



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

FRANCISCO ERNANDES BRAGA DE SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS PROJETOS DE LETRAMENTO:
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COM FOCO NA QUESTÃO ALIMENTAR A
PARTIR DO GÊNERO ANÚNCIO DE CAMPANHA COMUNITÁRIA**

João Pessoa/PB

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS PROJETOS DE LETRAMENTO:
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COM FOCO NA QUESTÃO ALIMENTAR A
PARTIR DO GÊNERO ANÚNCIO DE CAMPANHA COMUNITÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino - PGLE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino, na linha de pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Josete Marinho de Lucena.

João Pessoa/PB

2017

S729e Souza, Francisco Ernandes Braga de.
O ensino de língua portuguesa e os projetos de letramento:
uma proposta de atividades com foco na questão alimentar a
partir do gênero anúncio de campanha comunitária / Francisco
Ernandes Braga de Souza. - João Pessoa, 2017.
77 f.: il. -

Orientadora: Josete Marinho de Lucena.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa –
ensino fundamental. 4. Gênero textual. 5. Projeto didático.
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 801(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
FRANCISCO ERNANDES BRAGA DE SOUZA

Aos dez dias do mês de abril de dois mil e dezessete (10/04/2017), às catorze horas e trinta minutos, realizou-se na Sala do VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “*O ensino de Língua Portuguesa e os projetos de Letramento: uma proposta de atividades com foco na questão alimentar a partir do gênero anúncio de Campanha Comunitária*”, apresentada pelo mestrando **FRANCISCO ERNANDES BRAGA DE SOUZA**, Graduado em PEDAGOGIA pela UFRPE, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena (MPLE/UFPB), na qualidade de Orientadora, e pelas Examinadoras, Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (MPLE/UFPB) e Profa. Dra. Vânia Maria de Vasconcelos (UFPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra o Mestrando para apresentar uma síntese de seu Trabalho, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição as Examinadoras apresentaram o parecer final, ao qual foi atribuído o conceito **APROVADO**. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pelo Senhor Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 10 de abril de 2017.

Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Examinadora)

Profa. Dra. Vânia Maria de Vasconcelos
(Examinadora)

O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (ANGELA KLEIMAN).

Dedico este trabalho a minha família, que contribuiu imensamente em minha formação humana, mesmo com todas as adversidades encontradas ao longo do tempo.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela vida e pela força imensurável de todos os dias.

A minha FAMÍLIA, que na simplicidade, mas com muita sabedoria, soube oferecer-me uma educação humanitária e apesar das profundas dificuldades socioeconômicas, não cederam ao destino que tantas outras crianças à época foram submetidas, ou seja, ao castigo de não concluir sua escolarização. A esta opção firme, sou profundamente grato.

A minha orientadora, Professora Doutora Josete Marinho Lucena, por seu apoio e carisma que apontou estratégias valiosas, fatores fundamentais para conclusão deste trabalho.

A todos os professores do mestrado pelas contribuições em mais uma etapa de minha formação.

Aos alunos (as) do 5º Ano que participaram do processo e desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de turma do mestrado pela troca de experiências de suas práticas pedagógicas, que em muito enriqueceu. Em especial, cito os amigos Sílvio Profírio da Silva e Luís Carlos Cipriano pelo apoio nos momentos mais difíceis, oferecendo incentivos nessa jornada.

RESUMO

Nos últimos anos, as discussões a respeito do desenvolvimento de projetos de letramento ampliaram-se imensamente. Essas discussões refletem acerca dos contributos dos projetos de letramento, em prol de atividades de leitura e produção de texto contextualizadas e situadas com a realidade dos alunos. O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar algumas contribuições dos projetos de letramentos para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal da cidade de Itapissuma-PE. Como objetivos específicos, pretendemos: refletir sobre a utilização dos projetos de letramento, com a finalidade de realizar atividades didáticas engajadas com as problemáticas do cotidiano dos alunos; propor a realização de um projeto de letramento, com foco na problemática alimentar, mais especificamente, na promoção de uma alimentação saudável; propor uma sequência de atividades, almejando trabalhar práticas de leitura, produção de texto escrito e oral, recorrendo ao gênero anúncio de campanha comunitária. Para realização desses objetivos, ancoramo-nos nos aportes da pesquisa ação, bem como na revisão de literatura e na aplicação de uma sequência de atividades. Os resultados demonstraram que as produções dos alunos atenderam às características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária. Mesmo com recursos cotidianos e simples (canetas hidrográficas, jornais, revistas etc.), as produções dos alunos conseguiram reproduzir diferenciadas características desse gênero discursivo e textual. Nesse sentido, este trabalho articulou um projeto de letramento e os subsídios do gênero anúncio de campanha comunitário, ocasionando um incentivo significativo ao engajamento político e participativo dos alunos, no que diz respeito ao contexto em que vivem. É com esse olhar que consideramos o uso de projetos de letramento no ensino de Língua Portuguesa como algo de extrema relevância, uma vez que vai incentivar o potencial do aluno no envolvimento de sua realidade, objetivando a intervenção e a transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Letramento. Ensino. Projeto Didático. Gênero textual.

ABSTRACT

In recent years, the discussions about the development of literacy projects have expanded immensely. Those discussions contemplate concerning the contributions of the literacy projects, on behalf of reading activities and production of text contextualized and located with the students' reality. The present work has as general objective to introduce on the contributions of the projects of literacies for the teaching of Portuguese Language for the teaching of Portuguese Language in classroom of the 5th year of the Fundamental Teaching I, in a municipal school of the city of Itapissuma-PE. As specific objectives, we intend to: to reflect on the use of literacy projects, with the purpose of carrying out didactic activities engaged with the students' daily problems; propose the realization of a literacy project, focusing on the food problem, more specifically, in promoting healthy eating; propose a sequence of activities, aiming to work on reading practices, written and oral text production, using the announcement of community campaign. For accomplishment of those objectives, we anchored ourselves in the contributions of the research action, as well as in the literature review and in the application of a sequence of activities. The results demonstrate that the students' productions assisted to the constituent characteristics of the gender announcement of community campaign. Even with daily and simple resources (pens hydrographic, newspapers, magazines etc.), the students' productions got to reproduce differentiated characteristics of that discursive and textual gender. In that sense, this work articulated a literacy project and the subsidies of the gender community campaign announcement, causing a significant incentive to the political engagement and the students' participatory, in what concerns the context in that you/they live. It is with that glance that we considered the use of literacy projects in the teaching of Portuguese Language as something of extreme relevance, once it will motivate the student's potential in the involvement of his/her reality, aiming at the intervention and the transformation.

KEY WORD: Portuguese language. Literature. Teaching. Didactic Project. Textual genre.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01.....	37
QUADRO 02.....	51

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01.....	39
IMAGEM 02.....	54
IMAGEM 03.....	55
IMAGEM 04.....	56
IMAGEM 05.....	57
IMAGEM 06.....	59
IMAGEM 07.....	60

LISTA DE SIGLAS

OCEM: Orientação Curricular Nacional para o Ensino Médio

PCNS: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A LINGUAGEM E SUAS PRÁTICAS	18
1.1 A Linguagem como expressão do Pensamento.....	19
1.2 A Linguagem como Instrumento de Comunicação	20
1.3 A Linguagem como Processo de Interação.....	24
CAPÍTULO 2 – OS GÊNEROS DISCURSIVOS	28
2.1 O Gênero do Discurso sob a ótica Bakhtiniana	28
2.2 Os Gêneros da Esfera Publicitária: anúncio publicitário.....	31
2.2.1 O Gênero Anúncio de Campanha Comunitária: o viés social da publicidade em foco	34
2.3 Os Projetos de Letramento e suas Contribuições para o Ensino de Língua Portuguesa	41
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 A natureza da Pesquisa	45
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	46
3.3 O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	48
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
4.1 Descrição da sequência de atividades.....	49
4.2 A Produção dos alunos... ..	53
4.2.1 A produção inicial.....	53
4.2.2 A reescrita das produções	59
4.2.3 Algumas reflexões sobre as produções finais dos alunos	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	71

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as discussões a respeito do desenvolvimento de projetos de letramento ampliaram-se imensamente. Tais discussões refletem acerca dos contributos dos projetos de letramento, em prol de promover atividades de leitura e produção de texto contextualizadas e situadas com a realidade que circunda os alunos. Ou seja, atividades engajadas com as problemáticas do dia a dia desses indivíduos.

O interesse por essa temática surgiu em virtude de dois fatos: Em primeiro lugar, está o relato da dificuldade de diversos professores, no sentido de trabalhar com gêneros textuais. A dificuldade emerge do desinteresse dos alunos, o que dificulta a realização de um trabalho pedagógico abrangente, em prol da abordagem das características sociodiscursivas e do funcionamento dos gêneros textuais. E, em segundo lugar, está o desinteresse dos alunos de uma escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Itapissuma-PE, pela merenda escolar.

No dia a dia, é possível perceber que um número considerável de alunos não tem interesse pela merenda servida na escola. A merenda, em geral, é composta por frutas, iogurtes, sucos etc. Isto é, uma alimentação saudável. Esse fato desagrade aos alunos. Estes, por sua vez, optam por outros lanches, como: biscoitos recheados, bombons, pipocas, salgadinhos, refrigerantes etc. Diante desses fatos, optamos por trabalhar a temática do projeto de letramento, trazendo a questão alimentícia, recorrendo ao gênero anúncio de campanha comunitária ou campanha social. O foco deste trabalho está nos atos de conscientizar, orientar e, em especial, estimular os alunos dessa unidade de ensino a adotarem hábitos alimentícios saudáveis.

Atualmente, são amplos os estudos acadêmicos que versam sobre o uso de gêneros discursivos/textuais como recurso didático nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Acerca disso, são exemplos: Bezerra & Reinaldo (2013), Dionísio, Machado & Bezerra (2010), Buzen & Mendonça (2006), Karwoski, Gaydczka & Brito (2011), Lopes-Rossi (2011), Santos, Mendonça & Cavalcante (2006) etc. Essa tendência gerou transformações não só nas práticas de ensino, como também nos materiais escolares, como demonstraremos a seguir.

Recentemente, alguns autores do âmbito das Ciências Educacionais e da Linguística Aplicada, tais como Kleiman (2009), Nascimento & Zironi (2014),

Oliveira, Tinoco & Santos (2014) e entre outros, têm apontado os contributos da implementação dos projetos de letramento, almejando realizar um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e situado. Ou seja, não estamos falando de meras atividades com finalidades educativas em si mesmas, mas de atividades de leitura e de produção textual (escritas e orais) voltadas aos usos no cotidiano.

De acordo com Santos (2002), na década de 80, são propagados diversos trabalhos acadêmicos da Linguística e da Psicolinguística. Esses trabalhos defendem comutações nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, que até então buscavam, veementemente, a abordagem de regras e normas gramaticais. Na visão da autora, tais trabalhos acadêmicos não tinham apenas a pretensão de promover críticas ao ensino da época, mas havia, em tais estudos, o objetivo de propiciar novos conceitos e definições, como também novas metodologias de ensino no que diz respeito à leitura e à escrita. Na visão de Santos (2002, p. 30-31),

Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual. Desloca-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras da gramática de prestígio e nomenclaturas. Em propostas curriculares de diversos Estados, já a partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio, para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sociohistóricos verdadeiramente constituídos.

Ainda segundo a autora citada acima, esses estudos defendem a adesão ao texto como recurso didático, o que vai contra a tendência da ênfase na análise gramatical. Isso vai ocasionar alterações não só nos processos de ensino-aprendizagem, como também nos materiais escolares. Nesse ponto, referimo-nos aos livros didáticos do componente curricular de Língua Portuguesa.

Geraldi (1984) traz contribuições de suma relevância para redimensionar os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Na primeira

metade dos anos 80, um livro de sua autoria – *O Texto na Sala de Aula* – implementa o conceito de *Unidades Básicas de Ensino*. A leitura desse conceito vai preconizar que os processos de ensino e de aprendizagem dar-se-ão por meio da recorrência à leitura, produção de texto (escrito e oral) e à análise linguística. A gramática prescritiva perderá sua proeminência, cedendo lugar ao texto.

Segundo Albuquerque (2001), a perspectiva de língua enquanto interação propicia transformações nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Tanto a leitura quanto a escrita que eram encaradas e ensinadas como decodificação/ codificação (respectivamente), agora, passarão a ser vistas como atividades sociais. No que se refere ao seu ensino, ambas serão trabalhadas a partir de gêneros textuais discursivos. Ou melhor, a leitura e a produção de texto serão abordadas mediante contextos significativos e usos reais.

No final da década de 90 e início dos anos 2000, dois documentos oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (1997) e (1998) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) - provocam ainda mais o debate atinente ao uso dos gêneros textuais como recurso didático no Ensino de Língua Portuguesa. Ambos os documentos oficiais orientam práticas pedagógicas alicerçadas nos gêneros textuais, retratando suas características sociodiscursivas e peculiaridades, como apontam Santos, Mendonça & Cavalcanti (2007) e Silva & Luna (2013). Essas orientações foram aplicadas não só aos processos de ensino desse componente curricular, como também aos materiais escolares, como: o livro didático.

Para Albuquerque (2001), a perspectiva de língua como Interação propicia transformações nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Tanto a leitura quanto a escrita que eram encaradas e ensinadas como decodificação/ codificação (respectivamente), agora, passarão a ser vistas como atividades sociais. No que se refere ao seu ensino, ambas serão trabalhadas a partir de gêneros textuais discursivos. Ou melhor, a leitura e a produção de texto serão abordadas mediante contextos significativos e usos reais.

Segundo Leal (2007), a organização do trabalho pedagógico compreende um quantitativo de atividades didáticas. Entre as atividades preconizadas pela autora, estão as atividades permanentes, as atividades esporádicas, as sequências didáticas, os projetos didáticos, os projetos de letramento etc.

Na visão de Kleiman (2009), os projetos de letramentos são nada mais nada menos que modelos didáticos voltados a propiciar a realização de práticas de leitura e de escritas engajadas com o plano social. Os projetos de letramento são, assim, práticas sociais, através das quais os objetos de ensino transcendem a aprendizagem com relação à aquisição formal da escrita. Na tendência dos projetos de letramento, o engajamento social presente nas práticas de leitura e de escrita precisa tratar com textos reais, próximos a realidade dos educandos. A aquisição de saberes e de conhecimentos relativos a essas competências linguísticas não é o único elemento almejado, quando se trata dos projetos de letramento. A aprendizagem é apenas um dos elementos almejados. Todavia, há outras questões envolvidas, que é o uso de dessas competências linguísticas na vida real.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014 p. 13) são claros:

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania.

Partindo dessa perspectiva, os projetos de letramento podem ser definidos como instrumentos pedagógicos voltados a propiciar práticas de leitura e de escrita focadas no âmbito social. Tais práticas estão sempre vinculadas à ação, mais especificamente, aos seus usos na realidade que circunda esses sujeitos. O que, por conseguinte, proporcionam o exercício pleno da cidadania, aludindo ao engajamento dos alunos.

Diante dessa acepção, surgem a indagação/questionamento: *até que ponto os projetos de letramento subsidiam a promoção de atividades de leitura e produção textual engajadas com as problemáticas emergentes no cotidiano dos alunos?*

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar as contribuições dos projetos de letramentos para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal da cidade de Itapissuma.

Atrelado a isso, pretendemos como objetivos específicos: discutir sobre a utilização dos projetos de letramento com a finalidade de realizar atividades didáticas engajadas com as problemáticas do cotidiano dos alunos; propor a realização de um projeto de letramento, com foco na problemática alimentar, mais

especificamente, na promoção de uma alimentação saudável; propor uma sequência de atividades, almejando trabalhar práticas de leitura, produção de texto escrito e oral, recorrendo ao gênero anúncio de campanha comunitária.

