidamente quanto se reuniram. A expressão geralmente se aplica a reuniões organizadas através de e-mails ou meios de comunicação social, notadamente pelas redes sociais digitais e mídias sociais. Também é um recurso utilizado como peça publicitária para lançar uma campanha publicitária e captar a atenção do público. (FLASH..., 2018).

Quadro 5 - Quadro-resumo das oficinas do Projeto “Eu sou João Goulart”





Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro-resumo das atividades nos dá um breve panorama sobre o projeto. Ele nos permite observar, por meio da produção de diferentes peças na campanha publicitária, como os

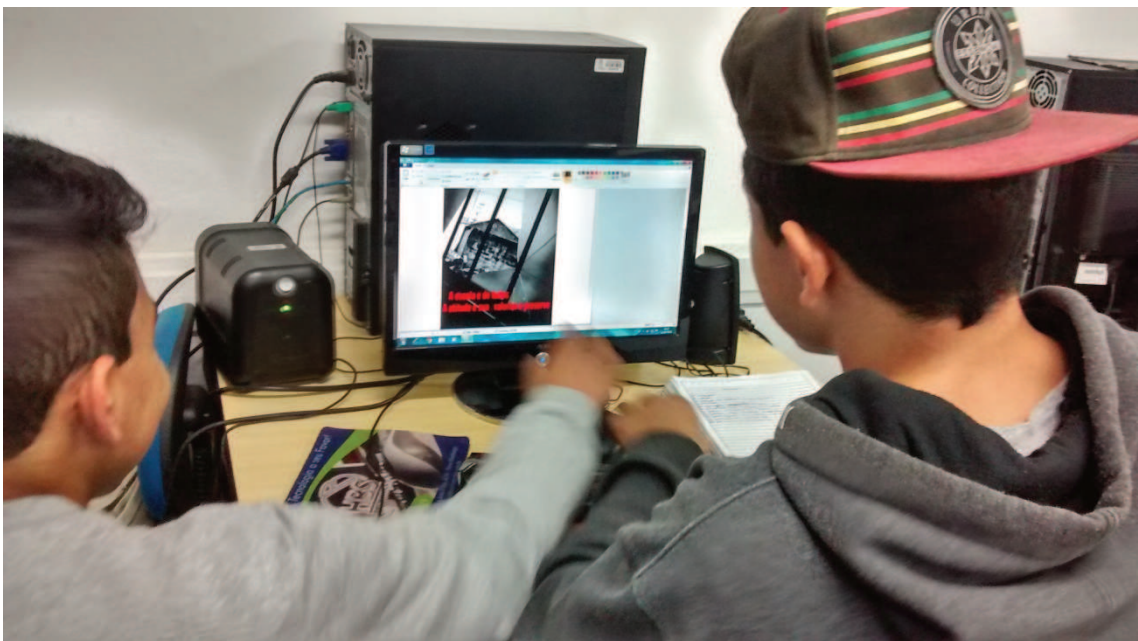
alunos são conduzidos a ler, a interpretar, apresentar, discutir, criar e produzir seus posicionamentos, refletindo sobre a importância de valorizar a escola e de fortalecer (ou ressignificar) a identidade dos estudantes com a própria comunidade escolar.

Passam do processo de reconhecer um problema para a ação, posicionando-se de forma crítica, responsiva e multimodal sobre os temas escolhidos por eles mesmos para produzir as peças publicitárias.

Para sintetizar as peças publicitárias realizadas na campanha publicitária, organizamos em cinco etapas as peças realizadas pelos alunos, os quais desenvolveram ações do projeto em duplas e em grupos. A primeira etapa foi realizada por todos os alunos da turma. Já a 2ª, a 3ª e a 4ª etapa, por equipes de alunos definidas por eles mesmos. A última etapa reuniu não só toda a turma, mas contou com a participação de todos os alunos, professores e funcionários da escola. Cada peça publicitária havia uma equipe de alunos responsável pelo planejamento, pela organização e pela finalização da peça, exceto os anúncios publicitários que foram realizados em duplas. As etapas estão organizadas em:

- 1. Compreensão do que é uma campanha publicitária, definição das peças publicitárias e dos grupos responsáveis por cada peça. Nessa etapa, foi desenvolvido o PDG anúncio publicitário, e a produção do gênero anúncio publicitário foi em dupla.

Fotografia 1 - Produção do anúncio publicitário em dupla



Fonte: Registrada pela autora.

- 2. Customização das camisetas. Primeiro, elas foram produzidas para compor a abertura da campanha “Eu sou João Goulart” na peça *flash mob*. As camisetas, ao longo do projeto também foram produzidas para os alunos interessados. A customização ocorria na hora do recreio e tinha como função divulgar o projeto. Essa peça foi realizada por toda turma.

Fotografia 2 - Customização das camisetas



Fonte: Registrada pela autora.

- 3. Produção e apresentação do *Flash Mob*: essa peça ocorreu apenas duas vezes, no intervalo do recreio dos dois turnos da escola. A peça teve como objetivo lançar a campanha “Eu sou João Goulart” em uma apresentação que despertasse a atenção e curiosidade dos alunos, além de lançar as camisetas customizadas. Essa peça teve um grupo responsável pela organização e edição, montagem da *fan page* do projeto. Para a filmagem do *flash mob*, o grupo contou com a participação de vários colegas (10 alunos da turma) para os auxiliarem na gravação das cenas em diferentes ângulos no momento da filmagem do evento.

Fotografia 3 - Apresentação do Flash mob na escola



Fonte: Registrada pela autora.

- 4. Apresentação do projeto para as turmas da escola no laboratório de informática. Essa peça teve como objetivo buscar a interação presencial com os alunos da escola. Durante as apresentações, que ocorriam no laboratório de informática da escola, os alunos explicavam o objetivo do projeto, apresentavam os anúncios publicitários produzidos pela turma e o vídeo já editado do *Flash Mob*. Para as 33 turmas a que o projeto foi apresentado aos alunos, eles construíram um espaço de debate entre os alunos da escola e professores. Essa peça teve um grupo responsável pela organização e montagem da apresentação no *power point*, mas também contou com a participação de outros colegas para também apresentar o projeto. No total, realizaram apresentações para mais de 900 alunos.

Fotografia 4 - Oficina: Apresentação oral sobre a Campanha “Eu sou João Goulart”



Fonte: Página no Facebook “Eu sou João Goulart”

- 5. Produção do *Lipdub*. Essa peça finalizou a campanha publicitária e mostrou a escola de forma unida. Para sua realização, a peça teve um grupo responsável pela produção de roteiro, organização com as turmas participantes e edição do vídeo. O grupo também contou com a participação de outros colegas da turma para filmar e organizar as turmas na produção do *lipdub*.

Fotografia 5 - Produção do *Lipdub* na escola



Fonte: Imagem captada do vídeo *Lipdub* veiculado na página Facebook “Eu sou João Goulart”.

Como resultado da campanha publicitária pode-se destacar que todas as peças publicitárias foram desenvolvidas e concluídas pelos alunos, que trabalharam, ora divididos em grupos (cada grupo responsável por uma peça publicitária), ora coletivamente e ora em dupla (produção dos anúncios), conforme descrevemos. O projeto tinha como objetivo, promover diferentes espaços de reflexão, por meio das peças publicitárias, sobre a valorização da escola e a identidade dos alunos para potencializar a relação dos estudantes com a própria escola. A intenção era fortalecer a ideia de pertencimento à comunidade escolar, desenvolvendo atitudes positivas em relação à escola e promovendo um canal de comunicação e interação com a rede da comunidade escolar, atingindo pais, alunos, ex-alunos, professores e funcionários. Todas as peças também foram veiculadas na *fan page* “Eu sou João Goulart”.

Figura 5 - Fanpage “Eu sou João Goulart”



Fonte: Página Facebook “Eu sou João Goulart”.

Outro ponto relevante do projeto é que algumas peças publicitárias desenvolvidas pelos alunos contaram com diferentes parceiros na campanha, o que promoveu novas experiências, novas interações, novos conhecimentos vividos em diferentes situações comunicativas durante o desenvolvimento do projeto. As interações com a comunidade escolar promovidas pelos alunos por meio da campanha nas mídias sociais *Facebook* e *Youtube* e presencialmente na escola, eram inimagináveis antes do projeto. Por meio da prática linguageira situada em diferentes ações entre os interlocutores, conectaram a escola na campanha “Eu sou João Goulart”, explorando diferentes processos de interação com seu público-alvo por meio de peças publicitárias. Tiveram uma atitude responsiva e autoral em todo projeto. Estamos diante de um projeto que teve uma trajetória longa e um propósito inovador, ao pensarmos em todo contexto

apresentado neste capítulo. A partir do PDG, ampliamos para o desenvolvimento de um Projeto em rede, como veremos adiante.

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Unisinos e o TCLE encontra-se nos anexos. De acordo com o projeto submetido, os riscos eram mínimos para os participantes tendo em vista que, para a análise de dados da pesquisa, as informações obtidas são rigorosamente confidenciais; o anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou instituições durante as gravações. Além do TCLE, temos a autorização para o uso de imagens em trabalhos escolares veiculadas nas mídias sociais. Este documento é assinado pelos pais dos alunos na matrícula escolar. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação da pesquisa pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

3.6 Geração de Dados e Constituição de *Corpus*

Os dados que serão analisados, sintetizando, foram gerados a partir do projeto “Eu sou João Goulart”, cuja proposta foi conduzir os alunos no desenvolvimento de uma campanha publicitária para valorizar a escola e fortalecer a identidade dos estudantes em relação à escola. Para a realização do projeto foram produzidas diferentes peças publicitárias e ações (*Lipdub*, *flash mob*, anúncios publicitários, apresentação oral do projeto, mídia social *Facebook*, customização de camisetas) o que acabou gerando uma quantidade significativa de dados para a pesquisa e nos colocando em uma situação difícil na escolha de dados para analisar.

3.6.1 Instrumentos de Pesquisa

Para fins desta tese, nos debruçaremos na produção de quatro peças produzidas: o *lipdub*, o anúncio publicitário, apresentação oral e o *flash mob*. Além desses gêneros, serão analisados também os dados provenientes de entrevista no grupo focal, bem como de interações na rede social *Facebook*.

De acordo com Edley e Litosseliti (2010), a técnica do grupo focal pode oferecer uma maneira prática de provocar uma conversa complexa e contextualizada entre os participantes, sendo possível reconhecer também a complexidade com a qual as pessoas expressam, exploram e utilizam suas opiniões. Na entrevista, o pesquisador é o mediador e precisa ter cautela para não interferir ou manipular, durante a interação, as informações, as opiniões expressas pelos

participantes. O grupo focal ocorreu em dezembro de 2015 e foi planejado pela professora/pesquisadora, realizado na escola em duas etapas (manhã e tarde) para que os alunos participantes da pesquisa pudessem relatar suas experiências sobre o projeto em grupo. As perguntas realizadas na entrevista do grupo focal encontram-se no anexo B (oficina 33).

Além da entrevista do grupo focal, usaremos as postagens das rede social *Facebook* em que participantes e interlocutores se referem ao projeto “Eu sou João Goulart” e as peças publicitárias produzidas pelos alunos. O projeto “Eu sou João Goulart” resultou na produção de diferentes gêneros realizados pelos alunos participantes. Esses gêneros também circularam nas mídias sociais, fazendo com que a comunidade escolar e local interagisse com os alunos, com a professora e com as próprias publicações, o que possibilita geração de dados. De acordo com Recuero (2009), a interação entre os participantes revela sua rede, “as redes sociais podem ser construídas através de comentários e links” (RECUERO, 2009, p. 105), ou seja, a forma como os usuários se expressam, realizam suas postagens, se reconhecem, interagem, dialogam, constroem opiniões evidencia a construção de sua rede social e sua identidade digital também.

Com os dados gerados por meio dos instrumentos de investigação, espera-se responder à indagação desta pesquisa, cruzando as informações geradas com os métodos investigativos para compreender como o trabalho em rede conecta gêneros e pessoas, possibilitando (trans)formar aluno e professor em *designers sociais ativos* nas lentes dos novos e multiletramentos.

Os dados descritos acima, gerados, como se viu, num amplo ecossistema em que pessoas e gêneros se interconectam em forma de rede, chegamos ao estabelecimento de três categorias básicas: gênero como catalisador¹⁴ da rede; impactos das conexões de gêneros e pessoas na rede; competências para uma sociedade em que as pessoas vivem em rede e caracterização de um novo *Ethos*.

¹⁴ Em nossa análise, o conceito de gênero catalisador não se relaciona com o conceito de gênero catalisador apresentado por Signorini (2006). Conforme apresentaremos na análise de dados, entendemos que o gênero catalisador integra-se a um ecossistema em que pessoas e gêneros se interconectam em forma de rede e interagem em situações comunicativas específicas produzindo significados em suas vidas. Para Signorini (2006), há componentes inter-relacionados que promovem “a *interlocução* entre formador/formando, professor/aprendiz, a emergência e a objetivação de papéis e identidades em contexto de ensino e de formação do professor, e a (re)construção de objetos de ensino/aprendizagem da escrita”. De acordo com Signorini (2006), “na *interlocução* formador /formando, professor/aprendiz mediada por gêneros escritos catalisadores, eles vão configurando e reconfigurando os papéis e as identidades dos interlocutores e, assim, vão-se criando novos contextos de ensino-aprendizagem, tanto nos cursos de formação de professores quanto na escola fundamental”. Nesse sentido, os gêneros catalisadores favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes.

A pergunta de pesquisa e os objetivos dela decorrentes estão sumarizadas no quadro 05 a seguir:

Como um projeto em rede pode provocar interconexões e a que elas levam no contexto escolar?				
Objetivo geral: compreender as interconexões de um projeto em rede que leva ao desenvolvimento de um novo ethos do aluno e da cultura escolar				
Objetivos	Corpus	Ancoragem teórica	Categorias de análise	Subcategorias de análise
Reconhecer as habilidades de leitura e de escrita contemporâneas, enquanto práticas sociais, promovidas no desenvolvimento do projeto “Eu sou João Goulart”	Anúncio publicitário	Projeto Didático de Gênero Letramentos	Gênero como catalisador do projeto em rede	Gênero discursivo como eixo centralizador nas práticas docente
	<i>Lip Dub</i> <i>Flash mob</i>	Multiletramentos		A multiculturalidade e a multimodalidade na produção de peças publicitárias no campo midiático
Analisar os impactos das peças publicitárias no ecossistema de processos comunicativos e interacionais do contexto escolar a partir projeto “Eu sou João Goulart”	Grupo focal	Cultura participativa, rede digital e novos letramentos	Percepções e impactos dos alunos no projeto “Eu sou João Goulart”	Impactos das conexões de gêneros e pessoas na rede na concepção dos alunos: grupo focal Mudança na concepção do ensino de língua materna (e a própria concepção de aprendizagem) A descoberta de novas habilidades A valorização da escola
	Postagens no <i>Facebook</i>		Percepções e impactos das conexões de gêneros e pessoas na rede de interações da comunidade escolar	Impactos das conexões de gêneros e pessoas na rede na concepção da comunidade escolar: interações na rede social <i>Facebook</i> Competências na educação do século XXI em uma sociedade em que as pessoas vivem em rede e caracterização de um <i>novo Ethos na cultura escolar</i>

Quadro 6 - Categorias de análise

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendemos que a contribuição de nossa pesquisa para a área de Linguística Aplicada reside, por meio da linguagem, na compreensão dos impactos dos multiletramentos e dos novos letramentos, explorando a cultura digital nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico. Acreditamos que refletir sobre a relação dinâmica entre a prática docente e a teoria que a embasa, por meio do desenvolvimento de projetos, seja fundamental para o professor qualificar seu desenvolvimento profissional e qualificar constantemente sua prática.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, levamos a cabo a análise dos dados gerados no projeto “Eu sou João Goulart”. Em nosso estudo, buscamos compreender *as interconexões que um projeto em rede pode provocar e a que elas levam no contexto escolar*. Nossa análise recai sobre o recorte dos dados gerados, a partir dos quais emergiram categorias e subcategorias já apresentadas na metodologia. A amplitude de dados gerados, por meio do projeto, desafia-nos a delimitar nosso foco de estudo e a observar os diferentes impactos das interconexões presentes no e entre o projeto “Eu sou João Goulart”, que promoveu ações, interações e práticas languageiras entre atores sociais em tempos e espaços diferentes.

Nossa análise de dados está organizada em três movimentos interconectados, cada um com suas subcategorias de análise. O primeiro movimento analisa *Gêneros como catalisadores de uma rede*, o segundo movimento buscar compreender as *Percepções e impactos dos alunos no projeto “Eu sou João Goulart”* e o terceiro movimento de análise são as *Percepções e impactos das conexões de gêneros e pessoas na rede de interações da comunidade escolar*.

4.1 Gêneros como Catalisadores da Rede no Ensino

Como entendemos leitura e escrita como práticas sociais para agir no mundo, partimos sempre do conceito central, no campo do letramento, para compreender a base do trabalho com os gêneros discursivos no contexto educacional. Como já dissemos, “Trabalhar no campo do letramento adiciona a perspectiva de práticas para estudar o texto, abrangendo o que as pessoas fazem com o texto e o que essas atividades significam para elas [...]”. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6). Assim, o texto materializa o gênero e representa a construção do significado que o sujeito atribui ao seu discurso numa situação comunicacional específica e dialógica. No processo de ensino, o gênero norteia o propósito do trabalho pedagógico do docente e, por meio dele, a concepção de linguagem como interação social se realiza na e/ou fora da sala de aula. Entendemos que o gênero é um dos pilares para desenvolver projetos que promovam experiências de aprendizagens que ultrapassem os limites da sala de aula, construindo significados da sociedade.

Nesse primeiro movimento de análise, os dados de que dispomos nos instigam a querer compreender como o gênero discursivo, além de ser um *instrumento* de ensino didático, oportuniza ao aluno aprender sobre o processo de produção (aspectos discursivos, linguísticos e multissemióticos/multimodais) e se comunicar em práticas languageiras situadas, construindo

significado em uma rede de interações sociais no propósito de um projeto. À medida que o aluno se apropria do gênero para (inter)agir em determinadas situações comunicativas, a nosso ver, o gênero passa a ser um elemento fundamental no desenvolvimento de um projeto, um catalisador numa rede de interações e negociações/construções de novos sentidos desenvolvidos pelos alunos, por isso ele é central no projeto. Os gêneros emergem de práticas sociais e os locutores reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, dessa forma, “o gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem”. (ROJO, 2015, p. 107).

Compreendemos que o desenvolvimento de um projeto precisa dialogar com o que se espera que seja educar no século XXI, explorando novas competências digitais e sociais dos aprendizes. Em um dispositivo de ensino, o gênero passa a ser central no processo de ensino que ele desencadeia, na forma de engrenagens, aliando-o a outras bases teóricas que permitam colocá-lo como o catalisador de redes e interconexões no processo de aprendizagem do aluno e do trabalho didático do professor. Em nossa perspectiva teórica, para o desenvolvimento de um projeto, consideramos que as engrenagens que movem o gênero para a construção de sentido sejam os letramentos, os multiletramentos, a cultura participativa, as redes digitais e sociais e os novos letramentos, que colaboram para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa voltada para uma educação midiática e linguística, necessária em nossa sociedade digital. Abaixo, organizamos uma imagem

Figura 6 - Engrenagens teóricas



Fonte: Elaborada pela autora.

Tanto a BNCC (BRASIL, 2018) quanto o relatório da UNESCO (2013) orientam o desenvolvimento de projetos que contribuam para a elaboração de uma didática mais flexível, promovendo estratégias de aprendizagens que incorporem os gêneros, o uso das tecnologias digitais e midiáticas nas práticas do docente na sala de aula. Essas práticas precisam propor ao aluno desafios e uma imersão em experiências contextuais, sociais, culturais e tecnológicas no intuito de inseri-lo numa rede de interações sociais e processos comunicativos para a construção de significados em seu contexto social. Nesta tese, inicialmente, essa rede de que falamos é entendida como uma conexão entre pessoas e gêneros vinculada a práticas languageiras que se conectam à comunidade escolar por meio da campanha realizada pelos alunos. Para Castells (2005, p. 26):

Nós estamos na sociedade em rede, apesar de nem todos, nem todas as coisas estarem incluídas nas redes. Assim, do ponto de vista político, a questão-chave é como proceder para maximizar as hipóteses de cumprir os projetos individuais e coletivos expressos pelas necessidades sociais e pelos valores, em novas condições estruturais.

A escola, ao desenvolver projetos, pode conectar a comunidade escolar gerando uma rede de interações em que seus processos comunicativos sejam expressos pelas suas necessidades sociais e pelos seus valores, em novas condições. É necessário integrar as tecnologias às práticas docentes, articulando-as com o contexto social e cultural da comunidade escolar em que atuam. A rede de interações entre escola e comunidade escolar é construída por meio de projetos que para produzir sentido e fortalecer os laços de afinidade entre seus participantes, constituindo-se em diferentes espaços/contextos (presenciais e virtuais), produzindo, assim, diferentes significados à comunidade. Se entendemos que o conhecimento se constrói em rede, o gênero é compreendido como um elemento catalisador da rede.

Ao pensar no desenvolvimento de projetos na sala de aula, voltados para a área da linguagem, requer-se do professor não só conhecimento específico da língua materna e dos gêneros, numa concepção de linguagem como interação entre sujeitos sociais em uma determinada situação comunicativa, mas, principalmente, o conhecimento da realidade da escola e da comunidade em que os alunos estão inseridos para poder, a partir dela, propor projetos que promovam imersão dos alunos no seu processo de aprendizagem, para que o gênero possa ser um catalisador da rede na aprendizagem. Para Kleiman (2008, p. 512), “quanto mais o docente souber sobre o seu objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem”. A nosso ver, ter como ponto de partida a realidade escolar e as práticas sociais letradas situadas, principalmente as digitais, que integram as

práticas linguageiras da vida dos alunos, é fundamental, assim como ter um olhar cuidadoso, ético, estético e didático ao promover situações significativas de aprendizagem para os alunos. Nessa mesma direção, o trabalho didático com os gêneros discursivos, enquanto práticas sociais de leitura e escrita, torna-se um elemento de *integração e empoderamento social* no desenvolvimento do projeto, pois “a vontade enunciativa do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero do discurso”. (BAKHTIN, 2003).

Sendo a escolha do gênero a vontade enunciativa do falante, um elemento de integração entre os sujeitos envolvidos em uma situação comunicativa e dialógica, produzindo sentido a seus participantes, começamos a direcionar nosso olhar para nosso objeto de estudo e compreender o papel do gênero no desenvolvimento do projeto e no propósito de fortalecimento da rede da comunidade escolar.

O olhar da professora/pesquisadora sobre seu contexto de trabalho, a fez observar alguns problemas que a escola enfrentava: a desvalorização da escola e a falta de identidade dos alunos com o espaço escolar, o que levava à depredação do patrimônio público e acentuava a baixa autoestima dos jovens em relação a si mesmos e à própria escola. A baixa autoestima dos alunos, revelada nas ações de depredação, denunciava também sua relação com o próprio bairro, devido à fama de violência que é conhecida no município. Em muitos episódios de violência do bairro, os protagonistas, infelizmente, são jovens. Como apresentamos na seção sobre o contexto social da escola, os próprios meios de comunicação da cidade denigrem a imagem do bairro nas manchetes veiculadas nos jornais locais. Essa imagem de negação cultural e regional do morador da Vila Brás, como marginalizado, muitas vezes, é estendida para a escola, gerando ainda mais desvalorização da instituição escolar situada no mesmo contexto.

Da problemática identificada não só pela professora, mas que passa a ser discutida e analisada com os seus alunos de nono ano, em 2015, emerge o desenvolvimento do projeto “Eu sou João Goulart”. A campanha publicitária surge como uma forma de refletir sobre as origens dos problemas já descritos e buscar, também pelos meios de comunicação digital (*Facebook e Youtube*), promover uma imagem positiva da escola e possíveis soluções desenvolvidas pelos alunos responsáveis pelo projeto. Isso, sem dúvida, foi desafiador a todos, professora/pesquisadora e uma turma de nono ano, que assumiu a responsabilidade de mobilizar uma escola com 1400 alunos a participar de uma campanha de valorização da escola.

A desvalorização e o distanciamento dos alunos em relação à escola eram visíveis, mas parecia ser “normal” no cotidiano de alunos e professores. Embora muitos alunos tivessem celular e fossem ativos nas mídias sociais, a escola, digital e presencialmente, estava distante. A página do *Facebook* da escola, em 2015, também pontuava essa falta de integração entre os

membros da comunidade escolar, pois pouco era usada para interagir com os alunos. Assim como funciona para muitas escolas, a página representava apenas um meio de comunicação para postar informações administrativas ou publicar fotos de alguns eventos. Não havia, na página, o objetivo de explorar as possibilidades dessa rede social para se aproximar dos alunos, nem se esperava a interação deles com a escola. Ou seja, vários fatores evidenciam a importância de explorar a linguagem da mídia digital por meio de gêneros que mobilizem os alunos em uma rede de comunicação, integrando-os, principalmente, por uma ideia, um propósito.

A nosso ver, o ponto de partida elencado pela professora/pesquisadora evidencia sua observação sobre o objeto de estudo e o contexto dos alunos para criar uma situação significativa de aprendizagem por meio de uma campanha publicitária que vai ao encontro de uma problemática real da escola, visando a uma possível solução ou acomodação entre os alunos. Nessa direção, a professora busca inseri-los em um novo processo de aprendizagem, por meio de práticas languageiras situadas, tanto no presencial quanto no digital, materializadas em gêneros que configuram algumas peças publicitárias e têm como função interagir com a comunidade escolar e outros atores sociais participantes do projeto, empoderando a voz social dos alunos em uma rede em que eles possam se reconhecer. Abaixo, apresentamos uma figura delimitando os atores envolvidos nessa rede de interação e comunicação que desejamos discutir, porque queremos compreendê-la.

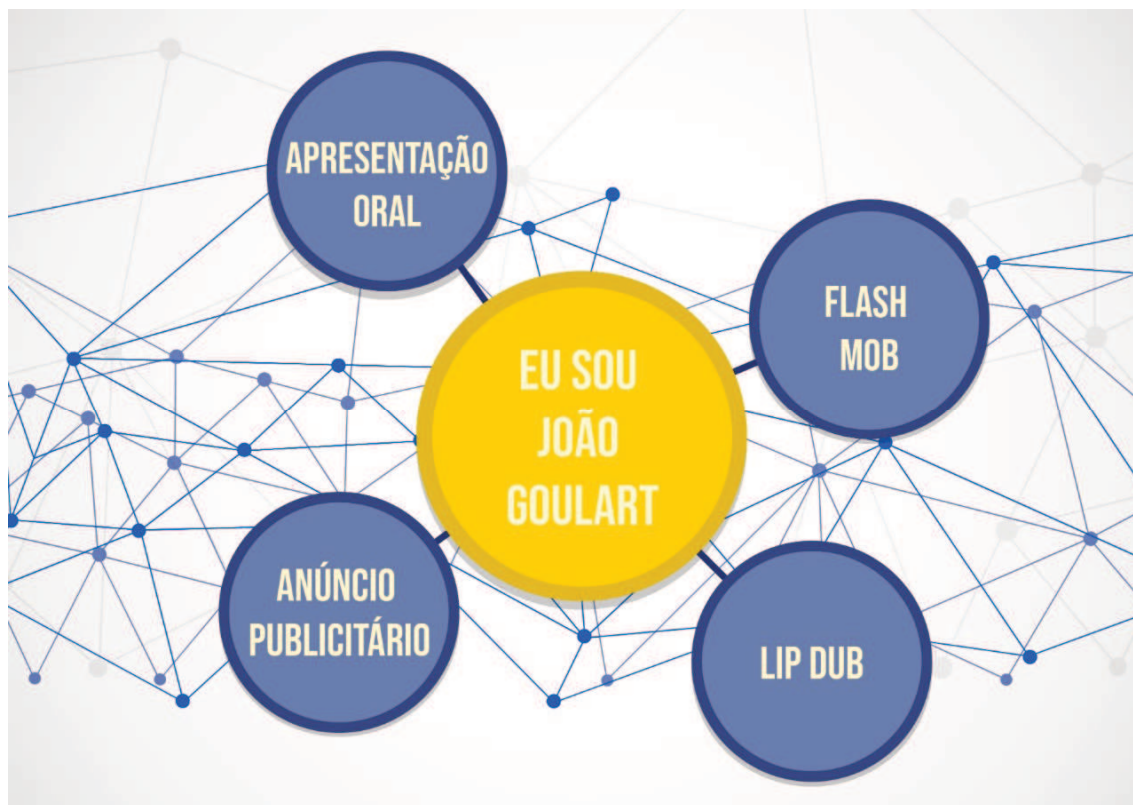
Figura 7 - Atores sociais envolvidos no projeto



Fonte: Elaborada pela autora.

Para fins desta pesquisa, escolhemos quatro peças publicitárias para analisar como o gênero promove espaços não só de aprendizagem, mas de conexões na construção e fortalecimento do projeto entre os atores sociais. Abaixo, apresentamos uma figura que ilustra o projeto e integra o quebra-cabeças da campanha publicitária realizada pelos alunos.

Figura 8 - Peças publicitárias da campanha



Fonte: Elaborada pela autora.

O foco central da campanha “Eu sou João Goulart” foi desenvolver peças publicitárias que tivessem o objetivo de propagar a ideia de valorização da escola e do fortalecimento da identidade dos estudantes no contexto escolar. Tendo-se claros a temática e o objetivo, o próximo passo foi desenvolver peças que estimulassem a adesão dos alunos da escola à ideia da campanha. Por meio das peças, eles foram estimulados a pensar sobre o problema e escolher se desejariam participar ou não da campanha, pois, as turmas e os professores eram convidados participar da campanha ou apenas a assistir aos resultados. A produção de cada peça, conforme veremos, estava ligada à campanha. Embora cada uma delas estivesse impregnada pelo propósito da campanha, elas poderiam ser “lidas” individualmente. Essa estratégia de veicular as peças em diferentes mídias e espaços da escola teve a função de persuadir seus interlocutores a memorizarem a ideia da campanha, construindo a unidade do processo de comunicação e conectando seu público-alvo a uma rede de interações sociais presenciais e virtuais.

Nessa unidade de processo de comunicação, encontram-se os gêneros que, para nós, representam muito mais do que peças publicitárias quando integram um projeto e constituem o processo de ensino aprendizagem dos alunos, explorando a leitura e a escrita enquanto práticas sociais para agir no mundo. Ao interligar contexto e pessoas, acaba-se por criar uma rede de interações em torno de um propósito materializado nos gêneros. Nossa análise, nesta primeira etapa, parte desse olhar, o gênero como eixo centralizador na prática docente. Bakhtin (2003, p. 268) afirma que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem [...]”, ou seja, os gêneros representam práticas languageiras da sociedade. Nesse sentido, os gêneros são construídos socialmente por interlocutores, contextos e lugares definidos pela situação de comunicação. É nessa interação social em que os gêneros circulam que eles são reconhecidos socialmente pelos seus interlocutores, os quais ocupam uma posição simultânea ativa e responsiva na reconstrução, compreensão do enunciado/discurso (gênero).

Nossa proposta, na seção seguinte, é compreender o gênero como eixo centralizador na prática docente e também refletir sobre a mudança perspectiva teórico-metodológica que o projeto sofreu ao longo de seu percurso no trabalho com os gêneros selecionados para análise.

4.2 O Gênero como Eixo Centralizador na Prática Docente - Anúncio Publicitário

Compreendemos que o gênero seja o eixo centralizador no trabalho docente e no desenvolvimento de um projeto. De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), no processo de aprendizagem, o gênero representa um *me gainstrumento* que fornece suporte para a atividade nas situações de uso da linguagem e uma referência para os aprendizes. Para compreendê-lo, no contexto dos dados gerados, escolhemos a peça anúncio publicitário, sendo o gênero mais estudado pelos alunos no projeto por dois motivos que explicam o planejamento didático da docente e a mudança teórico-metodológica ocorrida no percurso da campanha publicitária.

Inicialmente, o planejamento do projeto partiu da concepção e da experiência que a professora/pesquisadora tinha com o dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero, que é “[...] uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2015). No caso da professora/pesquisadora, sua experiência de trabalho com PDG, conforme apresentado na introdução desta pesquisa, é evidenciada a partir de seu trabalho no ensino básico com PDG, além de apresentação em congressos, artigos publicados, capítulos de livros, formação de professores e dois estágios de docência trabalhando com esse dispositivo de

ensino. Embasada no PDG, a professora desenvolve seu planejamento didático para trabalhar o gênero anúncio publicitário. A nosso ver, esse foi o gênero propulsor da campanha desenvolvida pelos alunos. Inicialmente, como se disse, se pensava (e se planejou) apenas um PDG com esse gênero.

O estudo aprofundado e sequencial sobre o anúncio publicitário está presente nas oficinas 01 a 14 do projeto, das 33 oficinas realizadas no projeto, como pode ser visto na descrição das atividades do projeto (Anexo B). Há um trabalho focado nas dimensões ensináveis do gênero, ancorado no MDG (Contexto de circulação do gênero, características estruturais do gênero e estilos e recursos linguísticos e extralinguísticos –elementos multimodais recorrentes do gênero) na proposta de PDG, que vão desde as produções do gênero, a construção da grade de avaliação até os estudos linguístico-discursivos focados na composição do gênero, neste caso, o anúncio publicitário.

