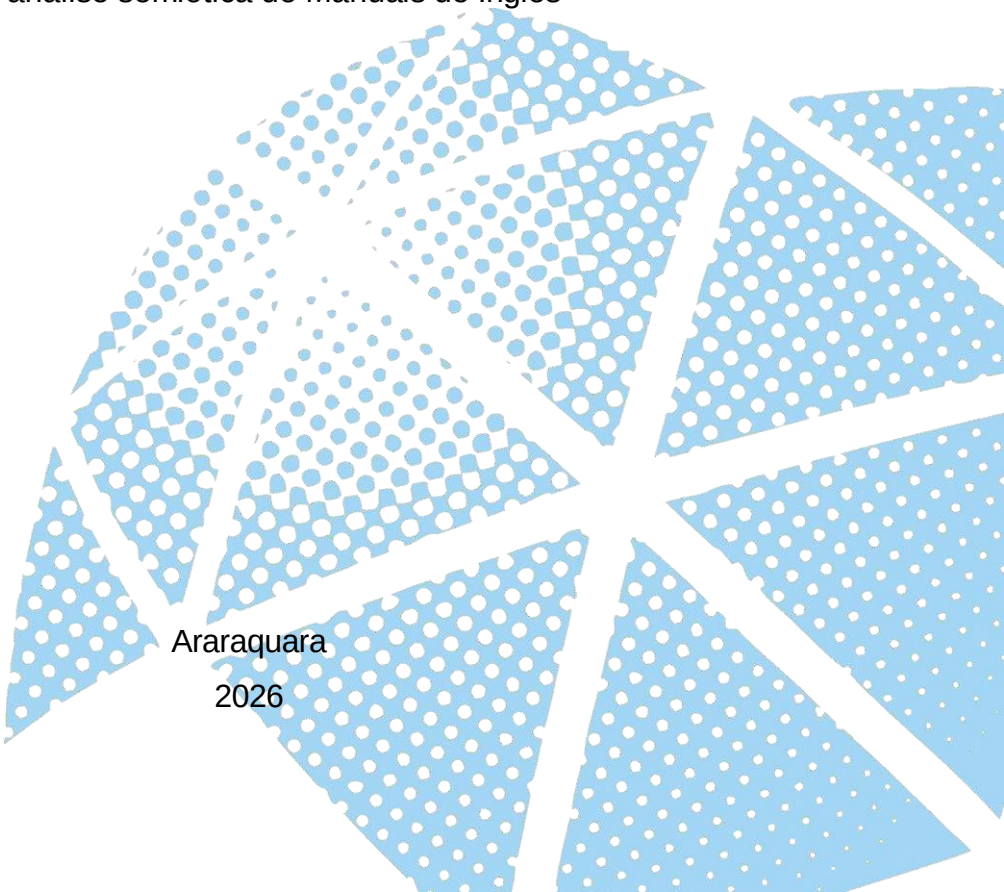
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

REBECA BARBOSA CAUCHICK MIGUEL

ENTRE MANIPULAÇÃO E MOTIVAÇÃO:

uma análise semiótica de Manuais de Inglês



Araraquara
2026

REBECA BARBOSA CAUCHICK MIGUEL

ENTRE MANIPULAÇÃO E MOTIVAÇÃO:

uma análise semiótica de Manuais de Inglês

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), para a Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de concentração: Estrutura, Organiza-ção e funcionamento discursivos e textu-ais.

