



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

AURENIR MARIA FERREIRA

**ANÁLISE DA PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA EM TEXTOS DO LIVRO
DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cajazeiras - PB

2017

AURENIR MARIA FERREIRA

**ANÁLISE DA PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA EM TEXTOS DO LIVRO
DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Licenciatura em Língua
Portuguesa da Unidade Acadêmica de
Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de
Campina Grande.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth
de Lima Arrais**

Cajazeiras - PB

2017

AURENIR MARIA FERREIRA

**ANÁLISE DA PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Licenciatura em Língua
Portuguesa da Unidade Acadêmica de
Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de
Campina Grande.

Aprovado em: 19 / 04 / 2014

BANCA EXAMINADORA

Maria Nazareth de Lima Arrais

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Maria Adriana Leite Alves

Profa. Ms. Maria Adriana Leite Alves (Membro)

EEEFMAFAD

Hérica Paiva Pereira

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (Membro)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A Deus, por guiar meus passos pelo caminho do bem, pela contínua proteção e bênçãos concedidas. A minha mãe Ana Maria da Conceição, pela dedicação e esforço se fazendo presente nos momentos difíceis, incentivando, encorajando e vibrando com minhas conquistas. A meu pai Manoel Francisco Batista (in memoriam), pelo exemplo de vida. As minhas filhas, Ana Beatriz Ferreira de Oliveira e Ana Clara Ferreira de Oliveira pelo sacrifício e paciência em favor dos meus sonhos. Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus que, em sua infinita bondade, me deu sabedoria e força para lutar pela realização desse sonho.

Ao meu pai, (in memoriam) e à minha mãe, que são base da minha vida, aos quais devo tudo que sou e que tenho.

Às minhas filhas, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação do presente.

À minha orientadora, professora Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, pela orientação, compromisso, apoio, paciência e confiança depositada na realização desse trabalho.

À Universidade pelo ambiente criativo e amigável que proporciona.

A todos os professores, por proporcionarem o conhecimento que lhe coube no processo da minha formação profissional.

Aos funcionários da Unidade Acadêmica de Letras que foram cooperantes e contribuíram para a realização desta etapa na minha vida.

A todos os meus colegas, em especial a Marcelo Liparini, Lucas César e Anamízia Soares que em todo esse tempo estiveram ao meu lado. Obrigada pelo apoio, carinho e amizade!

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*“Mudam-se os tempos, mudam-se as
vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”*

(CAMÕES, Luís Vaz de)

RESUMO

O Livro Didático é considerado um dos principais materiais presentes no cotidiano da sala de aula, constitui o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona os conteúdos e organiza-os para a construção do saber escolar, ou seja, são elementos básicos da organização do trabalho docente. O objetivo deste trabalho é analisar como o livro didático do 9º ano do ensino fundamental trabalha a produtividade semântica para a produção de sentido do texto sob a perspectiva da semiótica greimasiana. Para tanto, elencamos os conceitos básicos que envolvem a ideia de produtividade semântica do texto. Em seguida, examinamos se nas propostas de produção de sentido textual há a exploração da produtividade semântica; e depois verificamos se as propostas de produção de sentido enfocam os temas e figuras. Esta é uma pesquisa documental de abordagem descritiva e de natureza quantitativa e qualitativa. O universo de pesquisa constou com os quatro livros didáticos da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção estudos de linguagem*. Desse universo, selecionamos como *corpus* de análise o livro do 9º ano do ensino fundamental II. As categorias de análise foram os processos de figurativização e de tematização que funcionam como concretização do sentido. O resultado que obtivemos foi que 4% *não trabalham* a produtividade semântica, o que corresponde a 01 proposta, 64% *trabalham parcialmente adequado*, correspondendo a 16 propostas e 32% *trabalham adequadamente* correspondendo a 08 propostas, de um total de 25 propostas levantadas. Da análise qualitativa, pontuamos três propostas: a primeira que *trabalha adequadamente* a produtividade semântica, a segunda que *trabalha parcialmente adequada* a produtividade semântica, e a terceira, que *não trabalha* a produtividade semântica, proposta esta que as autoras do livro didático em nenhum momento faz referências ao texto citado na página.

Palavras-chave: Semiótica. Livro Didático. Figuras. Temas.

ABSTRACT

The textbook is considered one of the main materials presents everyday in the classroom and constitutes a set of possibilities from which the school selects the contents and organizes them for construction of school knowledge, in other words, are basic elements of the Organization of the teaching work. The purpose of this work is to analyze how the textbook of the 9th grade year of elementary school works a Semantic productivity for the production of meaning of the text from the perspective of greimasian semiotic. Therefore, we list the basic concepts that involve the idea of semantic productivity of the text. Then, we examined in the proposals of textual meaning there is exploration of semantic productivity; and then we check if the proposals of meaning production focus on themes and figures. This is a documentary research of descriptive approach and of quantitative and qualitative nature. The research universe counted with the four textbooks of the collection *Singular & Plural: Leitura, produção estudos de linguagem*. This universe, we selected as *corpus* of analysis the textbook of 9th year of elementary school II. The categories of analysis were the figurativização and thematization processes that function as concretion of meaning. The result we got was that 4% *don't work* semantic productivity, corresponding to 01 proposal, 64% work *partially adequate*, corresponding to 16 proposals and 32% work *properly* corresponding to 08 proposals, of a total of 25 proposals raised. From qualitative analysis, we punctuated three proposals: the first that *works properly* semantic productivity, the second that works *partially adequate* semantic productivity and the third, that *does not work* semantic productivity, proposal that the authors of the textbook in no time makes references to the text quoted on the page.

Key-words: Semiotics. Textbooks. Figures. Themes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Universo de Pesquisa
- Figura 2** - Signo Linguístico
- Figura 3** - Proposta que Trabalha Adequadamente a Produtividade Semântica
- Figura 4** - Proposta que Trabalha Adequadamente a Produtividade Semântica
- Figura 5** - Proposta que Trabalha Adequadamente a Produtividade Semântica
- Figura 6** - Proposta que Trabalha Parcialmente Adequado a Produtividade Semântica
- Figura 7** - Proposta que não Trabalha a Produtividade Semântica
- Gráfico 1** - Proposta de Leitura que Trabalha a Produtividade Semântica
- Quadro 1** - Estrutura do Livro
- Tabela 1** - Distribuição da proposta de leitura no livro *Singular & Plural Leitura, produção e estudos de linguagem* de acordo com a exploração da produtividade semântica

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLG	Curso de Linguística Geral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SEB	Secretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Metodologia	14
2 O LIVRO DIDÁTICO	17
2.1 Produção e uso do Livro Didático	17
2.2 O Livro Didático e os PCN	19
3 A SEMIÓTICA: DO SIGNO LINGUÍSTICO À PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA	21
3.1 O Signo de Saussure (CLG) e de Hjelmslev	23
3.2 A Produtividade Semântica	25
4 ANÁLISE DA PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA EM TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO	27
4.1 Descrevendo o CORPUS e Quantificando Dados	28
4.2 Verificando as Figuras e os Temas	33
4.2.1 <i>Proposta que Trabalha Adequadamente a Produtividade Semântica.</i>	34
4.2.2 <i>Proposta que Trabalha Parcialmente a Produtividade Semântica.</i>	37
4.2.3 <i>Proposta que não Trabalha a Produtividade Semântica.</i>	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXO A – Texto da Proposta 1: Totalmente Adequado	46
ANEXO B – Texto da Proposta 2: Parcialmente Adequado	47

1 INTRODUÇÃO

Considerado um dos principais materiais presentes no cotidiano da sala de aula, o livro didático constitui o conjunto de possibilidades, a partir do qual a escola seleciona os conteúdos e organiza-os para a construção do saber escolar. Nesse sentido, representa um dos elementos básicos da organização do trabalho docente na rede pública de ensino.

O Livro Didático é um documento que passou por inúmeras transformações ao longo do tempo na história da educação. Além da Carta do ABC e da tabuada, nas décadas de 1950 e 1960, estudava-se com um manual escolar de gramática ou em coletânea, e os professores seguiam os manuais para darem suas aulas. A maior parte desses documentos desapareceu das escolas porque o campo escolar mudou e deu origem ao que conhecemos hoje por livro didático. (ROJO & BARBOSA, 2015).

O Livro Didático surgiu, com o objetivo de auxiliar o professor em sua área através de conteúdos em sua disciplina, de acordo com o currículo em sua programação, sob uma forma de unidades e capítulos distribuídos de forma organizada, favorecendo de forma coletiva educador, “em sala de aula” quanto individual “em casa ou em sala de aula”. (BATISTA & ROJO, 2008, p. 15).

Além disso, o LD se transformou, em alguns contextos, em um objeto indispensável para o ensino aprendizagem, e uma possível compreensão crítica a respeito do que hoje compõe esse material. Os autores e agentes de LD “[...] produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui temas, uma expectativa interlocutiva específica [...], e um estilo didático próprio.” (BUNZEN & ROJO, 2008, p.86).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985, um programa de distribuição de livros didáticos para a rede pública do ensino fundamental, na década de 1990, houve algumas alterações, duas delas mais importantes foram à organização de um processo de avaliação para com os livros a serem adquiridos e distribuídos, e a universalização do atendimento da população das escolas públicas do ensino fundamental. Com as novas alterações, as pesquisas sobre o LD como objeto de investigação no Brasil aumentaram e “[...] chega hoje a uma abordagem mais intensa das políticas que regem o universo do livro escolar no Brasil e de suas condições de produção e de circulação”. (BATISTA & ROJO, 2008, p. 24-25).

O PNLD é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgãos ligados ao Ministério da

Educação (MEC). E dessa forma, as principais finalidades do PNLD hoje, é a distribuição gratuita de livros didáticos para o ensino público brasileiro, nos níveis fundamental e médio. Com base nos livros selecionados pelo PNLD, as escolas fazem sua seleção.

Assim, autores e editores, ao elaborarem um livro didático, estão produzindo um enunciado em um gênero do discurso, com a função social de apresentar ou reapresentar para professores e alunos o que é reconhecido em uma forma de conhecimento sobre linguagem e formas de ensino aprendizagem para determinado nível de ensino. (BUNZEN & ROJO, 2008).

