

MARIA ANGÉLICA CARDOSO

**LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O
SUPORTE EMBALAGEM DE PRODUTOS ALIMENTÍCIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariléia Reis.

TUBARÃO, 2005.

MARIA ANGÉLICA CARDOSO

**LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O
SUPORTE EMBALAGEM DE PRODUTOS ALIMENTÍCIOS**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, 08 de dezembro de 2005.

Prof^ª. Dr^ª. Mariléia Reis (orientadora)

UNISUL

Prof. Dr. Felício Wessling Margotti

UFSC

Prof. Dr. Fábio Rauen

UNISUL

Prof^ª. Dr^ª. Débora Figueiredo de Carvalho (suplente)

UNISUL

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

*Que o eco do nosso saber não seja mudo,
E que a vida nos complete!
O conhecimento importa, mas não é tudo!
Vale mais quando instrumento do amor.*

*Aos companheiros, colegas, pesquisadores e estudiosos
Que puseram os pés na mesma estrada,
Escrevo uma só dissertação, com muitas mãos.
Sem vocês, meu tudo seria um nada!*

*Aos educadores, em especial a Prof^a. Dr^a. Mariléia Reis,
Que dividiram conosco muitas lições,
Vocês passaram... e plantaram uma lembrança!
Serão eternos inquilinos de nossos corações!*

*Às minhas filhas amadas,
Companheiras de caminhada,
Brindam comigo o prazer da conquista,
E conseguem fazer-me ver a beleza da vida.*

*Aos meus pais (pai, in memoriam),
Que foram a direção e um norte,
Aliados na dura batalha de viver!
Nas minhas fraquezas vocês me fizeram forte!
E nas conquistas me ensinaram a vencer.*

*E ao pai maior... meu Gurugy
Presença sublime de amor e luz!
Sejamos nós, sempre seus alunos, "chellas",
O brilho da sua luz sempre irradia!*

RESUMO

Esta dissertação trata da descrição e análise da intervenção pedagógica na instituição escolar, a partir de textos não-escolares (semioses não-verbais), mas que estão inseridos diretamente no contexto sócio-histórico-cultural de alunos do ensino fundamental, especificamente as embalagens de produtos alimentícios. Trata-se de um estudo aplicado, com base nos pressupostos teórico-metodológicos de correntes de linguagem abordadas na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): teoria do gênero textual/discursivo e perspectivas de letramento. Este último, concebido tanto no sentido *lato* (conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela, incluindo o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI), quanto no sentido *estrito* (aquele que compreende a capacidade de contextualizar o texto em função das condições que presidiram a sua produção), tais como sua inserção no momento sócio-histórico e no estado da arte da tradição epistemológica em que se inscreve. A hipótese é a de que a inserção e o estudo das embalagens em seu suporte original de gêneros textuais, que circulam no contexto de alunos e professores, usados como recurso pedagógico, comunicativo e tecnológico, propiciarão maior *interesse e participação* dos alunos, além de desenvolver *competência* discursiva ou *capacidade de interação verbal* (destes alunos) em sala de aula. Chegamos aos resultados pela descrição da dinâmica das atividades realizadas oralmente e através da aplicação de um questionário escrito, de 11 (onze) questões abertas, respondidas em 2 (duas) aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, no 2º semestre de 2005, pelos alunos da 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Tubarão/SC. Tal questionário fez parte de uma atividade da seqüência didática do plano de aulas desenvolvido na pesquisa, a partir da reflexão com a equipe pedagógica e professora da respectiva série da escola pesquisada.

Palavras-chave: letramento, gênero textual, embalagem de produtos alimentícios, transposição didática.

ABSTRACT

This dissertation is about a description and analysis of a pedagogical intervention in school institution, from non-scholar texts (non-verbal semioses), but that are directly inserted in the cultural historical and social context of fundamental teaching students, that are the food product packages of the students', teachers' and staff's snacks. It is an applied study based on the theoretical methodological presumptions of language areas adopted by the Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): text/discursive genre theory and literacy perspectives. The late one, is conceived both in the *lato* sense (collection of knowledge produced, transmitted and storage through the writing in society and its impact on it, including the social development that followed the expansion of the writing usage since the XVI century) as in its *strictus* sense (that corresponds to the capacity of contextualizing the text according to the conditions that organised its production), such as its interaction in the social historical moment and in the art status of the epistemological in that it is inserted. The hypotheses is of the insertion and the study about the products packages in its original support of text/discursive genre, could arise in the pupils and professor context, used as pedagogical, communicative and technological resource, will develop greater interest and participation of the pupils, besides developing discursive ability or capacity of verbal interaction in classroom. These results were reached by the description of the dynamics of activities orally developed and through the application of a written questionnaire with 11 opened questions, answered during two classes of 45 minutes each one, in the second semester of 2005, by third grade students of a public school from Tubarão/SC. This questionnaire was part of an activity from a didactic sequence developed in the research, from the reflection with the pedagogical group and the school teacher.

Keywords: literacy, text genre, food product package, didactic transposition.

SUMÁRIO

1	<u>INTRODUÇÃO</u>	8
2	<u>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	17
2.1	<u>LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS: ALFABETIZAR LETRANDO?</u>	17
2.2	<u>GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS E TIPOLOGIA</u>	23
2.2.1	<u>Portadores ou Suportes Textuais</u>	32
2.2.2	<u>Suportes de textos mais usados na escola: o livro didático e o caderno</u>	37
2.3	<u>SEQÜÊNCIA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL</u>	44
2.4	<u>PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: ALFABETIZAÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS</u>	49
2.5	<u>LINGUAGENS DAS EMBALAGENS E LINGUAGEM DA COMUNICAÇÃO</u>	55
3	<u>A PESQUISA</u>	64
3.1	<u>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</u>	64
3.2	<u>SUJEITOS E ESCOLA: SELEÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO</u>	65
3.3	<u>ETAPAS DA OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA</u>	66
3.3.1	<u>Etapa I - Treinamento docente sobre gêneros textuais</u>	67
3.3.2	<u>Etapa II - Elaboração de uma seqüência didática com “embalagens de produtos alimentícios”</u>	68
3.3.3	<u>Etapa III - Execução do planejamento: aplicação e análise dos questionários</u>	69
4	<u>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA</u>	70
4.1	<u>ETAPA 1 – ESTUDO REALIZADO SOBRE O SUPORTE “EMBALAGENS DE PRODUTOS ALIMENTÍCIOS”</u>	70
4.2	<u>ETAPA 2 – SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA O SUPORTE “EMBALAGEM DE PRODUTOS ALIMENTÍCIOS”</u>	77
4.3	<u>ETAPA 3 – EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO, APLICACÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO</u>	86
5	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	102
	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	106

1 INTRODUÇÃO

Consideramos as embalagens um suporte de gênero textual/ discursivo a partir da noção de gênero como rotinas sociais de nosso dia-a-dia. Neste sentido, concebemos os gêneros não como “modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem.” (Marcuschi, in: Karwoski et al., 2005, p. 18).

Constitui-se, portanto, um estudo aplicado a um grupo de alunos de uma escola pública de Tubarão (SC), e adota como pressuposto teórico-metodológico as correntes de linguagem adotadas pela Proposta Curricular de Santa Catarina: teoria do gênero textual/discursivo e perspectivas de letramento.

Estamos concebendo letramento tanto no sentido *lato* (acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela, incluindo o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI) quanto no sentido *estrito* (aquele que compreende a capacidade de contextualizar o texto em função das condições que presidiram a sua produção, tais como sua inserção no momento sócio-histórico e no estado da arte da tradição epistemológica em que se

inscreve, reconhecendo o quadro conceitual que lhe serve de matriz e a polifonia que dele emana)¹.

Acreditamos que o estudo científico da linguagem a partir de suportes textuais que circulam no contexto poderá despertar maior interesse, participação e motivação por parte dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental para o estudo de língua materna na escola.

A operacionalização de uma intervenção pedagógica promove a motivação dos alunos e maior será a contribuição deste ensino no desenvolvimento da competência discursiva e na capacidade de interação verbal em sala de aula (destes alunos). Dessa forma, esse recurso pedagógico, comunicativo e tecnológico, também usado na interação dos aprendizes com o conhecimento, deverá estar incidindo diretamente na aprendizagem, ou seja, sobre a “zona de desenvolvimento proximal”², bastante citada na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).

Tal como a linguagem, concebemos o gênero, então, essencialmente flexível e variável: se as línguas variam, eles também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Abordagens atuais sobre o gênero exploram a sua dinamicidade, situacionalidade, historicidade e plasticidade, evidenciando que não devem ser classificados como formas puras e nem catalogados de maneira rígida, como considera Marcuschi (in: Karwoski et al, 2005). Para esse autor, os gêneros devem ser vistos na “relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.” (op. cit. 2005, p. 19).

¹ Polifonia: conceito avançado por Bakhtin (1929), refere ao conjunto de vozes que repercutem no texto, ou seja, a do(s) autor(es) e a de seu(s) interlocutor(es), contemporâneos ou não, cf Bortoni-Ricardo, 2005, p. 226).

² Vygotsky (1993) explica o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apontando para a importância do ensino e da instrução: A diferença entre “o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, senão em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento proximal” (p. 239).

Furlanetto (2002b), ao se referir à pesquisa e prática pedagógica com a diversidade textual, diz que

parece contraditório, entretanto, que se aceitem categorias abstratamente consideradas, como as das gramáticas e manuais escolares, desligadas de práticas imediatas, e pareçam ao mesmo tempo invisíveis as categorias de gênero em circulação no meio social, cujos nomes típicos nem mesmo são desconhecidos – cartas, peças de publicidade, provérbios, poemas, artigos, reportagens, sermões... (p. 17-18)

O dinamismo de formas e funções dos gêneros está ligado à maneira como circulam os artefatos culturais e, em particular, os textos, conforme cita Marcuschi (in: Karwoski et al, 2005, p. 31):

Vejam-se gêneros como receitas de cozinha, bulas de remédio, entrevistas políticas, argüição de tese, sermão e outros que apresentam uma organização e funções bastante estáveis. [...] Mesmo aqueles gêneros que não são produzidos, são em sua maioria muito breves e em grande parte ritualizados, rígidos, pouco criativos e repetitivos em seus formatos, como a conta de luz, o telefone e documentos em geral. [...] Na realidade, existem gêneros que circulam necessariamente em toda a população como formas organizadoras da vida social. São os documentos em geral; as contas e notas; nomes das ruas; endereços; cédulas de dinheiro; atestados; formulários, etc. Outros gêneros são próprios de certas esferas da vida social, como os artigos científicos, os tratados, as resenhas, as notícias jornalísticas e assim por diante.

O estudo do gênero textual/discursivo nesta perspectiva mais ampla contempla também uma das preocupações da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que foi a não-redução das múltiplas facetas da linguagem em circulação a uma questão de descrição, narração e dissertação, mas a abertura de espaço para o estudo, discussão e produção de outros gêneros ³, desde rezas, passando por *embalagens*, etiquetas, rótulos, até romances, biografias, novelas. Neste sentido, a escola deve trabalhar proveitosamente com textos do

³ Gêneros primários e secundários, na perspectiva de Bakhtin (1992).

*continuum*⁴ de letramento do aluno, sejam eles textos curtos (embalagens e etiquetas) até textos maiores e mais formais, acompanhando, assim, a progressão do desenvolvimento desta habilidade pelo aluno.

Segundo Furlanetto (2002a), por trás de pequenos textos (como os das embalagens, por exemplo), há profissionais especializados que pesquisam em nome da empresa a que servem. Então, na escola, eles podem e devem ser estudados, tornando-se uma atividade motivadora e criativa.

Os alunos podem perfeitamente estudá-los em vários níveis (deslocando-se para áreas diversas, dependendo do produto), criá-los e recriá-los, numa atividade que será tanto mais positiva quanto mais encaixada em projetos com sentido para a comunidade (escolar ou mais ampla). No estudo global do gênero, é fácil notar também que tais textos dão abertura para a discussão de questões no nível gramatical (FURLANETTO, 2002a, p. 97).

Existe uma grande variedade de teorias de gêneros nos estudos lingüísticos contemporâneos, umas mais voltadas para a forma ou a estrutura, e outras voltadas mais para aspectos sócio-comunicativos, que, segundo Marcuschi (in: Karwoski et al, 2005, p. 21), são os que se referem à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados e assim por diante.

Neste estudo, pretendemos evidenciar a importância da inserção de textos não-escolares⁵ (mais precisamente as embalagens de produtos alimentícios) que circulam no

⁴ MARCUSCHI (2001, p. 35): Portanto, o que me interessa defender não é uma noção de contínuo como 'continuidade' ou linearidade de características, mas como uma relação escalar e gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.

⁵ Textos não-escolares aqui se referem aos textos que, mesmo que circulem no ambiente sócio-cultural dos alunos e professores, não costumam ser disponibilizados como mais um dos recursos didático-pedagógicos na prática escolar.

contexto de sala de aula como proposta central para a atividade pedagógica textual, especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental. Nestas séries, os textos mais usados como recurso pedagógico são os livros didáticos, isto porque, além de outros motivos que não abordaremos neste trabalho, na escola a prioridade é o trabalho com a alfabetização e ainda se trabalha muito pouco na perspectiva do letramento. Assim, uma das tarefas para esta pesquisa é a de buscar novas maneiras e novos modos de agir que possam dar ênfase e sentido sócio-histórico ao trabalho com a língua materna nas séries iniciais.

O estudo de textos em seu suporte original ⁶ é uma possibilidade de se sair da viciada prática de trabalho com textos de livros didáticos e, conseqüentemente, com modelos didáticos tipológicos, uma vez que os livros didáticos, apesar de terem avançado um pouco nesta questão, ainda priorizam a antiga tipologia de uso de textos narrativos, dissertativos e descritivos, ao invés de oportunizarem aos aprendizes a utilização de recursos pedagógicos e comunicativos existentes no contexto sócio-cultural dos alunos.

Encontramos um trabalho que evidencia a importância de se trabalhar os textos não-escolares (de modo geral), no site da revista Nova Escola, 2004, (<http://novaescola.abril.com.br>), que publicou uma *sugestão de plano de aula*, elaborado por Suzana Mesquita Moreira (coordenadora pedagógica e formadora de professores), intitulado: “*Aprendendo a ler embalagens e etiquetas*”, uma proposta de trabalho para a Educação Infantil e 1ª série do Ensino Fundamental.

⁶ Entendemos como suporte original os diferentes veículos ou portadores em que se materializam os textos que encontra-se no contexto, nas suas diferentes formas ou condição original de produção, exemplo, as embalagens originais (os saquinhos ou caixinhas) e não apenas a foto ou a figura delas (muitas vezes apenas anexadas em outros suportes, nos livros e jornais, por exemplo).

Moreira (2004) inicia o trabalho problematizando: “Por que ensinar a ler etiquetas e embalagens?” Ela responde: “As etiquetas e embalagens são portadores de textos que cumprem a função de informar”. Acrescenta, ainda que:

[tais textos] dizem a composição do produto, que cuidados são exigidos para seu funcionamento e manutenção, data de validade, modo de usar e de armazenar o produto... Veiculam textos escritos curtos e utilizam imagens. Ser capaz de compreender esses textos é fundamental para o exercício da cidadania e, se bem utilizados na alfabetização, podem trazer contribuições importantes também para os avanços dos alunos no processo de aquisição de procedimentos de leitor da escrita verbal e não-verbal. (<http://novaescola.abril.com.br>)

A autora propõe uma seqüência didática com atividades de leitura baseadas numa proposta significativa de alfabetização, que “visa, formar leitores e escritores, e não apenas decifradores do sistema”. Ela considera os conhecimentos prévios dos alunos e a sua proposta de plano tem como objetivos:

reconhecer situações em que faz sentido buscar informações nas embalagens e etiquetas; identificar o tipo de informação possível de ser encontrada em cada texto desses portadores; identificar as principais informações trazidas nas embalagens e nas etiquetas; utilizar estratégias de leitura para buscar informações nos textos: antecipar o significado; utilizar as informações não verbais; utilizar o conhecimento de mundo; auto corrigir-se quando as antecipações não forem confirmadas pelo texto (<http://novaescola.abril.com.br>)

Os recursos didáticos usados por Moreira (2004) são as *embalagens de produtos diversos* encontrados em forma de fotos, figuras e outras, e em seu suporte original. Destaca um elemento importantíssimo para o trabalho de investigação social que é o letramento, porque tenta garantir “embalagens e etiquetas de produtos que sejam comuns onde o aprendiz mora”.

Além disso, Moreira (2004) sugere atividades lúdicas usando palavras contidas nas embalagens, associando ao jogo atividades específicas de alfabetização, como por exemplo: O que é o que é... “Começa com a mesma letra do seu nome, tem seis letras”.

Há uma proposta interdisciplinar a outras áreas do conhecimento e, também, avaliação de itens como: identificação do produto nas embalagens, utilização das imagens e do contexto para antecipar o significado, necessidade das imagens para dar significado ao texto, reconhecimento das situações de uso das embalagens e etiquetas. A bibliografia usada nesse plano é principalmente as que representam o construtivismo e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Assim sendo, é possível fazer uso de recursos comunicativos ou artefatos que estão no ambiente social em que os aprendizes se inserem. As embalagens, as quais podem ser encontradas no lanche dos alunos, no pátio da escola, em lixeiras, nas ruas, cantinas e nos mais variados locais, são suportes textuais que certamente a escola poderá usar como um recurso pedagógico. Nesses espaços é possível encontrar grande quantidade e variedade de embalagens.

Desta forma, estaremos contribuindo para a pesquisa sobre o uso de diversificados gêneros textuais não-escolares, no ensino fundamental, utilizando um recurso comunicativo e pedagógico em seu suporte original e, por consequência, ajudando a desvendar como esses suportes textuais poderão ser trabalhados e, principalmente, apontando para uma possibilidade de trabalho com um recurso didático que circula no ambiente sócio-cultural de alunos e professores.

Nesse estudo, tomamos como objetivo geral analisar uma intervenção pedagógica com estudantes de 3ª série do ensino fundamental com base no suporte embalagens de produtos alimentícios, inseridos diretamente no contexto sócio-histórico-cultural de alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, pretendemos descrever e analisar a operacionalização de um estudo da linguagem verbal e não-verbal na instituição escolar, a partir de textos não-escolares (verbais e não-verbais); e, ainda, refletir sobre os textos existentes nas embalagens dos produtos alimentícios, analisando os propósitos comunicativos de consumidores e produtores. Além disso, pretendemos caracterizar a transposição didática, na prática docente desde o planejamento da aula, formulando um plano de ação, a seqüência didática até o desenvolvimento da aula e avaliação; trabalhar as habilidades de compreensão, ou seja, as leituras que os alunos fazem (conscientização dos malefícios que alguns deles trazem à saúde e a idéia de consumo) a partir de textos não-escolares: as embalagens de produtos alimentícios, em seu suporte original.

Pensamos que o uso de suportes de gêneros não-escolares (que estão no contexto dos aprendizes), proporciona maior motivação e desenvolvem a sua criatividade e criticidade. Queremos mostrar que o trabalho com textos na escola, associado à nova concepção de gêneros textuais, pode contribuir para desenvolver em nossos alunos o que chamaremos de alfabetizar letrando, ou competência discursiva, ou seja, uma capacidade de interação verbal que demonstre o entendimento de que conceitos como os de língua e linguagem podem e devem ser trabalhados estreitamente ligados a conceitos como os de sociedade, de comunidades lingüísticas, de instituições sociais e de cidadania.

Para dar conta dos objetivos gerais e específicos, esse trabalho divide-se em seis capítulos: o primeiro, a introdução, descrevendo a justificativa, objetivos e hipótese da pesquisa. No segundo capítulo, os aspectos sócio-comunicativos das embalagens de produtos alimentícios; no terceiro, a abordagem teórico-metodológica adotada: os gêneros textuais/discursivos e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). No quarto capítulo, a

metodologia; no quinto, a análise e discussão dos dados. Por fim, as considerações finais no sexto capítulo.

Destacamos, neste estudo, pressupostos bakhtinianos, usados na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), além de trabalhos de expressão, decorrentes da abordagem de linguagem a partir dos anos 80: a que trata do *Gênero textual/discursivo*, atualmente desenvolvida e discutida por pesquisadores conceituados como: Schneuwly e Dolz (1999); Bronckart (1999/2004); Maingueneau (2002); no Brasil, por Rodrigues-Biasi (2002), Rojo (1997, 1999, 2002); Baltar (2003); Bonini (1998, 2005a, 2005b); Marcuschi (1999; 2000; 2001; 2003; Karwoski et al (2005) e Furlanetto (2002a, 2002b), entre outros. Além dessas, há também a abordagem que trata de pressupostos teórico-metodológicos específicos de questões do *letramento*, para os quais tomamos como base Soares (2003; 2004) e Colello (2004).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS: ALFABETIZAR LETRANDO?