Em virtude dos objetivos propostos neste trabalho, surgem as seguintes hipóteses: (I) *O trabalho com projetos de letramento não só contribui para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem situado, como também propicia a realização de atividades mais atrativas e prazerosas;* (II) *O trabalho com projetos de letramento ocasiona o despertar do interesse dos alunos, visto que envolve questões vindas das suas rotinas cotidianas;* (III) *O trabalho com projetos de letramento acarreta uma abordagem bem mais ampla das características sociodiscursivas dos gêneros textuais, bem como do seu funcionamento discursivo.*

Como justificativa, acreditamos que a realização deste trabalho contribuirá para a promoção de estratégias de ensino-aprendizagem ancoradas no funcionamento discursivo dos gêneros textuais, assim como engajadas com a realidade circundante dos alunos. Acreditamos, ainda, que a realização deste trabalho contribuirá, veementemente, para a promoção de atitudes valorativas de uma alimentação saudável. Isto é, contribuirá para a emergência de práticas de adoção de uma alimentação saudável. Conseqüentemente, tudo isso ocasiona contributos para a formação do alunado, a partir do acesso a práticas do letramento e sua inclusão na sociedade letrada.

CAPÍTULO 1: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E AÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

O presente capítulo foca na discussão acerca das concepções de linguagem e o enfoque concedido ao ensino de língua nas escolas brasileiras. Em um viés histórico, as concepções de linguagem têm sido apontadas como elementos desencadeadores dos enfoques dados às ações didáticas de ensino-aprendizagem, no que se refere ao ensino de língua.

Um considerável número de autores da Linguística Aplicada e das Ciências Educacionais (Pedagogia) revelam o grande quantitativo de paradigmas imbricados às práticas pedagógicas implementadas pelas escolas, ao longo da história do processo de escolarização brasileira. São exemplos de autores que seguem essa tendência teórico-metodológica: Bezerra (2010), Costa-Hübes (2009), Doretto & Beloti (2011), Perfeito (2007), Santos (2007), Soares (1998) etc. Para tais autores, historicamente, as ações de ensino-aprendizagem de língua estão relacionadas a concepções de linguagem, as quais ocasionam diferenciadas ideologias e enfoques pedagógicos.

Os autores supracitados mencionam três concepções de linguagem: a) linguagem como expressão do pensamento (primazia nas atividades mentais, na lógica e na descrição da norma); b) linguagem como instrumento de comunicação (primazia nas funções da linguagem e seus elementos comunicativos, assim como na codificação e decodificação); c) linguagem como processo de interação (primazia nas atividades interativas e nos usos da língua). Desse modo, cada uma delas é ilustrada por diferentes abordagens que vão da descrição da norma à interação.

Diante dessa constatação, neste tópico, refletimos sobre a grande gama de tendências e paradigmas presentes no percurso histórico das práticas pedagógicas do ensino de língua, aqui, no Brasil. Para tanto, efetuamos um apanhado histórico das práticas pedagógicas do ensino de língua, bem como a menção aos mais novos paradigmas referentes ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

1.1 A Linguagem como Expressão do Pensamento

Consoante Costa Val (2002), a concepção de linguagem como expressão do pensamento postula uma noção de língua como prática mental. A língua está diretamente vinculada à gramática que ocasiona a promoção de uma bagagem de saberes de ordem linguística. Tais saberes aparecem internalizados na constituição dos falantes, manifestando-se desde a infância. Essa tese ancora-se no Gerativismo Linguístico, bem como nos postulados humboldtianos.

Da teoria gerativa, que em sua fundação se apoia na concepção humboldtiana de língua como energia, filiando-se à linhagem de estudos que veem a língua como atividade mental, nos veio a noção de gramática como saber linguístico do falante, internalizado de maneira ativa e produtiva desde os primeiros anos da infância (COSTA VAL, 2002, p. 109).

De acordo com Costa-Hübes (2009), a concepção de linguagem como expressão do pensamento ocasiona a promoção de situações didáticas de ensino presas à norma padrão. Nessa concepção, a linguagem é intrínseca ao pensamento, sendo dita como um elemento que promove a sua tradução. Diante disso, o ensino de língua estava voltado a promover o desenvolvimento linguístico do aluno, estimulando a organização lógica do pensamento e sua expressão oral. Para tanto, as situações didáticas de ensino estavam relacionadas ao *“bem falar e bem escrever”* e, por conseguinte, à gramática normativa. A partir dessa acepção, o ensino de língua era, predominantemente, sustentado na conceptualização e na classificação, estando imbuído de prescrições relacionadas à acentuação, à ortografia, à sintaxe, à concordância, à regência, etc. Tudo isso deveria ser aplicado à produção oral e escrita.

Na visão de Santos (2007), sob o crivo da concepção de linguagem como expressão do pensamento, o currículo de Língua Portuguesa, tido como tradicional, estava amparado na descrição da norma linguística. A norma padrão presente nos clássicos da esfera literária era vista como algo sagrado. Com isso, sua presença nas práticas pedagógicas estava totalmente assegurada.

Herdamos também, na cultura ocidental, a ideia de que os modelos de boa escrita são achados nos textos considerados clássicos e que compõem o *cânon* da boa literatura, legítimos representantes do correto uso da gramática normativa. De acordo com esta forma de compreensão da gramática e da boa escrita, a aprendizagem da língua consiste na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a

gramática. Sendo assim, o ensino da língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita (SANTOS, 2007, p. 13).

Para Soares (1998), as práticas pedagógicas valiam-se das Antologias. Para a autora, esse recurso consistia em uma coleção de gêneros da esfera literária. Tal coleção era constituída gêneros pertencentes a autores literários brasileiros e portugueses. E, dessas coleções, vinham os textos que dariam suporte para a elaboração das atividades a serem empregadas no ensino de língua.

Buzen (2007) ratifica a posição da autora citada antes, demonstrando a presença exacerbada dos gêneros da esfera literária nas páginas das Antologias. Essa predominância dava-se, em função de os textos canônicos da literatura serem elaborados, exclusivamente, pela norma padrão. Dizendo de outra maneira, devido ao fato de os textos da esfera literária manifestarem a norma padrão da língua (variante da língua extremamente prestigiada na época), os textos desse âmbito eram dignos de fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim sendo, sua utilização na escolarização formal da língua era algo sagrado.

A realização das práticas pedagógicas estava subordinada aos textos da esfera literária, com fins a tecer análises e classificações prescritivas. Desse modo, no cotidiano escolar, os textos literários eram extremamente requisitados, assumindo um total espaço nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, sob o crivo da concepção de linguagem como expressão do pensamento, o ensino de Língua Portuguesa estava subordinado a normas/regras. Estas, por sua vez, gozavam de uma imensa protuberância, uma vez que equivaliam ao bem falar e ao bem escrever. Ou seja, para falar e escrever bem deveria estar de acordo com as prescrições da gramática. Tais normas eram impostas, devendo ser seguidas a qualquer custo.

1.2 A Linguagem como Instrumento de Comunicação

De acordo com Costa Val (2002), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação postula uma noção de língua como estrutura ou sistema. A nomenclatura estrutura ou sistema advém do fato da percepção de língua consistir em uma arquitetura constituída de formas. Tais formas aludem aos

fonemas, morfemas, sintagmas e orações. Essa tese ancora-se no Estruturalismo Linguístico, bem como nos postulados saussurianos. Na tendência estruturalista da linguagem, a descrição das relações entre essas formas, mais especificamente, suas maneiras de combinação ganharam extrema proeminência. Vinculado a isso, o contexto histórico, caracterizado por questões políticas e sociais, incentivou a ênfase na valorização da língua. Isso ocasionou uma extrema sacralização de algumas variantes da língua nacional, chegando ao ponto de acarretar prescrições na utilização dessa língua. Tal postura é o que, hoje, é tido como Gramática Prescritiva ou Normativa. Na ótica de Costa Val,

Da tradição de pensar a língua como arquitetura de formas (que hoje chamamos fonemas, morfemas, sintagmas, orações) e de buscar entender essa arquitetura, nos veio uma concepção de gramática como construto teórico que identifica unidades formais e descreve as relações entre essas unidades e suas possibilidades de combinação no interior do sistema. Correndo os riscos implicados pela generalização, pode-se dizer que essa concepção está na base de algumas tendências da tradição gramatical mais remota e dos modelos estruturalistas do século XX. Historicamente, o conceito tradicional de gramática, aliado a necessidades político-sociais de uniformização e valorização de uma língua nacional, resultou na legitimação de uma das variedades dessa língua como padrão culto e no estabelecimento de um conjunto de prescrições relativas ao emprego das formas em conformidade com as descrições da variedade de língua eleita como padrão. É o que nós conhecemos como gramática normativa (2002, p. 109).

Sob o norte da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (consequentemente, do Estruturalismo e da Teoria da Comunicação), o ensino de língua passa a fazer uso das nomenclaturas “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” nos antigos 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), respectivamente, estando respaldados na Lei n.º 5.692 de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada da época -, conforme pontuam Buzen (2007), Santos (2007) e Soares (1998).

Na ótica de Santos (2007), o ensino de língua alastrado pelo Estruturalismo Linguístico e pela Teoria da Comunicação de Jakobson¹ (1896 -1982) ocasionou a inclusão de novos aspectos e fatores no processo de ensino-aprendizagem, a

¹ Jakobson foi pioneiro da análise estrutural da linguagem, poesia e arte. Responsável por organizar um conjunto de seis fatores constitutivos dos processos de comunicação e associou a cada um desses fatores uma função distinta da linguagem, que são o conteúdo, a mensagem, o destinatário/emissor, destinador/receptor, canal de comunicação e o código.

saber, as funções da linguagem e seus elementos, como: emissor, receptor, mensagem, canal, código etc.

Para Buzen (2007), na década de 70, as linguagens e os códigos verbais e não-verbais, assim como os conhecimentos relativos à comunicação (elementos da comunicação e funções da linguagem) ganham uma intensa proeminência no processo de ensino-aprendizagem de língua. Em vez da supremacia à linguagem literária, ganham foco os textos imagéticos da mídia.

Nas palavras de Santos (2007),

“embora os defensores da nova legislação propagassem a introdução de novos elementos no processo de ensino-aprendizagem da língua, não se observa um completo rompimento com a visão de língua e de seu ensino até então efetuadas pela escola” (SANTOS, 2007, p. 14).

Partindo dessa perspectiva, mesmo que as propostas curriculares da década de 70 defendessem a instauração de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas firmemente norteadas pela perspectiva de língua como representação do pensamento não foram totalmente exclusas.

Por outro lado, a década de 70 instaurou a proliferação dos gêneros dos discursos/textuais nos processos de ensino-aprendizagem de língua. O que, de certa forma, ocasionou a exclusão da suprema proeminência dos gêneros literários. Na visão de Buzen (2007), como o ensino de língua voltado para a “*Comunicação e Expressão*” tinha por meta a abordagem das distintas linguagens (códigos verbais e visuais) e dos conhecimentos comunicativos, houve a necessidade de fazer a inclusão de textos comunicativos da mídia nas práticas pedagógicas, como: histórias em quadrinhos, notícias, tirinhas etc. Porém, esse fato não acarretou um desaparecimento dos gêneros literários. O autor demonstra que, apesar da intensa utilização dos gêneros da comunicação em massa e da mídia, a presença dos gêneros literários, como é o caso dos poemas e passagens textuais da literatura infanto-juvenil, ainda foram mantidas nos livros didáticos. Diante dessa acepção,

A influência, na década de 70, dos estudos da teoria da comunicação, que abriram espaço para a análise de outros textos, além dos literários. A língua começava a ser vista como um “instrumento de comunicação”, e os textos eram utilizados para ensinar os elementos da comunicação e as funções da linguagem (BUZEN, 2007, p. 45).

Devido a essa tendência com ênfase na “*Comunicação e Expressão*”, o ensino da leitura ficou, durante anos, extremamente ligado a práticas de convertimento de letras, sílabas, palavras, frases e textos (na linguagem escrita) para a oralidade. Nas series iniciais, essas práticas de conversão eram extremamente constantes e corriqueiras. Essas práticas de converter a grafia para a oralidade visavam nada mais nada menos que angariar práticas de pronúncia corretas (SANTOS, 2007). Nessa conjectura,

No que diz respeito ao entendimento do que seria a leitura, para a escola e, mais especificamente, para as séries iniciais, ler seria traduzir os símbolos gráficos em código oral. A grande preocupação dos professores estava em garantir uma leitura “correta” que se dava a partir uma “pronúncia correta”. Com relação à progressão quanto ao acesso aos materiais escritos, seguia-se a mesma lógica que acompanhava o ensino da escrita (SANTOS, 2007, p. 62).

Em se tratando do ensino da leitura, havia também outro direcionamento: a ênfase extrema na decodificação. Sobre esse fato, Santos (2007) diz que essa competência comunicativa era trabalhada no âmbito educacional, por intermédio de frases ou textos pequenos (inicialmente). Com o passar do tempo, eram trabalhados textos de maior extensão. Como mencionado, ensino da leitura voltava-se à interpretação correta dos significados da escrita (frases, parágrafos e textos). Para a autora, esse processo era caracterizado por uma postura mecânica e passiva.

A leitura deveria ser oportunizada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para só depois serem introduzidos textos maiores. Outra preocupação da escola era garantir a “correta” interpretação dos materiais lidos, pois a leitura era percebida como uma atividade de decodificação serial de um texto sem referência a quaisquer aspectos que estejam fora dele, uma atividade meramente mecânica, passiva e desprovida de avaliações por parte do leitor, cujo trabalho é demonstrar a rede de relações internas ao texto para dela extrair uma significação latente (SANTOS, 2007, p. 16-17).

Em função da tendência da ênfase na “*Comunicação e Expressão*”, no ensino da produção de texto, a imitação das tipologias textuais ganhou protuberância. No dizer de Santos (2007), o ensino dessa competência voltava-se à imitação ou repetição de características dos textos da tipologia descritiva, dissertativa e narrativa. Esse norte ocasionou um vasto quantitativo de atividades/exercícios focados na cópia e na reprodução.

Segundo Suassuna (2009), a prática pedagógica de ensino da produção de texto esteve extremamente ligada a aspectos normativos e prescritivos. Nas palavras da autora, ensino da produção de texto equivalia a uma “pedagogia centrada na modalidade linguística supostamente homogênea das gramáticas” (p. 41). Em outras palavras, o cerne dessa prática pedagógica era o cumprimento daquilo que era prescrito pela gramática. Não se tratava de estimular a produção de um texto coeso e coerente, mas, sim, um texto que estivesse em consonância com a sacralização da gramática.

Ainda de acordo com Suassuna (2009), ao discente, era dado, ou melhor, imposta como determinada temática sobre a qual ele deveria produzir um texto escrito, pautando-se, para tal em outro texto anterior. Este consistia em um modelo que deveria ser seguido e imitado. Dessa feita, o aluno deveria imitar e reproduzir as formas de escrita, isto é, palavras, estruturas frasais etc. Mas o que jamais poderia ser esquecido nesse texto seriam as regras gramaticais. Era crucial que o texto estivesse em sintonia com as normas gramaticais. Para a autora, o trabalho pedagógico do ensino da produção textual era nada mais nada menos, “pedagogia da imitação dos clássicos e dos modelos” (SUASSUNA, 2009, p. 45). Nessas práticas, estava implícita a perspectiva de língua como código ou estrutura (instrumento de comunicação).

Dessa maneira, sob o norte da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o ensino de Língua Portuguesa não estava tão subordinado à prescrição da norma. Mesmo que ainda estivesse vinculado à morfossintaxe (em um viés bem mais superficial) e à pedagogia da imitação, o ensino de língua trouxe um novo direcionamento rumo à abordagem das análises dos textos da mídia (linguagem verbal e não verbal), bem como uma incipiente variedade textual.