Na 2ª oficina, identificamos pontualmente o gênero anúncio como o propulsor da campanha. Ao começar sua produção, os alunos iniciam a imersão no problema e a análise de seu objeto de estudo: a escola. Na produção do gênero, são movidos a encontrar estratégias para abordar os problemas identificados no espaço escolar. Abaixo, apresentamos a oficina 2.

Quadro 7 - Oficina 2 do Projeto “Eu sou João Goulart”

Oficina 2- Debate com a turma sobre a produção de anúncio publicitário significativo para a escola. Delimitação do tema do projeto para a produção do anúncio publicitário (contexto de produção, circulação, interlocutores, temática, gênero). Delimitação da campanha: conscientização e valorização da escola.

Atividade: Produção inicial do anúncio publicitário. Em dupla, observe a escola e busque identificar algum problema de desvalorização da escola que poderia se tornar um anúncio publicitário de preservação da escola. Use seu celular ou uma câmera fotográfica para realizar a atividade. Antes de captar sua imagem, vamos refletir juntos:

Por que ocorre a depredação de nossa escola?

Qual é a sua relação/preocupação de estudante com a escola?

Quais os motivos de desvalorização da escola?

Quais as consequências de depredação da escola?

Qual a relação da comunidade com a escola?

O que a escola representa para as suas vidas?

Por meio de uma campanha publicitária, a depredação da escola poderia ser combatida?

Após captar sua imagem, produza o seu anúncio publicitário. Você poderá usar os programas Power Point, Word, *Paint* ou um outro programa que você conheça para realizar a edição de sua imagem. Após a edição, salve seu arquivo em um *pendrive* ou envie por mensagem/*email* para a professora. Próximo passo, apresentação dos anúncios.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dessa atividade, os alunos são conduzidos a pensar e identificar diversos problemas na escola e refletir sobre seu interlocutor real, como sensibilizá-lo com uma situação comunicativa

específica dentro da campanha publicitária. Como resposta à atividade, eles detectaram problemas como o desperdício de água, as janelas com vidros quebrados, a comida desperdiçada, o lixo no chão, as portas de sala de aula estragadas, os banheiros depredados, entre outros problemas. Orientados pela atividade da oficina, assumem a posição de investigadores sobre os problemas reais e, por meio da produção do gênero, têm o desafio de problematizar a desvalorização e a depredação da escola para materializar seu discurso na produção do anúncio publicitário, explorando os elementos multimodais na constituição do significado.

No planejamento de ensino da professora, o gênero anúncio também atendia a outra demanda de ensino, pois pertence ao domínio do argumentar e vai ao encontro dos conteúdos programados para o nono ano escolar (argumentação, persuasão, articuladores, figuras de linguagem, pontuação, etc.). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 143):

Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários [...] as formas de imperativo em gêneros publicitários, o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

É um gênero que explora a persuasão e enriquece a opinião crítica dos aprendizes, proporcionando-lhes estudos sobre a estrutura discursiva e linguística do gênero, a função social e as estratégias persuasivas para atingir o interlocutor. É um gênero presente na vida dos alunos e circula em diversos canais de comunicação impressos e digitais.

Como dissemos, no processo de produção do gênero, os alunos foram a campo para fazer observações e registrar imagens que comprovassem a depredação do espaço escolar. Usaram a câmera de seus celulares para capturar as imagens, pensar no motivo de seu anúncio, selecionar o ângulo, usar um programa, neste caso, alguns usaram o Linux, editores *Broffice Impress*, *Writer*, *Paint* disponíveis no Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia (EVAM), e outros usaram aplicativos do seu celular para criar seus anúncios. Uma observação interessante foi que, no EVAM, a professora precisou ensinar alguns a criar pasta e salvar arquivo em *pendrive*. A maioria dos alunos não tinha computador, por essa razão, poucos sabiam realizar essas operações simples. Eles estavam acostumados a usar apenas o celular, mas não tiveram dificuldades para realizar o trabalho desenvolvendo seu letramento digital, que, até então, pouco lhes era exigido em sala de aula.

Dando sequência ao trabalho com o gênero anúncio publicitário, os alunos estudaram sua a estrutura: Título (Captar a atenção do interlocutor); imagem (linguagem não verbal);

corpo de texto (linguagem verbal, texto de argumentação); slogan (expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas de publicidade para lançar um produto, marca ou vender uma ideia); logotipo (assinatura visual de uma marca ou produto que a torna conhecida pelo seu público-alvo). Sintetizando, nessa etapa do projeto, os alunos estudaram as características do anúncio publicitário, realizando diversas atividades sobre interpretação (argumentação, persuasão, linguagem, intenção, gestos, relação entre imagem e texto), função social do gênero (contexto de circulação, interlocutores, temáticas), características da estrutura discursiva (slogan, imagem, linguagem, corpo de texto (argumentos), símbolo (marca), recursos multimodais (cores, imagens, texto, fontes) com ênfase para o gênero anúncio publicitário. Todas as atividades remetiam a pensar na campanha e no desenvolvimento de anúncios.

Na etapa de produção, no projeto, o trabalho com os gêneros tornou-se o foco do processo de ensino dos alunos, assim, as oficinas foram desenvolvidas de forma progressiva para que eles ampliassem seu conhecimento do gênero, se familiarizassem com a linguagem, com o discurso publicitário, com os recursos linguísticos e multimodais presentes nesse gênero. Também realizaram atividades para compreender a pontuação como uma estratégia argumentativa; as relações de sentido que os articuladores podem estabelecer no texto; a intenção do verbo no modo imperativo; as figuras de linguagem como estratégias para captar a atenção do interlocutor.

Os anúncios que apresentaremos a seguir já são a reescrita, ou seja, a versão final, após terem realizados estudo até a 14ª oficina focados na estrutura do gênero, conforme sintetizamos.

Figura 9 - Anúncios publicitários produzidos na campanha “Eu sou João Goulart”



Ei, você! Também desperdiça alimentos na escola?



Cerca de 50% da merenda é desperdiçada em nossa escola.

Vamos fazer a nossa parte! Não desperdice e colabore para uma escola melhor para mim e para você!

EU SOU João Goulart

Todos contra o desperdício de água!



Você só vai se dar conta, quando a água acabar e você ficar a aula toda com sede.

EU SOU João Goulart

CHEGA!
A ESCOLA É NOSSA.



EU SOU CONTRA O DESPERDÍCIO NA ESCOLA



Não desperdice os alimentos que você ganha na escola, pois muita gente não tem o alimento que você recebe!

EU SOU João Goulart

DESPERDIÇOU. FALTOU!



O desperdício de hoje é a falta de água de amanhã.
ECONOMIZE pois nada substitui a **ÁGUA!**

EU SOU João Goulart

Cuide da sua escola como se fosse sua casa! Se existe lixeira não jogue no chão.



EU SOU João Goulart

Fonte: Anúncios produzidos pelos alunos do no ano na campanha “Eu sou João Goulart”

Na perspectiva teórico-metodológica do PDG, analisamos o gênero como eixo centralizador na prática docente e para o desenvolvimento do projeto. Até a 14ª oficina, a professora/pesquisadora buscou explorar as dimensões ensináveis do gênero e, principalmente, sua função social no contexto social do projeto. Essa clareza que o aluno passa a ter da situação comunicativa é visível na produção dos anúncios. Os problemas são bem marcados pelas imagens registradas por eles mesmos. E um mesmo problema, no mesmo lugar, foi registrado de duas formas diferentes, explorando a criatividade dos alunos e a construção de discursos persuasivos diferentes. Peguemos o exemplo do desperdício de água:

Figura 10 - Anúncios publicitários sobre desperdício de água na escola



Fonte: Anúncios produzidos pelos alunos do no ano na campanha “Eu sou João Goulart”

No primeiro anúncio, a foto é como eles normalmente encontravam a torneira perto da quadra de esportes da escola, geralmente a água sendo desperdiçada. Exploram o significado de um elemento multimodal que conhecem de placas de trânsito, remete à proibição, algo que não pode ser feito. Usam a cor vermelha com a ideia de PARE. Destacam o verbo “economize” no modo imperativo. Ou seja, tanto o texto verbal quanto os elementos multimodais (cor, ângulo da imagem, a imagem, o logotipo) são desenvolvidos de forma coesa, produzindo significado para os interlocutores que usam este espaço. Já o segundo anúncio aborda a mesma temática, mas de outra forma. Exploram o preto e branco na foto, dando ideia de algo descuidado,

ampliam o ângulo da foto e enfatizam a gota de água. Buscam explorar a imagem da gota dando a ideia de pouco, o que contrasta com o fato de ‘não ter nenhuma’, e aí vira muito, somada ao texto “Cada gota só terá sentido quando não tivermos mais nenhuma. Feche a torneira após o uso”. O verbo no modo imperativo também foi empregado estrategicamente. E a cor amarela simboliza ATENÇÃO. Ou seja, os alunos são mobilizados a desenvolver novas percepções de leitura e escrita, usam a linguagem – nas suas diferentes formas – de modo consciente, criativo, persuasivo, discursivo e multimodal; desenvolvem estratégias, por meio dos anúncios, para explorar a temática e construir seus diferentes pontos de vista sobre os problemas de depredação escolar e desperdício, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar a preservarem a escola, pois ela é de todos. Em função disso, as atitudes de depredação e desperdício de água e alimentos devem ser combatidas.

Neste outro exemplo, apontamos uma breve análise destacando as características sobre a estrutura do gênero. Abaixo, apresentamos o anúncio que o consideramos significativo por tratar sobre a falta de consciência dos alunos em relação ao desperdício de comida na escola, inserida em uma comunidade tão carente.

Figura 11 - Anúncios publicitários sobre desperdício de comida na escola



Ei, você! Também desperdiça alimentos na escola?

Cerca de 50% da merenda é desperdiçada em nossa escola.

Vamos fazer a nossa parte! Não desperdice e colabore para uma escola melhor para mim e para você!

EU SOU João Goulart

Fonte: Anúncios produzidos pelos alunos do no ano na campanha “Eu sou João Goulart”

Como podemos ver o título “Ei, você! Também desperdiça alimentos na escola?”, capta a atenção do interlocutor por meio de uma pergunta, procurando saber com que grupo ele se identifica, se ele é mais um dos que agem daquela forma na escola. A pergunta dialoga com a imagem (cena diária no refeitório da escola), a comida sendo jogada fora pelo desperdício dos alunos. No corpo de texto, exploram um dado estatístico, “50% da merenda é desperdiçada na escola”. O desperdício ocorre todo dia (informação que demandou pesquisa por parte dos alunos os quais entrevistaram a direção, as funcionárias da cozinha e a nutricionista), gerando indignação nos alunos do nono ano, pois era um problema que não era combatido pela direção¹⁵. A persuasão está entre a imagem, a informação e o texto “Vamos fazer a nossa parte! Não desperdice e colabore para uma escola melhor para mim e para você”. Ou seja, busca evidenciar que a escola é “nossa”. Entre todos esses elementos, percebemos uma coesão multimodal, englobando o texto e os elementos multimodais. O slogan “Eu sou João Goulart” reforça a ideia da campanha, situando-a. Na visão dos alunos, os anúncios deveriam ser usados para mostrar como a escola é tratada pelos estudantes, conscientizando-os a respeito disso. Partem de imagens negativas para denunciar os problemas e não achar que aquilo é normal na escola. Foi uma estratégia interessante na composição dessa peça publicitária.

O que essas produções nos ensinam sobre o que precisa ser trabalhado quando se fala em ler e escrever na escola? Elas nos indicam que, mais que aprender a ler, hoje os alunos precisam aprender a explorar, navegar, pesquisar e selecionar; além disso, escrever, hoje, é também processar, criar, construir e apresentar informação. (KERSCH; MARQUES, 2016).

Como podemos observar, o planejamento didático da docente para trabalhar o gênero anúncio publicitário é concluído de forma significativa até esta fase de produção. Metade do projeto “Eu sou João Goulart” tem sua base na proposta de PDG, norteando o trabalho da professora/pesquisadora nas atividades, da primeira até a décima quarta oficina, com o propósito de ensinar os alunos a compreender o desenvolvimento de uma campanha e a produzir o gênero anúncio. O “PDG Anúncio Publicitário”, denominado assim até aquele momento, tinha como objetivo produzir os anúncios publicitários impressos e *online* para veicular¹⁶ na escola e no *Facebook*, resumindo a campanha a essas duas ações. A estratégia era expor os anúncios nos corredores da escola e na rede social para atingir seus interlocutores em lugares

¹⁵ De acordo com os alunos, o problema de desperdício de comida decorre, principalmente, pelo fato de os alunos não poderem se servir no refeitório. Segundo a direção escolar, seria inviável para escola com 1400 alunos, em que todos usam o refeitório. Então, quando os alunos repetem, ganham toda a comida novamente, que sobra e vai fora.

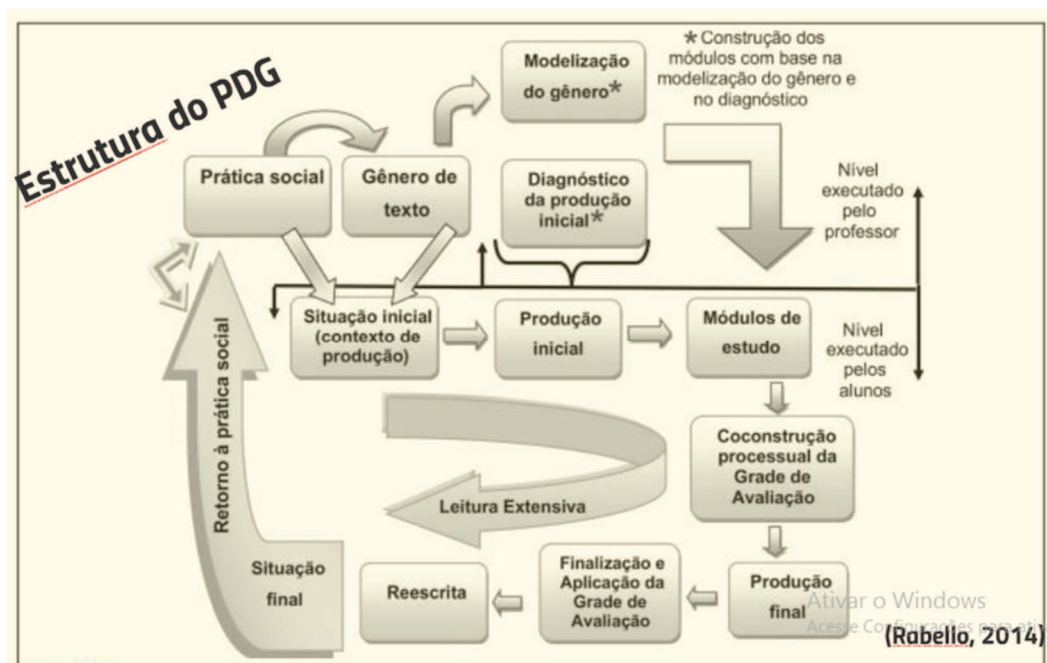
¹⁶ Aqui, nesta etapa, a ideia da rede social *Facebook* era para veicular os anúncios publicitários.

significativos para os alunos. Nesse sentido, o projeto dialoga claramente com a visão das autoras “[...] ensinar a usar o gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência de forma situada em outras práticas sociais”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36). Seguindo o trabalho didático com o gênero, de acordo com o dispositivo PDG, “O foco será, no máximo, um a dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade a que se destina”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36). Até este momento, o trabalho se configura na proposta de Projeto Didático de Gênero. O trabalho, todavia, não terminou aí. Um gênero, o anúncio, puxou outros fios (gêneros) de uma complexa rede que se constituiu para produzir sentido e agir no mundo.

Isso nos leva a compreender o gênero como um eixo centralizador na prática docente e no desenvolvimento de um projeto. Em nossas observações, vemos que a grande contribuição para o desenvolvimento desse projeto, presente em um PDG, é a orientação para o trabalho didático com o gênero, o que amplia nossas lentes para explorar a estrutura discursiva do gênero e seus aspectos linguísticos. No caso do anúncio publicitário, mesmo que seja um gênero que tenha elementos multimodais, ele oferece a possibilidade de um estudo linguístico-discursivo para as atividades textuais, conforme orientam as autoras: “o PDG envolve o planejamento do professor e atividades dos alunos a partir das características do gênero e das suas capacidades de linguagem”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 15). No PDG, todavia, o foco das atividades está no texto verbal, muitas vezes, característico dos gêneros escolares tradicionais. Ou, pelo menos, gêneros que possuam um equilíbrio entre o texto verbal e os elementos multimodais. A didatização do gênero é uma das bases do PDG, o que justifica a orientação das autoras para trabalhar com, no máximo, dois gêneros e a importância do modelo didático de gênero.

Até a 14ª oficina do projeto, entendemos que desenvolvemos um Projeto Didático de Gênero sobre o gênero anúncio publicitário. A partir da oficina 15, os alunos iniciam uma nova fase no projeto, começam a criar novas estratégias para a campanha “Eu sou João Goulart”, com foco em gêneros da mídia digital, mudando a nossa perspectiva teórica de análise, que passa a dialogar com os multiletramentos e os novos letramentos, valorizando os gêneros do campo midiático e digital. Abaixo, apresentamos um quadro com a estrutura do PDG (2015).

Figura 12 - Estrutura do PDG



Fonte: Guimarães e Kersch (2015).

A nosso ver, o anúncio publicitário percorre e encerra o ciclo previsto no PDG proposto por Guimarães e Kersch (2015), nas etapas apresentadas na figura proposta por Rabello (2014), pois o gênero, ao circular na esfera escolar, fecha o ciclo do PDG, retornando o gênero estudado para uma prática social letrada e situada no contexto dos alunos. A partir desse momento, quando a campanha planejada com o anúncio e outros gêneros começa a entrar em ação, se inicia um novo ciclo dentro de um projeto maior sobre o tema da campanha publicitária “Eu sou João Goulart”. As autoras apontam como uma possibilidade que o professor

Precisa estar aberto à multi/inter/transdisciplinaridade, bem como pensar numa pedagogia de multiletramentos (Cope e Kalantzis 2000) que envolve a multiplicidade de mídias e formas de comunicação, bem como o aumento da diversidade linguística e cultural proporcionada pela globalização, que facilitou a mobilidade (física ou virtual). (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 17).

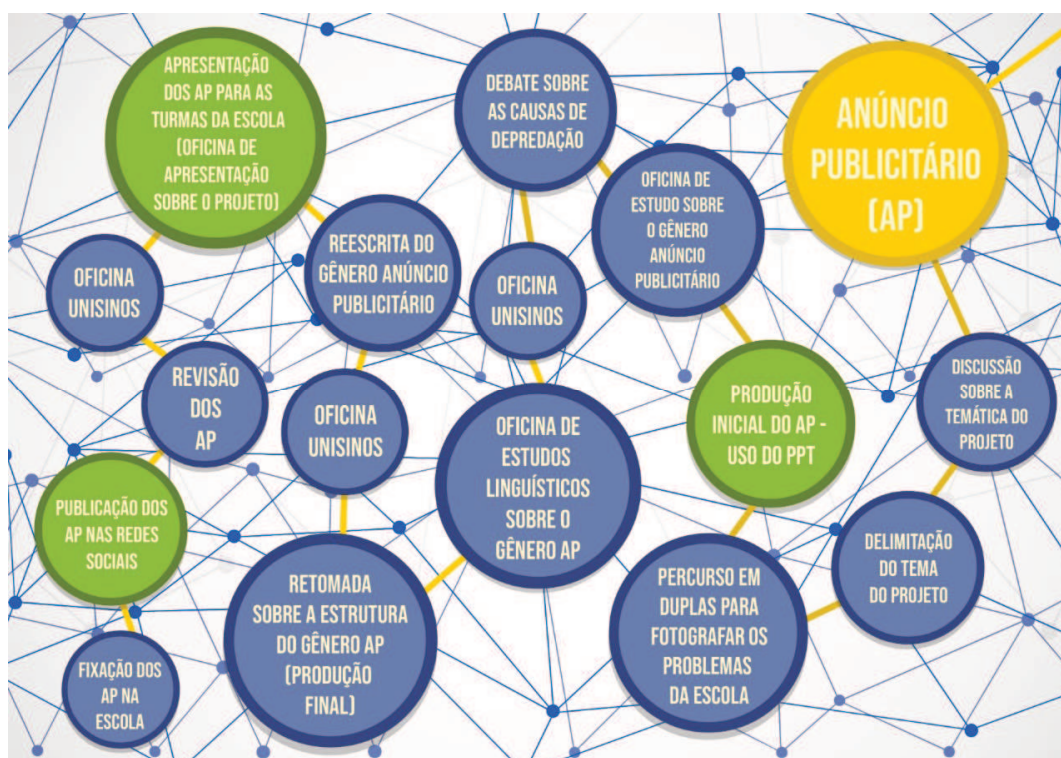
E é nesse nicho que nossa pesquisa se insere, quando buscamos compreender como as interconexões de um projeto em rede podem levar ao desenvolvimento de um novo *ethos* do aluno e da cultura escolar, conectar gêneros e pessoas nas lentes dos novos e multiletramentos.

Do nosso ponto de vista, o gênero anúncio publicitário oferece mais elementos textuais a serem estudados na aula de LP. Entretanto, em uma campanha, que é onde esse gênero circula realmente e produz efeito ao lado de outras peças publicitárias, trabalhá-lo na perspectiva do PDG, se formos seguir o conceito das autoras, encontra restrições uma vez que precisamos

ampliar a quantidade de gêneros (as outras peças publicitárias que caracterizam gêneros menos tradicionais). Passamos a compreender que os gêneros, na vida social, estão ligados a uma rede com outros gêneros, e a construção de significados que eles promovem para os alunos é complexa, exige uma didática flexível, que dialogue com os novos e multiletramentos para ser desenvolvida na escola enquanto processos de aprendizagem conectados à vida do aluno e ao contexto da comunidade escolar, conforme apontam a BNCC (BRASIL, 2018) e a UNESCO (2013). Com o desenvolvimento do PDG, os alunos puderam desenvolver capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011) e multissemióticas como destacamos em Kersch; Marques (2015), como bem mostram os anúncios produzidos.

Ao nosso ver, a situação comunicativa real em que os alunos se inseriram no projeto (base teórico-metodológica do PDG) conduziu os estudantes a compreenderem o projeto e o trabalho com a linguagem para interagir com um público real, apropriando-se da situação comunicativa e se responsabilizando pela produção do anúncio publicitário, de forma responsiva. Até a 14ª oficina, embora os alunos ainda não tivessem interagido “de verdade” com seu público-alvo ainda, eles (alunos e professora) construíram a base inicial do projeto tendo o **gênero como catalisador da rede para interagir com a comunidade escolar e como eixo centralizador na prática docente**, conforme está ilustrado na imagem abaixo que integrará o quebra-cabeça – ou uma grande rede – da campanha publicitária “Eu sou João Goulart” que será discutida ao longo de nossa análise.

Figura 13 - Rede de interações do gênero Anúncio publicitário



Fonte: Elaborada pela autora.

Em nossa análise, defendendo *os gêneros como catalisadores da rede e como eixo centralizador na prática docente*, pontuamos que as restrições teórico-metodológicas discutidas na análise e a mudança no projeto dos alunos (análise da próxima seção), nos levam a reflexões sobre como se constituiu um projeto em uma rede voltada para comunidade escolar em que os gêneros são catalisadores para produzir sentido, conectando os alunos do projeto e a escola (e que se ligavam uns aos outros por meio de ‘fios’/interfaces). Como um processo inicial da construção desse projeto em rede por meio do gênero (anúncio publicitário), até este momento, analisando os dados gerados até a 14ª oficina, para planejar, inicialmente, um projeto em rede, parte-se:

- ✓ de uma situação social/problema real;
- ✓ do conhecimento ou busca de uma solução para compreender o problema;
- ✓ da identificação do público-alvo/atingido pelo problema e seu contexto;
- ✓ da escolha de gêneros que possibilitem soluções à situação/problema;
- ✓ do conhecimento do gênero com um instrumento para usá-lo na resolução da situação/problema;
- ✓ de participantes (os alunos) que façam a *imersão* na compreensão da situação que emerge o problema;
- ✓ do desenvolvimento de pensamento crítico dos participantes em relação à situação problema.

A nosso ver, essas seriam as primeiras ações para pensar em trabalhar com gêneros como catalisadores de uma rede no processo de aprendizagem dos alunos numa educação que mobilize, por meio de um projeto, práticas de leitura e escrita voltadas para o século XXI.

Como dissemos, o percurso do projeto acabou mudando com a incorporação de outros gêneros da mídia digital, proposta pelos alunos a partir da 15ª oficina e da formação que receberam na 17ª oficina (Oficina na UNISINOS- campanha publicitária- ministrada por alunos e professor da AGEXCOM), o que alterou a forma de trabalhar com o gênero no projeto. A quantidade de gêneros trabalhados no projeto (ainda denominado de PDG Anúncio Publicitário), foi uma das observações levantadas pela banca avaliadora em 2017, o que nos trouxe muitas reflexões sobre o tipo de projeto que, de fato, estávamos desenvolvendo. A análise dos dados gerados nos apontaram outros caminhos para compreender o trabalho

desenvolvido, conforme analisaremos na seguinte seção, buscando suporte teórico em outros estudos.

4.3 Gêneros Discursivos na Cultura Digital - Multiculturalidade e a Multimodalidade na Produção de Peças Publicitárias no Campo Midiático

Nesta seção, compreendendo os gêneros como catalisadores de uma rede focada na comunidade escolar, os quais circulam na mídia digital, ampliamos nossas lentes para os dados gerados a partir dos gêneros *Lipdub*¹⁷ e *Flash Mob*, produzidos pelos alunos no projeto “Eu sou João Goulart”. Propomo-nos a analisá-los à luz dos conceitos dos multiletramentos, com destaque para a multiculturalidade e a multimodalidade.

Como dissemos na seção anterior, observamos uma ruptura teórica e metodológica no projeto orientado pela professora, que seguia seu trabalho pedagógico com o gênero anúncio publicitário na perspectiva de PDG. A mudança de rumo do projeto está ligada diretamente às ações dos alunos, que se voltaram para uma situação comunicativa real, em que sentiram a necessidade de usar diferentes gêneros para compor a campanha publicitária tanto no contexto analógico/presencial quanto no digital, ampliando os espaços de interação com seu público-alvo, fortalecendo o projeto, e, ao nosso ver, ampliando a ideia de formação da rede, no contexto digital e presencial. Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 309), os atuais contextos de aprendizagem “são um híbrido de espaços físicos e virtuais que vão se sobrepondo, fluindo um para dentro do outro, amarrados pelas tecnologias”.

Essa mudança nos conduz a analisar os dados gerados a partir de outras perspectivas teóricas. Nosso propósito é compreender o gênero como catalisador da rede, agora sob as lentes da multiculturalidade e da multimodalidade na produção de peças publicitárias no campo midiático sob vertentes teóricas que valorizem gêneros da mídia digital. O *lipdub* e o *flash mob* são dois gêneros que dialogam com a teoria dos multiletramentos, a qual compreende a linguagem como multicultural (sociedade globalizada) e multimodal (multimodalidade presente nos gêneros por meio dos quais a multiculturalidade interage no mundo global) promovendo uma relação com a linguagem verbal e multimodal de forma interativa, colaborativa, híbrida, fronteira, fraturando e transgredindo as relações de poder da informação. (ROJO, 2012).

¹⁷ Embora os alunos tenham buscado produzir um Lipdub, devido ao elevado número de alunos participantes nessa produção audiovisual, não foi possível fazer a dublagem labial. No entanto, os alunos exploram a letra da música com outros recursos modais (gestos, figurino, textos) para interpretá-la na mensagem do vídeo, transmitindo ideia de ver a vida melhor no futuro através da escola.

No contexto digital, os gêneros selecionados para análise oportunizam flexibilidade de criação de sentido por meio de diferentes elementos multimodais (sonoros, visuais, gestuais, escritos). Ambos não seguem uma estrutura rígida, com um modelo didático de gênero específico voltado para o desenvolvimento de capacidades de linguagem como vimos no anúncio publicitário, mas são desenvolvidos por processos criativos, culturais, com elementos multimodais de produção audiovisual que exigem letramentos e competências digitais para sua produção. Para Rojo (2015, p. 28), os gêneros discursivos digitais são:

[...] formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas –um universalmas que só aparecem concretamente na forma de textos orais escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento, sons musicais).

No projeto “Eu sou João Goulart”, a 15ª oficina consegue nos evidenciar o processo de mudança que o projeto teria. Vamos chamar de primeira fase, a do anúncio publicitário. Nessa fase, a situação comunicativa em que eles estavam imersos, conforme já discutimos, conduz os alunos a evidenciar fatos que comprovem que a situação da escola precisava de mudanças por parte dos alunos. Naquele momento, os participantes da pesquisa foram guiados pela professora/pesquisadora a compreender as dimensões do gênero anúncio publicitário, permitindo-lhes ir a campo e problematizar seus pontos de vista usando o gênero anúncio publicitário para construir seu discurso e se inserir na campanha. Entretanto, apenas o gênero anúncio publicitário, mesmo que fosse veiculado isoladamente na rede social *Facebook*, não teria o efeito que eles acharam que deveria ter e começaram a idealizar para o projeto da campanha, evidenciando uma mudança de apropriação dos alunos sobre o projeto que começa a dialogar com o seu universo, principalmente com os gêneros que circulam nas mídias digitais. Vejamos a oficina 15, que tinha como objetivo fazer um *brainstorming* e discutir sobre as estratégias da campanha, o que marca a segunda fase do projeto.

Quadro 8 - Oficina 15 do projeto “Eu sou João Goulart

Oficina 15: Discussão e organização da campanha publicitária para a produção de peças publicitárias. Atividade: No laboratório de informática, assistir, no *Youtube*, a vídeos de *flash mob* e *lipdub* realizados por escolas. Debate e definição sobre a possibilidade de desenvolver essas peças publicitárias na escola.

Fonte: Elaborada pela autora.

O *Brainstorming* sobre a campanha é uma das ações didáticas oportunizadas pela professora para que os alunos discutissem sobre as ideias e possibilidades que imaginavam para

o desenvolvimento da campanha, como fazê-la circular na comunidade escolar (Uma ação também prevista no PDG). Na oficina 15, surgem as ideias de customizar camisetas, fazer um *banner* grande de TNT com o nome da campanha para colocar no principal acesso dos alunos na escola, organizar apresentações orais para as turmas entenderem o objetivo do projeto, pensar na possibilidade de realizar a abertura da campanha através de uma dança (parte das alunas da sala dançavam no grupo de dança da escola) e assim gravar o vídeo *flash mob*, sugerir ideias para o *slogan* e logotipo da campanha, pensar na possibilidade de fazer um vídeo *lipdub* com toda a escola. Ou seja, o processo criativo que emerge de uma campanha publicitária começa a povoar as ideias dos alunos e seus conhecimentos de mundo (sociais, culturais, digitais, contextuais) para possivelmente integrarem o projeto em que estavam envolvidos.

Figura 14 - Processo criativo da Campanha “Eu sou João Goulart”



Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda quanto à organização do projeto mediado pela professora, ela promoveu mais três oficinas (17, 21 e 23) para explorar o processo criativo dos alunos no desenvolvimento da campanha. Essas ações pedagógicas da prática docente, a nosso ver, revelam a ação didática da professora, com os “nós” da rede se expandindo: a entrada de novos parceiros no projeto, que chamaremos de atores sociais, a integração de novos espaços de aprendizagens fora da escola e o fortalecimento da campanha, compreendendo que as ideias dos alunos poderiam ser

transformadas em ações reais, as quais dependeriam exclusivamente do seu engajamento e da sua participação efetiva no projeto.

Nas oficinas 17, 21 e 23, os alunos saem da escola para conhecer um outro universo de estudo, o acadêmico/universitário. Na voz de estudantes estagiários e professores de Publicidade e Propaganda, passam a conhecer como são realizadas as campanhas publicitárias a partir das três formações que recebem na Unisinos. A iniciativa partiu da professora/pesquisadora e teve uma resposta positiva dos professores e da coordenação do curso de Publicidade e Propaganda, assim como de seus alunos da escola, que também se sentiam motivados e desafiados a desenvolver sua campanha. Abaixo, destacamos as três oficinas:

Quadro 9 - Oficina 17, 21 e 23 do projeto “Eu sou João Goulart”

Oficina 17: Formação na Unisinos no curso de Publicidade e Propaganda sobre processo de construção de uma campanha publicitária. Debate de ideias (*brainstorming* e oficina de processo criativo que dá origem a campanhas publicitárias). A oficina está disponível no site <http://www.unicos.cc/oficinas-para-inspirar-alunos-da-vila-bras/#.VgssTtJViko>
Atividade: Apresentação do “brainstorming” dos grupos. Definição do *slogan* e logotipo da campanha publicitária.

Oficina 21: 2ª encontro de formação na Unisinos. A turma se organizou em duplas e trios para apresentar os seus anúncios publicitários e o motivo de suas escolhas para produzir o anúncio. Debate sobre a estrutura dos anúncios, a relação entre imagem e texto e sugestões de alteração dos trabalhos realizados pelos alunos.

Oficina 23: 3ª oficina de formação na Unisinos: edição de vídeos. Estudo sobre o planejamento de *lipdub*, roteiro, ângulos e recursos de edição no *Movie Maker*.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, os multiletramentos, marcados pela diversidade dos canais de comunicação e pela multimodalidade, passam a ser foco de aprendizagem dos alunos para a produção das peças publicitárias que eles desejam para sua campanha.

