



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)  
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"  
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social  
ISBN: 978-989-96478-3-1

---

## **Letramento em Marketing: a publicidade e o consumo nas aulas do Ensino Fundamental**

Jônio Machado Bethônico (joniob@mac.com)

*Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)*

*Bolsista da CAPES*

Maria de Lourdes Dionísio (mldionisio@ie.uminho.pt)

*Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal)*

**Resumo:** Ser "letrado em Marketing" é ser capaz de se relacionar ativamente com as ações de comunicação de caráter publicitário, presentes nas mais diversas mídias sob múltiplas formas, de modo a compreender suas alegações e demandas e se posicionar criticamente frente a elas. De modo subjacente, este letramento está vinculado a uma maior conscientização dos desejos e motivações de consumo de cada um.

Buscando saber se a Escola se preocupa em formar consumidores conscientes e críticos, principalmente no que se refere às ações de caráter publicitário, foram coletados dados junto de professores do Ensino Fundamental – 6-14 anos – em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Por meio de questionários e de entrevistas, buscou-se caracterizar, principalmente, as práticas de sala de aula em torno dos textos dos media.

O presente texto irá enfatizar os dados referentes tanto à frequência com que a publicidade e o consumo são abordados em sala quanto ao vínculo construído pelos docentes entre estes assuntos e os conteúdos curriculares de suas disciplinas.

Entre os principais resultados, destaca-se o fato de a maioria dos respondentes alegar que, com certa frequência, propõe atividades de leitura ou produção de textos publicitários e/ou trata de aspectos relativos ao consumo (como desperdício, consumismo, necessidades e desejos de compra) em suas salas de aula.

Nas entrevistas, estes assuntos eram vinculados principalmente à área de Português. No entanto, nas respostas ao *survey* há referências a todas as disciplinas do Ensino Fundamental, assim representando a diversidade de abordagens e conexões curriculares passíveis de serem feitas a partir destes temas.

Muitos destes vínculos, entretanto, são construídos de modo casuístico e assistemático – não criando condições para uma aprendizagem sólida e eficaz, comprometendo, assim, o desenvolvimento de um posicionamento crítico dos alunos-cidadãos perante as estratégias persuasivas de empresas e outras instituições sociais.

**Palavras-chave:** Literacia Crítica, Consumidores críticos, Ensino

---

## **UMA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES**

Ao tratar do modo com que os produtos se tornaram instrumentos privilegiados de mediação entre o indivíduo e a sociedade, Dominique Quessada (2003, p. 158) afirma que “(as marcas) possuem, concebem, fabricam, supervisionam, organizam, distribuem e gerenciam os processos de identificação e de classificação social”. Tais processos eram de exclusiva responsabilidade de outras instâncias, até então fortes e perenes, que se viram aos poucos convertidas em espaços flexíveis, instáveis.

Com a perda de poder do Estado, por exemplo, novos caminhos para ação das empresas foram criados, inclusive em áreas tradicionalmente de responsabilidade da esfera estatal: seguindo a cartilha política econômica em vigor, a implementação de privatizações e o enfraquecimento de normas legais no controle da economia facilitaram o fluxo de capitais e movimento das empresas. Assim, o crescimento destas instituições aumenta de velocidade, ampliando continuamente sua influência e gerando um ambiente social caracterizado pela soberania do mercado de bens de consumo. Como consequência, atualmente as questões centrais relativas à cidadania passaram a ser cada vez mais respondidas através da aquisição privada de mercadorias – ao invés de se dar por meio da democracia e da ação coletiva em espaços públicos (Canclini, 1999, p. 37).

Desta maneira, “a desagregação dos laços sociais, o recuo dos sentimentos de inclusão numa comunidade, o aumento da incerteza, a fragilização da vida profissional e afetiva, o afrouxamento dos laços familiares” (Lipovetsky, 2007, p. 290) criam condições favoráveis para que os múltiplos produtos, marcas e campanhas de marketing passem a substituir as ideologias tradicionais, morais e políticas – ou seja, para que a mesma racionalidade seja aplicada a toda e qualquer interação social.

No que se refere às mensagens publicitárias, em resposta às pressões mercadológicas, nas últimas décadas vem ocorrendo não somente um contínuo aumento de sua presença (em todo e qualquer veículo de comunicação e, cada vez mais, nos espaços públicos), como também uma contínua sofisticação nos seus modos de inserção: o hibridismo nos formatos (e nos interesses, pode-se completar) fez com que os limites entre jornalismo, diversão, arte e ações de venda se tornassem muito sutis. Além de expandidas e metamorfoseadas, tais ações de comunicação têm sido fundamentadas por sofisticadas estratégias de marketing que buscam fortalecer a sinergia, a “orquestração”, das diferentes mídias e mensagens de uma mesma campanha – buscando aumentar ainda mais o seu impacto perante os consumidores-alvo.

Assim, por meio das mensagens de caráter publicitário, tão presentes no espaço público e privado e que intensamente estimulam a aquisição de objetos e o vínculo com marcas, “somos constantemente ensinados, segundo os moldes da melhor pedagogia de exercício e do exemplo, a formatar nossas ações rigorosamente dentro de preceitos e táticas que fomentam a realização dos desígnios (da sociedade de consumidores)” (Costa, 2009, p. 35).

Nessas circunstâncias, diversos autores defendem que a educação para a mídia, de modo generalizado, é a melhor maneira de se estabelecer novas estruturas de poder no que diz

respeito à relação entre as mensagens midiáticas e os cidadãos, fomentando o pensamento crítico, a participação e a democracia (Feilitzen, 2002, p. 29-30).

Assumindo-se a escola como um dos espaços preferenciais para a realização deste tipo de formação, foram feitas pesquisas que objetivaram compreender melhor se e até que ponto as instituições de ensino públicas brasileiras auxiliavam no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos frente aos apelos ao consumo – ou seja, na formação do “Letramento em Marketing” dos alunos.

### **CONCEPÇÃO E SIGNIFICADO DE “LETRAMENTO EM MARKETING”**

Para tratar deste tema, faz-se necessário remeter a uma investigação cujos dados não serão o foco do presente artigo, mas que abrem caminho para os estudos que, sim, aqui serão referenciados nas seções a seguir.

Durante uma pesquisa realizada entre 2006 e 2008, buscou-se analisar livros didáticos de Língua Portuguesa voltados para crianças entre 7 e 10 anos com o objetivo de compreender se e como eles contribuíam para a formação de consumidores críticos (Bethônico, 2008). Para tanto, foram selecionadas e analisadas as ocorrências que se referiam principalmente a peças de comunicação de caráter publicitário, mas também aquelas que tratavam do consumo.