Apontado como suporte, o LD apresenta uma diversidade de textos com variedade de gêneros, de esferas de circulação, de contexto cultural e de autoria, que garantem a presença de textos literários, que devem ser discutidos em sala de aula, de forma a reiterar a vivência social de cada aluno sujeito. E, por este viés, acreditamos que relevante se faz a exploração da produtividade semântica desses discursos enunciados.

Com base nessas reflexões, elaboramos como questionamento de pesquisa: como o livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental trabalha a produtividade semântica nos textos que neles estão presentes? Partimos do pressuposto de que os livros didáticos já trabalham a produtividade semântica no sentido de propor atividades que deem possibilidade de explorar temas e figuras.

Nesse direcionamento, elaboramos como objetivo geral: analisar como o livro didático do 9º ano do ensino fundamental trabalha a produtividade semântica para a produção de sentido do texto sob a perspectiva da semiótica greimasiana. E como objetivos específicos: elencar, sob a perspectiva da semiótica greimasiana, os conceitos básicos que envolvem a ideia de produtividade semântica do texto; examinar se nas propostas de produção de sentido textual há a exploração da produtividade semântica; e verificar se as propostas de produção de sentido enfocam os temas e figuras.

Para tanto, nos fundamentamos na teoria semiótica greimasiana que apresenta um percurso gerador da significação, composto de três níveis: fundamental, narrativo e discursivo, cada um com uma sintaxe e uma semântica. Essa teoria é defendida em um estudo cujo objetivo é estudar a significação do discurso “[...] num processo que vai do mais simples ao mais complexo”. (FIORIN, 2014, p. 20).

A razão para pesquisar a produtividade semântica no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, sob a perspectiva greimasiana, é a de poder analisar como são trabalhadas as temáticas priorizadas no estudo dos textos presentes no manual e o que comprova que tais temas estão sendo explorados para dar sentido ao texto, além de contribuir

com reflexões para um estudo proveitoso e um despertar de debates produtivos favorecendo uma compreensão em sala de aula.

Nesse direcionamento, é pertinente focalizar a participação como colaboradora do curso de extensão realizado na Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, com o seguinte título: *Semiótica e Literatura Popular: refletindo práticas de compreensão textual para a educação básica*, coordenado pela Professora Dra. Maria de Nazareth de Lima Arrais, uma vez que serviu para a reiteração da escolha teórica feita para a pesquisa e aprimoramento dos fundamentos teóricos da semiótica.

Nessa perspectiva, ampliaremos a compreensão sobre o trabalho com o texto em sua produtividade semântica no LD do ensino fundamental II, apresentando o tipo de pesquisa, as propostas de trabalhos nos processos de tematização e figurativização nos textos do LD e a estrutura do trabalho, apresentados de forma sucinta na metodologia abaixo.

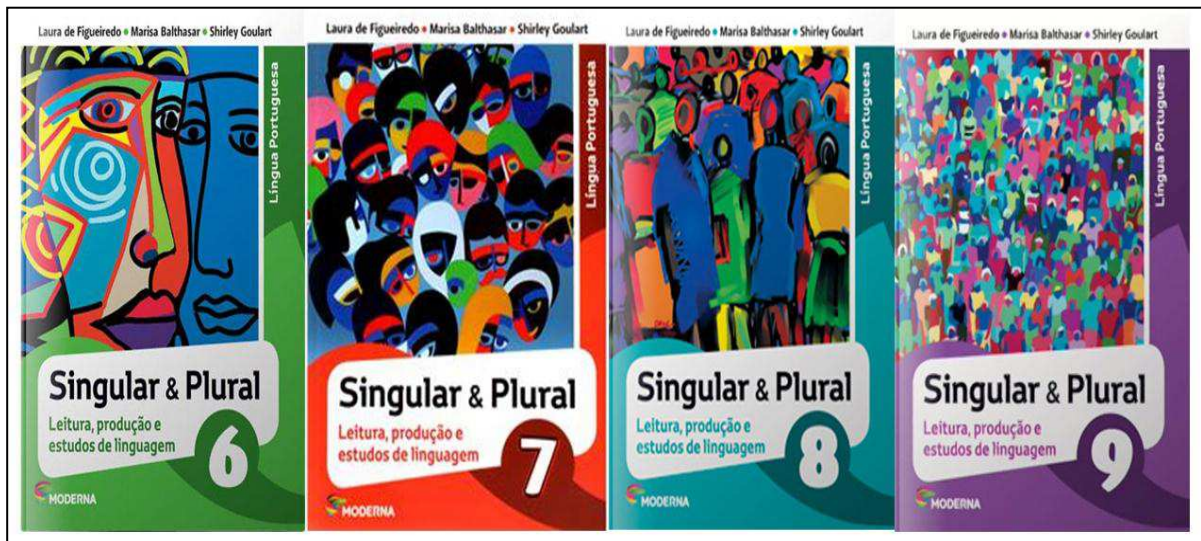
1.1 Metodologia

Esta pesquisa é documental de abordagem descritiva e de natureza quantitativa e qualitativa. É documental porque usa como objeto de análise o livro didático, concebido como documento autêntico delimitando o tema existente sobre o assunto. Estabelece uma série de procedimentos para a localização de métodos dos documentos que possam interessar ao tema discutido. (SEVERINO, 1993). Descritiva porque descreve de forma organizada e estruturada o estudo de sentido do texto com base na semiótica greimasiana. A pesquisa descritiva requer um conjunto de informações sobre o que pesquisar, seja o objeto ou o objetivo da pesquisa, esse tipo de pesquisa objetiva também descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. (SEVERINO, 2007).

É quantitativa porque quantifica dados por meio de amostras e de informações numéricas, e porque interpreta esses dados quantificados. A pesquisa é também qualitativa, porque fornece análise mais detalhada, analisa e interpreta aspectos mais profundos sobre as investigações. (LAKATOS & MARCONI, 2007).

O universo de pesquisa são os quatro livros didáticos da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. Dentre esse universo, foi selecionado como *corpus* de análise o livro do 9º ano destinado aos alunos do ensino fundamental II. A edição que será estudada é a 1ª, publicada pela editora Moderna. Esta escolha se justifica porque corresponde a um dos materiais de apoio durante estágio supervisionado curricular III, no referido nível.

Figura 1 – Universo de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As categorias de análise são os processos de figurativização e de tematização que funcionam como concretização do sentido que fazem parte da semântica do nível discursivo do Percurso Gerativo da Significação da semiótica greimasiana, teoria de apoio para a análise empreendida.

Na intenção de explorar as categorias a serem analisadas, elaboramos os seguintes critérios de análises, em forma das perguntas:

- As propostas de produção de sentido dos textos do LD exploram a produtividade semântica?
- Como as propostas de produção de sentido do LD exploram as figuras e os temas presentes nos textos?

Como resposta a esses questionamentos, consideramos as seguintes informações: as propostas de leitura trabalham a produtividade semântica com base nos temas e figuras da seguinte forma: *adequadamente*, *parcialmente adequado*, *não trabalha*. Consideramos *adequadamente* quando traz o tema e a figura desse tema; *parcialmente adequado* quando traz o tema sem a figura correspondente ou a figura sem o tema correspondente ou ainda pode aparecer um ou outro tema com figura a ele correspondente; e *não trabalha* quando não há referência nenhuma, nem a tema nem à figura.

Para orientar o leitor, bem como organizar a discussão, o trabalho está estruturado em quatro partes centrais. A primeira discorre sobre a produção do LD, sua qualidade gráfica, e a relação que existe entre o LD e os PCN, visto que com a implantação dos PCN, em 1997,

houve uma mudança significativa no processo de ensino aprendizagem de língua materna no Brasil.

A segunda parte apresenta a teoria do signo linguístico, realizado por Saussure que designa o signo como “[...] o todo que tem o significado e o significante como suas duas partes”, que seria o conceito e o significante a imagem acústica. (NÕTH, 1996, p. 29). Da mesma forma, Hjelmslev (1975, p. 63) determina o signo como um sistema que “[...] abriga em si uma forma da expressão e uma forma do conteúdo”. Outro ponto analisado nessa parte é a produtividade semântica que, nas estruturas discursivas, o sujeito da enunciação reveste os temas de valores abstratos, [...] “que não remete ao mundo natural”, e as figuras “[...] que remete a algo existente no mundo natural” usando elementos da realidade concreta, dando mais concretude ao sentido do texto. (FIORIN, 2014, p. 91).

A terceira parte apresenta a metodologia da pesquisa, caracterizando os elementos da pesquisa, a saber: o tipo, a fonte, o universo e o *corpus* da pesquisa, como também as categorias e os critérios adotados para análise do corpus.

A quarta parte apresenta a análise dos textos do LD em estudo, no que respeita à exploração da figurativização e da tematização como categorias relevantes para a exploração da produtividade semântica dos textos.

Além dessas partes, o trabalho apresenta uma introdução que apresenta tema, objetivos, e breves apontamentos metodológicos. Por fim, o texto apresenta as considerações finais, onde constam os resultados da pesquisa e as referências.

2 O LIVRO DIDÁTICO

2.1 Produção e uso do Livro Didático

Historicamente, os livros didáticos representam o principal, senão o único instrumento de trabalho presente na escola brasileira desde a década de 1970, como material impresso cotidianamente na sala de aula das escolas da rede pública de ensino. Atualmente o LD tem se tornado um auxílio básico para o educando e para o educador no desenvolvimento do ensino aprendizagem, constituindo um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. (JURADO & ROJO, 2006).

O livro didático considerado como um gênero do discurso, nasce na década de 1950 e 1960, quando se firma o processo de democratização de acesso da população à escola, e encontra seu lugar, na década de 1970, no Brasil, época da ditadura militar e da promulgação da LDB e da Lei 5692/71. Neste período, as escolas começam a utilizar os conteúdos gramaticais e os textos literários, deixando para trás uma coletânea de textos e de pontos de gramática que faziam parte do programa de ensino da época. (BUNZEN & ROJO, 2008).