Ao inseri-los em uma situação comunicativa real (a produção da campanha), os gêneros que circulam na mídia digital passam a produzir ainda mais sentido para os alunos imersos em práticas languageiras situadas. E sua percepção sobre os diferentes elementos multimodais também começam a produzir significados para eles no contexto digital, exigindo-lhes novas habilidades de leitura, de escrita, de música, de dança, de produção audiovisual, novos letramentos que também requerem letramento digital e competência digital para se inserir neste contexto.

Assim, entendemos que, do mesmo modo que trabalhamos COM gêneros e não apenas sobre eles, assim também usamos a tecnologia, dentro da sala de aula e fora dela, para agir, ‘fazer coisas’. Para Rojo (2015, p. 32), “as esferas que se valem de diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva, digital) para a circulação de seus discursos também selecionam diferentes

recursos semióticos e diversas combinatórias possíveis entre eles”. Os alunos passam a ser desafiados a criar sentido na mídia digital e desenvolver diferentes habilidades digitais, culturais, midiáticas. Vivemos em uma sociedade global, digital, conectada em uma grande rede em que a comunicação se dá pela linguagem presente em diferentes contextos sociais, midiáticos, culturais e digitais. Por essa razão, vivemos imersos pela multimodalidade, que amplia nossa percepção sobre o mundo, sobre os processos de leitura e escrita em tempos digitais, pois ler, hoje, como dissemos antes, é também explorar, navegar, pesquisar e selecionar; e escrever, hoje, é também processar, criar, construir e apresentar informação. (KERSCH; MARQUES, 2017). E a escola, por meio de práticas docentes, imersas no contexto de vida da comunidade escolar (como a que nos propomos analisar nesta pesquisa) tem como possibilitar a integração das tecnologias nas aulas, promovendo o letramento midiático crítico dos seus alunos, a construção de conhecimento e o empoderamento social em sua comunidade escolar.

O desafio de transpor para campo educacional o trabalho com gêneros discursivos digitais transgride o ensino linear, a centralidade no texto verbal e a aula tradicional da língua materna. O que, inicialmente pode parecer um obstáculo didático, nos leva a pensar em um trabalho que amplia e valoriza os gêneros como catalisadores de uma rede e do eixo centralizador das práticas docente. A Educação do século XXI exige novas habilidades de leitura e de escrita, enquanto práticas sociais na esfera midiática, de forma que os alunos construam sentido na produção de gêneros discursivos midiáticos para participar ativa e criticamente do mundo que o cerca. E essas mudanças impõem novas estratégias didáticas para promover uma Educação midiática e linguística esperadas para a sociedade atual.

A seguir, vamos analisar os dados gerados, a partir do *flash mob* e *lipdub*, ambas as peças foram estratégicas no desenvolvimento da campanha presencial e digital, uma vez que os vídeos circularam nas mídias sociais. O *flash mob* foi usado para a abertura e o *lipdub*, para o encerramento da campanha publicitária. Ambos contaram com a participação da comunidade escolar. Embora cada peça tenha a sua particularidade e características, as duas visavam a reforçar a ideia de fortalecimento (ou ressignificação) da identidade dos estudantes e sentimento de pertença à comunidade escolar.

4.3.1 Peça Publicitária *Flash Mob*

Para compreender a importância dessa peça publicitária no desenvolvimento do projeto dos alunos, precisamos compreender como ela passa a produzir sentido quando a analisamos na perspectiva dos multiletramentos, que valoriza a diversidade cultural, social e linguística dos

contextos e dos diferentes canais de comunicação, com seus múltiplos modos de significação (visuais, auditivos, espaciais, gestuais, etc.). Primeiro, o que é um *Flash Mob*? É recurso usado como uma peça publicitária que serve para divulgar algo e captar a atenção do público. Representa uma união de pessoas que se aglomeram instantaneamente em um certo lugar para realizar uma determinada ação ensaiada ou combinada anteriormente (coreografada), trazendo alguma mensagem, geralmente acompanhada de música. As pessoas se dispersam tão rapidamente quanto se reuniram. A ação é filmada, editada e torna-se um vídeo para ser veiculado nas mídias sociais. E qual a relação do *flash mob* com a campanha publicitária dos alunos? Ela está ligada à cultura da comunidade local em que a dança é muito forte, e as mídias sociais exercem fascínio sobre elas. Como apresentamos na seção sobre o contexto da escola, na comunidade da Vila Brás, há o projeto social “Explosão da Dança”, que coloca seus participantes em contato com a arte e a dança. No cenário de criminalidade do bairro, o projeto tem uma imagem positiva que enaltece o potencial desses jovens por suas habilidades artísticas na dança. E os alunos da escola dançam no Explosão da Dança, aumentando a afinidade entre a escola e a dança.

A peça publicitária escolhida pelos alunos revela a importância da cultura participativa no processo de aprendizagem, que está ligada à identidade cultural da comunidade de que os jovens participam. Jenkins (2006) nos ajuda a compreender que esse movimento cultural, escolhido pelos alunos na produção da peça publicitária não é aleatório ou apenas um recurso publicitário, mas uma escolha consciente que produz sentido para aqueles que moram naquela comunidade, valorizando a cultura dos alunos da escola, ligando-se diretamente a uma das identidades da comunidade local da Brás, o que eleva sua autoestima, que também era um dos principais objetivos da campanha publicitária dos alunos: elevar a autoestima dos estudantes em relação à escola. O *design* do *flash mob* é complexo e seu processo de produção envolve muitas pessoas em um trabalho colaborativo. Como todo gênero, há muitas maneiras de produzi-lo. E, nesse caso, a escola está privilegiando um gênero que circula na cultura digital da sociedade contemporânea, e não um gênero que circula na cultura “erudita” (tradicional), por isso, precisamos dos multiletramentos para compreender o MULTI-cultural e o MULTI-modal/semiótico da mídia digital produzindo significado também na esfera escolar e reconhecê-lo como um gênero que exige novos conhecimentos digitais para produzi-lo.

O *flash mob* foi uma ideia proposta pelas alunas da turma como uma peça que serviria para captar a atenção dos estudantes da escola e realizar o lançamento da campanha publicitária “Eu sou João Goulart”. Parte das alunas da turma integravam a oficina de dança da escola e do grupo *Explosão da Dança*. Essas alunas propuseram a ideia do *flash mob* (e já tinham experiência com este tipo de dança) com o objetivo de chamar a atenção dos alunos na hora do recreio, realizando a

abertura da campanha com uma dança inesperada, transmitindo uma mensagem de união e alegria para gravar o nome da campanha – como uma marca – e mostrar que os alunos da João Goulart são talentosos. Ou seja, era um gênero do contexto de vida de parte dos alunos. Outra ação proposta por elas foi a customização de camisetas, que deixam de ser camisetas, fazendo parte do gênero *flash mob* como figurino, usadas pelo grupo de dança na abertura da campanha “Eu sou João Goulart”. Tanto a peça *flash mob* quanto a customização das camisetas representavam uma forma de se conectar diretamente com os alunos mais jovens da escola, numa linguagem multimodal (gestual, sonora, espacial, escrita e visual). Abaixo, apresentamos os alunos customizando as camisetas dos participantes do *flash mob*.

Figura 15 - Customização da camiseta na campanha “Eu sou João Goulart”



Fonte: Disponível na *fanpage* Eu sou João Goulart- rede social Facebook

A oficina de dança da escola era composta por quase quarenta alunos de diferentes turmas e idades, e ex-alunos. Para a produção dessa peça, a turma contou com a coordenadora da oficina, que aceitou o desafio de realizar a coreografia do *flash mob* na escola. Durante quase um mês, ensaiaram a coreografia para realizar a abertura da campanha. Os alunos fizeram um *remix* de músicas para a apresentação. O *flash mob* ao vivo foi apresentado nos dois turnos, totalizando quase 1200 alunos que assistiram ao evento, na hora do recreio. A professora de dança também é ex-aluna da escola e dançarina no grupo Explosão. Também a consideramos

um *ator social* neste projeto, integrando-se à rede de pessoas envolvidas como uma colaboradora no projeto dos alunos do nono ano. Abaixo, apresentamos uma imagem do *flash mob* “ao vivo” realizado pelos alunos.

Fotografia 6 - Apresentação da peça publicitária *Flash mob*



Fonte: Imagem registrada pela autora.

A segunda parte da produção dessa peça publicitária envolve o uso das tecnologias, o letramento digital e as competências digitais dos alunos do nono ano. Outro grupo de alunos da sala, que se identificava mais com as tecnologias, se responsabilizou pela filmagem e edição do *flash mob*. Na formação das equipes responsáveis pelas diferentes peças que eles se propuseram a desenvolver, cada grupo colaborava e se responsabilizava por uma peça publicitária da campanha, buscando afinidade com suas habilidades e com seus colegas. Nesse processo, muitos descobriram novas habilidades no processo de construção da campanha. Todas essas ações em grupos foram negociadas entre os próprios alunos, planejadas em sala de aula com roteiro das ações da equipe para que formassem seus grupos e se responsabilizassem por suas ações no desenvolvimento da campanha. As comunicações também ocorriam por *whatsapp* e *messenger*. Essa atitude dos alunos mostra o quanto eles estavam imersos no projeto, evidenciando que a aprendizagem, seja qual for sua forma, modifica quem somos, modifica a nossa capacidade de participar, pertencer, negociar significados, nas interações sociais, na prática e na nossa identidade como sujeitos sociais. (WENGER, 2001). A cada experiência, novas negociações eram realizadas na produção das peças publicitárias. Embora eles estivessem separados por equipes, trabalhavam em conjunto, ampliando com outros atores sociais a campanha, fortalecendo a rede que eles criaram em torno do projeto.

Na última oficina, realizada na Unisinos, toda a turma recebeu formação sobre edição de vídeos no *Movie Maker* e orientações gerais sobre ângulos de imagens, como filmar e como fotografar. A turma apresentou sua ideia sobre a peça *Flash Mob* para a professora ministrante

da oficina e suas estagiárias. Foi um momento com trocas de opiniões e ideias de como esse trabalho poderia ser filmado. Alguns dos alunos da turma também participavam da oficina de cinema da escola, tendo conhecimentos de filmagem e noção sobre a edição de vídeos. A oficina fortaleceu o letramento digital dos alunos. Consideramos os ministrantes dessa oficina atores sociais que colaboraram com informações qualificadas na produção dessa peça publicitária.

A equipe responsável pela filmagem e pela edição do vídeo *Flash Mob* precisou da participação de dez alunos para filmar a dança ao vivo (manhã e tarde) e captar diferentes ângulos e momentos da abertura do projeto “Eu sou João Goulart”. Todos se posicionaram em lugares estratégicos para registrar o evento de diferentes ângulos, captando a apresentação, os movimentos e a reação da plateia, colocando em prática o que aprenderam na oficina. Usaram o programa *Sony Vegas* para editar os vídeos capturados por 10 câmeras/celulares dos alunos envolvidos no projeto. Como podemos ver, a edição dessa peça não exigiu apenas o letramento digital e competências digitais dos alunos, mas habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Afinal, a ideia desse vídeo era compartilhar essa experiência nas mídias sociais e dar autoria não a quem editou, mas valorizar quem participou. A autoria é para a escola e sua comunidade escolar. Em 2015, o vídeo¹⁸ foi publicado e teve mais de 1300 visualizações, 15 compartilhamentos e muitos comentários. Isso mostra que as mídias sociais também produzem sentido para a escola quando se conecta à comunidade escolar.

¹⁸ Link do vídeo *flash mob* <https://www.facebook.com/eusoujoagoulart/videos/931781210231112/>

Figura 16 - *Flash mob* na mídia social Youtube

Fonte: Mídia social Youtube.

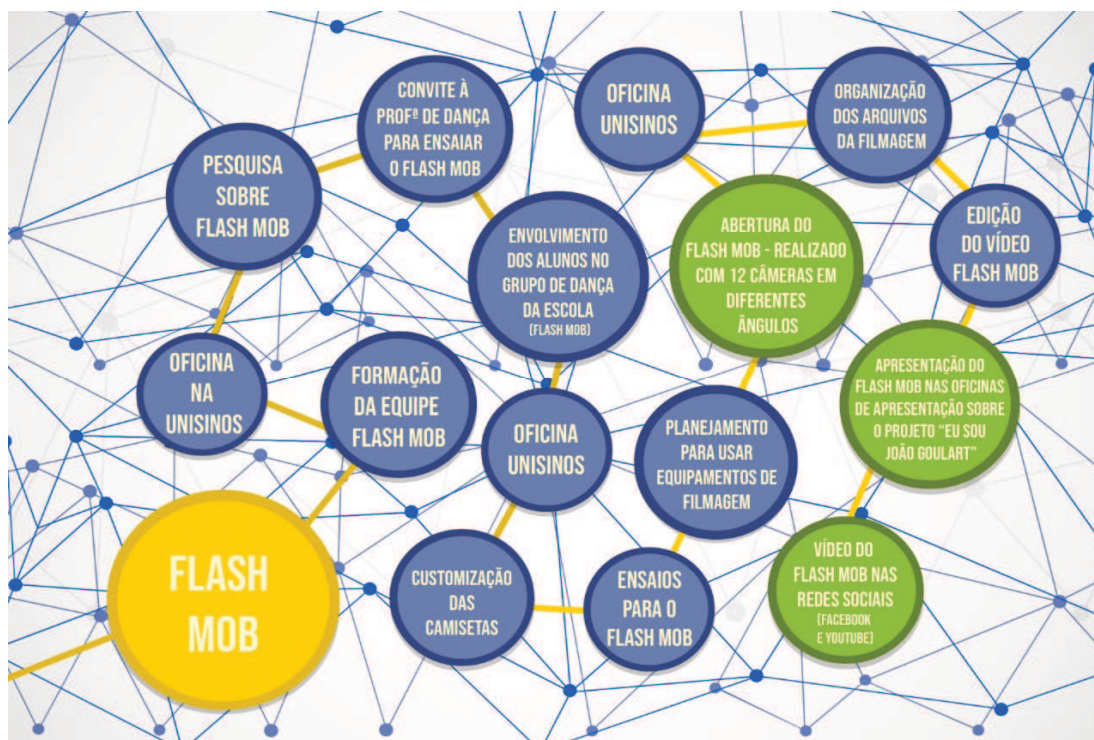
Quanto ao letramento digital, o processo de edição desse vídeo não foi fácil, devido à quantidade de filmagens com ângulos diferentes que os alunos tiveram de organizar. Para isso, baixaram e copiaram todas as filmagens em um arquivo, salvaram no computador e *no pendrive*, depois separaram por pastas (entrada, coreografia, foco nas pessoas e *making off*), baixaram a música da apresentação para editá-la também no vídeo, tendo o desafio de sincronizar os movimentos da dança street dance com a música. O trabalho levou duas semanas para ser concluído, embora toda a turma tenha participado da formação na Universidade, apenas um grupo ficou responsável pela edição dessa peça. De todas essas ações descritas, novas habilidades da era digital foram acionadas pelos alunos, promovendo o desenvolvimento de novos letramentos. Jenkins (2009) afirma que o novo letramento midiático escolar é composto por um conjunto de competências culturais e habilidades sociais que os jovens precisam desenvolver frente às novas mídias, envolvem habilidades vivenciadas através da colaboração e do trabalho em rede também. Após editada a filmagem da dança, o vídeo foi usado para realizar outra peça publicitária, a “Apresentação do projeto”, que tinha como objetivo dialogar com os alunos a proposta do projeto e convidá-los a participar de outra peça publicitária, o “*lipdub*”.

O vídeo do *flash mob* foi uma peça usada em três situações comunicativas diferentes no projeto, mas com o mesmo propósito de valorizar os estudantes da escola, enaltecer o

sentimento de pertença àquele espaço escolar, elevando sua autoestima. O vídeo fortalece a ideia de rede (conexão entre os alunos) em ações voltadas para campanha que circulam na *fan page* “Eu sou João Goulart” e no *YouTube*.

Ao observar uma mesma peça publicitária produzir sentido em três diferentes tempos e espaços (*Flash Mob* “ao vivo” no ginásio escolar, *Flash Mob* nas mídias sociais e *Flash Mob* na apresentação oral do projeto-em vídeo), atingindo diferentes interlocutores, somos levadas a pensar o quanto essas ações são encadeadas, carregadas de significados tanto para os alunos do nono ano, quanto para os participantes e para os interlocutores. As TD exigem-nos ampliar o trabalho com a linguagem a novas práticas didáticas e conseqüentemente, novas digitais. O gênero está centralizado nas práticas docentes não tradicionais e na aprendizagem dos alunos, exercendo uma função social. Ele passa a ser o catalisador da rede e das ações que os alunos e professora desenvolvem no projeto. Abaixo, organizamos uma imagem para mostrar as ações que o gênero centralizou até cumprir sua função social na campanha publicitária dos alunos. Os círculos na cor verde estão destacadas, pois evidenciam o gênero produzindo sentido em diferentes situações comunicativas da mídia digital e presencial. A imagem abaixo integra o quebra-cabeças que foi a realização da campanha publicitária.

Figura 17 - Rede de interações do gênero *Flash mob*



Fonte: Elaborada pela autora.

Na descrição de ações que apontamos, há uma rede de pessoas conectadas para que o gênero cumpra sua função social para conectar outras pessoas quando ocupar seu lugar na mídia digital das

redes sociais. Na visão de Lemke (2010), “a rede de interações que torna significativo um texto ou um objeto multimidiático não se limita àquelas entre o autor ou usuário e o objeto, mas deve também incluir aquelas com professores, colegas e comunidades de pessoas que assumem práticas que tornam uma combinação significativa”. (LEMKE, 2010, p. 457). Ou seja, a produção dessa peça publicitária constitui uma rede dentro de outras redes de interação, colaboração, participação, aprendizagem, sejam digitais ou não, ocupando diferentes espaços/contextos, lineares ou não. Essa peça representa um trabalho colaborativo que envolveu não só os alunos, ao contrário, eles se tornaram dependentes de outros atores sociais para que a peça fosse concluída com êxito. Nesse ponto, já podemos afirmar que a campanha já estava em ação antes de sua abertura oficial para a escola, pois já constituía uma rede entre os atores sociais envolvidos. A cultura digital nos conduz a pensar em uma “nova arquitetura social que estimula inéditas práticas interativas entre nós e as tecnologias de informação”. (DI FELICE, 2012, p. 16). A produção dessa peça publicitária conduziu os alunos as novas experiências com o projeto, com a própria peça, com as interações entre os colegas e outros atores sociais e com as próprias tecnologias e com sua própria identidade estudantil. A educação do século XXI precisa explorar, na prática docente, a cultura participativa e a cultura digital para a construção de significados sociais através da experiência na formação cidadã do aluno.

Entendemos que essa peça publicitária proporcionou conectar uma rede de pessoas que viveu novas experiências voltadas para o mesmo propósito. E seu atores sociais (alunos do nono ano, estagiários da Unisinos e seus professores, alunos da oficina de dança da escola, professora coordenadora da oficina de dança, professora/pesquisadora) tornaram-se parte integrante da campanha e do processo comunicativo.

Um dos atores sociais foi a professora de dança, que se filia à campanha para ajudar na produção técnica da dança: “Este trabalho da campanha de “Ser João Goulart”, para mim, representou muita coisa, porque eu fui aluna aqui e hoje eu tenho a gratificação de trabalhar aqui, de ser professora de dança. Para mim, este trabalho foi muito gratificante, os ensaios, os alunos, tudo. O pessoal pegou junto, foi unido e eu acho que deu tudo certo, né? E essa campanha de “Ser João Goulart” é honrar o nome da tua escola, é gostar do que tu tem, do teu ambiente, do dia a dia que é a escola. É a partir daqui, digamos, que tu vai ser um ser humano melhor, estudando e também cuidando da João Goulart! É isso aí, galera! E “Eu sou João Goulart”! (Disponível na Fanpage “Eu sou João Goulart, 2015).

Figura 18 - Entrevista com a professora de dança



Fonte: *Fanpage* “Eu sou João Goulart”- rede social *Facebook*

Como podemos ver na entrevista com a professora de dança, veiculada na *fanpage* da campanha, ela se integra à ação realizada na peça publicitária. Em seu discurso, “*Para mim, este trabalho foi muito gratificante, os ensaios, os alunos, tudo. O pessoal pegou junto, foi unido e eu acho que deu tudo certo, né?*”, reconhece a sua participação e a dos alunos na campanha, evidenciando o que, para ela, significa ser “João Goulart”. A entrevista foi gravada e editada por uma das alunas.

Para finalizar essa análise, retomamos o processo de *noção de design (available designs, designing e the redesigned)*, proposto por Cope e Kalantzis (2009). A nosso ver, os alunos desenvolveram o seu *design* na perspectiva dos multiletramentos. Eles partem de uma ideia de *design disponível*, neste caso, o *flash mob* (disponíveis no *Youtube*), como uma peça publicitária que ainda não conhecem bem e querem produzi-la para compor sua campanha. Nesse processo, pesquisam, estudam suas características e criam estratégias criativas para produzi-la, passando por diversas experiências em uma rede de interações com pessoas e tecnologias digitais no processo de produção da peça. Na produção da edição do vídeo, os alunos começam a se apropriar da peça (*designing*) e a transformá-la no *flash mob* da escola João Goulart. Ela passa a ser sua criação, sua apropriação (*redesign*) na produção de significados no contexto social, digital e cultural que os cerca. E a peça cumpre sua função social, tendo também como objetivo, abrir a campanha publicitária para a escola, veiculada tanto na esfera escolar como na rede digital. Ao ser lançada na rede, veiculada nas mídias sociais, novamente passa a ser um *available designs*, sendo um exemplo de *flash mob* ressignificado na rede por outros atores

sociais, evidenciando o quanto a rede digital é “um contínuo processo de adaptação aos novos territórios interativos, dinâmicos e instáveis”. (DI FELICE, 2012, p. 09).

A produção dessa peça evidencia o quanto os novos letramentos vão muito além do texto verbal. Os “novos letramentos escolares” (HOBBS, 2010) desenvolvidos pelos alunos no projeto evidenciam que a presença de gêneros da cultura digital no processo de aprendizagem dos alunos, na e fora da sala de aula, envolve ações que os conduzem a desenvolver novas formas de produzir gêneros que circulam nas mídias sociais. A peça mostra o quanto trabalhar de forma colaborativa na produção de informação ética, que exija estratégias, desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo para interagir no mundo, propondo soluções a problemas que são coletivos e atingem o meio social do qual eles fazem parte, exige novas habilidades dos alunos e práticas docentes que valorizem gêneros da cultura digital.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68):

[...] a prática da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagensna direção do que alguns autores vão denominar de *designer*’.

Nós entendemos que as escolas, por meio de práticas docentes que valorizem a cultura digital, podem promover espaços para formar *designers sociais ativos*, alunos que vivem experiências coletivas, sociais, culturais e digitais, por meio da linguagem, para se comunicar e interagir no mundo, construindo *available designs* na rede digital.

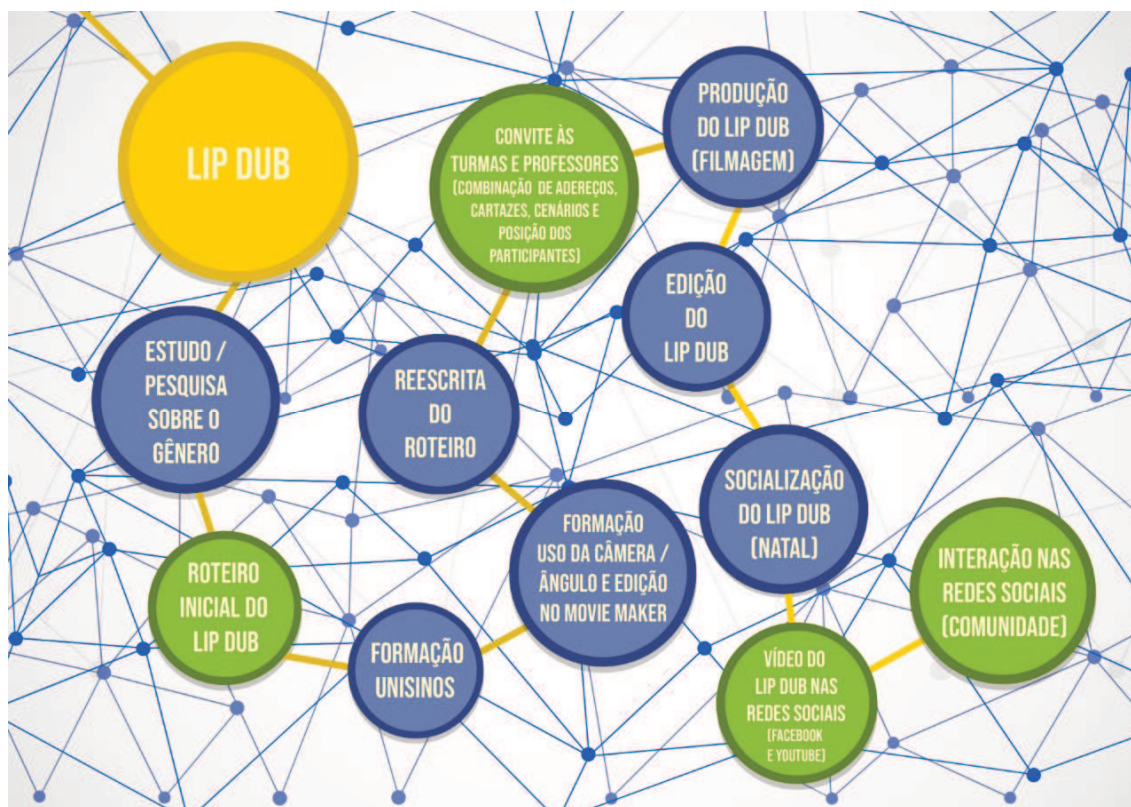
4.3.2 Peça Publicitária *Lipdub*

Como já situamos, o *lipdub* compõe um subconjunto dos dados gerados no projeto e nos intrigou devido à sua repercussão nas Rede social *Facebook*, conforme analisaremos. É um gênero que dialoga com o *Flash Mob*, ambos pertencem ao campo midiático, são peças publicitárias e têm processos similares no sentido de se caracterizarem como gêneros que possibilitam ao seu produtor muita criatividade com elementos multimodais da produção audiovisual. Ele também circula na mídia digital, produzindo sentido, principalmente, para os jovens. Como já explicamos, um *Lipdub* é uma produção audiovisual que circula na cultura digital e é usado como uma peça em campanhas publicitárias para apresentar lugares em que se possa ver a relação que pessoas têm com o espaço. É um vídeo musical que transmite uma mensagem alegre, exigindo a sincronização labial dos participantes de acordo com a música

escolhida. A sua gravação é complexa, pois ocorre de forma ininterrupta, exigindo técnica e competência digital dos editores.

Para sua produção, diferente do *flash mob*, é fundamental a elaboração de um roteiro que contemple a descrição minuciosa de todas as ações que serão mostradas no vídeo (ângulos/plano de imagem, sequências e cenas, cenários, diálogos de cada cena, trilha sonora, descrição das ações dos participantes, figurino, os objetos das cenas, as brincadeiras, a organização temporal das cenas de acordo com o tempo da trilha sonora). O roteiro de um *Lipdub* em uma escola grande é complexo, envolve muitas negociações com professores e turmas participantes, planejamento estratégico para organizar pessoas e valorizar o espaço escolar. É uma gravação que exige um ensaio prévio para que a filmagem ocorra de acordo com o roteiro. Para sua realização, é necessário formar uma equipe para que os integrantes se responsabilizem por todas as demandas planejadas no roteiro. A gravação ininterrupta (ou com cortes de gravações estratégicos e praticamente imperceptíveis) pode ser considerada o maior obstáculo na produção de um *Lipdub*, assim como a dublagem labial de cantar a música (o que não ocorreu no vídeo dos alunos), todas essas ações requerem um trabalho em equipe tanto dos produtores quanto dos participantes. (KERSCH; MARQUES, 2018).

Numa perspectiva mais tradicional, alguns enxergariam a linguagem verbal presente no roteiro que possibilita estudos linguísticos como o eixo principal para, posteriormente, produzir um gênero midiático, o que pode ser um olhar didático possível também. Entretanto, em nossa análise, ampliamos nossas lentes para entender além do roteiro. Nos deparamos com um gênero midiático que tem uma função social no projeto: realizar o fechamento da campanha publicitária “Eu sou João Goulart” e buscar uma conexão maior de interação com seu público-alvo, a comunidade escolar, para participar da gravação audiovisual. Novamente, olhamos para o gênero como catalisador da grande rede que foi criada ao longo do projeto. Abaixo, apresentamos uma imagem que integra a rede de interações no projeto da campanha publicitária “Eu sou João Goulart” ao longo de nossa análise. Nela, sintetizamos as etapas e as ações que os alunos desenvolveram nessa peça publicitária.

Figura 19 - Rede de interações do gênero *Lip dub*

Fonte: Elaborado pela autora.

A última peça realizada pela turma foi coordenada por uma equipe de alunas, mas contou com a ajuda de vários colegas da turma. Como apontamos, na 15ª oficina, os alunos tiveram muitas ideias de peças que queriam fazer, e algumas eles tinham mais conhecimento, de outras não. No caso do *Lipdub*, para desenvolver essa peça publicitária, os alunos levaram esta curiosidade e receberam, na última oficina, realizada na Unisinos, uma formação sobre edição de vídeos no *Movie Maker*, orientações gerais de ângulos, como filmar e como fotografar, produção de roteiro e filmagem de *Lipdub*. Os ministrantes deram-lhes um modelo de roteiro para que se guiassem na produção da peça.

Para conseguir criar o roteiro e o *lipdub* da campanha, a equipe responsável realizou várias pesquisas no *Youtube* para ver como as escolas exploravam essa peça publicitária. Após realizarem pesquisas, partiram para a produção do roteiro e se depararam com o primeiro problema, criar estratégias que contemplassem os principais espaços da escola. Precisaram reescrever o roteiro ao apresentarem para a professora que constatou falhas e dificuldades de seguir uma lógica entre saída e entrada dos espaços da escola. Faltava coerência no percurso que as alunas haviam planejado. No roteiro reescrito, optaram pelos espaços que eram comuns a todos, assim, caberiam mais alunos e por isso seriam mais significativos a todos no vídeo.

Para conseguir realizar essa peça, a equipe responsável pelo *Lipdub* finalizou o roteiro e passou nas 50 turmas do diurno para combinar com professores e alunos a data e o horário em que poderiam participar da gravação dessa peça publicitária. Todas as turmas do diurno, professores e funcionários participaram da gravação, que teve como objetivo mostrar os espaços da escola de uma forma alegre e unida. A gravação ocorreu durante três dias, manhã e tarde, e também contou com a participação do professor de Artes para ajudar a filmar em alguns momentos. Consideramos o professor de Artes outro ator social na orientação técnica dessa produção audiovisual. À medida que a filmagem era feita e refeita, os participantes davam sugestões, participando e negociando sentidos e alterando, em alguns momentos, o roteiro elaborado pelas alunas. Toda a escola foi mobilizada, era necessário que cada um soubesse seu papel, onde devia se colocar, o que ou qual movimento deveria de fazer no momento em que fosse filmado, quem faria a transição de um cenário a outro. Ao planejar a peça, o grupo responsável tinha a intenção de elevar a autoestima dos alunos, elaborando um vídeo de que os alunos se orgulhassem.

Após as gravações, a equipe organizou as filmagens e realizou a edição do vídeo. Desta vez, outro grupo de editor de vídeos foi formado na turma, enquanto, no *flash mob*, os meninos haviam liderado a edição; no *lipdub*, foram as meninas. Em duas semanas, concluíram a edição. Passaram pelo mesmo processo de organização de cenas filmadas e edição, cortes, ângulos, estratégias de entrada e saída de cena. Escolheram a música “Tempos modernos”, do cantor Lulu Santos, cantada pelo grupo Jota Quest : *Eu vejo a vida melhor no futuro/Eu vejo isso por cima de um muro/De hipocrisia que insiste em nos rodear/ Eu vejo a vida mais clara e farta/ Repleta de toda satisfação/ Que se tem direito do firmamento ao chão/ Eu vejo um novo começo de era/ De gente fina, elegante e sincera/ Com habilidade/ Pra dizer mais sim do que não, não, não/ Hoje o tempo voa, amor/ Escorre pelas mãos/ Mesmo sem se sentir/ Não há tempo que volte, amor/ Vamos viver tudo que há pra viver/Vamos nos permitir[...]*. Para a turma, a letra da música representava a mensagem da peça publicitária (Ver a escola melhor no futuro), veiculada na *Fanpage* “Eu sou João Goulart”, que teve quase seis mil visualizações, 126 compartilhamentos e mais de trezentos comentários positivos em relação ao vídeo e à escola. Além disso, no último sábado letivo de 2015, em dezembro, o vídeo do *Lipddub* foi apresentado para a comunidade na festa de Natal e no dia da formatura dos alunos.

Figura 20 - Desempenho da publicação do *Lip dub*

Eu Sou João Goulart
Publicado por Renata Garcia Marques [?] · 19 de dezembro de 2015 · 🌐 · 📍

E o Lip Dub uniu toda a nossa escola em um vídeo!! Ficou show!!! Mais de 1000 alunos, professores, funcionários e equipe diretiva participaram do LIP DUB!
Mostramos nossa escola de um jeito alegre e unido!! E assim vamos começar 2016!!
ESTÃO TODOS CONVIDADOS PARA PARTICIPAR DO PROJETO "EU SOU JOÃO GOULART"

LIP DUB JOÃO GOULART
05:56

Obtenha mais curtidas, comentários e compartilhamentos
Impulsione esta publicação por R\$ 110 para alcançar até 88.000 pessoas.