Foram localizadas, como contribuições para esta formação, atividades e reflexões que se baseavam não somente em campanhas tradicionalmente publicitárias, veiculadas nas mídias de massa, como também em rótulos, capas de livros e de revistas, embalagens, vitrines, logomarcas – além de textos de caráter literário (contos e poemas), histórias em quadrinhos, reportagens jornalísticas etc. Durante o processo de categorização destas incidências, na tentativa de abarcar toda a diversidade encontrada, foi concebido o conceito “Letramento em Marketing”<sup>1</sup>.

Ser letrado, nesta concepção, remete a duas instâncias imbricadas. A primeira e considerada mais importante refere-se a ser capaz de compreender e analisar criticamente os discursos de Marketing, considerando a imensa variedade de formas, conteúdos, suportes e tecnologias subjacentes às ações de comunicação organizacionais atuais, desnudando os artifícios retóricos rumo ao cerne das propostas discursivas. Subjacente a esta capacidade está uma segunda instância: a maior conscientização acerca das necessidades, desejos e comportamentos de consumo e acerca de questões como consumismo, desperdício e direitos do consumidor.

A formação de sujeitos “letrados em Marketing” busca capacitar “os indivíduos a discernirem as compulsões e atrações ocultas por trás de certas formas de comportamento do consumidor, (favorecendo) competências emancipatórias que possibilitem que os indivíduos resistam à manipulação por parte do capitalismo de consumo” (Kellner, 1995, p. 121).

É certo que a formação do consumidor pode se dar nas mais diversas instâncias sociais (na sua relação com a família ou com os amigos, por exemplo), podendo configurar-se inclusive

como crítica. Estas pesquisas acerca do “Letramento em Marketing”, no entanto, privilegiam um processo específico, no interior da escola, abarcando discussões, atividades de análise (“leitura”) e/ou de produção (“escrita”) em sala de aula – considerando a escola “a mais importante das *agências de letramento*” (Kleiman, 1995, p. 20, grifos no original). O uso deste termo enfatiza também a prioridade que é dada, nestas investigações, ao aspecto linguístico desta formação, ao desenvolvimento da capacidade de compreender criticamente “textos” – sendo importante, por meio destes, abordar o tema consumo.

É pertinente também deixar claro que está-se tratando a “leitura”, a “escrita”, e os “textos” de modo mais amplo, para além da linguagem verbal, pois o conceito “Letramento em Marketing” se refere aos diversos modos semióticos que subjazem às atuais campanhas, cuja multiplicidade e complexidade colocou em xeque o uso de expressões como “Letramento Midiático” para tratar das mensagens de estímulo ao consumo, pois, conforme comentado anteriormente, elas vão muito além das inserções em meios de comunicação, ocupando diversas instâncias do espaço público – são, conforme denomina Quesada (2003), “extramidiáticas”. Nesta perspectiva, uma vitrine, um patrocínio esportivo e o site de uma empresa são “textos” que precisam ser “lidos”, compreendidos e analisados.

Assim, adota-se um viés que tem como pressuposto que “o textual também está relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental etc.” (The New London Group, 1996), envolvendo assim linguagens e sentidos diversos. A aplicação desta abordagem na educação tem sido chamado de “multiletramentos” (ibidem), que tem uma configuração bastante mais apropriada para se lidar com as atuais estratégias de comunicação de marketing, crescentemente interativas e multissensoriais (Harste, J. C. & Albers, P., 2013).

Pode-se tecer importantes articulações entre este viés do letramento e os estudos fundamentados na *Critical Literacy* (Fehring & Green, 2001; Shannon, 2011). Por exemplo, as atividades de leitura e escrita analisadas por Ann Kempe (1993), que objetivaram a análise dos papéis de gênero em textos como contos de literatura infantil, também se voltaram para a compreensão dos vínculos existentes entre linguagem, ideologia e poder. Esta é uma possibilidade de aplicação prática de uma “literacia socialmente perceptiva”: “*a socially perceptive literacy would first and foremost project meaning and “intentions” outward onto the social, cultural, and political world*” (Gee, 1993, p. 36, grifos no original).

Da mesma forma, pode-se ver claras semelhanças entre a visão crítica que fundamenta o “Letramento em Marketing” e aquela proposta pela *Critical Literacy*, conforme, por exemplo, consta em Luke, O’Brien & Comber (1994, p. 112):

*By “critical” we mean ways that give students tools for weighing and critiquing, analyzing and appraising textual techniques and ideologies, values and positions. The key challenge, then, is how to engage students with study of how texts work and their affiliated social institutions work politically to construct and position writers and readers in relations of power and knowledge.*

É importante aqui ressaltar que a ênfase dada, nas pesquisas concernentes ao “Letramento em Marketing”, às ações comunicacionais de caráter empresarial e às motivações para aquisição de bens pode também estimular a reflexão e o desenvolvimento de novas posturas frente às estratégias de comunicação de instituições sociais sem fins lucrativos como ONGs, sindicatos, prefeituras, partidos políticos etc. – pois as características das mensagens persuasivas (seus pressupostos e procedimentos de concepção) e os meios de divulgação utilizados são bastante semelhantes. Pode-se assim se aproximar do paradigma sugerido por Masterman & Mariet (1994, *apud* Carlsson & Feilitzen, 2002), o “marketing crítico”: “com empresas de relações públicas e porta-vozes sendo contratados com o objetivo de construir consentimento para políticas e programas, temos que estar constantemente alertas e ajudar nossos alunos a ver através do que é dito” (Carlsson & Feilitzen, *op. cit.*, p. 167).

Conforme apontado inicialmente, o foco do presente artigo não é a pesquisa finalizada em 2008 e que trabalhou com os manuais didáticos de Língua Portuguesa. Ela foi aqui referenciada somente por ter demandado a concepção de uma nova terminologia – e por ter aberto a possibilidade para novas investigações sobre o mesmo tema.

A partir de 2010, assim, um novo estudo se iniciou, buscando conhecer e compreender mais de perto como se caracteriza o trabalho voltado para o “Letramento em Marketing” nas salas de aula. Na próxima seção serão esclarecidos os objetivos e os procedimentos metodológicos desta investigação e, na seguinte, alguns dos resultados obtidos.