1.3 A Linguagem como Processo de Interação

Consoante Costa-Hübes (2009), a concepção de linguagem como processo de interação é procedente das pesquisas linguísticas enunciativas (leia-se Linguística Enunciativa e Linguística Interacional) assoalhadas na década de 80. Nesse norte, a língua(gem) não está mais vinculada a aspectos monológicos e

homogêneos. A língua(gem) é dialógica, estando apegada às instancias sociais, assim como às suas práticas interativas no dia a dia.

Sob o norte da concepção de linguagem como processo de interação (consequentemente, da perspectiva sociohistórica da linguagem), o ensino de língua tem como incumbência formar sujeitos que consigam efetuar práticas interativas nas distintas situações de comunicação, como também nas diferentes esferas comunicativas. Dentro dessa perspectiva, sob o norte da linguagem como interação social, o ensino de língua terá por meta acarretar contributos para a formação de sujeitos interativos. Ou seja, sujeitos que consigam empregar os usos da língua, interagindo, assim, com seus interlocutores nas situações comunicativas (sejam elas escritas ou orais). É sob o norte da linguagem como interação que surge uma abordagem didática sociointeracionista. Dessa forma, o ensino de língua não tem mais como incumbência formar alunos que apenas consigam efetuar práticas de identificação e classificação de linha gramatical.

Desde 1980, um quantitativo significativo de propostas curriculares correlatas ao ensino de língua tem sido formulado. Tais propostas têm como pontos recorrentes o fato de defenderem uma abordagem didática focada na potencialização das competências linguísticas de compreender e produzir textos. Para isso, essas propostas curriculares preconizam o emprego/uso de textos autênticos, isto é, textos vinculados à variedade de tipologias e gêneros textuais. A partir disso, as práticas pedagógicas, vinculadas a essa perspectiva sociointeracionista da linguagem, devem buscar a promoção de atividades pedagógicas com vistas a viabilizar os usos da linguagem não apenas no contexto escolar, mas, sobretudo, fora dele (LEAL, 2007).

Ainda na década de 80, os trabalhos do linguista João Wanderlei Geraldi projetam modificações expressivas no ensino de língua. No ano de 1984, a publicação do Livro “*O Texto na Sala de Aula*” alavanca um quantitativo significativo de discussões, em torno das práticas pedagógicas com foco no ensino de Língua Portuguesa. As discussões lançadas por esse livro propõem a organização da prática pedagógica, estando vinculada a quatro eixos: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Tais eixos, na abordagem do autor, recebem a nomenclatura de *Unidades Básicas de Ensino*. Hoje, porém, são tidos como *Eixos Didáticos de Ensino*.

Sob o norte da Linguagem como Processo de Interação, leitura e escrita são competências linguísticas extremamente ligadas à produção de sentido. O sentido é conseqüente da junção de diferenciados saberes (gramaticais, sociais e textuais), e também de práticas cognitivas (KOCH & ELIAS, 2006).

Para Suassuna (2009), sob a ótica da língua como interação, leitura e escrita são tomadas como ação/ prática social. Ou seja, ambas as competências estão sempre associadas aos usos sociais. O que extingue a perspectiva da mecanicidade.

Para Albuquerque (2001), os processos de ensino-aprendizagem que remetem à leitura e à produção de texto dar-se-ão, a partir do texto. Este, a partir de agora, irá receber um grande proeminência e protuberância. Os processos de ensino e de aprendizagem vão preconizar a necessidade de os alunos conseguirem compreender e interpretar, assim como produzir as mais distintas sequências tipológicas. Dentro desse contexto, os gêneros textuais também receberão uma enorme projeção. Na sala de aula, a leitura e a produção textual passarão a dar relevo à sua função social e à sua pretensão comunicativa, bem como, ao seu contexto de produção, aos seus suportes, à sua estrutura composicional e aos seus fatores linguísticos.

A posição acima é confirmada por Doretto & Beloti (2011). Para estas, no contexto educacional, a leitura e a escrita serão abordadas tendo como base os gêneros discursivos, assim como suas características sociodiscursivas. Além disso, na sala de aula, serão trabalhadas práticas de oralidade, a partir da recorrência aos gêneros (orais), como: o *Debate*, a *Entrevista*, o *Júri Simulado*, o *Seminário*, entre outros. Há também práticas de Análise Linguística, com foco nas práticas de análise *Epilinguísticas*².

Acerca desses eixos, Leal (2007) aponta o fato de as propostas curriculares contemporâneas sugerirem a organização da prática pedagógica, recorrendo aos quatros eixos acima mencionados. Os objetos de ensino estarão, portanto, atrelados a esses eixos didáticos. A autora mostra ainda que tais eixos não estão alicerçados na dissociação. Pelo contrário, eles estão articulados e entrecruzados. Diante desse quadro teórico, a escola adquire a meta de contribuir em prol do

² As análises Epilinguísticas consistem em fazer com o que o aluno reflita sobre a língua em seu contexto de uso, ou seja, em situações reais de interação/comunicação. De acordo com FRANCHI (1988) a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões e experimenta novas formas de construção.

desenvolvimento da promoção de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos aprendizes. Essa potencialização (de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes) será mobilizada nas práticas interativas e nos eventos de interlocução. Diante dessa perspectiva, Leal (2007, p. 74) esclarece que,

Para atender a esses postulados, essas propostas têm, na maior parte das vezes, delimitado os objetivos didáticos em quatro eixos básicos: prática de leitura; produção de textos escrita; análise linguística e língua oral. O fundamental, nesse contexto, é entendermos que esses eixos não são independentes, e que diferentes dimensões da língua se entrecruzam nas práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos, exigindo de nós, agentes nesses processos interlocutivos, diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes ante os eventos de interação mediados pela língua. É papel da escola ajudar os alunos a desenvolver tais habilidades, conhecimentos e atitudes.

Dessa maneira, é de competência do ensino de Língua Portuguesa ofertar contributos rumo ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, que darão subsídios para a atuação das crianças nos eventos e práticas interativas. Este ensino assume, portanto, a incumbência de acarretar proporcionar o desenvolvimento das competências interativas dos aprendizes, bem como, desenvolver as habilidades relativas à produção e à compreensão de gêneros textuais (sejam eles escritos ou orais), como já citamos, e dando sentido prático às ideias abordadas. Assim sendo, o ensino de língua detém a meta de formar sujeitos que consigam concretizar práticas interativas, empregando os usos da língua, bem como percebendo os distintos e diferenciados fins das práticas de leitura, produção de texto, fala e escuta (LEAL, 2007).

Nesse sentido, sob o norte da concepção de linguagem como processo de interação, o ensino de língua está direcionado à promoção de situações didáticas que almejem desenvolver as competências linguísticas dos alunos – leitura, fala, escuta e escrita. Mas para que os professores realizem um trabalho com foco na ampliação dessas competências, é necessário desenvolver projeto didático que parta da produção dos gêneros discursivos, como objetos de ensino.

CAPÍTULO 2: OS GÊNEROS DO DISCURSO

No presente capítulo abordaremos sobre gêneros, considerando sua função, isto é, seu papel fundamental na elaboração, na construção dos textos, o que da vida e forma às diversas manifestações verbais, proporcionando que o canal de comunicação seja eficiente ao querer atingir seu intuito.

Considerando a multiplicidade de fatores que envolvem a língua e a comunicação, trazer a tona os conceitos, especialmente, sobre a perspectiva de Bakhtin é imprescindível para melhor compreensão e aplicação dos gêneros na prática cotidiano de professor e no trabalho com a Língua Portuguesa

2.1 O Gênero do Discurso sob a ótica Bakhtiniana

Na perspectiva bakhtiniana, a noção de língua e a noção de gêneros do discurso são inegavelmente relacionadas às práticas sociais. Tanto a língua, como os gêneros concedem subsídios, em prol da realização das atividades de cunho social e, em especial, às atividades que aludem à interação.

A perspectiva bakhtiniana é ancorada no viés da dialogicidade. Dizendo de outra maneira, a dialogicidade é o elemento fulcral que define e reflete a comunicação verbal. Na visão de Bakhtin (2004), a língua é um conceito dialógico, que acarreta o processo de produção de enunciados propagados mediante os gêneros do discurso.

Bakhtin (2000) propõe que a usabilidade da língua acontece por intermédio de enunciados (construídos através da escrita ou da fala). Os enunciados despontam dos sujeitos integrantes das situações interativas advindas das diferenciadas esferas de comunicação. Tais enunciados dão origem ao conceito de gêneros do discurso. Como postula o autor, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p.280).

No que se refere aos gêneros do discurso, eles estão intrinsecamente relacionados com às situações interativas nas quais estão inclusos os sujeitos. De acordo com Bakhtin (2000, p. 279), os gêneros do discurso podem ser definidos como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Estes são concretos e únicos,

podendo ser efetivados através da escrita ou da fala dos sujeitos imersos nas atividades interativas das diferenciadas esferas da comunicação verbal.

Na ótica de Bakhtin (2000, p. 291), “a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve”. Dentro dessa perspectiva, os gêneros do discurso estão diretamente vinculados às intenções dos sujeitos. Estes produzem enunciados – escritos ou falados – que refletem às necessidades das situações de interação dentro de uma esfera de comunicação. Dito de outro modo, a escolha do gênero não emerge do nada, mas está vinculada à esfera da comunicação verbal, assim como às necessidades comunicativas dos sujeitos correlatas a uma determinada temática.

Essa ótica está em sintonia com Marcuschi (2010). Este preconiza uma noção de gênero ancorada na historicidade. Na visão do autor, os gêneros são procedentes das instâncias culturais e sociais, como um produto do trabalho coletivo dos sujeitos que compõem as rotinas do dia a dia. É justamente nessas instâncias do dia a dia que estão deflagrados os gêneros. Estes, para o autor, consistem em entidades sociodiscursivas que propiciam inúmeras contribuições, como a ordenação e estabilização das práticas comunicativas cotidianas. Os gêneros são, pois, formas de ação social e coletiva que advém das práticas socioculturais, nas quais estão imergidos os sujeitos.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são vinculados a situações comunicativas espontâneas e complexas. Atrelados à espontaneidade e à complexidade das situações comunicativas, os gêneros do discurso são classificados como primários e secundários. Na visão de Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são inegavelmente marcados por uma natureza heterogênea que é relacionada à variedade de situações comunicativas. Das situações comunicativas mais espontâneas e informais, surgem os gêneros primários. Nessas situações de interação, é solicitada uma comunicação imediata. Em geral, tais situações envolvem a fala/oralidade dos sujeitos imersos nas situações corriqueiras. Das situações comunicativas mais complexas e formais, surgem os gêneros secundários. Em geral, tais situações envolvem os subsídios da escrita. No dizer do autor, “em circunstâncias de uma comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita...” (2000, p. 281).

A visão bakhtiniana defende um modelo de caracterização, baseados em elementos que marcam a constituição do gênero do discurso. Segundo Bakhtin

(2000), os gêneros dos discursos têm como traços constitutivos: a) *conteúdo temático* (esse aspecto se refere aos assuntos e aos temas mais habituais vinculados por cada gênero), b) *construção Composicional* (esse aspecto alude à estrutura formal do gênero, englobando todos os elementos presentes na sua organização estrutural, c) *estilo verbal* (esse aspecto alude não apenas ao estilo de enunciar individual do autor, como também questões lexicais e gramaticais).

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada dos recursos da língua - recurso lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo por sua construção composicional (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Para Rojo (2014), o conteúdo temático alude ao assunto ou tópico principal sobre o qual o texto versa. Esse aspecto é intrinsecamente ligado ao sentido de um determinado texto e/ou discurso. Todo texto materializa um conteúdo temático. Este, por sua vez, promove a propagação da ideologia. Em outras palavras, o conteúdo temático é algo resultante da apreciação de valor formulada pelo autor/produtor do texto. Por isso, esse aspecto carrega traços ideológicos.

O tema é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo enfocado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema irrepitível em outras circunstâncias. O tema é o sentido de um dado texto/discurso tomado como um todo, “único e irrepitível”, justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula (ROJO, Verbete, 2014).

Segundo Rojo (2014), a construção composicional e o estilo verbal promovem a propagação do conteúdo temático. O estilo alude às questões da seleção vocabular, à construção frasal (questões morfossintáticas) e a questões que envolvem à modalidade da linguagem empregada (formal ou informal). Já a construção composicional alude à organização estrutural e à distribuição dos enunciados do texto.

A forma de composição e o estilo do texto vêm a serviço de fazer ecoar o tema daquele texto. O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário),

estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos. E o que é a forma de composição? Ela é, pois, a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto (ROJO, Verbete, 2014).

É com base nas teorias da perspectiva bakhtiniana que nos propomos a discutir acerca do funcionamento do gênero anúncio de campanha comunitária no próximo tópico.

2.2 Os Gêneros da Esfera Publicitária: anúncio publicitário

Consoante Koche, Boff & Marinello (2014), o gênero anúncio publicitário tem como finalidade ocasionar o convencimento e a persuasão das pessoas, no tocante ao ato de escolha de produtos ou serviços. Esse gênero tem sua veiculação angariada, por distintos e diversificados suportes, sejam eles impressos, televisivos, radiofônicos ou online. São exemplo que podem ser pontuados: folhetos, internet, jornais (impressos e digitais), *outdoor*, panfletos, rádio, televisão etc. São, portanto, inúmeras as formas de acesso/contato das pessoas com o gênero anúncio publicitário.

O gênero anúncio publicitário foca - única e exclusivamente - no plano comercial, disseminando mensagens e marcas cuja pretensão está canalizada na concretização do convencimento do público em prol da compra. Gueterres (2012) postula que o anúncio publicitário consiste em um tipo de ferramenta comunicativa cujo objeto está em proporcionar a aproximação das marcas ao público, ocasionando, por conseguinte, a viabilização das vendas.

O grande intento do gênero anúncio é, portanto, convencer e persuadir o leitor a respeito da excelência do produto ou serviço veiculado. Diante disso, esse gênero está incluso na Ordem do Argumentar, tendo como base a sequência tipológica dissertativa. Não podemos dizer que o gênero em foco materializa – única e exclusivamente – marcas argumentativas. Pelo contrário, ele também pode trazer traços descritivos, injuntivos e narrativos. Contudo, tais traços são apenas complementares. Na verdade, eles dão subsídios à argumentação. Dessa feita, o gênero anúncio é intrinsecamente vinculado à argumentação. Essa vinculação reflete sua pretensão comunicativa (KOCHE, BOFF & MARINELLO, 2014).

Gueterres (2012) defende que a natureza do gênero publicitário é constituída pela persuasão e pela argumentação. Na campanha publicitária, está presente um discurso ancorado em diferentes recursos persuasivos e argumentativos, como é o caso dos textos imagéticos/visuais e da veiculação de valores. Tudo isso visa influir no comportamento do consumidor, que posteriormente vai adquirir um produto ou serviço.

Sobre a questão da veiculação, Gueterres (2011) preconiza que a campanha publicitaria focaliza valores positivos, como é o caso do afeto, da solidariedade e a positividade, assim como a alegria, a juventude, a saúde e etc. Tais valores estão diretamente ligados à aquisição ou compra do produto demonstrado pelo anúncio. Ou seja, a marca do produto aparece diretamente veiculada a valores apreciados pela sociedade vigente.

Mendonça (2007) pontua algumas das características sociocomunicativas mais recorrentes nos gêneros publicitários. Nesses gêneros, é predominante a valorização de verbos no tempo imperativo. O uso desse tempo verbal assume como papel angariar a persuasão dos leitores dos gêneros publicitários. Outro aspecto predominante nos gêneros publicitários é a valorização de adjetivos de cunho positivo. Estes têm por função caracterizar – de forma extremamente positiva – a marca, o produto, o serviço ou a ideia em jogo. Os adjetivos assumem, assim, a função de evidenciar os fatores benéficos e positivos daquilo que está sendo colocado em relevo pelo gênero publicitário.

Mendonça (2007) aponta também a valorização das frases curtas e dos *slogans* pelos gêneros publicitários. A utilização de frases concisas e de curta extensão não se dá do acaso. Mas tem por objetivo impactar o leitor, assim como acarretar a memorização daquilo que está sendo deflagrado pelo texto publicitário.