15.120	4.051	Impulsionar publicação
Pessoas alcançadas	Envolvimentos	

👍👎👏 99 27 comentários
113 compartilhamentos

[Amei](#) [Comentar](#) [Compartilhar](#)

Desempenho da sua publicação

15.120 Pessoas alcançadas		
5.467 Visualizações do vídeo		
1.398 Reações, comentários e compartilhamentos		
79 Curtir	79 Na publicação	0 Em compartilhamentos
19 Amei	19 Na publicação	0 Em compartilhamentos
1 Uau	1 Na publicação	0 Em compartilhamentos
308 Comentários	47 Em uma publicação	261 Em compartilhamentos
126 Compartilhamentos	113 De uma publicação	13 Em compartilhamentos
2.653 Cliques em publicações		
583 Cliques para reproduzir	0 Cliques no link	2.070 Outros cliques

FEEDBACK NEGATIVO

1 Ocultar publicação	0 Ocultar todas as publicações
0 Denunciar como spam	0 Descurtir Página

Ativar o [Ativar o](#)

As estatísticas informadas podem estar defasadas em relação ao que aparece nas publicações

Fonte: *Fanpage* Eu sou João Goulart- rede social *Facebook*

Como se vê, as redes digitais e sociais promovem “inovação não apenas no âmbito tecnológico, comunicativo e sensorial, mas também no âmbito mais amplo do social, alcançando seus diversos níveis, político, econômico, organizativo, cultural, etc”. (DI FELICE, 2012, p. 16). Neste caso, a rede social *Facebook*, usada pelos alunos, atingiu um público inesperado pelos alunos e pela professora, que compartilhavam o vídeo de forma a elevar o trabalho realizado na escola, valorizando assim, a própria escola. Alguns compartilhamentos não eram da comunidade escolar, mas professores da rede que gostaram da ideia para produzir o vídeo em sua escola, ou da universidade parabenizando o trabalho realizado pelos alunos. Evidenciando a força das mídias sociais, em que as informações lançadas na rede atingem pessoas e contextos inesperados.

Para Di Felice (2012, p. 18), “O social reticular é expressão de uma cultura ecossistêmica nos contextos digitais dos processos comunicativos e que caracteriza as formas de uma inteligência relacional, sem centro e distribuída em todos os lugares”. Entendemos que os dados gerados, a partir da publicação da peça *lipdub* no *Facebook*, mostra como a informação lançada na rede impacta os usuários que se conectam às ideias lançadas nesta mídia social, e como a escola pode se valer deste espaço, ensinando o aluno a trabalhar com a informação

desenvolvendo seu letramento midiático crítico, pois o *lipdub* representa a forma como os alunos passaram a enxergar à sua própria escola, enaltecendo a ideia de sentimento de pertença não só a eles, mas todos aqueles que aderiram à ideia da campanha.

A multimodalidade proporcionou novas percepções para os alunos. Tanto os que produziram os gêneros, ao criar estratégias e fazer escolhas na produção audiovisual, quanto os interlocutores que assistiram ao vídeo. O *lipdub* realizado pelos alunos explorou a multimodalidade de diferentes modos na produção de sentido:

- a) modo linguístico (produção do roteiro escrito e reescrito pelo grupo);
- b) modo gestual (expressão corporal, orientação e posicionamento dos participantes durante a gravação do vídeo);
- c) modo sonoro (música para provocar a sensação de alegria e transmitir a mensagem de união da escola);
- d) modo espacial (espaços coletivos e mais significativos aos alunos da escola);
- e) modo visual (imagens e diferentes ângulos da escola todos ocupados pelos alunos).

Entendemos que os diferentes modos também proporcionam sentimentos de pertencimento, de apropriação do espaço escolar, valorização da escola, elevação da autoestima. Na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, compreendemos que a produção dos gêneros analisados tenha proporcionado aos alunos vivenciar a *prática situada*, proporcionando-lhes a imersão em práticas de linguagem midiática que faziam parte de sua cultura local e passaram a ser reconhecidas na escola, conectando o aluno a novas experiências de aprendizagem. Após terem contato com os *designs disponíveis*, eles iniciam o processo de compreensão sobre os gêneros, como eles se constituem na rede, seus ‘elementos de *design*’, compreendendo a importância da coesão multimodal entre os diferentes modos de significado, conforme apresentamos na análise, realizando a denominada *instrução aberta*. No processo de conhecer o gênero para se apropriar de suas características, os alunos realizaram muitas pesquisas e estudos dentro e fora da escola sobre os gêneros *lipdub* e *flash mob* para criar estratégias de produção para colocá-los em prática. Para isso, eles interagem com outros atores sociais e buscam a participação da comunidade escolar, o que configura o desenvolvimento do *enquadramento crítico* na produção dos gêneros. Como último processo, a leitura, a escrita e a multimodalidade exploradas na produção desses gêneros ampliam as percepções dos alunos sobre a produção do gênero, fazendo com que ele cumpra o seu papel social, e, por meio dele, os alunos empoderam-se para agir no mundo. Após produzidos os gêneros, eles passam a

circular na rede digital e na cultura escolar, ampliando o canal de comunicação com a própria comunidade escolar, evidenciando como a *prática transformada* atingiu a vida social dos alunos e de sua comunidade no espaço escolar.

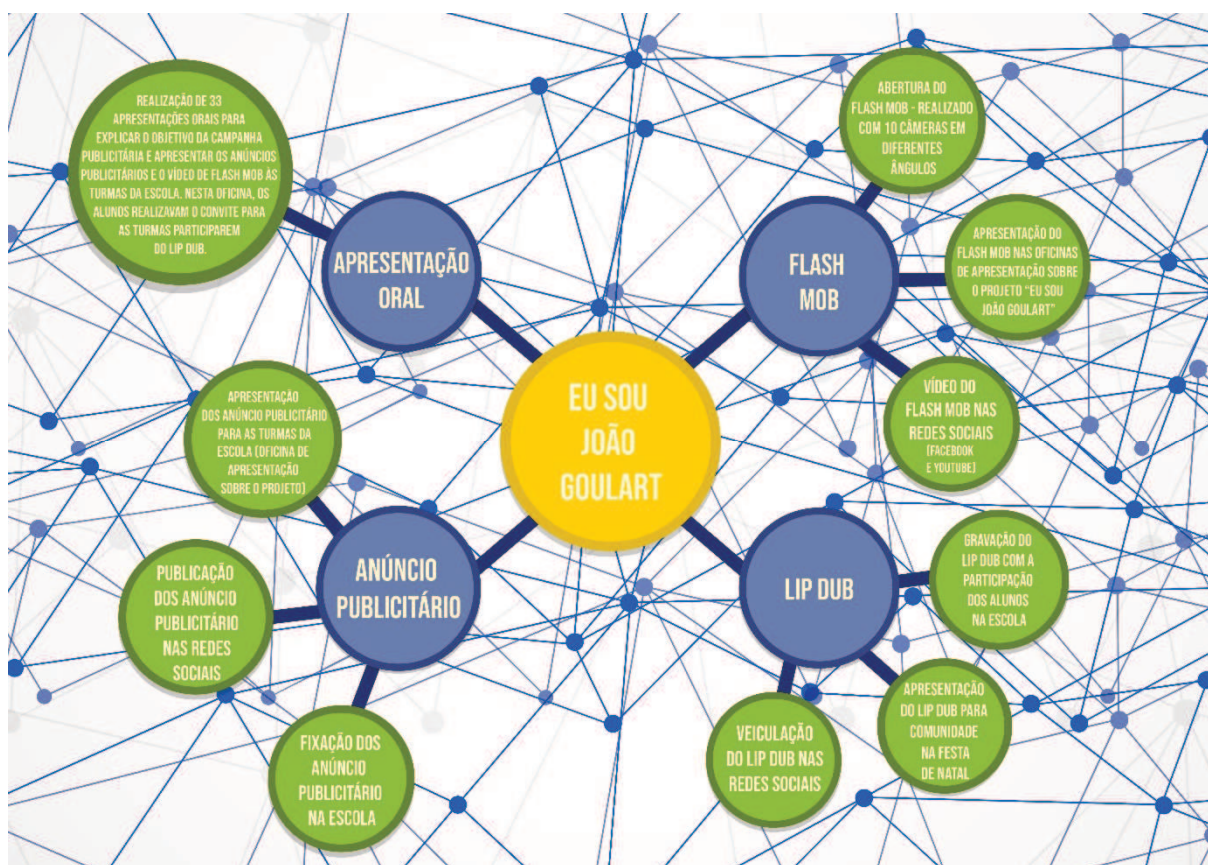
Parece-nos claro, nesta análise, o conceito de *noção de design (available designs, designing e the redesigned)* proposto por Cope e Kalantzis (2009) em que o *redesigned* dos gêneros *lipdub* e *flash mob*, representam a *prática transformada*, um processo de conhecimento dos aprendizes que produz sentido para a comunidade escolar (e também para a rede), evidenciando o quanto eles podem se tornar *designers sociais ativos* no desenvolvimento de um projeto escolar. Os dois gêneros produzidos englobam transformações sociais, culturais, linguísticas, midiáticas, tecnológicas vividas e sentidas pela comunidade local, no espaço escolar; encontra-se na voz e na experiência de vida dos aprendizes, inseridos em uma comunidade local que se conectam à rede (global) para disponibilizar os gêneros na internet e compartilhar sua experiência. Nas duas produções audiovisuais, os dois grupos responsáveis se apropriaram dos gêneros para elaborá-los com criatividade e vinculá-los à campanha, transmitindo por meio de diferentes modos, uma João Goulart mais unida, que valoriza sua identidade composta por alunos, professores e funcionários, que valorizam os diferentes espaços físicos que compõem a sua escola. Enfim, criam o seu design de *lipdub* e *flash mob* para valorizar a identidade da escola de forma que a comunidade local também se reconheça. Nessa perspectiva, as duas peças analisadas evidenciam o quanto o trabalho realizados pelos alunos e mediado pelo professor são complexos. Deixa de ser um trabalho "apenas publicitário", mas invade o campo da vida pessoal de cada um. A nosso ver, eles atuam como *designers sociais ativos* em sua comunidade local e exploram os processos comunicativos oferecidos pela rede digital em diferentes mídias sociais. Inserem-se na rede como produtores de informação, na construção de conhecimento social, qualificando o processo de ensinar, aprender e agir por meio da linguagem, ressignificando também o que seja ler e escrever na contemporaneidade.

Nas palavras de Barton e Lee (2015) “construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”. E as duas peças evidenciam como os alunos puderam ser conduzidos a se posicionar na rede e a construir sentido por meio da multimodalidade representando sua comunidade escolar. Elas mostram como os alunos são capazes de criar estratégias para produzir sentido na rede, de forma coletiva e colaborativa, se posicionando socialmente no contexto digital ao apresentar sua escola na mídia social, veiculada na cultura digital. Ambas as peças são exemplos de práticas languageiras situadas que produzem aprendizagem no processo de ensino de gêneros e provocam novas percepções sobre o processo de elaboração de gêneros que circulam na rede digital. Para Lemke (2010, p. 461),

Na medida em que a educação é iniciada em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem.

Assim, ao adotar uma perspectiva de aprendizagem reflexiva no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visa-se a construir novas identidades sociais dentro e fora da sala de aula, transformando não só o seu aprendizado, mas o indivíduo como todo, desenvolvendo a consciência de trabalho social, colaborativo, multimodal, digital na formação cidadã do aprendiz por meio da linguagem. Abaixo, apresentamos uma figura que mostra como os gêneros desenvolvidos na campanha estavam conectados em uma rede de interações:

Figura 21 - Rede de interações que circularam as peças publicitárias



Fonte: Elaborado pela autora.

Em nossa análise, compreendemos *os gêneros como catalisadores da rede e como eixo centralizador na prática docente*, ampliamos nossas lentes para a importância dos multiletramentos que oportunizaram um trabalho coletivo que fortaleceu os vínculos comunicativos entre a comunidade escolar, a partir da análise dos dados gerados, o que nos leva a reflexões sobre a importância do gênero quando se promove um trabalho em rede que passa a ter sentido para a comunidade escolar, levando os alunos a desenvolverem novas habilidades

de leitura e escrita na sociedade contemporânea. Como um *processo em construção da rede* por meio do gênero (*flash mob e lipdub*), na segunda fase do projeto, constatamos que essa rede emerge:

- ✓ do diálogo com a comunidade local;
- ✓ da valorização da cultura participativa dos alunos e da cultura digital;
- ✓ da criação de soluções criativas e colaborativas entre atores sociais;
- ✓ do estabelecimento de espaços de autoria (*redesigned*) para seus participantes;
- ✓ da exploração da mídia digital e das redes digitais;
- ✓ da compreensão da situação comunicativa em tempos/espços diferentes e atemporais;
- ✓ da negociação de sentidos e da participação entre os sujeitos;
- ✓ do estímulo a práticas inovadoras;
- ✓ da experenciação e integração da rede e seu processo comunicativo;
- ✓ da construção e da apropriação de novos significados por meio da coesão multimodal.

Ao nosso ver, essas seriam ações para pensar em trabalhar com gêneros como catalisadores da rede no processo de aprendizagem dos alunos numa educação que mobilize novas habilidades práticas de leitura e escrita voltadas para o século XXI.

4.4 Percepções e Impactos do Trabalho Colaborativo - Conexões de Gêneros e Pessoas no Fortalecimento de uma Rede na Comunidade escolar

Na seção anterior, apresentamos uma análise que nos permitiu compreender o gênero como catalisador de uma rede (comunidade escolar) e também como eixo centralizador na prática docente, explorando os gêneros do campo midiático e digital a partir dos novos e multiletramentos presentes na produção de peças publicitárias da campanha “Eu sou João Goulart”. Nesta seção, a partir da percepção dos alunos e da própria comunidade, temos a intenção de compreender os impactos gerados pela campanha publicitária, conectando gêneros e pessoas em uma rede de interações que busca fortalecer a identidade da comunidade escolar.

A análise será feita em dois momentos: no primeiro, analisam-se as percepções e impactos do trabalho em rede na visão dos alunos, a partir da experiência vivida no projeto “Eu sou João Goulart”. Consideramos os alunos *designers sociais ativos*, pois são os responsáveis pela criação, planejamento e execução da produção de todas as peças na campanha publicitária.

Os dados gerados partem de dois instrumentos de pesquisa: o grupo focal e mensagens enviadas pelo *Messenger*. Essa análise nos oportuniza observar como os alunos foram impactados pelo projeto e se suas identidades sociais no contexto escolar foram modificadas.

Depois, o nosso segundo momento de análise estende-se à afiliação da comunidade escolar à campanha “Eu sou João Goulart”. Os dados foram gerados a partir de publicações das peças publicitárias e dos comentários postados no *Facebook* por usuários da rede.

No projeto, a produção de gêneros (peças publicitárias) criou uma conexão, uma rede de interações comunicativas entre as pessoas e a ideia da campanha desenvolvida no ambiente escolar e no ambiente digital, veiculados no *Facebook* e também no *Youtube*. Para a análise, definimos dois grupos que estão relacionados à campanha publicitária: 1) *atores sociais* são colaboradores do projeto, alunos e comunidade escolar usuária do *Facebook*; e 2) os *designers sociais ativos* são os alunos do nono ano que desenvolveram o projeto, as ações que resultaram na campanha publicitária.

Para Castells (2005) “Nós estamos na sociedade em rede, apesar de nem todos, nem todas as coisas estarem incluídas nas redes”. A nosso ver, mesmo quando não explícitas, as coisas/as pessoas, de alguma forma, estão implícitas na rede e, por isso, precisam ser mostradas, ditas e conectadas à rede para aparecer sua voz social e coletiva. A escola, maior agência de letramentos, precisa ocupar seu espaço na sociedade digital, desenvolvendo o seu papel social e promovendo novos letramentos, também na mídia digital. Buscamos entender se e como o projeto promoveu novos processos de comunicação no contexto escolar e possibilitou “fios de conexões”, criando “nós” significativos na rede da comunidade escolar, desenvolvendo valores sociais na formação cidadã do aluno.

4.4.1 Percepções e Impactos dos Alunos no Projeto “Eu sou João Goulart”

Como já contextualizamos, a imersão dos alunos promoveu-lhes ações de interação com a comunidade escolar de forma híbrida (presencial e digital) no desenvolvimento do projeto da campanha publicitária. A nosso ver, as peças publicitárias realizadas, nesse projeto, representam “nós” na rede digital e abrem novos canais de comunicação e interação com a comunidade escolar, valorizando os novos e multiletramentos no trabalho com gêneros discursivos da cultura digital.

Os dados foram gerados a partir de três instrumentos de pesquisa já descritos. No grupo focal, os alunos foram divididos em dois grupos para que pudéssemos realizar os registros com qualidade e participação da maioria. Não atribuímos as falas a alunos específicos por questões

éticas. O que nos interessa são os enunciados dos alunos para analisarmos suas percepções e afiliação do início ao final do projeto.

Acreditamos que esta análise possa mostrar a importância de desenvolver projetos que valorizem a cultura participativa, os novos letramentos e a rede digital explorando os processos comunicativos e interacionais no contexto escolar, desenvolvendo novas habilidades nos alunos em experiências de aprendizagens. Nossa análise está organizada em quatro tópicos/categorias, que emergiram dos dados: 1) Mudança na concepção do ensino de língua materna (e a própria concepção de aprendizagem); 2) Impactos das conexões de gêneros e pessoas na rede na concepção dos alunos; 3) Descoberta de novas habilidades; 4) Valorização da escola.

4.4.4.1 Mudança na Concepção do Ensino de Língua Materna (e a própria concepção de aprendizagem)

Para Kleiman (2007, p. 40), “Um projeto sempre implica realização dos atores; ou seja, um projeto está ligado à vontade de fazer algo, à ação. Projetar é lançar para a frente, é antever sua realização o futuro”. Assim também inicia o projeto dos alunos, marcado pelo desafio de fazer algo no contexto real da escola, algo em que eles pudessem trabalhar juntos. Isso exigiu-lhes vontade de fazer algo e ações voltadas para refletir sobre os problemas reais da escola, como a depredação escolar, a baixa autoestima dos estudantes e a falta de vínculo com o espaço escolar. Todos esses aspectos negativos que circundam a escola estavam presentes no projeto, e os alunos, conscientes sobre os problemas reais da escola, e a solução foi projetada no desenvolvimento da campanha publicitária.

Durante a conversa com o grupo de alunos, após finalizada a campanha, buscamos compreender suas percepções sobre o projeto. Como ponto de partida, nossa primeira pergunta feita aos participantes da pesquisa foi sobre sua concepção sobre as aulas de Língua Portuguesa, a partir de experiências que eles tiveram nos anos anteriores. Realizamos a seguinte pergunta “*Como eram as aulas de língua portuguesa nos anos anteriores? O que vocês mais gostavam? O que vocês faziam?*”. As respostas foram bem variadas e nos ajudam a identificar a concepção que os alunos tinham sobre o ensino de LP, antes de desenvolverem o projeto:

- “*Era copiar do quadro, do livro, regra, não tinha trabalho assim.*”;
- “*É, e às vezes, a professora dava resposta para nós, se nós pedisse.*”;
- “*E, às vezes, a matéria não era completa.*”;
- “*Era melhor, porque a gente não fazia nada e nós incomodava. (Risos)*”;

- “É. Nós era acostumados a copiar do quadro e pegar resposta do livro. Então, era isso.”;
- “É. A não se envolver num projeto assim”;
- “Nada. Nós não fazia nada.”;
- “Eu, era só regra!”;
- “Mas nós, não”;
- “Não tinha nada de diferente. Só aula normal. Copiar do quadro e responder.”

Pelas respostas dos alunos, nas aulas, a concepção de linguagem como interação, o trabalho com os gêneros voltado para uma aprendizagem significativa vinculada ao contexto social, não está presente em suas falas. Evidencia-se que eles estavam acostumados a um ensino tradicional “*Só aula normal. Copiar do quadro e responder.*”, ou seja, reprodução de respostas. Como podemos observar, as palavras *copiar, livro e regra* aparecem praticamente em todas as respostas dos alunos. Assim, partimos do princípio de que a experiência desses alunos era de um ensino tradicional, que se caracteriza por sistematizar a aprendizagem, visa à transmissão e reprodução da informação, o raciocínio lógico e a memória do aprendiz. Nessa concepção de ensino, até mesmo as tecnologias tornam-se limitadas na sala de aula se o professor sistematiza didaticamente sua aula. (COPE; KALANTIZIS, 2015). Essas afirmações nos remetem a Paulo Freire e a “Educação bancária”, aquela que o aluno apenas recebe a informação e é sempre testado em avaliações, não há interação no processo de aprendizagem.

Julgamos importante apontar essas respostas dos alunos, pois elas evidenciam como eram suas experiências na aula de LP. As respostas evidenciam o perfil inicial da turma como um ponto de partida para compreendermos como os alunos foram desconstruindo esse perfil e construindo uma nova identidade social no projeto, à medida que se envolviam na campanha, mudando também o que entendiam por aula de LP.

Nossa próxima pergunta foi baseada no comportamento inicial dos alunos no projeto. As respostas dadas pelos participantes da pesquisa nos auxiliam a compreender sua postura no começo do projeto. A nosso ver, somada à falta de experiência de se engajar em projetos e entender que a aula de LP era copiar do livro ou do quadro para responder, o projeto é passa a ser uma nova experiência na vida escolar dos alunos. As respostas à pergunta “*Qual era a sua opinião inicial sobre o projeto?*”, revelam que os alunos não acreditavam que o projeto se concretizaria, e mais distante ainda parecia que eles pudessem ser os responsáveis pelo êxito da campanha:

- “*Que não ia dar certo.*”;
- “*Não ia dar certo.*”;
- “*Que não ia dar certo.*”;
- “*Eu achei que não ia, minha primeira impressão era que a gente ia fazer um cartaz bem lixo, tipo, a gente ia fazer uma coisa, mais um cartaz, que ia colocar ali no lado, na parede, de qualquer jeito.*”;
- “*E que não ia dar nada.*”;
- “*E que nada ia mudar!*”;
- “*Eu pensava que os outros iam passar pelos anúncios, olhar os negócios e a gente ia ganhar uma nota, e os alunos nem iam dar bola.*”;
- “*E ainda iam rasgar e destruir.*”

As falas dos alunos revelam o quanto a *afiliação* ao projeto, inicialmente, não existia, e o quanto, para se afiliar, exigiria uma nova postura de participação deles. Para eles, o projeto seria apenas cumprir tarefas para ganhar nota (essa era sua concepção de aprendizagem na escola) a aprendizagem não estava relacionada a agir no mundo por meio da linguagem. As suas opiniões mostram o quanto as práticas docentes parecem não produzir sentido às suas vidas, o quanto as aulas de LP não produziam significado para eles, alunos concluintes do ensino fundamental. A palavra “Não” e a ideia de negação em relação ao projeto aparecem em todas respostas e ganha destaque na resposta de uma aluna, que evidencia como a escola está desconectada daquilo que o aluno possa considerar aprendizagem “*Eu achei que não ia, minha primeira impressão era que a gente ia fazer um **cartaz bem lixo, tipo**, a gente ia fazer uma coisa, mais um cartaz, que ia colocar ali no lado, na parede, de qualquer jeito.*”. A fala da aluna revela a percepção que ela tem sobre o pouco valor dado aos trabalhos produzidos pelos alunos na escola.

Essas falas são de alunos que pertencem à geração das mídias sociais, dos games, da programação, das tecnologias digitais, mas ainda estão usando papel pardo “*mais um cartaz*” para colar os trabalhos escolares nas paredes da sala de aula “*de qualquer jeito*”. O fato de pertencerem a uma comunidade carente não impossibilita de que usem as tecnologias de baixo custo disponibilizadas através do celular e da internet. Suas habilidades e competências digitais são ignoradas ou pouco parecem ser exploradas na escola. Suas falas evidenciam que o desenvolvimento do projeto ainda parece distante da vida escolar dos alunos “*E que não ia dar*

nada.”, “*E que nada ia mudar!*”. A descrença no projeto era unânime, nenhum aluno disse que achava que iria dar certo o projeto.

Partimos da ideia de que os alunos não acreditavam, inicialmente, no projeto deles, acreditavam que os trabalhos seriam mal feitos e ignorados pela escola, que ganhariam uma nota de qualquer forma e que aquilo seria só mais um *cartaz para colar na parede*, representando uma “prática docente” a que eles estavam acostumados em sala de aula e não atribuía significado às suas aprendizagens. Suas falas parecem revelar o quanto eles também se sentem desvalorizados e como eles desvalorizam o próprio processo de aprendizagem na escola. Entendemos que o papel do professor e sua concepção de linguagem é determinante em um projeto para que os alunos possam trilhar novas descobertas em seu aprendizado ou se manter no ensino de reprodução de conteúdo e regras, desacreditando do papel da escola.

Nossa próxima, questionamos se o projeto havia mudado sua opinião sobre as aulas de Língua Portuguesa. Quais diferenças eles percebiam que havia ocorrido nas aulas?

- “*É que antes a gente só copiava e respondia. E agora nós temos uma coisa diferente. Tu inovou. Tipo, a gente parou de só copiar do quadro e responder. A gente foi lá na Unisinos ter aula de publicidade, nós fizemos os anúncios...*”
- “*A participação dos alunos nas aulas.*”
- “*A gente conseguiu se expressar melhor, apresentar melhor o trabalho.*”
- “*As aulas mais dinâmicas.*”
- “*E a gente aprendeu tanta coisa sem perceber. A gente aprendeu tudo assim...*”
- *Leitura. Eu não lia nunca. Hoje eu leio um livro sem precisar brigar.*
- *Foi positivo. Tanto é que nós temos colegas que passaram na Liberato.*
- *É, no caso, a gente se envolveu mais no projeto.*
- *A gente viu que tinha aprendido de verdade.*
- *Porque era a gente que tinha que fazer, simplesmente a gente não podia só olhar e copiar, nós tinha que criar os nossos anúncios.*
- *Melhorei a escrita.*
- *Trabalhar em equipe.*
- *Mais união.*
- *Eu acho que eu perdi a vergonha*
- *. E eu acho que o que me marcou foi ter aprendido a me comunicar com o projeto.*

E as respostas nos surpreenderam, pois os alunos sabem pontuar exatamente o que acreditam ter melhorado na sua aprendizagem. Eles fazem uma relação da aula com as novas habilidades que desenvolveram na disciplina de Língua Portuguesa, e a concepção de que aula de língua portuguesa era “copiar do quadro/do livro” foi substituída por ações como: *melhorar a escrita, aprender a se comunicar, aprender de verdade, ler livros, expressar-se melhor, participar das aulas, se envolver no projeto, criar os nossos anúncios*. Como podemos observar nessa fala “***E eu acho que o que me marcou foi ter aprendido a me comunicar com o projeto***”. Para Wenger (2001), aprender significa transformar-se e produzir significados. Entendemos que as falas dos alunos apontam uma mudança significativa no seu processo de aprendizagem e na sua nova relação com a linguagem. Suas transformações decorrem do contexto que foram inseridos no projeto, evidenciando que suas experiências os levaram a construir novas aprendizagens e reconhecê-las no uso de práticas languageiras. Neste mesmo sentido, Lemke (2010, p. 469) aponta para o paradigma da aprendizagem interativa, na qual as pessoas determinam o que elas precisam saber “o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender. Seu resultado final é geralmente satisfatório para o aprendiz e frequentemente útil para os negócios ou para a academia”.

Quando os questionamos sobre qual vantagem o projeto trouxe para eles, mapeamos diferentes respostas, mas elas apresentam algo em comum. Elas evidenciam mudanças na postura dos alunos em relação à escola e a eles mesmos, revelando que a aprendizagem ocorreu através da experiência e sua relação com os outros. Falamos de trabalho colaborativo, participação social, interação e comunicação com os próprios colegas durante o projeto. Separamos nove frases que consideramos significativas e não repetem a mesma ideia ou palavras.

- “*Aprender a escutar mais os outros*”
- “*É que a gente aprendeu a fazer o nosso próprio trabalho. A gente teve experiência de produzir o texto. Olhando parece fácil, na hora de fazer é que é difícil.*”
- “*Eu me tornei exemplo*”
- “*Foi muito mais do que a gente pensou, do que a gente acreditava.*”
- “*Sei lá ,sora, achei que ia dar certo, porque todo mundo começou a aceitar o nosso projeto. Foi isso.*”

- *“Foi em todo mundo, porque a gente viu que juntos a gente podia fazer uma coisa legal.”*
- *“Eu acho que todo mundo amadureceu com este projeto, todo mundo criou responsabilidade e todo mundo acreditou um pouco em si, por mais que não fosse tanto, mas eu acho que todo mundo acreditou. Também acho que todo mundo amadureceu por isso aprendeu com os seus erros e melhorou.”*
- *A gente recebeu uma proposta nova, com uma ideia legal, que ia beneficiar a gente num curto período, porque a gente já estava saindo, mas ia beneficiar outras turmas por um longo período. A gente viu que ia ser bom a gente fazer. Eu, por mim, eu fiz por gostar de uma ideia nova, sabe?*
- *“Sora, eu acho que foi mais, tipo, trabalhar em grupo. E não ficar no “Eu vou fazer só isso”, mas todo mundo ajudar.”*
- *“A gente começou a dar valor antes para escola”*
- *“A gente mostrou o lado bom, depois de todo o ruim. E que sempre tem uma coisa boa. Depois de todos os problemas, a gente mostrou no vídeo que temos coisas boas. A gente não se focou só no problema, mas mostrou a solução.”*

Quando contrastamos essas respostas com as da primeira e da segunda pergunta, há uma mudança no discurso dos alunos. O *EU* é substituído pelo “A GENTE”, pelo “TODO MUNDO”. Há um processo de mudança na identidade desses alunos, percebem-se como autores do projeto “...*porque todo mundo começou a aceitar o nosso projeto*”; como um grupo unido “*Foi em todo mundo, porque a gente viu que juntos a gente podia fazer uma coisa legal.*”; como alunos responsáveis e mais autoconfiantes “...*todo mundo criou responsabilidade e todo mundo acreditou um pouco em si...*”; como alunos experientes “*A gente teve experiência de produzir o texto*”. Acreditamos que o primeiro “fio de conexão” para desenvolver um projeto e se conectar a uma rede de interações, neste caso, se conectar à comunidade escolar, deve ser desenvolvido, primeiro, na sala de aula entre os alunos.

Como já dissemos, promover uma aprendizagem significativa que desenvolva a relação interpessoal entre os alunos é fundamental para iniciar uma rede de interações sociais, a qual precisa ser construída no contexto da sala de aula. Tal ação pedagógica nos conduz a compreender a importância que essa rede pode gerar na vida escolar do aluno e na sua participação ativa no desenvolvimento de um projeto coletivo voltado a um propósito de ações conjuntas no espaço escolar “*juntos a gente podia fazer uma coisa legal*”. A motivação e o desafio de buscar solução para um problema elevam a vontade de o aluno querer aprender com

os colegas e desafiar a si mesmo durante o processo de aprendizagem. No enunciado “*todo mundo acreditou um pouco em si*” revela o olhar do aluno além do projeto, ele lança sua percepção sobre os indivíduos, os colegas, e parece estranhar o que aconteceu no projeto, os alunos passaram a acreditar em si mesmos. Para o aluno, parece que a ação de acreditar no próprio potencial é algo novo no processo de aprendizagem dele e dos colegas, ainda mais quando a ação de acreditar em si é para fazer algo pelos outros (comunidade escolar). Falas, como a que citamos, evidenciam as mudanças de atitudes dos alunos e sua aprendizagem vivida ao longo do projeto. Para Moran (1999, p. 01):

aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

Como podemos observar nesta análise, a identidade discursiva (GEE, 2000) dos alunos foi construída socialmente, fruto de suas experiências com a linguagem nos diferentes contextos sociais que passaram a circular dentro e fora da escola. Ao trabalhar as competências de leitura e de escrita na formação cidadã do aluno, tornando a linguagem estudada na escola significativa em suas vidas, os alunos também desenvolveram novas competências sociais e emocionais, reconhecendo-se de forma coletiva e autônoma no desenvolvimento da campanha publicitária “*É que a gente aprendeu a fazer o nosso próprio trabalho*”.

4.4.1.2 Impactos das Conexões de Gêneros e Pessoas na Rede de Interações no Processo de Construção do Projeto- Concepção dos Alunos

Na metáfora da rede, “o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos” (KLEIMAN, 2007, p. 47), e nessa rede de interações, buscamos entender como o projeto impactou os alunos na construção dessa rede e na produção das peças publicitárias. Nossas lentes ampliam-se, inicialmente, para as suas percepções sobre as maiores dificuldades que eles tiveram que enfrentar no desenvolvimento do projeto:

- “*Conviver com quem você não gosta.*”;
- “*A vergonha das pessoas.*”;
- “*A timidez.*”;
- “*A preguiça.*”;

- “As apresentações.”;
- “Falar em público, sora.”;
- “Apresentar para todo mundo e para a nossa turma.”;
- “O mesmo que o José falou, que ele é muito tímido.”;
- “A vergonha, sora.”;
- “Por exemplo, na primeira vez, quando a gente teve que apresentar os nossos anúncios lá para a nossa própria turma, eu tava morrendo de vergonha. Já a outra vez, eu não tava com tanta vergonha. Já conseguia mais.”.