O ensino produtivo teve um considerável avanço na indústria e no meio da comunicação. A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 a partir de então estabelece a disciplina Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão para o antigo primário e ginásio e atribui a denominação Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ao antigo segundo grau, atual ensino médio. (Id., 2008)

Os livros didáticos, distribuídos pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE) são confeccionados com uma estrutura física resistente para que sejam utilizados ao longo de três anos, beneficiando mais de um aluno. É qualificado como um material impresso para fins escolares, ou seja, é resultado de um processo de reprodução com características específicas para determinado fim.

Segundo Jurado e Rojo (2006), à qualidade pedagógica do LD até o ano de 1996, não houve motivo de preocupação, por conseguinte, veio à reforma alterando o conteúdo de língua portuguesa a ser ensinado e assim iniciou um período de questionamentos sobre a qualidade dos livros didáticos. No entanto, o MEC tomou para si a responsabilidade pela avaliação e recomendação da compra e distribuição dos livros para o ensino público fundamental.

Em 2003, foram elaborados os Princípios e Critérios para Avaliação do Livro Didático de Português para o Ensino Médio (PNLDEM-2005), lembrando que essa iniciativa do governo de avaliação e distribuição gratuita dos livros didáticos de português e matemática

para o ensino médio atendeu apenas os alunos das escolas públicas das regiões norte e nordeste. (Id., 2006).

Em geral, o LD é importante por ser um suporte de textos diversos o qual está relacionado à discussão sobre a construção de sentido dos textos alinhados em uma unidade discursiva. Podendo ser estudado como um gênero do discurso, constituído por outros gêneros intercalados. Os autores passaram a não mais selecionar apenas os textos literários, começaram a incorporar também textos de divulgação científica, jornalísticos, publicitários entre outros. (BUNZEN & ROJO, 2008). Os argumentos levantados por Bunzen e Rojo (2008, p. 86), por exemplo, apontam que:

[...] os autores do livro didático e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui temas (os objetivos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um estilo didático próprio.

Assim, os autores do LD e agentes envolvidos na produção, ao elaborarem um livro em capítulos ou unidades, produzem um enunciado em um gênero do discurso, com a função social de rerepresentar para professores e estudantes, o que é reconhecido como forma de conhecimento sobre a linguagem e o ensino aprendizagem. (BUNZEN & ROJO, 2008).

O livro didático cumpre o papel de guia do aprendizado, desenvolvendo muito pouco espaço para o aluno refletir sobre si mesmo e sua língua materna. Com isso, o professor, conhecendo melhor a realidade social e cultural dos alunos, suas conversas diárias, pode servir de base para uma boa indicação de leitura referente aos gêneros disponíveis no livro didático, visto que é um material que oferece exercícios que valorizam a memorização, e as atividades de interpretação encontrados no próprio texto. Seria de grande importância trabalhar também outras obras que tragam outras experiências humanas, diferentes da que o aluno não viveu através da literatura e também de outras artes. (PINHEIRO, 2006).

O LD deve ser utilizado e explorado por professores e alunos como fonte de informação social, e não apenas explorado didaticamente. Percebido como um produto cultural e deve ser analisado dentro do contexto social, já que meramente consumido passe a ser um elemento do diálogo entre os interlocutores: professores e alunos na sala de aula. (JURADO & ROJO, 2006).

Portanto, qualquer que seja o LD adotado pelo professor, seu estudo deve contribuir para auxiliar o educando a ler o mundo em que vive, a analisar o que dele diz e se pensa; a expressar uma visão fundamentada e coerente dessa leitura e dessa interpretação, para isso é

necessário que o profissional de ensino não fique preso apenas aos textos do livro didático, é aconselhável que o professor traga outros tipos de textos para evitar uma visão limitada sobre as propostas nas práticas de leitura, escrita, e produção de textos orais e escritos. (PINHEIRO, 2006).

O LD sendo um instrumento usado conscientemente pelo o professor e ampliado de acordo com o desenvolvimento dos trabalhos da turma, está em sintonia com os PCN. Assim no item a seguir analisaremos sobre o livro didático e os PCN.

2.2 O Livro Didático e os PCN

O PNLD, o guia do LD, e os PCN são documentos oficiais ligados ao Ministério da Educação (MEC). Esses documentos são responsáveis “[...] pelo modelo de ensino de LP que se vê atualmente nas escolas brasileiras”, fazem parte das políticas públicas para a educação e servem para mostrar o tratamento dado pelas autoridades ao material de suporte na sala de aula. (CAVALCANTE, 2017, p. 225).

O governo brasileiro investe milhões na produção e distribuição de livros didáticos, distribuição esta que se expandiu e hoje atende tanto o fundamental como o ensino médio, e isto, incentiva a concorrência entre as editoras. No meio desse mercado vantajoso, está a escola e a preocupação na formação para o exercício efetivo da cidadania. (CAVALCANTE, 2017).

Os livros didáticos de Língua Portuguesa procuram de certa forma, atender às propostas e diretrizes do MEC pautadas nos documentos oficiais, em especial nos PCN. (MENDES & PADILHA, 2008). Documento este que serve como base de referência, fonte de consulta e objeto de reflexão, durante a elaboração de um livro didático. O trabalho que os PCN propõem é um ensino de qualidade a todos os estudantes, e uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, considerando os interesses e as motivações dos alunos, garantindo aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos, com autonomia de atuar com competência e responsabilidade na sociedade, e no mundo que o cerca. (BRASIL, 2001).

Os PCN, referindo-se à seleção de material usado nas escolas brasileiras, informam que seja qual for o material utilizado na sala de aula precisa ser considerado como uma fonte de informação, mas que não deve ser usado como único. O importante seria ter uma diversidade de materiais para os conteúdos serem vistos de maneira mais ampla. (Id.,2001).

Os PCN para a educação fundamental apresentam como o livro didático deve ser utilizado na prática docente:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. [...] é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 2001, p. 104).

Desse direcionamento apontado pelos Parâmetros, no que se refere aos LDs, podemos constatar haver um distanciamento entre o documento e a prática docente, visto que muitas vezes o professor justifica sua prática com o fato de ter que cumprir o que é determinado pela escola ou pelos Parâmetros.

Tal justificativa resulta de duas possibilidades: ou o professor desconhece o documento, ou a escola não o considera como diretriz. Importante lembrar que, o professor justificando suas práticas tradicionais o livro didático, inúmeras vezes é visto como um material de uso obrigatório e que limita transformações. (FERRAZ, 2010, p. 19).

No entanto, algumas propostas e práticas no espaço escolar em relação ao LD necessitam de mudanças assim o governo brasileiro, ao verificar o grau de desigualdade entre o ensino de diferentes regiões brasileiras, a falta de formação de qualidade dos professores e o uso do livro didático como referencial curricular, propõe que:

[...] é preciso, portanto, oferecer-lhe os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. (BRASIL, 2001, p. 55).

Significa dizer que o LD, é visto como um material que mesmo auxiliando na aprendizagem, não pode ser o único suporte para o professor.

Neste caso, o professor pode catalogar alguns textos do dia a dia do aluno ou até permitir que tragam de casa, orientando a analisá-los criticamente. Assim sendo, os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, e entre o que é aprendido na escola e o conhecimento fora dela. “A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido à sua volta.” (Ibid., p. 104).

A postura que os PCN adotam em relação à adoção de textos a serem estudados em sala de aula é que: “[...] não cabe a este documento indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas”. (Ibid., p. 46).

Assim, os PCN são documentos oficiais e servem de orientações para a prática pedagógica na educação, sugerindo como um determinado conteúdo pode ser trabalhado na sala de aula. Nele estão contidos os objetivos gerais do ensino para as escolas brasileiras, com algumas orientações pedagógicas. Um norteador do currículo, das práticas e materiais didáticos de sala de aula. E o livro didático elaborado pelo PNLCD, “[...] desde 1997, tem buscado privilegiar em seus editais os pressupostos de ensino de LP presentes nos PCN.”, garantindo em seu material didático trabalhar o texto, a leitura e a escrita, seguido de uma gramática reflexiva. (CAVALCANTE, 2017, p. 241).

Em torno dessas considerações, podemos observar que o LD atende a um objetivo da educação, no dia a dia do aluno, uma obra impressa voltada para satisfazer a necessidade básica do indivíduo de aprender a dominar a leitura, a escrita, a expressão oral, e apresenta ainda propostas fundamentais para alcançar seus objetivos. Trata-se de um material que busca conectar os saberes dos alunos e propiciar oportunidades para desenvolver habilidades necessárias para construir conhecimentos, um suporte de um trabalho desenvolvido por professores e alunos.

Em consonância com as concepções do LD, os PCN sugerem gradativamente que o livro, em seu conteúdo, apresente conhecimento capaz de gerar nos alunos atitudes reflexivas e habilidades de leitura e escrita, visando ao desenvolvimento da competência leitora e escritora do aluno, articulado em texto e produção de texto, um motivador atraente para o trabalho em sala de aula por meio das propostas contidas na obra.

A seguir, em torno desses aspectos, apresentamos com maiores detalhes, os fundamentos teóricos e metodológicos da semiótica a partir do signo linguístico à produtividade semântica.

3 A SEMIÓTICA: DO SIGNO LINGUÍSTICO À PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA

A semiótica é a ciência que se encarrega da análise dos signos, tendo como a principal função o estudo da significação dentro de um contexto. A escola de Greimas se define como uma teoria da significação. A semiótica tem seu início com filósofos como John Locke (1632-

1704) que postulou uma “doutrina dos signos” com o nome *semeiotiké*, e com Johann Heinrich Lambert (1728-1777), sendo um dos primeiros filósofos a escrever um tratado intitulado *Semiotik*. (NÖTH, 2003, p. 17-18).