Isso está de acordo com Koche, Boff & Marinello (2014) que, em se tratando dos elementos linguísticos do gênero anúncio, as autoras defendem que esse gênero emprega uma linguagem comum, recorrendo a uma seleção lexical clara e simples, bem como objetiva e sucinta. Essa linguagem, em geral, é modificada de acordo com o perfil do leitor/interlocutor. Esse processo de adequação da linguagem acontece, pois o intento desse gênero é, justamente, moldar o comportamento e as intenções do público leitor. Ainda nos elementos linguísticos, é extremamente valorizado o uso dos verbos imperativos que efetuam aconselhamentos e ordens. Este, porém, não é o único tempo verbal empregado

nos anúncios. O tempo verbal indicativo também é constantemente empregado nos exemplares desse gênero.

Koche, Boff & Marinello (2014) debatem a estrutura do gênero anúncio e os elementos discursivos materializados nesta. Segundo as referidas autoras, a estrutura composicional desse gênero não é fixa, podendo apresentar variações e alterações. Entretanto, em geral, ela costuma apresentar título, texto e assinatura. O título assume o papel de ocasionar a atenção do leitor. Por essa razão, o título é composto por diferenciados formatos de letras e fontes, como: negrito, itálico etc.

No texto, é apresentado o produto ou serviço em jogo, colocando em evidência não apenas as informações acerca daquilo que está sendo veiculado, mas também recursos argumentativos angariadores da persuasão do leitor. No texto, aparece também a imagem do produto ou serviço. Na maior parte dos casos, a imagem do produto/serviço aparece articulada com o texto verbal escrito (KOCHE, BOFF & MARINELLO, 2014).

O gênero anúncio se dá mediante a conexão entre o texto verbal escrito e aspectos imagéticos. Essa conexão, na maior parte das vezes, traz consigo inúmeros recursos retóricos e argumentativos. Em outras palavras, o convencimento e a persuasão do leitor são realizados a partir dos recursos imagéticos e visuais. Recorrendo a uma ampla quantidade de efeitos imagéticos e visuais (emprego de cores, formas e formatos de letras), o gênero anúncio tem como objetivo ocasionar o convencimento do leitor e a adesão àquilo que está sendo proposto pelo anúncio.

Na assinatura, geralmente, é mencionado o logotipo ou marca da empresa que está efetuando o anúncio, bem como o nome da agência proponente do anúncio. Esse elemento aparece, na maioria dos casos, na parte inferior desse gênero discursivo/textual. É válido ressaltarmos que tal posição não é algo fixo (KOCHE, BOFF & MARINELLO, 2014).

Mendonça (2007) e Koche, Boff & Marinello (2014) concordam entre si, quando defendem que o gênero anúncio mobiliza uma série de recursos, tais como, a utilização de figuras de linguagem, de jogos de palavras, de textos polissêmicos, de hipérboles (com fins a propagar as qualidades dos produtos) etc. As autoras são concordantes ainda, quando mencionam o emprego de recursos e fatores intertextuais.

2.2.1 O Gênero Anúncio de Campanha Comunitária: o viés social da publicidade em foco

Os gêneros publicitários podem assumir distintos e diferenciados denominações, cada qual considerando seu objetivo, mas, em geral, podem anúncio publicitário, anúncio de campanha publicitária, anúncio educativo e/ou social (ou socioeducativo), anúncio de campanha comunitária, *jingle*, propaganda, publicidade etc. Essas denominações, na maior parte dos casos, estão vinculadas ao seu propósito comunicativo, assim como ao seu plano temático (ou conteúdo temático). Entretanto, mesmo diante das distintas nomenclaturas, os gêneros publicitários conservam algumas características sociocomunicativas. Neste estudo, focamos na modalidade social dos gêneros publicitários. Para tal, adotamos a nomenclatura gênero anúncio de campanha comunitária.

Na visão de Balonas (2011), nos últimos anos, a publicidade tem adquirido um enfoque social, englobando temáticas que demandam a reflexão por parte dos indivíduos que compõe a sociedade. São exemplos de temáticas que ilustram o papel social da publicidade: a questão ambiental, a violência, o respeito e a tolerância frente às causas minoritárias etc. Diferenciadas técnicas e recursos mobilizados na produção da publicidade de cunho comercial têm sido amplamente aplicados na produção da publicidade social, almejando promover a consciência social dos indivíduos e, sobretudo, a promoção de novos hábitos frente às demandas sociais. As mensagens deflagradas pela publicidade social buscam erradicar o individualismo, ocasionando a promoção de atitudes e comportamentos diretamente atrelados aos interesses da sociedade.

Na ótica de Balonas (2011), os objetivos da publicidade de cunho social perpassam a promoção da consciência social dos indivíduos, corroborando para a viabilização de novas ações e práticas. Por fim, esse tipo de campanha visa a sensibilização e a intervenção social. Para a referida autora,

A publicidade tem vindo a assumir um papel social, focando-se em temas que refletem as angústias dos nossos tempos, desde o problema da fome à defesa das minorias, a denúncia da violência ou as questões ambientais e o futuro do planeta, entre tantos outros temas. As técnicas de criação e produção de conteúdos tradicionalmente aplicadas à publicidade comercial são agora utilizadas visando estimular a consciência social de cada indivíduo e a criação de novos hábitos. As mensagens procuram atenuar a comodidade individual, mudar atitudes e

comportamentos e servir os interesses da sociedade. Por outro lado, os publicitários percebem o poder que têm enquanto imagólogos e dispõem-se a utilizá-lo em busca de auto-realização. A dos cidadãos e também a de si próprios (BALONAS, 2011, p. 41).

Em função dos problemas e das demandas sociais, surge a precisão da conscientização das pessoas e do seu convencimento com a finalidade de ocasionar um determinado comportamento. Aqui, reside o objeto da publicidade social.

No âmbito das discussões a respeito da dimensão social da publicidade, é indispensável tocar na temática do marketing social. Na fala de Vaz (1995), o marketing social consiste em uma ação mercadológica canalizada na erradicação e na exclusão de problemáticas sociais referentes à alimentação, educação, habitação, higiene, saúde pública, trabalho, transportes etc. Assim, o marketing social age, no sentido de sanar desconstruir os entraves e as problemáticas, que inviabilizam o desenvolvimento da sociedade.

Para Kotler & Lee (2011, p. 26), o marketing social “refere-se fundamentalmente a esforços focados em influenciar comportamentos que vão melhorar a saúde, evitar acidentes, proteger o meio ambiente e contribuir para as comunidades em geral”. Dessa forma, o marketing social compreende as estratégias e os recursos mobilizados, almejando ocasionar modificações nos comportamentos humanos rumo ao desenvolvimento das comunidades e da coletividade em geral.

O conceito de marketing social preconizado por Kotler & Lee (2011) envolve as causas sociais, bem como as estratégias mobilizadas com o objetivo de estimular a consciência e a reflexão em torno de uma dada questão social. Nesse sentido, o marketing social tem como foco a influência das práticas comunicativas no comportamento dos indivíduos com a finalidade de acarretar a conscientização e, por conseguinte, a melhoria em prol do desenvolvimento da sociedade. Na visão dos autores, o grande objeto do marketing social é ocasionar melhorias à sociedade, a partir da alteração comportamental. O que envolve não apenas o abandono e a erradicação de comportamentos tidos como “negativos” diante do desenvolvimento da coletividade, como também a adoção de novos padrões comportamentais rumo a uma dada questão social.

O gênero anúncio de campanha comunitária está diretamente relacionado ao marketing social cujo foco está no âmbito social e no padrão comportamental. Mas, afinal, o que é o gênero anúncio de campanha comunitária?

Segundo Decandio & Nascimento (2007), o gênero anúncio de campanha comunitária tem por finalidade/preensão comunicativa orientar, instruir e persuadir, objetivando a promoção de ações e de atitudes voltadas a efetuar o bem-estar coletivo dos componentes de uma dada comunidade. Diante dessa perspectiva, o propósito comunicativo do gênero anúncio de campanha comunitária está sempre focado no ato de angariar o acesso à informação, assim como angariar a colaboração e a participação coletiva.

O gênero anúncio de campanha comunitária assume outras denominações, a saber, *campanha comunitária ou campanha social*. Tais denominações não acontecem do nada. Mas se dão, devido ao fato de esse gênero textual/discursivo estar canalizado nas demandas e problemas oriundos das distintas comunidades disseminadas no território geográfico brasileiro. Em geral, tais anúncios e/ou campanhas são produzidos por órgãos da esfera governamental (municipal, estadual ou federal) (DECANDIO & NASCIMENTO, 2007).

Diante dessa perspectiva, esse gênero não trata apenas de persuadir as pessoas com um fim em si mesmo. Pelo contrário, o foco sempre está na instrução, na persuasão e na ação. Em outras palavras, o convencimento e a persuasão estão sempre vinculados a levar as pessoas a uma atitude ou a um comportamento diante de um problema social.

Partindo da proposta bakhtiniana da caracterização dos gêneros por propósito comunicativo, plano temático, composicional e estilístico (cf. Bakhtin, 2000), elencamos alguns desses fatores relacionados à constituição do gênero anúncio de campanha comunitária.

Diante dos aspectos expostos anteriormente, podemos dizer que o gênero anúncio de campanha comunitária ocasiona a conscientização dos indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade, tendo como objetivo convencer e persuadir esses indivíduos a agir em virtude de amenizar ou sanar algum problema/questão que assola tal espaço. Logo, esse gênero discursivo/textual age no sentido de viabilizar a não somente a conscientização dos indivíduos, mas também a ação destes no sentido de evitar a propagação de uma problemática.

Seu propósito comunicativo situa-se, portanto, entre o esclarecer, conscientizar e convencer, em função do agir.

No que diz respeito ao plano temático, podemos mencionar o fato de o gênero anúncio de campanha comunitária versar sobre assuntos, ou melhor, demandas e problemas que assolam as diversificadas comunidades propagadas pelo território geográfico brasileiro. Podemos apontar exemplos distintos que possuem relação aos âmbitos cultural, educativo, policial, político, de saúde etc.

Quadro 1 - Síntese das principais discussões levantadas pelo gênero anúncio de campanha comunitária.

AMBITOS	ASSUNTOS
CULTURAL	<p>Campanhas com fins a eliminar/extinguir a discriminação frente às diferenças culturais, étnicas, religiosas etc;</p> <p>Campanhas com a finalidade de combater o bullying e outras práticas discriminatórias;</p> <p>Campanhas com a pretensão de combater a discriminação contra grupos minoritários;</p> <p>Campanhas com vistas a incentivar a solidariedade entre os indivíduos.</p>
EDUCATIVO	<p>Campanhas com fins a estimular a doação de livros;</p> <p>Campanhas com a finalidade de estimular a leitura;</p> <p>Campanhas com o propósito de incentivar o voluntariado na escola.</p>
POLICIAL	<p>Campanhas com fins a combater a violência física contra a mulher;</p> <p>Campanhas com a finalidade de combater a propagação do trabalho infantil;</p> <p>Campanhas com o objetivo de combater o abuso de crianças e a pedofilia;</p> <p>Campanhas com a pretensão de combater a violência contra homossexuais.</p>
POLÍTICO	<p>Campanhas com fins a erradicar o comércio envolvendo o voto (venda), bem como a boca de urna.</p>
SAÚDE	<p>Campanhas com o objetivo de incentivar o uso de preservativos masculino e feminino;</p>

	<p>Campanhas com o objetivo de estimular a doação de órgãos, leite materno e sangue;</p> <p>Campanhas com a finalidade de incentivar o combate ao consumo de bebidas, assim como da utilização de drogas;</p> <p>Campanhas a pretensão de incentivar a propagação de múltiplas doenças;</p> <p>Campanhas com vistas a estimular a prática da vacinação de indivíduos de distintas faixas etárias.</p>
SOCIAL	<p>Campanhas com a finalidade de combater a degradação ambiental;</p> <p>Campanhas com a pretensão de combater os acidentes de trânsito.</p> <p>Campanhas com fins a incentivar o uso do cinto de segurança.</p>

Fonte: O autor, 2017 [Adaptado de Kotler & Lee (2011)].

Esses são apenas alguns assuntos mais recorrentes no plano temático do gênero anúncio campanha comunitária. É necessário esclarecermos que há uma multiplicidade de assuntos que pode ilustrar o conteúdo temático desse gênero, isto é, aquilo que se espera do gênero, como preconizam Koch & Elias (2006;2009).

No que se refere ao plano composicional, o anúncio de campanha comunitária traz traços típicos dos gêneros da esfera publicitária. Podemos mencionar, inicialmente, a organização estrutural construída mediante uma mensagem principal (parte superior), uma mensagem complementar (parte inferior), uma imagem (parte central do anúncio), conforme apontam Silva et al. (2015). Acerca dessa organização estrutural, é necessário esclarecermos que ela é passível de sofrer alterações/modificações.

Fazem parte também da forma composicional do anúncio de campanha comunitária diversificados aspectos/fatores multimodais e multissemióticos, como: frases de pequena extensão, diferenciados tipos e tamanhos de letras, diversificadas cores, distintos efeitos visuais, diversos preenchimentos do pano de fundo, distintas posições etc. Nesse ponto, é extremamente importante esclarecermos que o autor do anúncio vai optar por escolhas que se relacionam

com seus objetivos. Isto é, os aspectos/fatores que farão parte da organização estrutural do gênero anúncio de campanha comunitária estão relacionados com seus objetivos.

Sobre o plano estilístico do gênero anúncio de campanha comunitária, podemos mencionar o fato de os aspectos linguísticos utilizados nesse gênero estarem relacionados aos objetivos do autor, assim como aos seus interlocutores. Mesmo que haja aspectos linguísticos mais recorrentes pertencentes aos gêneros publicitários, as escolhas de tais aspectos são passíveis de passar por alterações. Contudo, podemos enfocar alguns aspectos linguísticos do anúncio de campanha comunitária, como: a utilização de verbos na forma imperativa³, o uso de adjetivos, uso de frases de efeito, uso da argumentação etc.

Imagem 1

RECEITAS CASEIRAS PARA UMA VIDA SAUDÁVEL



Seja um chef e mantenha a sua saúde em dia.
Cozinhar em casa é a melhor forma
de garantir uma boa qualidade de vida.



Fonte: Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro – RJ.

O anúncio acima consiste em um exemplar do gênero anúncio de campanha comunitária. A campanha acima foi idealizada pela Vigilância Sanitária Municipal da Cidade do Rio de Janeiro - RJ com o objetivo de conscientizar e estimular o

³ Os verbos na forma verbal imperativa são bastantes recorrentes nos textos publicitários. Todavia, eles não são os únicos a fazer parte desses gêneros. Há, também, os verbos no presente do indicativo.

consumo de alimentos orgânicos, combatendo, assim, a possibilidade de doenças graves, como é o caso de problemas cardíacos e hipertensivos.

A imagem⁴ acima possui alguns elementos típicos desse gênero. Na parte superior, aparecem alguns dizeres, e, posteriormente, aparece o ícone (texto principal) que busca atrair a atenção do leitor, bem como apresentar o início da mensagem veiculada pelo gênero. Os alimentos, em um formato de coração, nos remetem às questões dos problemas cardíacos, que podem ser evitados com o consumo desses alimentos.

Ainda na parte inferior aparece o texto complementar que amplia a mensagem e a ilustração disposta acima. O texto complementar emprega uma linguagem objetiva e formal, mas de fácil entendimento e compreensão.

Há, também, a utilização de verbos no modo imperativo (“seja” e “mantenha”) cujo objetivo consiste em incentivar o leitor do anúncio a colocar em prática tal ideia. Outro ponto que chama a atenção do leitor refere-se aos aspectos multimodais, como, por exemplo: a cor das letras (azul) que reflete a marca e as cores adotadas pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro - RJ, bem como o coração com o preenchimento composto por alimentos (objetos de discussão da campanha em questão). Todos os fatores acima mencionados fazem parte do gênero anúncio de campanha comunitária.