Estamos entendendo como professor letrador, aquele que planeja suas aulas a partir da realidade sócio-histórico-cultural do aluno. Não adotaremos a terminologia alfabetizadora, por este motivo e, também, porque há uma história por detrás deste significado.

Segundo Soares (2003), nos países desenvolvidos, ou do primeiro mundo problemas com as práticas sociais de leitura e de escrita são relevantes e isto é motivo para pesquisas e implantação de propostas, porque a população, embora alfabetizada, não domina as *habilidades* de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas *práticas sociais e profissionais* que envolvem a língua escrita.

Assim, na França, o *illettrisme* leva em conta que toda a população – independentemente de suas condições socioeconômicas – domina o sistema de escrita, porque passou pela escolarização básica, porque denomina a alfabetização escolar. Há também o termo *alphabétisation*, em geral reservado às ações desenvolvidas junto aos trabalhadores

imigrantes, analfabetos na língua francesa (Soares *apud* Lahire, 1999). Os norte-americanos pesquisam sobre habilidades de leitura da população jovem, e afirmam que o problema não estava na *illiteracy* (não saber ler e escrever), mas na *literacy* (não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita). No Brasil,

a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar mais adiante, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização* (SOARES, 2003, p. 4).

Nos países do primeiro mundo, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização - mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita, no entanto, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento freqüentemente se confundem. Segundo Soares (2003), no Brasil, a alfabetização caracterizou-se por sua excessiva especificidade, ou seja, pelo predomínio das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, em detrimento às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita. Havia exclusividade atribuída a apenas a esta “faceta da aprendizagem da língua escrita”.

A concepção de aprendizagem da língua escrita para os países de primeiro mundo, é mais ampla que apenas a aprendizagem do código, das relações grafo-fônicas. A *whole language*, nos Estados Unidos, no chamado construtivismo (no Brasil), consideram a aprendizagem das relações grafo-fônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita [...]

Pode-se talvez dizer que, no primeiro caso, privilegia-se a alfabetização, no segundo caso, o letramento. O problema é que, num e noutro caso, dissocia-se equivocadamente alfabetização de letramento, e, no segundo caso, atua-se como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos

de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico (SOARES, 2003, p. 7).

Chegamos a conclusão, juntamente com Soares (2003) e Colello (2004), de que é preciso resgatar um novo processo de ensino da língua materna em que se *alfabetize letrando*, porque são processos interdependentes e indissociáveis. Soares (2003, p. 8), diz que “a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”.

Portanto, os dois processos, a alfabetização (aquisição do sistema convencional de escrita) e o letramento (desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita) devem fazer parte das reflexões e ações pedagógicas escolares.

A alfabetização é um processo que, apesar de se iniciar formalmente na escola, começa com o letramento, uma vez que o aprendiz traz conhecimentos sobre a língua escrita e falada, resultantes de informações recebidas do mundo em que vive, seja através das diversas leituras que faz de mundo, seja pelo convívio social escolarizado ou não. Exerce influência em sua escolarização, porque possuidora de um certo nível de letramento, na sua vivência, com textos orais e escritos existentes em seus contextos.

Para superar os precários resultados que vêm sendo obtido na aprendizagem inicial da língua escrita, na escola de ensino fundamental, faz-se necessário rever os fundamentos teóricos e os processos de ensino que têm predominado nas salas de aula; talvez reconhecendo a possibilidade e a necessidade de estabelecer a distinção entre o que fazer em termos de letramento e de alfabetização.

Em síntese, o que Soares (2003) propõe é em primeiro lugar, a necessidade de *reconhecimento da especificidade da alfabetização* (consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita), entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a *participação em eventos variados de leitura e de escrita*, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a *aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias*, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e *subordinado a possibilidades e motivações* das crianças; em quarto lugar, a necessidade de *rever e reformular a formação dos professores* das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Ao chegarem à escola, os aprendizes têm construído saberes os quais devem ser valorizados como parte do processo de alfabetização e letramento, dando consistência ao que Vygotsky (1993) chama de pré-história da leitura da linguagem escrita, porque, crianças,

jovens e adultos em situação de escolarização lêem mais do que a escola propõe, pois levam consigo textos, como: revistas, *propagandas*, anúncios de *outdoors*, correspondências, e outras *atividades* da vida humana, e tais textos são capazes de orientar quanto a atitudes, escolhas e preferências, adquirindo valor no espaço social, e isso é percebido pelo estudante. Eles influenciam a função da educação formal e impõem-se a necessidade de atualizar constantemente os professores para uma sociedade tecnológica e globalizada.

A leitura (de mundo) em diferentes textos e suportes é realizada no dia-a-dia de nossos aprendizes, uma vez que, de diferentes classes sociais, eles têm acesso a diferentes formas de textos orais e escritos, vêem televisão, lêem a oração dos cultos religiosos, poemas nos ônibus, em camisetas, recebem folhetos, encartes e outras formas de propagandas, em sua própria casa. Isto auxilia no acesso ao código e ajuda-o a compreenderem-no, sendo esta uma função inicialmente desempenhada pela escola. Então, cabe ao professor, além de alfabetizar, realizar o letramento de seus alunos, isto é, habilitá-los à descoberta, ao uso e à aprendizagem, exercendo amplamente a condição que decorre do fato de terem-se apropriado da leitura e da escrita existentes em diversos ambientes sociais, porque não se pode separar alfabetização de letramento. Para Soares (2003, p. 15):

Letramento é imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e [...] a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma.

Ao abordar o uso social da leitura e da escrita, o professor possibilitará refletir sobre situações em que todos atribuam sentidos ao conhecimento do sistema da língua escrita. Aqueles estudantes que aprenderam o valor dessa prática social, antes da entrada na escola, constroem mais facilmente o conhecimento, que continuará mudar/evoluir com o uso, adiante

da escola, em suportes cada vez mais variados e ágeis, com conhecimentos mais ricos e interessantes.

Compreender, analisar e produzir textos é uma competência que pode ser desenvolvida na escola desde que seja proporcionada uma crescente oferta e situações de aprendizagem da língua com os gêneros textuais, sejam verbais ou não-verbais, que circulam nas comunidades em que se inserem os alunos. Não é suficiente apenas expô-los aos recursos de textualização, ao contato com uma diversidade textual, mas é preciso fazê-lo entender e experienciar as suas formas de organização e uso, bem como seus propósitos, de modo a permitir, gradativamente, o domínio de suas diferentes formas de utilização.

Aqui, aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (gêneros); novos modos de se relacionar com interlocutores, muitas vezes, virtuais; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações. Aprender a escrever é, aqui sim, construir uma nova inserção cultural. Finalmente podemos então vislumbrar mudanças numa prática de intervenção socioconstrutivista no processo de construção da escrita. De saída, estas reflexões implicam uma alfabetização/letramento centrados na construção do(s) discurso(s) (ou do(s) texto(s) e de sua(s) situação(ões) de produção (o que inclui motivação) e não uma alfabetização meramente centrada na grafia ou ortografia ou mesmo na representação gráfica do universo sonoro da linguagem (ROJO, 1997, p. 49).

Trabalhar com uma diversidade de textos na escola, além de enriquecer os conhecimentos, oportuniza uma interação dialógica com o autor e instiga o desejo de realizar suas próprias produções textuais, possibilitando o desenvolvendo de uma competência discursiva (crítica e criativa), de ampliar a capacidade de produzir ou de interpretar textos.

No mundo da leitura e escrita, não se pode determinar critérios que limite o aluno apenas em codificar ou decodificar signos, o uso de textos vem abrir espaços para que o sujeito além de poder se relacionar com diferentes autores perceba suas manifestações.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS E TIPOLOGIA

O estudo dos gêneros vem sendo feito desde Platão e Aristóteles, e daí para cá tem feito parte das preocupações dos cientistas da linguagem. De acordo com Brandão (2000), este estudo tem interessado tanto a história da retórica quanto as pesquisas contemporâneas da poética e semiótica literária e as teorias lingüísticas atuais.

A lingüística textual, na década de 80, aprofundou-se nas discussões sobre textualidade, intertextualidade, noções de coesão e de coerência textuais e abordou noções de estruturação (micro, macro e superestruturas). Em consequência disso, no início da década de 90, a questão da tipologia e dos gêneros veio à discussão.

Para Biasi-Rodrigues (2002), o uso da nomenclatura é instável e tanto gêneros, tipos de textos ou seqüências são tomados uns pelos outros, numa demonstração de que a apreensão do novo objeto de conhecimento ainda não se deu por completo.

Constantemente, depara-se com situações em que o professor de língua materna, priorizando o trabalho com a gramática, utiliza textos com objetivos exclusivamente didáticos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma o aluno interage de forma mecânica e artificial com os textos e as atividades textuais, dificultando o processo de aprendizagem da língua e o uso das diferentes linguagens, em diferentes situações comunicativas.

As atividades de linguagem que costumam ser realizadas nas escolas, conforme Schneuwly e Dolz (1999) são do “tipo ideal – descrição, narração e dissertação”, usadas com propósitos de ensino e aprendizagem, sem estarem necessariamente ligadas às práticas sociais ou ao contexto histórico-social do aluno. As atividades de produção textual passam a ser tratadas, segundo os autores, “[...] desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”. (1999, p. 11). Isto também acontece porque a escola, privilegiando o livro didático em seu trabalho, contribui para que os conceitos se confundam.

Uma nova prática pedagógica de linguagem deve estar pautada nos eventos comunicativos que acontecem no dia-a-dia dos aprendizes. Desta forma, os locutores os reconhecerão como instância de um gênero.

Baltar (2003) também explicita a importância do trabalho com textos em outros suportes (que não somente o livro didático), e diz que, no Brasil, a maioria dos livros (Ensino Fundamental e Médio), ressalta a necessidade e demonstra o interesse pedagógico de se trabalhar uma *diversidade de textos*. Porém, na sua grande maioria, confundem as nomenclaturas e, conseqüentemente, os conceitos, ao se referirem aos tipos e gêneros textuais, porque o que um dia se considerou *gêneros textuais*, hoje passam a ser vistos como *tipos* (narração descrição e dissertação) ou *seqüências textuais*.

Os textos não são prototipicamente *descritivos*, *narrativos* ou *dissertativos*. Antes de usarem essas formas seqüenciais, eles são outra coisa: são manifestações de *discursos*. Não são textos que são *descrições*, *narrações* ou *dissertações*, mas recortes, fragmentos, partes de textos. Assim, pode-se dizer que um recorte do tipo *narrativo* relata mudanças de estado, ocorrendo uma relação de anterioridade e posterioridade entre episódios (FURLANETTO, 2002, p. 90).

Entendemos que na manifestação do discurso se estabelecem momentos de fala e/ou escrita em que ora narramos, ora descrevemos ou dissertamos, informamos, argumentamos, apelamos, etc., conforme a função comunicativa de que necessitamos. Desta forma a narração, a dissertação e a descrição..., passam a ser percebidas como partes da organização do texto, ou seja, conforme o uso, na “seqüência” da fala ou da escrita.

É o que Baltar (2003) chama de *tipos de discursos*, ou seja, as formas de organização lingüística que existem e que são percebidas dentro dos gêneros textuais com a finalidade de produzir um efeito discursivo específico nas relações entre os usuários de uma língua.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 11) consideram que “as seqüências são relativamente estereotipadas e limitam o avanço através das séries escolares, sendo as mais conhecidas e canônicas, a *descrição*, *narração*, *dissertação*, gêneros aos quais se vêm juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo”.

Os textos que existem hoje, com certeza, não são os mesmos de décadas atrás, e a forma de comunicação também não é mais a mesma, materializaram-se de outras formas, conforme a necessidade, evolução e transformação social. Baltar (2003, p. 38) chama de gêneros textuais “a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas textualizadas, com suas estruturas estáveis, disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem em sociedade”.

Os gêneros textuais se ampliam numa determinada sociedade de acordo com os avanços culturais e tecnológicos, assim à escola cabe acompanhar este avanço oferecendo aos educandos o contato, a oportunidade de reflexão sobre eles. Agindo desta forma, ela estará cumprindo com sua função democratizadora e cidadã.

Para Schneuwly e Dolz (1999) é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes. Os *gêneros* constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Os autores continuam dizendo que “a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os *gêneros*, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (op. cit., p. 7).

Assim, a escola tem se afastado das práticas sociais de letramento, no momento em que utiliza textos com fins especificamente didáticos (principalmente porque tem o objetivo primeiro: o de ensinar gramática). Parece que ela tem construído seu próprio *continuum*, produzindo textos orais e escritos apropriados (ou ideais) ao seu propósito. Desta forma, de acordo com Schneuwly e Dolz a escola tem trabalhado com práticas de referência e não com práticas sociais.

O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. Pode-se distinguir, ao menos, três maneiras de abordar o ensino da escrita e da palavra, todas tendo em comum o fato de colocarem de forma central o problema do gênero como objeto e as relações complexas que o ligam às práticas de referência. Nós os descrevemos como *formas puras*, “*tipos ideais*” (1999, p. 7).

Assim, para Schneuwly e Dolz (1999, p. 8), acaba-se por produzir um desdobramento, uma inversão “em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se *uma pura forma lingüística cujo objetivo é seu domínio*”.

Utilizados sob uma forma particular de comunicação entre alunos e professores, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 8) “nessa tradição, os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção, através dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição”. Assim, os textos *clássicos* pertencentes a esses gêneros funcionam, conseqüentemente, como modelos concretos para o ensino. Quase não se utilizam os gêneros exteriores à escola, que, para os autores, poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração.

Por isso, os autores se referem a uma “modelização didática do gênero”, que são variações dos protótipos mais reconhecidos. Dizem que o resumo escolar pode, desta forma, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto a ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme.

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este. Como descrever esta variação? Parece-nos que, atualmente, a via empregada em didática para abordar este problema pode ser descrita pelo que nós propomos chamar de elaboração de *modelos didáticos* de gêneros. Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se ao conhecimento formulado, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas (op. cit., p. 11).

O aspecto social do gênero não é compreendido pela escola porque ela tem trabalhado numa concepção de ensino e aprendizagem individualizada, fechada e sem relação com a vida, com o que as crianças vivenciam, sabem ou usam no seu contexto.

Biasi-Rodrigues (2002, p. 3) diz que “a escolha de um gênero é determinada pelas instâncias sociais de uso, que envolvem as necessidades imediatas dos interactantes, os

objetivos e efeitos pretendidos pelo locutor e as convenções que regulam cada esfera comunicativa”, corroborando com Furlanetto (2002a, p. 83) que diz que a escola poderia trabalhar com gêneros historicamente constituídos, “*os quais circulam na sociedade imediata e mediata dos estudantes*”, (grifo nosso). Concordamos que, desta forma, seria mais adequado com os objetivos de ensino.

O *discurso* conforme Maingueneau (1991) e Furlanetto (2002) é um objeto de investigação vinculado às condições de produção dos enunciados, sendo que os *textos*, conjunto enunciativo que obedece a certos parâmetros de organização, são formulados dentro de uma moldura institucional que estabelece balizas para a sua enunciação; eles refletem, de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam, e são marcos e documentos – refletem, pois, valores, convicções, crenças, conflitos.

Assim, não interessa em si mesmo um sermão ou um panfleto, mas a possibilidade que eles abrem de definir num certo espaço uma identidade enunciativa. Este espaço comporá um **arquivo**, que pode perfeitamente associar diversos gêneros. São gêneros, para o autor, os suportes de formulação textual: panfletos, manifestos, artigos... (FURLANETTO, 2002a, p. 84)

Um texto manifesta determinada forma de seqüenciação, formando-se a partir de outros textos do mesmo arquivo e criando certas relações com textos de outros arquivos, sempre ancorado numa situação – o que cria também algumas opções para a forma (suporte) de sua apresentação: exposição, crônica, panfleto, cartaz, carta de leitor, dentre outros, como por exemplo, as embalagens.

Furlanetto (2002a) diz que do ponto de vista do ensino, não é preciso resolver todos os problemas teóricos das tipologias, passando para uma proposta de gramática textual que possa orientar produção e percepção de textos, e que teoricamente, não é possível

empreender a classificação dos textos produzidos ou a produzir, porque poderia haver um reforço à prescrição.

A compreensão dos gêneros na perspectiva de esferas da atividade humana é defendida por Bakhtin, precursor desta abordagem, que a relaciona com a utilização da língua. Diz que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (op. cit., 1992, p. 277).

O ser humano, em quaisquer de suas atividades, serve-se da língua e a partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada atividade, os enunciados lingüísticos se realizarão de maneiras diversas. Assim, um gênero do discurso é parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação de uma sociedade. Desse modo, só existe relacionado à sociedade que o utiliza.

Gêneros, tais como delineados por Bakhtin, se apresentam como tipos específicos de enunciados, recorrentes em situações características, uma vez que associados a esferas da sociedade, seja em linguagem cotidiana, seja em linguagem mais ou menos formal. Em princípio, as manifestações verbais se dão na forma de um *gênero de discurso* (alguns dirão *de fala*, ou *de texto*), que são marcados não só tematicamente como na forma de sua organização e de seu estilo (FURLANETTO, 2002b, p. 2).

Os chamados *gêneros primários* são aqueles que emanam das situações de comunicações verbais espontâneas, não elaborados, caracterizados pela informalidade e espontaneidade. Dizemos, então, que neles temos um uso mais imediato da linguagem, são os enunciados da vida. Encontra-se na esfera da vida social com suas enunciações típicas do cotidiano, como ordens, pedidos, bate-papo, encontros de amigos, e outros.

Os *gêneros secundários* são geralmente configurados por meio da escrita. Eles, então, funcionam como instrumento, uma forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais

evoluídas: artística, cultural, política. Esses gêneros chamados mais complexos absorvem e modificam os gêneros primários. Bakhtin (1992, p. 281) diz que “os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios...”.

Para o autor, os primários (diálogos, cartas, situações de interação face a face) são obtidos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os secundários são relacionados a outras esferas públicas e mais complexas de interação social. A concepção de gênero não é estática, eles estão sujeitos a mudanças (transformações sociais, novos procedimentos de organização, modificações do lugar do ouvinte). Assim, são três os elementos principais em que devemos nos fundamentar para verificar o gênero a que pertence determinado enunciado: conteúdo temático, plano composicional e estilo.

O conteúdo temático é o assunto de que vai tratar o enunciado em questão, a mensagem transmitida. Já o plano de composição se refere à estrutura formal propriamente dita. Por fim, o estilo leva em conta questões individuais de seleção e opção mais ou menos formal: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais.

Os enunciados pertencem a determinada esfera da atividade humana e são devidamente localizados em um tempo e espaço (condição sócio-histórica) e dependem de um conjunto de participantes e suas vontades enunciativas ou intenções.

Para Bakhtin (1992), são três as características que definem um gênero: plano composicional, estilo e conteúdo temático - “... fundem-se no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (1992, p. 277).

Ao considerar, então, a língua como uma atividade cognitiva e social, podemos dizer que ela varia, é heterogênea e está sempre situada em contextos de uso. Diante disso, cabe à escola tomar algumas decisões para que, ao invés de desenvolver atividades fora de contexto, as tornem mais coerentes e produtivas, utilizando textos, que estão no contexto das crianças, saindo do trabalho pedagógico de apenas usar textos do livro didático, e evidenciar, conforme Schneuwly e Dolz (1999) modelos didáticos mais concretos. Além disso, faz-se necessário que a escola deixe de trabalhar com os textos apenas como pretextos para ensinar a gramática e ortografia.

Usar *embalagens* é, a nosso ver, trabalhar nesta proposta, ou seja, com textos não-escolares. Textos estes que estão no contexto de letramento dos alunos, na sua vivência. Assim, a forma de trabalhar com a língua passa a ser uma atividade social e crítica, exercendo uma leitura de mundo cidadã.

Neste estudo, optamos por uma abordagem próxima da que propõe Furlanetto (2002), dada a preocupação conjunta que mantemos em relação à Proposta Curricular de Santa Catarina e sua abordagem sociointeracionista, também pautada nos estudos de Bakhtin. Embora sejam recentes as abordagens sobre gênero no Brasil, inúmeros são os autores brasileiros que estão priorizando o estudo dos gêneros textuais na prática pedagógica.