Um dos precursores da semiótica geral foi o médico grego Galeno de Pérgamo (139-199), que referiu à diagnóstica como “a parte semiótica” da medicina. No século XVIII, a semiótica médica foi ampliada para incluir três ramos de investigação; a anamnésica, a diagnóstica e a prognóstica. O termo semiótica começou adquirir sentidos a partir da tradição médica, no contexto de uma *semeiôtica maralis* (compreensão do homem), com o tratado Scipio Claramonti, em 1625, uma disciplina que investigaria “o conhecimento dos homens”. O filósofo Christian Wolff (1679-1754), discípulo de Leibniz seguiu essa tradição. (Ibid., p. 19-20).

Na terminologia, a semiótica foi considerada como a “teoria geral dos signos” teve na história da filosofia várias designações como *semeíon*, que significa “signo” e *sêma* que significa “sinal ou signo”, termos estes originados do grego. Além de *semeiotica* e *semeiologia* “houve outros termos precursores e rivais terminológicos” como *semiologia*, *semântica*, *semasiologia* “além dos termos usados por Lady Welby *sensifics* e *significs*”. Outras denominações rivais de semiótica foram adotadas no decorrer dos anos por semioticistas, linguístas e filósofos na história da semiótica “para referir-se à teoria geral dos signos”. (Ibid., p. 21-22).

Diante desses termos, “no nosso século, o termo *semiologia* ficou ligado à tradição semiótica fundada no quadro da linguística de Ferdinand de Saussure e continuada por semioticista como Louis Hjelmslev ou Rolan Barthes”. Com essas influências o termo *semiologia* permaneceu por muito tempo nos países românicos, enquanto outros autores ingleses e alemães adotaram o termo *semiótica*. Entre alguns semioticistas o termo *semiologia* ficou conceituado como “[...] a teoria dos signos humanos, culturais e, especialmente, textuais” e o termo *semiótica* como “[...] uma ciência mais geral dos signos, incluindo os signos animais e da natureza”. (Ibid., p. 23).

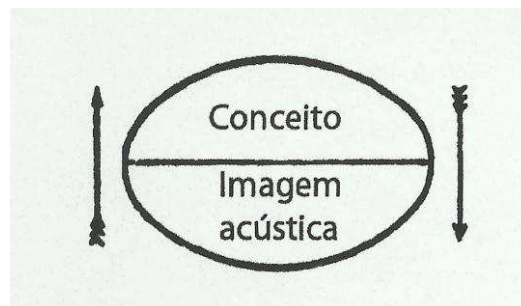
Hjelmslev designou a semiótica como um sistema de signos com estruturas hierárquicas semelhantes à linguagem, como por exemplo: uma linguagem, um código de trânsito, arte ou literatura enquanto que a *semiologia* é a teoria geral dos signos, que trata dos aspectos semióticos comuns a todos os sistemas semióticos e mais tarde esta mesma distinção foi adotada por Greimas. Esses termos, *semiótica* e *semiologia* foram oficialmente encerrados em 1969, por iniciativa de Roman Jakobson, adotando “[...] *semiótica* como termo geral do território de investigações nas tradições da *semiologia* e da *semiótica* geral”. (Ibid., p. 24).

A semiótica, a que este trabalho recorre, parte do signo hjelmsleviano que, por sua vez, é um redimensionamento do signo saussuriano, discussão que será empreendida no tópico seguinte.

3.1 O Signo de Saussure (CLG) e de Hjelmslev

O signo linguístico na compreensão de Saussure (2012, p. 106-107) “[...] une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. O signo é, portanto a unidade constituinte de um sistema linguístico, como acontece assim com as duas faces de uma folha de papel, um significado e um significante. Segundo Saussure, o signo linguístico é “uma entidade psíquica de duas faces, que pode ser representada pela figura”:

Figura 2 – Signo linguístico



Fonte: Saussure (2012, p. 107).

No quadro da semiótica, a contribuição de Saussure é o seu projeto de uma teoria geral de sistemas de signos, o qual denominou de semiologia. Um projeto de uma ciência geral dos sistemas sígnicos. Saussure desenvolveu suas ideias sobre a teoria geral da linguagem e dos sistemas sígnicos em três cursos oferecidos entre os anos de 1907 e 1911, que tornaram ponto de partida do pensamento que caracteriza a linguística moderna, o resultado desses cursos originou a publicação do livro “Curso de Linguística Geral de Saussure” uma reconstrução, a partir de anotações feitas por alunos dos cursos lecionados. (NÖTH, 2003, p. 15-16).

Para Nöth (Ibid., p. 28-30), o modelo sígnico de Saussure tem como finalidade analisar “a natureza do signo linguístico”. Este modelo da teoria do signo apresenta em seus aspectos fundamentais uma estrutura bilateral em que compreende três termos: o signo e seus constituintes, o significado e o significante.

De acordo com Saussure (2012, p. 106), o signo linguístico “[...] une não só uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” podendo ser comparado às duas faces de uma folha de papel, sendo impossível conceber uma sem a outra, ou seja, “[...] uma entidade psíquica de duas faces” que consiste de um significado (para o conceito) e um significante (para a imagem acústica). O signo designando o todo que tem o significado e o significante como suas duas partes. Visto que a semiologia surgiu a partir das ideias de Ferdinand de Saussure, de acordo com este linguista a semiologia estuda os signos como instituições sociais, o significado; e o significante não são individuais, e sim conceitos e imagens acústicas coletivas, pois o significante saussureano tem a sua existência semiótica só no quadro de um só sistema linguístico. (NÓTH, 2003).

No entanto, o signo linguístico tem valor quando é constituído dentro da rede das relações com outros signos com os quais formam um sistema e não aos objetos que designa.

Além disso, outra importante contribuição de Saussure para a semiótica foram às análises dos fenômenos sígnicos sincrônicos, que estuda o sistema sígnico num dado ponto do tempo, ou seja, em um determinado momento no tempo e as análises diacrônicas que estuda a evolução de um sistema sígnico no seu desenvolvimento histórico através do tempo. Assim, a contribuição e a influência de Saussure para uma teoria geral dos signos foi considerável, chamando a atenção de pesquisadores para a necessidade de se estudar signos dentro de sistemas. (NÓTH, 2003, p. 38).

Hjelmslev, como importante seguidor de Saussure, estabeleceu uma teoria sígnica no modelo sígnico bilateral de Saussure, classificando-os como plano da expressão e plano do conteúdo, denominando-os como planos do signo. Planos estes que “[...] estratificados em forma e substâncias semiótica produz quatro estratos do signo: forma de conteúdo, forma de expressão, substância de conteúdo e substância de expressão”. (Ibid., p. 57).

Com isso, Hjelmslev, concordando com Saussure “de que a semiótica é a ciência das formas (ou estruturas) e não das substâncias”, denominou o “[...] termo signo aos dois estratos forma de expressão e forma de conteúdo”, estruturados pelo sistema de formas sígnicas. (Ibid., p. 57-58).

Assim, Hjelmslev desenvolveu uma teoria adotando os termos “expressão e conteúdo”. Podemos disto concluir que “no conteúdo linguístico, em seu processo, uma forma específica, a forma do conteúdo, que, é independente do sentido [...] se transforma em substâncias do conteúdo”. (HJELMSLEV, 1975, p. 57).

O autor pressupõe ainda que, “parece mais adequado utilizar a palavra signo para designar a unidade constituída pela forma do conteúdo e pela forma da expressão e

estabelecida pela solidariedade que denominamos de função semiótica”. (Ibid., p. 62). Função semiótica esta que abriga uma forma de expressão e uma forma de conteúdo numa estrutura de linguagem.

Para Hjelmslev (1975), expressão e conteúdo são solidários e um pressupõe necessariamente o outro, o que implica dizer, ainda de acordo com o autor, uma expressão só é expressão porque é expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão.

Dessa forma, a linguística seria um ramo da semiótica e a semiótica em sua vertente francesa, representada através dos trabalhos de Greimas, “[...] teve por concepção fundadora a teoria hjelmsleviana sobre o signo que veio a complementar a teoria sígnica de Saussure”. (BATISTA, 2001, p. 140-141).

O linguista dinamarquês Louis Hjelmslev, adotando o pensamento saussuriano, estabeleceu os limites da semiótica em oposição à semiologia, a semiótica como o estudo da significação, “entendida como a função semiótica e somente perceptível no interior de um sistema de signos, verbais, não verbais e compósitos ou sincréticos” e a semiologia o estudo do signo. (Ibid., p. 140).

Assim, as linguagens utilizadas pelos seres humanos pressupõem conhecimento, por parte de seus usuários, do valor simbólico dos seus signos. Signo este que por meio da atividade da linguagem há uma comunicação possível entre os usuários da língua.

Conheceremos agora, as várias relações de sentido que se estabelecem em um texto a partir do tópico a seguir que cumpre uma função específica, fazer referência a textos temáticos, com coberturas figurativas, os quais auxiliam a dar concretude ao tema tratado, assumindo sentidos no interior do texto.

3.2 A Produtividade Semântica

Quando recorremos ao dicionário para saber o significado de uma palavra usual, nem sempre aparece a informação sobre os sentidos em que as palavras são empregadas. Por isso, linguistas, como Hjelmslev mostrou a preocupação com o sentido, ao “[...] rever sua concepção de língua e de estudos da linguagem e a romper as barreiras estabelecidas entre a frase e o texto, entre o enunciado e a enunciação”. (BARROS, 1999, p. 6).

Com isso, houve mudanças e estudos satisfatórios aos fatos de linguagem com propostas teóricas, concebendo o texto, e não a frase, como unidade de sentido, considerando

assim “que o sentido da frase depende do sentido do texto”. Segundo essa teoria, são duas formas que se completam na definição de texto. De um lado pela sua organização ou estruturação que faz dele um todo sentido, e de outro, a comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário. No entanto, a semiótica que torna o trabalho com o texto mais aprofundado, “[...] procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. Determinando assim, que o texto é seu objeto de estudo. (Ibid., 1999, p. 6-7).