Dessa forma, o anúncio de campanha comunitária e/ou campanha social equivale a um gênero ligado às demandas e às responsabilidades sociais. Não se trata de um gênero voltado – única e exclusivamente – ao cunho comercial. O foco desse gênero é voltado, justamente, para as demandas e questões sociais. Partindo dessa perspectiva, o anúncio de campanha comunitária tem por finalidade comunicativa não apenas propiciar esclarecimentos e informações acerca de uma dada questão que remete ao contexto social, mas também acarretar a persuasão e, em especial, a mobilização em prol dessa dada questão.

Ciente de que a intenção comunicativa desse gênero discursivo/textual está no ato de projetar esclarecimentos, bem como a mobilização das pessoas em prol de angariar a colaboração diante de uma dada demanda social, escolhemos o anúncio de campanha comunitária para respaldar uma sequência de atividades componentes de um projeto de letramento.

⁴ A imagem também pode ser denominada como *signo* (uma coisa que representa uma outra coisa), e de acordo com os elementos, podemos classificar como quali-signo, sin-signo, legi-signo.

2.3 Os Projetos de Letramento e suas Contribuições para o Ensino de Língua Portuguesa

No âmbito acadêmico nacional, tem ocorrido um constante interesse pela promoção de estudos acerca do letramento. A partir do final dos anos 80, tem sido recorrente a disseminação de inúmeros estudos acerca desse tema. Esses estudos têm ocasionado efeitos, mais precisamente, transformações e alterações no ensino de língua. De acordo com Luna & Marcuschi (2015), em oposição à tendência tradicional do ensino de língua, há, na atualidade, um crescente interesse na promoção de debates acerca da concretização de novas práticas pedagógicas voltadas para os eixos da linguagem, como também para o viés do letramento. Nesse viés, as práticas de leitura e de escrita estão diretamente voltadas às demandas sociais.

Bastante comum e recorrente nas discussões da academia relativas às práticas pedagógicas e ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, os termos alfabetização e letramento possuem significados distintos. Mas há quem pense que ambos possuem o mesmo significado. Soares & Batista (2005) promovem a diferenciação entre as noções de alfabetização e letramento. A alfabetização nada mais é que o ensino e a aprendizagem do código linguística da escrita, isto é, a escrita alfabético-ortográfica. Quando os sujeitos adquirem a tecnologia da escrita, eles são tidos como alfabetizado. Todavia, a aquisição da tecnologia da escrita (escrita alfabético-ortográfica) por si só não é suficiente, para viabilizar a participação desses sujeitos no envolvimento com atividades concretas de leitura e produção textual, no seu dia a dia. Ou seja, a aquisição dos símbolos da escrita alfabética não equivale à condição de letrado, uma vez que tal aquisição não garante o envolvimento dos sujeitos com atividades leitura e escrita nas rotinas cotidianas. Na ótica dos autores,

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES & BATISTA, 2005, p. 10).

Segundo Soares & Batista (2005), a sociedade contemporânea está fundada em um paradigma grafocêntrico, já que é constantemente solicitado que os sujeitos façam uso da escrita no seu cotidiano. Ou seja, dos sujeitos inseridos na sociedade atual, é solicitado o constante uso da leitura e da escrita. Nesse ponto, está o viés do letramento. Quando os sujeitos aplicam e usam a escrita alfabético-ortográfica nas suas rotinas do dia a dia, podemos dizer que se concretiza o viés do letramento. Tem-se, portanto, o letramento como a aplicação dos conhecimentos/competências relacionados à leitura e à escrita nas rotinas cotidianas. Para Soares & Batista (2005, p. 50),

A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Nascimento & Zironi (2014) apontam como crucial a realização de um processo de ensino-aprendizagem de língua fundado em situações reais de comunicação e nos gêneros textuais, o que concretiza o viés do letramento. Nesse viés, tanto a aquisição da escrita alfabética, quanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas da leitura e da escrita são provenientes do acesso a gêneros diversificados. A leitura e a produção escrita não erradicam a relevância dos elementos linguísticos, mas o foco não recai apenas nisso. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do alunado é evidenciado na sua apropriação, em torno dos componentes característicos dos gêneros discursivos/textuais. O que dá conta de produzir o referido gênero em uma situação comunicativa de uso. Dessa feita, concretizar um processo de ensino de língua fundado no viés do letramento é trabalhar com textos autênticos e reais, promovendo um processo de apropriação dos seus componentes característicos.

Diferenciadas atividades didáticas têm sido apontadas como cruciais com vistas a concretizar a efetivação do viés do letramento, tais como: as sequências didáticas, os projetos didáticos, os projetos de letramento etc. (LEAL, 2007).

Na visão de Kleiman (2009), os projetos de letramento podem ser entendidos como modelos didáticos propensos a desenvolver práticas de leitura e de escrita com um viés de engajamento social. O engajamento com questões e

problemas vindos da vida real dos alunos é o elemento que vai refletir a essência dos projetos de letramento. Ou seja, o ato de ler e de escrever textos não visa simplesmente à aprendizagem, mas, existem outros propósitos que vão além da aquisição do conhecimento. Diante do exposto, para a autora acima, os projetos de letramento são vistos como uma prática social viabilizadora do uso dos saberes adquiridos na leitura e na escrita, em prol da vida real. Portanto,

O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2009, p. 4).

Os projetos de letramento são conceituados por Oliveira, Tinoco & Santos (2014) como ferramentas pedagógicas voltadas a projetar práticas de leitura e de escrita ancoradas nos usos sociais de tais competências linguísticas. As práticas pedagógicas de leitura e de escrita aparecem sempre intrinsecamente ligadas à implementação de ações na vida real. Nessa conjectura, a abordagem dessas competências linguísticas está fundada em uma perspectiva de ensino-aprendizagem cidadã, isto é, no exercício da cidadania.

Na tendência dos projetos de letramento, os elementos vindos do cotidiano acarretam subsídios para os conteúdos abordados no contexto educacional. Esse é o movimento preconizado pelos projetos de letramento (KLEIMAN, 2009). As instancias do dia a dia, assim como os elementos da vida real são os subsídios, para efetivação de práticas de leitura e de escrita. Os saberes adquiridos com tais práticas são dirigidos a solucionar questões das rotinas cotidianas dos alunos. Isto é, os conhecimentos/saberes adquiridos nas práticas de leitura e de escrita, na tendência dos projetos de letramento, estão sempre voltados à utilização no cotidiano.

Para Oliveira, Tinoco & Santos (2014), a implementação de projetos de letramento projeta a efervescência de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado. Quando fala em contextualização, as autoras aludem à vinculação dos conteúdos escolares a contextos situacionais. Dizendo de outro modo, na

tendência dos projetos de letramento, a abordagem dos conteúdos não está ligada apenas a questões teóricas e conceituais, mas também remete à realidade que circunda os sujeitos. Por esse motivo, as autoras supracitadas defendem a tese de que os projetos de letramento alavancam uma aprendizagem ancorada na contextualização, bem como na significação. Isto é, uma aprendizagem significativa.

Em termos de ensino de Língua Portuguesa, Oliveira, Tinoco & Santos (2014) defendem que os projetos de letramento têm a possibilidade de alavancar a ação de ressignificar os processos de ensino-aprendizagem relativos a esse componente curricular. Na tendência dos projetos de letramento, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não está ligado apenas a recursos gramaticais. Mas também, o ensino-aprendizagem desse componente curricular passa por uma nova abordagem, estando relacionado a uma educação cidadã. Desse modo, ensinar Língua Portuguesa não remete apenas ao ato de analisar e de classificar orações. Os projetos de letramento efetivam, assim, a realização de ações de leitura e de escrita propensas a ocasionar não apenas a aquisição de conhecimentos de expedientes linguísticos, mas, sobretudo, que os alunos consigam utilizar esses conhecimentos no dia a dia. Isso remete à prática da cidadania. Na ótica de Oliveira, Tinoco & Santos (2014, p. 58),

Nesse sentido, o objetivo maior desses projetos é promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade e em seu próprio benefício.

A leitura e a escrita, portanto, sempre estão ligadas à ação, mais especificamente, ao fazer. Na tendência dos projetos de letramento, o aprender e o fazer são elementos indissociáveis. Segundo Kleiman (2009), as práticas de leitura e de escrita envolvem o ato de pensar em uma dificuldade ou em uma problemática. Aquisição e a apropriação do sistema de escrita não se dão com um fim em si mesmas, mas, sim, com um propósito que é agir e fazer. Dessa forma, ler e escrever sempre vão adquirir uma finalidade. Esta, por sua vez, está diretamente relacionada com o contexto social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração deste trabalho.

3.1 A Natureza da pesquisa

O referido trabalho está ancorado no âmbito da pesquisa ação. Thiollent (2008) define a pesquisa ação como uma prática fundamentada na conexão entre a ação e a resolução de uma determinada problemática coletiva. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador e os participantes estão inseridos em um contexto assolado por uma determinada problemática. Diante desse contexto, esses indivíduos agem de modo cooperativo e participativo, tendo como objetivo viabilizar a promoção da resolução da problemática em jogo. Para o referido autor,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Dessa maneira, a pesquisa ação parte do envolvimento e da cooperação entre os indivíduos inseridos em um determinado contexto situacional. Do envolvimento e da participação desses sujeitos, pode emergir a solução para uma determinada problemática.

De acordo com Backes et al. (2010), a pesquisa ação envolve a mobilização de um processo composto por pelo reconhecimento de um determinado problema, levantamento de dados/informações alusivos a esse problema, análise dos dados/informações, levantamento de possíveis modos de solucionar a problemática em jogo e, em especial, a ação/intervenção cuja intenção está no ato de propiciar a solução. Tal processo reflete a conexão entre a pesquisa e a ação.

Para Tripp (2005), a pesquisa ação situa-se entre o agir e o investigar sobre a prática. Nesse âmbito de pesquisa, os indivíduos planejam, descrevem, avaliam e, sobretudo, aprendem em decorrência da investigação, bem como do processo. Dessa forma, a participação e o envolvimento no processo também acarretam aprendizagens ao(s) pesquisador(es).

Na visão de Tripp (2005), no que concerne ao âmbito educacional, a pesquisa ação é bastante viável como um recurso que viabiliza a promoção do aprimoramento da prática pedagógica do docente. Todavia, os benefícios do uso desse tipo de pesquisa no contexto educacional não se restringem ao aprimoramento da prática pedagógica e da metodologia de ensino do docente. Os benefícios da utilização desse tipo de pesquisa no campo educacional também englobam a construção da aprendizagem dos alunos. Segundo o autor,

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005, p. 2).

Entre os pressupostos teóricos de Tripp (2005), destacamos o fato de a pesquisa ser extremamente viável à aplicação de projetos, dos quais emergem modificações nas práticas. Sendo assim, a pesquisa ação mobiliza a conexão entre a investigação e a ação, no sentido de promover melhorias na prática.

É com base na perspectiva da pesquisa ação que nos respaldamos, para elaborar este trabalho de investigação dos dados relativos ao comportamento alimentar dos alunos situados no contexto da pesquisa (uma unidade escolar), bem como a implementação de ações no sentido de angariar a resolução dessa problemática.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, ancoramo-nos na revisão de literatura. Lakatos & Marconi (2003) definem a revisão de literatura como o acesso do pesquisador a textos acadêmicos (já públicos) oriundos do campo de investigação que se insere o trabalho/estudo. Ou seja, a revisão de literatura disponibiliza ao pesquisador o acesso a um acervo de publicações correlatas ao tema pesquisado. Esse tipo de procedimento metodológico remete a um vasto corpo de materiais publicados anteriormente. No entanto, isso não quer dizer que tal procedimento viabilize a era repetição de teorias já disseminadas. Desse modo, a revisão de literatura concede ao pesquisador um aparato teórico-metodológico, para que ele possa efetuar um novo tratamento e/ou abordagem em relação ao tema de sua pesquisa.

Neste estudo, utilizamos um acervo de publicações da Linguística Aplicada e da Linguística Textual. Essas publicações versam a respeito de questões referentes à metodologia de ensino de Língua Portuguesa (subsidiada por gêneros textuais/discursivos). Tais autores versam também a respeito das práticas de letramento e dos projetos de letramentos. Com esse acervo de teorias, damos continuidade a este estudo, objetivando conhecer os subsídios dos projetos de letramento na promoção de práticas pedagógicas situadas e contextualizadas com a realidade que circunda os alunos da referida unidade de ensino.

Além da revisão de literatura, ancoramo-nos na aplicação de um projeto de letramento composto por uma sequência de atividades de leitura e produção de textos. Neste estudo, focamos nas questões que envolvem a recusa da merenda proposta por uma unidade de ensino. Em vez de optarem por uma merenda saudável (composta por frutas, iogurtes, sucos etc.), os alunos têm optado por biscoitos, refrigerantes, pipocas, salgadinhos etc. Com base nesse contexto, buscamos efetuar a promoção de atividades de intervenção focadas a promover não apenas a conscientização, mas também a modificação nos hábitos alimentares desses alunos.

Para isso, desenvolvemos a aplicação de um projeto de letramento, com foco no gênero anúncio de campanha comunitária. Segundo Decandio & Nascimento (2007), esse gênero textual/discursivo ocasiona informações, estimulando as pessoas ou uma dada comunidade a utilizar determinadas práticas ou procedimentos. Isto é, ele acarreta não apenas informações e esclarecimentos, como também atitudes de colaboração diante de uma determinada demanda social.

O trabalho cotidiano com os alunos na escola nos proporciona observações que são de extrema relevância para entendimento de algumas situações. A partir de uma destas observações apuradas surgiu o Projeto “*Comida, para que te quero?*” que teve como objetivo não apenas efetuar a promoção de uma sequência de atividades que envolviam leitura e produção de texto, contextualizadas e situadas, como também, buscou ocasionar contributos para a promoção da reflexão em torno da questão da adoção de uma alimentação saudável em uma unidade de ensino.

O referido projeto é de iniciativa do autor deste trabalho. No ano letivo de 2016, o 4º ano do Ensino Fundamental I apresentou comportamentos refratários à

merenda servida em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Itapissuma-PE. A merenda servida na escola é composta por frutas, iogurtes, sucos, bem como alimentos arroz, carne, feijão, frango, legumes, verduras etc. Uma alimentação saudável e de qualidade. No entanto, os alunos eram avessos a essa comida, preferindo optar por outros tipos de comidas nada saudáveis, tais como: biscoitos recheados, bombons, pipocas, sanduiches, salgadinhos, refrigerantes etc.

Dessa recusa dos alunos pela merenda, sentimos a necessidade da elaboração de um trabalho voltado a reverter esse quadro. Nesse interim, optamos por desenvolver um projeto de letramento voltado a conscientizar e a estimular os alunos a adotarem uma alimentação saudável. Diante dessa intenção, escolhemos o gênero anúncio de campanha comunitária. A escolha do anúncio de campanha comunitária advém do fato de esse gênero discursivo/textual refletir bem os objetivos de conscientizar e estimular. Ou seja, o gênero anúncio de campanha comunitária não apenas informa, instrui e conscientiza, como também, tem como objetivo convencer e persuadir. Em outras palavras, com esse projeto, objetivávamos instruir e conscientizar, bem como incentivar os alunos dessa unidade escolar a adotarem práticas alimentares saudáveis. É nesse contexto que surge o referido projeto.

