

**Fernanda Frasson**



Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
[ferfrasson@hotmail.com](mailto:ferfrasson@hotmail.com)

**Carlos Eduardo Laburú**



Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
[laburu@uel.br](mailto:laburu@uel.br)

**Andreia de Freitas Zompero**



Universidade Norte do Paraná (Unopar)  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
[andzomp@yahoo.com.br](mailto:andzomp@yahoo.com.br)

# IDENTIFICAÇÃO DE SUBSUNÇORES A PARTIR DA LEITURA DE UMA IMAGEM PUBLICITÁRIA: RESULTADOS INICIAIS DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

## RESUMO

Este trabalho partiu das relações entre os referenciais da Educação Alimentar e Nutricional, da Teoria da Aprendizagem Significativa, da Semiologia e da Leitura de Imagens, com o objetivo de identificar subsunçores sobre o tema consumo de frutas, presente na estrutura cognitiva de alunos do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma turma de sexto ano. Os estudantes receberam, individualmente, um exercício contendo uma imagem publicitária e quatro questões para direcionar a leitura da imagem. Tais questões suscitaram respostas de cunho denotativo e conotativo. O resultado apresenta as respostas de quatro estudantes. Associações cognitivas entre os signos alimento, fruta, suco, natural, artificial, saúde, doença, caseiro e industrializado foram identificadas como subsunçores.

**Palavras-chave:** Identificação de Subsunçores. Educação Alimentar e Nutricional. Leitura de Imagens.

## IDENTIFICATION OF SUBSUNITORS FROM THE READING OF AN ADVERTISING IMAGE: INITIAL RESULTS OF A FOOD AND NUTRITIONAL EDUCATION PROGRAM

## ABSTRACT

This work started from the relations between the references of Food and Nutritional Education, the Theory of Meaningful Learning, Semiology and Image Reading, with the objective of identifying subsunitors on the subject of fruit consumption, present in the cognitive structure of elementary school students. The research was carried out in a sixth year class. The students received, individually, an exercise containing an advertising image and four questions to guide the reading of the image. Such questions elicited denotative and connotative responses. The result presents the responses of four students. Cognitive associations among *food, fruit, juice, natural, artificial, health, disease, home-made* and *industrial* were identified as subsunitors.

**Keywords:** Identification of Subsunitors. Food and Nutrition Education. Image Reading.

**Submetido em:** 24/07/2020

**Aceito em:** 27/11/2020

**Publicado em:** 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p603-620>



## 1 INTRODUÇÃO

Uma das metas da educação básica é a formação de cidadãos críticos e conscientes, para a atuação na sociedade. Esse panorama estimula a constante revisão dos currículos que guiam as atividades desenvolvidas pelos professores nas escolas, pois tais programas devem estar atualizados para proporcionar ao aprendiz acesso ao conjunto de conhecimentos reconhecidos socialmente e entendidos como necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018). Diante dessas exigências, quando do planejamento das ações educativas, professores e demais integrantes da equipe pedagógica escolar têm buscado referenciais teóricos em que possam apoiar seus trabalhos. Em relação a isso, Moreira (1999) defende que o bom ensino deve ser construtivista e promover a aprendizagem significativa.

Dentre os temas sugeridos à escola para a formação de cidadãos, abordou-se nesta pesquisa a Educação Alimentar e Nutricional. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), um dos objetivos do ensino fundamental é levar o aprendiz a debater e tomar posição sobre a temática: **alimentos e/ou alimentação**. Esse mesmo documento orienta que a abordagem sobre tal tema deve considerar conhecimentos éticos, políticos e culturais, além dos científicos.

Para Gowin (1981), ensinar e aprender qualquer material de ensino depende do compartilhamento de significados que ocorre entre a tríade professor-material de ensino-aluno. Em complemento a essa afirmação, Novak (1981) propõe que, para atingir o compartilhamento de significados, é preciso que o evento educativo empregue linguagens relevantes facilitadoras da aprendizagem significativa.

É evidente que a linguagem verbal é o modo semiótico mais utilizado – e, na maioria das vezes, exclusivo – em situações de ensino e aprendizagem na sala de aula. Contudo, pesquisas têm mostrado que, ao usar múltiplas linguagens, o professor expande a possibilidade de aproximação que um conteúdo pode ter, junto à estrutura cognitiva de aprendizes. Para Ainsworth (1999), o ensino pautado em uma pluralidade de modos e formas representacionais fortalece a aprendizagem por complemento ou reforço de conhecimentos estudados, refina a interpretação do aprendiz, na medida em que limita a atenção nos conceitos de real interesse e capacita o aprendiz a identificar um conceito ou abstração subjacente aos modos de representação utilizados (*apud* PRAIN; WALDRIP, 2006). Da mesma forma, amplia a possibilidade de aprendizagem dos alunos ao aproveitar as dimensões psicológicas particulares e os estilos subjetivos de aprendizagem

de cada aprendiz (LABURÚ; SILVA, 2011). Sendo assim, situações de ensino em que se utilizem diversas representações semióticas para explanação do mesmo tema favorecem a aprendizagem significativa dos aprendizes.