2.2.1 Portadores ou Suportes Textuais

Diferentes são os veículos, ou seja, os portadores ou suportes de textos que se apresentam hoje. São perceptíveis a mudança e evolução social e tecnológica destes veículos: do rádio à televisão e ao computador.

Baltar (2003, p. 37) ressalta que, “com os avanços tecnológicos e a ampliação dos suportes textuais, os eventos discursivos vão sofrendo contínuas modificações nas estruturas esquemáticas de base...”.

Falar dos suportes embalagens embora complexo é indispensável para se perceber a influência que eles têm sobre o texto. Contudo não significa que o suporte determine o gênero, mas o gênero exige um suporte especial para cada situação de uso e contexto. É pertinente lembrar que eles vêm avançando desde a antigüidade, indo das paredes das cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor até chegar no ambiente virtual, do computador, da internet. Com o advento da tecnologia da Internet, os espaços de mídia surgidos trazem um novo direcionamento a este processo, na medida em que novas formas surgem, mais agilidade e velocidade se dão aos processos comunicativos, com o propósito de aproximar empresas e consumidores, cidadãos e instituições.

Isso também tem provocado mudanças na forma como as crianças vêem a escrita ao chegarem à escola e, para Baltar (2003, p. 29), “implica mudanças nos processos de textualização e provoca mudanças nas relações dos usuários de língua materna, que necessitam conhecer a diversidade dos gêneros existentes em seu meio para interagir nos eventos discursivos dentro dos ambientes discursivos específicos de uma sociedade”. Em pesquisa sobre gênero jornal escolar, ele diz que

o acesso ao registro escrito da língua deve passar pela compreensão de que a sociedade letrada está organizada em instituições definidas: *os lugares sociais ou ambientes discursivos*, conforme Bronckart, que são representados por gêneros textuais definidos, organizados em estruturas estáveis. Apesar de não ser a única, a escola é uma das instituições sociais onde a sociedade letrada está presente; portanto, é necessário que os professores de língua materna auxiliem seus alunos a desenvolver suas competências discursivas para conquistar *espaços discursivos* em outras instituições sociais, através do conhecimento dos seus diversos gêneros textuais (BALTAR, 2003, p. 10) (Grifo nosso).

É possível, pois, usarmos gêneros textuais que chamaremos de não-escolar, como as embalagens que estão no ambiente sócio-cultural dos aprendizes. Eles podem auxiliá-los a desenvolverem competências discursivas usando, ao mesmo tempo, um recurso que podemos dizer que é tecnológico. Além disso, segundo Bronckart (1999), há um processo histórico e cultural envolvendo a vida dos indivíduos e, na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais, conforme seus objetivos, interesses e questões específicas, apresentam características relativamente estáveis.

As formas como os textos são apresentados também se modificaram ao longo da história, as funções comunicativas são outras, e desta necessidade de novas organizações se originaram novas formas de se apresentarem os textos, surgindo então diferentes portadores ou suportes textuais. Baltar (opi. cit., p. 57), chama de “suportes textuais”

os espaços físicos e materiais onde estão grafados os gêneros textuais, como por exemplo, o livro, o jornal, o computador, o folder, o manual de instrução, a bula de remédio, etc. Numa concepção ampla de texto, sob o ponto de vista da semiótica, a televisão, o cinema, o rádio também podem ser considerados como suportes textuais.

É muito comum constatar-se que crianças usam embalagens de produtos comercializados sendo que tais embalagens são *suportes*, nos quais figuram variados gêneros textuais. Neles existem discursos mais e menos elaborados, porém, apropriados aos propósitos comunicativos a que se destinam.

Há textos que refletem discursos oficiais e outros mais populares. Dependendo do suporte, ou seja, conforme a natureza do discurso haverá uma forma de organizá-lo, desenhá-lo ou configurá-lo.

O discurso, por sua vez, também relatado ao interdiscurso, permite multiplicidade de gêneros, que se caracterizam funcional e formalmente: poema, teatro, romance (discurso literário); sermão, parábola, encíclica (discurso religioso); editorial, variedades, reportagem (discurso jornalístico). Tais “suportes”, assim como em Maingueneau, é que são considerados *gêneros* (FURLANETTO, 2002a, p. 86).

O gênero, então, depende ou é subordinado ao discurso (a forma como ele se organiza - suporte) e ao interdiscurso (seqüência textual). Eles terão forma e função que vão depender do propósito ou objetivo que têm na comunicação.

Maingueneau (2002) refere-se ao *espaço* com uma *identidade enunciativa*, compondo um *arquivo*. Furlanetto (2002a) respalda e aponta suportes de formulação textual: panfletos, manifestos, artigos, *embalagens*. Ainda, conforme Baltar (2003), os eventos enunciativos se manifestam a partir de uma posição, de um lugar, de uma comunidade discursiva, em que há participantes.

Assim sendo, pelos estudos realizados, pensamos que a organização de um gênero está relacionada ao contexto social e aos propósitos comunicativos e não aos aspectos formais. Como o gênero se apresenta é determinado pelo ambiente social e por situações de uso, que, por sua vez, se apresenta de forma variável e heterogênea.

Se compararmos o gênero textual com outros artefatos culturais, com uma cadeira, por exemplo, vamos perceber que esta não sofre uma determinação social tão constante em suas estrutura e função, e conseqüentemente em seu conceito, quanto dado texto. A tipicidade de um gênero na maioria das vezes não acarreta de um contrato social implícito, mas de uma prática comunicativa que se repete. Em meio aos fragmentados terrenos convencionais comuns (os aparatos genéricos), sobre os quais temos um poder de uso consciente, para uma massa de expressões textuais que simplesmente se desencadeiam das ações das pessoas no mundo (BONINI, 2003, p. 3).

Um gênero se apresenta, na maioria das vezes, motivado por ações realizadas no contexto em que se vive. Então, podemos ter o formato textual adequado à situação de linguagem de uso; isso vai determinar convenções comuns de organização estrutural e formal do texto em um suporte também adaptado as necessidades de uso.

Sobre a relação direta entre estruturação do texto (superestrutura) e ação de linguagem, Bonini (2003, p. 5) diz que elementos diversos devem ser considerados:

i) pela sua relevância social, de acordo com uma complexa estrutura de razões; e ii) pela sobreposição de valores estruturais, no sentido de que para cada ponto de saliência há um campo circundante de sobreposições estruturais. Entre estes elementos, se pode citar, como intervenientes na constituição dos gêneros e no modo como se distinguem entre si: o suporte físico da enunciação (conferência, teleconferência, videoconferência); a estrutura de encaixe da/s enunciação/ões (resumo e artigo científico); o papel social do enunciador (editorial, artigo assinado); o/s propósito/s do/s enunciador/es (notícia, crítica), a estrutura textual propriamente (conto e romance).

Características sociais e culturais dos indivíduos que integram a audiência, tais como: grau de instrução, classe social, profissão, faixa etária, gênero, e outros mais relativos ao lugar, precisam ser levados em consideração, uma vez que a tecnologia ou a técnica como base de comunicação social, influi diretamente nas linguagens, e têm valor social pelos usos dos processos estratégicos e simbólicos dos diversos e diferenciados atores e lugares sociais.

Para Marcuschi (<http://bbs.metalink.com.br/>),

há suportes que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos. São os que passo a chamar de *suportes convencionais*. E outros que operam como suportes ocasionais ou eventuais, que poderiam ser chamados de *suportes incidentais*, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos.

As embalagens, para o autor, referem-se ao que ele chama de *suportes incidentais*, mesmo que não sejam consideradas como suportes, ele diz que contém vários gêneros textuais.

Este é um caso interessante, pois no geral a *embalagem* não seria tida como um suporte. Contudo, tomamos a embalagem como um suporte na medida em que nas embalagens podem estar vários gêneros. Embalagens de produtos comestíveis muitas vezes trazem não só o *rótulo* do produto, mas uma *receita*. Ou então no caso de remédios pode ter uma breve *bula de remédio* e assim por diante. Quanto a este último aspecto, pode-se indagar se as indicações que estão no rótulo são algo diverso da bula que vem dentro da caixa de remédio. Se indagarmos de vários especialistas, eles dirão que a bula é diferente do que aquilo que vem na embalagem. Mas se observarmos as instruções que aparecem na embalagem elas parecem uma bula. Veja-se este caso típico da bula/instrução que vem na embalagem de remédio. Ali temos ainda coisas como código de barras, endereço, descrição do produto (vejam-se os rótulos de vinhos com duas partes) Portanto, a embalagem não é um gênero e sim um suporte. Já a bula que vem dentro de uma embalagem de remédio não tem na embalagem o seu suporte, pois aqui a embalagem estaria para a bula como uma espécie de recipiente (MARCUSCHI, <http://bbs.metalink.com.br>).

O autor ainda se refere a outros diferentes suportes que, talvez, a escola desconsidere e que até mesmo possa rejeitá-los como portadores de textos, como no exemplo que dá a seguir:

Ninguém nega que uma porta de banheiro porta textos, mas isto não é comum em todos os banheiros, como não é comum todos terem seus corpos com inscrições ou que as calçadas, as paredes e os muros em geral estejam cheios de inscrições. Em cidades ou locais de maior cuidado, evitam-se inscrições nestes lugares, o que indica que não se os tem como convencionais para portarem textos escritos (MARCUSCHI, <http://bbs.metalink.com.br>).

O surgimento de novas tecnologias evolui pelas apropriações e demandas inserindo e desenvolvendo novas ferramentas, novos elementos e processos comunicacionais para suprir necessidades e expectativas, e isto demonstra e reforça a idéia de que uma tecnologia, nesse caso “suportes tecnológicos”, ganha sentido social através dos usos que os atores sociais fazem dela.

2.2.2 Suportes de textos mais usados na escola: o livro didático e o caderno

O livro didático traz, na sua maioria, *textos didatizados* em que o conteúdo dita regras de gramaticalização. Empresas e programas fazem propagandas que envolvem os meios de comunicação, supervalorizando-os, colocando muitas vezes a comunidade contra a escola e sua metodologia.

Os livros didáticos, enquadrados na tipologia textual tradicional, costumam trazer consigo, na sua grande maioria, textos narrativos, descritivos e dissertativos. Segundo a Proposta Curricular,

(...) a tipologia que os manuais de ensino apresentam (descritivo, narrativo, dissertativo) usa apenas o critério formal e acaba idealizando a concepção de texto, conduzindo, no ensino-aprendizagem, ao treino de aspectos formais que são apenas fragmentos de gêneros discursivos. Toma-se a parte como o todo, da mesma forma que se leva a pensar que a gramática exercitada é o todo de uma língua. (SANTA CATARINA, 1998, p. 80)

Com o objetivo de verificar como é abordada a questão do tipo e do gênero textual no livro didático, realizamos análise de um *livro de alfabetização*⁷ (livro do professor - 1ª série), escolhido para o ano de 2004 e adotado por uma escola pública estadual de Tubarão/SC.

A obra possui 13 (treze) unidades temáticas associadas aos temas transversais: ética, saúde, ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Nelas a *abertura* se realiza

⁷ RODRIGUES, LOPES, MIRANDA, 2001.

por fotos que têm como *objetivo estimular a observação e discussão* – oralidade. *Seções:* *Hora da leitura* – textos verbais e não-verbais; *lendo e conversando* – texto; pensando a escrita das palavras – hipóteses de escrita; *de olho na interdisciplinaridade* – trabalho concomitante com outras disciplinas; *vamos brincar* – atividades lúdicas; *inventando histórias* – inventar ou re(criar) histórias; *para gostar de ler* – textos interessantes, variados, bem-humorados, poéticos, de linguagem fácil; *outras seções* – esporadicamente vêm precedidas de um ícone antecipando a mensagem escrita.

Em todas as unidades, encontramos atividades relacionadas à escrita das palavras, evidenciando a preocupação com o trabalho específico com a alfabetização.

Este livro não explicita no seu *manual do professor* (no momento de indicação de atividades), o *gênero* a ser trabalhado, porém, constatamos, em várias situações, alusões que remetem o leitor à referência em textos verbais e não-verbais (muitas gravuras e fotos), a partir de enunciados como os que seguem: ‘depoimento’, ‘manchete de revista’, ‘entrevista’, ‘poemas’, ‘cruzadinha’, ‘adivinha’, ‘bilhete’, ‘receita’, ‘dominó’, ‘cartas de baralho’, ‘diário’, ‘histórias’, ‘literatura’, ‘informativos (científicos, publicitários)’, ‘fotos de documentos, de cartões telefônicos, placas, cartazes, crachá’.

Na apresentação didática dos textos e atividades, parece haver uma mistura entre eles. Pensamos que isto acontece, porque não está bem clara a idéia de gêneros textuais. Os textos apresentados não são propostos para trabalhar os usos sociais da linguagem, com exceção destes que destacamos a seguir: brinquedos e brincadeiras em fotos de cartões telefônicos (em sugestão na lateral somente do livro do professor), as letras do alfabeto (com atividades de uso das letras e dos nomes), capa do livro (título, autor, editora, ilustrador,

números, código de barras, personagens), manchete de revista (recortar fotos e escrever manchete), diário (para que serve).

Encontramos (na página 138 do livro analisado) uma seção chamada “desafio”, ela traz a figura de três *embalagens* de ração para animais, cuja atividade pede para que se “escreva os nomes dos animais aos quais os produtos foram destinados”. E, continua propondo trabalhar a escrita de nomes de animais. Curiosa esta atividade. Entretanto, utiliza texto como pretexto para atividade ortográfica. Em momento algum é feita a referência ao gênero *embalagens* ou a atividades de letramento, em que se privilegia o *uso social* da linguagem (escrita) nas atividades escolares, como decorrência do momento sócio-histórico-cultural em que a criança está inserida.

Observamos, na análise, que o livro dá ênfase aos livros de literatura infantil de diferentes autores brasileiros atuais, com a proposta de 10 (dez) títulos ao final dele. Mas também não contextualiza esta literatura a partir de questões de gêneros textuais.

Pensamos juntamente com Biase-Rodrigues (2002) e Bonini (1998), que no que se refere ao trabalho com gênero e conceitos, e as atividades textuais, os livros didáticos tiveram alguns avanços, mas ainda não são suficientes para acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sociedade, das formas comunicativas que se produzem no dia-a-dia.

O *manual do professor*, contido no livro analisado, traz orientações didático-pedagógicas também desatualizadas. Em geral, este *modelo didático* precisa avançar e trazer inovações, mas poucas são as explicações e reflexões sobre elas, o que pode levar as práticas de sala de aula a uma série de incoerências, principalmente com relação à questão gênero *versus* seqüência (tipos). Ainda não há clareza quanto aos conceitos de gêneros textuais. As atividades dos textos e reflexões postas nos manuais do professor, ainda, baseiam-se em

conceitos de *tipologias*, isto torna o livro didático problemático. São, portanto, duas referências conceituais (ou nomenclaturas) para se referir aos textos existentes no livro. Parece contraditório (e o *manual* faz isso) levar o leitor a pensar na prática da produção textual restrita a seqüências narrativas e descritivas, que são modelos didáticos que são muito usados na escola, em que sua função sócio-comunicativa não é relevante para a vida presente e futura do aprendiz.

É importante que o estudo de língua e das diferentes linguagens na escola utilize diversificados portadores de textos (livros os mais diversos, inclusive os didáticos, jornais, TV, *embalagens* e outros), explore mais as situações de uso permitindo um amplo contato com diversidade de gêneros produzidos socialmente, levando o aluno a investigar, comparar, questionar, compreender regras e recursos usados nos diversos textos e seus contextos.

Os textos neles encontrados, na sua grande maioria, já vêm prontos, sendo *pretextos* para outras atividades que priorizam o ensino da norma culta, regras e convenções e, além disso, subestimam a capacidade intelectual dos alunos.

Neste estudo, queremos abordar, além da análise do livro didático adotado na escola, as limitações das atividades de produção textual dos alunos.

É preciso ler o mundo, compreender as diversas manifestações das muitas linguagens com as quais temos contato o tempo todo. As crianças ao escreverem, nos passam a sua leitura de mundo (Paulo Freire, 1997), porém parece que, na escola, ela escreve para seu único destinatário: o professor, que também utiliza quase que exclusivamente um único suporte: o caderno. Nesse caso, que relações ela estabelece com o mundo?

Na busca por uma nova metodologia de ensino da língua, os professores buscaram uma nova perspectiva, segundo Colello (2004), de “ensinar a língua com base no texto, a

partir do texto, através do texto” e outras formas semelhantes de se dizer isso. Porém, continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. No entanto, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, e sim retiradas de textos que, assim, como diz Lajolo (1986), servem apenas de “pretexto” para o ensino. Esse *texto* não passou de um *pretexto* para o ensino da gramática e ortografia, como diz a autora (op. cit., p. 52) “o do reconhecimento das unidades, de suas classificações e nomenclaturas.” Segundo ela, assim sendo, não aconteceram as mudanças, o estudo dos textos não atingiu o parâmetro da realização lingüística, enquanto totalidade e menos ainda as propriedades da textualidade. Não chegou ao discurso, nem à compreensão do que se faz através dele, as representações sociais.

Os gêneros de textos, para Antunes (2002), como “*classes de exemplares concretos de texto*”, supõem atividade pedagógica que passa a ter, como objeto, o que chama de “*usos reais que se fazem presentes da língua*”. Essa autora propõe trabalhar com um gênero textual, em “*cada unidade de ensino, como ponto nuclear a ser objeto de estudo, de análise*”, de aprendizagem, sem excluir, é claro, a leitura e a eventual produção oral e escrita de outros gêneros.

Um dos problemas encontrados no trabalho escolar a respeito da produção textual, segundo Geraldi (2000, p. 65), é que “este tipo de produção, [...] foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém...”

Para ilustrar a ênfase dada ao uso pedagógico de *tipos textuais* na produção textual dos aprendizes, analisamos quatro textos de alunos (um de cada série inicial) do ensino fundamental. Tais textos foram retirados do caderno de produção textual dos alunos da escola

em que trabalhamos: escola pública estadual, do município Tubarão/SC, para ilustrar a prática docente. Apresentamos uma seqüência de textos produzidos por estes alunos.

Texto de aluno da 4ª série (2004):

Minha escola “Hercílio Luz”

Hercílio Luz é uma escola muito antiga. Muita gente já estudou lá. Antes tinha 8 salas, agora tem mais ou menos 10 salas, porque tão fazendo mais salas. A merenda está melhor. Sabia que a escola foi construída em 1919? Para você ter uma idéia de como ela é antiga! Ela é bem grande por dentro, tem janela grande e tem espaço para mais de 30 alunos. Ela hoje tem quadra de vôlei, basquete e futebol. Assim é a minha escola “Hercílio Luz”.

Texto de aluno da 3ª série (2004). A criança recebeu o título da atividade e a figura de uma cena (xérox).

Oba! Vou fazer uma linda história.

Era uma vez um menino que estava passeando pela floresta. Ele foi comprar um sorvete para a Maria e a Maria estava brincando com o cachorro. Quando o Lucas chegou o cachorro estava latindo e a Maria pediu para o Totó ficar quieto.

Texto de aluno da 2ª série (2004). Foram dadas três figuras em seqüência (xérox), sob o título:

Chegou a hora de escrever!

Eu estava passeando pela floresta quando um mosquitinho da dengue veio e me mordeu. Doeu muito e eu comecei a chorar e a sentir dor de cabeça; fiquei quente e com vontade de vomitar. Daí tomei remédio que o doutor deu e melhorei.

Texto de aluno da 1ª série (2004):

Minha mãe é...

Especial
Maravilhosa
Amada
Bonita
Bela
Adorável
Legal
Linda
Boa

Os textos apresentam configurações *tipológicas*, muito embora o do aluno da 1ª série seja um gênero textual, uma “*lista*”, parece evidente que os professores não têm trabalhado a função social e comunicativa deste gênero, e isso pode evidenciar que eles, mais preocupados com os aspectos formais do texto (uso tradicional da gramática e ortografia), do que com o uso e *funções da linguagem*⁸, utilizam-se de tipos textuais que caracterizam aqueles comumente utilizados por professores, ou seja, descontextualizados do uso social do escritor/aluno. Além disso, geralmente, utilizam recursos do tipo seqüência de figuras para que o aluno narre ou descreva o início, meio e fim da produção textual.

Não há, portanto, preocupação com o propósito de uso social e também de motivação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Consideramos que, da maneira com que a escola expõe a produção textual, é um tempo gasto em vão, pois ao aluno não é dado o tempo necessário para uma revisão de sua escrita, ou melhor, muitas vezes nem o próprio aluno sabe por que está escrevendo.