### **PRÁTICAS, SABERES E CRENÇAS**

Como se sabe, o fato de os manuais didáticos anteriormente analisados apresentarem atividades que visam a formação de consumidores críticos não significa que estas propostas sejam levadas a cabo pelos docentes durante suas aulas (Dionísio, 2000). A fim, então, de se conhecer e entender com mais clareza e profundidade o que ocorre nas salas no que diz respeito ao desenvolvimento do “Letramento em Marketing”, foi concebida uma investigação que se voltou para os sujeitos-professores, questionando se, quando, como e porque os docentes trabalham com textos de caráter publicitário e/ou com o tema consumo.

O procedimento técnico principal utilizado foi a pesquisa de campo, que ocorreu em dois momentos, sendo que, quanto aos fins, a primeira fase se caracterizou como sendo exploratória e a segunda, analítico-descritiva. Enquanto aquele momento possibilitou maior familiaridade com as práticas (declaradas) do professor e com as suas concepções acerca de seu contexto de atuação, o momento seguinte, que teve como referência a caracterização e sistematização relativas à primeira coleta<sup>2</sup>, se voltou para um aprofundamento e detalhamento acerca das opiniões e considerações.

O sujeito em estudo foi o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (ou seja, voltados para alunos dos 6 aos 14 anos), do ensino municipal público de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, no Brasil. A população amostral da primeira fase da

pesquisa foi definida a partir de procedimentos probabilísticos simples, buscando, de modo aleatório, uma porcentagem estatisticamente válida do universo em análise. Já na fase seguinte, descritiva, a seleção amostral se deu de modo não-probabilístico por acessibilidade (ou seja, privilegiando a disponibilidade e a facilidade de acesso aos sujeitos a serem investigados). Devido às dificuldades de acesso aos docentes para o segundo momento da coleta, não foi possível a amostragem por tipicidade/intencional, que pudesse considerar características dos sujeitos como critério prévio para seleção.

Na primeira fase, mais ampla e que teve a intenção de mapear tendências, foi feito um *survey* através de um questionário fechado a fim de quantificar as respostas, algumas por atribuição de graus. No caso do segundo momento, foram usadas entrevistas semiestruturadas, organizadas por pautas desenvolvidas a partir dos dados mais relevantes provenientes dos questionários anteriormente aplicados. Sobre esta estratégia de levantamento de dados, Cecília Borges (2004, p. 92-93) aponta que

o discurso é tratado enquanto uma capacidade e, ao mesmo tempo, uma possibilidade que faz emergir a natureza reflexiva dos docentes em relação àquilo que são, conhecem, fazem, pensam, julgam etc. usando sua racionalidade, com todas as contradições e idiossincrasias que possam estar presentes em sua fala.

A autora, assim, remete ao conceito de “consciência profissional”, cuja ideia central é a de que “um professor, como qualquer outro profissional, age em função de ideias, motivos, projetos etc. em relação aos quais ele, de um modo geral, é capaz de explicitar, argumentar, dar conta de explicar quando alguém o interroga sobre sua prática, projetos, decisões etc.” (*idem*).

Assim, unindo questionários e entrevistas, conforme sugerido por Carlos Marcelo (1998), pretendeu-se afastar “do uso exclusivo de dados qualitativos (rumo) à combinação inteligente de dados quali/quantitativos”, buscando compreender a prática profissional docente, múltipla e heterogênea.

Para se determinar a amostragem do *survey*, partiu-se dos dados provenientes da Secretaria Municipal de Educação, com as informações relativas ao número total de docentes, organizados por regionais e também por escola e por turno, tratando, separadamente, de dois grupos: (1) o Fundamental Inicial, que corresponde ao 1º ciclo, do 1º ao 3º ano, e ao 2º ciclo, do 4º ao 6º ano, em que os professores são unidocentes e atendem crianças entre 6 e 11 anos; e (2) o Fundamental Final, que corresponde ao 3º ciclo, do 7º ao 9º ano, em que os docentes são específicos por disciplina, para alunos de 12 a 14 anos. Esta segmentação por ciclos, por regiões e por turno foi útil para que a amostra, estratificada, pudesse ser representativa de toda a extensão da Rede Municipal da cidade de Belo Horizonte.

Por fim, chegou-se aos seguintes números: 188 professores do primeiro grupo e 148 do segundo grupo, sendo que a coleta ocorreu entre maio e julho de 2011. Como um único

questionário que pudesse atender aos objetivos da pesquisa mostrava-se, de tão extenso, incompatível com sua aplicação nas escolas devido à pouca disponibilidade do professor em seu ambiente de trabalho, decidiu-se dividir a amostragem, de modo que 168 sujeitos iriam responder sobre o ensino-aprendizagem acerca da linguagem de caráter publicitário (separados em 94 do primeiro grupo e 74 do segundo) e outros 168, sobre o ensino-aprendizagem acerca do consumo. Deste modo, mesmo com a divisão do questionário nestes dois temas, buscava-se obter uma quantidade de dados a mais representativa possível do universo de docentes, dentro dos prazos da pesquisa e das estimativas de custo (pois foi contratada uma empresa para auxiliar na coleta de dados nas escolas e na criação do banco de dados com as respostas).

Esta separação, de caráter metodológico, se revelou, tardiamente, um procedimento que pulverizou e ampliou a percepção sobre a formação dos consumidores. Desvincular o trabalho com as linguagens e o trabalho com o tema consumo esvaziava a própria nomeação “Letramento em Marketing”: o conceito de letramento não deveria estar vinculado a textos? E, além disso, este vínculo é pertinente devido aos sujeitos investigados, docentes que ministram aulas de Língua Portuguesa.

Visando, assim, dar maior consistência à pesquisa, melhorando o foco da investigação e possibilitando uma amarração mais coesa entre dados e fundamentação teórica, a coleta de caráter qualitativo (por meio das entrevistas) e a análise dos dados enfatizaram as atividades com textos de caráter publicitário, por meio das quais pode-se refletir criticamente sobre o consumo e assuntos correlatos (desperdício, necessidades e desejos, consumismo, direitos do consumidor etc.) – reforçando a relação entre as duas instâncias que subjazem ao conceito do “Letramento em Marketing”.

Desta forma, considerando esta adequação, optou-se por selecionar os docentes a serem entrevistados a partir daqueles que responderam ao questionário sobre linguagem, tanto do Ensino Fundamental Inicial quanto do Final, e que se dispuseram a participar do segundo momento da pesquisa. Por causa da falta de disponibilidade dos docentes e das dificuldades de concretizar os contatos, optou-se por não selecionar previamente os sujeitos a serem entrevistados, utilizando, por exemplo, algum critério proveniente da análise dos bancos de dados do *survey* (como tempo de experiência docente, o turno ou o local de trabalho).