Neste artigo, apresentam-se as relações vislumbradas entre os referenciais da Educação Alimentar e Nutricional (BOOG, 2004; BIZZO; LEDER, 2005; BRASIL, 2018), da Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1963, 2003; MOREIRA, 1982, 2006), da Semiologia (FIDALGO, 1998; ECO, 2000; PERUZZOLO, 2004; SAUSSURE, 2006; BARTHES, 2012) e da Leitura de Imagens (PENN, 2004) para a implementação de uma investigação que teve por objetivo identificar subsunçores presentes na estrutura cognitiva de aprendizes do ensino fundamental, sobre o tema consumo de frutas.

Relações entre Educação Alimentar e Nutricional, Teoria da Aprendizagem Significativa e Multiplicidade Representacional já foram descritas em trabalhos anteriores (FRASSON; KLEIN, 2012; FRASSON, 2016; FRASSON; LABURÚ, 2018); entretanto, a disposição dessas ideias integrada aos eixos teóricos Semiologia e Leitura de Imagens são a base da originalidade deste trabalho.

A seguir, apresentam-se as teorias que embasaram a investigação e expõem-se a intervenção metodológica realizada. Finalizando o artigo, apresenta-se reflexão acerca das implicações deste trabalho para o ensino e a aprendizagem do tema *alimentação* no contexto escolar.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Educação Alimentar e Nutricional**

Pesquisas relacionando o perfil nutricional e a saúde global da população mundial indicam que a alimentação humana não tem sido adequada (NASCIMENTO, 2007; ROZIN, 2014). Parte dos problemas biológicos relacionados à alimentação são asseverados pela cultura do hiperconsumo, que está vigente na sociedade. Segundo Lipovetsky (2010), a lógica do consumo e, conseqüentemente, da produção está, atualmente, pautada num consumidor que, ao contrário de outras épocas, busca qualidade de vida, comunicação e saúde. Esse consumidor está interessado em satisfações emocionais e corporais, sensoriais e estéticas, relacionais e sanitárias, lúdicas e distrativas.

Contudo, a sociedade do hiperconsumo é alienada. Segundo Slater (2002), a sociedade alienada é caracterizada pelo consumo de produtos destituídos de seus poderes e significados intrínsecos. Numa aproximação desse conceito com discussões feitas por Fontenelle (2017) tem-se que a ênfase da cultura do consumo atual é pautada na integração entre corpo e psiquê. Nesse aspecto, consumir responsavelmente é consumir produtos que tenham no *marketing* a garantia de uma vida saudável, mesmo que esses produtos, na realidade de sua composição química, não sejam saudáveis, nem mesmo garantam a qualidade de vida desejada.

Diante desse cenário, a indústria alimentícia tem investido na publicidade que, ao invés de ser construída em torno do produto e de seus benefícios reais, se ampara em valores e visões que enfatizam o espetacular, a emoção, o sentido não literal (do produto); significantes que ultrapassam a realidade do produto. Sendo assim, muitas marcas têm ganhado notoriedade falando de tudo, exceto de seu produto. O nome, o logotipo, o *design*, o *slogan* etc. estão mobilizados para dar alma ou estilo à marca. Não se vende mais um produto, mas uma visão, um conceito, um estilo de vida (LIPOVETSKY, 2010). Nesse viés, muitos consumidores têm sido iludidos, ou se deixado iludir, em relação à qualidade alimentar dos produtos que escolhem para sua alimentação. Entre vários exemplos de produtos alimentícios que são comercializados destituídos de seus significados intrínsecos, citam-se aqui os sucos ultra processados.

A Pesquisa de Orçamento Familiar realizada em 2002-2003 demonstrou que a participação de frutas e hortaliças na dieta do brasileiro fica em 3,37% de um consumo médio calórico de 1800 calorias, com uma participação, então, de 60 calorias, o que se traduz para 132g. A versão dessa pesquisa realizada em 2008-2009 não demonstrou alteração na participação desses alimentos em relação à pesquisa de 2002-2003, o que mostra um consumo muito abaixo da recomendação da Organização Mundial da Saúde, que preconiza a ingestão de pelo menos 400g de frutas e hortaliças ao dia, ou 9% do percentual calórico total diário, para a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis (BRASIL, 2005; 2010). Nesse viés, alguns estudos têm apontado que indivíduos consomem sucos ultra processados diariamente, entendendo que são substitutos de frutas *in natura*, o que não é verdade (ROMANZINI *et al.*, 2008; FRASSON, 2016).

Segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira, os alimentos ultra processados são formulações industriais feitas inteiramente ou majoritariamente de substâncias extraídas de alimentos (óleos, gorduras, açúcar, amido, proteínas), derivadas de constituintes de alimentos (gorduras hidrogenadas, amido modificado) ou sintetizadas

em laboratório com base em matérias orgânicas como petróleo e carvão (corantes, aromatizantes, realçadores de sabor e vários tipos de aditivos usados para dotar os produtos de propriedades sensoriais atraentes) (BRASIL, 2014, p. 41).

Ante os resultados da má alimentação dos indivíduos, organizações governamentais e não governamentais têm pensado e desenvolvido ações para a promoção da saúde. Entre essas ações, as embasadas em estratégias de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) têm se mostrado como fortes aliadas.

A EAN deve ser concebida, numa adaptação do conceito de educação para a saúde (CATALÁN; SALA; BEGUER, 1993), como a combinação de atividades de informação e educação que levem a uma situação em que as pessoas reflitam a respeito da possibilidade de ter uma alimentação saudável, saibam como alcançá-la, façam o que puderem, individual e coletivamente, para preservar essa boa alimentação e busquem orientações corretas quando sentirem dúvidas quanto a escolhas alimentares saudáveis.

Partindo dessa definição, compete à EAN o desenvolvimento de estratégias sistematizadas que incentivem a reflexão acerca de uma cultura baseada na valorização da alimentação saudável a partir do reconhecimento da necessidade não somente de respeitar crenças, valores, atitudes, práticas e relações sociais, mas também da possibilidade de modificá-las (BOOG, 2004). Sendo assim, incentivar a tomada de consciência dos temas alimentação e nutrição na escola é coerente quando se espera que o aprendiz receba formação para se tornar um cidadão crítico, ativo na sociedade, responsável por suas condutas. Bizzo e Leder (2005) orientam que a implementação da EAN no ensino fundamental será eficaz se estiver fundamentada em metodologia pedagógica dialogal, significativa, problematizadora, transversal, lúdica e construtivista.

Essas orientações sobre como devem ser planejadas e implementadas ações de EAN são congruentes com os preceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), tendo em vista que um programa de EAN deve levar o aprendiz a reflexões substantivas para que ele perceba sentido na aprendizagem do tema que se propõe e considere incorporar as novas aprendizagens a seus hábitos de vida e consumo.

## 2.2 Teoria da Aprendizagem Significativa

A TAS foi elaborada por David Ausubel na década de 1960 (AUSUBEL, 1963). Um fundamento da teoria sustenta que, para haver aprendizagem significativa, uma nova

informação deve manter relação com um aspecto especificamente relevante já presente na estrutura de conhecimento do indivíduo (MOREIRA, 2014). Em outras palavras, a aprendizagem é considerada significativa quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária<sup>1</sup> com o que o aprendiz já sabe – subsunçor.

De forma detalhada, a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento (a), potencialmente significativo, interage de maneira substantiva com um subsunçor relevante, já presente na estrutura cognitiva do aprendiz (A). Essa interação ocorre na fase denominada assimilação e gera um produto dissociável, porém tanto o novo conhecimento quanto o conhecimento prévio passam a apresentar marcas um do outro (a'A'). Conforme decorre a assimilação, o subsunçor é modificado, enriquecido e elaborado.

De acordo com a TAS, o armazenamento de informações no cérebro humano é organizado em forma de uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos, proposições, construtos e modelos mentais (AUSUBEL, 1963; MOREIRA, 2014).

Apesar de Ausubel fazer referência ao subsunçor apenas como conceito, Moreira (2011) diz que, atualmente, considerar apenas os conhecimentos de natureza conceitual como subsunçores não parece mais adequado, pois restringe muito o significado de conhecimento prévio, o que leva ao pensamento de que ele seja relacionado somente a conceitos. Sendo assim, é melhor considerar o subsunçor como um conhecimento prévio especificamente importante para uma nova aprendizagem; tal conhecimento pode ser procedimental ou atitudinal, além de conceitual (MOREIRA, 2011; FRASSON; LABURÚ; ZOMPERO, 2019).

De qualquer forma, na teoria de Ausubel o subsunçor é a ideia central. Em suas palavras, “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1978, p. iv *apud* AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. viii).

Partindo das premissas de Ausubel, Moreira (2006) desenvolveu um modelo para a implementação de ações educativas – as Unidades de Ensino Potencialmente

---

<sup>1</sup> Nessa visão, o termo *substantiva* deve ser entendido como não literal, não ao pé da letra, e o termo *não arbitrário* significa que a interação não é com qualquer subsunçor (conhecimento prévio ou ideia-âncora), mas, sim, com um conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do aprendiz.