A escola, juntamente com os livros didáticos e os cadernos, trabalha apenas fragmentos, tipos de textos, na sua maioria formais, acabando por desvalorizar o texto e o contexto de seus alunos, as suas vidas e vivências. Cabe a ela, como espaço social, trabalhar com materiais didáticos diversos, com suportes textuais diferentes daqueles mais usados por ela – o livro didático e o caderno. Estas atividades são possíveis de serem realizadas em sala de aula.

⁸ Principais funções da linguagem: Jakobson manteve três funções e atribuiu-lhes novos nomes: referencial, emotiva e conativa, respectivamente. Além disso, introduziu três novas funções: fática, metalingüística e poética. Distinguiu, portanto, seis funções ao todo, relacionando cada uma delas a um dos componentes do processo comunicativo. Desta forma, em cada ato de fala, dependendo de sua finalidade, destaca-se um dos elementos da comunicação, e, por conseguinte, uma das funções da linguagem (VANOYE, 1991, p 51).

2.3 SEQÜÊNCIA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL

A leitura de textos procede de uma negociação entre imagens mentais construídas por alguém que fala ou transmite, e reconstruídas por um outro que escuta ou lê, interpreta em situações que se realizam no mundo.

Antunes (2002) considera *gêneros textuais* como *classes de exemplares concretos de texto*. Tais imagens são traduzidas em signos verbais e não-verbais combinados em diferentes suportes e que tanto quem transmite quanto quem interpreta refletem mundos particulares mediados pelo código verbal ou não-verbal.

Aprender a falar/escrever para Adam (1991), em consonância com Bronckart (1999), conforme Oliveira (2001) é aprender a estruturar enunciados, organizados em gêneros do discurso, considerando o texto como uma *estrutura seqüencial heterogênea*.

O texto é, hierarquicamente, subordinado ao *interdiscurso*. Estas seqüências seriam protótipos, no sentido cognitivista do termo, ou seja, modelos abstratos à disposição dos sujeitos produtores e receptores de texto, e que podem estar combinados em um mesmo texto, de formas variadas. É, assim, da diversidade de seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação, que decorre o que os autores vêm chamando de “*heterogeneidade composicional*”. A nosso ver, ao solicitar que a criança faça uma produção textual, do tipo “descreva ou faça uma história”, o professor está usando uma metodologia centrada neste tipo de atividade.

Podemos dizer, então, que ao nos referirmos por tipos ou tipologia textual estamos nos referindo à seqüência de fala ou escrita, que lhe são características na prática social.

Para Furlanetto (2002a, p. 94), “os autores em geral consideram que se trata de uma *conveniência didática* estudar tipos separadamente”, metodologia que precisa ser abandonada.

No trabalho com produção textual escrita, a escola formal, ainda hoje, na grande maioria, adota o conceito de escrita enquanto representação gráfica da língua, dando ênfase ao trabalho com alfabetização, deixando de lado os aspectos sociais e, portanto, coletivos, do letramento. Esta compreensão, apenas centrada no código, tem conduzido o ensino da produção textual a explorar predominantemente atividades soltas, descontextualizadas do uso, enfatizando os usos corretos da regência, ortografia, concordância.

Para cumprir com tais objetivos, a escola adota modelos ou tipos de textos, alguns deles bem específicos, como a redação e os diálogos escolares, textos “modalizados”, que comparados àqueles que são produzidos na vida real, são considerados canônicos.

Para Vygotsky e seguidores, conforme Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), a produção textual é uma *atividade* complexa que se realiza através de um conjunto de operações; isso está de acordo com a interpretação bakhtiniana de que a diversidade dos enunciados tem sua gênese na pluralidade das *atividades humanas*. Apoiado nestes dois referenciais, e inspirando-se em uma visão crítica do conhecimento humano, Bronckart (1999), propõe que o ensino da língua materna, e em especial o da produção textual, realize-se através do que denomina de uma “*didática da diversificação*”.

Esta “didática” seria responsável por introduzir em sala de aula gêneros textuais, cujo domínio considera de fundamental importância a vida social e profissional dos aprendizes, permitindo romper com a dicotomia entre textos escolares e não-escolares.

Schneuwly e Dolz (1999), falam da provisoriedade das tipologias, lembram que cada uma delas inscreve-se em um dado projeto científico. Dizem que a busca por tipologias estáveis e permanentes apenas revela o “botânico” que existe dentro de cada um de nós, além da dificuldade em romper com os princípios classificatórios da lingüística imanente. Segundo eles, a ação pedagógica com vistas ao ensino da produção textual deveria centrar-se em um projeto prévio, no qual o ensino é programado de forma a “fazer sentido” para o aluno, ou seja, uma proposta que o permita a apropriação de uma prática lingüística ainda não dominada por ele.

Para Schneuwly e Dolz (1999) a ação pedagógica, deverá fazer uso de alguns mecanismos: permitir o “princípio da diversificação e de progressão”; o outro, garantiria as duas faces do ensino da produção textual, a comunicacional, comumente definida como a “escrita para o outro”, e a representacional, até então pouco explorada pela escola.

Na abordagem sócio-interacionista, o processo ensino e aprendizagem da língua escrita implicam em compreender a produção textual como uma atividade que se desenvolve através de operações em níveis distintos. Schneuwly e Dolz (1999) propõem um primeiro nível, as operações de contextualização, com duas etapas: a primeira define a interação social através de parâmetros centrados no lugar social, no objeto da interação e na relação entre enunciador e destinatário, a segunda seria responsável por criar pontos de referência, quais sejam, o momento e o lugar da enunciação. Em seguida, seguem-se as operações de ancoragem e planificação do texto, então entra em cena a operação de textualização propriamente dita e, por último, as operações metatextuais, nas quais o autor realiza os procedimentos de revisão, tais como os de reformulação ou reescrita.

Produzir textos escritos é, segundo Furlanetto (2002a), uma atividade de transformar um objeto interno (idéias, conteúdos), de forma seqüencial, em um objeto externo, visando resolver problemas ou interagir com um interlocutor. Assim sendo, uma inovação para esta ação pedagógica estará no fato de que a diversidade da escrita realizada pelo professor estará em consonância com a atividade interna de escritura do sujeito/aprendiz, em situações interacionais, atribuindo uma outra dimensão ao ensino da escrita; dimensão esta que conhece e trabalha as atividades necessárias à produção textual.

[...] o enunciado é uma produção do sujeito individual, com base em opções permitidas no contexto global, defende um estilo individual, desta forma nem todos os gêneros “aceitam” um estilo pessoal, mas de qualquer forma dá-se uma continuidade entre o que se poderia chamar o “neutro” e o “individual”. Bakhtin defende um estilo individual. Nem todos os gêneros “aceitam” um estilo pessoal, mas de qualquer forma dá-se uma continuidade entre o que se poderia chamar o “neutro” e o “individual” (FURLANETTO, 2002a, p. 99).

O “saber escrever”, compreendido como a realização de atividades complexas, de natureza cognitiva e metacognitiva implicam no domínio de um “saber-fazer”, ou seja, no início da escolaridade implica o trabalho com letramento e alfabetização.

Segundo Furlanetto (2002a), a prática social de linguagem é o *texto*, unidade do discurso em sua materialidade histórica, sendo, pois manifestação de atos enunciativos produzidos no âmbito de uma instituição (família, escola, igreja, associação, governo). Por ser um produto histórico, o texto submete-se também a um conjunto de prescrições vinculadas mais especificamente às modalidades do dizer (como dizer o que se tem a dizer). Neste momento, lançamos mão de certas opções, e dizemos numa *seqüência que melhor comunica*, e por sua vez ligadas a gêneros discursivos (livro didático, cartilha, folheto, cartaz publicitário, sermão, anúncio, manual de instruções, bula, embalagem...).

A evolução e mudança comunicacionais auxiliam, além das habilidades de leitura e escrita, no domínio do código e suprem uma função inicialmente desempenhada pela escola, colocando o aluno em contato com uma diversidade de textos, antes de entrar na escola. Cabe então ao professor, mais do que alfabetizar realizar o letramento de seus alunos, isto é, habilitá-los a exercer amplamente a condição que decorre do fato de terem-se apropriado da leitura e da escrita. Face à pluralidade de textos e seus suportes, o professor precisa instrumentalizar o aprendiz, explorando as diferentes possibilidades de dialogar com os textos, refletindo e interagindo com diferentes práticas sociais existentes na cultura.

2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: ALFABETIZAÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS

Nesse estudo tomamos como pressuposto teórico-metodológico norteador da pesquisa, a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (1998), especialmente no que se refere ao uso social da escrita a partir do estudo dos gêneros textuais. Ela toma como base a perspectiva da psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica e fundamenta-se teoricamente na filosofia da linguagem, com base em Vygotsky e Bakhtin. Isso justifica o fato de que, ao nos referirmos aos gêneros, destacamos nesse estudo os mesmos pressupostos da Proposta Curricular de SC (1998), além de outras abordagens mais recentes de *gênero textual/discursivo* representados por atuais pesquisadores já mencionados neste trabalho: Bronckart (1999, 2004); Schneuwly & Dolz (1999, 2004), os quais evidenciam a ênfase na transposição didática do gênero, Maingueneau (2002) no que se refere aos textos de

comunicação e, outros nomes respeitados no trabalho com gêneros, como: Rodrigues-Biasi (2002); Rojo (1997, 1999, 2002); Baltar (2003); Bonini (1998, 2005a, 2005b); Marcuschi (1999, 2000, 2001, 2003); Karwoski et al (2005); Furlanetto (2002a, 2002b); entre outros.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) constitui-se um documento de caráter estadual, com base numa fundamentação filosófico-científica bem definida, assim como seus objetivos e sua orientação metodológica. Desta forma, os projetos pedagógicos das escolas devem ser formulados segundo orientações procedimentais deste documento. Ele foi editado em 1998, para a rede pública estadual em sua segunda versão, depois de avaliado por professores da classe docente do Estado. Compõe-se de três cadernos: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação docente para a Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e Médio.

Os conteúdos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) se apresentam associados ao uso efetivo da língua firmado em trabalhos com textos, propostos na perspectiva de diversificados gêneros de discurso, considerando uma concepção de *cultura*. Desta forma, espera-se que a escola estimule a criatividade, criticidade, participação, considerando as experiências e vivências dos aprendizes.

A metodologia e conceitos específicos da alfabetização estão bem refletidos no texto - “*Alfabetização: apropriação de muitas vozes...*”, do livro *Disciplinas Curriculares* da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que considera alfabetização como uma atividade interativa e interdiscursiva, de *apropriação de diferentes linguagens*. Conforme o documento, alfabetização se caracteriza pela *incompletude* que, acompanhando o movimento sócio-histórico, não pode ser vista apenas como o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons, mas amplia para o resgate do sentido dentro das práticas sociais.

A prática docente, nesta perspectiva, representa um processo de transformação e mudança no uso de instrumentos mediadores, e se constitui num conjunto de práticas sociais (funcionalidade) em que o processo histórico de letramento das sociedades, “acaba determinando diferentes graus de convívio com a escrita (...)” (Santa Catarina, 1998, p. 35). Neste documento, há também uma citação de Laffin (1996, p. 75), para complementar as possibilidades de acesso à escrita, dizendo que muitas crianças

percebem o mundo e as diversas formas de representação do real que as rodeiam muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e da escrita. Isto é facilmente percebido em suas tentativas de compreender os diferentes textos que se encontram ao seu redor (livros, *embalagens*, *comerciais*, *cartazes* de rua, *anúncios* de televisão...) é um mundo cheio de cor, de ação e de símbolos impregnados de significados (Grifo nosso).

A Proposta Curricular do estado (1998) também privilegia a prática pedagógica, com suas modalidades e estratégias, a partir da reflexão sobre alfabetização como um processo de “*apropriação de diferentes linguagens*”, havendo uma preocupação com a metodologia usada em sala de aula, para que nela e suas funções permite que a criança perceba a importância da escrita na relação com os outros, tornando-a necessária.

A linguagem é orientada socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala. É necessário articular a língua com o social. Assim, o discurso, ou seja, as significações de um texto estão ligadas às condições sócio-históricas deste texto. Para desenvolver tal metodologia, nesta perspectiva, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 38) propõe ser preciso

propiciar um ambiente alfabetizador *rico de materiais escritos* que deverão ser manuseados constantemente pela criança, trabalhar uma série de *atividades contextualizadas e significativas*. Através destas atividades num processo de diferenciação das funções da escrita, *no contexto em que cada texto foi escrito*, nos seus significados, na estrutura textual, *nos diversos formatos*, tamanhos e cores das letras que compõem o texto, a criança irá se apropriando e elaborando as convenções da língua padrão (Grifo nosso).

Desta forma, ela preocupa-se e chama atenção para as formas de textos usados na sociedade, abrindo possibilidades para o seu estudo, discussão e produção de variedades textuais que se usam, a partir de necessidades sociais. Referindo-se a essas variedades textuais, Furlanetto (2002a, p. 96) diz que:

[...] lá encontramos desde rezas, passando por *embalagens, etiquetas, rótulos*, até romances, biografias, novelas. Aliás, a escola pode trabalhar proveitosamente com textos curtos como *embalagens e etiquetas*, até mesmo para mostrar sua evolução. Por trás desses pequenos textos há redatores especializados que pesquisam em nome da empresa a que servem. Os alunos podem perfeitamente estudá-los em vários níveis (deslocando-se para áreas diversas, dependendo do produto), criá-los e recriá-los, numa atividade que será tanto mais positiva quanto mais encaixada em projetos com sentido para a comunidade (escolar ou mais ampla) (Grifo nosso).

No estudo do gênero, tais textos podem ser trabalhados na discussão de questões gramaticais e ortográficas, mas, acima de tudo, propõe trabalhar, segundo Furlanetto (2002a), “momentos de discursividade”, em que os aprendizes poderão vivenciar papéis de quem, no momento da atividade, pode pensar sobre *o que dizer, para quem dizer, por que dizer, em que situação se diz*, além da possibilidade de trabalhar com palavras e expressões da língua estrangeira de uso corrente.se intensifiquem.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 38), propõe metodologia para a alfabetização em que “tudo o que se pensa, se imagina pode ser escrito com as letras do alfabeto, números, ícones e outros signos.” Isso amplia a possibilidade de se trabalhar com diferentes textos que estão na cultura, no contexto, no continuum de letramento dos aprendizes.

No texto “*Alfabetização: apropriação de muitas vozes...*”, da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), há um subtítulo - “*Alfabetização: pensando o cotidiano*”. Nele, destaca-se a variada diversidade de textos que podem fazer parte da metodologia do professor,

mesmo se referindo ao gênero com o termo tipologia textual, entendemos que o conceito se refere a ele.

A tipologia textual a ser utilizada deve ser a mais variada possível. As histórias infantis, os textos coletivos e individuais produzidos pelos alunos da classe ou por outros alunos, jornais, bulas de remédio, rótulos, lendas, adivinhas, parlendas, músicas, textos informativos, relatórios de pesquisa e experiências... devem ser criados e recriados pelas crianças (SANTA CATARINA, 1998, p. 37).

Assim, o referido documento atenta para a possibilidade do uso em sala de aula de práticas discursivas. Cita Matencio (1994, p. 20) “viabilizando diversas formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e escrita”.

Destacamos os *Cadernos de atividades*, chamados *Tempo de Aprender*, que objetivam dar subsídios para o magistério, especialmente para os professores das classes de aceleração de aprendizagem (para os que entre 1999 a 2002 estavam envolvidos com tais classes), eles são uma tentativa de operacionalizar a Proposta Curricular Santa Catarina. Neles, segundo análise realizada por Furlanetto (2002b), misturam-se conceitos como os de suporte e textos, e outros equívocos, demonstrando desconhecimento teórico metodológico na abordagem de gêneros em atividades textuais.

A *teoria da atividade*, desenvolvida principalmente por Leontiev e Davydov (citados no referido Caderno de atividades), e por integrantes da academia soviética de psicologia, e depois por Lomspcher (1932) e Fichtner (1942), fornece subsídios para a prática, estabelecendo orientação curricular para as atividades interdisciplinares. Porém não garante que em tais atividades os textos usados sejam gêneros específicos. Furlanetto (2002b, p. 5), esclarece que

alguns dos exemplos propostos pressupõem os gêneros, como no caso da elaboração de jornal, [...] na quinta fase do trabalho propõe-se a “criação de marcas, rótulos e propagandas fictícios”, e na sexta propõe-se “elaboração de textos”. Entretanto, não

fica evidente que um rótulo é suporte de texto (mas como nomearíamos o gênero?) e que propaganda é um gênero específico (e ainda assim existem domínios de uso da propaganda). O que se estaria sugerindo, então, com “elaborar textos”?

No entanto, há uma conceituação clara e definida de *atividade*. Conforme Furlanetto (2002b, p. 5), por atividade

[...] entende-se um conjunto de ações motivadas, orientadas para fins específicos – portanto, tais ações educativas envolvem planejamento cuidadoso. Por isso o documento enfatiza o conceito-chave de Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço de aprendizagem que tem como ponto de partida o que já foi aprendido (desenvolvimento real), progredindo para um nível potencial. Trata-se de projetos envolvendo ações e operações (operações que correspondem a conhecimentos interiorizados, mediadores e reguladores).

A citação acima nos leva a crer que há tentativas de estabelecer estratégias metodológicas, na direção do uso de diversificados textos. A autora acrescenta:

[...] seria um bom começo identificar e caracterizar cada material textual começando por nomeá-lo (por seu gênero) e distingui-lo dos outros. [...] caracterizar e descrever gêneros seria a distinção a partir de uma dupla função básica dos textos, que indicaria os pólos de um espectro: “comunicar significados” e “criar novos significados” [...] (2002b, p. 6).

Enfim, a Proposta Curricular Santa Catarina (1998) em seu documento escrito tem avanços que precisam ser destacados em relação ao conceito de gêneros, no entanto, a prática pedagógica com gêneros ainda carece de discussões e capacitações necessárias à prática do docente que trabalha o ensino da língua materna nas instituições escolares.

2.5 LINGUAGENS DAS EMBALAGENS E LINGUAGEM DA COMUNICAÇÃO

Não encontramos estudos que tratem especificamente da natureza das linguagens constituintes das embalagens (por isso o nosso interesse em abordá-las na pesquisa), porém, encontramos informações sobre produtos industrializados e suas marcas, de um modo geral. O maior número de informação obtido foi sobre a natureza da comunicação social (marketing) destas embalagens, as quais serão abordadas aqui.

Segundo o site www.cienciasemshow.com.br, as embalagens na sua grande maioria, são feitas de plástico metalizado, para ajudar na conservação do alimento e, que por ter este processo de metalização, não podem ser colocadas dentro de um forno microondas.

A marca é a proteção dada ao nome ou símbolo que são usados nas embalagens, para distinguir bens de pessoas ou serviços de outros existentes. Miranda (www.direitobrasil.adv.br) considera que os “produtos são feitos na fábrica, mas marcas são feitas nas mentes dos consumidores”.

Como sinal ou nome, a marca não caracteriza o produto, acresce-se a ele como elemento importante na identificação da embalagem. Nesta identificação, é preciso que a *marca* tenha características próprias, e se apresente sob diversas formas, como por exemplo, cartas (texto verbal), numerais, rótulos, etiquetas, símbolos de notas musicais, cores, ou uma combinação destes. Assim sendo, descrever a natureza textual destes elementos verbais e não-verbais constitui um dos objetivos a que nos propomos neste estudo.

A memorização da marca e do logotipo, segundo Miranda (www.direitobrasil.adv.br), é reforçada pelo uso constante destes ícones no contexto das mensagens e de todos os meios de divulgação, como o *marketing*, sob a forma de anúncios verbais e não-verbais.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu Capítulo I, dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, no artigo 5º, XXIX, estabelece que

a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País.

Em seu artigo, Miranda acrescenta que

[...] o homem, por onde passa e ao longo de toda a sua existência na terra, tem deixado o sinal de sua presença. Sem que percebesse, suas pegadas foram ficando na areia do chão em que pisava, e o tempo cuidou de transformá-la em pedra: um sinal. A presença do homem caminha pela noite dos tempos deixando, primeiro, seu sinal, a seguir, seu signo, depois, seu símbolo e, finalmente, sua marca. (www.direitobrasil.adv.br)

Assim, a espécie humana tentando superar suas necessidades de sobrevivência aciona mecanismos também importantes para o seu desenvolvimento social, econômico e cultural. As embalagens encontram-se num cenário globalizado e competitivo. Elas são o

retrato do avanço do conhecimento tecnológico, que por sua vez, é cada vez mais um requisito essencial na vida dos vendedores dos produtos que acondicionam nelas.