Assim, Barros (1999) mostra que o texto pode ser entendido de duas formas: como objeto de significação, que tecem um todo sentido, e como objeto de comunicação entre dois sujeitos, colocando o texto em relação ao contexto sócio histórico que o envolve definido como objeto de significação e objeto de comunicação. Todo texto manifesta um plano de conteúdo através de um plano de expressão. Para Barros (1999) o sentido do texto pode ser examinado através do plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo, ou seja, quando um leitor passa a entender o texto, a partir de seu contato com a superfície do texto seja ele verbal ou não verbal.

O percurso gerativo de sentido, por conceber o texto como um processo de produção de sentidos, analisa-o do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, enriquecendo-os semanticamente. Três patamares, apresentando cada um uma sintaxe e uma semântica, constituem o percurso gerativo: estruturas fundamentais a estrutura do texto, que gera a significação, e estruturas narrativas que estão ligadas a transformações de personagens e objetos em uma narrativa e as estruturas discursivas onde ocorrem as projeções da enunciação “em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação”. (BARROS, 1999, p. 8-9). Assim, os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são do nível do discurso, responsável pelos percursos temáticos com revestimentos figurativos que constroem o discurso e que tornam as organizações discursivas complexas e específicas.

A semântica na semiótica do discurso de Greimas aparece em cada nível do percurso gerativo da significação. Mas é como parte da discursivização, que a semântica trabalha com temas e figuras assegurando assim, a coerência semântica do discurso.

Dessa forma, são dois os procedimentos semânticos do discurso: a tematização e a figurativização. Barros (1999) mostra que tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato, reveste os esquemas narrativos com temas a fim de se concretizar o sentido. A figurativização usa elementos da realidade concreta para dar mais concretude ao sentido do texto.

Temas e figuras criam percursos temáticos e figurativos, por meio dos quais podemos reconhecer de que está se tratando o texto, e o sujeito da enunciação conduzem o revestimento

temático e figurativo. É com esses procedimentos que o sujeito da enunciação assegura, através dos percursos temáticos e figurativos, a coerência semântica do discurso criando efeitos de realidade.

O processo de tematização se faz “[...] pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente” (Barros, 1999, p. 68) que são chamados de percursos temáticos. Para Fiorin (2014, p. 91), o tema é “[...] um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que remete ao mundo natural [...] categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural”. Assim, conforme Batista (2001), a tematização extrai do discurso os valores abstratos encontrados e organizados em percursos podendo ser remetidos a qualquer pessoa no discurso.

Visto que as ideias são os temas que partem de uma abstração, para filtrar esses temas, tem que ter a figura, para a realização dessa concretização, figuras essas, que remetem ao mundo natural, algo existente criando um efeito de realidade. Nesse sentido, Fiorin (2014, p. 91) aponta que: “[...] a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível ao mundo natural”.

Portanto, o que assegura a coerência e os efeitos de sentidos no nível discursivo são os instrumentos de figurativização e tematização. O que significa dizer que valores são assumidos por sujeitos e difundidos sobre formas de percursos temáticos que podem receber revestimentos figurativos. (FIORIN, 2014).

Nessa perspectiva, é compreensivo ressaltar que o trabalho com a semiótica em suas estruturas discursivas na semântica visa demonstrar a organização que existe no interior do texto concretizando o sentido, examinando “[...] principalmente a organização interna do plano do conteúdo de um texto”. (BARROS, 1999, p. 80). A coerência e os efeitos de sentidos no nível discursivo são instrumentos semânticos a tematização e a figurativização, ou seja, os valores são assumidos por sujeitos e difundidos sobre forma de percursos temáticos que podem receber revestimentos figurativos. (Ibid., 1999).

Como vimos, com base na semiótica, o texto ganha maior expressividade, com efeitos de sentido que permeiam o discurso. Nesta linha de raciocínio, abordaremos essa temática na análise dos textos do LD em estudo no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE DA PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA EM TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO

4.1 Descrevendo o *CORPUS* e Quantificando Dados

Nesta primeira parte da análise pretendemos atender ao segundo objetivo específico: examinar se nas propostas de produção de sentido textual há a exploração da produtividade semântica. Para tanto, seguirá o seguinte critério de análise:

- As propostas de produção de sentido dos textos do LD exploram a produtividade semântica?

Vejam a seguir, informações mais detalhadas sobre o LD e como os conteúdos estão organizados em unidades e capítulos. O livro é composto de três cadernos, cada caderno se compõe de unidades, capítulos e seções. Para um melhor detalhamento, podemos visualizar o quadro abaixo, cuja estrutura do livro está sintetizada.

Quadro 1 - Estrutura do Livro.

CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO		
UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES DOS CAPÍTULOS
Unidade 1: Mudança e transformação.	<p>Capítulo 1: Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura: Adolescentes engravidam para segurar os parceiros. ✓ ✓ Meninas mães. • Produção: artigo de opinião. ✓ Conhecendo o gênero: artigo de opinião; ✓ Atividade 1: o contexto de produção; ✓ Atividade 2: opinião x argumento. • Produzindo o texto: artigo de opinião. • Roda de leitura: poemas • I. MATÉRIA DE POESIA, de Manoel de Barros.
	<p>Capítulo 2: Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura: E agora, filha?, de Isabel Vieira. ✓ Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem vida social. • Produção: artigo de opinião. ✓ Conhecendo o gênero: artigo de opinião; ✓ Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam; ✓ Atividade 2: o movimento argumentativo (sustentação, refutação, negociação); ✓ Atividade 3: a estrutura do artigo de opinião. ✓ Atividade 4: os organizadores textuais. • Produzindo o texto: artigo de opinião. • Roda de leitura: poema
		<ul style="list-style-type: none"> • Leitura: Pluralidade cultural, de Maurício Érnica. • Produção: apresentação oral. ✓ Conhecendo o gênero: resumos de leitura

<p>Unidade 2: Diversidade cultural.</p>	<p>Capítulo 1: Um mundo de credos, valores e costumes.</p>	<p>para estudo visando à apresentação oral;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividade 1: resumindo textos – apagando e generalizando informações; ✓ Atividade 2: sintetizando informações ✓ Atividade 3: selecionado e resumindo informações, de acordo com o enfoque dado ao assunto pesquisado. • Produzindo o texto: a pesquisa e o resumo para a preparação da apresentação oral. • Roda de leitura: Rap – Rhy and poetry (Ritmo e poesia). ✓ Racismo é burrice, de Gabriel O Pensador.
	<p>Capítulo 2: ...e eu no mundo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura: O que é etnocentrismo?, de Everardo Rocha. • Produção: apresentação oral. ✓ Conhecendo o gênero: apresentação oral; ✓ Atividade 1: analisando esquemas como material de apoio para a apresentação oral; ✓ Atividade 2: analisando duas apresentações orais. • Produzindo o texto: a apresentação oral. • Roda de leitura: Rap – as vozes de hoje Pretin, de Flora Matos.
<p>Unidade 3: Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura: OIT alerta sobre risco de trabalho infantil perigoso não ser erradicado no mundo ✓ Reportagem sobre trabalho infantil, da TV justiça. • Produção: reportagem audiovisual. ✓ Atividade 1: o papel do pauteiro; ✓ Atividade 2: o papel do repórter na entrevista; ✓ Atividade 3: o papel do repórter e da equipe de filmagem na produção das imagens; ✓ Atividade 4: os papéis do repórter e do editor no roteiro de edição. • Produzindo o texto: reportagem audiovisual. • Roda de leitura: Mitos: a beleza e a força de narrativas através dos tempos. ✓ Geometria de Ícaro, de Solange Firmino; ✓ Voar... voar, de Alaíde Lisboa de Oliveira.

<p>CADERNO DE PRÁTICAS DE LITERATURA</p>		
<p>UNIDADES</p>	<p>CAPÍTULOS</p>	<p>SEÇÕES DOS CAPÍTULOS</p>
	<p>Capítulo 1: Pode se chocar e se emocionar,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e ação: planejando as ações. • Medeia, de Eurípedes. ✓ Leitura: Ama, de Eurípedes • A tragédia em outro tempo e espaço: o mito de Medeia ganha vida em uma vila operária do Rio de Janeiro, nos anos 1970. ✓ Leitura: Gota d'água, de Chico Buarque e Paulo Pontes • A morte de um rei, o aparecimento de um

Unidade1: Entre leitores e leituras: práticas de literatura.	porque as tragédias foram feitas para provocar isso mesmo!	fantasma e um príncipe em busca da verdade... uma tragédia de William Shakespeare. ✓ Leitura: Hamlet – o príncipe da Dinamarca, de William Shakespeare
	Capítulo 2: Ridendo Castigat Mores ou Rindo, Castigam-se os Costumes Viciosos.	<ul style="list-style-type: none"> • O fio da meada: mulheres e política em uma comédia grega. ✓ Leitura: Lisístrata ou A greve do sexo, de Aristófanes. • O teatro de Gil Vicente: um marco no teatro português – Em destaque a peça que ousou mandar alguns tipos para o inferno! ✓ Leitura: Auto da barca do Inferno, de Gil Vicente • A esperteza e a fé de um “amarelo” em um acerto de contas com o diabo: Auto da Compadecida ✓ Leitura: As proezas de João Grilo; ✓ De como Malazarte cozinha sem fogo; ✓ Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna.

CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM		
UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES DOS CAPÍTULOS
Unidade 1: Língua e linguagem.	Capítulo 1: Formação e significação de palavras na nossa língua.	<ul style="list-style-type: none"> • Língua e palavra. • Palavra e significação. • O conjunto de palavras da língua portuguesa: o nosso léxico ✓ Os empréstimos (estrangeirismos); ✓ Neologismo – os novos significados e as palavras. • Processos de formação de palavras ✓ Derivação e composição; ✓ Tipos de derivação; ✓ Tipos de composição; ✓ Outros processos; ✓ Onomatopeias; ✓ Redução.
	Capítulo 2: Usos expressivos da língua: figuras fônicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Aliteração, assonância, paronomásia. ✓ A aliteração e seus efeitos de sentido; ✓ A assonância e seus efeitos de sentido; ✓ A paronomásia e seus efeitos de sentido.
	Capítulo 1: Período composto por subordinação.	
	Capítulo 2: Orações subordinadas substantivas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orações subordinadas substantivas subjetivas; ✓ Orações subordinadas substantivas objetivas diretas; ✓ Orações subordinadas substantivas objetivas indiretas; ✓ Orações subordinadas substantivas

Unidade 2: Língua e gramática normativa.		<p>predicativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orações subordinadas substantivas apositivas; ✓ Orações subordinadas substantivas completivas nominais; ✓ Orações subordinadas reduzidas.
	Capítulo 3: Orações subordinadas adjetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orações adjetivas explicativas e restritivas; ✓ Orações adjetivas reduzidas.
	Capítulo 4: Orações subordinadas adverbiais.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orações subordinadas adverbiais; ✓ Oração subordinada adverbial condicional; ✓ Oração subordinada adverbial proporcional; ✓ Oração subordinada adverbial comparativa; ✓ Oração subordinada adverbial temporal; ✓ Oração subordinada adverbial consecutiva; ✓ Oração subordinada adverbial concessiva; ✓ Oração subordinada adverbial causal; ✓ Oração subordinada adverbial final; ✓ Oração subordinada adverbial conformativa; ✓ Orações subordinadas adverbiais reduzidas.
Unidade 3: Ortografia e pontuação.	Capítulo 1: Ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Palavras parônimas e homônimas. • Pesquisa e ação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Palavras de origem estrangeira: x j\ç; ✓ Grafia das palavras: quando usar –são ou –ção?.
	Capítulo 2: Acentuação das palavras – retomada das regras de acentuação de hiatos e de ditongos.	
	Capítulo 3: Pontuação – uso do ponto e vírgula e travessão.	
	Anexos	

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

De todas as partes que compõem o livro, a que trabalha a leitura, nosso interesse de pesquisa, faz parte do *CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO*, o primeiro caderno destacado com a cor rosa, em que se destacam as seções: Leitura, Produção, Produzindo texto e Roda de Leitura.

Neste CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO há apenas propostas de leitura e também propostas de leitura e produção. Nossa contagem para análise se fixou somente nas propostas de leitura. Vejamos a Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de proposta de leitura no livro *Singular & Plural Leitura, produção e estudos de linguagem* de acordo com o a exploração da produtividade semântica

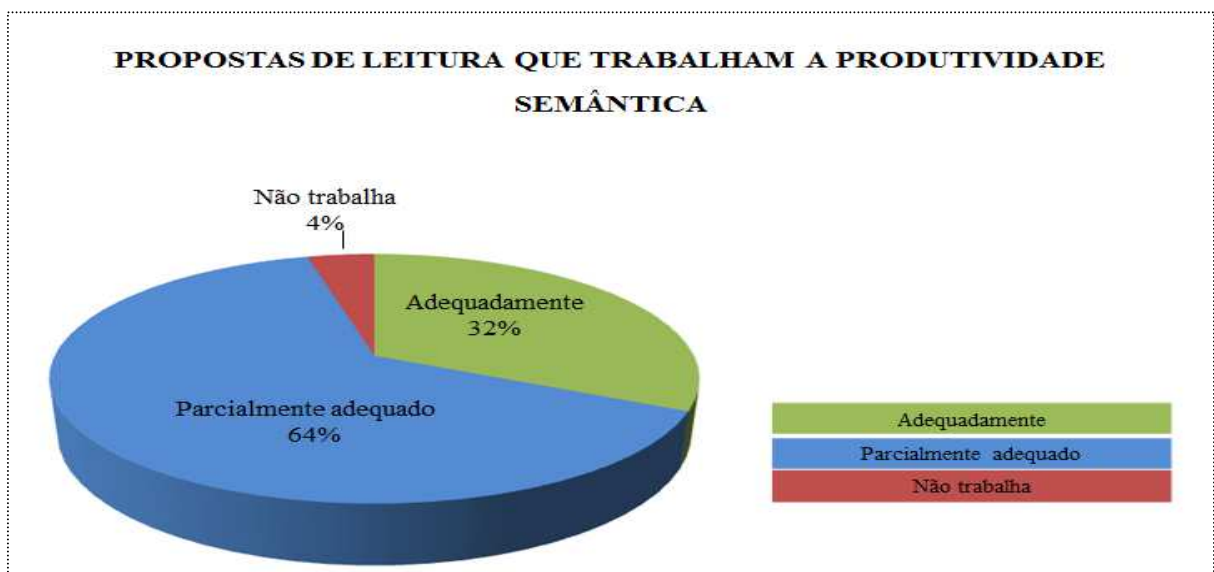
PROPOSTAS DE LEITURA QUE TRABALHAM A PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA	QUANTIDADE
Adequadamente	08
Parcialmente adequado	16
Não trabalha	01
TOTAL ANALISADO	25

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na tabela 1 sobre a distribuição de propostas de leitura, podemos observar que dentro da quantidade de textos que trabalham a produtividade semântica 08 trabalham *adequadamente*, 16 trabalham *parcialmente adequado* e 01 *não trabalha* a produtividade semântica do total de 25 textos analisados presentes no CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO.

Transportando os dados da tabela em percentuais, teremos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Propostas de leitura que trabalham a produtividade semântica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com base no Gráfico 1, 4% *não trabalham* a produtividade semântica, o que corresponde a 01 proposta, 64% trabalham *parcialmente adequado* correspondendo a 16 propostas e 32% trabalham *adequadamente* correspondendo a 08 propostas. Desse resultado, consideramos um percentual baixo para um trabalho adequado com os temas e figuras.

A seguir analisaremos as propostas de produção de sentido nos textos em procedimentos de temas e figuras do LD apresentado de forma pontual.

4.2 Verificando Temas e Figuras

Esta parte da análise pretende atender ao último objetivo específico: verificar se as propostas de produção de sentido enfocam os temas e figuras. Assim, se consideramos que o livro trabalha *adequadamente*, *parcialmente adequado* e *não trabalha*, selecionamos uma proposta de leitura que trabalha *adequadamente*, outra que *trabalha parcialmente* e outra que *não trabalha* a produtividade semântica para procedermos à análise.

- Como as propostas de produção de sentido do LD exploram as figuras e os temas presentes nos textos?

Antes de começarmos uma análise pontual da produtividade semântica trabalhada pelo LD nas propostas de leitura, é pertinente indicar que o primeiro caderno se estrutura de forma que a Unidade 1 trabalha com os temas *Mudança* e *transformação*, que estão em sintonia com o Capítulo 1 *Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência*, em que já no título podemos perceber quatro temas: *responsabilidade*, *sexualidade*, *gravidez* e *adolescência* em que representam o conjunto de características que dizem respeito à vida do adolescente.

Da mesma forma, essa sintonia segue para o Capítulo 2 da mesma Unidade anterior *Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade*, onde podemos perceber uma progressão temática quando o LD traz mais dois temas: *sonho* e *realidade*. Podemos dizer então que houve um encadeamento de ideias entre os temas apresentados, visto que a gravidez na adolescência gera conflitos e alegrias na rotina de pais adolescentes.

Seguindo para a Unidade 2, o LD, mantendo essa sintonia de dependência temática trabalha a *Diversidade cultural*, de onde saem mais dois temas: *diversidade* e *cultura* que estão atrelados à Unidade 1, já que as pessoas mudam de acordo com a cultura, promovendo o diferente, o diverso.

O Capítulo 1 da Unidade 2 trabalha *Um mundo de credos, valores e costumes...* que também estão atrelados aos temas anteriores. O Capítulo 2 da Unidade 2 trabalha *...e eu no mundo?*, de onde podemos conceber a ideia de *identidade* indica a inserção do indivíduo que se faz sujeito no mundo, ou seja, é a colocação do eu no mundo que também acarreta *mudança e transformação*.

A Unidade 3 explora a temática do trabalho infantil com as figuras *Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil* que também está conectado às outras temáticas. Todo o Caderno de Leitura e Produção, portanto, trabalha uma sequência de temas que pode ser explorado individualmente, como também transversalmente.


Outra característica desse CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO é que no início de cada Unidade, há uma motivação de leitura com textos verbais e não verbais, que provocam leituras, eis porque os consideramos como propostas de leitura.

Salientamos ainda que todos os textos nas propostas de produção desse Caderno também trabalham a leitura, o que obviamente também exploram temas e figuras, uma vez que uma ideia e uma materialização dessa ideia são trabalhados por meio dos recursos linguísticos, no entanto, não fizeram parte da nossa análise, em razão de o LD privilegiar a produção em primeiro lugar.

4.2.1 Proposta¹ que Trabalha Adequadamente a Produtividade Semântica

Vejamos a seguinte proposta, que trabalha *adequadamente* a produtividade semântica.

Figura 3 – Proposta que trabalha *adequadamente* a produtividade semântica.

Converse com a turma 

Você leu um texto ficcional que conta o que aconteceu com uma menina depois que engravidou na adolescência. Agora você vai ler um texto jornalístico que traz fatos reais sobre isso.

- O que acontece com a adolescente depois que o bebê nasce? De que forma sua vida muda?
- E o pai do bebê? A vida dele muda também? Até que ponto?

Leia a reportagem a seguir e veja se suas respostas condizem com o que está escrito.

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2012, p.40)

¹ O texto dessa proposta se encontra no ANEXO A.

A Figura 3 acima é uma breve motivação para trabalhar a leitura do texto² que aparece logo em seguida. Nessa motivação, já encontramos dois temas: *gravidez e adolescência*. Na conversa sugerida pelo LD, o aluno entra em contato com esses temas e, em seguida, aparece a indicação das figuras que o remetem, quando as autoras do LD escrevem *Leia a reportagem a seguir e veja se suas respostas condizem com o que está escrito*.

Consideramos, ainda na figura 4 abaixo, a proposta que trabalha *adequadamente* a produtividade semântica.

Figura 4 - Proposta que trabalha *adequadamente* a produtividade semântica

Leitura e produção

4. Releia este trecho do texto lido no capítulo anterior.

“Elas idealizam o filho como uma boneca. Na verdade, com as crianças vêm as responsabilidades que não haviam sido previstas pelas jovens.”

Bom Dia Sorocaba.