Significativas (UEPS). Sua proposta se dá no sentido de que um evento educacional siga, ordenadamente, quatro etapas, nomeadas da seguinte maneira: I – avaliação de Subsunçores/Conhecimentos Prévios; II – organização Prévia; III – estratégias de Ensino/Aprendizagem ou Intervenções Didáticas; e IV – avaliação da aprendizagem Significativa<sup>2</sup>. Para avaliar os subsunçores, o professor pode fazer uso de diferentes recursos pedagógicos e semiológicos, entre eles a Leitura de Imagens.

### 2.3 Semiologia e Leitura de Imagens

Uma mensagem sempre tem o objetivo de transmitir informação. Jakobson (2010) diz que participam de um processo comunicacional uma mensagem (que é o conteúdo das informações a serem transmitidas), um emissor (que envia a mensagem), um receptor (que recebe a mensagem), um código (usado para efetuar a mensagem), um contexto (a referência feita na mensagem) e um canal (o suporte físico usado para a transmissão da mensagem). Apesar de as mensagens terem na representação verbal o modo semiótico mais evidente, a ciência da comunicação vem ao longo de sua história trabalhando na propagação da ideia de que nem só de significações proporcionadas por mensagens verbais vive o ser humano.

Um dos referenciais teóricos que dá suporte para estudar a significação é a Semiologia. Assume-se aqui a definição proposta por Barthes (2012) de que a semiologia<sup>3</sup> trata de estudos relativos quer à análise dos signos linguísticos, que estão relacionados à semântica e à escrita, quer semióticos, que se referem aos signos tanto humanos quanto naturais. Sobre esse tema, Peruzzolo (2004) acrescenta que a semiologia procura determinar o que um texto diz, como diz e por que o faz, por meio de níveis de leitura. Esses níveis compreendem as leituras semiológicas denotativa, conotativa e polissêmica.<sup>4</sup>

Segundo definição descrita no dicionário Houaiss, denotação é vínculo direto de significação (sem sentidos derivativos ou figurados) que um nome estabelece com um objeto da realidade” e conotação é “conjunto de alterações ou ampliações que uma palavra agrega ao seu sentido literal (denotativo), por associações linguísticas de diversos tipos (estilísticas, fonéticas, semânticas), ou por identificação com algum dos atributos de coisas, pessoas e seres da natureza. (HOUAISS, 2009, s.v. *denotação*; *conotação*).

<sup>2</sup> A descrição de Moreira (2006) para sua criação é rica e complexa. Julgamos não ser conveniente descrevê-la por completo neste texto, tendo em vista que nos apropriamos de, apenas, parte dela para compor o trabalho que estamos apresentando.

<sup>3</sup> Ciência que tem como idealizador Ferdinand de Saussure.

<sup>4</sup> Não abordamos nesta pesquisa o nível polissêmico, por isso não trataremos desse conceito neste tópico.

Saussure (2006) afirma que um signo é um elemento binomial, constituído de significante e significado, sendo o significante a imagem acústica (no nível da comunicação falada), extensível para outras imagens também gravadas psiquicamente no indivíduo (no nível da comunicação escrita, gestual, simbólica/icônica), enquanto que o significado é o conceito dessa imagem. Por exemplo, a sequência de sons /s/ /u/ /k/ /o/, para o falante/ouvinte do sistema linguístico da língua portuguesa, se está gravada na memória do indivíduo, será reconhecida quando alguém a pronunciar. O reconhecimento do significado desta sequência de sons torna o signo inteligível por parte do ouvinte, de acordo com o contexto em que é pronunciada. Assim, no signo suco, o significante (imagem acústica) é a sequência de sons impressa na memória do falante e o significado (conceito) é o entendimento de que suco é o líquido extraído de frutas por meio de pressão, entre outros processos. Para um signo ter sentido, ele precisa ser composto de significante e significado. Essa associação, que é um processo semiótico, acontece de forma arbitrária.

Seguindo nessa linha teórica, Hjelmslev (1975) considera que as línguas são compostas por signos formados por um plano de expressão (forma como significam) e um plano de conteúdo (o que significam). Em outras palavras, os signos comportam um plano de expressão (E) e um plano de conteúdo (C); a significação coincide com a relação (R) entre esses dois planos. Barthes (2012) chama de denotação (ERC) a significação alcançada pela percepção da relação (R) entre a expressão (E) e o conteúdo (C) de um signo. Esse mesmo autor explica que quando o sistema ERC se torna ele próprio plano de expressão ou significante de um segundo sistema de significação – (ERC) RC –, tem-se um signo conotativo.