Orientadora: Profa. Dra. Matheux Nogueira Schwartzmann.
Coorientadora: Profa. Dra. Sara Wagner York

Araraquara

2026

C371

Cauchick Miguel, Rebeca Barbosa
ENTRE MANIPULAÇÃO E MOTIVAÇÃO : uma análise semiótica de Manuais de Inglês / Rebeca Barbosa Cauchick Miguel. -Araraquara, 2026. 113 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Profa. Dra. Matheux Nogueira Schwartzmann

Coorientadora: Profa. Dra. Sara Wagner York

1. materiais didáticos. 2. semiótica greimasiana. 3. ensino médio. 4. Discurso pedagógico

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pela autora.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Fundamentada na semiótica discursiva e na semiótica das práticas, esta pesquisa revela o abismo entre o discurso publicitário dos sistemas comerciais de ensino — que prometem inovação e protagonismo — e a realidade de suas apostilas, estruturadas por regimes de programação, controle e imagens de controle elitistas. Ao desnaturalizar a lógica mercadológica e meritocrática que perpetua exclusões de classe e raça no ensino de língua inglesa, este trabalho oferece subsídios teóricos e práticos para que educadores, editoras e gestores desenvolvam materiais didáticos verdadeiramente críticos, inclusivos e decoloniais, comprometidos com a autonomia e a emancipação social dos estudantes.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Grounded in discursive and practice semiotics, this research uncovers the gap between the marketing discourse of commercial educational systems—promising innovation and student agency—and the reality of their textbooks, structured by control regimes, programming, and elitist images of control. By denaturalizing the market-driven and meritocratic logic that perpetuates class and racial exclusions in English language teaching, this work offers theoretical and practical insights for educators, publishers, and policymakers to develop truly critical, inclusive, and decolonial learning materials committed to student autonomy and social emancipation.

REBECA BARBOSA CAUCHICK MIGUEL

ENTRE MANIPULAÇÃO E MOTIVAÇÃO:

uma análise semiótica de Manuais de Inglês

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), para a Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística e Língua Portuguesa.
Área de Concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Data da defesa: 21/07/2026

Banca Examinadora:

_____
Profa. Dra. Matheux Nogueira Schwartzmann
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara

_____
Profa. Dra. Flávia Furlan Granato
Centro Universitário Barão de Mauá

_____
Prof. Dr. Thiago Moreira Correa
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Ao meu melhor amigo, Jesus, aos meus pais e avós.

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada científica é, antes de tudo, uma travessia humana. Nenhuma conquista é construída de forma solitária; ela é tecida pelas mãos, pelas palavras, pela fé e pelo amor daqueles que caminham ao nosso lado.

Ao meu melhor amigo, Jesus, minha gratidão mais profunda. Foi nele que encontrei abrigo nos dias de incerteza, serenidade nas tempestades e força quando minhas próprias forças pareciam insuficientes.

À minha orientadora, Profa. Dra. Matheux, expresso minha sincera gratidão pela confiança, pela escuta atenta, pelo incentivo permanente e pela generosidade com que compartilhou seu conhecimento.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Sara, minha profunda gratidão por ter me mostrado, muito além das palavras, o verdadeiro significado da resistência.

Aos meus pais, Márcia e Rodrigo, que fizeram dos meus sonhos os seus próprios sonhos. Obrigada pelo amor que nunca conheceu limites, pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e por me ensinarem, pelo exemplo, que coragem, dignidade e trabalho são os alicerces de qualquer conquista. Tudo o que sou carrega, inevitavelmente, muito de vocês. Aos meus avós, Maria e José, por serem raízes firmes que sustentam minha história. Obrigada pela fé inabalável, pelas orações silenciosas, pelo carinho constante e pela confiança que sempre depositaram em mim.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, meu mais sincero agradecimento.

"Com agulhas de prata, de brilho tão fino, bordai a seda do vosso destino."

RESUMO

Esta dissertação realiza uma análise comparativa de dois materiais didáticos de língua inglesa destinados ao ensino médio, produzidos por editoras distintas, examinando suas estratégias discursivas e semióticas à luz das atuais diretrizes educacionais brasileiras. Parte-se da hipótese de que tais materiais, embora se apresentem como recursos pedagógicos contemporâneos alinhados às diretrizes contemporâneas da Base Nacional Comum Curricular, configuram sistemas semióticos estruturados por regimes específicos de enunciação e interação, com expressiva tendência a estruturar práticas enunciativas marcadas por controle, previsibilidade e sanção. A análise evidencia como tais estratégias produzem efeitos de autoridade e instituem determinados modos de aprendizagem no interior do discurso pedagógico, por meio das relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário. Para isso, mobiliza-se como fundamentação teórica a semiótica discursiva de linha francesa, especialmente os estudos de Algirdas Julien Greimas, com ênfase no percurso gerativo do sentido, nas categorias de manipulação, modalização e veridicção, bem como os desenvolvimentos de Diana Luz Pessoa de Barros no campo da análise do discurso.