Disponível em: <<http://diganaoerotizacaoinfantil.wordpress.com/2007/09/15/adolescentes-engravidam-para-segurar-os-parceiros/>>.
Acesso em: 24 jan. 2012.

- ♦ Na sua opinião, esse trecho confirma ou contradiz o que você acabou de ler no Texto 2?

5. O que o estudo revelou sobre os namorados, pais das crianças?

6. Você acha que todos os garotos agem sempre da mesma forma nessa situação? Justifique sua resposta.

7. No Texto 1, a personagem Jana diz que lhe sobrou apenas uma amiga, a bailarina Talita.

- ♦ Que partes do Texto 2 poderia ser ilustrada com o caso de Jana?

8. A pesquisa analisou o comportamento das garotas nos 40 dias seguintes ao parto. E depois disso? O que você acha que acontece com as mães adolescentes e seus bebês?

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2012, p. 42).

Com base na Figura 4, podemos observar, na questão 4, que o LD, trabalhando com o tema *responsabilidade*, remete a figuras quando pede que os alunos leiam um trecho de um

² ANEXO A

texto do capítulo anterior para confirmar ou não o tema referido, com o seguinte questionamento: *Na sua opinião este trecho confirma ou contradiz o que você acabou de ler no Texto 2?*

Na mesma atividade, ainda observamos a continuidade do diálogo estabelecido no LD por meio dos questionamentos sugeridos pelas autoras na questão 7, constante na Figura 4 que funcionou como referencial o texto anterior, quando possibilita a relação entre os textos da seguinte maneira: *No texto 1, a personagem Jana diz que lhe sobrou apenas uma amiga, a bailarina Talita. Aqui há uma indicação do tema amizade que é figurativizado quando as autoras recorrem ao texto anterior fazendo a seguinte pergunta: Que partes do Texto 2 poderia ser ilustrada com o caso de Jana? Com isso, permite que os alunos leiam os textos fazendo referências ao tema amizade.*

Dando continuidade, vejamos a Figura 5 abaixo que é ainda uma proposta que trabalha *adequadamente* a produtividade semântica.

Figura 5 - Proposta que trabalha *adequadamente* a produtividade semântica

O texto em construção

1. O autor do texto usa três palavras diferentes para se referir ao trabalho de levantamento e apresentação de dados feito pela enfermeira Suzete Bergamaschi: *estudo, pesquisa e dissertação*.
 - Em sua opinião, por que ele não usou sempre a mesma palavra?
2. Segundo o texto, como se chamam os 40 dias após o parto?
3. Para explicar como se chamam esses 40 dias, o autor do texto utilizou um *aposto*. Copie no caderno o trecho onde esse aposto aparece, destacando-o.
4. Copie no caderno outros trechos em que o autor utilizou um aposto, a fim de especificar melhor uma informação.
5. Que tipo de pontuação foi usado para marcar os apostos no texto?

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2012, p. 42).

Na figura 5, as autoras caracterizam temas e figuras na seguinte construção: *1. O autor do texto usa três palavras diferentes para se referir ao trabalho de levantamento e*

apresentação de dados feito pela enfermeira Suzete Bergamaschi: estudo, pesquisa e dissertação aferindo ao trecho as figuras: palavras, descrição do trabalho de uma enfermeira, que remetem aos temas *estudo* e *pesquisa*, um como sinônimo do outro, mas funcionando como figuras também, uma vez representados por letras e fonemas.

Em seguida as autoras do LD faz um encadeamento em torno do seguinte percurso figurativo: *Segundo o texto, como se chamam os 40 dias após o parto?* Em seguida chamam a atenção do aluno a utilizar de um aposto que construiu um encadeamento das figuras. Temos, nesse contexto, a indicação do tema *repouso*, sugerido pelas figuras *40 dias após o parto* e também pelo aposto referido no texto.

Dessa forma, a proposta apresentada trabalha *adequadamente*, uma vez que, para todos os temas, as autoras do LD sugerem que os alunos apontem as figuras correspondentes, ou elas mesmas apontam.

4.2.2 Proposta³ que Trabalha Parcialmente a Produtividade Semântica

Dando continuidade à análise, vejamos a seguir uma proposta que trabalha *parcialmente adequado* a produtividade semântica na figura 6.

Figura 6 – Proposta que trabalha *parcialmente adequado* a produtividade semântica

1. O que Dédalo buscava com a construção das asas?
2. O que Ícaro buscou com suas asas?
3. Que cena descrita no texto anuncia implicitamente a morte de Ícaro?
4. Muitos leem nesse mito uma lição de moral a ser tirada pelos mais jovens. Qual seria ela?
5. Outros preferem ler no mito uma representação de características tipicamente humanas. Quais seriam elas?
6. E, para você, o que esse mito lhe diz hoje?

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2012, p. 128-129).

³ O texto dessa proposta se encontra no ANEXO B

Com base na Figura 6, podemos considerar que o enunciado da questão 1 já é figura para o tema *liberdade*, da mesma forma acontece na questão 2.

Dando continuidade, a questão 3 remete ao tema *morte*. Podemos considerar como figura desse tema quando as autoras do LD pede que os alunos descrevam a cena descrita no texto anunciando a morte de Ícaro.

Em seguida as autoras fazem o seguinte questionamento na questão 4: *Muitos leem nesse mito uma lição de moral a ser tirada pelos mais jovens. Qual seria ela?* Conduzindo ao tema: *obediência*. Reforçando, portanto, a sequência a continuidade da discussão, na questão 5, temos: *Outros preferem ler no mito uma representação de características tipicamente humanas. Quais seriam elas?* Aqui se aponta para o tema *arrogância* considerando como figura a descrição lingüística das atitudes do rei, ao deixar Ícaro e Dédalo trancados na torre. Ao lado disso, emerge o tema *persistência* tendo como figuras a descrição lingüística de Dédalo, o pai de Ícaro, quando não desiste de procurar a liberdade e, portanto, confecciona as asas dele e do filho e saem da prisão. Nesse percurso figurativo, emerge ainda o tema *desobediência* que remete à descrição lingüística das atitudes do filho, quando não escuta os conselhos do pai de não voar muito alto para que o sol não derreta suas asas e nem tão baixo para não cair nas águas.

Embora reconheçamos, nesta análise, as figuras, a proposta incentiva o aluno a identificá-las apenas uma única vez, ficando, portanto, predominantemente no nível dos temas. Eis a razão de consideramos uma proposta que trabalha *parcialmente adequado* a produtividade semântica.

A leitura do texto, em parte, consiste em dar respostas a perguntas que contribuem para o entendimento do seu sentido do texto. Somente depois da construção de sentidos é que se pode chegar á significação do texto como um todo.

4.2.3 Proposta⁴ que não Trabalha a Produtividade Semântica

A seguir iremos considerar, com a figura 7, a única proposta abordada pelo livro, que não trabalha a produtividade semântica.

⁴ Esta proposta não tem anexo porque o que nela aparece já está na Figura 7 que consta no momento da análise.

Figura 7 – Proposta que não trabalha a produtividade semântica

Leitura e produção

Roda de leitura


Mitos: a beleza e a força de narrativas através dos tempos

Somos seres marcados pela capacidade de usar a razão, mas também pela capacidade de imaginar. Ao longo da História, produzimos saberes com valor científico e outros inventados, sem nenhuma possibilidade de comprovação, mas nem por isso menos válidos como forma de conhecer valores e crenças de grupos sociais. Assim nasceram os mitos: narrativas com que diferentes povos buscaram compreender e explicar aspectos da vida. Na Grécia Antiga, civilização que marcou diversas culturas, criaram-se belíssimas histórias de deuses, homens, amores, desafios e tragédias... Se hoje já não há a crença nos deuses que moravam no Olimpo e que de lá podiam governar o destino dos homens, a força dessas histórias permanece, provocando nossas emoções, curiosidade e reflexões. Não é à toa que as diferentes artes continuam revisitando a mitologia grega!

[...]

O céu de Ícaro tem mais poesia
que o de Galileu
E lendo teus bilhetes
eu penso no que fiz
Querendo ver o mais distante
sem saber voar
Desprezando as asas
que você me deu
[...]

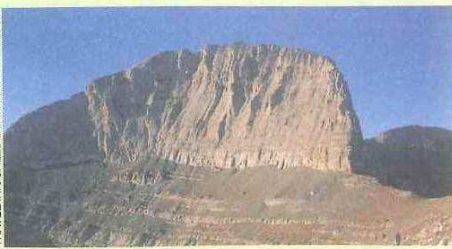
VIANNA, Herbert. "Tendo a lua".
In: Os Paralamas do Sucesso.
Os grãos. EMI-Odeon, 1991.
1 CD. Faixa 3. (Fragmento).



CHAGALL, MARC. MARFALICENCIADO POR AUTVIVS. BRASIL, 2015
CENTRE DE GEORGES POMPIDOU, PARIS

CHAGALL, Marc.
A queda de Ícaro, 1975. Óleo
sobre tela, 213x198 cm.

Clipe



TRAVEL INK/GALLO IMAGES/GETTY IMAGES

O Monte Olimpo

É o ponto mais alto da Grécia (2.917 m) e foi considerado a morada dos deuses para os antigos gregos.

Monte Olimpo,
Grécia, 1982.

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2012, p. 126).

Com base na Figura 7, podemos observar que as autoras do LD apresentam um fragmento do mito *Tendo a lua* na seção *Roda de leitura*, no entanto, em nenhum momento o LD faz referências ao texto citado na página. Constatamos assim que o texto analisado não incitou a produção de efeitos de sentido no aluno.

Para ler um texto, seja ele qual for, é necessário saber o que observar nele. Desse modo, como se ensina a gramática da língua, em que são analisadas as relações entre os termos que o constituem, a exemplo das frases e das orações, é importante observar que existe uma gramática do discurso manifestado pelo texto. Assim, acreditamos que o leitor possa significar com propriedade textos a que são submetidos, percebendo que no texto existem relações semânticas que o sustentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos de Língua Portuguesa procuram de certa forma, atender às propostas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) pautadas nos documentos oficiais, em especial nos Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN). Documento este que serve como base de referência, fonte de consulta e objeto de reflexão, durante a elaboração de um livro didático.