Assim, entre os dias 2 e 23 de maio de 2012, foram feitas visitas em 8 escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, nos horários agendados com os professores de acordo com sua conveniência: normalmente ao final do expediente ou nos momentos destinados a projetos. As entrevistas, que duraram em média 45 minutos, seguiram uma pauta concebida a partir dos objetivos da pesquisa e tópicos do *survey* que necessitavam de melhor esclarecimento ou aprofundamento.

As entrevistas foram interrompidas ao final da oitava, no momento em que foi possível obter informações de um mesmo número de professores do Ensino Fundamental Inicial e do Final sem comprometer o cronograma da pesquisa. Se as informações coletadas no momento exploratório foram tratadas a partir de procedimentos quantitativos, estatísticos, no caso das

entrevistas utilizou-se de métodos qualitativos, como a análise do conteúdo.

Os dados obtidos por meio das alegações dos docentes foram organizados a partir de três tópicos: (1) as práticas, considerando os textos utilizados, o tratamento dado a estes textos, os conteúdos curriculares vinculados a estas práticas, as condições infraestruturais, a utilização dos materiais didáticos, o interesse e a participação dos alunos, as relações entre o trabalho com os textos e o tratamento do consumo; (2) os saberes, considerando a formação inicial e continuada e o domínio das linguagens não verbais; e (3) as crenças quanto ao papel da escola em relação a outras instâncias de formação (considerando as outras iniciativas de formação para o Letramento em Marketing conhecidas pelos docentes), quanto à etapa considerada mais adequada, durante a educação básica, para tratar desta temática e quanto às condições de realização deste Letramento, comparando a rede pública com a rede privada de ensino.

A partir das respostas organizadas nestes três temas, foram tecidas articulações, em segundo plano, com informações provenientes do *survey* na tentativa de considerar, a partir dos dados individuais, aspectos mais amplos relativos ao grupo do qual pertence, a fim de contextualizar e poder identificar tendências.

No presente artigo, somente serão abordados os resultados relativos às práticas dos respondentes no que concerne ao modo como o tema consumo e texto publicitário são tratados em sala e vinculados a quais conteúdos disciplinares isto se dá. Este é o assunto da próxima seção.

## **PRESENÇA E VÍNCULOS**

A apresentação e a análise dos dados se iniciarão a partir da visão panorâmica propiciada pelo *survey*, a partir da qual serão descritas, neste primeiro momento, as respostas à primeira questão dos formulários, lembrando que o Questionário 1 (doravante, Q1) aborda o trabalho com as linguagens de caráter publicitário e o Questionário 2 (Q2), o tratamento do tema consumo.

No Q1, após a introdução “Esta pesquisa diz respeito ao trabalho em sala de aula com **campanhas de Publicidade**.”, o docente é questionado: “Você **trabalha com análise ou produção de peças de Publicidade** na sua sala de aula?”. No caso do Q2, a introdução à pergunta estava assim formulada: “Esta pesquisa diz respeito ao trabalho em sala de aula com **o tema “consumo”**, tratando de aspectos como: desperdício, consumismo, para quem comprar as coisas, o que elas satisfazem, necessidades e desejos etc.” Em seguida, a questão: “Você **trabalha com PELO MENOS UM DESSES ASSUNTOS** na sua sala de aula?”<sup>3</sup>.

No formulário relativo à Publicidade, em ambas as amostras, grande parte dos educadores respondentes (89 dos 94 do Fundamental Inicial e 67 dos 74 do Fundamental Final) declara já ter trabalhado com análise ou produção de mensagens de caráter publicitário com seus alunos. Quanto ao outro formulário, os números, bastante semelhantes, são, respectivamente: 89 dos

94 da primeira amostra e 66 dos 74 da segunda. Estas informações estão apresentadas a seguir (Tabela 1), por meio de porcentagens. Os docentes que indicaram “não” nesta pergunta foram considerados como parte da amostra, mas não responderam ao restante dos formulários: a eles somente foi pedido que explicitassem o motivo para a resposta negativa e que, se quisessem participar da segunda fase da pesquisa, deixassem e-mail ou telefone.

Tabela 1 – Survey. Se trabalha com os respectivos assuntos (em %)

|           |                     |            |             |
|-----------|---------------------|------------|-------------|
| <b>Q1</b> | Fundamental Inicial | Não        | 5,3         |
|           |                     | <b>Sim</b> | <b>94,7</b> |
|           | Fundamental Final   | Não        | 9,5         |
|           |                     | <b>Sim</b> | <b>90,5</b> |

|           |                     |            |             |
|-----------|---------------------|------------|-------------|
| <b>Q2</b> | Fundamental Inicial | Não        | 5,3         |
|           |                     | <b>Sim</b> | <b>94,7</b> |
|           | Fundamental Final   | Não        | 10,8        |
|           |                     | <b>Sim</b> | <b>89,2</b> |

Assim, considerando o caráter exploratório desta coleta e reconhecendo que as informações se baseiam na opinião dos docentes, pode-se afirmar que há fortes indícios que a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte já realizou atividades com estes textos em suas aulas, da mesma forma que grande maioria dos docentes, provenientes deste mesmo universo, já tratou do tema consumo com seus alunos.

No que tange aos resultados das entrevistas em profundidade, pode-se iniciar a apresentação com a respondente [3:MT], com experiência no 1º ciclo do Fundamental Inicial, que nada revelou sobre a abordagem do tema consumo em suas salas de aula e que alegou que “nunca apostou no texto publicitário”. Além de comentários esporádicos em sala sobre a “genialidade” de certas campanhas, a única atividade por ela citada, a partir deste tipo de material, se refere à sua experiência como docente na disciplina de Artes, na qual ela pedia que os alunos “refizessem o visual publicitário por meio de grafites”.

No entanto, no restante das sete entrevistas, o consumo foi comumente citado como tema tratado em sala, muitas vezes motivado pelos textos publicitários. Ocorre também o caminho contrário, conforme alegou a docente [7:AL], do Fundamental Final: o “problema do consumo de celular na escola” a fez cogitar, para o segundo semestre (de 2012), um trabalho “enfático” com propagandas de celular.