Para exemplificar o esquema conotativo (ERC) RC, trazemos o esquema denotativo ERC com a palavra abacaxi representando o plano de expressão (ou a própria fruta, uma imagem dela etc.) e “fruta carnosa, com casca com espinhos moles e com coroa de folhas com espinhos pequenos nas bordas”, representando o plano do conteúdo. Tomando esse signo, ampliamos o plano do conteúdo quando dizemos, por exemplo, vou resolver esse abacaxi. Assim, tem-se o abacaxi denotativo em (ERC) ressignificado nesse novo contexto linguístico e a nova aplicação desse sentido, ao comparar a espinhosidade da fruta às dificuldades que um problema pode oferecer: Abacaxi (ERC) = problema (C).

Fica evidente, então, pela semiologia de tradição saussuriana, que existem dois modos de significação: o modo de significação denotativo e o modo de significação

conotativo. Para Barthes (2012), os sistemas primeiros são os denotados; em razão disso, toda a conotação implica uma denotação que lhe serve de expressão. Partindo dessa ideia, Peruzzolo (2004) acrescenta que a denotação está diretamente relacionada à significação objetiva, às questões de ordem funcionais e indicam a função dos objetos. A conotação está diretamente relacionada à significação subjetiva e refere-se aos fatores estéticos e simbólicos dos objetos evidenciados por meio de seus atributos formais, os quais devem ser interpretados de acordo com o repertório cultural pertencente ao leitor (PERUZZOLO, 2004).

Para Eco (2000), a relação conotativa é parasitária com o código denotativo precedente, ou seja, sem o suporte do conteúdo primário, não é possível que conotações se desenvolvam. Assim, essa diferença entre denotação e conotação só é devida ao fundamento de convenção dos signos, que se estabelece socialmente. O desdobramento da denotação em conotação pode ter várias causas, como um conjunto de opiniões compartilhadas, um sistema de expectativas arraigadas, convenções sociais e os conteúdos do sistema escolar.

Consoante Eco (2000), Fidalgo (1998) afirma que a leitura de um signo pressupõe a existência de sentidos primeiros, para que os sentidos segundos assentem sobre os primeiros. Ou seja, o sentido aparece como um composto de camadas sucessivas de sentidos. Conseqüentemente, o sentido segundo apoia-se sobre o primeiro, mas os dois não coexistem pacificamente: manter a atenção em um implica desfocar o outro. Sendo assim, a leitura denotativa e/ou conotativa de qualquer signo, inclusive os imagéticos, fica condicionada ao repertório cultural e conceitual, ao nível de escolaridade, de experiências e opções ideológicas do leitor, o que para nós pode significar os subsunçores que aprendizes tenham em suas estruturas cognitivas.

### **3 METODOLOGIA**

A partir dos referenciais expostos até aqui, almejamos identificar os subsunçores presentes na estrutura cognitiva de alunos de uma turma de sexto ano do ensino fundamental, a respeito do tema consumo de frutas, por meio da leitura de uma imagem publicitária. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino de Londrina-PR. Para fins de análise e apresentação dos resultados, selecionamos as contribuições de quatro alunos. Esse recorte de dados teve como critério o engajamento

desses alunos durante a atividade, bem como a execução completa do exercício proposto, por parte deles.

Em relação à metodologia de investigação, elaboramos um exercício que continha a imagem publicitária do suco ultra processado Laranja Caseira (NBS, 2009) e quatro questões de direcionamento para a leitura da imagem, conforme Quadro 1.

#### Quadro 1: Exercício para a identificação de subsunçores relacionados ao tema consumo de frutas

Observe cuidadosamente a imagem abaixo e responda às questões que a seguem.

##### Publicidade do suco Laranja Caseira



Fonte: NBS (2009)

1. O que há de escrito na imagem?
2. Descreva, com detalhes, a imagem que você vê.
3. O que a imagem traz à sua mente?
4. Você consegue associar essa imagem a algo que você sabe, mas que não está presente nela?

Fonte: Os autores

Ao elaborar esse exercício, selecionamos, entre outras possíveis, a publicidade do suco Laranja Caseira (NBS, 2009), pois ela tem potencial para induzir alunos a usar seus repertórios culturais, que para nós representa seus subsunçores, para responder às questões direcionadas à leitura da imagem. Essa publicidade está construída mais sobre o espetacular e a emoção (família feliz; momento fraternal; suco de laranja natural;

alimento saudável), e menos sobre o produto em si (suco de laranja ultra processado, destituído dos valores intrínsecos do suco de laranja natural/caseiro).