Por outro lado, tentando proteger o consumidor/estudante do consumo de produtos que fazem mal a saúde, em Santa Catarina a Lei nº. 12.061, de 18 de dezembro de 2001, dispõe sobre critérios de concessão de serviços de lanches e bebidas nas unidades educacionais. Em seu artigo 2º é mencionado o seguinte:

Atendendo ao preceito nutricional e de acordo com o artigo anterior, fica expressamente proibida, nos serviços de lanches ou similares, a comercialização do seguinte:

Bebidas com quaisquer teores alcoólicos;
Balas, pirulitos e gomas de mascar;
Refrigerantes e sucos artificiais;
Salgadinhos industrializados;
Salgados fritos; e
Pipocas industrializadas

Esse decreto foi distribuído para todas as escolas públicas do município de Tubarão/SC, colaborando para a conscientização e limitação do uso indiscriminado de produtos alimentícios que fazem mal a saúde dos consumidores/estudantes. A vigilância sanitária também colabora para a inspeção desses produtos nas escolas.

A concepção de *comunicação* estendeu a sua abrangência para além da Semiótica, alcançando também campos antes pertencentes à Antropologia, à Lingüística e à Sociologia.

Em toda sociedade, os seres humanos se ocupam de relacionamentos que se expressam em variadas formas de comunicação. Desde as mais antigas formas de comunicação gestual e de uso da linguagem até os mais recentes inventos da tecnologia, a produção, o armazenamento, a circulação de informação têm sido aspectos centrais da vida social. Falar de contexto social e de comunicação é falar do mundo em que está o cidadão, o aprendiz, mundo este que exige ação, que se move e ao mesmo tempo se perpetua pelas formas simbólicas que produz e comercializa.

A comunicação é componente da vida das pessoas e da sociedade em que elas estão. Existem várias formas de comunicação.

Na *comunicação de massa*, a produção é institucionalizada, há transmissão e armazenamento da informação/comunicação, ou seja, fala-se de uma *atividade* altamente organizada de cunho empresarial e que disputa influência, uma das formas de exercer o poder na sociedade.

Para Ferronato (2004), “todo anúncio publicitário alicerça-se em recursos da linguagem, quer da verbal, quer da não-verbal”. Na literatura lingüística, esses recursos são os denominados *signos* (símbolos ou ícones) que, numa perspectiva Semiótica (ou da significação), são as representações que sustentam os códigos ou os sistemas. Especificamente os *lingüísticos* (nos termos de Saussure), referem-se a palavras em geral.

Na comunicação, o termo "propaganda" originou-se da forma abreviada de "*Congregatio de Propaganda Fide*", ou seja, “Congregação para a Propagação da Fé”, órgão da Igreja Católica encarregado das missões estrangeiras, conforme Ferronato (op. cit.)⁹. Em sentido geral, pode ser entendido como qualquer disseminação ou promoção de idéias, doutrinas, práticas particulares, para a causa de alguém ou contra alguém.

Na linguagem publicitária, a exploração do veio argumentativo pode ser percebida já a partir dos títulos ou subtítulos, clara ou implicitamente. A boa articulação entre textos (verbais e não-verbais) objetiva provocar ou insinuar reações relacionadas com o produto que se pretende *vender*, em função de recursos de linguagem os mais diversos.

⁹ Segundo o Webster' New World Dictionary.

É possível também, conforme Ferronato (2004), conseguir efeitos especiais em textos publicitários (no nosso estudo, referimo-nos aos textos das embalagens) pelo uso de outros recursos estilísticos: *inversões*, possivelmente para evidenciar algum ponto-chave da oração ou do período; *figuras de linguagem*, que podem ser exploradas por meio de comparações, metáforas, hipérboles, antíteses, metonímias, cujo simbolismo pode registrar marcas fortes na linguagem; *ritmo*, pelo qual se exploram sílabas fortes e sílabas fracas, dando idéia de musicalidade, com o intuito de facilitar a memorização e despertar emoções; *elipses*, com elas procuram dar maior objetividade e efeito aos textos, para provocar a atenção do leitor; *construções de frases expressivas*, este é um meio muito difundido; *palavras-chave*, de efeito especial, que tenham significação forte; *palavras-instrumento*, que fazem o elo entre as orações; *palavras de efeito sugestivo*, que atingem o campo emocional, *scilicet*, palavras que exprimem amor, desejo, prestígio e outras; *clichês modificados*, que podem ser alterados (na forma de expressão ou no sentido); *princípios da retórica e sentenças lógicas*, em que a argumentatividade pode também se alicerçar nos princípios da retórica, em suas diversas concepções, e em sentenças cristalizadas pela lógica.

Para Barthes (apud Vestergaard/Schroder, 2000), há níveis de ambigüidade polissemia tanto na linguagem verbal quanto na não-verbal. A combinação de texto verbal e ilustração se tornam cada vez mais importante em nossa cultura. Dispomos de um corpo extenso e razoavelmente bem fundamentado das teorias lingüísticas a respeito dos discursos escritos. Por outro lado, há uma larga e respeitável tradição no estudo das ilustrações isoladas; só agora é que começam a surgir pesquisas sobre textos de comunicação em massa, produzidos industrialmente, conjugando elementos verbais e visuais. As imagens, para Barthes (ibid), são “ambíguas ou polissêmicas”. Com relação à categoria verbal, na maioria

das vezes, é obrigatória a presença da *déixis* (fenômeno pelo qual a linguagem consegue referir-se ao seu contexto) modal, temporal e de pessoa no enunciado.

Por outro lado, a criança entra para o mundo da linguagem no momento em que está exposta ao mundo lingüístico (verbal e não-verbal) que a rodeia. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes falam, ou seja, elas usam a variação de sua língua nativa, dialeto próprio da sua comunidade lingüística.

A criança já é um falante nativo de uma língua (natural) e já dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais. Na escola, vamos encontrar variações lingüísticas, porque cada usuário da língua fala no dialeto próprio da comunidade em que vive: há modos diferentes de se falar. Bagno (2002), no livro “*Preconceito lingüístico*”, descreve mitos que causam mutilação cultural, refere-se ao fato de que não existe uma única maneira correta de falar, e diz que a escrita não reflete claramente a fala, e que não se escreve errado porque se fala errado.

Quando se utiliza a linguagem oral ou escrita, diz-se que estamos utilizando a linguagem verbal, pois o código usado é a *palavra*. Tal código está presente quando falamos com alguém, quando lemos, quando escrevemos. A *linguagem verbal* é a forma de comunicação mais presente em nosso cotidiano. Mediante a palavra falada ou escrita, expomos aos outros as nossas idéias e pensamentos, comunicando-nos por meio desse código verbal imprescindível em nossas vidas. Ela está presente em textos de propagandas; em reportagens (jornais, revistas, etc.); em obras literárias e científicas; na comunicação entre as pessoas; em discursos e em várias outras situações.

O tipo de linguagem, cujo código não é a palavra, denomina-se *linguagem não-verbal*, isto é, usam-se outros códigos (o desenho, a dança, os sons, os gestos, a expressão fisionômica, as cores e outros).

Hoje, com a evolução tecnológica, os eventos de letramento também se modificaram. Assim, encontramos uma grande diversidade de textos escritos em diferentes contextos e suportes. Neles percebemos variações lingüísticas. Nas *embalagens*, por exemplo, encontramos marcas da oralidade, expressões da fala, palavras com sentidos metafóricos e recursos de linguagem, além de desenhos, textos icônicos, não-verbais e outros. Elas trazem marcas de variedades dialetais, palavras e expressões que caracterizam formas de como o povo fala, dando a impressão até de que estão despojados de preconceitos lingüísticos. Evidente que não, seus propósitos são bem definidos, ou seja, pretendem a venda e o consumo do produto. No entanto, parece que assim sendo, conseguem atingi-los. Não evidenciam uma única fala (a certa ou a errada), usam as diferentes formas faladas, como por exemplo, expressões do tipo “*radicalizou, arrasar, pirar, irada, detonar...*”. Desta forma, pensamos que o propósito é atingir o público consumidor de uma dada faixa etária e classe social, dando a impressão de que se adaptam ao contexto, uma vez que utilizam diferentes situações comunicativas.

As crianças, falantes nativas de sua língua e consumidoras de produtos alimentícios acondicionados, chegam à escola, muitas vezes, trazendo a linguagem das embalagens de seu lanche. São variedades de suportes textuais em que estão acondicionados diferentes alimentos.

As embalagens de produtos alimentícios fazem parte dos textos de publicidade e propaganda, textos estes que ocupam, usando aqui o entendimento de Marcuschi (1999) e

Koch (2000), várias posições no *continuum*, porque estão bem próximos da escrita que, apesar de falado, é estritamente calcado na escrita.

Podemos dizer, então, que há relação entre os textos das embalagens e as práticas discursivas dos alunos. É papel da escola, portanto, refletir sobre o uso de produtos alimentícios acondicionados nesses suportes e as diferentes leituras que poderão ser realizadas a partir deles. Elas não são, na maioria das vezes, percebidas pelo professor, como suporte de textos. Então, este professor, trabalhando com textos com os quais aprendeu e está acostumado a usar com os alunos, acaba executando tarefa inicial em sala de aula, que é aprender a ler e escrever artificialmente, usando livros didáticos e cadernos como suportes textuais.

Trabalhar com a diversidade de gêneros textuais existentes e produzidos pela sociedade é considerar a língua falada, que também se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de fenômenos que estão bem próximos do educando, e por estabelecer com a língua escrita interessantes relações.

Há muitos artifícios de que o produtor de textos se serve, quer verbal, quer não-verbal. Destacam-se, dentre os verbais, os elementos articuladores do texto, para marcar semanticamente construções na língua portuguesa; por eles podemos observar como a organização textual é tecida e as imagens entram em jogo, colaborando com a formação dos sentidos que se dão (ou leituras que se fazem) no nível do implícito. Texto e imagem colaboram cada qual na sua área, na consecução do objetivo proposto. Neles abre-se um espaço que permite e incentiva toda uma grande especulação. Por intermédio deles

concretizam-se questões relevantes quanto ao papel e à função do mundo das idéias que a propaganda traz consigo e que são incorporadas pela sociedade.

A publicidade manipula, por intermédio dos símbolos, que neste estudo é representada por “*embalagens de produtos alimentícios*”, uma série de representações sociais e demonstra que tem um grande espaço disponível para pesquisas.

3 A PESQUISA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Propomos realizar um *estudo de caso*, que segundo Rauen (2002, p. 210), “é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento”. Nele o *objeto de estudo* será a *transposição didática* a partir do uso de textos não-escolares, em seu suporte original, mais precisamente as “embalagens de produtos alimentícios”, como recurso pedagógico.

Marcuschi (2002, p. 10) diz que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, muito pelo contrário, eles se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”.

Defendemos a *hipótese* de que, de fato, a inserção e o estudo das embalagens em seu suporte original de gêneros textuais, que circulam no contexto de alunos e professores, usados como recurso pedagógico, comunicativo e tecnológico desenvolverão maior *interesse e participação* dos alunos, além de desenvolver *competência* discursiva ou *capacidade de interação verbal* em sala de aula.

Esse recurso comunicativo e pedagógico, as embalagens, usado pelos professores como elemento mediador, deverá incidir diretamente na aprendizagem, ou seja, sobre a “zona de desenvolvimento proximal ¹⁰”, citada na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).

Princípios teóricos adotados são os relacionados a gêneros textuais, letramento e pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). Neles analisamos aspectos ligados a análise do suporte embalagem (pragmáticos, organizacionais, semânticos e semióticos) e, ainda, aspectos sociolinguísticos (linguagem de uso social e comunicativo do contexto enunciativo do aprendiz, ou seja, uso de diferentes embalagens de produtos alimentícios).

Tais aspectos serão analisados numa perspectiva sincrônica, porque fazem um recorte atual do trabalho de intervenção pedagógica em uma escola de ensino fundamental, realizado a partir do uso pedagógico de texto não-escolar: “embalagens de produtos alimentícios”.

3.2 SUJEITOS E ESCOLA: SELEÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A escolha da escola não foi aleatória, a escolhemos porque nela havia professora com o perfil desejado: acadêmica do curso de graduação em Pedagogia - UNISUL/SC, que fez pelo menos uma disciplina do currículo do referido curso, em que discutimos gêneros textuais e letramento.

¹⁰ Vygotsky (1993) explica o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apontando para a importância do ensino e da instrução: A diferença entre “o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, senão em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento proximal” (p. 239).

Os *sujeitos* foram *uma professora e os 15 alunos* da 3ª série do ensino fundamental. Professora essa, que participou, no ano de 2004, de 20 (vinte) horas de curso sobre gêneros textuais, que desenvolvemos na referida escola.

A escola escolhida localiza-se em região urbana e assim sendo, representa melhor o estudo proposto para este trabalho porque está mais próxima da urbanização e tecnologização. Ela é uma escola pública estadual, tendo, portanto, como referência teórico-metodológica a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). Nesta escola também se desenvolve o planejamento interdisciplinar, com definição de temas (conforme assuntos do cotidiano, em nível local, estadual, nacional ou internacional).

No início do ano de 2005, ficamos durante pelo menos 03(três) horas na escola; conversamos com as professoras sobre o tipo de lanche usado pelos alunos no intervalo das aulas (recreio), observamo-os durante o referido intervalo, investigamos os tipos de embalagens que havia nas lixeiras da escola, conversamos com as merendeiras para saber que alimentos recebiam de lanche dos alunos e em quais embalagens eles eram acondicionados.

No meio do ano de 2005, aplicamos o *questionário*, atividade incluída na seqüência didática do plano de aulas – transposição didática, em duas aulas de 45 minutos cada.

3.3 ETAPAS DA OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa compreende três etapas de aplicação do estudo em questão: na *primeira etapa*, treinamento docente sobre gêneros textuais; na *segunda*, elaboração da

transposição didática do suporte embalagem de produtos alimentícios; *na terceira*, a execução do planejamento e a análise do questionário.

3.3.1 Etapa 1 - Treinamento docente sobre gêneros textuais

Nessa etapa, as ações desenvolvidas durante o período de realização desta pesquisa, referem-se ao contato físico com o objeto da pesquisa. Foram realizadas as seguintes operações:

- a) *contato* com a professora e equipe pedagógica da escola selecionada;
- b) *oferecimento de material teórico e reflexão de 8 horas* de conteúdo sobre gêneros textuais e letramento;
- c) *pedido ou solicitação*, com antecedência, aos aprendizes, para que trouxessem “embalagens de produtos alimentícios”, vazias e encontradas no caminho percorrido por ele (ou as que possuíssem em casa);
- d) *coleta de suportes “embalagens de produtos alimentícios”* trazidas pelos alunos;
- e) *estudo* (junto com os professores e equipe pedagógica) das embalagens dos produtos alimentícios coletados;

3.3.2 Etapa II - Elaboração de uma seqüência didática com “embalagens de produtos alimentícios”

- a) *elaboração de um plano de aula* com uma seqüência didática interdisciplinar, com inserção do suporte do gênero textual não-escolar: embalagem de produtos alimentícios, juntamente com a professora e equipe pedagógica da escola;
- b) *elaboração de um questionário* que é parte da seqüência didática do plano de aulas, com o uso embalagens de produtos alimentícios. Na seqüência didática, haverá *um questionário (atividade)* para os alunos, que será usado para o estudo e análise de nossa pesquisa, utilizando-se o recurso “embalagens de produtos alimentícios”, de acordo com os suportes trazidos pelos alunos e estudados pelos professores.

O estudo realizado para a elaboração da transposição didática, alicerça-se na noção de gêneros textuais e letramento, e nas recomendações da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), centrando-se no ensino-aprendizagem de textos do suporte do gênero “embalagem de produtos alimentícios”, principalmente as desenvolvidas por pesquisadores, como: Bronckart (1999/ 2004); Dolz & Schneuwly (1999/ 2004), os quais evidenciam a ênfase na análise didática do gênero (transposição didática), Maingueneau (2002) no que se refere a ênfase na análise de textos de comunicação e, em outros nomes respeitados no trabalho com *gêneros*, como: Rodrigues-Biasi (2002), Rojo (1997, 1999, 2002); Baltar (2003); Bonini (1998, 2005a, 2005b); Marcuschi (1999; 2000; 2001; 2003); Karwoski et al (2005) e Furlanetto (2002a/b). Além dessas, há também a abordagem que trata de pressupostos teórico-metodológicos específicos de questões do *letramento*, para os quais tomamos como base Soares (2003; 2004) e Colello (2004).

3.3.3 Etapa III - Execução do planejamento: aplicação e análise dos questionários

- a) *aplicação do questionário* (atividade da seqüência didática) com os alunos, em duas aulas de língua portuguesa;
- b) *análise* de 11(onze) questões contidas na seqüência didática das atividades propostas no plano de aulas.

O *interacionismo sócio-discursivo* é uma contribuição teórica relevante sobre a noção de gêneros textuais porque postula sobre a necessidade de serem fornecidas “ferramentas” para o ensino, a fim de mediar a atividade e de “materializá-la”.

Fundamenta proposta para a produção de texto e embasa a construção de material didático elaborado para o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, as análises realizadas aqui. A relevância dessa teoria, a nosso ver, está no fato de reunir duas perspectivas: a *primeira* é a definição da natureza enunciativa da linguagem, na perspectiva bakhtiniana (discurso oficial x discurso cotidiano); e a *segunda* é a explicação, na perspectiva vygotskiana, da natureza psicológica da relação entre linguagem e pensamento, envolvendo os processos de internalização e zona de desenvolvimento proximal (Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Aqui, analisamos e discutimos os dados obtidos *no estudo das embalagens*, na ocasião do treinamento e também, dos dados obtidos *no questionário*, a partir das três etapas descritas no capítulo anterior: na *primeira etapa*, treinamento docente sobre gêneros textuais; na *segunda*, elaboração da transposição didática do suporte embalagem de produtos alimentícios; na *terceira*, a execução do planejamento: análise do questionário.

4.1 ETAPA 1 – ESTUDO REALIZADO SOBRE O SUPORTE “EMBALAGENS DE PRODUTOS ALIMENTÍCIOS”

Ao estudarmos os suportes de “embalagens de produtos alimentícios”, trazidos pelos alunos, observamos que os textos contidos nas embalagens sejam elas, saquinhos, caixinhas, garrafas, papéis, e outros, apresentam estruturas bastante comuns que lidos no seu conjunto atingem seus propósitos.

Os suportes que os aprendizes trouxeram para este estudo foram: caixinhas, garrafas de plástico, latinhas, saquinhos, papezinhos de chocolate.

Nesse estudo, as *embalagens de produtos alimentícios* foram apresentadas para os alunos, didaticamente, em duas partes: a da frente e as outras partes.

A *parte da frente das embalagens* de produtos alimentícios, para nós, refere-se aquela que fica virada para os consumidores quando estão nas prateleiras para venda do produto. Por esse motivo, a

consideramos a parte principal (na visão dos vendedores). É nela que encontramos elementos textuais verbais e não-verbais (semioses) usados para agir na mente do consumidor como elemento persuasivo.



Independente do formato e do material de que são feitas, encontramos nesta parte, itens, como: a marca do produto, o nome da empresa, a especificação do produto – (salgadinho de trigo, de milho), os elementos icônicos (desenhos e cores) e, também, elementos opcionais, como o slogan da marca. O nome do produto está ligado e, especificamente direcionado a determinado público e faixa etária, como por exemplo, as batatinhas (Ruffles para os adultos) e salgadinhos de milho (Fandangos para as crianças).

Na parte da frente, esses elementos se misturam e, desta forma, percebemos um único texto. Observam-se um composto de diversos elementos que se complementam, ou seja, o nome do produto e especificação, ícone da marca do

produto, característica do produto, prazo de validade, quantidade, natureza da indústria..., elementos comuns encontrados em diferentes embalagens de produtos



alimentícios, independente do suporte. Nas caixinhas, as frentes são duplas, diferente das outras embalagens, porém, os elementos encontrados são basicamente os mesmos. Os elementos encontrados na parte de trás das embalagens de duas



faces, nas de quatro faces, esses elementos vêm aos lados.

Há também os chamados “rótulos”, dos quais as garrafas (de plástico ou vidro), são as portadoras. Eles não possuem lados ou faces. Assim também o são as embalagens cujo formato é um recipiente ou “pote” (de cremes, yogurte, etc.).