Consideramos as respostas dos alunos reveladoras, pois elas contrastam com o trabalho que eles realizaram na campanha, em que lhes foi requerido uma rede de interações e comunicação entre seus participantes no contexto escolar. Como o ensino tradicional não costuma estimular os alunos a viverem experiências de interação e de comunicação em práticas linguageiras, mas costuma se centrar no individualismo do aluno, a habilidade de se comunicar para agir no mundo e interagir com as pessoas é uma habilidade que lhes parece cara quando exigida na escola “Falar em público, sora”.

Entretanto, o projeto permitiu que os alunos ocupassem novos espaços na escola para interagir presencialmente e se transformar por meio de sua participação social, aprimorando a habilidade de se comunicar por meio da experiência “Por exemplo, na primeira vez, quando **a gente teve que apresentar** os nossos anúncios lá para a nossa própria turma, eu tava **morrendo de vergonha**. Já a outra vez, eu não tava com tanta vergonha. **Já conseguia mais**.”.

No diálogo com os alunos, as próximas respostas evidenciam o quanto eles estavam tendo que negociar suas identidades no projeto e trabalhar de forma colaborativa, exigindo-lhes novas habilidades sociais, tendo de se confrontar com novas experiências que os conduziram a se transformar durante o projeto, e mais uma vez, desenvolver a habilidade de saber se comunicar para interagir no grupo e construção de sentido (as peças publicitárias) de forma colaborativa.

- *Eu aprendi a não ter mais timidez depois do flash mob. Que se a gente quer fazer alguma coisa, a gente tem que aprender a se comunicar. É o básico que a gente tem que aprender, o essencial para viver, né? É aprender a se comunicar.*
- “Eu acho que eu ligava muito para a opinião dos outros, mas daí, com o projeto, eu fui mudando, eu fiz o que eu achava que eu tinha que fazer e falar.”;

- *“O meu maior obstáculo era as pessoas. Foram as pessoas, porque, quando a gente não gosta da pessoa, a gente não fala com ela. Mas com o projeto não, a gente teve que falar na cara o que estava sentindo, engolir, não guardar rancor e ter que trabalhar juntos. Este foi o meu maior obstáculo, a minha dificuldade, que no início, eu não conseguia.”;*
- *“O meu foi ter que entender as pessoas, ter que ouvir que eu também estou errada. Ouvir os outros, porque eu não estou acostumada a ter que fazer isso. Eu tenho a minha opinião e pronto! E o resto eu fazia do meu jeito. Aí eu tive que entender, sei lá, agora eu consigo entender mais o grupo”;*
- *“Ninguém fazia, tipo, o trabalho junto. Antes eram as gurias para um lado e os gurus para outro.”.*

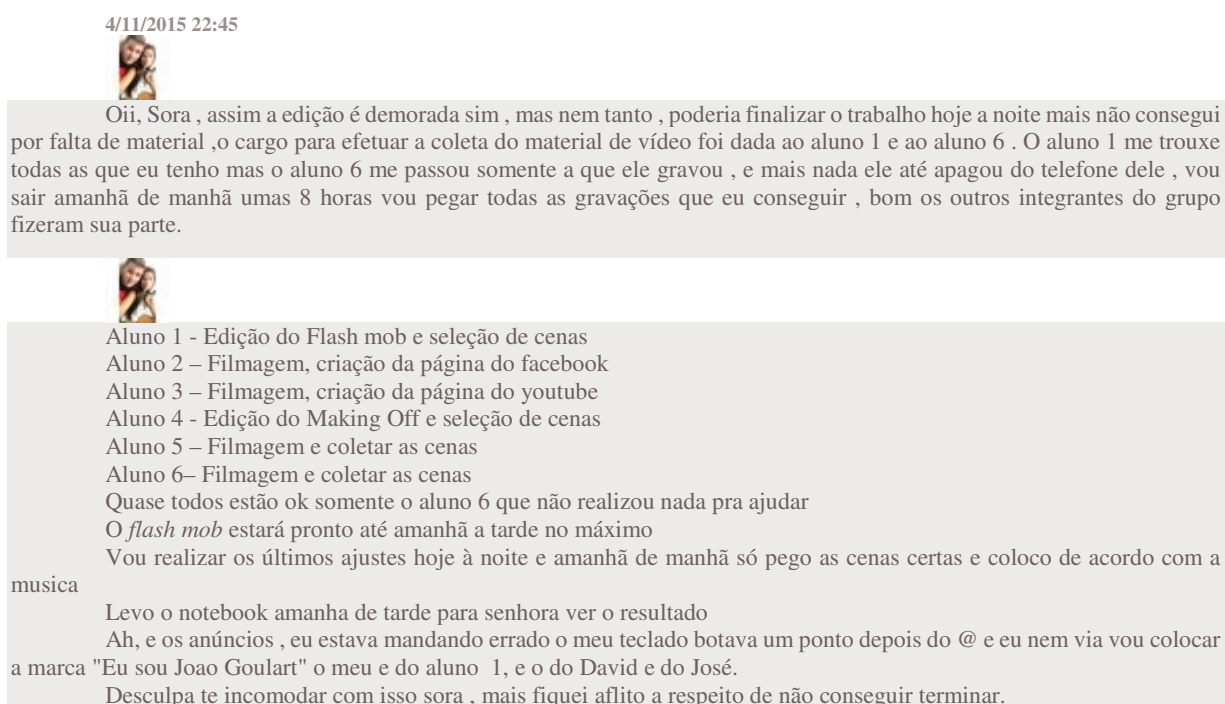
Quando questionados sobre os seus maiores obstáculos no projeto, a pergunta havia sido formulada na intenção de mapear dificuldades no uso das tecnologias digitais para produzir os gêneros, no entanto, o maior obstáculo que a turma enfrentou não foi o uso de tecnologias ou a produção dos gêneros, mas negociar suas próprias identidades no desenvolvimento do projeto. A ação de trabalhar de forma colaborativa, unida para que o projeto desse certo, gerou novos aprendizados frente ao individualismo com que os alunos estavam acostumados no ensino tradicional. Tiveram que compartilhar suas angústias, suas identidades, seu perfil, seu posicionamento no projeto com toda a turma para, juntos, vencerem obstáculos em conjunto e realizar as peças da campanha. Ao reconhecerem que precisaram mudar o seu comportamento, no desenvolvimento do projeto, para o grande grupo, evidenciaram que a aprendizagem, seja qual for sua forma, modifica quem somos, modifica a nossa capacidade de participar, pertencer, negociar significados, nas interações sociais, na prática e na nossa identidade como sujeitos sociais. (WENGER, 2001). Suas falas revelam o quanto o trabalho colaborativo havia mudado sua forma de agir no projeto, o quanto ele é desafiador e exige não só conhecimento, mas habilidades sociais e emocionais de seus participantes que passam a ter que negociar significados em grupo e assumir sua identidade como um sujeito social no projeto: *“O meu maior obstáculo era as pessoas. Foram as pessoas, porque, quando a gente não gosta da pessoa, a gente não fala com ela. Mas com o projeto não, a gente teve que falar na cara o que estava sentindo, engolir, não guardar rancor e ter que **trabalhar juntos**.”.*

À medida que os alunos se envolviam com o projeto e com os colegas, aumentavam as interações, e eles se fortaleciam enquanto grupo. Em alguns momentos, havia tensão e divergência de opinião, justamente por estarem engajados no projeto. O primeiro processo dos

alunos foi se reconhecerem enquanto indivíduos, marcado no uso da primeira pessoa “*O meu foi ter que entender as pessoas, ter que ouvir que eu também estou errada.*” e depois como coletivo “*Aí eu tive que entender, sei lá, agora eu consigo entender mais o grupo*”; “*A sala era dividida. Aí quando começou o projeto a gente foi meio que obrigado a ter que falar. Aí a gente acabou se acostumando a ter que a conversar. Não porque tu obrigou, mas porque a gente precisava conversar com as equipes sobre o projeto*”.

Para Gee (2000), “as pessoas possuem múltiplas identidades conectadas não aos seus ‘estados internos’, mas aos seus desempenhos na sociedade” (GEE, 2000, p. 99). Neste caso, os alunos, ao desempenharem funções e interagirem na construção da campanha, tiveram que tomar decisões na produção das peças, precisaram assumir novas identidades, negociar sentidos, se responsabilizar pelo projeto e não mais “copiar do quadro e responder no caderno”. Precisaram desenvolver autonomia e gerenciar suas responsabilidades na produção das peças publicitárias, o que ocorreu de forma colaborativa entre os alunos participantes da pesquisa. Como podemos ver nesta conversa, por mensagem, via *Messenger*, que o aluno envia à professora:

Figura 22 - Mensagem enviada pelo *Messenger*



Fonte: *Messenger* da autora.

Na mensagem, o aluno quer explicar o processo de edição do vídeo *Flash Mob* e como o grupo se organizou para realizar a edição da peça. Sua fala evidencia o quanto ele e seu grupo estão engajados no projeto. Preocupa-se em descrever o compromisso de cada um dos

integrantes da equipe “*bom os outros integrantes do grupo fizeram sua parte*” e a sua parte, concluir a edição do vídeo, embora ainda faltem dados de um colega.

Ele demonstra sua preocupação com o projeto “*Levo o notebook amanhã de tarde para senhora ver o resultado*” e a responsabilidade que ele e seu grupo assumiram na produção da peça *Flash Mob* (“*Desculpa te incomodar com isso sora, mais fiquei aflito a respeito de não conseguir terminar*”). Há engajamento de quase todo o grupo na realização das atividades para concluir o vídeo, e a falta de engajamento de um colega comprometeu a negociação de significados na edição do vídeo estabelecida entre os participantes, tendo que o grupo se reorganizar para concluir a produção audiovisual. Esse exemplo demonstra que, primeiro, os alunos tiveram que criar entre eles relações interpessoais, gerando afinidades e comprometimento deles na produção da peça (filmar o *flash mob* de diferentes ângulos, selecionar os vídeos, baixar os arquivos e organizá-los de acordo com a dança, enviar para os colegas que editariam o vídeo). Todas as ações abriram a possibilidade de haver tensão e conflitos entre seus integrantes, pois, uma *ação conjunta* exige competência não apenas individual, mas coletiva entre os participantes, os quais podem não desempenhar as mesmas ações, mas todos visam a um mesmo resultado, um objetivo comum (WENGER, 2001). Além disso, como falamos anteriormente, as peças estavam conectadas como *engrenagens*, uma fortalecendo o significado da outra na campanha. Neste caso, o vídeo *flash mob* e os anúncios publicitários citados pelo aluno, depois de finalizados, seriam encaminhados para uma outra equipe da sala, responsável pela *Apresentação do projeto* às turmas da escola. Ou seja, havia entre todas as equipes uma interconexão para o desenvolvimento da campanha, e cada peça publicitária estava engajada e “encaixada” no projeto, o que exigia dos alunos uma participação ativa e comprometimento de todos.

Nesse processo de construção conjunta das peças publicitárias, identificamos o quanto trabalhar em situações reais de comunicação, de forma colaborativa, com o mesmo objetivo, em busca de solução de um problema, exige habilidades sociais e emocionais dos alunos na produção dos gêneros.

4.4.1.3 A Descoberta de Novas Habilidades

Para finalizarmos este panorama sobre as percepções que os alunos tiveram a respeito do projeto, encerramos essa análise voltando nossa atenção para a presença dos multiletramentos na produção dos gêneros. Questionamos se eles, ao produzir as peças, percebiam a relação entre a produção das peças publicitárias da campanha e o uso das

tecnologias no projeto. Nossa intenção era verificar se eles reconheciam suas novas aprendizagens, seus novos letramentos e a importância do uso das tecnologias digitais na produção dos gêneros no projeto.

Em suas respostas, eles nos mostram clareza sobre a importância de usar as tecnologias e de desenvolver suas competências digitais para produzir as peças. Os alunos citaram primeiro os “aparelhos” que precisaram para realizar a produção dos gêneros no projeto, como as câmeras digitais, a filmadora, o notebook, o celular e data-show. Depois, as escolhas de programas que usaram para editar textos, imagens e vídeos (*Sony Vegas, Movie maker, Fotoshop, Pixels, Power point, Paint o Word, Broffice Impress e Broffice Writer*) e as mídias sociais, *WhatsApp, Facebook e Youtube*, como mídias sociais para divulgar o projeto e atingir a comunidade escolar. Na percepção dos alunos, seria impossível desenvolver o projeto sem o uso das tecnologias digitais, como podemos ver em suas falas:

- *“Para produzir o que a gente fez! Se não, não dava certo. Se não a gente não ia conseguir apresentar nada assim. Não ia conseguir fazer os anúncios! Como é que a gente ia fazer? Ia desenhar? Não ia ficar bom”;*
- *“A gente precisou de programa para editar, para fazer os vídeos, para fazer as apresentações.”;*
- *“Elas (as tecnologias) foram importantes para a gente desenvolver o trabalho, o projeto”.*

Embora os alunos pertencessem a uma comunidade carente e pouco fizessem uso das tecnologias na escola, assumiram uma postura ativa, de produtores de informação na campanha dentro e fora da escola. Todas as peças exigiram-lhes estratégias e trabalho colaborativo, nenhuma peça foi realizada individualmente. Nada os impediu de que seus letramentos digitais fossem mobilizados no projeto para realizar o *redesign* de todas as peças produzidas na campanha. Trabalharam de forma criativa e colaborativa (em casa e na escola), certamente, nem todos os alunos tiveram o mesmo desenvolvimento, mas todos os grupos atingiram seus objetivos e os três níveis de letramento, de acordo Ala-Mutka (2011), exigindo-lhes habilidades e competências digitais na produção dos gêneros publicitários. Primeiro, precisaram aprender a explorar as ferramentas digitais dos programas citados para conhecê-los e iniciar o processo de produção das peças publicitárias, exigindo-lhes **habilidades e conhecimentos instrumentais**. Segundo, todas as peças publicitárias tinham um propósito na campanha e passaram pelo processo *redesigned*, exigindo-lhes **habilidades avançadas e conhecimento**, aperfeiçoamento

de seus letramentos e competências digitais no processo de reedição do *lipdub*, anúncios publicitários, *flash mob* e slides da apresentação oral do projeto. Terceiro, a produção das peças publicitárias era contextualizada para produzir sentido no espaço físico da escola e também na mídia digital, nas mídias sociais, como o *Facebbok e o Youtube*, exigindo-lhes **atitudes para aplicação de habilidades e conhecimento** sobre o que estavam produzindo digitalmente. *A nosso ver*, os letramentos ocorreram não em níveis, mas de forma articulada, exigindo estratégias e diferentes conhecimentos digitais para produzir sentido na campanha publicitária. Aprenderam a produzir informação para se conectar em rede por meio desses gêneros, que passaram a circular na esfera midiática e a produzir sentido (tornando-se um *avaiable design*). Para nós, o letramento e a competência digital desenvolvidas pelos alunos também revelam uma nova *percepção multimodal* deles sobre a campanha para interagir na rede com a comunidade escolar. Essas ações permitiram que eles, por meio de suas competências digitais, produzissem peças publicitárias coesas e significativas para persuadir seus interlocutores com a ideias de valorização da escola e fortalecimento da identidade dos alunos no espaço escolar.

Como se pode observar, a descrição dos programas e as tecnologias usadas na campanha são acessíveis aos alunos, são tecnologias de baixo custo disponíveis a eles para que pudessem desenvolver suas habilidades e competências digitais. O que importa não é a tecnologia em si, mas o quanto ela pode se tornar significativa na ação dos alunos vinculada ao objetivo que eles têm em um projeto que valorize os multiletramentos no contexto social e cultural dos alunos.

Ao mesmo tempo em que observam a relação entre a produção das peças e as TDs, como ações inseparáveis, no desenvolvimento do seu projeto, eles reconhecem que também tiveram dificuldades para produzir coesão multimodal nas peças publicitárias, revelando que os gêneros midiáticos exigiram-lhes novas habilidades enquanto produtores do gênero, como mostramos. Entendemos que essas são as novas habilidades de leitura e escrita (incluindo os elementos multimodais/ multissemióticos), por meio de experiências reais e situadas na vida dos alunos, que também precisamos acionar na construção de sentido de gêneros. É necessário promover ao aluno espaços para que ele possa explorar mais a criatividade e as tecnologias na produção de gêneros que circulam na sociedade digital. Ao se referir, principalmente, à produção do anúncio publicitário, os alunos descrevem que encontraram algumas dificuldades para desenvolver a coesão entre os elementos multimodais que constituem o gênero. Esse foi o gênero mais estudado ao longo do projeto, conforme já justificamos. Destacamos algumas respostas que evidenciam as dificuldades que os alunos mais encontraram.

“Imagem, um texto compatível com a imagem, slogan, logotipo, a frase de impacto”; *“Achar uma frase que impactasse”;*

“Porque era a gente que tinha que fazer, simplesmente, a gente não podia só olhar e copiar, nós tinha que criar os nossos anúncios.”;

“A relação entre a imagem e o texto”;

“Para fazer o lipdub, a gente precisou editar, pesquisar no Youtube.”

“É que a gente teve que pensar como se fosse alguém fazendo um anúncio para gente, para ver se a pessoa ia entender e receber o nosso recado.”;

“Ver se o público ia entender”.

Suas falas revelam que a dificuldade encontrada pelos alunos vai além dos elementos multimodais que eles relatam, está na própria produção de gêneros do campo midiático. No caso do anúncio publicitário, pertence ao domínio argumentativo, e exige que os alunos compreendam não só a situação comunicativa de cada peça publicitária (o contexto), a estrutura do gênero, a clareza sobre o tema, a finalidade da peça, quem é seu interlocutor, mas tudo isso para fazer escolhas coerentes entre programas adequados que lhe permitam explorar diferentes recursos e combinações multimodais possíveis (imagem, frase de impacto, cores, fontes, slogan, ângulo da imagem) para persuadir seu interlocutor, convencê-lo da veracidade de sua peça publicitária. Esses vários elementos exigem coesão multimodal dessa peça, e a escolha de todos esses elementos constroem também o seu posicionamento crítico no gênero, o seu discurso persuasivo no anúncio vinculado à ideia da campanha de valorização da escola e sentimento de pertença dos alunos ao contexto escolar. Como é um gênero que explora a linguagem verbal, a complexidade de construção de sentido exige mais dos alunos. As duas últimas respostas dos alunos, evidenciam que todos esses elementos descritos estão relacionados à preocupação que eles têm com seus interlocutores *“É que a gente teve que pensar como se fosse alguém fazendo um anúncio para gente, para ver se a pessoa ia entender e receber o nosso recado.”;* *“Vê se o público ia entender”.* Na percepção dos alunos, eles desejavam ser compreendidos, por meio da linguagem verbal e multimodal, para interagir com a comunidade escolar.

Ou seja, trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, amplia a percepção do aluno em relação à produção de gêneros como práticas de linguagem letradas e digitais, desenvolvendo letramentos e competência digitais na construção de significados em práticas sociais e culturais, como é o caso da campanha publicitária “Eu sou João Goulart”. Foram oportunizados aos

alunos novos espaços para refletir sobre como construir o sentido multimodal do gênero por meio de mídias e veiculação de canais de comunicação para se conectar com a rede da comunidade escolar (o seu público-alvo) e disseminar a campanha na escola.

Vemos que, por todas as percepções dos alunos em relação às suas ações no *design do projeto*, apresentadas nesta seção, há possibilidades de o projeto oportunizar a formação de *designers sociais ativos*. Ao trabalhar em grupo, imersos em uma situação de resolução de problemas em um contexto real, os alunos, juntos, buscam formas criativas de refletir sobre os problemas da escola e expressar possíveis soluções por meio de peças publicitárias que constroem ideias de valorização da escola e do estudante em seu espaço escolar. Para isso, eles usam diferentes programas e mídias de canais de comunicação que são acessíveis à sua realidade social e lhes permitem produzir sentido em suas interações sociais com a comunidade escolar numa cultura digital.

Nesse processo, eles têm clareza de que as produções de todas as peças são inseparáveis das tecnologias digitais, dos meios de comunicação e do contexto social e cultural em que estão inseridos. Nessa perspectiva, há sentido tanto na produção quanto na valorização de gêneros da cultura digital como o *lipdub* e o *flash mob*. Isso demonstra o quanto os multiletramentos e a cultura participativa são imprescindíveis no desenvolvimento de um projeto, representando um modo de expressar os diferentes contextos e realidades dos alunos, aproximando uma conexão entre a diversidade local e global que a rede digital oferece, explorando as diferenças linguísticas, culturais e tecnológicas para buscar desenvolver uma cidadania efetiva. A percepção dos alunos evidencia que há um trabalho produtivo e colaborativo entre eles, um trabalho de interação no uso de múltiplas linguagens e formas de comunicação que conectam seus laços culturais e sociais.

Para Jenkins (2006), na cultura participativa, a *afiliação* também significa uma forma de aprender e de participar de uma comunidade centrada em torno de várias mídias. No projeto, foi necessário fazer uso de várias mídias para que a campanha “Eu sou João Goulart” cumprisse o objetivo que os próprios alunos (*designers sociais ativos*) idealizaram e concretizaram em suas ações que visavam a envolver a comunidade escolar a partir da produção de diferentes peças publicitárias veiculadas nas mídias sociais para ampliar e divulgar a campanha.

A produção de diferentes peças publicitárias interconectadas fortaleceu não só o sentido entre as peças, expandindo a ideia da campanha de valorização da escola, mas fortaleceu, principalmente, os vínculos colaborativos entre os alunos que também foram interconectados, como vimos em seus discursos. Suas percepções sobre a experiência de produzir a campanha publicitária evidenciam como eles construíram o projeto e como foram constituindo suas relações interpessoais e de aprendizagem ao longo do projeto, no desejo de conectar a produção

das peças publicitárias à rede da sua comunidade escolar. Todo esse processo também promoveu empoderamento social focado no desenvolvimento de competências digitais e sociais na formação cidadã do aprendiz, ações esperadas na educação da sociedade tecnológica. Suas identidades foram ressignificadas no contexto escolar, valorizando o seu trabalho na escola. Para Gee (2000), a identidade é desenvolvida socialmente e representa as experiências que o sujeito vivencia em vários contextos sociais em que ele circula. O projeto proporcionou novas experiências aos alunos (dentro e fora da escola) e, por meio delas, sua *Identidade Discursiva* (GEE, 2000) foi modificada. Em seus discursos em grupo, na realização do grupo focal, a percepção que passaram a ter de si e dos colegas mostra como os alunos começaram a apreciar suas identidades de estudante na escola, passaram a se ver como alunos capazes de mobilizar outras pessoas a valorizar a escola por meio da campanha. Sua identidade é transformada devido às interações com outros colegas (pessoas, contextos e gêneros) durante as experiências que eles viveram no projeto, criando laços de afinidades entre eles e a escola.

As diferentes peças produzidas pelos alunos se entrelaçaram na campanha e representam a força de diferentes letramentos midiáticos com um propósito, a que Lemke (2010) chama de “legiões”, em que “cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado”. Assim, a campanha gerou uma “legião de letramentos” significativos endereçados em rede à comunidade escolar. Os gêneros, só depois de produzidos no projeto, reescritos e reeditados pelos alunos, chegam às mídias sociais para cumprir uma das principais preocupações dos alunos “Ver se o público ia entender”, conforme veremos na seção seguinte.

4.4.1.4 A Valorização da Escola

Outro questionamento realizado aos alunos teve como intenção analisar se eles reconheciam as vantagens que o projeto havia proporcionado à escola: “*Em relação à escola, vocês acham que este projeto foi uma vantagem para a nossa escola?*”. As respostas evidenciam a mudança do perfil da turma através do projeto. Embora os alunos estivessem no mesmo espaço, no mesmo contexto, na mesma turma, foram conduzidos a olhar para a escola de forma crítica, sob um outro ponto de vista em que eles seriam os responsáveis por iniciar ações de valorização da escola. Suas falas revelam que eles enxergavam mudanças dos alunos da escola devido ao projeto:

- “Com certeza.”;

- “*Todo mundo viu o que tinha de errado na escola e agora está consertando junto.*”;
- “*Começando pelos anúncios publicitários, ninguém tirou. Os trabalhos quando a gente cola, sempre tem alguém que tira.*”;
- “*Ou rasga.*”;
- “*Para a escola aprender que ela tem uma identidade.*”;
- “*Os alunos cuidarem mais da escola.*”;
- “*Os alunos reconhecerem os problemas e ajudar a melhorar a escola.*”;
- “*A gente conseguiu passar uma mensagem de conscientização para os alunos. Eu acho que foi isso.*”;
- “*Porque todo o nosso trabalho era uma ideia só. Era fortalecer a identidade dos alunos.*”

Os dados apontam que a imersão dos alunos no projeto provocou mudanças na sua postura em relação à escola, estreitando *laços de afinidade* e modificando sua identidade social estudantil, conseqüentemente, ligada à própria posição que eles assumiram no projeto. A ideia de afiliação ao projeto está presente em suas falas: “*Porque **todo o nosso trabalho era uma ideia só.***”; *A gente conseguiu passar uma mensagem de conscientização para os alunos*”; “*Para a escola **aprender que ela tem uma identidade.***”.

Para Wenger (2001), a ação de aprender está relacionada diretamente à participação social do sujeito, não apenas na sua responsabilidade e no seu compromisso com pessoas e atividades (profissional, escolar, familiar, etc.), mas na sua participação de uma maneira ativa em práticas de comunidades sociais, onde aprende, interage e constrói sua identidade na relação com a comunidade na qual se encontra inserido. Essa participação não representa apenas o que faz, mas quem é e como interpreta o que faz nessa comunidade “*Porque **todo o nosso trabalho era uma ideia só. Era fortalecer a identidade dos alunos.***”. Os discursos dos alunos revelam as novas aprendizagens que o projeto trouxe às suas vidas na escola, sua participação social e (re)construção de identidade no contexto escolar. Projetaram uma ideia para a campanha, *um design*, que superou as próprias expectativas dos alunos “*Foi muito mais do que a gente pensou, do que a gente acreditava.*”, levando-os a reconhecerem que o resultado alcançado era fruto do trabalho coletivo da turma, e não individual.

Trabalhar no campo do letramento envolve ação dos participantes, engajamento crítico com o que eles fazem com o texto e o que o texto passa a significar para eles. Ao desafiá-los a buscarem soluções para a situação-problema e criar estratégias de como vão desenvolver as peças juntos, é-lhes exigido protagonismo, criatividade, inovação, pensamento crítico, capacidade de solucionar

problemas, flexibilidade e trabalho em grupo. A maioria das equipes se ajudaram mutuamente, entretanto, em alguns grupos, houve a presença do aluno tarefeiro (KERSCH; MARQUES, 2016), aquele que realiza o mínimo, não se envolve, não cria, não se desafia, e também a presença daqueles que se tornam *designers sociais ativos*, assumem o processo de criação de forma colaborativa, amadurecem, pois se comprometem consigo mesmos e com o outro na construção de significados para agir no mundo, como podemos ver na fala deste aluno:

“Eu me sentia importante, achava que eu era bem importante, quando, tipo, eu tava em casa, daí, assim, eu ligava o computador e ia editar o flash mob. Aí eu me sentia bem importante. Eu gostava, tipo, eu me sentia bem, sabe, fazendo aquilo porque era uma coisa que eu tava fazendo, sabendo que eu ia fazer, tentar conscientizar alguém para fazer o bem dentro da escola, sabe. [...]”

Na fala do aluno, podemos observar que a experiência do aluno no projeto o transforma, o motiva a construir significado (novos letramentos), o que gera uma nova relação com a aprendizagem e consigo mesmo, descobrindo novas habilidades e novos valores sociais como desejar fazer algo significativo por si e pela escola. Acreditamos que este é o *designer social ativo* que queremos ajudar a formar na escola para inseri-lo numa sociedade digital e mais humana, colaborativa. Para Freire (1987) “É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens.”. As peças publicitárias produzidas pelos alunos evidenciam a força do letramento midiático e crítico, pois em todas as peças havia um desejo de sensibilizar os alunos e “humanizá-los” na sua relação com a própria escola. Há um posicionamento crítico que surge no momento em que os *designers sociais ativos* criam consciência sobre a importância de suas ações na escola por meio da linguagem, como podemos ver na fala desta outra aluna:

“Mas aí, quando começou a acontecer aquilo de todo mundo querer uma camiseta, todo mundo querer participar do vídeo, seguir ali aquilo que a gente tava fazendo. Eu fiquei “nossa, cara, isso realmente está acontecendo, né? [...]” A causa era valorizar a escola e mostrar que o estudo é além daquilo, tipo de só escrever e tu aceitar que é aquilo.”

Para Barton e Lee (2015, p. 175),

A reflexão é imprescindível para a aprendizagem transformadora: ou seja, certas atividades, como o embate com problemas, podem levar à reflexão, permitindo que as pessoas reconheçam suas experiências e as vejam de novas maneiras, transformando potencialmente o âmbito pessoal e o social.

Na fala da aluna, sua percepção sobre a escola é modificada pelas próprias ações que ela e seus colegas mobilizaram na escola. Sua transformação é social e pessoal “A causa era valorizar a

escola e mostrar que o estudo é além daquilo, tipo, de só escrever e tu aceitar que é aquilo.”, a escola passou a ter um novo valor na vida da aluna. Em nossa análise, buscamos evidenciar como os impactos das conexões de gêneros e pessoas na rede de interações no processo de construção do projeto promoveram novas percepções dos sujeitos participantes na pesquisa.

4.5 Efeitos da Conexão entre a Campanha Publicitária e à Rede da comunidade Escolar nas Mídias Sociais

Na seção anterior, as percepções dos alunos revelaram como suas experiências, no desenvolvimento do projeto da campanha publicitária, evidenciam a importância de promover, no processo de aprendizagem da linguagem, a negociação de identidades entre os alunos, desafiá-los a trabalhar em ações conjuntas, por meio de letramentos midiáticos críticos voltados para o seu contexto social e cultural. O projeto permitiu-lhes trabalhar em rede (com a participação de outros atores sociais e a comunidade escolar) e experimentar a rede social *Facebook* e outras mídias sociais, em um trabalho coletivo, conectando-se com a sociedade digital, conduzindo os alunos a se tornarem cidadãos mais participativos e críticos a partir de experiências vividas em seu processo de aprendizagens dentro e fora da escola.

Nesta seção, queremos analisar se as produções dos alunos (as peças publicitárias) proporcionaram conexão, impacto e interações com a comunidade escolar, no *Facebook*, a partir da campanha “Eu sou João Goulart”. Como foram muitos dados gerados no projeto, selecionamos, para a análise desta seção, algumas publicações que foram mais significativas na interação com a comunidade escolar na rede social *Facebook*, através de comentários e compartilhamentos de publicações de peças publicitárias postadas na *fan page* “Eu sou João Goulart”.

Em nossa análise, buscamos, na perspectiva dos multiletramentos e da cultura participativa, analisar os dados, e compreender se os letramentos midiáticos e críticos desenvolvidos pelos alunos provocaram, na comunidade escolar, algum processo de afiliação à campanha.

Os gêneros *lipdub* e *flash mob* são duas produções publicitárias que integraram a campanha dos alunos na escola e foram significativas no processo de interação com a comunidade escolar no *Facebook* e no *Youtube*. Ambas as peças inserem-se na cultura digital e na cultura digital, são veiculadas na esfera midiática no campo publicitário. Elas são exemplos da presença da cultura de convergência (JENKINS, 2009) dos meios de comunicação da mídia digital, ou seja, representam como o fácil acesso às tecnologias digitais e as transformações tecnológicas, culturais e sociais promovem aos seus usuários a possibilidade de também se

tornarem produtores de mídias na rede, gerando significados em seus contextos sociais. (JENKINS, 2006). A nosso ver, essa mesma lógica, no espaço escolar, proporciona aos alunos a oportunidade de produzir gêneros da cultura digital na escola e construir significado em seu contexto social e na mídia digital.

Na campanha, os alunos realizaram as peças *flash mob* (para abertura) e o *lipdub* (para o fechamento) da campanha publicitária. Do processo de produzir as duas peças até explorá-las no *Facebook* para disseminar a campanha na comunidade escolar, muitas aprendizagens, experiências e ações entre os alunos foram negociadas, conforme já vimos. Cada peça, de acordo com suas características e finalidades, necessitou ser roteirizada e/ou coreografada¹⁹, filmada e negociada, contando com a participação dos estudantes no espaço escolar para ser veiculada nas mídias sociais.

Todo esse processo realizado pelos alunos evidencia o quanto “Uma nova cultura tecnológica e comunicativa marca o cotidiano e a existência das novas gerações que vivem em contextos sociais e midiáticos digitais, e que produzem alterações qualitativas na política, na democracia e na forma de pensar a sociedade”. (DI FELICE, 2012). A estratégia de produzir essas peças, por meio da linguagem *online*, e explorá-las na mídia digital, está centrada *na forma de pensar* o processo de comunicação nas mídias sociais, na força do letramento midiático crítico, na cultura participativa, nas tecnologias digitais cada vez mais acessíveis à sociedade, provocando mudanças nas formas de interação, na representação não linear do espaço, do tempo, bem como a participação e imersão dos atores sociais nas mídias sociais. Todas essas novas possibilidades permitiram criar uma conexão, por meio da campanha, na comunidade escolar usuária da rede social *Facebook*, permitindo-lhes se afiliar à campanha “Eu sou João Goulart”, como podemos ver na publicação do *flash mob* e do *lipdub*:

¹⁹ Na peça *Lipdub*, os alunos escreveram e reescreveram o roteiro para a realização do vídeo. Na peça *flash mob*, ela foi coreografada pela professora de dança do Programa Mais Educação, mas foi filmada e editada pelos alunos responsáveis pela campanha publicitária.

