

O SUPORTE DO GÊNERO EMBALAGEM DE PRODUTOS ALIMENTÍCIOS NO CONTEXTO ESCOLAR: A PRODUÇÃO TEXTUAL NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

Maria Angélica CARDOSO (Universidade do Sul de Santa Catarina)

ABSTRACT: *This research intends to understand the process of production of texts lived deeply in the pertaining to school reality, specifically, the processes that if constitute from the products packages as supports of literal sorts. The accomplishment of this work has as objective to evidence innovative situations of literal production, to break of these respective not-pertaining to school texts the professors of the initial series of basic education. It deals with a study directed for the questions of texts and discursives practicals, whose notion of text is centered in the to weave idea, or either, of that determined language processes (as the cohesion and coherence) they make possible that a grouping of words and phrases if become one significant one all. The text is a unit of interaction inside of the continuous process that is the occurrence of the language between human beings, and occurs in half specific social physicists and, for being always invested of literal sorts and always to reveal the speeches that circulate in the society.*

KEYWORDS: *food product package; text genre; education school.*

0. Introdução: No processo de alfabetização escolar os professores de séries iniciais, vêm privilegiando a alfabetização, assim, a escola pouco ou quase nada tem trabalhado na perspectiva do letramento e uso da diversidade de suportes e gêneros textuais/discursivos.

O trabalho com o ensino de língua materna no ensino fundamental necessita de constante reflexão e análise das teorias e das práticas, na perspectiva da construção e reconstrução de propostas pedagógicas que acompanham e/ou superam os desafios impostos pelas mudanças e pelo avanço das ciências e, conseqüentemente, dos novos conceitos que surgem. Assim, novas perspectivas de trabalho docente mais coerente e significativo se anunciam.

Na escola de ensino fundamental, o que se evidencia são atividades de produção textual que privilegia o tipo “narração, dissertação e descrição”, cujos textos passam a ser tratados, conforme Schnewly e Dolz (1999, p. 11) “[...] desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”. Nela os interlocutores são o aluno (que escreve para o professor) e o próprio professor (que corrige e dá nota).

Uma nova prática pedagógica de linguagem deve estar pautada nos eventos comunicativos que acontecem no dia-a-dia dos aprendizes. Desta forma, os locutores os reconhecerão como instância de um gênero. Compreender, analisar e produzir textos é uma competência que pode ser desenvolvida na escola desde que seja proporcionada uma crescente oferta e situações de aprendizagem da língua com os gêneros textuais, sejam verbais ou não-verbais, que circulam nas comunidades em que se inserem os alunos.

Os dois processos, a alfabetização (aquisição do sistema convencional de escrita) e o letramento (desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita) devem fazer parte das reflexões e ações pedagógicas escolares. A alfabetização é um processo que, apesar de se iniciar formalmente na escola, começa com o letramento, uma vez que o aprendiz traz conhecimentos sobre a língua escrita e falada, resultantes de informações recebidas do mundo em que vive, seja através das diversas leituras que faz de mundo, seja pelo convívio social escolarizado ou não. Exerce influência em sua escolarização, porque possuidora de um certo nível de letramento, na sua vivência, com textos orais e escritos existentes em seus contextos.

Também o livro didático, muito usado na escola, tem como prioridade o trabalho com uma especificidade da alfabetização, ou seja, com a gramática e a ortografia. Ele ela ainda trabalha muito pouco na perspectiva do letramento, por isso, uma das tarefas do professor é a busca de novas maneiras e novos modos de agir que possam dar ênfase e sentido ao trabalho com língua materna.

Assim, propomos o estudo de conceitos de alfabetização e letramento a partir do uso de “gêneros textuais não-escolares”, em seu “suporte original”. Pensamos ser uma possibilidade de sair da viciada prática de trabalho com textos de livros didáticos, uma vez que, apesar de terem avançado um pouco nesta questão, ainda priorizam a antiga tipologia de uso de textos narrativos, dissertativos e

descritivos, ao invés de oportunizar aos aprendizes a utilização de recursos pedagógicos e comunicativos existentes no seu contexto, considerando os seus conhecimentos prévios.

Trabalhar com estes textos é fundamental para o exercício da cidadania e, se bem utilizados na escola, podem trazer contribuições importantes para avanços dos alunos no processo de aquisição de procedimentos de leitura e escrita de textos e não apenas decifradores do sistema.