3.3 O contexto e os sujeitos da pesquisa

O referido projeto foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Itapissuma-PE. Essa escola está localizada na comunidade de Botafogo, Itapissuma-PE, e que pode ser classificada como sendo de baixa renda, bem como situada em um contexto de vulnerabilidade social. É com os alunos desta escola que realizamos a condução deste projeto de letramento. Os referidos alunos estão na faixa etária de 10 a 12 anos de idade, estando matriculados no 5º ano das series iniciais do Ensino Fundamental.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Descrição da sequência de atividades

No primeiro dia, realizamos construção de uma pirâmide alimentar. Essa atividade teve por objetivo identificar quais os alimentos mais consumidos pelas crianças. Inicialmente, distribuimos um papel em branco, solicitando que cada criança escrevesse o nome do alimento mais consumido. Repetimos esse procedimento dez vezes. Ou seja, cada criança apresentou dez opções de alimentos mais consumidos, apresentando a ordem de preferência. Após isso, trabalhamos o conceito de Pirâmide Alimentar, evidenciando seus grupos constitutivos e os alimentos componentes de cada grupo. Para isso, utilizamos um modelo ilustrativo, através de um slide do PowerPoint. Cada criança localizou os alimentos de sua preferência nos respectivos grupos alimentares.

No segundo dia, realizamos a construção de um modelo dessa pirâmide no chão da sala, através do tecido TNT. As crianças realizaram o preenchimento dessa pirâmide, retratando suas escolhas alimentares. Essa atividade identificou que os alunos, em sua grande maioria, têm preferência por alimentos industrializados. Por fim, com base nas escolhas alimentares das crianças (expressas na pirâmide), realizamos uma reflexão a respeito dos hábitos alimentares dos alunos.

No terceiro dia, realizamos a exploração dos conhecimentos prévios das crianças acerca dos efeitos de uma alimentação inadequada. Após isso, apresentamos algumas imagens de doenças acarretadas, por uma alimentação inadequada. A partir disso, realizamos a explanação dos efeitos nocivos à saúde humana, bem como dos benefícios provenientes de uma alimentação adequada. Depois, realizamos a exibição de dois vídeos⁵ do Youtube (desenhos animados) sobre a educação alimentar. Após isso, realizamos a leitura de livros ilustrados⁶ sobre a temática da alimentação. Para tanto, dividimos a turma em quatro grupos. Cada grupo recebeu um livro com histórias que incentivam a prática de uma alimentação saudável. Os grupos realizaram uma leitura deleite. Em seguida, cada

⁵ Primeiro vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=jfMCu4m1FQQ>

Segundo vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=RWNJwmdOBbo>

⁶ A Cesta de Dona Maricota (Tatiana Belinky), Delícias e gostosuras (Ana Maria Machado), Rimas Saborosas (Cesar Obeid) e Sabores da América (Ana Maria Pavez e Constanza Recart).

grupo apresentou seus respectivos livros para os demais alunos. Por fim, combinamos com os alunos a confecção de cartazes sobre a relevância da alimentação saudável e a construção de um mural no pátio da escola, bem como a realização de um café coletivo com a turma.

No quarto dia da sequência de atividades, iniciamos o trabalho com o gênero anúncio de campanha comunitária com foco na questão alimentar, abordando suas características constitutivas. Para realização disso, no início das atividades desse dia, realizamos uma sondagem, explorando os conhecimentos prévios das crianças a respeito do gênero anúncio de campanha comunitária. Ou seja, proferimos algumas indagações, tais como: “Vocês conhecem o gênero anúncio de campanha comunitária?”, “Onde vocês encontram o gênero anúncio de campanha comunitária no seu dia a dia?”, “Qual a finalidade de um anúncio de campanha comunitária?”, “O que deve ter em um anúncio de campanha comunitária?” e “No anúncio de campanha comunitária, existem apenas palavras ou apenas imagens?”. A partir das respostas dos alunos, trazíamos informações acerca da definição do gênero anúncio de campanha comunitária.

Após isso, realizamos a apresentação de exemplares do gênero anúncio de campanha comunitária, enfocando seu caráter informativo e persuasivo, bem como suas características constitutivas, como: sua definição, sua finalidade, suas características temáticas (conteúdo temático) e estruturais (composição).

Depois, lançamos a proposta da produção de exemplares do gênero anúncio de campanha comunitária com o objetivo de serem divulgados em um mural exposto no pátio da escola. Informamos que tal atividade seria realizada em quatro etapas. No dia em questão, seriam construídas as mensagens a serem utilizadas nos anúncios. Para tanto, disponibilizamos papel ofício, canetas, canetas hidrográficas e lápis grafite. Nesse dia, trabalhamos a etapa do planejamento textual. Sob a orientação do docente, os alunos produziram algumas pequenas mensagens a serem dispostas nos exemplares do gênero anúncio de campanha comunitária.

No quinto dia da sequência de atividades, iniciamos a aula com uma retomada de algumas características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária, como, por exemplo: o emprego do modo imperativo, bem como o uso de aspectos visuais, focando na relação palavra e imagem na construção da mensagem a ser divulgada por esse gênero. Em seguida, solicitamos que cada

aluno produzisse um exemplar do gênero anúncio de campanha comunitária com a finalidade de averiguar a compreensão dos alunos acerca das características desse gênero discursivo/textual. Em seguida, distribuimos revistas e jornais, bem como canetas hidrográficas, cola, lápis, tesouras etc. Cada aluno recebeu individualmente uma folha de papel ofício com a finalidade de construir seu exemplar do gênero anúncio de campanha comunitária. Cada aluno selecionou recursos visuais a serem empregados nos anúncios (imagens, ilustrações etc.).

No sexto dia da sequência de atividades, iniciamos o processo de revisão das produções dos alunos. Individualmente, cada aluno recebeu um feedback a respeito das suas produções, apontando os aspectos que deveriam ser revistos no que diz respeito às características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária.

No sétimo dia da sequência de atividades, iniciamos a produção de novos exemplares de anúncios de campanha comunitária. Ou seja, e reescrita e/ou refacção das suas produções. Os alunos solicitaram que a última produção fosse em grupos. Atendemos às suas solicitações, objetivando estimular a interação entre os alunos, assim como a articulação entre suas ideias e a coletividade da produção. Para isso, dividimos os alunos em dois grupos⁷. Depois, distribuimos revistas e jornais, assim como cartolinas coloridas, canetas hidrográficas, colas, tesouras etc. Sob nossa orientação, os alunos selecionaram recursos visuais e imagéticos a serem disponibilizado nos cartazes, bem como produziram pequenas mensagens a serem empregadas nesses gêneros, recorrendo ao uso do modo imperativo. No final da aula, solicitamos que cada grupo apresentasse sua produção aos demais grupos.

A tabela abaixo resume os principais passos adotados em cada dia da sequência de atividades.

Quadro 2 – Síntese das atividades realizadas

PASSOS	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • 1º DIA 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de papel em branco, a fim de conhecer as preferencias alimentares das crianças; • Explanação oral acerca do conceito de Pirâmide Alimentar, enfocando seus grupos e alimentos constituintes; • Identificação e inserção das escolhas alimentares

⁷ No último dia da sequência de atividades, houve uma chuva muito intensa na região metropolitana da cidade do Recife. Com isso, poucos alunos compareceram à escola. Por essa razão, optamos por dividir a turma em dois grupos.

	das crianças na pirâmide.
• 2º DIA	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada dos conteúdos abordados na aula anterior; • Construção de modelo da pirâmide alimentar; • Preenchimento da pirâmide com as escolhas das crianças; • Reflexão acerca das escolhas alimentares das crianças.
• 3º DIA	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de sondagem sobre os saberes prévios das crianças acerca das consequências da alimentação inadequada; • Apresentação de imagens de doenças ocasionadas pela má alimentação; • Explicação oral acerca dessa temática; • Divisão da turma em grupos e distribuição de livros ilustrados sobre o tema da educação alimentar; • Realização de leitura deleite; • Apresentação oral dos grupos, expondo as histórias dos seus respectivos livros; • Combinação das próximas atividades.
• 4º DIA	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de sondagem dos conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero anúncio de campanha comunitária; • Apresentação de exemplares do gênero anúncio de campanha comunitária; • Explicação oral acerca do propósito comunicativo do gênero anúncio de campanha comunitária, bem como das características da sua estrutura composicional; • Distribuição de papel ofício, canetas hidrográficas e lápis grafite; • Elaboração das mensagens a serem expressas nos anúncios.
• 5º DIA	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada das características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária (aspectos e recursos visuais e a utilização da forma imperativa); • Distribuição de revistas e jornais, bem como canetas hidrográficas, cola, lápis, tesouras etc.; • Seleção dos recursos visuais a serem empregados nos anúncios (imagens, ilustrações etc.); • Produção do gênero anúncio de campanha comunitária, pelos alunos;
• 6º DIA	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão das produções dos alunos.
• 7º DIA	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da refacção das produções dos alunos; • Divisão dos alunos em grupos; • Distribuição de revistas e jornais, assim como cartolinas coloridas, canetas hidrográficas, colas, tesouras etc.; • Seleção de recursos visuais e imagéticos; • Produção de exemplares do anúncio de campanha comunitária, sob orientação do docente; • Apresentação oral dos grupos.

Fonte: O autor, 2017.

4.2 A Produção dos alunos

Para análise das produções dos alunos, estabelecemos alguns critérios de análise relacionados à adequação do gênero à situação comunicativa proposta. São eles:

- Atendimento ao propósito comunicativo do gênero (veiculação de mensagens que objetivam convencer e persuadir o público leitor, para a adoção de ação/atitude diante de uma determinada problemática);
- Atendimento ao plano temático (assuntos que englobam a conscientização acerca de problemáticas presentes no dia a dia);
- Atendimento ao plano composicional (organização estrutural composta por textos que destaquem a mensagem veiculada, imagens/ilustrações, cores, recursos multimodais etc.);
- Atendimento ao plano estilístico (utilização da forma verbal imperativa, bem como o uso de frases curtas etc.).

A produção dos alunos foi realizada com base nas etapas da produção de texto, a saber, planejamento, escrita, revisão e reescrita. Optamos por analisar suas produções, na sequenciação dessas etapas. Ou seja, retiramos exemplares de cada uma dessas etapas, buscando analisá-los tendo como base os critérios mencionados acima.

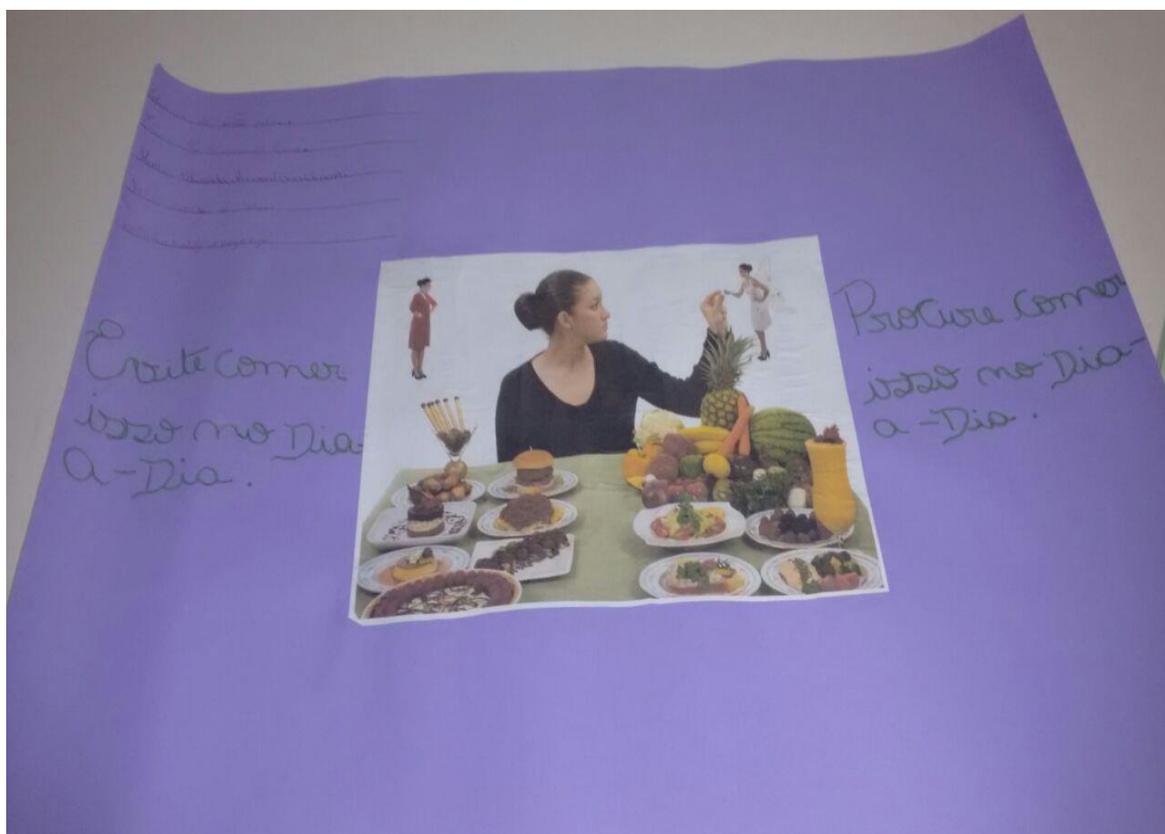
Os dados obtidos com a análise demonstram que as produções dos alunos atenderam às características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária. Mesmo com recursos cotidianos e simples (canetas hidrográficas, jornais, revistas etc.), as produções dos alunos conseguiram reproduzir diferenciadas características desse gênero discursivo/textual.

4.2.1 A produção inicial

Os anúncios de campanha comunitária abaixo evidenciam que os alunos em questão compreenderam a finalidade comunicativa do gênero, assim como ao seu conteúdo temático. Todos os exemplares produzidos pelos alunos veiculam mensagens centradas na conscientização e no convencimento do leitor, em prol da promoção de uma alimentação saudável. Por outro lado, alguns anúncios

elaborados na produção inicial não atenderam ao plano composicional do gênero, assim como ao plano estilístico.

Imagem 2



Fonte: O autor, 2017.

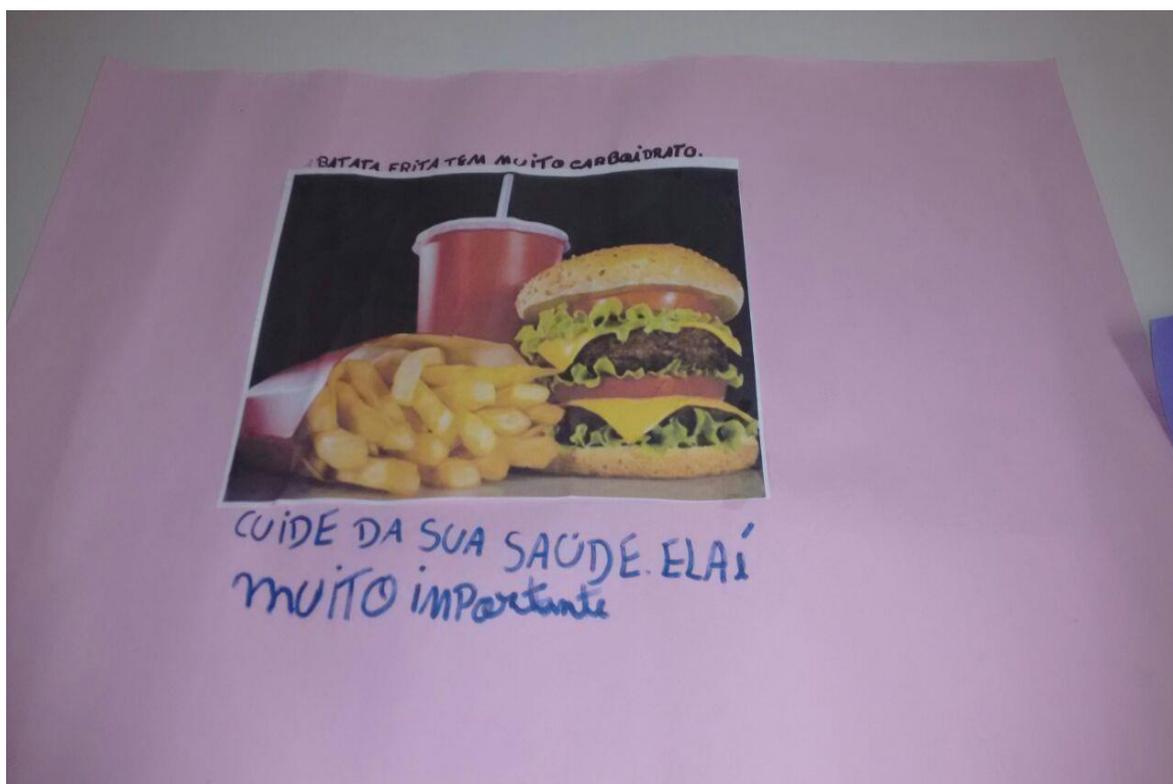
O anúncio acima mostra que o grupo compreendeu as características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária. Tal anúncio optou por dividir o anúncio com dois lados da alimentação, um que aborda dos aspectos negativos. Outro, os positivos. Esses dois lados são evidenciados por dois enunciados. Um que demonstra o que deve ser evitado, em termos de alimentação. Outro, o que deve ser colocado em prática nesse aspecto.