Com relação a competência lingüístico-discursiva, encontramos alteração gráfica,

como no exemplo:  Há troca de sons arbitrários (c/k, x/ch). Pensamos que, talvez, o objetivo seja lançar mão deste recurso lingüístico para chamar atenção e/ou provocar confusão ou, talvez, complicar o campo semântico visual, chamando atenção do consumidor (se é que ele observa).

Os enunciados desses textos, o propósito comunicativo é a persuasão, porque o interesse maior é vender e fazer com que os consumidores *consumam* o produto que está acondicionado nos diferentes suportes. Esses textos, na perspectiva dos produtores, não há objetivo de *ensinar*.

Nas *outras partes das embalagens* de produtos alimentícios, encontram-se textos organizados de forma mais definida, como por exemplo: textos icônicos, slogans publicitários e informativos, ingredientes, informação nutricional, código de barras, endereço postal ou eletrônico, ícone da marca, calorias, registro da marca.

E também, há alguns textos opcionais, como: receitas, poemas ou textos poéticos, ícones diversos, fabricante, endereços, atendimento ao consumidor e outros. Recolhemos como exemplo, textos do gênero receita (esta possui uma seqüência em que aparecem os ingredientes, o modo de preparo e o rendimento), informação nutricional (com valores e quantidades), poesias, história de quadrinhos e outros.

Exemplo de textos encontrados em dois suportes, o saquinho e a caixinha:

Ingredientes

1 stick de **Caldo em pó Maggi Bem Estar sabor Galinha**
 meia xícara (chá) de leite morno
 1 pão francês sem casca cortado em cubos
 meio quilo de peito de frango moído
 1 ovo
 1 cebola pequena ralada
 2 colheres (sopa) de salsa picada
 1 colher (sopa) de azeite
 1 dente de alho amassado
 2 xícaras (chá) de polpa de tomate
 1 colher (sopa) de **Fondor Maggi**
 1 pitada de manjericão seco

Modo de Preparo

Dissolva o Caldo Maggi no leite, junte o pão e reserve. Em um recipiente misture o frango, o ovo, a cebola e a salsa e junte o pão reservado. Mexa até formar uma massa homogênea. Modele as almôndegas com as mãos e reserve. Aqueça o azeite e doure o alho. Junte a polpa, o Fondor, o manjericão e meia xícara (chá) de água e deixe ferver. Acrescente as almôndegas, tampe e leve ao fogo médio até que estejam cozidas (cerca de 8 minutos). Sirva a seguir.

Rendimento

5 porções

Informação nutricional

Porção de 200ml		
	por porção	%VD(*)
Valor Calórico (kcal)	60	3
Carboidratos (g)	9	2
Proteínas (g)	6	12
Gorduras Totais (g)	0	0
Gorduras Saturadas (g)	0	0
Colesterol	0	0
Fibra Alimentar (g)	0	0
Cálcio (mg)	220	27
Ferro (mg)	0	0
Sódio (mg)	100	4

* Valores diários de referência com base em dieta de 2.500 calorias

A batata da onda

Ruffles

Ruffles radicalizou mais uma vez
 e mudou todo o visual!
 além disso, sua batata favorita
 está com outra novidade de arrasar:
 Ruffles Cheddar!

Você vai pirar com este sabor

que é a combinação irada
 de Ruffles com o queijo
 mais cremoso que existe!

Entre nessa onda e curta
 a vida intensamente!
 Detone logo a sua Ruffles!

No texto (poético) sobre a batata, há algumas palavras com sentidos arbitrários, com ambigüidade nos significados. São palavras com as quais os diferentes significados e duplos sentidos (no texto). Elas também dão, muitas vezes, sentidos contrários. Esse movimento parece fazer uma adequação aos propósitos do texto.

Há, também, marcas lingüísticas de repetição no nome do produto “Ruffles”. Isso funciona como elemento de referenciação anafórica, usado para dar ênfase ao produto comercializado, criando assim uma identidade que dá sentido ao propósito a que se destina. Exemplo de palavras encontradas nas embalagens de produtos alimentícios, com inversão de sentidos (metonímia): arrasar (sentido de abafar/sobressair-se ou humilhar/arruinar); pirar

(enlouquecer/endoidar *ou* loucura/não como doença mental, mas como uma paixão intensa); irada (violenta *ou* bacana/maneiro).

Os sentidos são usados para criar efeitos ideológicos. Usam-se termos para obter um efeito retórico emocional. Aqui, neste suporte, o efeito é de aproximação do consumidor (receptor) ao produto vendido (emissor). Parece haver uma relação metafórica entre as palavras na frase: “Ruffles *radicalizou* mais uma vez e *mudou* todo o visual!”, há uma associação entre a significação de base “mudou o visual da batata” e o efeito figurativo “Ruffles radicalizou [...] e mudou”.

Lagneau (1981), referindo-se aos mitos da publicidade, destaca que a linguagem publicitária é simbólica porque manipula os símbolos e também porque trabalha para simbolizar. Ela tem um papel simbólico de, além de iniciar o indivíduo na sociedade de consumo, jogam com as palavras dando sentidos, os mais arbitrários possíveis, com dupla leitura (figurativa e verbal).

O sentido de algumas palavras pode ser refletido de forma diferente no texto e fora dele, como por exemplo: “onda” – com sentido de “água” e “moda”; o verbo “arrasar” – com sentido de abafar e de destruir, além destas, outras, como “pirar”, “irada”, “radicalizou”, “curta”, “detone”, também, com sentidos adversos. O mesmo pode acontecer com frases ou expressões do tipo: “a batata da onda”, “novidade de arrasar”, “você vai pirar com este sabor”, “combinação irada”, “radicalizou mais uma vez”, “entre nessa onda e curta”, “detone logo”.

É possível observar ainda as combinações de cores e tipos de letras, os desenhos, como os de batata ondulada, a turma do *Bilu*, o clube *Cheetos*, e outros ícones especiais.

Assim, as empresas usam frases, palavras, cores, desenhos e outras imagens para chamar a atenção e vender mais. Os elementos gramaticais utilizados são flexíveis e tendem a se adequar aos de fala.

A função lexicológico-semiótica faz das *palavras* (signos atualizados em contextos frasais) *signos evocadores de imagens*, impregna-as de conceitos (emergentes da cultura em que se inserem) por meio dos quais o redator tenta estimular a imaginação do leitor. A mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens sob o estímulo do texto quanto mais icônicos ou indiciais sejam os signos com que seja tecido o texto, pois, a *semiose* é um processo de produção de significados. O *sentido* é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, co-autor) e o autor primeiro do texto (SIMÕES, 2004, p. 126).

As palavras usadas têm vários sentidos, o que nos permite *olhares semióticos* sobre recursos comunicativos e de consumo. Muitas vezes, não suspeitamos que por detrás dos signos/imagens (ícones, cores, figuras) que parecem inocentes, se escondem mecanismos de persuasão, ou seja, mecanismos que tentam iludir, enganar, manipular. Eles pretendem atingir o máximo de pessoas possível, e fazem isto através da propaganda e da publicidade existentes nos textos que estão nas embalagens e, também, de promoções, como: joguinhos, sorteios e sites.

Todos esses recursos lingüísticos são usados com o objetivo de fazerem as pessoas comerem e consumirem o produto, assim, melhor será para a empresa porque, dessa forma, estão atingindo seus propósitos.

Observamos, também, que a qualidade do produto não está relacionada à embalagem ou ao status da marca, no entanto, é esta a mensagem que os textos que ali estão, passam aos consumidores.

Citelli (1990), em relação ao *slogan*, diz que o bom slogan tem entre



quatro a sete palavras gramaticais. Há elipses na indicação do personagem principal, porém, o referente está relacionado ao consumidor em particular, dirige-se a todas as pessoas, mas especialmente ao leitor/consumidor. Exemplos de *slogans*: É impossível comer um só. Mantenha a cidade limpa. Experimente todo sabor de Ruffles! (Experimente “você/ tu”). Mensagem conclusiva e definitiva.



Em algumas embalagens de produtos alimentícios encontramos o que chamaremos aqui, de *elementos promocionais*; são tirinhas, vale brinde, cartela da paquera, brinquedo do tipo “taso”, sites promocionais, entre outros, usados com propósito de atrair o consumidor (geralmente crianças) e, conseqüentemente, vender mais.

O nome da marca/empresa aparece, na maioria das embalagens de produtos alimentícios, de forma repetida e em diferentes lugares. Ela está envolta ou é um ícone que facilmente se reconhece.

Encontramos uma espécie de ícone, que vamos chamar aqui de *ícone ambiental*, são desenhos de lixeiras, personagens jogando lixo na lixeira e outros. Eles estão relacionados aos programas de responsabilidade social ¹¹ das empresas. Observamos que eles geralmente estão na parte de trás ou ao lado e, que são bem pequenos, sem destaque.

As embalagens e os textos que estão nelas são bastante diversificados, além de ser formas de chamar a atenção das pessoas, com intenção de levá-las a comprar mais.

¹¹ Exemplo: projetos relacionados ao Meio ambiente e comunidade: A AmBev desenvolve suas atividades, produtos e serviços, preservando o meio ambiente e respeitando as leis e os costumes das comunidades que acolhem.

4.2 ETAPA 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O SUPORTE “EMBALAGEM DE PRODUTOS ALIMENTÍCIOS”

A seqüência didática proposta para este trabalho centra-se em atividades de um plano de aulas, uma intervenção pedagógica, uma proposta significativa de alfabetizar letrando. O planejamento e a organização da seqüência didática para este suporte “embalagem” são de fundamental importância para que o aprendiz desenvolva capacidades discursivas, leitoras.

Para Schneuwly (cf. 1991:134-137) e Dolz & Schneuwly (cf. no prelo:3-6), a seqüência didática se define como a unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes. (apud MACHADO, 2000, p. 7)

O interacionismo sócio-discursivo, proposto pelos pesquisadores de Genebra, representado aqui por Bronckart (1999) e baseado em dois grandes autores: Vygotsky, Bakhtin, que fundamentam a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), ressalta que as atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção do pensamento consciente. Assim, na perspectiva dessas atividades sociais de linguagem e da formação social, desenvolvem-se *ações de linguagem* humanas. A ação de linguagem (Bronckart, 1999, p. 101), é definida em dois níveis:

no primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular [...] e num segundo nível, psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal.

No segundo nível o autor (op. cit. p. 102), diz que, "a noção de ação de linguagem federa e integra (...) as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal". Tais ações estão ligadas à *utilização* das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada comunidade discursiva, isto é, à utilização dos gêneros de texto.

A *utilização* dessas formas comunicativas, não é simplesmente a cópia de *modelos*, pois envolve o movimento dialético existente entre as representações do agente produtor sobre a sua situação de ação e os seus conhecimentos sobre os gêneros de textos e sobre a língua de uma determinada sociedade (representada por sua comunidade discursiva). O resultado desse processo é outro texto (verbal ou não-verbal), que apresenta características comuns ao gênero do qual se originou e, também, características particulares com traços das decisões tomadas por quem o produziu, influenciadas por suas representações sobre a situação do contexto em que se encontra. Assim, explica-se a seqüência didática do trabalho com esse suporte textual proposto aqui nesta pesquisa.

É importante que o professor, ao ensinar um determinado gênero, observe algumas condições que, para Bronckart (1999/ 2004), formam uma base constituída de dois grandes níveis e o que deve ser ensinável no "modelo didático":

I. NÍVEL DA ANÁLISE SOCIOLÓGICA (contexto sociológico): características grupais e funcionais da sala de aula e da instituição. Contexto/ mundo social e subjetivo: lugar social, papel social do emissor e receptor, propósito comunicativo.

II. NÍVEL PSICOLÓGICO: constituída pelo conteúdo referencial disponível na memória do agente. É o *conteúdo temático*: arquitetura interna do texto, plano textual global.

Em relação aos aspectos teóricos envolvidos na transposição didática, ficou evidenciado que as atividades desenvolvidas para se efetuar uma transposição didática pertinente a um determinado gênero, podem levar-nos a uma compreensão mais elaborada da própria teoria previamente escolhida e que há necessidade de considerarmos outras teorias, elaboradas principalmente pelos estudiosos no gênero em questão.

A seqüência didática para a transposição do gênero embalagem, possui itens que propomos como ensináveis, bem como, as atividades e o tipo de capacidade de linguagem relacionada a tarefa proposta. A escolha dos elementos a serem ensinados está em dependência com o contexto e os objetivos para os quais o plano de aulas se destina.

Objetivos:

a) caracterizar embalagens de produtos alimentícios como o lugar em que se acondicionam produtos alimentícios e o lugar social em que há leituras cidadãs a serem realizadas;

b) compreender que as embalagens de produtos alimentícios são um dos suportes textuais não-escolares, em que há vários gêneros de textos;

c) identificar o tipo de informação possível de ser encontrada nesses portadores ou suportes e os principais textos;

d) utilizar estratégias de leitura para buscar informações nos textos: antecipar o significado; utilizar as informações não-verbais e o conhecimento de mundo.

Para analisar o material construído, tomamos como critério as “capacidades de linguagem” (Dolz, Schneuwly, 1999, 2004) constitutivas do gênero e, que segundo a seqüência didática construída correspondeu às capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Parece-me que as “capacidades de linguagem globais” (de caráter cognitivo) apresentadas por Dolz e Schneuwly como critério inicial para estabelecer os gêneros visam um pouco a perspectiva bakhtiniana, e ainda a vygotskyana, na medida em que as operações de caráter cognitivo é que comandam o processo, sendo tipificadas para estabelecer conjuntos mais ou menos homogêneos de gêneros — tratáveis pedagogicamente (FURLANETTO, 2002, p. 102).

Dolz & Schneuwly (2004) consideram que as capacidades de linguagens são de três tipos: a *capacidade de ação* diz respeito à representação do contexto social ou à capacidade de contextualização; as *capacidades discursivas* se relacionam à planificação e às representações dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos, enquanto as *capacidades lingüístico-discursivas* referem-se à escolha de unidades lingüísticas e mecanismos de textualização (podem ser também as escolhas lexicais, as construções das orações e períodos).

A ação de linguagem é caracterizada por Bronckart (1999, p. 94) como um conjunto de versões particulares do agente de determinadas representações sociais sobre o mundo físico e o mundo sócio-subjetivo. Um conjunto de representações constituirá o contexto da produção e outras representações constituirão o conteúdo temático ou referente. O contexto de produção é caracterizado (BRONCKART, 1999, p. 95-100) pelos parâmetros: o local e o momento da produção, o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico; a instituição social onde se dá a interação, os papéis sociais representados pelo emissor (enunciador) e pelo receptor (destinatário), e o(s) objetivo(s) que o produtor quer atingir.

Para essa escolha do suporte, levamos em conta três critérios:

- a) atende as necessidades dos alunos em situações escolares e cotidianas, nas quais eles se defrontam com situações de ação de linguagem em que devem se posicionar e argumentar diante da escolha de um produto alimentício, aqui especificamente as embalagens;
- b) deve ser conhecido e estar no ambiente sócio-discursivo de alunos e professores, isto é, há um conhecimento sobre ele, porque faz parte do letramento;

c) possui diferentes gêneros no seu suporte original, dessa forma podem ser trabalhados na produção de uma seqüência didática de um plano de aula.

O gênero *embalagem de produtos alimentícios* atende a esses critérios. Dessa forma, definimos um plano de aula - *transposição didática*¹² e, nele indicamos capacidades implicadas na produção de textos a ele pertencentes.

12 Conforme Grillo (2001) A transposição didática é efetivada com base na experiência, nas intenções, nas interpretações, nas crenças e valores do professor, em cada momento e em cada turma. Pode assumir traços de inovação na eleição de novos conteúdos ou na abordagem de um velho conteúdo, de experiência absolutamente inovadora a partir de mudanças pessoais com relação à concepções epistemológicas, ou de adaptação metodológica, numa linha de interdisciplinaridade.

SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DO PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
<u>Atividades ligadas a Alfabetização e ao Letramento</u>	<u>Capacidade de linguagem</u>
Coleta de embalagens: os alunos deverão recolher embalagens vazias, encontradas nos ambientes em que eles circulam (nas ruas, no caminho de casa, na escola...).	Capacidade de ação
Análise de dados dos locais de onde vieram as embalagens.	
Observação, conversação e leitura sobre o que contém uma embalagem: seu conteúdo, formato, material e estrutura do suporte, conceito de marca e história de algumas de embalagens coletadas, e relações estabelecidas entre os produtores e consumidores, estilo, configuração de unidades lingüísticas.	Capacidade discursiva e Capacidade Lingüístico-discursiva
Estudando as Embalagens em grupos: Perguntas orais e escritas sobre o plano textual geral, sua eficiência e o uso de itens lexicais, a compreensão do texto, identificação dos textos dos suportes. Questão 1: Para que servem as embalagens de produtos alimentícios? Questão 2: De que são feitas (material das embalagens)? Questão 3: Que forma elas têm? Questão 4: Qual o nome da marca do produto? Questão 5: Você acha que existe textos na embalagem? Por quê? Questão 6: Quem escreveu? Para quem foram escritas? Questão 7: O que são, então, as embalagens? Questão 8: Observe a parte da frente da embalagem e escreva o que ela faz você pensar. Questão 9: Observe as outras partes da embalagem e escreva o quê ela faz você vê. Questão 10: Veja se existe algum texto na embalagem e escreva-o. Questão 11: É importante trabalhar com embalagem na escola? Por quê?	Capacidade discursiva Capacidade de ação e Capacidade lingüístico-discursiva no nível de escolha e escrita de textos e palavras escritas nas embalagens.
Pesquisa sobre a história das embalagens, história de algumas empresas e o papel das empresas e embalagens na sociedade atual.	Capacidade discursiva e Capacidade de ação
Montagem de um painel com a parte da frente das embalagens e outro com os textos da parte de trás.	Capacidade de ação, capacidade discursiva.
Desenvolvendo Estratégias de Leitura: perguntas orais sobre a compreensão geral de alguns textos escolhidos, das embalagens. Sentidos e significados de lista de palavras (escrito e oral) para um reconhecimento auditivo da pronúncia e um trabalho com as dificuldades de pronúncia. Questionamento oral sobre o uso de perguntas e dos ícones em embalagens. Localização de formas gramaticais e ortográficas. Prática do uso de informações não-verbais para a compreensão do texto. Atividades opcionais lúdicas.	Capacidade discursiva e capacidade de ação. Capacidade lingüístico-discursiva no nível de escolha e escrita de textos e palavras escritas nas embalagens.
Produção textual: cada criança decide o gênero que vai usar, a partir da necessidade de “para quem, o que como e onde falar/escrever”.	Capacidade discursiva Capacidade de ação e Capacidade lingüístico-discursiva no nível de escolha e escrita de textos e palavras escritas nas embalagens.

O trabalho didático e pedagógico com o gênero em seu suporte original leva os aprendizes a aprofundarem a percepção e a criticidade no que tange ao uso desses produtos e, conseqüentemente, da leitura dos textos existentes nos diferentes suportes ou embalagens,

neste estudo, representadas por embalagens de produtos alimentícios. Além disso, é possível explorar o conteúdo semântico e semiótico, dos aspectos da linguagem usada nas embalagens, a organização textual, bem como, discutir aspectos críticos e relacioná-los a diferentes e possíveis temas que se queira propor para discussão.

É, portanto, um recurso didático e pedagógico que pode ser usado em diferentes temas, conteúdos, séries e disciplinas do currículo escolar. Exemplificamos alguns itens que podem ser ensináveis em outras disciplinas, de forma interdisciplinar, como por exemplo, na **matemática**: data, prazo de validade e de fabricação, noções de tempo, de quantidade, diferenças de pesos e preços dos produtos (operações), relação entre qualidade, quantidade e preço, informação nutricional: unidades de medida (tabela com porcentagem), código de barras: para que serve, o que ele contém (pesquisar outras informações na biblioteca e internet), linguagem matemática existentes nos endereços das empresas, relação com os endereços individuais, pesquisa sobre o uso do CNPJ: o que é, para que serve, quem usa...

Na disciplina de **história**: a história de algumas empresas, história do “0800”, do tetra pak e outras; promoções por elas realizadas, as ações sociais e as vantagens das empresas. Na história de algumas empresas, história do “0800”, do tetra pak e outras; promoções por elas realizadas, as ações sociais e as vantagens das empresas. Na **geografia**: localização das empresas, no Estado, Brasil e Mundo; indicação de sites existentes nas embalagens e outras formas de representação de endereços. **Ciências**: valor e informação nutricional: composição dos alimentos, valor calórico, dieta, o glúten na alimentação...; ingredientes e conservantes; higiene dos ambientes: ícones ambientais, SAC (serviço de atendimento ao consumidor)... **Educação religiosa**: Decreto Estadual sobre vendas e comercialização de produtos alimentícios na escola: cuidados com o corpo e com os

alimentos/ leis de proteção as marcas: ética e respeito à propriedade, ao que é do outro. **Artes:** Criação de uma “marca”; definição dos produtos que serão vendidos; desenho de slogans; criação de personagens que representarão a marca, etc.; refletir os motivos pelos quais as empresas criam estes personagens. **Educação física:** desenvolvimento de jogos de memória e outros jogos, confecção de brinquedos, etc.