Esse tipo de publicidade pode levar o leitor da imagem a entender que o suco em questão é caseiro, como um suco natural de laranja, quando, na verdade, não é. Em outras palavras, a mensagem denotativa e literal da publicidade em questão serve para associar o produto a um *status* biodinâmico, natural e caseiro. Apenas com um repertório cultural apropriado, pautado em conhecimentos reconhecidos pela comunidade científica, é que a relação conotativa entre o signo “suco natural/caseiro de laranja” e o signo imagético Laranja Caseira (NBS, 2009), usado como *marketing* do suco ultra processado, poderá ser dissociada.

Para identificar os subsunçores presentes na estrutura cognitiva dos aprendizes, solicitamos que eles respondessem às quatro questões direcionadas à leitura da imagem. A intenção das perguntas 1 e 2 foi suscitar as leituras objetivas dos estudantes sobre a imagem e seus textos, em um viés denotativo. A finalidade das perguntas 3 e 4 foi incentivar as interpretações próprias dos alunos, em um acento conotativo, pois entendemos que, para responder a essas questões, eles precisariam fazer associações entre seus subsunçores, ressignificando a imagem de acordo com seus conhecimentos prévios. As respostas de nosso principal interesse foram as referentes às questões 3 e 4, contudo, conforme exposto no referencial teórico, uma interpretação conotativa precisa assentar-se sobre uma interpretação denotativa, por isso solicitamos aos alunos que respondessem às questões 1 e 2, primeiramente.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para organizar os dados que foram analisados, adaptamos a matriz analítica proposta por Penn (2004) para Leitura de Imagens e inserimos nela os dados coletados, conforme Quadro 2.

**Quadro 2: Dados das leituras da imagem da publicidade Laranja Caseira**

Questões para a Leitura da Imagem	Denotação		Conotação	
	1. O que há de escrito na imagem?	2. Descreva, com detalhes, a imagem que você vê.	3. O que a imagem traz à sua mente?	4. Você consegue associar essa imagem a algo que você sabe, mas que não está presente nela?
Aluno A	<i>Se a natureza, que é sábia, colocou gominho na laranja, não era a gente que ia tirar.</i>	<i>Que uma mulher e uma criança estão com um copo na mão e um menino com uma jarra, que deve ser suco de laranja.</i>	<i>Da natureza.</i>	<i>O suco Tang.</i>
Aluno B	<i>Que tem gomos de laranja no suco de laranja que a família está tomando.</i>	<i>Uma família tomando suco de laranja na sala.</i>	<i>Tem que tomar coisas naturais ou saudáveis como sucos e água.</i>	<i>Sim. Falta saber se o suco é 100% natural ou se ele é 100% industrializado ou se ele é natural e industrializado.</i>
Aluno C	<i>Se a natureza, que é sábia, colocou gominho na laranja, não era a gente que ia tirar.</i>	<i>Um filho segurando uma jarra de suco, uma filha segurando uma boneca e uma mãe segurando uma taça de suco.</i>	<i>Um comercial.</i>	<i>Uma plantação de laranja.</i>
Aluno D	<i>Se a natureza, que é sábia, colocou gominho na laranja, não era a gente que ia tirar.</i>	<i>Um menino servindo a mãe e a irmãzinha, com suco de laranja de caixinha e o gato só olhando.</i>	<i>Que manter-se hidratada é importante e bom. Também que tomar sucos naturais ajuda na nutrição do corpo humano.</i>	<i>Sim, que sucos são saudáveis para o organismo.</i>

Fonte: Os autores.

A análise dos dados apresentados no Quadro 1 nos mostra que os alunos A, C e D, ao responderem a questão 1, denotaram o texto principal da publicidade copiando a frase literalmente (“Se a natureza, que é sábia, colocou gominho na laranja, não era a gente que ia tirar”), enquanto o aluno B denotou esse texto, parafraseando-o (“Que tem gomos de laranja no suco de laranja que a família está tomando”).

Ao responderem a questão 2, os quatro alunos denotaram os desenhos presentes na imagem. O aluno A citou os elementos presentes na cena de forma literal (“Que uma mulher e uma criança estão com um copo na mão e um menino com uma jarra, que deve ser suco de laranja”), enquanto os alunos B, C e D interpretaram a imagem considerando que os elementos presentes nela fazem parte de uma família, que está tomando suco de laranja. O aluno B foi mais sucinto, resumindo sua denotação da seguinte forma “Uma família tomando suco de laranja na sala”, enquanto os demais detalharam suas respostas

(Aluno C: “Um filho segurando uma jarra de suco, uma filha segurando uma boneca e uma mãe segurando uma taça de suco”; Aluno D: “Um menino servindo a mãe e a irmãzinha, com suco de laranja de caixinha e o gato só olhando”).

Grosso modo, as respostas fornecidas às questões 1 e 2 evidenciaram os sentidos primeiros significados pelos aprendizes diante do exercício de leitura da imagem. Essa etapa foi importante em nossa pesquisa, pois é sobre os sentidos primeiros que se assentam os segundos – os sentidos conotados.