Nesse estudo, tomamos como objetivo geral compreender o processo de produção de textos vivenciado na realidade escolar, especificamente, os processos que se constituem a partir das embalagens de produtos alimentícios como suportes de gêneros textuais.

Como objetivos específicos, pretendemos descrever e analisar a operacionalização de um estudo da linguagem verbal e não-verbal na instituição escolar, a partir de textos não-escolares (verbais e não-verbais); e, ainda, refletir sobre os textos existentes nas embalagens dos produtos alimentícios, analisando os propósitos comunicativos de consumidores e produtores. Além disso, evidenciar situações inovadoras de produção textual, a partir destes respectivos textos não-escolares aos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

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

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

1. Procedimentos metodológicos da pesquisa: Propomos realizar um estudo de caso, em que o objeto de estudo será a transposição didática a partir do uso de textos não-escolares, em seu suporte original, mais precisamente as “embalagens de produtos alimentícios”, como recurso pedagógico.

Marcuschi (2000: p. 10) diz que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, muito pelo contrário, eles se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”.

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

O recurso comunicativo e pedagógico, as embalagens, pode e deve ser usado pelos professores como elemento mediador, além de incidir diretamente na aprendizagem, ou seja, sobre a “zona de desenvolvimento proximal”¹, citada na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).

2. Etapas da operacionalização da pesquisa: A pesquisa compreende três etapas de aplicação do estudo em questão: na primeira etapa, treinamento docente sobre gêneros textuais; na segunda, elaboração da transposição didática a partir do estudo do suporte embalagem de produtos alimentícios trazidos para a escola, por alunos de 3ª série do ensino fundamental; na terceira, a execução do planejamento e a análise de um questionário aplicado aos alunos da 3ª série, como parte da atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula, pela professora e pela pesquisadora.

¹ Vygotsky (1993) explica o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apontando para a importância do ensino e da instrução: A diferença entre “o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, senão em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento proximal” (p.239).

3. Resultados da pesquisa: Aqui, analisamos e discutimos os dados obtidos no estudo das embalagens, na ocasião do treinamento e também, dos dados obtidos no questionário, a partir das três etapas descritas anteriormente, na operacionalização da pesquisa.

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

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

As embalagens de produtos alimentícios ficam expostas nas prateleiras dos supermercados na venda dos produtos, com uma parte, que consideramos a principal. É ali que encontramos elementos textuais verbais e não-verbais (semioses) usados para agir na mente do consumidor como elemento persuasivo.

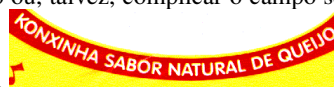
Independente do formato e do material de que são feitas, encontramos nesta parte, itens, como: a marca do produto, o nome da empresa, a especificação do produto – (salgadinho de trigo, de milho), os elementos icônicos (desenhos e cores) e, também, elementos opcionais, como o slogan da marca. O nome do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

Na parte da frente, esses elementos se misturam e, desta forma, percebemos um único texto. Observam-se um composto de diversos elementos que se complementam, ou seja, o nome do produto e especificação, ícone da marca do produto, característica do produto, prazo de validade, quantidade, natureza da indústria..., elementos comuns encontrados em diferentes embalagens de produtos alimentícios, independente do suporte. Independente do formato das embalagens, os elementos encontrados são basicamente os mesmos.

Com relação a competência lingüístico-discursiva, encontramos alteração gráfica, como no exemplo: há troca de sons arbitrários (c/k, x/ch). Pensamos que, talvez, o objetivo seja lançar mão deste recurso lingüístico para chamar atenção e/ou provocar confusão ou, talvez, complicar o campo semântico



visual, chamando atenção do consumidor (se é que ele observa).



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

Encontramos, ainda, textos organizados de forma mais definida, como por exemplo: textos icônicos, slogans publicitários e informativos, ingredientes, informação nutricional, código de barras, endereço postal ou eletrônico, ícone da marca, calorias, registro da marca. E também, há alguns textos opcionais, como: receitas, poemas ou textos poéticos, ícones diversos, fabricante, endereços, atendimento ao consumidor e outros. Recolhemos como exemplo, textos do gênero receita (esta possui uma seqüência em que aparecem os ingredientes, o modo de preparo e o rendimento), informação nutricional (com valores e quantidades), poesias, história de quadrinhos e outros. Exemplo de texto encontrado em uma embalagem ou suporte:

A batata da onda

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

Você vai pirar com este sabor

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

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

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

Há, também, marcas lingüísticas de repetição no nome do produto “Ruffles”. Isso funciona como elemento de referência anafórica, usado para dar ênfase ao produto comercializado, criando assim uma identidade que dá sentido ao propósito a que se destina. Exemplo de palavras encontradas nas embalagens de produtos alimentícios, com inversão de sentidos (metonímia): arrasar (sentido de abafar/sobressair-se *ou* humilhar/arruinar); pirar (enlouquecer/endoidar *ou* loucura/não como doença mental, mas como uma paixão intensa); irada (violenta *ou* bacana/maneiro).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com a Proposta Curricular de SC (1998) as respostas a este questionário foram criadas a partir do contexto sócio-histórico-cultural, conhecimento de vida, crenças, atividades, enfim, tudo para atender às necessidades sociais de cada informante.

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

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

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

As respostas desta questão refletem o primeiro olhar sobre a atividade humana, ou seja, a utilidade do objeto de consumo, pelo consumidor. Aqui os suportes embalagens, são vistos como portadores de produtos alimentícios, não são percebidos, conforme Marscuschi (2003) como suportes “incidentais” de textos, assim, esta é a primeira leitura.

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

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

	líquido, indústria.	
Informante 15	Informa a validade, as informações, os fabricantes e os ingredientes.	
Total	10	04

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

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

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

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

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

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

4. Considerações finais: Os suportes de gêneros textuais são muitos e diversificados. Eles são produzidos por empresas especializadas para acondicionar produtos. Para que eles sejam consumidos, as empresas sabem que há necessidade de comunicação e interação social entre os consumidores e os referidos suportes, por isso utilizam um recurso comunicativo extremamente tecnológico.

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

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

As embalagens possuem “estilos” gráficos que são monitorados por equipes de publicidade e propaganda, em ambientes extremamente letrados. Elas se propõem ser uma prática comunicativa, na medida em que “suportam” gêneros textuais de publicidade e de informação, lidas pelo aprendiz/consumidor, de forma ingênua ou de forma crítica se isso for trabalhado na escola através da transcrição didática deste gênero.

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

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

Esses suportes são encontrados nas comunidades discursivas em que os aprendizes circulam. Neles há diferentes linguagens, são compostas por textos. São recursos que os professores podem usar com argumentação, criticidade e criatividade, contribuindo para a construção do sujeito cidadão, articulados entre as práticas sociais e as atividades de linguagem usadas na escola. Esses suportes podem e devem ser utilizados como objeto de ensino e aprendizagem.

O trabalho com texto em sala de aula deve ter a proposta de estudar sua organização, funcionalidade e seu propósito comunicativo. Usar textos “tipológicos” é, a nosso ver, trabalhar com textos que estão fora do (con)texto dos aprendizes, do seu continuum de letramento, da sua vivência. Assim, trabalhar com textos em seu suporte original é trabalhar com a língua como uma atividade social e crítica, além de perceber a realidade da linguagem, posicionando-se criticamente diante dela.

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

RESUMO: Esta pesquisa pretende compreender o processo de produção de textos vivenciado na realidade escolar, especificamente, os processos que se constituem a partir das embalagens de produtos alimentícios como suportes de gêneros textuais. A realização deste trabalho tem como objetivo evidenciar situações inovadoras de produção textual, a partir destes respectivos textos não-escolares aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um estudo direcionado para as questões de textualidade e práticas discursivas, cuja noção de texto é centrada na idéia de tessitura, ou seja, de que determinados processos de linguagem (como a coesão e coerência) possibilitam que um agrupamento de palavras e frases se tornem um todo significativo. O texto é uma unidade de interação dentro do processo contínuo que é a ocorrência da linguagem entre seres humanos, e ocorre em meios físicos e sociais específicos, por estar sempre investido de gêneros textuais e sempre manifestar os discursos que circulam na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: embalagens de produtos alimentícios; gênero textual; ensino.

5. Referências Bibliográficas

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. _____. **Restrições e liberdades textuais, inserção social e**

cidadania (Trad. Anna Raquel Machado, LAEL – PUC/SC). Conferência Inaugural do XIV INPLA, 2004.

CARDOSO, Maria Angélica. Embalagens de salgadinhos: suporte de gêneros textuais? PG UNISUL. 2004.

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA Maria Bernadete F. de. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR: os processos de construção do sentido em textos escritos de alunos do primeiro grau. In: V congresso brasileiro de Linguística aplicada, 1998, Porto alegre.

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

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª. Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

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

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