A seqüência didática dos gêneros do suporte embalagem leva os aprendizes a aprofundar a percepção e criticidade no que tange ao uso desses produtos e, conseqüentemente, a explorar o conteúdo, os aspectos da linguagem usada as embalagens, a organização textual ; bem como a discutir aspectos críticos relacionados ao tema.

As embalagens de produtos alimentícios e os propósitos comunicativos, conforme Swales (1990), cita Miller (1984) destacam a necessidade de enxergar no gênero não a *forma* discursiva, mas a *ação social* que está sendo realizada por ele. No caso em estudo, a função social destas “embalagens” é persuadir e orientar o leitor/consumidor, utilizando-se de uma linguagem convincente, conhecida e acessível. Desta forma ficam explícitos (públicos) os seus objetivos e o elenco de gêneros caracteriza o léxico específico desta comunidade.

A *comunidade discursiva* é caracterizada pelos *especialistas em marketing* que produzem e idealizam os textos das embalagens. Eles têm “convenções específicas e para as quais o discurso faz parte de seu comportamento social”. São membros que detêm um conhecimento altamente desenvolvido do discurso e do conteúdo do gênero.

Quando o *produtor das embalagens* escreve e idealiza os textos para este suporte, utiliza uma linguagem mais ou menos padronizada, para que o leitor-consumidor entenda os propósitos comunicativos e também obedeça a normas legais. Por fim, é função dos textos da embalagem sob o ponto de vista do produtor, recomendar que o público alvo consuma o

máximo possível os seus produtos. Para eles, a leitura dos textos encontrados nas embalagens precisa ser realizada no seu conjunto (semioses não-verbais), porque senão eles perdem o objetivo ou propósito a que se destinam. O conjunto dos textos encontrados nestas embalagens tem o propósito de levar os sujeitos a consumirem. Eles fazem propaganda do produto e informam.

Assim como as marcas, alguns dados são normatizados, legislados (prazo de validade, quantidades e porções, etc.), outros fazem parte de interesses comerciais e sociais (ícones ambientais, endereços: sites, serviço de atendimento ao consumidor etc.).

Analisados separadamente poderão dar sentidos adversos aos propósitos destes, ou seja, aos dos produtores, das equipes das empresas. Por isso, dentro de uma visão consumidora a análise que deve ser realizada na escola é a do conjunto dos textos existentes em seu suporte. Partindo dos exemplares escolhidos, vimos nos suportes “embalagens de produtos alimentícios”, possibilidade de análise dos textos que eles apresentam. Para Schneuwly & Dolz (1997)

a análise, a classificação dos textos e a identificação dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático que apontará o que pode ser objeto de ensino/aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Esse modelo didático é criado a partir de: Uma análise do contexto de ensino, utilizando-se os resultados de aprendizagem dos alunos expressos em documentos oficiais e a determinação das capacidades já adquiridas pelos alunos; um levantamento dos conhecimentos dos *experts* sobre o gênero que se quer ensinar e dos conhecimentos lingüísticos sobre esse mesmo gênero (apud Cristóvão, 2005, p. 3).

Por esse motivo, começamos com o trabalho da caracterização das dimensões constitutivas desse gênero, que seriam objeto prioritário das atividades em aula, que, segundo os pressupostos teóricos deste trabalho correspondem às capacidades que devem ser desenvolvidas. Há necessidade de serem efetuadas análises completas sobre os diferentes níveis da atividade educacional, a fim de que sejam adequadas e pertinentes, de forma

concreta e possível. Para isso, a análise do discurso de diferentes documentos oriundos de diferentes instâncias educacionais (Projetos Pedagógicos, Propostas Curriculares...) assume um papel fundamental.

As conseqüências sobre a aprendizagem de textos do contexto sócio-discursivo do aprendiz, a elaboração da seqüência didática e todo nosso trabalho de pesquisa apontou que, mais que levar o estudante ao domínio de um determinado gênero, ela pode conduzi-lo à percepção e à apropriação de diferentes capacidades, indispensáveis ao estudo de qualquer gênero, o que pode contribuir para desenvolver a capacidade de, sozinho, apreender a ler um texto, que determinadas dimensões devem ser observadas e analisadas quando se defrontar diante do desafio de “usar” um suporte de gênero que está no letramento, no mundo, na atividade humana.

Todo esse trabalho se dirige ao uso pedagógico do suporte de gênero “embalagem de produtos alimentícios”, ou seja, à organização e trabalho pedagógico com esse suporte original de gêneros, os quais chamamos de não-escolar.

4.3 ETAPA 3 – EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

De acordo com a Proposta Curricular de SC (1998) estas respostas foram criadas a partir do contexto sócio-histórico-cultural de cada informante. Conhecimento de vida, crenças, atividade do cotidiano, tudo para atender às suas necessidades sociais.

O questionário, com 11 (onze) questões, é uma atividade do plano de aulas e faz parte da seqüência didática. Foi aplicado com os alunos de 3ª série do ensino fundamental.

As questões foram desenvolvidas em forma de duas aulas expositivas e dialogadas, de 45 minutos cada, no 2º semestre de 2005, com o uso das “embalagens de produtos alimentícios” trazidas pelos alunos. Desta forma, obtivemos informações, através, da dinâmica das atividades realizadas oralmente e através da aplicação de um questionário. As aulas foram ministradas por esta pesquisadora juntamente com a professora regente de classe, numa escola pública estadual do município de Tubarão, Santa Catarina.

Os alunos foram dispostos em grupos ou equipes de 05 (cinco) ou 06 (seis) alunos e, cada questão era discutida no grupo e com as professoras. Em seguida, eram registradas ou respondidas, por escrito, em folhas individuais (questionário).

Questão 1: Para que servem as embalagens de produtos alimentícios?	
Informantes 1, 3	Botar alimento e reciclagem
Informante 2	Proteger as mercadorias
Informante 4	Comprovante de compra
Informante 5	Identificar o produto
Informantes 6, 7, 9	Guardar os alimentos
Informante 8	Proteger alimento e dar recomendações do alimento ou bebida
Informante 10	Guardar o produto
Informante 11	Usar em alguma coisa importante
Informante 12	Guardar as coisas que são compradas no mercado
Informante 13	Identificar os ingredientes
Informante 14	Identificar os alimentos
Informante 15	Procurar alimentos

As respostas desta questão refletem o primeiro olhar sobre a atividade humana, ou seja, a utilidade do objeto de consumo, pelo consumidor. Aqui os suportes embalagens, são

vistos como portadores de produtos alimentícios, não são percebidos, conforme Marscuschi (2003) como suportes “incidentais” de textos, assim, esta é a primeira leitura.

Neste primeiro momento, a leitura não é crítica, mas consumista. O papel social do produtor prevalece porque esta comunidade discursiva ganha resultados de acordo com seus propósitos: convencer o leitor/consumidor.

A ação do sujeito aqui não é de olhar a embalagem como “suportes incidentais de textos”, mas como portador do produto.

Questão 2: De que são feitas (material das embalagens)?	
Informantes 1 e 3	Papelão e plástico
Informantes 2 e 12	Plástico
Informante 4	Papel e plástico
Informante 5	Alumínio papel e papelão
Informantes 6, 7 e 9	Papel alumínio
Informante 8	A maioria são de plástico
Informante 10	Papel
Informante 11	Papelão e alumínio
Informante 13	Alumínio, plástico, papel e papelão
Informante 14	Papelão, plástico ou alumínio
Informante 15	Dar informações

O objetivo desta questão foi levar o aprendiz (consumidor) a fazer leituras perceptuais sobre o material do suporte e suas diferentes formas. Esta é uma leitura, sobretudo semiótica, em que busca construir meios e modos de educação leitora, ao mesmo tempo gerar estratégias de leituras, com vistas a exploração de faculdades, como: *sentir, perceber e avaliar*, enfim, de interpretar o mundo que nos cerca, logo, podendo atuar politicamente.

Esses suportes são feitos de diferentes materiais e eles influem sobre as seqüências textuais (em forma de vários elementos verbais e não-verbais) que ali são colocadas.

Alguns deles rasgaram as caixinhas para observar o material e, um dos informantes perguntou o que seria “tetra pak”¹³. Ela é uma empresa sueca produtora de embalagens para alimentos que, com investimentos anuais em projetos ambientais, agem para que seus produtos, desde a utilização da matéria-prima, passando pela produção e descarte, não agridam o meio-ambiente.

O conhecimento sobre embalagens deve ser aprofundado para que, como professores, se possam dar às respostas as leituras dos educandos, uma vez que o lugar social deles é investigativo.

Questão 3: Que forma elas têm?					
Caixinhas	Rótulos de garrafa de vidro	Rótulos de garrafa de plástico	Latinhas	Saquinhos	Papeizinhos
04	01	07	04	30	02

Nesta questão a materialidade do suporte é importante porque interfere na forma e, conseqüentemente, no formato dos textos nele existente. Para Marcuschi (2003) a embalagem se refere ao que ele chama de *suportes incidentais* porque nelas podem estar vários gêneros de textos. Embalagens de produtos comestíveis, muitas vezes, trazem não só a *apresentação do produto (parte anterior)*, mas uma *receita ou outros textos*, como é o caso das caixinhas, saquinhos e até os rótulos que estão nas garrafas.

Isso justifica o fato de que os suportes são materiais ou se materializam em algumas formas materiais perceptíveis. Segundo, Maingueneau (2002, p. 69), “O que

¹³ Conforme endereço - <http://www.jornaldomeioambiente.com.br/GestaoAmbiental/CasosConcretos.asp#7>

chamamos ‘texto’ não é, então, um conteúdo a ser transmitido por este ou aquele veículo, pois o texto é inseparável de seu modo de existência material: modo de *suporte/transporte* e de *estocagem*, logo, de *memorização*.” Assim, entendemos que para conhecer gêneros é preciso reconhecer o seu suporte, bem como, o uso que se faz dele. Isso também é letramento.

Questão 4: Qual o nome da MARCA do produto?	
Informantes 1	Maguary, ruffles, ruffles, Selmi, mini milk, etc.
Informantes 2, 13,	Biluzitos
Informante 3	Garoto
Informante 4, 7, 10	Nestlé
Informante 5, 11	Tirol
Informantes 6, 9	Elma chips
Informante 8	Sukita
Informante 12	Minueto e biscoito da Parati
Informante 14	Itamarati
Informante 15	Guaraná Antártica

Para responder a esta questão, os aprendizes perguntaram o que é a “marca”, então, conversamos sobre marcas, produtos, fabricantes e empresas, enfim, sobre a linguagem técnica das marcas e produtos alimentícios.

Durante a aplicação desta questão, um aluno observou que na embalagem estava escrito *pepsico do Brasil*, no endereço, e ele pensava ser a marca. Para entender as respostas dadas e as perguntas feitas, realizamos pesquisa em diferentes sites¹⁴ para obter informação sobre marcas e empresas. Num deles (www.ambev.com.br) encontramos o seguinte: “As marcas são o maior patrimônio da empresa. Elas carregam a reputação, são os lastros da

14 Biluzitos (www.bilu.com.br), Maguary (www.maguary.com.br), Selmi (www.selmi.com.br), Garoto (www.garoto.com.br), Nestlé (www.nestle.com.br), Tirol (www.tirol.com), Elma chips (www.elma-chips.com.br), Sukita (www.ambev.com.br), Parati (www.parati.com.br), Guaraná Antártica (www.ambev.com.br).

companhia. Portanto, protegê-las é responsabilidade de cada um dos funcionários, que assumiram o compromisso de preservá-las e estimular seu crescimento.”

Essa questão também levou os informantes investigarem, nas embalagens, os endereços (localização) das empresas que fabricam estas marcas e, além desse elemento, os significados e sentidos que existem na relação com a empresa, suas histórias ¹⁵, seu contexto. Este foi o elemento psicológico e social da análise realizada neste trabalho, porque trata da subjetividade do texto, de questões, como: os produtos vendidos por uma empresa multinacional e de outra estadual; as diferenças e semelhanças que geram qualidade ao produto, os propósitos dos produtores destes suportes, de grupos de marketing das empresas, ou seja, desta comunidade discursiva, e outras leituras as quais dão elementos para organizar uma seqüência didática (transposição) e, acima de tudo, levam os aprendizes a pensar criticamente sobre seus papéis sociais. Levou os informantes lerem os ícones, desenhos, cores e outros elementos.

¹⁵ A criação da AmBev foi aprovada, em 30 de março de 2000 (pelo Cade). 2001 – Engarrafado e distribuído na Europa pela Pepsi, o Guaraná Antarctica chegou a Portugal. A AmBev assinou contrato com a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) para patrocinar oficialmente a Seleção Brasileira de Futebol por 18 anos. O Guaraná Antarctica foi a marca escolhida para o patrocínio. Operações internacionais chegaram ao Paraguai, com a compra do parque industrial da Cervecería Internacional. 2002 – Foi anunciada a aliança estratégica para a integração das operações no Cone Sul. O acordo criou a terceira maior operação comercial de bebidas do mundo. A AmBev passou a produzir o isotônico Gatorade, marca adquirida pela PepsiCo. 2003 – O órgão regulador da concorrência da Argentina aprovou, em janeiro, a aliança estratégica com a Quilmes. Foram integradas as operações das duas empresas na Argentina, no Uruguai e no Paraguai. A AmBev iniciou a construção de uma fábrica no Peru e adquiriu ativos da Embotelladora Rivera, assumindo a franquía da PepsiCo, no norte do Peru e em Lima, e duas unidades industriais.

Questão 5: Você acha que as embalagens são textos? Por quê?		
Informantes	SIM - Por quê?	NÃO - Por quê?
Informante 1	– Informa as informações nutricionais, ingredientes, a marca os sabores e a validade.	
Informante 2	– Explica quanta gordura tem, quanta vitamina e ferro.	
Informante 3	– Informa a validade, rótulo.	
Informante 4	(sem resposta)	
Informantes 5, 14	– Tem títulos.	
Informantes 6, 7, 9		– Se guardam alimentos.
Informante 8		– Só dão informações importantes dos alimentos ou bebidas.
Informante 10	– São importantes.	
Informante 11	– Informa alguma coisa importante para as pessoas sobre o leite.	
Informante 12	– Quadro nutricional, sabor do produto, sabor do produto, mostra muitas gorduras de colesterol.	
Informante 13	– Tem muitas coisas escritas. Coisas: as gramas, o peso, líquido, indústria.	
Informante 15	– Informa a validade, as informações, os fabricantes e os ingredientes.	
Total	10	04

As respostas evidenciam que aquilo que é considerado texto precisa ter palavras, coisas escritas. Meu propósito foi conseguido porque nesta etapa do trabalho, a maioria dos informantes já percebeu, nas embalagens, mais do que apenas um suporte de alimentos, mas um suporte de textos, e que estes textos trazem informações.

Os informantes citaram alguns textos, como: informações nutricionais, ingredientes, ícones da marca, os ingredientes. Parece que estabeleceram semelhança com os

textos escolares (tipologia), no momento em que os informantes 5 e 14 dizem que “tem título”. Outro informante diz que “informa alguma coisa importante para as pessoas sobre o leite”, mas como não é a leitura de um texto escolarizado, ele parece não ter muita certeza ou clareza sobre o assunto (seqüência textual) tratado no texto, uma vez que não está explícito (como nos textos que está acostumado a ler na escola).

Questão 6: Quem escreveu? Para quem foram escritas?	
Informante 1	A equipe da empresa Ruffles. Foram escritas para os consumidores.
Informantes 2, 4	A fábrica.
Informante 3	Os empregados da Garoto. Foram escritas para os consumidores.
Informantes 5, 14	A fábrica para os seres humanos.
Informantes 6, 7, 9	As máquinas para os revendedores.
Informante 8	A equipe da empresa Sukita, escreveu para os consumidores.
Informante 10	As máquinas.
Informante 11	As impressoras da Tirol para os consumidores.
Informante 12	A fábrica, e eles escreveram para as pessoas serem mais informadas.
Informante 13	Os empregados da fábrica e eles escreveram para os consumidores.
Informante 15	Os empregados da Elma chips escreveram para os consumidores.

O lugar geográfico de produção das embalagens parece estar claro: a fábrica, as máquinas. O(s) emissor(es) e os receptores também. Porém, não fica claro o discurso do emissor e o seu lugar social.

J. L. Austin (*Quando dizer é fazer*; 1962) e J. R. Searle (*Os atos de linguagem*, 1969), mostraram que toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, interrogar, etc.) que visa modificar uma situação. Em um nível superior, esses atos elementares se integram em discursos de um gênero determinado (um panfleto, uma consulta médica, um telejornal etc.) que visam produzir uma modificação nos destinatários. De maneira mais ampla ainda, a própria atividade verbal encontra-se relacionada com atividades não-verbais (MAINGUENEAU, 2002, p. 53).

Esses suportes trazem propósitos comunicativos com sentidos adversos para receptores e emissores, porém, esses sentidos muitas vezes não são percebidos pela leitura dos receptores (consumidores), como no caso do informante 12 cuja resposta foi: “Quem escreveu foi a fábrica, e eles escreveram para as pessoas serem mais informadas”. Evidencia como é difícil perceber os verdadeiros sentidos e significados dos discursos. Além disso, não há qualquer resposta que apontasse a intenção dos emissores em fazer os receptores consumirem mais (comerem mais). O papel social dos sujeitos precisa ser mais trabalhado porque a consciência política (cidadania) é um exercício constante e exige ações (atividades da vida).

Questão7: O que são, então, as embalagens?	
Informante 1, 3	São os lugares onde os produtos são colocados antes de sair do mercado
Informantes 2	De plástico, de papel alumínio
Informante 4	São produtos
Informante 5, 13, 14	Para identificar o produto
Informantes 6, 7, 9, 10	Papéis que guardamos os alimentos
Informante 8	São a identificação do produto
Informante 11	São para usar nos alimentos
Informante 12, 15	São os lugares onde os produtos são colocados antes de sair do mercado

As respostas dadas aqui pelos informantes constataam que as embalagens de produtos alimentícios como suporte de textos, caracterizam o lugar social do sujeito. Para os informantes, a embalagem é o “lugar” usado para “colocar, usar, identificar” o produto. Não conseguem, neste primeiro momento, perceber a mensagem ambígua provocada, em grande parte pelos elementos icônicos dos suportes *embalagens de produtos alimentícios*.

A iconicidade pode ser, portanto, utilizada tanto como signo orientador quanto como signo desorientador, dependendo das intenções do produtor do texto. Na condição de orientador, será a iconicidade responsável por uma clareza imagética direcionada

à univocidade do texto. Ao contrário, quando se propõe desorientar, a iconicidade conduzirá ao equívoco (no mínimo, à ambigüidade), fazendo com que o leitor ora pense haver descoberto um sentido para o objeto-texto, ora entre em conflito ante a possibilidade de mais de uma interpretação para o texto, ou parte dele, construindo-se assim uma imagem embaçada do possível sentido (SIMÕES e DUTRA, 2004b, p. 42).

O conceito percebido pelos aprendizes é aquele em que ele está no lugar do consumidor: as embalagens existem para acondicionar o produto.

Questão 8: Observe a parte da frente da embalagem e escreva sobre o que ela faz você pensar.	
Informantes 1	Que é muito bom.
Informantes 2	Que eu estou com vontade de comer.
Informante 3	Que é crocante, é bom e o preço não é caro.
Informante 4	Que tem vitaminas.
Informante 5, 10, 14	Que é gostosa.
Informantes 6	(sem resposta)
Informante 7	Que é bom demais.
Informante 8	Que o produto é bom.
Informante 9	Que é um produto gostoso.
Informante 11	Que a marca é boa.
Informante 12	Que sem ela ninguém poderia guardar nada.
Informante 13	Vi o boneco da empresa Bilu.
Informante 15	Nas informações.