A presença dos textos publicitários, que ocorre nas mais diferentes disciplinas mas principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, foi descrita de diversas formas: em um dos casos, o professor de 3º ciclo [2:TC] “aproveita algum conteúdo” que esteja sendo trabalhado, como coesão textual, nível do discurso, função de linguagem, modo verbal imperativo ou intencionalidade (conforme cita o docente), para usar o texto publicitário como

exemplo, como ilustração. Ele disse também que “gosta muito” de trabalhar com propaganda política à época de eleições.

A professora [6:TP] do Fundamental Inicial, alegou que “até trabalha um pouco com texto publicitário”, mas frisa: “Ele não é o carro-chefe do trabalho, não”. Sua presença se dá tanto nas aulas de Matemática (“a questão do que é mais caro, mais barato”) quanto nas de Língua Portuguesa – quer seja vinculado à alfabetização, ao trabalho com linguagem verbal e não verbal, quer seja “como um questão de gênero textual mesmo” (como no caso de sua turma do 2º ciclo).

Ao ser questionada sobre sua motivação para tratar desta temática, esta docente assim respondeu:

É mais no sentido de trabalhar os diversos gêneros mesmo. É uma habilidade que tem que ser construída, de acordo com a proposição da Prefeitura... Tem lá que a gente tem que trabalhar com gêneros textuais. Então, a gente sempre coloca vários tipos de gêneros em cada ano. (...) Depende do trabalho que está em volta. Por exemplo, se a gente trabalha com uma leitura literária, e lá cita algum tipo de produto, aí a gente pode procurar algum texto publicitário que fale daquele produto.

Da mesma forma, por “ter que ensinar para os meninos sobre gêneros textuais” mas também para tratar de verbos no imperativo, a docente do Fundamental Inicial [5:SF], utiliza este tipo de texto na disciplina de Língua Portuguesa. A professora alegou que estas mensagens também podem estar presentes em sala de aula motivadas pelo que ela vê na mídia, vinculadas “a uma coisa que esteja acontecendo na sociedade, que está chamando a atenção dos alunos”. Da mesma forma, “dependendo do assunto”, pode “até usar um texto desses” em aulas de Educação Afetivo-Sexual.

Também referindo-se ao trabalho com gêneros textuais, a docente do Fundamental Inicial [8:RC] utiliza diversos textos em sala. A respondente cita um grande número de peças publicitárias, usadas mais frequentemente para os alunos “verem a diferença que é o conteúdo de uma carta, de um bilhete, para o texto de publicidade”, mas também presentes nas disciplinas de Matemática (em que se montam os problemas a partir das informações contidas nas peças) e na de Artes, por meio do trabalho com “(anúncios) classificados poéticos”.

Entre as articulações possíveis destes textos com as disciplinas do Fundamental, o professor de Língua Portuguesa e de Inglês do 9º ano [4:SG] cita ainda Ciências, Geografia e História. No caso das aulas que ministra, ele afirma “trabalhar bastante” com peças publicitárias, relacionando-as à “questão do convencimento” (vinculada às formas verbais), à “parte da gramática em si, eventualmente da literatura e da produção de texto”.

Até 2011, trabalhando em sala “com uma diversidade de textos”, para a docente [1:CA] “a publicidade não era uma preocupação” – era tratado de acordo com sua presença no livro

didático. No entanto, em 2012, ela decidiu propor um projeto que objetiva estimular práticas de gentileza entre os alunos e que envolve todas as outras disciplinas do Fundamental Final, com atividades para todo o ano letivo. Sob sua responsabilidade ficaram as ações de comunicação para as mais diversas mídias. Para ela, o trabalho com a publicidade “tem que ser feito assim, [...] não pode ser esporádico”.

Este projeto é o único exemplo de atividade desenvolvido pelos respondentes<sup>4</sup> que se volta para a concepção de uma campanha para a solução de questões da própria escola, no caso, o fato de os alunos serem “muito mal-educados, grosseiros... Falam muito palavrão em sala, ou seja, faltam boas maneiras”, de acordo com [1:CA].

Primeiramente, um concurso foi feito para que escolhessem o mascote e o *slogan* da campanha, que iriam ilustrar as iniciativas voltadas para a mudança de atitudes, como, por exemplo, além das peças de comunicação desenvolvidas pelos próprios alunos, práticas de trabalho voluntário. Entre as peças estão “três números de uma cartilha”, para serem impressas e distribuídas na escola, que objetivam “orientar as pessoas a serem mais gentis. O primeiro número é gentileza em sala de aula, o segundo na escola, e o terceiro no mundo”. Já entre as ações voluntárias estão a monitoria em disciplinas e o acompanhamento de crianças menores durante os recreios.

É curioso perceber, nesta iniciativa voltada para beneficiar a coletividade, contradições que denotam que, mescladas às boas intenções, estão ações que reforçam a mercantilização das relações. Por exemplo, o prêmio para os melhores mascote e slogan foi um Tablet (“um objeto de desejo deles”) e, a cada “prática de gentileza”, o aluno irá ganhar um “dinheiro” que poderá se trocado por pequenos objetos que estarão disponíveis em uma “lojinha” na escola.

Por fim, a respondente do 3º ciclo [7:AL] também citou a didática por projetos, pois tratou da publicidade como parte de “um trabalho muito extenso” relativo a um “projeto sobre jornal”, articulando-a também a atividades sobre textos argumentativos.

No que se refere às disciplinas, vinculadas às quais o tema consumo ou os textos publicitários são trabalhados, outros dados provenientes do *survey* e a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil<sup>5</sup> revelam esta mesma diversidade de usos.

No primeiro caso, pode-se citar os resultados às questões<sup>6</sup> que pretendiam saber qual ou quais disciplinas do Ensino Fundamental o docente considera mais adequadas para a análise ou produção de peças de Publicidade, no caso do Q1, ou para trabalhar com o tema consumo, para o Q2. As respostas estão organizadas a seguir (Tabela 2), apresentadas em porcentagens – e se referem, conforme explicitado anteriormente, somente àquele grupo de sujeitos que responderam “sim” à pergunta apresentada na Tabela 1.