Os aspectos verbais e visuais estão convergindo com as características típicas do gênero. A imagem disposta na posição central dá conta de refletir a proposta do anúncio, visto que mostra uma mulher indecisa entre dois tipos de alimentação, a saber, os prejudiciais e os benéficos. Em outras palavras, essa conexão entre as palavras e a imagem corroboram com a argumentação realizada

no anúncio. O anúncio foi construído, por meio da forma verbal imperativa. O que está em sintonia com as características típicas da peça de campanha comunitária.

Mesmo que o anúncio acima tenha deixado um pouco a desejar na questão dos arranjos visuais (emprego de cores na construção da mensagem veiculada), ele atendeu à finalidade comunicativa, bem como ao plano temático, composicional e estilístico do gênero.

Imagem 3

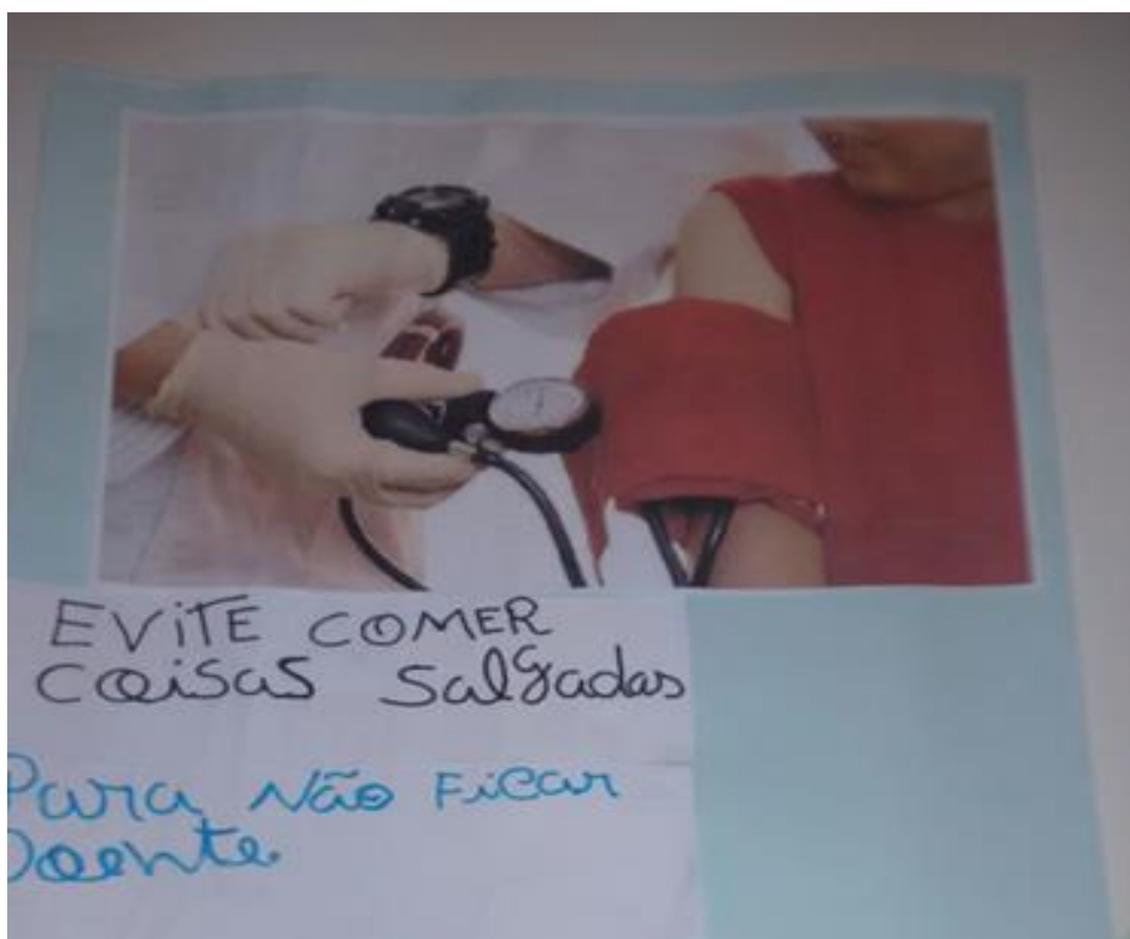


Fonte: O autor, 2017.

O anúncio de campanha comunitária acima demonstra o atendimento a algumas características constitutivas do gênero em questão, tais como: a finalidade comunicativa, ao plano temático e estilístico. Ou seja, o anúncio em tela tem como objetivo instruir, conscientizar e convencer seus leitores a adotarem uma determinada posição diante da alimentação. Seu plano temático traz à tona uma questão que necessita de uma reflexão, por parte dos indivíduos. Já seu plano estilístico faz uso da forma verbal imperativa que é típica dos gêneros voltados a convencer e persuadir o leitor.

No que se refere ao plano composicional, o anúncio acima carece de alguns aspectos típicos. O anúncio em questão traz o texto principal e o texto complementar, os quais são elementos típicos da forma composicional dos gêneros publicitários. Na posição central do anúncio, é exibida a imagem de alimentos tidos como nocivos à saúde. Na parte superior, aparece a mensagem “batata frita tem muito carboidrato”, o que alude à informação e à instrução. Esse enunciado poderia ter um destaque maior, tanto em termos de tamanho, como de cor. A mensagem poderia ser um pouco mais abrangente, focando nos demais alimentos que compõem a ilustração. Nesse sentido, do ponto de vista estrutural, o anúncio acima carece de arranjos visuais e multimodais, bem como de uma mensagem mais contundente em relação ao tema em jogo. O que fortaleceria a construção argumentativa entre a linguagem verbal escrita e a imagética.

Imagem 4

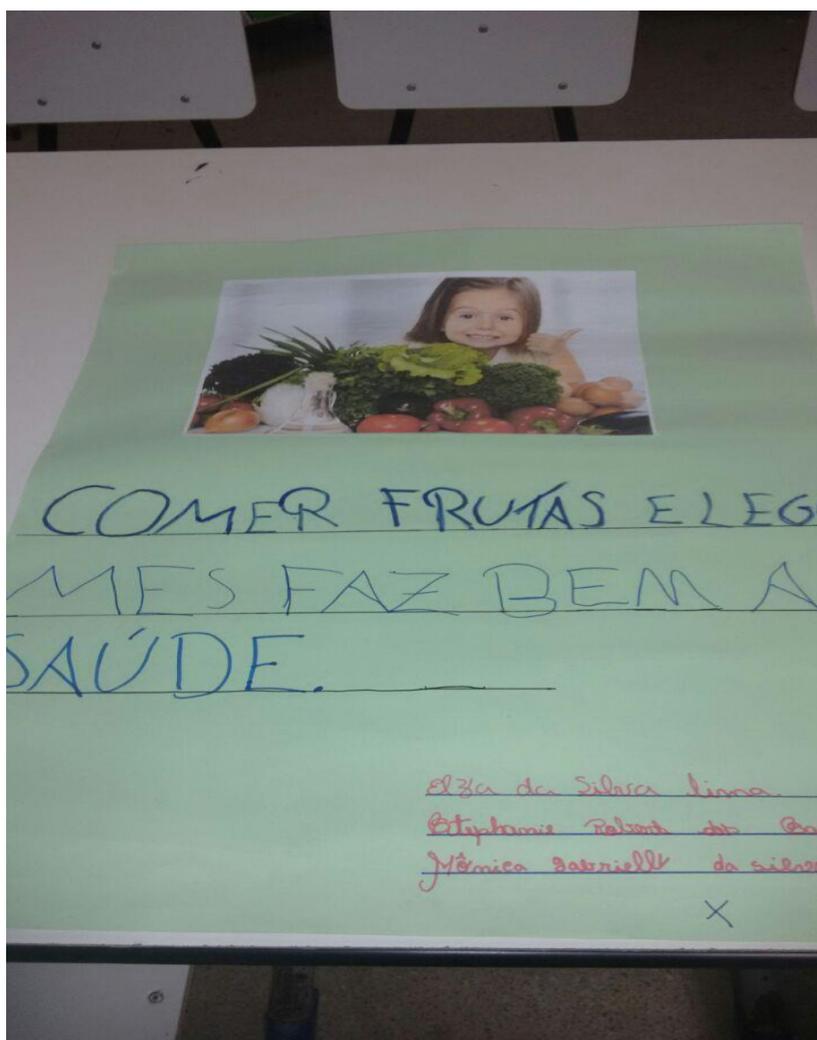


Fonte: O autor, 2017.

O anúncio acima também atendeu à finalidade comunicativa, ao plano temático, composicional e estilístico do gênero em jogo. Tal anúncio optou por colocar em evidência os efeitos negativos de uma má alimentação, focando na questão da saúde, mais especificamente, nos problemas hipertensivos.

O anúncio abriu mão da mensagem superior, trazendo apenas a mensagem complementar (parte inferior do anúncio) e a imagem (parte central do anúncio). O enunciado foi construído com uma fonte que destaca bem a mensagem. A escolha da imagem corrobora com o enunciado verbal escrito na parte inferior do anúncio. Em outras palavras, a escolha da imagem reflete o conteúdo da mensagem. O que fortalece o teor argumentativo da mensagem veiculada por esse gênero discursivo/textual.

Imagem 5



Fonte: O autor, 2017.

O anúncio acima está em sintonia com a finalidade comunicativa do gênero anúncio de campanha comunitária, bem como ao seu plano temático, composicional e estilístico. Tal anúncio deixou de lado o texto principal (parte superior), trazendo somente o texto complementar (parte inferior). Entretanto, isso não descaracteriza o gênero anúncio, uma vez que a organização estrutural composta por texto principal e complementar não é obrigatória. Ou seja, pode sofrer modificações.

Quanto ao plano estilístico, o anúncio deixou de lado o uso da forma verbal imperativa, optando pelo presente do indicativo. O que não descaracteriza o gênero, já que esse modo verbal também pode ser empregado na produção dos gêneros publicitários.

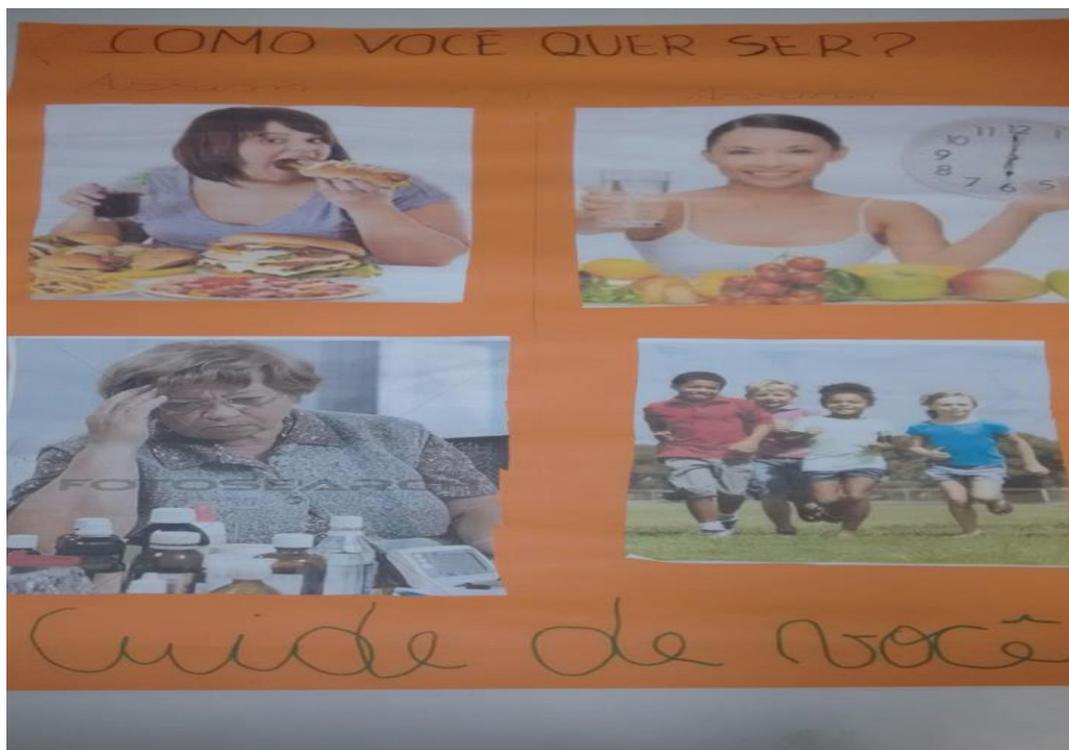
O anúncio em jogo optou por um tom mais informal, argumentando que o consumo de frutas e legumes é algo legal, bem como faz bem à saúde. A imagem corrobora com a mensagem, visto que evidencia a imagem de uma criança feliz e saudável, a qual está cercada por frutas e legumes. O que associa o aspecto saudável da criança ao consumo das frutas e legumes. Por outro lado, esse anúncio também carece de recursos multimodais e visuais.

Os anúncios, de um modo geral, atendem ao propósito comunicativo, bem como ao conteúdo temático e aos aspectos estilísticos (destaque para a forma verbal imperativa). Por outro lado, esses anúncios necessitam de um reforço imagético e semiótico, corroborando, assim, com a apresentação visual dos gêneros.

4.2.2 A reescrita das produções

Em função do momento da revisão, os alunos atentaram para o fato da necessidade da utilização de fatores multimodais, bem como para o formato do gênero anúncio de campanha comunitária, como veremos a seguir.

Imagem 6



Fonte: O autor, 2017.

O anúncio acima optou por um quadro comparativo que confronta os efeitos negativos de uma má alimentação, bem como os efeitos positivos de uma alimentação composta por frutas e verduras. Na parte esquerda do anúncio, são expostas duas imagens que representam a má alimentação e seus efeitos, no que diz respeito à saúde. Na parte direita do anúncio, são expostas duas imagens que aludem à alimentação composta por frutas e verduras.

O anúncio traz os seguintes enunciados: “como você quer ser? Assim ou assim? Cuide de você!”. Tais enunciados colocam em evidência o papel da responsabilidade do leitor do anúncio, no que concerne à condução da sua saúde a partir da sua alimentação.

As imagens utilizadas corroboram com a argumentação utilizada. As imagens mobilizadas nos anúncios refletiram bem a contraposição da questão alimentar e seus efeitos. Em um lado, a imagem de uma pessoa portadora de obesidade comendo alimentos tidos como negativos, bem como a imagem de uma pessoa idosa diante de diversos remédios. No outro lado, a imagem de uma pessoa com ótima estética corporal e facial, bem como a imagem de crianças saudáveis brincando. Mesmo que a seleção das imagens não tenha atentado muito

para a questão da faixa etária, o manuseio e observação das imagens ilustrou bem a contraposição entre boa e má alimentação.