Respondendo à questão 3, o aluno A relacionou a imagem publicitária do suco Laranja Caseira ao signo natureza. Entendemos que ele tenha associado, conotativamente, o suco ultra processado a elementos próprios da natureza, ou seja, a algo natural, após ler denotativamente a imagem. Ao responder à questão 4, esse mesmo aluno relacionou a imagem ao signo “Suco Tang”<sup>5</sup>; apesar de não justificar sua associação, entendemos que ela pode estar pautada no fato de os dois produtos serem comercializados praticamente prontos para o consumo e terem em suas embalagens referências ao signo natural.

Ao responder à questão 3 com a frase “Tem que tomar coisas naturais ou saudáveis como sucos e água”, o aluno B mostrou que associou conotativamente a imagem lida ao signo alimentação saudável e, ao responder à questão 4 com a frase “Falta saber se o suco é 100% natural ou se ele é 100% industrializado ou se ele é natural e industrializado”, ele relaciona o suco Laranja Caseira aos signos natural e industrializado, o que nos permitiu interpretar que ele refletiu sobre a veracidade da relação entre as informações denotadas no anúncio publicitário e a composição nutricional do produto.

O aluno C relacionou a imagem lida aos signos comercial (resposta à questão 3) e plantação de laranja (resposta à questão 4). A associação do gênero textual anúncio publicitário ao signo comercial pode ser própria da estrutura da imagem, pois a mensagem de uma imagem publicitária deixa clara sua marca, seu traço, seu modo de funcionar. Já a respeito da correspondência da publicidade ao signo plantação de laranja, interpretamos que o aluno C entendeu que o produto em questão pode ser proveniente de uma plantação de laranja, de um meio de produção natural, e não artificial.

Quanto ao aluno D, ao realizar a leitura conotativa da imagem, o aprendiz relacionou o suco Laranja Caseira aos signos: hidratação, nutrição, corpo humano, sucos

---

<sup>5</sup> Suco Tang é um refresco em pó, ultra processado, saborizado artificialmente com aromatizantes de frutas. Diversas campanhas publicitárias desse refresco usam imagens que remetem ao signo natural.

naturais e alimentos saudáveis. Para nós esses signos estão dentro de um campo conceitual que remete ao signo saúde. Contudo, não fica evidente se para esse aluno o suco Laranja Caseira pertence ao grupo de sucos naturais, nem, ainda, se ele pertence a uma categoria de sucos saudáveis para o corpo humano.

Finalizando a análise dos resultados aqui apresentados, temos que a leitura da imagem publicitária, oportunizada pelo exercício apresentado no Quadro 1 nos forneceu um reconhecimento das associações conotativas realizadas pelos alunos A, B, C e D, entre a imagem publicitária, o suco Laranja Caseira e o tema consumo de frutas. Essas associações nos mostraram os repertórios culturais dos alunos, seus subsunçores ou, ainda, parte das relações cognitivas que eles têm estabelecidas em suas estruturas cognitivas.

Diante da identificação dos subsunçores dos alunos A, B, C e D e à luz dos referenciais teóricos aqui expostos, podemos afirmar que uma ação de educação alimentar e nutricional que tenha por objetivo levar esses aprendizes à aprendizagem significativa sobre o tema consumo de frutas deve partir de intervenções didáticas que contemplem as conceitualizações e as relações conceituais (integrações e diferenciações) entre os signos alimento, fruta, suco, natural, artificial, saúde, doença, caseiro, industrializado, entre outros. Essa afirmação se pauta em um dos preceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa, que prevê que para ocorrer a aprendizagem significativa é necessário partir dos subsunçores presentes na estrutura cognitiva dos aprendizes para que o novo saber seja assimilado por eles; no caso de nossa pesquisa, as relações cognitivas entre os signos acima destacados foram identificadas como subsunçores dos alunos.

## 5 CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho foi identificar subsunçores presentes na estrutura cognitiva de alunos do ensino fundamental, referentes ao tema consumo de frutas. Para isso, partiu-se das relações vislumbradas entre os referenciais da Educação Alimentar e Nutricional, da Teoria da Aprendizagem Significativa, da Semiologia e da Leitura de Imagens.

A avaliação dos dados aqui apresentados mostrou que os signos alimento, fruta, suco, natural, artificial, saúde, doença, caseiro, industrializado são subsunçores que formam uma rede de significados na estrutura cognitiva dos aprendizes que participaram

da pesquisa. Contudo, as relações percebidas entre esses subsunçores nos fazem inferir que um programa de EAN, a ser implementado nesse contexto, deve possibilitar a reorganização cognitiva dos sentidos acerca do tema consumo de frutas.