Tabela 2 – Survey: Disciplina(s) considerada(s) mais adequada(s) (em %)

|    |               | Língua Portuguesa | Matemática | Ciências | Geografia | História | Artes | Educação Física |
|----|---------------|-------------------|------------|----------|-----------|----------|-------|-----------------|
| Q1 | Fund. Inicial | <b>98,9</b>       | 62,9       | 58,4     | 43,8      | 59,6     | 82,0  | 34,8            |
|    | Fund. Final   | <b>100,0</b>      | 35,8       | 46,3     | 58,2      | 70,1     | 94,0  | 23,9            |
| Q2 | Fund. Inicial | <b>93,3</b>       | 78,7       | 80,9     | 66,3      | 65,2     | 57,3  | 37,1            |
|    | Fund. Final   | <b>97,0</b>       | 81,8       | 77,3     | 69,7      | 78,8     | 71,2  | 53,0            |

Como pode-se ver, grande parte dos professores-respondentes consideraram que, em ambos os casos, os respectivos assuntos são passíveis de serem trabalhados em diversas disciplinas. Há certa preponderância na Língua Portuguesa e em Artes, para os textos de caráter publicitário, e maior pulverização no caso do tema consumo, ainda que haja certa concentração na disciplina de Língua Portuguesa (a área de atuação de todos os respondentes) e que Educação Física tenha recebido, comparativamente, menos respostas.

Outro dado indicativo desta diversificação é o fato de que 40 dos 168 respondentes ao Q1 e 59 dos 168 respondentes ao Q2 marcaram todas as sete disciplinas. No outro extremo, somente 9 docentes em Q1 e 4 em Q2 marcaram somente uma delas.

A multiplicidade de vínculos entre estes assuntos e as diferentes áreas também pode ser vista nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros. É certo que em alguns casos as referências a estes temas, nestes documentos, são esparsas e superficiais, principalmente no Fundamental Inicial (Educação Física, História e Ética, por exemplo), e que nos conteúdos voltados para o Tema Transversal “Pluralidade Cultural”, também do Fundamental Inicial, não há qualquer menção ao consumo ou a textos da esfera da Publicidade. No entanto, são muito comuns as propostas de utilização de peças publicitárias como fonte de pesquisa e análise, como também são frequentes as sugestões de realização de projetos por meio de campanhas de caráter comunitário.

Além disto, é pertinente salientar a grande frequência que o tema consumo é mencionado nos materiais voltados para o Fundamental Final, principalmente fazendo referência ao Tema Transversal “Trabalho e Consumo”, proposto para esta fase da educação escolar. Da mesma forma, é importante notar a grande variedade de peças da esfera publicitária citadas nas diretrizes voltadas para a Língua Portuguesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental (inclusive para a alfabetização), quer seja como material para tarefas de leitura ou para tarefas de produção textual – voltadas tanto para a aprendizagem da linguagem escrita quanto da oral. Estas sugestões, a partir deste mesmo material, também são feitas nos Parâmetros para Língua Portuguesa do Fundamental Final, mas sem a mesma ênfase.

Sobre este assunto – e com resultados semelhantes –, ao serem questionados, durante a

entrevista em profundidade, sobre quais atividades em sala eram executadas com os textos de caráter publicitário, os respondentes fizeram referência tanto a exercícios de leitura quanto a de produção.

Quanto à produção de texto, sete respondentes explicitaram que propõem este tipo de atividade, mas de modos bastante diversificados. Exemplificando, por um lado, no que se refere ao projeto para estímulo à gentileza de [1:CA], estava prevista a concepção de outdoors, anúncios, comerciais de TV e de rádio. Por outro lado, [2:TC] alegou que em suas aulas é proposta a produção “apenas (da) frase, pontualmente”.

Neste sentido, parece não haver critério no vínculo entre atividades e ciclos do Ensino Fundamental: a análise é feita em todas as faixas etárias e, se para [6:TP] o 1º ciclo não permite trabalhos de produção, a experiência de [8:RC] aponta para o contrário.

No que se refere às discussões sobre os assuntos, duas docentes do Fundamental Inicial, [6:TP] e [8:RC], alegam que as produções dos alunos eventualmente não se davam por escrito. Já as atividades de leitura, considerando todas as entrevistas, são comumente orais. Tais processos de análise, assim, normalmente se configuram como conversas, debates, que comumente levam ao tratamento de um ou mais temas relativos ao consumo: consumismo, necessidades e desejos, motivações e atitudes de compra, desperdício etc. Com exceção da respondente [3:MT], todos alegaram que estes assuntos são abordados em sala, sendo que [1:CA] e [6:TP] deixaram claro que tal presença é corriqueira. A partir de um anúncio, por exemplo, [7:AL] assim descreveu a discussão: “E falei sobre a questão da credibilidade, e a nossa colocação no mundo como consumidores, e a importância dessa postura enquanto consumidores. Nós somos alvo de vários apelos, e como é que vamos responder?”.

Conforme comentado anteriormente, as entrevistas revelaram que tanto o trabalho com a publicidade leva ao tema consumo quanto o contrário – e indicaram também que o consumo nem sempre é discutido em sala motivado por atividades com textos de caráter publicitário. O comportamento dos alunos por vezes levava a estas discussões. Por exemplo, a docente [6:TP] disse que “pelo menos nos meus alunos eu percebia muito que eles tinham muito a questão do consumo mesmo. Então, uma discussão frequente era a questão de marca”. De forma semelhante, a aquisição de um acessório para o cabelo por parte de uma aluna, durante uma aula de [5:SF], levou a uma conversa sobre o preço de determinadas mercadorias e as motivações de compra. Já [2:TC] e [8:RC] alegam que compartilham suas próprias experiências de consumo e sua relação com os bens, consideradas por eles crítica, com seus alunos – numa conversa não necessariamente vinculada a conteúdos curriculares.

Assim, os temas relativos ao consumo e, como visto em alguns casos, as mensagens de caráter publicitário, são levados para as salas de aula por acaso, em circunstâncias não planejadas, sendo tratados de modo improvisado. Exemplificando, [6:TP] alegou que “o momento de trabalhar eu não saberia te dizer não. Ele surge meio que ao acaso (...). Muitas vezes a iniciativa parte deles, algumas vezes, principalmente dos mais velhos...”. Por outro lado, [7:AL], após comentar que ficou “um tempo enorme” tratando de três anúncios, salientou: “Eu acredito que a gente tem que se programar mesmo para trabalhar com mais ênfase”.

Sobre a frequência com que estas temáticas são tratadas em sala de aula, uma última informação proveniente do *survey* pode revelar indícios acerca do comportamento e das opiniões do universo dos docentes estudados. Na Tabela 3 a seguir, estão os resultados relativos às questões<sup>7</sup> sobre a frequência com que os respectivos assuntos eram tratados na própria sala de aula do respondente e sobre sua opinião acerca deste tratamento nas escolas públicas de modo geral. Em ambos os casos, foram estipulados graus: no caso das escolas, de 0 (nunca) a 5 (sempre) e, no caso das salas de aula, como os professores já haviam alegado que trabalham ou já trabalharam com os respectivos temas, de 1 (quase nunca) a 5 (sempre).