A imagem faz uso de recursos multimodais, como o uso de cores, bem como tamanho diferenciados de fontes. Na parte superior, aparece um enunciado na cor preta, representando o destaque dado à indagação que estabelece o diálogo com leitor. Na parte inferior, aparece outro enunciado (“Cuide de você!!!!”) com uma fonte bem maior, evidenciando o destaque da mensagem. Tal enunciado foi construído na cor verde com o objetivo de sinalizar a positividade do ato de cuidar de si, mais especificamente, da saúde. Dessa maneira, o anúncio em jogo atende às características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária.

Imagem 7



Fonte: O autor, 2017.

O anúncio acima também optou por traçar um quadro comparativo entre os efeitos negativos e positivos resultantes das práticas alimentares. Tal quadro é construído mediante o emprego de imagens. De um lado, aparece a imagem de alimentos tidos como nocivos à saúde dos indivíduos. E, logo abaixo, aparece a imagem com os efeitos negativos de uma má alimentação, isto é, a obesidade. Nesse caso, aparece a imagem de um homem obeso, sob os cuidados de um médico. Do outro lado, aparece a imagem de pessoas consumindo alimentos

benéficos à saúde. E, logo abaixo, aparece a imagem com os efeitos da prática de uma boa alimentação. Ou seja, aparece a imagem de pessoas fazendo atividades físicas.

A escolha das imagens corroborou consideravelmente com a veiculação da mensagem trazida pelo anúncio, fortalecendo a dimensão argumentativa desse gênero discursivo/textual. Tais imagens evidenciaram bem as consequências, tanto positivas como negativas procedentes da alimentação. Aludimos ao jogo contraposto de imagens. De um lado, uma pessoa portadora da obesidade. O que relaciona a má alimentação aos problemas de saúde. Por outro lado, pessoas portadoras de uma ótima estética corporal, associando uma boa alimentação à saúde.

Outro elemento que corroborou de maneira considerável com a veiculação da mensagem foi a utilização de recursos multimodais. Na parte esquerda do anúncio que retrata o lado negativo de uma má alimentação, foram utilizados dois “X” com a cor vermelha. O que evidencia o erro, bem como a reprovação dessa prática. Ou seja, tal elemento representa a negatividade de uma má alimentação. Na parte direita do anúncio que retrata o lado positivo de uma boa alimentação, foram utilizados dois “V” com a cor verde. O que demonstra o acerto, isto é, uma opção/escolha correta e positiva.

O anúncio optou por excluir a mensagem principal, utilizando apenas a mensagem complementar (“Proteja sua saúde!”). Tal enunciado foi construído com a forma verbal imperativa. Outro ponto a ser comentado é a utilização da cor verde na construção desse enunciado. O que alude à questão da positividade do ato de proteger a saúde. Tudo isso demonstra que a construção argumentativa realizada diante de aspectos verbais escritos e multimodais. Desse modo, o anúncio em questão atende às características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária.

Os anúncios resultantes da reescrita demonstraram uma familiarização bem maior com as características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária. Os anúncios de campanha comunitária construídos pelos alunos atenderam à finalidade comunicativa, bem como ao plano temático, composicional e estilístico do gênero. A escolha de imagens, cores, recursos multimodais e escolhas verbais demonstram a apropriação e familiarização com as

características discursivas desse gênero. Mesmo que as frases utilizadas sejam bastante sucintas, elas atendem às características desse gênero discursivo/textual.

4.2.3 Algumas reflexões sobre as produções finais dos alunos

Os anúncios produzidos pelos alunos atenderam à finalidade comunicativa do gênero, visto que divulgaram mensagens com o objetivo de convencer seus interlocutores a modificar seus hábitos alimentares, aderindo, assim, a uma alimentação saudável composta por frutas e verduras.

Os anúncios também atenderam ao plano temático, uma vez que as produções e as mensagens versavam acerca de uma determinada demanda/problema, trazendo esclarecimentos/informações rumo ao incentivo de uma tomada de posição por parte dos seus interlocutores, como suscitam Decandio & Nascimento (2007).

Esses mesmos anúncios atenderam ao plano composicional desse gênero discursivo/textual, na medida em que deflagraram diversificados elementos típicos da organização estrutural a peça de campanha comunitária. As produções dos alunos fizeram uso de distintas formas de destaque/realce das mensagens veiculadas, como, por exemplo: a utilização de contraste de imagens, a utilização de consequências positivas e negativas, o uso de aspectos/fatores multimodais (cores vermelha e verde, com a finalidade de expressar o negativo/alerta e o positivo, bem como o uso dos símbolos “proibido” e “correto”).

No que se referem ao plano estilístico, as produções dos alunos fizeram uso do modo verbal imperativo, objetivando expressar um tom de aconselhamento. Tais produções também fizeram uso de textos curtos e resumidos, objetivando destacar os aspectos visuais e imagéticos. Dessa feita, as produções dos alunos estão adequadas às características constitutivas típicas do gênero anúncio de campanha comunitária.

Em termos de comentários finais a respeito desse tópico, podemos mencionar que o trabalho com a peça de campanha comunitária envolveu não apenas a familiarização com as características desse gênero, mas também envolveu um trabalho com um problema real que está sendo vivenciado no cotidiano escolar. Dessa maneira, o trabalho com projetos de letramento vai além da mera apropriação das características globais de um determinado gênero,

propiciando, assim, o contato do aluno com problemas reais do seu redor e o “pensar sobre” tais problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, amparamo-nos nas experiências vivenciadas na aplicação do ‘*Projeto Comida, para que te quero?*’, almejando responder às seguintes questões: ***Até que ponto os projetos de letramento subsidiam a promoção de atividades de leitura e produção textual engajadas com as problemáticas emergentes no cotidiano dos alunos?***

A partir das análises das atividades realizadas e das experiências vivenciadas, vem a constatação de que a elaboração/aplicação de um projeto de letramento perpassa o âmbito do conteúdo e da reflexão. O trabalho com projetos de letramento envolve o manejo com atividades de leitura e escrita das quais resultam conhecimentos e saberes. Aqui, está o âmbito do conteúdo que abrange o acesso dos alunos a saberes relacionados à leitura e à produção de texto. Estas, por sua vez, acontecem mediante gêneros discursivos/textuais. O que, mais uma vez, envolve o âmbito do conteúdo. Ou seja, a partir do manejo com esses gêneros discursivos/textuais, os alunos apropriam-se e familiarizam-se com informações e conteúdos referentes ao funcionamento de tais gêneros. Entretanto, a abordagem dos projetos de letramento não se detém apenas ao âmbito do conteúdo.

A abordagem dos projetos de letramento engloba a reflexão acerca de uma determinada demanda social, estimulando o potencial do aluno no ato de pensar sobre o problema e sobre medidas rumo à concretização da solução. Aqui, está o âmbito da reflexão. O que leva à ação.

Tudo isso está em sintonia com Oliveira, Tinoco & Santos (2014) cujos contributos abarcam a promoção de atividades de leitura e produção de texto contextualizadas e situadas com a realidade que circunda os alunos. Ou seja, não se trata da realização de atividades artificiais que trazem apenas o acesso a informações a respeito de um determinado conteúdo. No desenvolvimento dos projetos de letramento, as atividades estão sempre relacionadas com as questões reais que envolvem a escola ou a comunidade de onde procedem os alunos.

Acerca do trabalho em sala de aula com o gênero anúncio de campanha comunitária, podemos afirmar que é uma proposta atrelada ao exercício da

cidadania, conforme esclarece Balonas (2011). Para a autora, os textos publicitários com foco no viés social (leia-se publicidade educativa e social) contempla a conscientização social, em prol da modificação das ações, contribuindo para a extinção do individualismo e a adesão a novos comportamentos/atitudes.

Em consonância com a visão dessa autora, concebemos que o trabalho com o gênero anúncio de campanha comunitária propicia a promoção de atividades que conduzem o aluno a pensar sobre problemáticas cotidianas. A partir da reflexão sobre as demandas cotidianas, os alunos têm a possibilidade de adotar novas ações. Isto é, emerge o engajamento com o objetivo de buscar alternativas para a solução de determinadas problemáticas.

Nesse sentido, este trabalho articulou um projeto de letramento e os subsídios do gênero anúncio de campanha comunitário, ocasionando um incentivo significativo ao engajamento político e participativo dos alunos, no que diz respeito ao contexto em que vivem. É com esse olhar que consideramos o uso de projetos de letramento no ensino de Língua Portuguesa como algo de extrema relevância, uma vez que vai incentivar o potencial do aluno no envolvimento de sua realidade, objetivando a intervenção e a transformação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.. Trabalhar com textos e a partir de textos: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. In: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1065426429764.PDF>> Acesso em: 23 fev. 2015.

BACKES, D. S.; MARINHO, M.; COSTENARO, R. S.; NUNES, S.; RUPOLO, I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, p. 421-426, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000300012> Acesso em: 17 abr. 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BALONAS, S.. PUBLICIDADE SEM CÓDIGO DE BARRAS CONTRIBUTOS PARA O CONHECIMENTO DA PUBLICIDADE A FAVOR DE CAUSAS SOCIAIS EM PORTUGAL. Ribeirão: Húmus, 2011. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14802/1/PublicidadeSemCodigoBarras.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2017.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A.. **Análise Linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). **O livro Didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUZEN, C.. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de Português: como fica a questão dos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 43-58.

COSTA-HÜBES, T da C.. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. **Confluência** (Rio de Janeiro), v. 1, p. 129-146, 2009. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2017.

COSTA VAL, M. G.. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339>> Acesso em: 29 set. 2016.

DECANDIO, F. R.; NASCIMENTO, E. L. O gênero anúncio institucional de campanha comunitária como objeto de ensino de língua portuguesa e instrumento de socialização dos alunos do ensino médio público. In: **Anais do V Encontro Científico do Curso de Letras, Faculdade Paranaense - FACCAR**, Rolândia, 2007. Disponível em: <http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/textos/10.htm> Acesso em: 04 out. 2016.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A.. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 8, p. 89-103, 2011. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf> Acesso em: 22 fev. 2015.

FÉLIX, T. R.; ZIRONDI, M. I. Projetos de Letramento, Sequências Didáticas e Práticas de Letramento: instrumentos (inter)mediadores para a organização do trabalho do professor. In: **Anais do X SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, p. 505-516, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/thassianarfelix.pdf> Acesso em: 07 jul. 2016.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GUTERRES, T. A Publicidade Não Convencional ao Serviço do Ensino Superior. A divulgação dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Dissertação de Mestrado em Comunicação Estratégica: Publicidade e Relações Públicas. 2012. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1567/1/Tese_Mestrado_Tiago_Gutierrez.pdf> Acesso em: 01 abr. 2017.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, v. 1, p. 61-72.

KAUARK, F.; CASTRO, F.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, A. B.. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>> Acesso em: 5 jul. 2016.

KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros Textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KOCH, I. G. V.. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOTLER, P.; LEE, N.. **Marketing Social: influenciando comportamentos para o bem**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, T. F.. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-94.

LOPES-ROSSI, M. A. G.. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, v. 1, p. 61-72.

LUNA, T. S.; MARCUSCHI, B.. Letramentos Literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/0102-4698-edur-135569.pdf>> Acesso em: 02 set. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2010.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, G. A.. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP**, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702>> Acesso em: 22 set. 2016.

MENDONÇA, M. R. S.; SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M. B.. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 27-41.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros Textuais em Práticas de Alfabetização e Letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas (SP): Pontes, 2014, v. 1, p. 145-168.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. **Projetos de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna**. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>> Acesso em: 2 jul. 2016.

PEREIRA, T. S.; LUNA, T. S.. Ensino de Gramática ou de Análise Linguística? Um estudo sobre a crase em gramáticas pedagógicas. **Philologus**, v. 20, p. 81-99, 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/60/07.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2015.

PERFEITO, A. M.. Concepções de Linguagem, Análise Linguística e Proposta de Intervenção. In: **Anais do Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas - I CLAPFL**, p. 824-836, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/74-alba-maria-perfeito.html>> Acesso em: 08 set. 2016.

PIETRI, E. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. **Falla dos Pinhais**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.2, n.2, jan./dez/2015.

ROJO, R. **Gêneros do Discurso**. Glossário CEALE (Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>> Acesso em: 26 fev. 2017.

SANTOS, C. F.. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

_____. A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Revista Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>> Acesso em: 25 fev. 2015.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S.. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 365-388, Novembro, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67/37>> Acesso em: 04 abr. 2016.

SILVA, S. P.; SILVEIRA, B. B. F.; SOUZA, F. E. B.; SILVA JUNIOR, I. F.; CIPRIANO, L. C.. O Anúncio Publicitário na Sala de Aula: Práticas de Leitura, Produção de Texto e Oralidade em Foco. **Philologus**, v. 63, p. 1364-1386, 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/098.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2016.

SOARES, M. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf> Acesso em: 03 set. 2016.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. v.3, n.3, p.443-466, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009> Acesso em: 17 abr. 2017.

VAZ, G. N.. Marketing Institucional: **O Mercado de Ideias e Imagens**. São Paulo, Pioneira, 1995.

ANEXOS

DOENÇAS OCACIONADAS PELA MÁ ALIMENTAÇÃO



Fonte: www.google.com.br

- OBESIDADE INFANTIL



Fonte: www.google.com.br



Fonte: www.google.com.br



Fonte: www.google.com.br

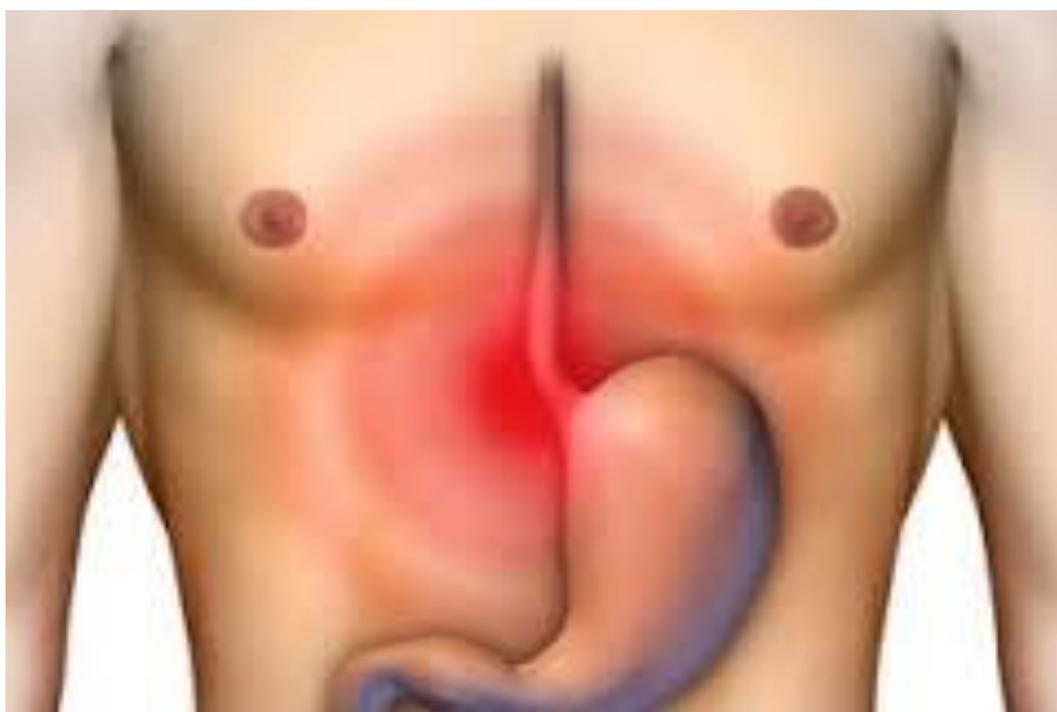


Fonte: www.google.com.br



Fonte: www.google.com.br

- **GASTRITE**



Fonte: www.google.com.br

Fonte: www.google.com.br





Fonte: www.google.com.br

- **DIABETES**



Fonte: www.google.com.br



Fonte: www.google.com.br



Fonte: www.google.com.br

- **HIPERTENSÃO**



Fonte: www.google.com.br