A mensagem segundo a natureza do texto e as marcas expressivas (icônicas), manifestas, sobretudo, na seleção das imagens oriundas da combinação de signos verbais e não-verbais, fazem parte dos recursos textuais usados pelos emissores (a empresa, a gráfica, a equipe de designer e marketing) e, verdadeiramente, atingem os seus propósitos comunicativos. Eles representam a comunidade discursiva interessada, que tomam o texto

verbal e não-verbal como signo visual, para convencer, persuadir o receptor (consumidor). Os informantes demonstram com suas linguagens em resposta à questão, que a primeira leitura é no nível psicológico. É a leitura visual provocada intencionalmente pelo produtor do suporte de textos publicitários, como as embalagens de produtos alimentícios. Para Simões (2004a, p. 126):

A função lexicológico-semiótica faz das *palavras* (signos atualizados em contextos frasais) *signos evocadores de imagens*, impregna-as de conceitos (emergentes da cultura em que se inserem) por meio dos quais o redator tenta estimular a imaginação do leitor. A mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens sob o estímulo do texto quanto mais icônicos ou indiciais sejam os signos com que seja tecido o texto, pois, a *semiose* é um processo de produção de significados. O *sentido* é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, co-autor) e o autor primeiro do texto.

Os informantes (aqui intérpretes ou leitores) são passivos dos propósitos dos textos e da comunidade discursiva que os produziram; eles não fazem leituras tentando desvelar os sentidos sociais e políticos dos textos do suporte embalagens de produtos alimentícios.

Questão 9: Observe as outra(s) parte(s) da embalagem e escreva o que você vê.	
Informantes 1	O sabor do produto.
Informantes 2	O nome do produto: Biluzito.
Informante 3	Informação nutricional.
Informante 4	O texto.
Informante 5	O prazo de validade
Informantes 6	Vejo três textos.
Informante 7	Um pacote de Biluzitos.
Informante 8	As informações nutricionais e os ingredientes.
Informante 9	Um copo de leite e uma marca.
Informante 11	Leite UHT, semi desnatado.
Informante 12	O quadro de calorias, etc.
Informante 13	Informação nutricional e a empresa.
Informante 14	Promoção, composição, precauções.
Informante 15	O sabor.

Nesta questão, não foi mencionado o termo texto e, assim sendo, aparecem forma composicionais diferentes, porém, todas possuem marcas textuais características do léxico. Não foram mencionados textos não-verbais, icônicos (fotos, desenhos, imagens, código de barra, textos matemáticos...), que existem nas embalagens de produtos alimentícios. Para Maingueneau (2002, p. 61): “os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados aos vastos setores de atividade social”. No entanto, a escola não faz uso de embalagens como atividade textual, assim, elas não são reconhecidas como tal.

Questão 10: Veja se existe algum texto na embalagem e escreva-o.	
Informantes 1	Isto não é um texto, é uma informação.
Informantes 2	Vai bem no lazer, nas reuniões com os amigos, no lanche, no recreio, na praia e piscina, durante o esporte, etc.
Informante 3	É uma combinação especial de vitaminas e sais minerais. Desenvolvida pela Nestlé para quem leva uma vida radicalmente ativa e precisa de muita força e energia.
Informante 4	Actigen – é uma combinação especial de vitaminas e sais minerais, desenvolvido pela Nestlé para quem leva a vida radicalmente.
Informante 5	É um leite semi desnatado Tirol, é ultrapasteurizado pelo sistema UHT ultra LIGHT.
Informantes 6	Feito de milho Fandangos é o salgadinho preparado com farinha de milho de qualidade e ingredientes selecionados. O milho é um cereal nutritivo e uma fonte natural de energia, importante para uma alimentação saudável. Além disto Fandangos é assado crocante e fresquinho. Fandangos, salgadinhos que alimenta sua imaginação.
Informante 7	Ingredientes: farinha de trigo, gordura vegetal hidrogenada, glutamato monossódico, colorau, água e sal.
Informante 8	Não.
Informante 9	Feito de milho Fandangos é o salgadinho preparado com farinha de milho de qualidade e ingredientes selecionados o milho é um cereal nutritivo e uma fonte natural de energia importante para uma alimentação saudável, além disto fandangos é assado crocante e fresquinho fandangos é salgadinhos que alimenta sua imaginação.
Informante 10	Complete seu café da manhã com os demais produtos AUROLAT e sucos Dellis produtos que fazem o seu dia mais gostoso.
Informante 11	O leite semi desnatado Tirol.
Informante 12	Vai bem fazer nas reuniões Com os amigos, no lanche, no recreio, na praia e na piscina durante o esporte etc.
Informante 14	Embalado em contato manual.
Informante 15	Biscoitos recheados, sabor chocolate.

Todos os indicadores mencionados pelos informantes, sobre a identificação dos textos do suporte embalagens de produtos alimentícios, contém letra (como eles disseram: “tem coisas escritas”) ou, pelo menos, nesta questão, os textos mostrados têm pelo menos frases. Este dado é importante para o planejamento de textos não-escolares e sua transcrição didática, para uso na escola e, principalmente, para o uso dos sentidos e significados dos textos publicitários, tão usados hoje, no modelo de sociedade atual.

Mangueneau (2002, p. 12) diz que:

Um texto publicitário, por exemplo, não é estudado exclusivamente como um tipo de estrutura textual, uma seqüência coerente de signos verbais, nem como um dos elementos da estratégia de marketing, mas como uma atividade enunciativa ligada a um *gênero do discurso*: o lugar do qual ele emerge, o canal por onde passa (oral, escrito, televisivo...), ou um setor do espaço social (um serviço de hospital, um café, um estúdio de televisão...), ou ainda um campo discursivo (político, científico...) mas ele só parte de um gênero para situa-lo em seus lugares, e só delimita um *lugar* para examinar que gênero(s) do discurso lhe é (são) associado(s).

Esses textos contêm elementos diferentes daqueles geralmente usados pela escola. Eles não são reconhecidos pelos informantes. Há uma semiótica que faz *dos desenhos, das cores e dos ícones*, signos que denotarem informações e mensagens e, eles não os reconhecem como “signos evocadores de textualidade”, conforme Simões (2004, p. 126).

A mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens sob o estímulo do texto quanto mais icônicos ou indiciais sejam os signos com que seja tecido o texto, pois, a *semiose* é um processo de produção de significados. O *sentido* é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, co-autor) e o autor primeiro do texto.

Também é importante observar nesta questão que apenas dois informantes disseram não haver textos nas embalagens. Eles não consideram os textos não-verbais.

Questão 11: É importante trabalhar com embalagem na escola? Por quê?	
Informantes 1	Sim, porque é interessante.
Informantes 2, 3	Sim, porque é mais difícil trabalhar com embalagem.
Informante 4	Sim porque a Professora pode ensinar a gente e a gente aprende rapidinho.
Informante 5	Não, porque é mais fácil.
Informante 6	Sim, porque eu nunca trabalhei com embalagem na escola.
Informantes 7	Sim, porque a gente aprende a trabalhar.
Informante 8	Sim, porque é interessante trabalhar com coisas diferentes.
Informante 9	Sim, porque eu nunca trabalhei com embalagem na escola.
Informante 10	Sim, porque é importante explorar produtos comestíveis.
Informante 11	Sim, porque é diferente e legal.
Informante 12	Sim, porque a gente faz trabalho em grupo.
Informante 13	Sim, porque a gente não precisa do livro.
Informante 14	Sim, porque é legal.
Informante 15	Sim, é diferente porque trabalhamos com coisas diferentes.

Para finalizar a pesquisa, com a certeza de que este estudo irá contribuir com a construção de novas maneiras de ensinar e aprender; verificamos, com as respostas dadas pelos informantes, que usar novos recursos, com novos objetivos de uso comunicativo e contextual, favorecerá para que as atividades sejam motivadoras e, sendo assim, os aprendizes despertarão com mais *competências* para as leituras necessárias as atividades humanas e sociais. Para Rojo (1997, p. 51) também essa assertiva é verdadeira, ela diz:

Necessidade, atividade, desejo (**motivação**) estão aqui colocados em primeiro lugar, mas acompanhados da noção de **gênero** ("congratulações oficiais"). Cabe-nos, portanto, fazer uma primeira pergunta fundamental para este novo tipo de intervenção baseado no discurso escrito: **quais são os gêneros (ou modos do discurso escrito) necessários à criança, para os quais ela é motivada, ou que despertam seu desejo de ler/escrever?** Sabemos que as crianças têm uma motivação mágica, imaginária, um grande prazer na leitura e na construção e reprodução de histórias de fadas e de contos maravilhosos. Sabemos também que elas

têm outras necessidades de ordem mais prática, comunicativas ou de registro, que envolvem gêneros dependentes da escrita, tais como os bilhetes, as receitas, os registros ou exposições de experiências escolares, a organização de listas ou agendas etc.

A autora (1997, p. 47), menciona a “vontade enunciativa” para que os aprendizes tenham prazer em imaginar, debater, argumentar...

Como vemos, novamente aqui, as diferenças na motivação (ou na "vontade enunciativa", como diria BAKHTIN) fazem parte, mais uma vez, das diferenças na **situação de produção**: em geral, exceto em gêneros escritos muito próximos da oralidade, tais como a carta ou o bilhete, os motivos que tenho para me dirigir a um interlocutor ausente, muitas vezes uma audiência ampla, são mais complexos que aqueles que tenho na situação face a face. Dar prazer, envolver, fazer imaginar, debater, argumentar, informar, expor, requerer são claramente motivos mais complexos e abstratos que brincar ou divertir, discordar ou opinar, explicar, pedir ou ordenar.

As embalagens de produtos alimentícios são recursos “diferentes” que podem ajudar as crianças a aprenderem “rapidinho”, conforme linguagem das respostas dos informantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho focalizou a descrição e análise da operacionalização de uma intervenção pedagógica para suporte de gêneros textuais não-escolares, mais especificamente, “embalagens de produtos alimentícios”. São suportes que contém a linguagem publicitária (verbal e não-verbal), embora circulem na instituição escolar de região urbana (em lanche de alunos, funcionários e professores), e estejam diretamente inseridos no contexto sócio-histórico-cultural de alunos das séries iniciais, consideramos textos não-escolares.

A pesquisa foi aplicada numa sala de aula com 15 (quinze) alunos da 3ª série inicial do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Tubarão (SC), e tomou como apoio teórico-metodológico as correntes teóricas adotadas pela Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): teoria do gênero textual/discursivo e perspectivas de letramento.

A hipótese de que, de fato, a inserção e o estudo das embalagens em seu suporte original de gêneros textuais, que circulam no contexto de alunos e professores, usados como recurso pedagógico, comunicativo e tecnológico desenvolverá maior *motivação, interesse e participação* dos alunos, além de desenvolver *competência* discursiva ou *capacidade de interação verbal* em sala de aula, foi corroborada: de fato, os resultados evidenciaram esta melhoria de qualidade na prática pedagógica (docente e discente).

Com base na literatura pesquisada, foi realizada uma coleta de vários suportes desses textos para que, combinada com as informações sobre o contexto dos alunos e sobre as experiências de ensino, pudesse definir os aspectos da embalagem que devem ser trabalhos em sala de aula. O planejamento da seqüência didática do plano de aulas, que caracteriza a transposição didática do suporte embalagem de produtos alimentícios, pretende que os alunos desenvolvam suas capacidades *de ação, discursivas, lingüístico-discursivas* em língua materna, isto é, levam os alunos a se apropriarem desse gênero, desenvolvendo as capacidades implicadas na leitura de textos a ele pertencentes.

As embalagens se propõem ser uma prática comunicativa, na medida em que “suportam” gêneros textuais de publicidade e de informação, lidas pelo aprendiz/consumidor, de forma ingênua ou de forma crítica se isso for trabalhado na escola através da transcrição didática deste gênero.

Os gêneros textuais encontrados nos suportes embalagens de produtos alimentícios são textos verbais e não-verbais, que se dirigem ou querem atingir não mais “a massa”, mas grupos específicos de usuários que possuem os mesmos objetivos. Por este motivo eles centram seus recursos na comunicação centrada na “imagem”. Esta, por sua vez, cria mensagens na mente, que interpreta o estímulo do texto que quanto mais icônicos ou

coloridos sejam os elementos com que são elaborados os textos, mais haverá *semiose* - processo de produção de significados.

As embalagens de produtos alimentícios e os textos que elas suportam, pertencem ao *contínuo de letramento*, porque são apresentados sob a forma escrita e desenvolvem uma linguagem verbal através de uma “imagem mental imaginada”. Sua característica é ser suporte de texto produzido na interface entre seus consumidores que fazem leituras dos aspectos gráficos. Produzem *sentidos*, resultantes da interpretação de um significado advindo do texto e do contexto de que participa. Os diferentes textos que ali se encontram podem servir para analisar as possibilidades de leituras construídas a partir das imagens, ícones, figuras, letras, frases, palavras e cores; e ainda analisar de que forma atinge o público (o aluno) consumidor.

As embalagens, suporte de gêneros textuais, são *recursos comunicativos* que favorecem *eventos de letramento*, mediados pela língua escrita, ou seja, há influência direta da língua escrita. Elas interferem nas falas na medida em que contribuem na “conformação dos repertórios sociolingüísticos dos falantes”. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 49), assim representam fatores lingüísticos – funcionais. Conseqüentemente, o uso destes *recursos comunicativos, embalagens de produtos alimentícios* interfere diretamente no letramento dos aprendizes das séries iniciais do ensino fundamental.

Elas não costumam ser usadas como *recursos pedagógicos comunicativos* nas escolas, em seu suporte original e na sua função de desenvolver capacidades discursivas. Poderiam ajudar no letramento dos aprendizes, se os seus propósitos comunicativos, os sentidos e significados dos textos, ícones, figuras, metáforas e outras linguagens fossem estudadas, refletidas no espaço escolar.

As embalagens possuem “*estilos*” gráficos que são *monitorados* por equipes de publicidade e propaganda, em ambientes extremamente letrados.

É preciso refletir sobre a sua organização, sob olhares semióticos e semânticos, porque os textos estão apresentados nestes suportes ou portadores e podem ser utilizados como objeto de ensino e aprendizagem, para o desvelamento dos significados pretendidos pelos produtores ou empresas. Podem e devem ser pesquisados e entendidos, para que se diversifiquem os recursos pedagógicos e comunicativos usados na escola, saindo do trabalho realizado apenas com os livros didáticos.

Concluimos que este recurso comunicativo não se traduz em prática de linguagem de sala de aula e também como recurso pedagógico. A transposição didática deste gênero exige estudo e compreensão de conceitos de gêneros e de letramento por parte dos educadores, além do estudo e compreensão do que sugere a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).

As embalagens de produtos alimentícios podem ser trabalhadas como um suporte ou portador de vários textos, sendo que precisam ser estudadas e entendidas pelos professores, com os seus diferentes sentidos e significados, antes de serem trabalhadas com os aprendizes.

Elas são, com certeza, suportes de gêneros textuais encontrados nas comunidades em que os alunos circulam e, os alunos-consumidores fazem diferentes leituras, conforme o uso (ações, atividades) que é feito delas.

A escola pode utilizar-se deste recurso comunicativo e pedagógico para contribuir com a formação do cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, Ana Cristina Souza de. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. **DELTA**, 2003, vol.19, no.2, p. 95-396.

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p. 65-76, jan./jun. 2002.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

———. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953 e 1992.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. A Competência Discursiva através dos Gêneros Textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula, 2003. Tese (Doutorado Letras -Pós-Graduação em Letras/Instituto de Letras/Teorias do texto e do discurso), UFRGS, PORTO ALEGRE, RS.

Bezerra, Maria Auxiliadora, DIONISIO Angela Paiva, MACHADO Anna Rachel (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p. 49-64, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/pdf/>. Acesso em: outubro, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, H. N. (coord.) **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5).

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania** (Trad. Anna Raquel Machado, LAEL – PUC/SC). Conferência Inaugural do XIV INPLA, 2004.

BONINI, Adair. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para língua portuguesa. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, n.31, p. 7- 20, 1998.

_____. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes **DELTA**, PUC-SP – LAEL, 2005a, São Paulo SP – Brasil.

_____. Reflexões em Torno de um Conceito Psicolingüístico de Tipo de Texto, **DELTA**, PUC-SP – LAEL, 2005b, São Paulo SP – Brasil.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**, FEUSP. In VIDETUR, n.29. Porto/Portugal, Mandruvá, 2004. (<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>)

_____. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Constituição da República Federativa do Brasil. (<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>., acesso em agosto de 2005).

CHIAPPINI, Ligia (coord. geral) & GERALDI, João Wanderlei (coord.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo, Cortez, 1997.

____ & CITELLI, Adilson (coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo, Cortez, 1997.

FERRONATO, Camillo. **Recursos argumentativos na publicidade**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Campo Grande – MS, 2004. (<http://www.intercom.org.br/papers/xxiv-ci/np03/NP3FERRONATO>).

FURLANETTO, Maria Marta. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p. 77-104, jan./jun. 2002a.

____. **Gêneros do discurso** – da teoria à prática escolar (Mesa-redonda sobre gêneros do discurso) – SEPEX/UFSC – junho, 2002b.

____. **O oral e o escrito** – três olhares. <http://flor.trix.net/agatha/>, acesso em maio de 2005.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Grande Enciclopédia Larousse Cultural, Nova Cultural, volume 16, 1998.

GRILLO, Marlene. **Transposição Didática: uma prática reflexiva**. PUCRS. <www.educacaoonline.pro.br>. Incluído no site em: 03/11/2001. Acesso em 30/10/2005.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA Beatriz; SIEBENEICHER Karin (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. (Conferências apresentadas durante o II SIGET – Simpósio Nacional de Estudos dos Gêneros Textuais). Palmas e União da Vitória, 2005.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In. ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAGNEAU, Gerard. **A sociologia da publicidade**. São Paulo: Cultrix e EDUSP, 1981.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **DELTA**, vol.16, n.1, São Paulo, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. Trad. Souza, Cecília P. de e Silva, Décio Rocha. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais**. Recife: UFPE, 1999.

_____. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2000.

_____. **A questão dos suportes dos gêneros textuais**. (UFPE/CNPq – 2003, versão provisória). (<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>, acesso em novembro de 2005).

MIRANDA, Maria Bernadete. **A proteção das marcas**. (<http://www.direitobrasil.adv.br/artigos/artigo19.pdf>, acesso em setembro de 2004).

MOREIRA, Suzana Mesquita. Aprendendo a ler embalagens e etiquetas. **Nova Escola**, São Paulo, Abril, 2004. http://novaescola.abril.com.br/index.htm?planos/aula_por3

OLIVEIRA, MARIA BERNADETE F. DE. **A Produção do Conhecimento no Espaço Escolar**: considerações em torno da produção textual. Revista do GELNE, Vol. 2, No. 2, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000.

_____. Produções escritas e processos identitários: um estudo de textos de alunos do ensino fundamental. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Ed UNISUL, 2002.

RODRIGUES, Vera Lúcia, LOPES, Angélica Carvalho, MIRANDA, Cláudia. Alfabetização (Ensino fundamental). São Paulo: Ática, 2001. (Vivência & construção).

ROJO, Roxane H. R. Elaborando uma progressão didática de gêneros – aspectos lingüísticos enunciativos envolvidos no agrupamento do gênero “relatar”. **Intercâmbio**. vol. VIII, p. 101-118, 1999.

_____. Letramento e diversidade textual. Rojo, R. H. R. (2002). A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (Orgs.) *Leitura e escrita na formação de professores*. SP: Musa/ UFJF/ INEP - COMPED. Salto para o Futuro/ **TV ESCOLA**. www.tvebrasil.com.br/salto

_____. **Garantindo a todos o direito de aprender**: uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico. Série Idéias, n. 28, São Paulo: FDE, 1997. p. 37-58.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. **Considerações sobre: Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC**. Florianópolis: IOESC, 1999a.

_____. **Tempo de aprender**: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 1999b.

Santa Catarina, **Lei nº. 12.061**, de 18 de dezembro de 2001. (<http://www.sed.rct-sc.br/>, acesso em agosto de 2005).

SILVA, V. L. Paredes. Forma e função nos gêneros de discurso. **Alfa**, São Paulo, 41, 79-98, 1997. Número especial.

SIMÕES, Darcilia (org.). **Estudos semióticos**. Papéis avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004a.

SIMÕES, Darcilia, DUTRA Vânia. A iconicidade, a leitura e o projeto do texto. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 37-63, jul./dez. 2004b.

SCHNEUWLY Bernard, DOLZ Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n.11, p. 5-16, 1999.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26^a. Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30/ 10/ 2005.

VESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas**. Vol. I. Madrid: Visor, 1993.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VANOYE, Francis. **As funções da linguagem na expressão e na comunicação**, In: Usos da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:
“Dissertação”
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.