Figura 23 - Publicação do Flash mob na rede social Facebook



Fonte: Fanpage “Eu sou João Goulart”- rede social Facebook

Figura 24 - Publicação do Flash mob na rede social Facebook



Fonte: *Fanpage* “Eu sou João Goulart”- rede social *Facebook*

A primeira ação da comunidade escolar foi se afiliar à *fanpage* “Eu sou João Goulart”, com quase 700 curtidas. Na cultura participativa, os membros que integram uma comunidade na rede acreditam que suas contribuições importam e têm uma conexão com um determinado grupo social. O comprometimento e a afiliação dos alunos à produção da campanha e a resposta da comunidade escolar à ideia central da campanha são visíveis nas formas de interações com que a comunidade escolar reagiu às publicações das duas peças na *fan page* “Eu sou João Goulart”.

Como podemos analisar nos dados gerados nas duas imagens, verifica-se que as interações no *Facebook* evidenciam a conexão entre a campanha e a comunidade foi estabelecida significativamente para um projeto em que a voz social e as ações são representadas por uma turma de nono ano da escola. Na abertura da campanha, o *flash mob* evidencia uma interação ainda tímida dos alunos, tendo 14 compartilhamentos na rede, 1300 visualizações, 251 reações e 61 comentários. Marca o início do projeto, uma forma de chamar a atenção para o slogan da campanha, usado nas camisetas customizadas na apresentação da dança “Eu sou João Goulart”. Após filmado e editado, o vídeo se torna um recurso audiovisual usado nas apresentações sobre o projeto, realizada presencialmente pelos alunos do nono ano, para as turmas da escola. Ou seja, só depois de finalizar as apresentações presenciais sobre o projeto, o vídeo foi disponibilizado nas mídias sociais.

Já o *lipdub* representa o fechamento da campanha, evidenciando o engajamento da comunidade à ideia de valorização da escola. Essa peça teve 126 compartilhamentos na rede social *Facebook*, mais de 5.000 visualizações, mais de 1300 reações e mais 300 comentários. Esses dados comprovam o quanto a produção dos alunos foi significativa e positiva para a comunidade escolar, atribuindo valorização da escola (principal objetivo dos alunos), através de comentários e compartilhamentos, fortalecendo o sentido que a rede *Facebook* proporciona aos seus usuários. A ação de compartilhar evidencia a aproximação e a interação social do usuário da rede com a publicação realizada na *fan page*, representando um significado específico para cada usuário, como podemos ver abaixo, em três postagens (compartilhamentos do *lipdub*). A primeira, de uma mãe; a segunda, de uma ex-aluna, e a terceira, de um ex-professor. O *lipdub* ativou suas memórias em relação à escola, fazendo com que suas reações, além de compartilhar o vídeo, fosse compartilhar seus sentimentos de pertença à escola, ampliando, dessa forma, a ideia da campanha, que passa a ser veiculada em diferentes *timelines* disseminando a valorização da escola João Goulart.

Figura 25 - Compartilhamento da publicação *Lipdub* realizado por uma mãe de aluno da escola

Fonte: Rede social *Facebook*

Figura 26 - Compartilhamento da publicação *Lipdub* realizado por uma ex-aluna da escola

 Jessica Policena compartilhou um vídeo — com Juliana Fogaça Garbin e outras 3 pessoas.
1 de maio de 2018 · 🌐

Aqui criei minhas bases, aqui aprendi a escrever, a ler, a trabalhar em grupo, aqui aprendi a respeitar meus professores e acima de tudo ter um amor enorme por eles, meus educadores, sou eternamente grata por cada coisa que aprendi com vocês! Que saudade meus grandes exemplos. Vocês são 1000 ❤️
Minha escola querida, vou carregar em meu coração pra sempre!



5.476 visualizações

Eu Sou João Goulart
19 de dezembro de 2015 · 🌐 · 🌐

E o Lip Dub uniu toda a nossa escola em um vídeo!! Ficou show!!!
Mais de 1000 alunos, professores, funcionários e equipe diretiva participaram do LIP DUB!
Mostra...
Ver mais

  12

5 comentários 3 compartilhamentos

Fonte: Rede social *Facebook*

Figura 27 - Compartilhamento da publicação *Lipdub* realizado por um ex-professor da escola



Fonte: Rede social *Facebook*.

A campanha foi realizada em 2015, e os dados selecionados são de fevereiro de 2016 e maio de 2018. Esses dados também mostram o quanto a rede, quando significativa ao seu público-alvo, é contínua, produzindo diferentes significados aos seus interlocutores em um “processo reticular deslocativo e ecossistêmico”. (DI FELICE, 2012). Para cada um dos usuários da mesma rede, que compartilhou a mesma peça publicitária, a publicação proporcionou um efeito diferente, de acordo com a própria relação que eles construíram com a escola (mãe, ex-aluna e ex-professor) e como “leram” essa peça publicitária. Retomando Di Felice (2012), sobre a constituição da rede “não são apenas os fluxos informativos trocados entre os humanos, mas o contexto inteiro, as ruas, as cidades, os bancos, o território e o meio ambiente, criando, dessa forma, um processo reticular deslocativo e ecossistêmico”. Na rede, a peça *lipdub* proporcionou aos seus interlocutores *reviver* “o contexto inteiro”, o seu tempo na escola João Goulart e analisar o quanto aquele espaço foi significativo às suas vidas, valorizando, conseqüentemente, a escola. Trabalhar na perspectiva dos

multiletramentos, explorando as práticas de linguagem situadas na mídia digital e os canais de comunicação, possibilita ao professor e ao aluno ampliar os espaços de aprendizagens do contexto físico para o digital, o que lhes permite múltiplas interações em contextos e tempos diferentes entre os usuários da rede.

As mídias sociais proporcionam um processo de transformação da estrutura perceptiva do indivíduo em sua forma de ler, interpretar e se relacionar no mundo. E os alunos, ao produzir a peça *lipdub*, realizaram essa nova leitura do mundo digital, pois a peça publicitária cumpre a sua função social enquanto gênero e atinge o objetivo planejado pelos alunos “*A gente mostrou o lado bom, depois de todo o lado ruim. E que sempre tem uma coisa boa. Depois de todos os problemas (a aluna se refere à produção dos anúncios publicitários), a gente começou no vídeo que temos coisas boas. A gente não se focou só no problema, mas mostrou a solução*”. Ou seja, na percepção da aluna, o *lipdub* deveria mostrar o lado bom da escola e valorizá-la na mídia social voltada para a união da escola com comunidade escolar.

Essa percepção da aluna sobre a produção do *lipdub* e o efeito esperado de valorização da escola *se concretiza nos discursos que acompanham os compartilhamentos das três postagem selecionadas acima, como na postagem “Lindo o vídeo! Parabéns foi minha escola e depois de meus dois filhos”* (Ex-aluna e mãe de estudantes da escola). O sentimento de pertença à escola expressa na postagem da mãe “*foi **minha** escola e depois dos **meus** dois filhos*” é notável ao compartilhar a publicação. Assim como o compartilhamento da ex-aluna, que evidencia seu reconhecimento e valorização da escola “*Aqui **criei minhas bases**, aqui aprendi a escrever, a ler, a trabalhar em grupo, aqui aprendi a respeitar meus professores e acima de tudo ter um amor enorme por eles, meus educadores, **sou eternamente grata por cada coisa que aprendi com vocês!***”. E do ex-professor da escola, seu compartilhamento se conecta ao *slogan* da campanha “Eu sou João Goulart” quando afirma “*Legal visitar a escola. Grande iniciativa. A escola é do bairro, a escola é de sua gente. Parabéns! **Sempre serei um pouco João Goulart.***”. Nesses três exemplos, mostramos três diferentes formas de sentimento de pertença à escola e sua valorização, são apenas três compartilhamentos dos 126 que o vídeo atingiu, fora as outras formas de mostrar esse sentimento nas mais de 1300 reações que a publicação também teve. Ou seja, as possibilidades de interação e participação da comunidade escolar foram ampliadas, revelando que, a rede social Facebook possibilitou a conexão e a participação dos usuários de forma significativa, fortalecendo a campanha, disseminando a valorização da escola na rede da comunidade escolar com mais de cinco mil visualizações. Acreditamos que todos esses dados analisados contribuem para compreender como o letramento midiático e crítico pode ser desenvolvido na prática docente para empoderar os

alunos e incentivá-los a se tornarem mais críticos em relação ao seu contexto, valorizando a escola e dando visibilidade para a comunidade escolar nos canais de comunicação.

Na cultura participativa, por meio do letramento midiático crítico, o jovem precisa ser inserido em experiências reais com as mídias sociais e as tecnologias para que possa desenvolver cidadania democrática, expressão criativa e participação ativa na comunidade, em seu contexto social e cultural. Não se trata de ter apenas acesso ou ensinar o aluno a usar a tecnologia, mas de conduzi-lo a produzir significado com elas, aprofundando suas oportunidades de participação, o desenvolvimento de competências sociais, culturais e digitais necessárias para promover uma educação midiática em sua formação cidadã na escola. A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que uma das competências da Língua Portuguesa é “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”. Na cultura participativa, a autoria na produção digital, mesmo que seja uma remixagem na mídia social, é fundamental para a participação do indivíduo e o fortalecimento da rede à medida que elas produzem significados para os seus usuários. A campanha dos alunos, por meio dos canais de comunicação, amplia-se no *ecossistema* da rede digital e, por meio da participação e da negociação de significados que a campanha promoveu à comunidade escolar, fortalece a rede digital, a comunidade escolar e a campanha dos alunos. No *Youtube*, outra mídia usada na campanha, o *flash mob* teve quase 700 visualizações e o *lipdub* mais de 1300 visualizações e comentários de valorização à escola.

Figura 28 - *Lipdub* veiculado na mídia social *Youtube*



Fonte: Rede social *Youtube*

A força da campanha publicitária teve seu desenvolvimento no espaço físico, dentro da escola, e no espaço *online*, oportunizando à comunidade escolar um processo de afiliação à campanha centrada em diferentes mídias (*Facebook* e *Youtube*) e diferentes peças publicitárias (*flash mob*, *lipdub*, anúncios publicitários, apresentação oral sobre o projeto), que produziram diferentes significados, em diferentes tempos, em diferentes espaços e formas de interações tanto presencialmente quanto na rede digital, como vimos. Através de produções criativas, como o *flash mob* e o *lipdub*, os alunos encontraram novas formas de expressão para se conectar à comunidade e valorizar a escola, apresentá-la de maneira alegre, musical, artística e unida, fortalecendo a identidade estudantil e elevando a autoestima da comunidade nas mídias sociais, produzindo informações positivas na rede sobre a comunidade local. As duas peças apresentam coesão multimodal de diferentes elementos (imagens, vídeos, música, gestos) planejada e roteirizada em grupo pelos alunos para atingir seus objetivos nas mídias sociais e captar seu interlocutor.

Todos esses processos, desde a produção à circulação das peças publicitárias nas mídias digitais, moldaram o fluxo de veiculação das mídias na rede social explorada pelos alunos, promovendo espaços de informação e aprendizagem aos usuários da rede digital ligados à comunidade escolar. Barton e Lee (2015) afirmam que nossa sociedade convive em um mundo cada vez mais mediado pelo texto multimodal, transformando os espaços *online* em espaços de aprendizagem de todos os tipos. De acordo com esses autores, (2015, p. 205), “a mídia social

ou sites da web 2.0 apresentam conteúdo autogerado, mídias sociais e compartilhamentos” que proporcionam autonomia na produção de letramentos informais, híbridos, multimodais e partilhamento do conhecimento colaborativo entre os usuários em diversas plataformas (*YouTube, Facebook*, salas de bate-papo, *Fan-fiction*, páginas em sites, games), tornando os textos digitais, criativos, hibridizados e multimodais, características do mundo social contemporâneo, fazendo com que o sujeito/usuário desenvolva habilidades para participar da nova ordem social.

É o que acreditamos ter acontecido com os alunos na experiência da produção da campanha publicitária, eles desenvolveram novas habilidades dessa nova ordem social. Para Barton e Lee (2015, p. 175):

A reflexão é imprescindível para a aprendizagem transformadora: ou seja, certas atividades, como o embate com problemas, podem levar à reflexão, permitindo que as pessoas reconheçam suas experiências e as vejam de novas maneiras, transformando potencialmente o âmbito pessoal e o social.

Nessa perspectiva, vemos que, ao adotar uma aprendizagem reflexiva no processo de ensino, foi-lhes possibilitado construir uma nova identidade social para se conectar à comunidade escolar na rede digital, dentro e fora da sala de aula, transformando não só o seu aprendizado, mas o indivíduo como todo, desenvolvendo a consciência de trabalho social, colaborativo, multimodal, digital na formação cidadã do aprendiz.

Em comunidades escolares de baixa tecnologia e significativas vulnerabilidades sociais, acreditamos que as mídias sociais permitam ainda mais empoderamento e uma sociabilidade muito maior aos jovens, devido às suas carências sociais, tornando a mídia social um espaço para dar voz e visibilidade a estes jovens. De acordo com estudos realizados por Gadea (2016), as escolas situadas em bairros com grandes vulnerabilidades sociais evidenciam que os jovens demonstram ter uma sociabilidade muito limitada e fragmentada, eles pois eles têm dificuldade de circulação pela própria cidade, a “âncora de sociabilidade a que o bairro, perversamente, submete, impossibilitando seu movimento pela cidade e a ampliação de sociabilidade territorialmente demarcadas”. (GADEA, 2016, p. 128). Como já apontamos, os meios de comunicação da esfera jornalística do município moldam uma imagem de violência no bairro, envolvendo os jovens, explorando as rede social *Facebook* para divulgar essas notícias. A mesma rede pode promover, por meio de seus usuários, um imenso fluxo de informações que escolhem se conectar ou não à rede. Para o autor, a cultura digital pode incluir esses jovens na sociedade e promover também uma cultura de paz, de convivência e de respeito, desenvolvendo conectividade, circulação de informação, identidade, virtualidade, linguagem digital e

expressividade entre os jovens contemporâneos. Isso reforça o papel da escola ao possibilitar espaços de reflexão para que os jovens criem suas redes de aprendizagens dialogando sobre os problemas urbanos vividos por eles mesmos, fazendo com que a escola, maior agência de letramento, possa coparticipar da transformação social da comunidade local, elevando a autoestima dos alunos, a sua sociabilidade, sentimento de pertença e aprimorando letramento midiático crítico que evidenciam sua diversidade cultural e linguística na rede.

Como resposta ao objetivo da campanha e a solução encontrada pelos alunos, a comunidade entende a campanha e passa a compartilhar a *fanpage* e as peças publicitárias, afiliando-se e fortalecendo as ações dos alunos na campanha. Assim, a comunidade, ao aderir à campanha, inicia a circulação das publicações da *fanpage*, moldando o fluxo de veiculação de mídia na rede social através de compartilhamentos, comentários e reações, produzindo sentido e conexão com a comunidade escolar para “experenciar” a rede digital numa “lógica reticular” por meio da campanha “Eu sou João Goulart”. Para Di Felice (2012, p. 13), “O processo comunicativo reticular pressupõe experenciar uma rede, isto é, estar *inside*, imerso nela, tornando-se parte integrante comunicativa – um comembro”. A campanha inicia presencialmente na escola e, depois, atinge as mídias sociais. Essa transição de espaço físico para o digital, em diferentes tempos para os usuários da rede social, por meio da mídia social, fortaleceram a campanha e proporcionaram aos alunos a oportunidade de se tornarem um “comembro”, um integrante da rede por meio da cultura digital. Essas mudanças quebram com a ideia tradicional de interação e atuação dos atores sociais (indivíduos, grupos, classes, instituições ou empresas). Nela, os alunos e a comunidade ganham voz e passam a ter liberdade e “ampliação de sociabilidade territorialmente demarcadas”. (GADEA, 2016, p. 128). Como já dissemos, para a constituição da rede, o foco não está apenas nos fluxos informativos entre os usuários da rede, mas o contexto inteiro, num “processo reticular deslocativo e ecossistêmico” (DI FELICE, 2012), o que evidencia a importância de trabalharmos o letramento midiático crítico na sala de aula.

Jenkins (2009) afirma que, ao transpor essas quatro ações **afiliação, expressão, solução colaborativa de problema e circulação** para o contexto educacional, torna-se necessária uma intervenção pedagógica com três preocupações: a lacuna da participação, o problema da transparência e o desafio ético. Para ele, essas três preocupações compõem o desenvolvimento de um letramento midiático na escola.

No cenário desigual do acesso às TDs, muitas escolas públicas, inseridas em contextos sociais carentes, passam pela *lacuna da participação*. E é nesses contextos que o papel da escola torna-se um dispositivo para promover o letramento midiático crítico do aprendiz que

tem pouco acesso à tecnologia com qualidade, como vimos na campanha desenvolvida pelos alunos. A sala de aula pode ser um novo espaço para diminuir essa lacuna e oportunizar aos jovens o engajamento em um trabalho colaborativo que amplie e aperfeiçoe seus conhecimentos tecnológicos e midiáticos durante o seu processo de aprendizagem. Repetimos mais uma vez que o foco não é a tecnologia pela tecnologia, mas o que podemos produzir com ela aliado às práticas pedagógicas que promovam o letramento midiático crítico na escola e a formação de um aluno mais autoconfiante, informado, crítico, líder, colaborativo, que trabalhe em rede.

Na campanha, todas as produções realizadas pelos alunos exigiram-lhes analisar e debater em conjunto o problema para propor uma solução. O **problema da transparência** é essencial debater na sala de aula e educar o aprendiz a filtrar a informação, analisá-la criticamente sob o viés da ética e da transparência da informação. Estas ações integram a construção do letramento midiático crítico na escola. Os aprendizes precisam ser ensinados a analisar as informações de forma mais investigativa, desenvolvendo uma percepção mais crítica sobre o que é veiculado, manipulado e consumido nas mídias sociais.

Como foi possível observar, as peças publicitárias produzidas pelos alunos mostram o quanto as mídias sociais alteram nossas relações e a forma como interagimos com o mundo. Assim, na educação midiática, o **desafio ético** é um ponto extremamente importante para desenvolver o letramento midiático crítico do aprendiz na escola. Nesse processo, tornou-se fundamental conduzir os alunos a refletirem sobre a desvalorização da escola para desenvolverem uma postura ética e reflexiva ao se tornar um usuário ativo, participativo que produz e veicula informações nas mídias. É fundamental ter consciência de que sua produção gera impacto sobre os outros, conforme analisamos.

A sala de aula é um lugar para viver experiências e novas aprendizagens; e a linguagem tem este poder. Como afirma Lemke (2010, p. 456), “nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da autoria multimidiática” e “as legiões de letramentos” estão na rede digital” ao alcance do professor e do aluno para produzir. Esses letramentos devem ser compreendidos como uma rede que “parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo”. (LEMKE, 2010, p. 459).

Em síntese, ao adotar a perspectiva dos multiletramentos e da cultura participativa na educação midiática dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, promoveram-se diferentes competências que integram o letramento midiático crítico no uso das TDs em contextos reais. Aos alunos foram oportunizados novos espaços de aprendizagem significativos que também lhes permitiram construir novas identidades sociais dentro e fora da sala de aula, transformando

não só o seu aprendizado, mas a si como todo, desenvolvendo a consciência de trabalho crítico, colaborativo, social, midiático, digital em sua formação cidadã impactando a comunidade escolar, como foi possível analisar nesta seção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a linguagem como interação e ação comunicativa, conduzimos uma investigação que procurou responder à pergunta “**Quais interconexões um projeto em rede pode provocar e a que elas levam no contexto escolar?**”. Identificamos que o gênero é o catalisador do projeto em rede e transforma-se no eixo centralizador da prática docente.

O projeto analisado parte inicialmente da base teórica do PDG e é desenvolvido na perspectiva dos novos letramentos e dos multiletramentos, promovendo espaços de aprendizagem para explorar a multiculturalidade e a multimodalidade, desenvolvendo novas habilidades de leitura e de escrita. Tanto a experiência no projeto quanto o desenvolvimento das peças publicitárias levaram os alunos a desenvolverem uma nova percepção sobre si, sobre os colegas, sobre a escola e sobre o seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo sua mudança enquanto aluno. Ao serem ouvidos sobre sua participação no projeto, eles enfatizam que os processos de interação, comunicação e conexão com a própria escola os modificaram por meio da experiência oportunizada pelo projeto, promovendo-lhes uma nova forma de se sentirem alunos que têm suas identidades valorizadas na escola.

Ao construírem novos significados, explorando os gêneros no contexto escolar e tendo como resposta a interação da comunidade escolar nas mídias sociais, na gravação do *Lipdub*, na dança do *flash mob*, na adesão à customização camisetas, na valorização dos anúncios distribuídos na escola e nas oficinas de apresentação oral sobre o projeto, os alunos mobilizaram a comunidade escolar a participar da campanha. Os novos processos de comunicação e de interação vivenciados e ressignificados pelos alunos ao interagir com sua comunidade validaram a campanha publicitária e atribuíram um novo significado ao trabalho que eles realizaram na produção das diferentes peças publicitárias, dentro e fora da escola. Suas falas na entrevista realizada no grupo focal sobre o efeito do projeto são ratificadas na interação com comunidade escolar na campanha na rede social *Facebook*, conforme vimos na análise.

É possível, sim, e necessário, envolver a comunidade com a escola. Se vamos olhar a repercussão da campanha no *Facebook* e no *Youtube*, verificamos as percepções e os impactos que os gêneros (peças publicitárias) geraram na comunidade escolar. Ou seja, nossa análise nos leva a perceber que as interações sociais e a valorização do processo comunicativo, em um projeto escolar, no contexto analógico e digital, explorando as possibilidades do gênero como uma ponte de diálogo real entre escola e comunidade, permite a construção de um *novo ethos* na cultura escolar. As palavras de Paulo Freire fazem sentido nessa construção do *novo ethos* na cultura escolar “*Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da*

ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação". A nosso ver, a *intercomunicação* entre esses atores com a escola, promovida pela ação dos próprios alunos na produção de diferentes gêneros desenvolvidos no projeto, possibilitou a valorização do sentimento de pertença em relação à escola. A comunidade passa a ter o mesmo sentimento e interage também na rede social *Facebook* compartilhando a ideia da campanha, escrevendo comentários, reagindo positivamente, usando as camisetas customizadas, participando de mutirões para melhorar a escola, ou seja, há uma transformação na constituição de novos valores sobre a escola que comunidade e alunos passam a sentir (depois de agir).

Os **novos letramentos** exigem um “novo *ethos*” do sujeito imerso na cultura digital, a qual lhe oportuniza diferentes acessos e espaços *online* para que ele possa ocupar e desenvolver sua participação em comunidade, interagindo com outros usuários, construindo seus valores na intenção de produzir, compartilhar e veicular informações, se tornando um sujeito colaborativo, menos centrado no “EU autor” e mais centrado na distribuição da informação na rede digital. O fortalecimento da rede digital multiplica-se continuamente de forma interconectada entre seus usuários, gerando, a cada novo letramento, a ampliação da informação e do conhecimento (tecnológico, linguístico, cultural, etc). Os usuários reelaboram, assim, para si e para o mundo, novos significados, um novo modo de ser e de se relacionar com o mundo, o que constitui o novo *ethos* de que estamos falando. O *ethos* envolve uma escolha e um pertencimento, um posicionamento em relação ao mundo, uma atitude crítica, que evidencia o início de uma mudança do sujeito, ou seja, o novo *ethos* pode permitir ou pode ser um processo de transformação do aluno por meio de suas aprendizagens quando provoca mudanças em sua forma de ser e de agir consigo e com os outros, como vimos ao longo da análise dos dados gerados.

Para Rojo (2013, p. 88), o *novo ethos* “trata-se de novas relações com o mundo, o trabalho, a produção, o consumo, as pessoas e coletivos, a cidade e a vida pública e – por que não? - também e principalmente com o conhecimento livremente distribuído”. Ou seja, esse *novo ethos* implica transformações na sociedade, na vida das pessoas, seja no campo do trabalho, da vida pessoal ou da vida pública. Isso, a nosso ver, evidencia o quanto a escola, por meio de práticas mais flexíveis, é responsável por promover o desenvolvimento desse *novo ethos*. Para nós, o novo *ethos* também representa uma forma de empoderar o aluno em seu contexto cultural e social, fortalecendo-o em sua formação cidadã e preparando-o para ser inserido em uma sociedade digital que valoriza a cultura digital e o desafia a desenvolver processos de “emancipação digital” da “sociedade da informação” para uma “sociedade do conhecimento” imersa em redes, que conectam pessoas para

a construção colaborativa de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências digitais do cidadão. (SCHWARTZ, 2006, p. 128).

A nosso ver, a possibilidade de constituição desse *novo ethos* ocorre por meio de projetos que valorizam a cultura digital no contexto escolar, possibilitando a formação de um aluno a que nomeamos de *designer social ativo*, um aluno capaz de desenvolver um pensamento crítico para interagir em uma sociedade em que as pessoas vivem em rede. A formação do *novo ethos* tem uma forte ligação com nossas experiências e nossa identidade social. Para Wenger (2001), a formação da identidade é um processo presente e contínuo ao longo da vida, e sua relação está vinculada à educação, ao ato de aprender e de se transformar por meio da experiência, da aprendizagem. Dessa forma, a educação não pode ser meramente formadora, mas sim transformadora, pois permite a construção de identidade do aluno, colocando-o em um “amplo campo de possibilidades e de novas aprendizagens e novas identidades”, explorando novos modos de ser, o que requer um processo individual e coletivo e o conduz à (trans) formação social.

Retomando o objetivo geral de nossa investigação “**compreender as interconexões de um projeto em rede que leva ao desenvolvimento de um novo ethos do aluno e da cultura escolar**”, observamos, por meio dos dados gerados e analisados, que há uma arquitetura de projeto embasada nos novos letramentos, nos multiletramentos, na cultura participativa, nas redes digitais e sociais, que potencializa o trabalho com as práticas de linguagem situadas na escola e na mídia digital, que colocam o gênero como catalisador do projeto em uma rede de interações com a comunidade escolar, além de também torná-lo o eixo centralizador da prática docente nas ações didáticas desenvolvidas, como vimos no desenvolvimento da campanha publicitária “Eu sou João Goulart”.

Entendemos que essa arquitetura pode possibilitar uma reflexão sobre práticas docentes mais flexíveis no trabalho com a linguagem promovendo o desenvolvimento de *novo ethos* a que nos referimos anteriormente. Denominaremos essa arquitetura de *Projeto em rede* e organizamos uma figura para sintetizar nossa compreensão.

Figura 29 - Projeto em rede



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta pesquisa, entendemos que um Projeto em rede parte de uma necessidade do contexto social dos alunos, explorando a linguagem como solução de um problema, um desafio que seja significativo para a comunidade escolar, promovendo empoderamento social. Nesse processo, o gênero é um catalisador da rede do projeto voltado para o contexto social dos alunos, de forma que os gêneros integrem um ecossistema de processos comunicativos e interativos dentro e fora do contexto escolar, conectando o aluno à sua comunidade escolar e a novas experiências proporcionadas pela cultura digital, promovendo conhecimento, cultura participativa, novos letramentos, principalmente o letramento midiático crítico. Não temos a pretensão de colocar o gênero discursivo como o objeto de ensino, mas sim como um instrumento de comunicação para que o aluno possa experienciar sua produção em uma cultura tecnológica que produz significado em seu contexto e na *Web*.

Em um Projeto em rede, os alunos (designers sociais ativos) passam a ser os responsáveis por produzir e distribuir a informação na rede digital, explorando as mídias sociais e tornando todo o processo de aprendizagem significativo para todos os envolvidos, ativando inúmeras percepções multimodais (imagens, sons, vídeos, textos, cores) nos alunos e na

comunidade escolar. Todas essas ações no projeto visam à formação de um *novo ethos* na identidade dos alunos e na cultura escolar.

Compreendemos que a arquitetura do Projeto em rede possa ampliar o olhar didático do professor para explorar a linguagem de forma estratégica em sua prática docente, buscando promover interconexões no contexto escolar e digital, valorizando a linguagem que passa a produzir sentido na escola e desenvolve o pensamento crítico e participativo do aluno. No contexto escolar, identidade e aprendizagem andam lado a lado, são processos contínuos e significativos construídos na formação não só do aluno, mas da escola, de sua comunidade, do professor. Isso evidencia a necessidade de desenvolver projetos em rede que promovam o fortalecimento da comunidade escolar para que seus integrantes se desenvolvam, fortaleçam suas identidades e se renovem continuamente por meio da aprendizagem de uma cultura participativa e digital.

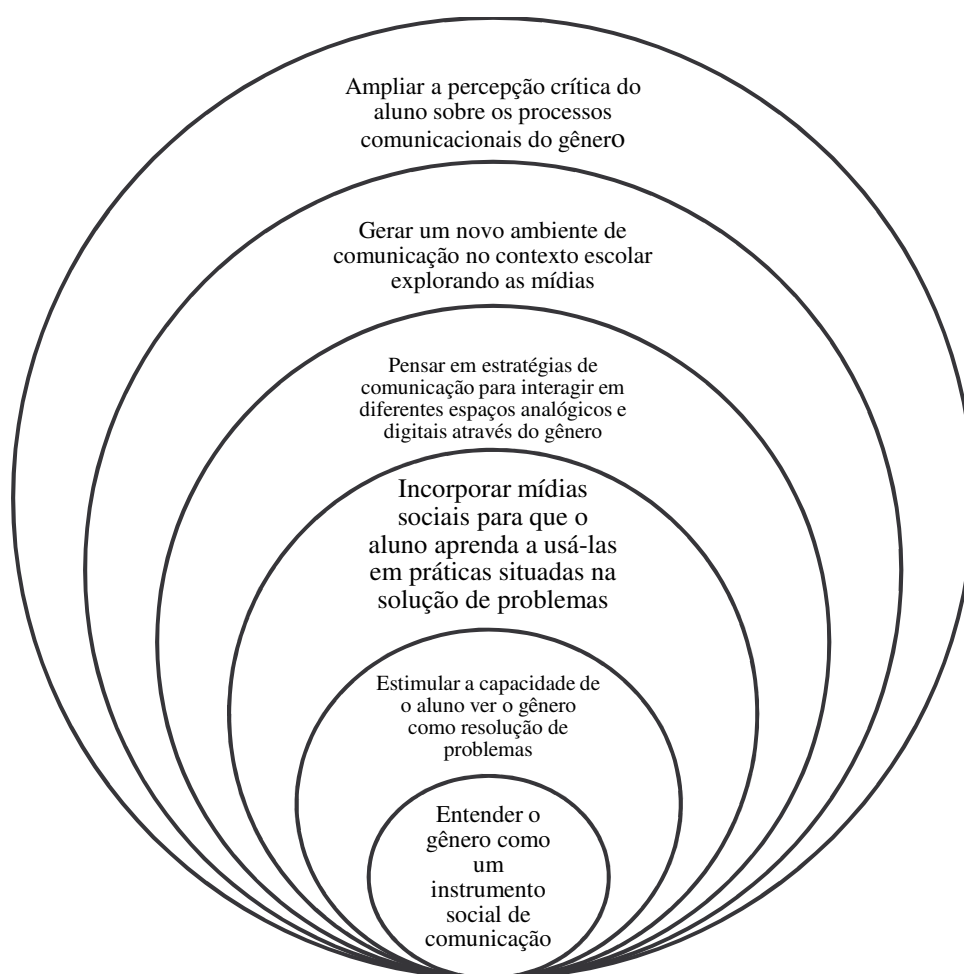
A proposta de um projeto dessa natureza é criar uma rede de interações sociais híbrida em espaços físicos e digitais, provocando *o designer social ativo* a negociar sentidos e construir novos significados no contexto escolar, valorizando a autoria individual e coletiva na cultura digital. Assim, eles são conduzidos a reconhecer sua identidade social no contexto escolar por meio de experiências significativas no projeto: participação ativa, negociação de sentidos, trabalho colaborativo com um propósito comum de construir significados sociais para dialogar com a comunidade escolar, fortalecendo o novo *ethos* do aluno e do contexto escolar.

Um projeto em rede valoriza a interação como uma ação que promove o fluxo de informações e fortalece a existência dessa rede e a participação da comunidade escolar, oportunizando *aos alunos designers sociais ativos* novas formas de comunicação social e cultural em sua comunidade. A nosso ver, enfatizamos novamente que precisamos pensar na sala de aula como um espaço de desenvolvimento de projetos (*designs*) de futuros sociais (GNL, 1996), ensinando aos alunos a formarem uma rede social que tem voz ativa, comunicativa, dinâmica, colaborativa, digital, multicultural, tecnológica, interconectada por experiências na construção de novos significados, que também transita por novos territórios de aprendizagens interativos fora da sala de aula.