Em torno dessas considerações, podemos observar que o Livro Didático atende a um objetivo da educação, no dia a dia do aluno, uma obra impressa voltada para satisfazer a necessidade básica do indivíduo de aprender a dominar a leitura, a escrita e a expressão oral. Trata-se de um material que busca conectar os saberes dos alunos e propiciar oportunidades para desenvolver habilidades necessárias para construir conhecimentos, um suporte de um trabalho desenvolvido por professores e alunos.

Com base nas análises, das propostas de leitura do livro didático, verificamos que 4% das propostas de leitura *não trabalham* a produtividade semântica, o que corresponde a 01 proposta, 64% trabalham *parcialmente adequado* correspondendo a 16 propostas e 32% trabalham *adequadamente* correspondendo a 08 propostas. Desse resultado, consideramos um percentual baixo para um trabalho adequado com os temas e figuras.

Nesse sentido, consideramos, para análise, três propostas de leitura nos textos do livro didático: uma que *trabalha adequadamente* a produtividade semântica, uma vez que, para todos os temas as autoras do livro didático sugerem que os alunos apontem as figuras correspondentes ou elas mesmas apontam; a segunda que trabalha *parcialmente adequado* a produtividade semântica. Nessa análise, a proposta incentiva o aluno a identificar as figuras correspondentes aos temas apenas uma vez, ficando, portanto, predominantemente no nível dos temas. Com isso, consideramos uma proposta que trabalha *parcialmente adequada* a produtividade semântica. E a terceira, que não trabalha a produtividade semântica, pois as autoras do livro didático em nenhum momento faz referência ao texto citado na página. Constatamos assim que o texto analisado não incitou a produção de efeitos de sentido no aluno.

Entendemos que a pergunta de pesquisa foi satisfatoriamente respondida, uma vez que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Ao lado disso, também afirmamos que a metodologia que adotamos atendeu ao propósito.

As referências utilizadas que serviram de apoio para a fundamentação da nossa pesquisa foram adequadas para a exploração dos conhecimentos da teoria da semiótica,

conduzindo a base indispensável para a realização da proposta de produtividade semântica presente nos textos do livro didático que analisamos.

Terminada a reflexão e a análise, compreendemos que será adequado abordar a teoria da semiótica na sala de aula no ensino fundamental II, possibilitando formar educandos capazes de interpretar e construir textos, considerando o investimento semântico construtores dos sentidos, usando o recurso do procedimento de tematização e figurativização proposto neste trabalho para a construção de sentido.

Para uma nova concepção de trabalho com o texto em sala de aula, esperamos ter oferecido contribuições significativas para com a leitura e a interpretação de textos no interior deste trabalho, acreditando que a teoria apresentada possa interessar aos alunos do curso de Letras, aos professores e pessoas que têm a curiosidade e o desejo de aprender.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. O discurso semiótico. In: Alves, Eliane; Christiano, Maria Elizabeth (Orgs). **Linguagem em foco**. João Pessoa: Editora Universitária/Ideia, 2001, p.133-157.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livro Escolares no Brasil: A Produção Científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 13-45.

BRASIL, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – **FNDE Histórico dos Livros Didáticos no Brasil**. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?Arquivo = livro didático. html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?Arquivo=livro%20did%C3%A1tico.html)>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 2, 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro Didático de Língua Portuguesa como Gênero do Discurso: Autoria e Estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-117.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Estágio Supervisionado de Ensino**. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/est%C3%A1giosupervisionadoelingu%C3%ADsticaaplicadaal%C3%BAnguaportuguesanoensinofundamental1360181695.pdf>. Acesso em: 31 de jan. 2017.

FERRAZ, Mônica M. Trindade. Ensinando Gramática: uma abordagem reflexiva. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodriguês. **Linguagens usis e reflexões**. Vol. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 17-29.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GREIMAS, Algibres Julien. **Sobre Semiótica: ensaios semióticos**. Tradução de Ana Cristina César e outros. Petrópolis: Voses, 1975. 296 p.

HJELMSLEV, Louis. Expressão e Conteúdo. In: **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Trad. J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que faz. In: Mendonça, Márcia; Bunzen, Clécio (Orgs). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor** – Séries Estratégias de Ensino. v. 2. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-53.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUCENA, Ivone Tavares de. Procedimentos de Revestimentos Semânticos e Construção do Sentido. **Revista da UFPB**, João Pessoa, p. 33-48, dez.2000.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de Escrita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Perspectivas Convergentes e Divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 237-260.

MENDES, Adelma das Neves Nunes Barros; PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia de Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Desafios e Possibilidades. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.p. 119-236.

NOTH, Winfried. **A Semiótica no século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

_____. **Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

PINHEIRO, HÉLDER. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: Mendonça, Márcia; Bunzen, Clécio (Orgs). **Português no Ensino médio e Formação do Professor** – Série Estratégias de Ensino. v. 2. São Paulo: Parábola, 2006. p. 103-116.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 15-83.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ANEXOS

Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social

Plantão | Publicada em 5/8/2008 às 20h40m

O Globo

SÃO PAULO — Um estudo da Escola de Enfermagem (EE) da Universidade de São Paulo (USP) revelou que mães adolescentes, entre 16 e 17 anos, queixam-se não de ter que cuidar dos filhos, mas sim de perderem o contato com amigos, não aproveitarem mais as “baladas” e até de serem abandonadas pelos namorados. A pesquisa analisou o comportamento das jovens mães durante os 40 dias depois do parto, cha-

mado período puerperal, que tivessem passado pelo alojamento conjunto do Hospital Universitário (HU) da USP em São Paulo e cujos bebês nasceram saudáveis.

A autora da dissertação “A vivência da puérpera-adolescente com o recém-nascido, no domicílio”, a enfermeira Suzete de Fátima Ferraz Bergamaschi, conta que o objetivo era saber se as mães adolescentes seguiam, em casa, as orientações dadas no alojamento

a respeito de como cuidar dos bebês. Todas as mães ficam no alojamento nas primeiras 60 horas depois do parto, recebendo orientações sobre amamentação, como trocar fraldas, como dar banho e outros procedimentos cotidianos para cuidar de seus recém-nascidos. No entanto, os profissionais não tinham um retorno sobre esse trabalho educacional para verificar se tais procedimentos são seguidos quando a jovem retorna para casa.

— Nos surpreendeu o fato de todas elas terem assumido a criança ao invés de deixar aos cuidados das avós. Mas mais impressionante ainda foi observar que, para elas, os filhos não eram um problema. O que realmente as incomodava era a mudança brusca em suas vidas sociais — comenta Suzete.

Entre as meninas entrevistadas, surgiram algumas queixas em comum. Uma delas foi não poderem mais sair para passear, ir para as “baladas”. Enquanto os namorados continuavam saindo para dançar e beber, elas tinham de ficar em casa cuidando dos recém-nascidos. As entrevistadas também revelaram que, apesar de reclamarem por não poderem mais sair à noite, nas poucas vezes que as mães conseguiam sair elas não aproveitavam como antes.

— É como se toda aquela folia tivesse perdido um pouco a graça. Elas ficavam preocupadas com os bebês, e por terem amadurecido já não curtiam as mesmas coisas de antigamente — comenta Suzete.

Outro problema é o preconceito social. Elas disseram que não eram bem vistas na

sociedade, por serem mães solteiras e muito jovens. E a isso se soma um outro agravante, que é o afastamento dos amigos.

— Como a vida delas e o cotidiano mudam, muitas vezes os amigos não entendem e acabam se afastando. Não há mais uma vida social — lamenta a pesquisadora.

Por fim, as adolescentes relataram que os namorados ou as abandonavam ou só ajudavam a cuidar do bebê quando iam visitar.

— Não há mais tempo para namorar e os namorados não assumem uma vida a dois — conta Suzete, lembrando que, mesmo assim, nenhuma delas abandonou o filho para poder se divertir com os amigos.



Adolescente grávida, 2008.

ANEXO B – Texto da Proposta 2: Parcialmente Adequado

Texto 2

Voar... voar

O rei Minos, em tempos que já vão longe, mandou prender em uma torre o arquiteto Dédalo — construtor do célebre Labirinto de Creta — e seu filho Ícaro.

A torre dava, de um lado, para o mar, onde navios armados guardavam as águas, e de outro lado, para a terra, onde um exército vigiava a torre. A fuga dos prisioneiros era impossível.

Dédalo pensou:

— O rei Minos controla a terra e o mar, mas não pode controlar os ares. Hei de fugir pelos ares com meu filho.

Dédalo era muito engenhoso e, assim, decidiu fazer dois pares de asas: um grande, outro pequeno. Se bem pensou, melhor executou. Seu trabalho foi penoso, porque o menino Ícaro, sempre irrequieto, ora soprava as penas, ora derrubava a cera com que o pai armava as asas. Trabalhando com *persistência*, Dédalo conseguiu terminar a tarefa.

Que lindas asas! Dédalo experimentou as suas, soergueu-se, manteve-se no ar. Depois, como um pássaro que ensina ao filhote os primeiros voos, exercitou o filho no manejo das asas. As tentativas foram coroadas de êxito.

Dédalo fez as últimas recomendações:

— Ícaro, meu filho, mantém-te sempre em altura equilibrada; não voes muito baixo, porque a umidade das águas próximas pode fazer melar tuas penas, nem subas alto demais, porque o sol pode derreter a cera e desmanchar as tuas asas.

Dédalo beijou o filho, e ambos saíram voando.

O pai ia um pouco à frente para dar coragem a Ícaro — mas voltava sempre a cabeça a fim de verificar se o menino se mantinha com segurança. Voavam... voavam...

No fim de algum tempo, o pequeno Ícaro sentiu-se dono dos ares... e tentou um voo mais alto como se quisesse alcançar o céu. Dédalo perdeu de vista o filho.

Pouco depois as penas de um parzinho de asas boiavam nas águas do mar... E um pai, aflito, gritava:

— Ícaro, Ícaro, onde estás?

[...]