Reiteramos que a leitura denotativa e conotativa de imagens publicitárias feita por aprendizes é capaz de ser um mediador eficaz para a avaliação dos subsunçores presentes em suas estruturas cognitivas, pois esse tipo de imagem é um espaço singular de objetos visuais em que se inter-relacionam figuras e legendas, o que possibilita um descortinamento da constelação de sentidos presentes no aprendiz leitor.

Almejamos que o estudo contribua para as discussões que permeiam os interesses dos pesquisadores da área de ensino e aprendizagem, reconhecendo que há o que se avançar nas investigações que atrelam os referenciais aqui abordados.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova York: Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARTHES, R. **The Rethoric of the Image: Image, Music**, Text. London: Fontana, 1964.

BARTHES, R. **Elementos de Semiologia**. Trad. Izidoro Blikstein. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

BIZZO, M. L. G.; LEDER, L. Educação Nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 661-667, set./out. 2005.

BOOG, M. C. F. Educação nutricional: por que e para quê? **Jornal da UNICAMP**, Campinas, n. 260, p. 2-8, ago. 2004. Disponível em: [http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/agosto2004/ju260pag2a.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2004/ju260pag2a.html). Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério de Orçamento, Planejamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de trabalho e Rendimentos. Pesquisa de orçamentos familiares 2002-2003: despesas, rendimentos e condições de vida. Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. Ministério de Orçamento, Planejamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de trabalho e Rendimentos. Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: despesas, rendimentos e condições de vida. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal Brasil. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília, 2014.

CATALÁN, V. G.; SALA, M. J. R.; BEGUER, A. C. La educación para la salud: una propuesta fundamentada desde el campo de la docencia. *Enseñanza de las ciencias*, Barcelona, v. 11, n. 3, p. 289-296, 1993.

CHALUB, S. **Funções da linguagem**. São Paulo: Ática, 1999.

ECO, H. **Tratado de Semiótica General**. 10. ed. Trad. Carlos Marzano. Barcelona: Lumen, 2000 [1975].

FIDALGO, A. **Semiótica: A Lógica da Comunicação**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 1998 (Série Estudos em Comunicação).

FONTENELLE, I. A. **Cultura do consumo: fundamentos e formas contemporâneas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

FRASSON, F.; KLEIN, T. Identificação de domínios de significação relacionados ao consumo de bebidas não alcoólicas, por alunos do ensino fundamental. **Aprendizagem significativa em revista**, v. 2, p. 69-76, 2012.

FRASSON, F. *Aprendizagem Significativa Conceitual, Procedimental e Atitudinal na Educação Alimentar e Nutricional, no Ensino Fundamental, por meio de Multiplicidade Representacional*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FRASSON, F.; LABURÚ, C. E. Educação Alimentar e Nutricional: uma proposta de intervenção para o anos finais do Ensino Fundamental. *In*: Andréia de Freitas Zompero (Org.). **Educação Alimentar e Nutricional: Reflexões e práticas para implementação na escola**. v. 1. Curitiba: CRV, 2018. p. 47-81.

FRASSON, F.; LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. F. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: uma releitura da teoria ausubeliana. **Contexto & Educação**, v. 34, p. 303-318, 2019.

GOWIN, D. B. **Educating**. New York: Cornell University Press, 1981.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HOUAISS, A. **Houaiss Eletrônico** – Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Versão monusuário 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, jun. 2009.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22. ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

LABURÚ, C. E.; SILVA, O. H. M. Multimodos e múltiplas representações: fundamentos e perspectivas semióticas para a aprendizagem de conceitos científicos. **Investigações em Ensino de Ciências**, n. 16, v. 1, p. 7-33, 2011.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: UnB, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: UnB, 1999.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. São Paulo: LF, 2011.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

**NASCIMENTO, A. A. B. S. Comida: prazeres, gozos e transgressões**. 2. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/35m/pdf/nascimento-9788523209070.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

NBS. Laranja Caseira, 2009 apud ANGELO, R. de C.; DIAS, E.; OLIVEIRA, L. G. A função poética da linguagem e os textos publicitários. Brasília, 20 jul. 2013. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=50632>. Acesso em: 22 ago. 2018.

NOVAK, J. D. **Uma teoria da educação**. Trad. M. A. Moreira São Paulo: Pioneira, 1981.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 319-342.

PERUZZOLO, A. C. **Elementos de semiótica da comunicação**: quando aprender é fazer. Bauru: EDUSC, 2004.

ROZIN, P. Dieta depende mais do ambiente que do indivíduo, diz psicólogo. *Folha de S.Paulo*. **Saúde + Ciência**. Entrevistadora: M. Oliveira. São Paulo, 02 nov. 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Cheiini, José Paulo Paes e Izidoro Biikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SLATER, D. **Cultura do consumo & modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002.