Tabela 3 – *Survey*: Sobre a frequência com que se trabalha com os respectivos temas (em %)

|    |                     |   | Nas escolas públicas | Na própria sala de aula |
|----|---------------------|---|----------------------|-------------------------|
| Q1 | Fundamental Inicial | 0 | 3,4                  |                         |
|    |                     | 1 | 4,5                  | 0,0                     |
|    |                     | 2 | 25,0                 | 20,5                    |
|    |                     | 3 | <b>39,8</b>          | <b>51,1</b>             |
|    |                     | 4 | 19,3                 | 17,0                    |
|    |                     | 5 | 8,0                  | 11,4                    |
|    | Fundamental Final   | 0 | 0,0                  |                         |
|    |                     | 1 | 9,0                  | 3,0                     |
|    |                     | 2 | 26,9                 | 19,4                    |
|    |                     | 3 | <b>55,2</b>          | <b>56,7</b>             |
|    |                     | 4 | 6,0                  | 14,9                    |
|    |                     | 5 | 3,0                  | 6,0                     |

|    |                     |   | Nas escolas públicas | Na própria sala de aula |
|----|---------------------|---|----------------------|-------------------------|
| Q2 | Fundamental Inicial | 0 | 0,0                  |                         |
|    |                     | 1 | 11,2                 | 4,5                     |
|    |                     | 2 | 31,5                 | 14,6                    |
|    |                     | 3 | <b>36,0</b>          | <b>38,2</b>             |
|    |                     | 4 | 15,7                 | 30,3                    |
|    |                     | 5 | 5,6                  | 12,4                    |
|    | Fundamental Final   | 0 | 0,0                  |                         |
|    |                     | 1 | 7,6                  | 1,5                     |
|    |                     | 2 | 24,2                 | 15,2                    |
|    |                     | 3 | <b>42,4</b>          | <b>42,4</b>             |
|    |                     | 4 | 12,1                 | 24,2                    |
|    |                     | 5 | 13,6                 | 16,7                    |

Como pode ser visto, as maiores concentrações giram em torno do grau 3, demonstrando indícios de que os temas são trabalhados com “certa frequência”: de modo geral, não são raros mas também não são corriqueiros. Interessante também notar que, ao serem questionados acerca de sua própria sala de aula, em quase totalidade das vezes, os graus apontam para algum aumento na frequência em relação às escolas em geral: as porcentagens nos graus mais baixos diminuem e, nos mais altos, crescem. Este comparativo pode denotar que os docentes veem a sua prática em sala relativa a estas temáticas – ou mesmo sua prática em geral – como algo distintivo, melhor, em relação ao que fazem outros professores: uma auto-percepção valorizada.

### APONTAMENTOS FINAIS

Em sua tese intitulada “Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola”, Mariângela Momo (2007) observou e entrevistou alunos pobres do Ensino Infantil e Fundamental em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. O objetivo da autora era compreender os vínculos e os significados que as crianças construam com a mídia e com as mercadorias, ou seja, seus sentimentos e comportamentos quanto ao consumo de

produtos e de bens culturais.

Os relatos e fotografias demonstram a presença marcante de bens de consumo (materiais e simbólicos), fortemente vinculados às mensagens midiáticas, na vida das crianças. Atuando na criação de suas próprias identidades e nas relações que desenvolvem entre si, estas mercadorias mostram-se, por um lado, imbricadas aos corpos, comportamentos e desejos das crianças e, por outro, efêmeras e descartáveis, sendo constantemente substituídas. De acordo com a autora, esta nova “identidade infantil consumidora” revela uma infância que se apresenta como um desafio para a escola, pois gera desconforto e estranheza.

Esta investigação trouxe à tona um pequeno fragmento de uma realidade cada vez mais comum, principalmente no que tange às crianças: uma “servidão voluntária” (La Boétie, 1983, *apud* Belloni, 2010, p. 25) frente aos desígnios de uma cultura de consumo.

Frente a estas circunstâncias, como tem agido a escola? O que tem feito os professores? Os resultados aqui apresentados apontam para certos indícios, em resposta a estas perguntas.

Pode-se perceber, quer seja pelos dados exploratórios obtidos via questionário, quer seja pelas alegações dos docentes nas entrevistas, que uma grande parcela dos respondentes propõe ou já propôs atividades de leitura, de escrita e/ou discussões que abordam peças de comunicação da esfera da publicidade e/ou que tratam de consumo, desperdício, consumismo, comportamentos de compra. Uma prática, que, de acordo com eles, ocorre com certa frequência tanto em suas salas de aula como também nas escolas públicas em geral. Os professores declaram, ainda, que tais temáticas são passíveis de serem vinculadas a múltiplos conteúdos curriculares, em diferentes disciplinas. Algumas destas ações, conforme visto, se estendem para além da sala de aula, voltando-se para a melhoria do ambiente escolar por meio de projetos de conscientização e de estímulo às boas maneiras.

Estas declarações estão em congruência com as propostas descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, nos quais, com maior ou menor destaque, com maior ou menor ênfase crítica, podem ser encontradas referências a ambas temáticas nas publicações voltadas para todas as principais disciplinas do Ensino Fundamental.

No entanto, apesar destes indícios positivos no que tange ao desenvolvimento de um “Letramento em Marketing”, os dizeres dos professores sobre sua prática, nas entrevistas em profundidade, revelaram que muitas destas atividades ou discussões são levados para a sala de aula de modo assistemático, motivadas pelo acaso e sem planejamento prévio, quando não apresentam uma abordagem superficial e acrítica, sem acautelar que os textos destas práticas carregam consigo pedagogias, neste caso, de consumo.

Pode-se afirmar que estas diferentes ênfases e este modo assistemático com que estes processos muitas vezes ocorrem impactam negativamente na sensibilização dos alunos-cidadãos para as mensagens de estímulo ao consumo, já tornadas “naturais” ou que são mais sutis, camufladas em outros formatos (como o jornalístico). Vê-se assim comprometido o desenvolvimento de uma postura crítica perante estas campanhas de caráter mercadológico – e, por extensão, perante as ações de comunicação de outras instituições sociais, cujos objetivos, concepção e procedimentos de veiculação são bastante semelhantes.