Então, um projeto em rede mobiliza os alunos a responder a uma demanda social a partir da qual eles possam aprender enquanto desenvolvem estratégias para resolver problemas reais vinculados à sua comunidade. Esse ponto de partida pode gerar uma ação transformadora que amplie as conexões e o verdadeiro diálogo entre os integrantes da comunidade escolar. É fundamental ter um olhar pedagógico sobre o gênero na perspectiva dos novos letramentos e dos multiletramentos na sala de aula. Saber explorar, de fato, os processos comunicativos na

sociedade digital nos parece essencial para a trabalhar o gênero no processo de aprendizagem dos alunos e produzir sentido. Como vimos na produção das peças publicitárias na campanha, os alunos foram desafiados a analisar o próprio contexto social e a se responsabilizar pela produção do gênero e pelo andamento do projeto, a criar laços de afinidade, a interagir com os colegas e com a escola na resolução de problemas conjuntos, desenvolvendo um trabalho em rede na escola, o que requer novas habilidades de leitura, de escrita (incluindo a multimodalidade) e estratégias de comunicação na produção e veiculação de gêneros discursivos digitais. A nosso ver, o gênero possibilita ampliar o trabalho com a linguagem em um projeto em rede, conforme podemos ver na figura abaixo, partindo da perspectiva do professor, um esquema que sintetiza as etapas de desenvolvimento no trabalho com o gênero como um ecossistema de processos comunicativos

Figura 30 - O gênero como catalisador dos processos comunicativos no Projeto em rede



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, o trabalho didático com gêneros como uma prática de linguagem situada, que promoveu o diálogo e teve seu resultado veiculado nas mídias sociais transformam-se em uma nova estrutura perceptiva do aluno na sua forma de ler, interpretar e se relacionar com o mundo que o cerca. Para Freire (1985, p. 46), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”. Nossos dados mostram que as produções dos gêneros representaram novas estratégias de comunicação para a solução de problemas identificados pelos alunos no projeto. Eles se valeram da campanha publicitária para desenvolver um trabalho colaborativo e em rede com a comunidade escolar, despertando o pensamento crítico em relação à importância de valorizar a própria escola. Assim, entender que o trabalho com a gêneros voltado para uma prática linguageira situada possibilita a construção de *novo ethos* na cultura escolar, um novo modo de se comunicar, de interagir e se reconhecer por meio da interação, da participação e da produção de informação dentro e fora do contexto escolar.

Como vimos na campanha publicitária, o projeto explorou gêneros da cultura digital, gêneros do campo midiático que circulam na mídia digital, valorizados nas mídias sociais, gêneros que provocaram interações *online* e interações face a face entre a comunidade escolar. O Projeto em rede também deflagrou outras ações: mutirões para reformar quatro banheiros depredados na escola (com a participação de pais), busca de doação de materiais, e limpeza no pátio escolar que acumulava restos de materiais de obra ao lado do refeitório da escola. De alguma forma, a campanha, através de diferentes formas de comunicação e mídias, ativou inúmeras percepções multimodais (imagens, sons, vídeos, textos, cores) nos alunos e na comunidade escolar, levou a diferentes ações, convergendo essas informações para uma mesma ideia - a valorização da escola - provocando a comunidade escolar a fazer uma nova leitura sobre sua escola.

Ao fazer a comunidade se sentir parte do contexto valorizado pelos próprios alunos, entendemos o quão grande é o poder da comunicação na era digital, ainda mais quando planejada e usada como uma estratégia de ensino da linguagem. Empoderar as escolas por esses processos comunicativos revela sua força enquanto uma agência de letramentos que se empodera ao ensinar os alunos a usar a linguagem em seu benefício, ampliando os canais de comunicação com a própria sociedade. Nessa direção, o sentimento de inferioridade de escolas oprimidas socialmente ganharia voz, mais liberdade social nos meios de comunicação e reconhecimento social, despertando o senso crítico de sua comunidade a partir de um ecossistema de processos comunicativos e interacionais que promovem *o novo ethos na cultura escolar*, encontrando eco nas mídias sociais, que têm o papel de construir e reconstruir imagens

A escola do século XXI precisa dar atenção à linguagem midiática, que promove uma nova arquitetura de comunicação na sociedade. É necessário ampliar a conexão comunicativa entre os alunos para envolvê-los em novos processos de aprendizagem. Não estamos falando de apenas de interagir em redes sociais e nas mídias sociais, postando trabalhos escolares, estamos falando de novos letramentos, de posicionamento crítico e ético na produção gêneros que podem ressignificar a relação do aluno com o contexto escolar, tão fragilizada atualmente em nossa sociedade. Precisamos promover novos processos comunicativos de forma eficaz no contexto educacional.

A escola carece de práticas docentes que transformem a sala de aula em um espaço de comunicação e trabalho em rede, desenvolvendo o pensamento crítico de seus alunos em ambientes digitais e analógicos. Por que não pensar em uma comunidade crítica e fortalecida pelos novos e multiletramentos que dialoga com sua comunidade escolar e se reconstrói pela força da linguagem? Na escola, tudo pode iniciar com novas ideias e estratégias de linguagem discutidas na sala de aula para os alunos se conectarem com o seu mundo social.

Como principal agência de letramentos, cabe, sim, à escola promover o letramento, os multiletramentos e os novos letramentos no desenvolvimento do aluno para a sua formação cidadã. Compreendemos que o Projeto em rede “Eu sou João Goulart” mostra um dos caminhos para promover os novos letramentos, que empoderam o aluno desenvolver um novo *ethos* no contexto escolar, atingindo sua comunidade local também. Entendemos que a escola precisa também desenvolver projetos que dialoguem com as demandas da sociedade e da Educação do Século XXI :

- ✓ Discutir criticamente um tema: identificação de problemas reais que atingem a comunidade escolar (a depredação escolar);
- ✓ Analisar um problema de diferentes ângulos: formação de grupos para constatar o problema (fatos que evidenciam desvalorização da escola), investigar as causas e registrá-las (fotografar a depredação escolar);
- ✓ Criar estratégias na resolução do problema (campanha publicitária): formação grupos na sala para pensar em diferentes ações e soluções frente aos problemas identificados no contexto escolar/local a partir de situações comunicativas reais que envolvam o público-alvo definido (comunidade escolar);
- ✓ Compreender a linguagem como comunicação e solução de problemas: estudo sobre o gênero como um instrumento de aprendizagem (estudos em aula sobre os gêneros,

pesquisas no *Youtube* sobre peças publicitárias) e de interação comunicativa com a escola e a comunidade;

- ✓ Trabalhar de forma colaborativa: formação de grupos de trabalho em que cada aluno é um colaborador de ideias e desenvolve ações coletivas (participação nas diferentes ações da campanha publicitária);
- ✓ Resolver um problema complexo: formação de grupos comprometidos com a produção de gêneros na campanha publicitária;
- ✓ Ser criativo: estímulo do pensamento criativo na solução de problemas e nas formas de interação com a comunidade escolar durante as ações planejadas e desenvolvidas pelos grupos durante o projeto (na campanha publicitária) tornando a sala de aula um *brainstorming*;
- ✓ Escrever e/ou produzir gêneros da cultura digital: compreensão sobre a função social do gênero como um processo comunicativo e de interação com a comunidade escolar;
- ✓ Explorar o gênero em diferentes situações comunicativas como resolução do problema para interagir com a comunidade escolar (uma mesma peça publicitária circulava e produzia sentido em diferentes situações comunicativas);
- ✓ Aprender a comunicar-se oralmente, por escrito e gestualmente, em todas as fases do projeto em rede;
- ✓ Valorizar a cultura participativa: reconhecimento da cultura local e valorização da própria comunidade escolar (a própria campanha publicitária e as peças *lipdub* e *flash mob*);
- ✓ Criar uma rede de interações sociais híbrida (analógica e digital) para negociar sentidos e construir de novos significados no contexto escolar: diálogos presenciais entre as turmas e uso das mídias sociais para veicular os gêneros e desenvolver novos processos comunicativos entre os alunos da escola através de gêneros que circulam na cultura digital (Redes sociais e de mídia);
- ✓ Valorizar a autoria: novas experiências e desenvolver autoria coletiva;
- ✓ Aprender a produzir informação para se conectar em rede por meio de gêneros que circulam na cultura digital;
- ✓ Promover o letramento digital na produção de gêneros que circulam na mídia digital: ações como filmar, editar, fotografar, explorar ângulos de diferentes imagens/vídeos, salvar arquivos, baixar programas, editar, sincronizar música/som/gestos em movimentos na produção de vídeos, explorar a multimodalidade na produção de gêneros;

- ✓ Promover o letramento midiático crítico: apropriação do letramento digital para criar novos significados (novos letramentos) no contexto escolar, produzir gêneros que circulam na mídia digital e representam seu posicionamento crítico frente aos problemas identificados (anúncio publicitário, flash mob, Lipdub, apresentação oral);
- ✓ Reconhecer sua identidade social no contexto escolar por meio de experiências significativas no projeto: participação ativa, negociação de sentidos, trabalho colaborativo com um propósito comum de construir significados sociais para dialogar com a comunidade escolar (desenvolvimento do novo ethos do aluno e do contexto escolar).

Entendemos que o desenvolvimento de um Projeto em Rede possibilite a formação do *designer social ativo*, um aluno que desenvolve novas experiências e conhecimentos digitais, sociais, comunicativos e emocionais para agir na sociedade digital. Assim, como se espera a formação do *designer social ativo*, entendemos que o professor também assuma o seu papel e atue como um *designer social ativo*, promovendo, a partir da sala de aula, arquiteturas de Projetos em rede que mobilizem seus alunos para agir e construir significados na sociedade digital. Nossa pesquisa também buscou contribuir com estudos voltados para a Educação que se espera no século XXI, apontada em relatórios como da UNESCO, NAMLE, Fórum Econômico Mundial, bem como na BNCC. Esses documentos apontam a necessidade de incorporar ao currículo educacional práticas pedagógicas que promovam uma Educação midiática, que permita o desenvolvimento de uma cultura digital dos aprendizes no espaço escolar e na sua formação cidadã.

A presente pesquisa nos motiva a concordar com a letra de música escolhida pelos alunos do nono ano “Eu vejo a vida melhor no futuro...” e a entender ainda mais o valor do nosso agir docente, seja no Ensino Básico ou na Formação inicial de professores. Temos a capacidade de (trans) formar nossos alunos em *designers sociais ativos* para ver a vida melhor no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALA-MUTKA, Kirsti. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. 2011. Disponível em ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC67075_TN.pdf . Acessado em 12 de junho de 2018.
- ARAÚJO, Júlio. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola. 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Brasília: MEC, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Nova York: Routledge, 1998.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN - Ensino médio**. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem em relação à língua-homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; Coutinho, Antónia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [S.l.], v. 4, n. 6, p. 1- 30, mar. 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2013.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999; CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999

- CARNIN, A.; ALMEIDA, A. Modelos didáticos de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gêneros. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). “**Multiliteracies**”: new literacies, new learning. Routledge: Psychology Press, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge: Psychology Press, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). The things you do to know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B. **A pedagogy of multiliteracies**. New York: Macmillan, 2015. p. 1-36. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/304983829>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- CORDEIRO, Gládis Sales. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; Coutinho, Antónia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 65-76.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D.; COSCARELLI, C.; CANI, J. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à Linguagem. Campinas, Pontes, 2016, 79-108.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DETRAN RS OFICIAL. **Campanha cinto de segurança**. Porto Alegre, 1 out. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BXd-38dKwuw>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- FELICE, M. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. Revista USP, (92), 6-19. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i92p6-19>. 2012.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; FABRÍCIO, Decândio. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.
- EU sou Catador - Limpa Brasil Let's do it! [S.l.], 5 ago. 2011. (1min 30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sbYiZnouwW0>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- FLASH mob. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. [S.l.], 13 ago. 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Flash_mob>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FONTES, **Manuel Castells**: "A comunicação em rede está revitalizando a democracia" [Entrevista]. Correio da Bahia, Salvador, 11 maio 2015. Disponível em <<https://www.fronteras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.

GADEA, Carlos A. **Realidade juvenil e violência intersubjetiva em bairros de Porto Alegre**: contextos, situações e perspectivas. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, v. 25, n. 1, p. 99–125, 2000.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge: 2006[1996].

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gêneros. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

HOBBS, R. Digital and media literacy. Washington: 2010.

JENKINS, H. et al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21 Century*. Chicago: 2006.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2009. Disponível em: elivros.love/book/baixar-livro-cultura-da-convergencia-henry-jenkins-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/ . Acessado em 30 de abril de 2018.

KERSCH, D. F.; LESLEY, M. *Hosting and Healing: A Framework for Critical Media Literacy Pedagogy*. [s.d.].

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria de M. **Por uma formação continuada e cooperativa**: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental no contexto de um município brasileiro. Natal, 2011. Trabalho apresentado no 4º Simpósio Internacional de estudos de Gêneros Textuais, Natal, 2011.

KERSCH, Dorotea. F; MARQUES, Renata G. *Projetos didáticos de gênero, multimodalidade, uso de tecnologias e participação em comunidade de prática: uma experiência na inicial*

formação de professores. In: GUIMARÃES, Ana M. M.; BICALHO, Delaine C.; CARNIN, Anderson (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Saímos do cinema de alma lavada: multiletramentos e trabalho interdisciplinar na produção de curtas de acessibilidade midiática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 55.1, p. 77-99, jan./abr. 2016.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 343–362, 2017.

KLEIMAN, Angela. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**, Santa Cruz, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento também?** não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Cefiel: IEL: UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (2000). “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”, In: KLEIMAN, Angela B. e SIGNORINI, I. (orgs.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, pp. 223-243

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge in the classroom*. Buckingham, UK: Open University Press.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. 1st. ed. New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (orgs) **A new literacy sampler**. Nova York, Peter Lang, 2007.

LIP dub. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. [S.l.], 28 set. 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lip_dub>. Acesso em: 05 jun. 2018.

LITOSSELITI, Lia (Ed.). **Research methods in linguistics**. London: Continuum, 2010.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Ermelinda. Formação de professores e poder de ação: os gêneros textuais como instrumentos para o agir docente. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CORRÊA; Márcia Cristina (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL: UFSM, 2012. p. 53-80.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gênero: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: TARDELLI-ABREU, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

MARQUES, R. G. **Projeto didático de gênero como possibilidade para o ensino da língua materna e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos multirrepentes**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, 2014.

MARQUES, Renata G. A produção de curtas como ferramenta para debater a inclusão social na sala de aula. **Revista Hipertextus**, Recife, v. 15, out. 2016. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume15/vol15artigo06.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MARQUES, Renata G. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, [S.l.], v. 108, n. 6, p. 1017–1054, June 2006, Disponível em: <http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MOITA LOPES (Ed.). **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça , gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas. SP. Mercado de Letras.2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, José. **Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. [S.l.], 1998. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf >. Acesso em: 05 jun. 2018.

NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION (NAMLE). New York, 2018. Disponível em: <<https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Princípios e aspectos do projetos de letramento. In: **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna**. Oliveira, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia de Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra. Natal. EDUFRN. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa – ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PUENTADURA, R. R. **A brief introduction to TPCK and SAMR**, [S.l.], 2015. Disponível em: <http://hippasus.com/trpweblog/archives/2015/10/SAMR_ABriefIntro.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

RABELLO, K. R. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero**: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Projeto (Qualificação de Mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cíbercultura). Disponível em: <<http://www.ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/v1/wp-content/uploads/redessociaisnainternetrecuero.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016

ROJO, Roxane. Materiais Didáticos no ensino de Línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. 286p.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: inter e intradiscursividades, Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin, v. 4).

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 21- 31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2012.

Santos, R.; Azevedo, J.; Pedro, R. (2015). Literacia(s) digital(ais): definições, perspectivas e desafios, in. Ana Jorge, Maria José Brites e Sílvio Correia Santos (eds.), *Media & Jornalismo*, 27, número especial “Educação para os Media na Era Digital”

SCHWARTZ, Gilson. Educar para a emancipação digital. In: *Reescrevendo a educação*. Disponível em: https://www.academia.edu/2337461/Educar_para_a_Emancipa%C3%A7%C3%A3o_Digital . Acessado em 23 de abril de 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercados das Letras, edição.2011.

SEU Jorge declara seu apoio ao Limpa Brasil let's do it! [S.l.], 1 ago. 2011. (1min 15s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sbYiZnouwW0>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectiva. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

WENGER, Etienne. **Comunidades de práctica**: aprendizaje, significado e identidad. [S.l.]: Paidós Ibérica, 2001.

WORLD ECONOMIC FORUM®. New vision for education: fostering social and emotional learning through technology. Geneva, 2016 Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAPPG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão agosto/2013

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 185/2015

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 15/184 **Versão do Projeto:** 17/11/2015 **Versão do TCLE:** 17/11/2015

Coordenadora:

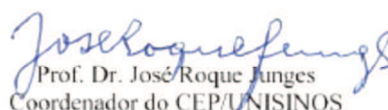
Doutoranda Renata Garcia Marques (PPG em Linguística Aplicada)

Título: A produção de curtas acessíveis e campanha publicitária como práticas discursivas no desenvolvimento das capacidades de linguagem e multissemióticas de alunos do ensino fundamental séries finais.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 17 de novembro de 2015.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu/sua filho(a) foi convidado(a) a participar do projeto A PRODUÇÃO DE CURTAS ACESSÍVEIS E CAMPANHA PUBLICITÁRIA COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E MULTISSEMIÓTICAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS nas aulas de língua portuguesa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Belchior Marques Goulart. O objetivo do projeto visa a desenvolver o ensino da língua materna por meio de gêneros textuais, explorando as capacidades de criação e uso de tecnologias em um projeto colaborativo que circulará nas redes sociais. Essa atividade está sendo realizada pela professora Renata Garcia Marques, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Durante a realização do projeto, além de exercitar os processos de leitura e a escrita, os alunos terão a oportunidade de participar de Oficinas de aprendizagem sobre a produção de imagens e vídeos no curso de graduação de Publicidade e Propaganda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Para que não se perca nenhum momento dessa organização, além de entrevistas escritas, algumas aulas serão gravadas em áudio e vídeo, e, ao final, cada aluno poderá receber uma cópia dessas gravações. Pede-se, portanto, sua autorização para o uso de imagens de seu filho para pesquisa, as quais eventualmente sejam produzidas, seja por meio de fotografias, seja por meio de vídeo.

Para a análise de dados da pesquisa, as informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o nome real de seu/sua filho/a será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que as professoras possam realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. O anonimato de todas as pessoas que participarem da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação, como disse acima, da pesquisa pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Concordando em participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo, coordenadora do projeto, profa. Renata Garcia Marques (e-mail telefone da escola 35684050 ou re.garciamarques@hotmail.com).

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Este documento será assinado em duas vias: uma ficará com você, e a outra estará sob minha responsabilidade.

Atenciosamente,

Renata Garcia Marques – Coordenadora do Projeto

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em... 17 / 11 / 2015

.....




UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO/A

Eu, _____, concedo
 permissão para que meu filho/minha filha _____
 participe no projeto acima descrito.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do aluno: _____

Data: _____

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 17. 1. 2015

ANEXO B - ATIVIDADES DO PROJETO “EU SOU JOÃO GOULART”

3.5 Projeto Didático de Gênero macro “Eu sou João Goulart”

Desenvolvido na perspectiva metodológica de Projeto Didático de Gênero e nos estudos que realizei sobre os gêneros campanha publicitária e anúncio publicitário, apresento as 33 oficinas realizadas no PDG “Eu sou João”, no último trimestre de 2015, com a turma de nono ano do ensino fundamental.

PDG Eu sou João Goulart

Oficina 1- Apresentação do projeto e debate sobre a possibilidade de lançamento de uma campanha publicitária na escola.

- ✓ Discussão sobre o gênero: a) Vocês conhecem os gêneros campanha publicitária e anúncio publicitário? Citem exemplos; b) Qual a diferença entre uma campanha e um anúncio publicitário, na sua opinião?; c) Quem é o público-alvo de uma campanha publicitária?; d) Ele é sempre o mesmo ou pode variar? Por quê?
- ✓ Discussão sobre a possibilidade de construir uma campanha publicitária com anúncios publicitários para jovens e alunos de nossa escola. Todo anúncio publicitário é para jovens? Quais assuntos (tema) interessariam os jovens? Por quê?

Atividade: Em dupla, escolha um assunto que seja relevante para os jovens e crie (desenhe) um possível anúncio publicitário. Imagine que seu anúncio será sobre prevenção de acordo com o tema selecionado pela dupla e circulará nas mídias sociais para jovens. Reflita: Qual seria a função (objetivo) social de seu anúncio publicitário? Após, apresente-o para a turma.

Oficina 2- Debate com a turma sobre que tipo de anúncio publicitário seria significativo para a escola. Delimitação do tema do projeto para a produção do anúncio publicitário (contexto de produção, circulação, interlocutores, temática, gênero). Os alunos optaram por criar uma campanha de conscientização e valorização da escola.

Atividade: Produção inicial do anúncio publicitário. Em dupla, observe a escola e busque identificar algum problema de desvalorização da escola que poderia se tornar um anúncio publicitário de preservação da escola. Use seu celular ou uma câmera fotográfica para realizar a atividade. Antes de captar sua imagem, vamos refletir juntos:

- Por que ocorre a depredação de nossa escola?
- Qual é a sua relação/preocupação de estudante com a escola?
- Quais os motivos de desvalorização da escola?

- Quais as consequências de depredação da escola?
- Qual a relação da comunidade com a escola?
- O que a escola representa para as suas vidas?
- Por meio de uma campanha publicitária, a depredação da escola poderia ser combatida?

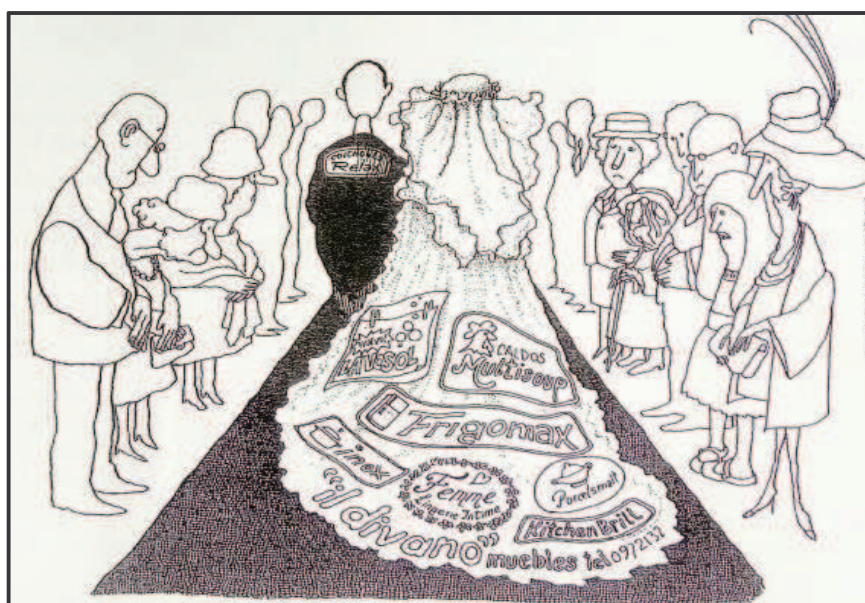
1) Após captar sua imagem, produza o seu anúncio publicitário. Você poderá usar os programas Power Point, Word, Paint ou um outro programa que você conheça para realizar a edição de sua imagem. Após a edição, salve seu arquivo em um *pendrive* ou envie por mensagem/email para a professora.

Oficina 3²⁰: A presença da propaganda e anúncios publicitários na sociedade. Leitura e interpretação de um cartum de Quino sobre consumismo (Atividade em sala de aula):

Vivemos em uma sociedade imersa em campanhas publicitárias, propagandas/anúncios publicitários, que conduzem as pessoas ao consumismo em datas comemorativas como o Natal, Dia das crianças, Dia dos Namorados, Dia da Vó, Dia dos Pais, Dia das Mães, Páscoa, etc). Você concorda? Será que os anúncios publicitários exercem poder sobre nossas escolhas na hora de usar ou comprar um produto? Como são essas escolhas em sua casa?

Observe o cartum abaixo e responda as seguintes questões:

Figura 31 - Cartum



Fonte: Livro didático Projeto Teláris (Borgatto, Bertin, Marchezi (2012).

²⁰ As oficinas 3, 4, 5 e 14 foram retiradas Livro didático Projeto Teláris, (Borgatto, Bertin, Marchezi, 2012), material disponível na biblioteca da escola.

- 1) Observe as personagens do cartum e deduza: Pela caracterização das roupas do casal central e das outras personagens, que tipo de evento social está acontecendo? Justifique sua resposta.
- 2) Observe o lugar em que estão as personagens e levante hipóteses: Em que lugar ocorre a cena? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- 3) Observe as pessoas que estão em volta do casal.
 - 3.1) Quem são elas, nessa situação?
 - 3.2) Para onde elas estão olhando?
 - O que sugere a expressão facial e corporal dessas pessoas? Por que elas têm essa reação?
 - 3.3) Os cartuns, na maioria das vezes, têm por objetivo provocar humor e fazer crítica a diferentes situações sociais.
 - O que sugerem os logotipos de marcas de eletrodomésticos, panelas, colchões, estampados na roupa do casal?
 - O que o cartum critica?
 - Você também acha que os casamentos de hoje são consumistas? Por quê?

Oficina 4: Leitura e interpretação de anúncio publicitário.

Figura 32- interpretação de anúncio publicitário



Fonte: Livro didático Projeto Teláris, (Borgatto, Bertin, Marchezi (2012).

1) O anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover uma ideia, a marca de um produto ou o nome de uma empresa. Os anúncios publicitários mais conhecidos são os comerciais, que circulam na TV, no rádio, em jornais e revistas.

- O anúncio lido promove uma ideia ou marca de um produto?
- Que produto ou ideia ele promove?
- De quem foi a iniciativa de publicar esse anúncio? Justifique sua resposta com trechos do próprio texto.
- Qual é o público-alvo deste anúncio?
- Reflita e responda: Por que foi criado um Dia Mundial da Água?

2) O anúncio publicitário geralmente é constituído de linguagem verbal e de linguagem não verbal.

- Que imagem o anúncio apresenta?
- Como a linguagem não verbal dialoga com o enunciado da parte superior do anúncio?

4) Todo anúncio publicitário tem por objetivo persuadir o interlocutor e, para isso, normalmente apresenta argumentos. Relacione a parte visual do anúncio lido com a parte escrita. Qual é o argumento empregado para estimular o interlocutor a evitar o desperdício de água?

Quadro 10- Fórmula anúncio publicitário- AIDA

Dica! O anúncio publicitário provoca o interlocutor?

[...]Há uma espécie de fórmula mágica que todo profissional de propaganda utiliza quando cria um anúncio, um filme comercial de televisão, um cartaz ou qualquer outra peça publicitária. A fórmula é tão simples que você nunca vai esquecer, pois tem até o nome de uma mulher: **AIDA**.

A. de ATENÇÃO

D. de DESEJO

I. de INTERESSE

A. de AÇÃO

Isto significa que todo anúncio, quando realmente benfeito, completo e divulgado do jeito certo, desperta a atenção, provoca o interesse, cria e estimula um desejo e leva as pessoas a fazer alguma coisa para satisfazer esse desejo, essa vontade que o anúncio produziu e incentivou.

Fonte: Livro didático Projeto Teláris, Borgatto, Bertin, Marchezi (2012).

4) Um anúncio publicitário geralmente se compõe de enunciado principal (a manchete, que chama a atenção sobre o produto, anunciado), texto (que amplia o argumento do enunciado principal) e assinatura, logotipo ou marca do anunciante.

- Em que parte do anúncio em estudo se encontra o enunciado principal?
- Que expressão da parte inferior do anúncio, à direita, mostra que ele faz parte de uma campanha contra o desperdício?

5) Observe a linguagem empregada no anúncio.

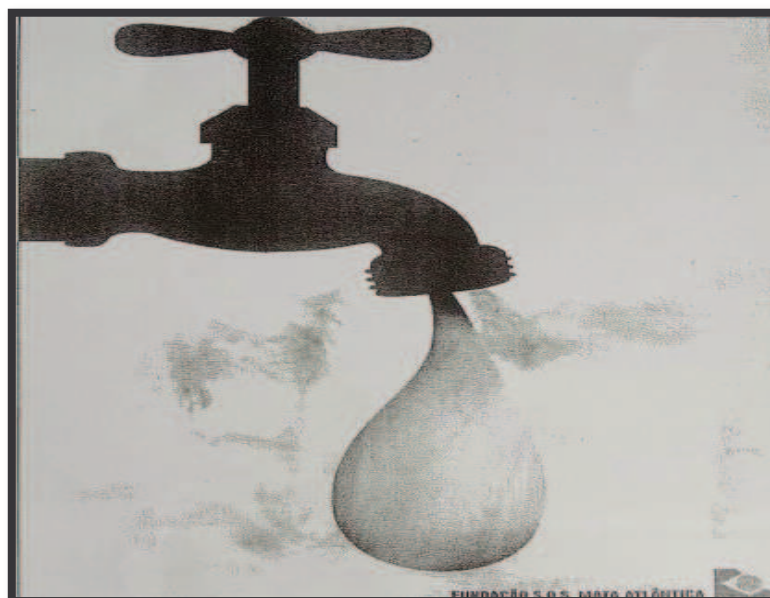
- Que variedade linguística foi empregada? A linguagem formal ou a linguagem informal?
- Esse anúncio foi publicado no jornal *O Globo*. Considerando-se que o público leitor desse jornal tem um nível cultural de médio para alto, o emprego dessa variedade é adequado?

6) Reúna-se com seu colega e respondam: quais seriam as principais características de um anúncio publicitário?

Oficina 5: Produção de anúncios publicitários a partir de uma imagem pronta

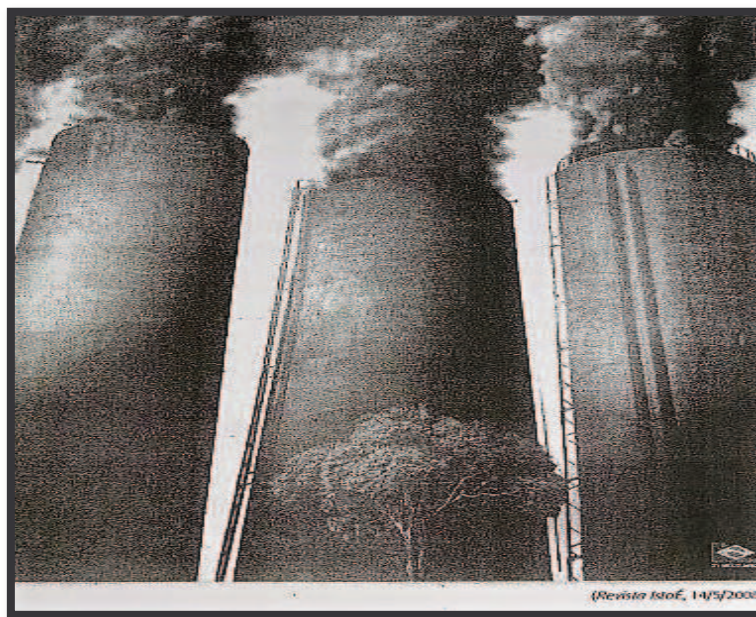
- 1) Observe as imagens a seguir. Elas fazem parte de anúncios publicitários dos quais a mensagem verbal foi eliminada propositalmente.

Figura 33 - Atividade anúncio publicitário



Fonte: Livro didático Projeto Teláris, Borgatto, Bertin, Marchezi (2012).

Figura 34 - Atividade anúncio publicitário



Fonte: Livro didático Projeto Teláris, Borgatto, Bertin, Marchezi (2012).

A partir das imagens, crie mensagens verbais para os anúncios publicitários. Pense no leitor, imaginando que os anúncios serão publicados em revistas como *Veja*, *IstoÉ*, *Exame*, *Terra da Gente*, *Superinteressante*.

Ao produzir os textos publicitários, siga estas instruções:

- I. Crie primeiramente uma frase curta, que estimule o interlocutor a continuar lendo o anúncio. Depois, amplie essa frase com outras informações e argumentos, procurando sensibilizar o interlocutor e leva-lo a aderir à ideia da necessidade de preservação da natureza ou do ambiente.
- II. Escreva com simplicidade, na ordem direta, (sujeito, verbo e complemento), use frases curtas e vocabulário comum; evite termos coloquiais e gírias.
- III. Pense em como atrair a atenção e o interesse de seu público.

Quadro 11 - Atividade sobre uso do verbo em anúncio publicitário

Dica! Avalie seu anúncio

Observe se a parte verbal do anúncio está de acordo com a parte visual; se o anúncio consegue atrair a atenção do interlocutor e despertar-lhe o interesse; se apresenta argumentos suficientes para convencê-lo a adquirir o produto; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.

Fonte: Livro didático Projeto Teláris, 9ºano Borgatto, Bertin, Marchezi (2012).

Oficina 6- Aula expositiva, uso de *data-show*. Estudo sobre a função social e a estrutura dos gêneros campanha publicitária e anúncio publicitário. Debate sobre a campanha publicitária “Eu sou catador”.

Campanha publicitária: A campanha publicitária é um conjunto de ações que tem como objetivo vender um produto ou uma ideia, persuadindo e atingindo um determinado público alvo por meio de várias ações, denominadas de peças publicitárias. As peças podem ser lidas individualmente, pois são mensagens completas e não devem ser baseadas umas nas outras, pelo contrário, elas devem ter autonomia no processo de comunicação, pois se elas são fragmentadas (dependentes) elas não fazem efeito de memorização e de persuasão do consumidor, não conseguindo completar a mensagem.