Retomando a situação descrita por Mariângela Momo, Maria Luisa Belloni (2010, p. 59) salienta que, no Brasil, “embora as classes populares tenham sem dúvida alcançado alguma melhoria de poder de compra e inserção no mercado de trabalho, nos anos 2000, (...) tais ganhos ainda não repercutiram positivamente na situação da maioria das crianças e dos adolescentes pobres”.

Nestas circunstâncias, é primordial, conforme aponta Henry Giroux (1995, p. 154), que “os/as trabalhadores/as culturais redefinem os parâmetros da relação entre o político e o pedagógico e que reconheçam a necessidade de se produzir perspectivas alternativas em relação à cultura de massa”. Ou seja, que sejam construídos meios para que os professores – de modo generalizado – possam se dedicar com mais afinco ao aqui chamado “Letramento em Marketing”.

É certo que, conforme dados coletados (aqui não citados) revelam, os docentes comumente apresentam dificuldades infraestruturais, limites de tempo, excessos de conteúdo a ser ministrado e comprometimentos quanto à sua formação profissional para a realização desta tarefa com a devida profundidade e frequência.

A complexidade da situação, no entanto, não impede que se possa buscar meios de se formar “indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos/ãs mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social” (Kellner, 1995, p. 107).

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Kempe, A. (1993). ‘No Single Meaning: Empowering Students to Construct Socially Critical Readings of the Text’, In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators’ Association*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 40-57.

Belloni, M. L. (2010). *Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança*. Campinas, SP: Papyrus.

Bethônico, J. M. (2008). *Letramento em Marketing: o livro didático de língua portuguesa de 1a. a 4a. série na formação de consumidores críticos (Dissertação: Mestrado em Educação)*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Bethônico, J. M. & Frade, I. C. A. S. (2010, Outubro). *Letramento em Marketing: buscando uma definição do conceito*. Artigo apresentado no III Colóquio sobre Letramento e Cultura Escrita, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Borges, C. (2004). ‘Os saberes dos docentes como objeto de estudo’, In C. Borges, *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, SP, JM Editora, pp. 63-109.

Canclini, N. G. (1999). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ.

Carlsson, U. & Feilitzen, C. (Orgs.) (2002). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo, SP: Cortez Editora.

Costa, M. C. V. (Org.) (2009). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.

- Dionísio, M. L. (2000). A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras dos livros de Português. Coimbra: Almedina.
- Fehring, H. & Green, P. (Eds) (2001). *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Feilitzen, C. (2002). 'Educação para a Mídia, Participação Infantil e Democracia', In U. Carlsson, & C. Feilitzen (Orgs.), *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo, SP: Cortez Editora, pp. 19-35.
- Gee, J. P. (1993). 'Critical literacy/socially perceptive literacy: A study of language in action', In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 15-39.
- Giroux, H. A. (1995). 'Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney', In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 132-158.
- Harste, J. C. & Albers, P. (2013). "I'm Riskin' It": Teachers take on consumerism. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 56 Issue 5, 381-390.
- Kellner, D. (1995). 'Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna', In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 104-131.
- Kleiman, A. B. (1995). 'Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola', In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 15-61.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Luke, A., O'Brien, J. & Comber, B. (1994). 'Making community texts objects of study', In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 112-123.
- Marcelo, C. (1998). 'Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar'. *Revista Brasileira de Educação*, 09: 51-75.
- Momo, M. (2007). *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. (Tese: Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/>>.
- Quessada, D. (2003). *O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas: como a globalização impõe produtos, sonhos e ilusões*. São Paulo, SP: Futura.
- Shannon, P. (2011). *Reading wide awake. Politics, pedagogies and possibilities*. New York, NY: Teachers College Press.
- Teixeira, B. B. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. Artigo apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Brasil. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.
- The New London Group (2000). 'A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures', In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge: 2000

- <sup>1</sup> Sobre este assunto, ver também Bethônico & Frade (2010).
- <sup>2</sup> Reconhece-se que no processo de obtenção das informações há forte interferência dos instrumentos e dos procedimentos utilizados perante os sujeitos. No entanto, por mais adequado que seja, neste sentido, o uso de “construção dos dados”, optou-se por “coleta” por ser o termo mais aceito neste contexto.
- <sup>3</sup> Os termos em negrito ou em maiúsculo correspondem ao modo com que as perguntas foram apresentadas nos respectivos formulários. O mesmo irá ocorrer nas próximas referências ao *survey*.
- <sup>4</sup> A docente [4:SG] alegou em seu depoimento, que, após participar de um curso de formação continuada por ela ministrado, um professor desenvolveu uma campanha voltada para a limpeza da escola onde atua: “Fizeram campanhas, fizeram cartazes, envolveram alunos, funcionários, todo mundo. Deram uma geral, foram nos finais de semana e os alunos ajudaram a fazer a limpeza. Quer dizer, eles tiveram não só esse [incompreensível], mas essa consciência de pertencimento do que é deles... Que é uma coisa mais rara... Então, onde havia pichação, trocaram...”.
- <sup>5</sup> Diretrizes ministeriais que objetivam “a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades” (TEIXEIRA, 2000) e que são utilizadas como referência tanto no sistema público quanto no privado. Além dos conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física, são propostos os seguintes Temas Transversais: “Saúde”, “Ética”, “Meio Ambiente”, “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”. No caso dos documentos voltados para o Ensino Fundamental Final, existem ainda os conteúdos para Língua Estrangeira e para o Tema Transversal “Trabalho e Consumo”.
- <sup>6</sup> Em Q1, a questão foi assim estruturada: “Qual ou quais **disciplinas** do Ensino Fundamental você considera **MAIS ADEQUADAS** para a análise ou produção de peças de Publicidade? (Marque **QUANTOS ITENS QUISER**)”. Já em Q2, a pergunta foi apresentada da seguinte forma: “Qual ou quais **disciplinas** do Ensino Fundamental você considera **MAIS ADEQUADAS** para trabalhar com o tema “consumo”? (Marque **QUANTOS ITENS QUISER**)”.
- <sup>7</sup> Nesta caso, em Q1 as perguntas foram assim formuladas: “De um modo geral, você acha que **as peças de Publicidade** são analisadas ou produzidas **nas escolas públicas**? Com que frequência, de 0 a 5?” e “De 1 a 5, com qual **frequência VOCÊ trabalha** com análise ou produção de peças de Publicidade na sua sala de aula?”. Em Q2, as questões foram: “De um modo geral, você acha que **o tema “consumo” é trabalhado nas escolas públicas**? Com que frequência, de 0 a 5?” e “De 1 a 5, com qual **frequência VOCÊ trabalha** com esse tema na sua sala de aula?”.