Sendo assim, uma campanha publicitária é uma forma de “amarrar” todas as ideias que as diferentes peças em diferentes mídias irão abordar. É uma forma de construir a unidade do processo de comunicação e divulgar uma marca, um produto ou uma ideia. Vejamos a campanha “Limpa Brasil Let’s do it!”.

Quadro 12- Campanha O *Let’s do it!*

Objetivo da campanha: O *Let’s do it!* é o maior movimento mundial de cidadania e cuidado com o meio ambiente, cujo objetivo é a conscientização em relação ao descarte correto do lixo. A campanha surgiu na Estônia em 2008 e, desde então, já percorreu mais de 140 países no mundo inteiro. O movimento foi fundado no Brasil em 2010 pela Atitude Brasil. Entre 2011 e 2014 foram promovidas 22 ações em 20 cidades do país, sempre com foco na educação ambiental dirigida à reciclagem e ao descarte correto dos resíduos. Neste período, o Limpa Brasil Let’s do it! reuniu mais de 180 mil voluntários e evitou que: 3,200.970 kg de material reciclável fossem descartados incorretamente no meio ambiente. Com isso, gerou renda e trabalho para milhares de famílias que vivem da reciclagem.

Fonte: Eu sou... (2011).

Vejamos algumas peças publicitárias realizadas pela campanha publicitária “Limpa Brasil *Let’s do it!*”

Figura 35 - Camiseta reciclada “Eu sou catador”²¹


PROMOÇÃO!

Camisa 'Eu Sou Catador'

~~R\$ 79,90~~ **R\$ 49,90**

Tecnologia inspirada na fotossíntese, a t-shirt Eu Sou Catador vai te impressionar com a aquarela verde que aparecem sob a luz solar! Se há pouca luz solar ou nenhuma, as cores desaparecem e só os contornos da estampa ficam visíveis.

A t-shirt Eu Sou Catador é 100% ecológica, composta de 50% poliéster (pet reciclado) e 50% algodão orgânico. A tag é feita de papel semente, ou seja, até a tag ao ser plantada, traz vida!

O tecido PET é produzido com alta tecnologia, o que traz qualidade e conforto para o produto. Cada camiseta fabricada conta com a retirada de 2 garrafas pets do meio ambiente.

Nesta estampa, utilizamos tintas sustentáveis com baixo impacto ambiental a base de água livres de metais pesado e PVC.

Vídeos veiculados na televisão e no canal do Youtube para fortalecer o objetivo da campanha.

Figura 36 - Campanha “Eu sou catador”



limpabrasil.com

0:24 / 0:30

Eu Sou Catador - Limpa Brasil Let's do it!

LimpaBrasilLetsDoIt

168

17.682 visualizações

Fonte: Eu sou (2011).

²¹ Eu sou (2011).



Fonte: Seu Jorge... (2011).

Figura 37 - Anúncios publicitários veiculados na internet e impressos.



Fonte: Eu sou (2011).

Anúncio publicitário: é um gênero textual jornalístico que tem por finalidade convencer, persuadir as pessoas na escolha de um produto, ideia ou serviço. É veiculado em jornais, revistas, folhetos, internet, entre outros veículos de comunicação. A linguagem verbal, necessariamente, precisa ser clara, objetiva, concisa e bastante atrativa para captar a atenção do

seu público. Na maioria dos anúncios, como estratégia argumentativa, usa-se: verbos no modo imperativo para persuadir o interlocutor; cores e letras vibrantes; uso de operadores argumentativos; e linguagem informal para se aproximar do interlocutor. A imagem (linguagem não-verbal) e o texto (linguagem verbal) devem estabelecer uma relação de interdependência na produção de sentidos de um anúncio publicitário. A estrutura de um anúncio publicitário caracteriza-se por:

- **Título (Captar a atenção do interlocutor)**
- **Imagem (linguagem não verbal)**
- **Corpo de texto (linguagem verbal, texto de argumentação)**
- **Slogan (expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas de publicidade para lançar um produto, marca ou vender uma ideia).**
- **Logotipo (é a assinatura visual de uma marca ou produto que a torna conhecida pelo seu público-alvo)**

Figura 38 - Anúncios publicitários veiculados na internet e impressos.



Fonte: Eu sou (2011).

Figura 39 - Anúncios publicitários veiculados na internet e impressos.



Fonte: Eu sou (2011).

Oficina 7- Pesquisa e interpretação das características gênero campanha publicitária em vídeo.

Figura 40 - Campanha publicitária “Cinto de segurança”



Fonte: Detran RS Oficial (2013).

Atividade: Em dupla, pesquise e escolha uma campanha publicitária que tenha como interlocutor os jovens. Como exemplo, analise e responda como a campanha *Cinto de segurança* capta o seu público-alvo e quais recursos utiliza para atingi-lo. Após, realize a sua pesquisa e análise os mesmos elementos abaixo.

- Imagem (Descreva);
- Texto verbal;
- Música;
- Função social;
- Interlocutores;
- Contexto;
- Veículo de circulação.

Oficina 8: Apresentação oral das duplas sobre as campanhas publicitárias em vídeo pesquisadas (Laboratório de informática). Discussão sobre os diferentes recursos midiáticos usados nos anúncios (imagens, vídeos, músicas, textos, cores, texto verbal, função social, interlocutores, contexto, veículo de circulação) e recursos argumentativos.

Oficina 9: Na sala do auditório, apresentação das duplas sobre o motivo e o objetivo de seu anúncio publicitário. Debate entre a turma sobre as causas de depredação da escola e a falta de atitude positiva dos alunos em relação à própria escola. Temas escolhidos: banheiros, janelas e portas depredadas, lixo no chão, sujeira na escola, desperdício de água, desperdício da merenda escolar no refeitório.

Oficina 10: Análise linguística no processo de produção de anúncios publicitários. Atividades linguísticas (a pontuação como um recurso argumentativo; relação de sentido dos articuladores em anúncios publicitários; a presença e a finalidade do verbo o modo imperativo; presença de algumas figuras de linguagem).

Figura 41 - Anúncio publicitário - Uso da camisinha



Fonte: Brasil (2018).

Atividades:

Em dupla, observe os recursos utilizados para a produção deste anúncio publicitário.

Discuta com seu colega e responda às seguintes perguntas:

- O anúncio publicitário foi promovido pelo Ministério da Saúde e tem como público-alvo que tipo de interlocutor? Caracterize-o a partir das imagens fornecidas no anúncio.

- Em quais contextos este tipo de anúncio poderia circular? Justifique sua resposta.

- Qual é o tema abordado e o objetivo desse anúncio publicitário? A partir de quais argumentos ele consegue persuadir o interlocutor?

- Identifique o slogan. Explique que ideia esse slogan deseja transmitir ao seu interlocutor.

- No anúncio publicitário, percebe-se a presença marcante de verbos no modo imperativo. Explique, com duas frases retiradas do anúncio, o efeito que esses verbos produzem para o interlocutor.

- Na frase: “Se tem festa, tem que ter camisinha”, ocorre a presença do articulador se. Explique a relação de sentido que esse articulador produz entre a primeira e a segunda oração no contexto em que a frase foi produzida.

- A força argumentativa de um anúncio publicitário encontra-se, frequentemente, na relação entre a imagem e o texto verbal. Estabeleça algumas possibilidades de interpretação entre esses dois recursos presentes no anúncio em análise.

- Em relação aos sinais de pontuação, qual o efeito de sentido que o ponto-final estabelece com o interlocutor nos seguintes enunciados “Proteja-se.” e “Use sempre camisinha.”? Argumente.

- Quantas informações são possíveis identificar nesse anúncio? Liste-as.

Oficina11: Análise linguística - relação de sentido expressa pelos articuladores em anúncios publicitários.

Atividades: Estudo das orações coordenadas e a relação de sentido que elas estabelecem entre as orações.

1) Leia os anúncios publicitários e responda:

Figura 42 - Anúncios publicitários



a)



b)



c)

Fonte: Anúncios veiculados na internet.

1. Os anúncios apresentam articuladores? Reescreva-os e explique a relação de sentido que eles expressam no contexto do anúncio.

2. Todo anúncio publicitário visa a persuadir seu interlocutor. De que forma esses anúncios são argumentativos? Explique a relação entre a imagem e o texto verbal?
3. Quem são os interlocutores dos respectivos anúncios publicitários? Em quais contextos poderiam circular esses anúncios?

Oficina 12: Análise linguística – o efeito do verbo no modo imperativo em anúncios publicitários. Retomada sobre o conceito de modos verbais e o sentido que eles expressam nas orações.

Atividade: Leia os anúncios publicitários abaixo e destaque os verbos usados no modo imperativo. Lembre-se de que o **modo verbal** caracteriza as várias maneiras como podemos utilizar o verbo, dependendo da significação que pretendemos que ele tenha. Existem três modos verbais: INDICATIVO (expressa certeza), SUBJUNTIVO (expressa dúvida, hipótese) e IMPERATIVO (expressa ordem). Após, transcreva apenas os verbos no modo imperativo e explique o sentido que eles expressam no contexto de cada anúncio.

Figura 43 - Anúncios publicitários

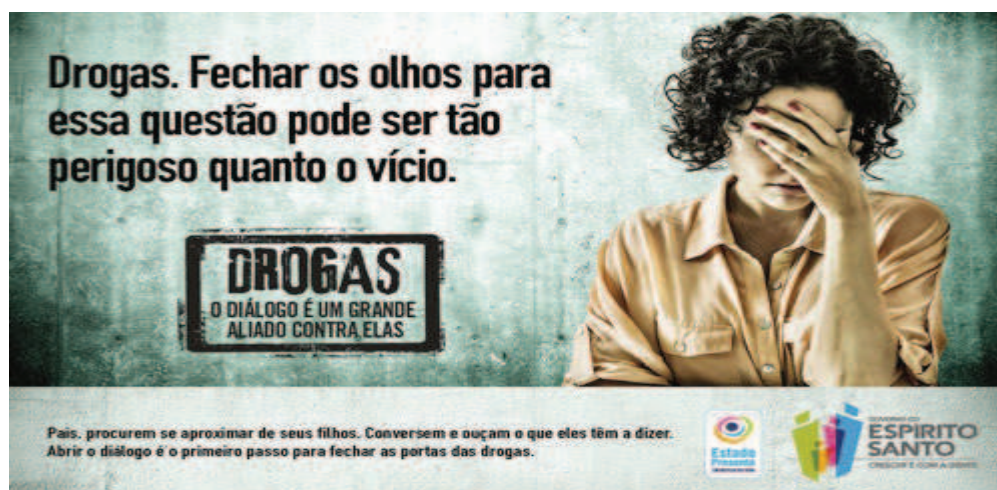


Fonte: Anúncios disponíveis na internet,

Oficina 13: Análise linguística – estudo das orações subordinadas adverbiais e sua relação de sentido expressa pelos articuladores em anúncios publicitários.

Figura 44 - Anúncios publicitários





Fonte: Anúncios disponíveis na internet.

1. Os anúncios apresentam articuladores? Reescreva-os e explique a relação de sentido que eles expressam no contexto do anúncio. Consulte seu caderno.
2. Todo anúncio publicitário visa a persuadir seu interlocutor. De que forma esses anúncios são argumentativos? Explique a relação entre a imagem e o texto verbal?
3. Quem são os interlocutores dos respectivos anúncios publicitários? Em qual contexto eles circulam essas informações?

Oficina 14: Análise linguística: a presença de algumas figuras de linguagem²² em anúncios publicitários.

²² No primeiro trimestre, os alunos estudaram as figuras de linguagem. Foi realizada apenas uma revisão dessa matéria.

Figura 45 - Anúncio publicitário



Fonte: Livro didático Projeto Teláris, Borgatto, Bertin, Marchezi (2012).

1. Na parte de baixo do anúncio, há um enunciado que se refere ao aperto das poltronas de avião. Relacione esse enunciado com a imagem do anúncio.
 - a) Que outra coisa chega em mau estado?
 - b) Que figura de linguagem há nessa relação?
2. Observe a imagem principal do anúncio. Numa das extremidades da figura, lemos “São Paulo”, na outra, “Frankfurt” (cidade da Alemanha).
 - a) Considerando-se que o anúncio se refere a viagens de avião, o que essa figura e esses nomes indicam?
 - b) Que figura de linguagem se verifica no uso dessa imagem, com esse sentido? Justifique sua resposta.
3. Esse anúncio foi considerado um dos mais criativos no ano em que foi publicado. Considerando que a finalidade de todo o anúncio é promover um produto, uma empresa ou uma ideia, você acha que esse anúncio cumpre bem sua finalidade.

Oficina 15: Discussão e organização da campanha publicitária para a produção de peças publicitárias (customização de camisetas, oficinas interativas para todas as turmas do diurno da escola, *lipdub* e *flash mob*), *slogan* (“Eu sou João Goulart”) e logotipo (#TMJ) da campanha.

Atividade: No laboratório de informática, assistir a um vídeo de *flash mob* e *LipDub*. Debate e definição sobre a possibilidade de desenvolver essas peças publicitárias na escola.

Oficina 16: Retomada oral da estrutura do gênero anúncio publicitário (principais características estudadas do gênero).

Atividade: No laboratório de informática, em dupla, os alunos se reuniram e fizeram a produção final do seu anúncio.

Oficina 17: Os alunos receberam formação na Unisinos no curso de Publicidade e Propaganda sobre processo de construção de uma campanha publicitária. Debate de ideias (brainstorming e oficina de processo criativo que dá origem a campanhas publicitárias). A oficina está disponível no site <http://www.unicos.cc/oficinas-para-inspirar-alunos-da-vila-bras/#.VgssTtJViko>

Atividade: Apresentação do “brainstorming” dos grupos. Definição do slogan e logotipo da campanha publicitária.

Oficina 18: Discussão, reflexão e registro em grupo sobre a formação recebida na universidade.

Quadro 13 - Questionário sobre a Oficina na UNISINOS

<p>Atividade: Afinal, o que nós queremos produzir nesta campanha publicitária?</p> <p>Durante a oficina sobre campanha publicitária, na Unisinos, reforçamos nosso aprendizado e voltamos com novas ideias. Registre o que você aprendeu nas oficinas sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conceito de campanha publicitária: 2) Slogan: 3) Logotipo: 4) Corpo de texto: 5) Imagem: 6) Importância das cores e designer das letras: 7) Argumentação: 8) Relação entre imagem e texto: 9) Linguagem: 10) Peças publicitárias:
--

Fonte: Elaborado pela autora.

Oficina 19: Reunião, no contra turno, com o grupo de dança da escola, apresentação sobre a proposta do projeto “Eu sou João Goulart” e convite para produzir o *flash mob*. Alunas da turma do nono ano, responsáveis pelo projeto, também participaram da dança do *flash mob* (*Atividade extraclasse*).

Oficina 20: Oficina experimental de customização das camisetas com um grupo de alunos no contra turno da aula. Estudo de técnicas de customização de camisetas no YouTube. Confecção e customização da 1ª camiseta “Eu sou João Goulart” (*Atividade extraclasse*)

Oficina 21: 2ª encontro de formação na Unisinos. A turma se organizou em duplas e trios para apresentar os seus anúncios publicitários e o motivo de suas escolhas para produzir o anúncio. Debate sobre a estrutura dos anúncios, a relação entre imagem e texto e sugestões de alteração dos trabalhos realizados pelos alunos.

Oficina 22: Construção da grade de avaliação sobre a estrutura do gênero anúncio publicitário e reescrita dos anúncios.

Atividade: Retomar as principais características estudadas do gênero anúncio publicitário.

Quadro 14 - Grade de avaliação coconstruída com os alunos.

Grade de avaliação			
Analise se os elementos abaixo estão presentes em seu anúncio publicitário			
	Sim	Não	Em parte
Há título?			
Há slogan?			
Há logotipo?			
O anúncio apresenta corpo do texto (argumentação)?			
Há relação entre imagem e texto?			
A imagem/ângulo valoriza o objetivo do anúncio?			
As cores estão adequadas?			
O tipo de fonte está adequado ao anúncio?			
Há verbos no modo imperativo?			
É possível identificar a ideia principal do anúncio publicitário?			
A linguagem está apropriada?			
O anúncio consegue persuadir o interlocutor?			
As frases são curtas e objetivas?			
A pontuação está adequada?			
O anúncio cumpre sua função social?			
O anúncio atinge seu público-alvo?			

Fonte: Elaborado pelos alunos do nono ano.

Oficina 23: 3ª oficina de formação na Unisinos: edição de vídeos. Estudo sobre o planejamento de *lipdub*, ângulos e recursos de edição no *movie maker*.

Oficina 24: Seleção e organização dos grupos para desenvolver e realizar as peças publicitárias: edição do *flash mob*, página na rede social Facebook e do *slogan*, oficinas interativas (palestras sobre o que é o projeto “Eu sou João Goulart” para o turno da manhã e da tarde), customização das camisetas para os alunos da escola, planejamento, produção e edição do *lipdub* com todas as turmas do turno da manhã e da tarde.

Oficina 25: Desenvolvimento da proposta das peças publicitárias em grupo (divisão e organização das tarefas por equipe).

Atividade: Reunião das 4 equipes para organizar e desenvolver suas peças publicitárias.

Oficina 26: Avaliação (trabalho em dupla) sobre os recursos estruturais e linguísticos do gênero anúncio publicitário.

Figura 46 - Atividade: Leia o anúncio abaixo e responda as seguintes questões:



Fonte: Anúncio disponível na internet.

1. Qual a função social deste anúncio publicitário? Qual ideia ele deseja transmitir para o seu público-alvo?
2. Em qual contexto este anúncio circula e quem são seus interlocutores?
3. Qual seria a relação entre a imagem e o texto deste anúncio?
4. Há presença de articuladores neste anúncio? Quais? Explique a relação de sentido que eles estabelecem no contexto do anúncio?
5. No anúncio, há presença de verbo no modo imperativo de forma que seja dada uma ordem para o seu interlocutor? Transcreva-a e explique o efeito que esse verbo produz no contexto do anúncio.
6. O anúncio consegue persuadir o seu interlocutor? Como?
7. Qual a cor predominante neste anúncio? Qual o efeito de sentido ela pode produzir para o seu interlocutor? Por quê?
8. Em relação aos sinais de pontuação, quais sinais forma utilizados e qual efeito eles produzem no anúncio publicitário?

Oficina 27: Revisão e apresentação da proposta de cada peça publicitária por equipe. Debate e sugestões na condução de cada oficina.

Oficina 28: Conclusão da peça publicitária *flash mob*. Abertura do projeto “Eu sou João Goulart” para a escola (nos dois turnos- manhã e tarde) a partir da dança de *flash mob*. A equipe responsável organizou a filmagem e a edição do flash para ser usado pela equipe da oficina interativa. Dez alunos filmaram a dança ao vivo para ser editada e veiculada nas oficinas interativas.

Figura 47 - Abertura da campanha “Eu sou João Goulart”



Fonte: Imagem capturada do vídeo disponível na página “Eu sou João Goulart”- Rede social *Facebook*

Atividades: Produzir a peça publicitária *flash mob*, usando um programa de edição de vídeo para editar as imagens, os vídeos e o áudio capturados das 10 câmeras/celulares dos alunos envolvidos no projeto.

Oficina 29: Apresentações das oficinas interativas²³ para o turno da manhã e da tarde no laboratório de informática.

Atividades: Organizar todas as ações (peças publicitárias) realizadas pelo projeto “Eu sou João Goulart” em um programa de apresentação (Power Point) para que a comunidade escolar compreenda, dialogue e participe do projeto com desafios. Convidar as turmas para participar do *lipdub*. Objetivo: atingir todas as turmas do diurno (em torno de mil alunos).

²³ As oficinas interativas ocorreram nos dois turnos. Fez-se uma parceria com a professora do laboratório de informática para que se pudesse atingir desde as turmas do currículo às turmas das séries finais.

Figura 48 - Apresentação da Equipe Oficina Interativa



Fonte: Imagem capturada do vídeo disponível na página “Eu sou João Goulart”.

Oficina 30: Finalização da peça publicitária customização das camisetas²⁴ “Eu sou João Goulart”.

Atividade: Divulgar para as turmas o projeto e organizar a customização das camisetas “Eu sou João Goulart” para os alunos interessados do diurno.

Oficina 31: Finalização da peça publicitária anúncio publicitário.

Atividades: Organizar os arquivos e enviá-los para gráfica para fazer a impressão e a distribuição dos anúncios publicitários produzidos pela turma. Colocá-los em lugares estratégicos da escola para atingir o público-alvo. Publicar na página do *Facebook* os anúncios para fortalecer a campanha publicitária e levar a comunidade escolar a refletir sobre a importância de valorizar a escola.

Oficina 32: Finalização da peça publicitária *lipdub*.²⁵

Atividade: Executar o roteiro elaborado pela equipe do *lipdub*. Organizar as ações (figurino e coreografias) das turmas participantes, filmar e editar em plano sequencia todas as cenas do roteiro para que todas as turmas do diurno e todos os espaços físicos da escola

²⁴ Ao todo, o grupo confeccionou mais de 200 camisetas para os alunos. O horário do recreio e do contra turno foram utilizados para confeccionar a arte das camisetas. Para realizar esta atividade os alunos pesquisaram no *YouTube* formas de customizar camisetas.

²⁵ O objetivo desta atividade foi filmar e mostrar os espaços da escola de forma alegre e unido. Todas as turmas do diurno e muitos professores participaram da gravação do *lipdub*. A Equipe do *lipdub* responsabilizou-se pela gravação e edição do vídeo para apresentar a escola que teve como. O vídeo foi composto por alunos, professores e funcionários da escola. Essa peça publicitária também foi apresentada para a comunidade na Festa de Natal da escola. O *lipdub* finalizou o projeto “Eu sou João Goulart”.

apareçam no vídeo. Após editado, o *lipdub* foi mostrado à comunidade escolar na Festa de Natal da escola e lançado na página da rede social *Facebook*.

Oficina 33 - Avaliação do projeto.

Atividade: Discutir sobre o processo de aprendizagem e os obstáculos enfrentados ao longo do projeto. A turma foi dividida em dois grupos para a realização do grupo focal. As questões realizadas com os dois grupos encontram-se abaixo:

Quadro 15 - Questões realizadas com o grupo focal

1. Nos anos anteriores, como eram as aulas de Língua Portuguesa? O que você mais gostava de fazer?
2. E como foi este ano? Sua opinião mudou sobre as aulas de Língua Portuguesa? Quais as diferenças que você percebeu?
3. Como você analisa o trabalho com a produção de gêneros textuais no projeto das aulas de LP? Indiferente, positivo ou negativo.
4. A produção escrita dos gêneros estudados foi importante para você melhorar o seu processo de leitura, escrita e interpretação? De que forma?
5. Produzir gêneros textuais ganhou um novo significado para você? Por quê?
6. Quais foram as vantagens deste projeto em relação:
 - Ao seu aprendizado
 - À turma
 - À escola
7. De que forma as tecnologias estiveram presentes neste projeto? Elas foram importantes para realizar o quê? Cite recursos tecnológicos usados durante o desenvolvimento da campanha “Eu sou João Goulart”.
8. Para você existe uma relação entre a produção dos gêneros textuais (as peças publicitárias) e o uso de ferramentas tecnológicas. De que forma?
9. Você considera que o projeto “Eu sou João Goulart” foi um projeto colaborativo entre os participantes da turma? Por quê? Quais foram as vantagens?
10. Quais foram os maiores obstáculos que você enfrentou para participar do projeto e/ou realizar suas atividades?
11. Este projeto possibilitou compreender que um gênero textual tem uma estrutura, uma função social, interlocutores, finalidade. De que forma, o projeto proporcionou este conhecimento?
12. Qual foi seu maior aprendizado neste projeto?
13. Se você pudesse voltar ao início do projeto, o que você mudaria? Por quê?
14. Como era a sua opinião no início do projeto? E agora, qual é a sua opinião final?
15. É possível afirmar que os gêneros estudados no projeto vão ao encontro da necessidade da escola? Por quê?
16. Na sua opinião, o que faltou no projeto?

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO C - NOTÍCIAS VEICULADAS NO SITE E NA FANPAGE FACEBOOK DO JORNAL VALE DOS SINOS

https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2015/04/noticias/regiao/154243-homem-e-morto-com-oito-tiros-na-vila-bras.l

VS Notícias Esportes Vida Entretenimento Multimídia Blogs Interativo Apps

Not Found

The requested URL /includes/paginas/EAS_fif.html was not found on this server.

REGIÃO

Publicado em 26/04/2015 - 18h15
Última atualização em 26/04/2015 - 18h19

Homem é morto com oito tiros na Vila Brás

Marcelo de Castro foi a terceira vítima de homicídio em três dias

Ricardo Marques - ricardo.marques@gruposinos.com.br

São Leopoldo – A escalada da violência volta a assustar os moradores de São Leopoldo. Depois de ficar cerca de 11 dias sem registrar homicídios no final de março, os assassinatos voltaram a ser frequentes no Município. Entre sexta-feira (24) e domingo (26) três homens foram mortos a tiros em três diferentes regiões da cidade, aumentando para 44 o número de pessoas assassinadas apenas em 2015.

Depois de crimes que ocorreram na Rua Malta, na Feltria, na sexta (24), no estacionamento do Hospital Centenário, no sábado (25), na madrugada de domingo (26) Marcelo Zambino de Castro, 29 anos, foi morto com oito tiros na Rua dos Girassóis, na Vila Brás. "As circunstâncias do crime são nebulosas. O homicídio teria ocorrido por volta das 4 horas da manhã, só que a comunicação do fato à Polícia Civil se deu somente após a entrada da vítima já sem vida no Hospital Centenário. O homem que levou Castro a casa de saúde disse não ter visto nada nem ninguém, afirmando que encontrou a vítima já caída e tentou socorrê-la a levando ao hospital. Com isso, não temos cena do crime e nem perícia, o que dificulta as coisas", informou Laion Wolff, inspetor da Delegacia de Homicídios de São Leopoldo.

Segundo o inspetor, o setor de investigações da Polícia Civil deve começar a trabalhar no caso nesta segunda-feira. Até ontem, não havia informações sobre os autores do crime.

← → ↻ 🏠 https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2017/01/noticias/regiao/2065885-presos-quarto-acusado-por-morte-de-jovem

Preso quarto acusado por morte de jovem em 2014 na Brás

Luan Rodrigo Damaceno da Silva, 18 anos, foi morto a tiros em novembro daquele ano

Renata Strapazzon

30/01/2017 15:23 | 31/01/2017 15:16

Compartilhar



Arquivo/GES

Crime ocorreu na esquina das ruas Leopoldo Wasun e 11 da Vila Brás, no bairro Santos Dumont

O quarto e último acusado pela morte do jovem Luan Rodrigo Damaceno da Silva, 18 anos, que estava foragido, foi preso na última sexta-feira (27) em São Leopoldo. Geovani Francisco dos Santos, 27 anos, foi capturado por policiais da Delegacia de Polícia de Homicídios (DPH) durante cumprimento de mandado de prisão preventiva na casa de um familiar dele na Cohab Duque. Os outros três indiciados pelo assassinato, Edemilson Francisco dos

Santos, 21, irmão de Geovani, Ismael Juliano da Silva Vieira, 30 e Jônatan Garcia Woithoski, 22 já

← → ↻ 🏠 https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2015/05/noticias/regiao/157258-presos-gerente-do-trafico-da-vila-bras-em-sao

REGIÃO



Publicado em 04/05/2015 - 19h59
Última atualização em 04/05/2015 - 19h00



Preso "gerente" do tráfico da Vila Brás em São Leopoldo

Na mesma ação, mais dois adolescentes foram apreendidos



Susana Leite - susana.leite@gruposinos.com.br

São Leopoldo – Entre as prisões por tráfico no fim de semana, os policiais militares puseram as algemas no traficante que é considerado o "gerente" dos pontos de venda de drogas Vila Brás. Conhecido pela Polícia pelas passagens anteriores, o traficante de 27 anos tinha um mandado de prisão preventiva contra ele. O suspeito estava na esquina da Rua Quatorze Bis, na noite de domingo, onde instantes antes dois adolescentes haviam sido apreendidos. Os policiais do Pelotão de Operações Especiais (POE), revistaram o traficante confirmando sua identidade e a existência do mandado.

De acordo com informações da Brigada Militar, o preso é considerado como uma espécie de gerente por conta da influência e poder que tem sobre o comércio de entorpecentes na Vila Brás. Após receber voz de prisão, ele foi encaminhado à Delegacia de Polícia de Pronto-Atendimento (DPPA) para registro da ocorrência. Ontem o preso foi encaminhado para o Presídio Estadual do Jacuí (PEJ). Também na noite de domingo, dois adolescentes de 17 anos foram apreendidos por tráfico de drogas.

https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2015/09/noticias/regiao/222866-morre-adolescente-baleado-na-vila-bras.html

Publicado em 28/09/2015 - 21h26
Última atualização em 28/09/2015 - 21h27

Morre adolescente baleado na Vila Brás

Luiz Eduardo da Silva Pilar, 15 anos, estava internado há um mês no Centenário



Ricardo Marques · ricardo.marques@gruposinos.com.br

São Leopoldo – Foi confirmada nesta segunda-feira (28) a morte do adolescente Luiz Eduardo da Silva Pilar, 15 anos. Ele foi vítima de um duplo homicídio tentado, e agora consumado, ocorrido na madrugada do dia 28 de agosto passado no beco transversal à Rua 26, na Vila Brás, bairro Santos Dumont. No atentado, o tio do adolescente, Márcio Jonas Romero Pilar, 26 anos, foi atingido por dez tiros e morreu na hora. Baleado por oito disparos, Luiz Eduardo estava internado há um mês em estado grave no Hospital Centenário e não resistiu aos ferimentos.

Segundo informações divulgadas pela Polícia Civil, o ataque ocorreu por volta das 21h30, quando os dois chegavam em casa. Conforme testemunhas, quatro pessoas estavam na frente da residência das vítimas esperando para matá-las. Os atiradores fugiram a pé. Márcio Jonas Romero Pilar foi atingido com quatro tiros na cabeça, um na canela, três em uma das coxas e dois nas nádegas. Já Luiz Eduardo, foi baleado com dois disparos no tórax, dois nas costas, um no abdômen, dois no braço e um no rosto. A Delegacia de Homicídios (DPH) de São Leopoldo investiga o caso. Segundo o chefe de investigações da DPH, Odilei Betanin, ao longo do último mês foram feitas averiguações e a polícia já tem algumas pistas, mas que não pode divulgar nada para não atrapalhar as investigações.

Betanin ressalta ainda que a colaboração da comunidade é essencial na busca pelos autores de crimes. Denúncias e informações sobre homicídios ocorridos no Município de São Leopoldo podem ser repassadas pelo telefone (51) 8590.0522, para a investigação da Delegacia de Polícia de Homicídios. Não é necessária a identificação do denunciante.

www.jornalvs.com.br/_conteudo/2017/01/noticias/regiao/2055464-primeiro-latrocinio-do-ano-ocorreu-na-v

PUBLICIDADE

São Leopoldo

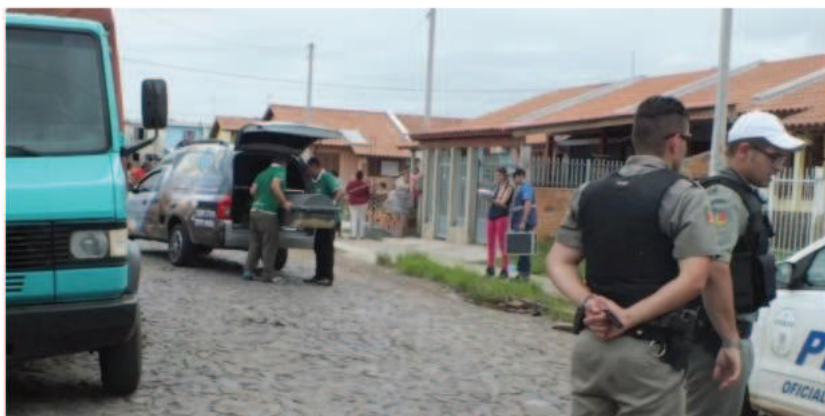
Primeiro latrocínio do ano ocorreu na Vila Brás

Entregador de frutas foi alvejado dentro de um minimercado localizado na Rua das Papoulas

Franceli Stefani

06/01/2017 09:11 06/01/2017 09:40

Compartilhar



Ações do POE desarmam criminosos da Vila Brás

Em quatro meses, 53 armas foram retiradas das ruas do Município

Franceli Stefani

30/04/2017 22:45 01/05/2017 14:44



□ Franceli Stefani/GES-Especial

Pelotão Operações Especiais é formado por homens e três mulheres, são formados para que possam atuar em ofensivas em toda região

Em quatro meses, 53 armas foram retiradas das ruas do Município. Número superior ao ano passado, quando no mesmo período foram 23 apreendidas. De acordo com o comandante do Pelotão de Operações Especiais (POE) do 25º Batalhão de Polícia Militar (BPM), sargento Ronaldo Soares Trindade, pelo menos 80% das armas são oriundas do bairro Santos Dumont. "Foram pelo menos 40, somente no bairro, a maioria na Vila Brás, e as demais foram em pontos distintos da cidade. Percebemos que o pessoal se armou para fazer a segurança de grupos

criminosos, com receio dos rivais", salienta. Entre as recolhidas, estão pistolas de calibre exclusivo de uso policial.