Palavras-chave: materiais didáticos; semiótica greimasiana; ensino médio; discurso pedagógico; análise comparativa.

ABSTRACT

This dissertation conducts a comparative analysis of two English language textbooks designed for secondary education, produced by distinct publishing houses, examining their discursive and semiotic strategies in light of current Brazilian educational guidelines. The study is grounded in the hypothesis that, although these materials present themselves as contemporary pedagogical resources aligned with the principles of the National Common Curricular Base (BNCC), they operate as semiotic systems structured by specific regimes of enunciation and interaction, with a marked tendency to organize enunciative practices characterized by control, predictability, and sanction. The analysis demonstrates how such strategies produce effects of authority and establish particular modes of learning within pedagogical discourse, shaped through the relations between enunciator and enunciatee. The theoretical framework is based on French discursive semiotics, especially the works of Algirdas Julien Greimas, with emphasis on the generative trajectory of meaning and the categories of manipulation, modalization, and veridiction, as well as the contributions of Diana Luz Pessoa de Barros in the field of discourse analysis.

Keywords: teaching materials; Greimasian semiotics; secondary education; pedagogical discourse; comparative analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do programa narrativo 45
Figura 2 – Diferenciais do sistema Etapa 75
Figura 3 – Sobre o ensino médio 77
Figura 4 – Material didático Etapa 79
Figura 5 – Capa Módulo 1 (Ciências Humanas, Linguagens, Códigos e Redação). 81
Figura 6 – Encadernação Módulo 1 (Espiral) 82
Figura 7 – Folha de rosto (Módulo 1) 82
Figura 8 – Folha de rosto-verso (Módulo 1) 83
Figura 9 – Capa (Inglês) 85
Figura 10 – Sumário (conteúdo) 85
Figura 11 – Conteúdo sobre substantivos 86
Figura 12 – Conteúdo (substantivo – classificação) 87
Figura 13 – Conteúdo (substantivo – comum/próprio) 88
Figura 14 – Conteúdo (substantivo – comum/próprio) 89
Figura 15 – Conteúdo (substantivo – *a, the, an*) 90
Figura 16 – Conteúdo (substantivo - *demonstrative*) 91
Figura 17 – Complete o texto 92
Figura 18 – Atividade- Traduza as frases 93
Figura 19 – *Whose job is it, anyway?* 94
Figura 20 – Plataforma AZ (página inicial) 95
Figura 21 – Plataforma AZ (dados de excelência) 96
Figura 22 – Plataforma AZ (“a melhor escolha!”) 97
Figura 23 – Capa do Material de Inglês 98
Figura 24 – Página inicial sobre Cognatos e falsos cognatos 100
Figura 25 – Tabela *Cognatos e falsos cognatos* 101
Figura 26 – Exercícios Cognatos e Falsos cognatos 103
Figura 27 – *Cognates and false cognates* 105

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/ QUADROS

Quadro 1 – Transição da Morte para a vida 39
Quadro 2 – Dos traços sensoriais à formação de distintas figuratividades. 41
Quadro 3 – Enunciado elementar 43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO 18

2.1 O livro didático como Sistema Semiótico: do Texto às Práticas **19**

2.2 O livro didático como Texto: Uma Dupla Dimensão **20**

2.2.1 O livro didático como Prática Semiótica **21**

2.2.2 Síntese: do Texto Fechado à Prática Dialógica **22**

3 ..... BREVE PANORAMA DA SEMIÓTICA GREIMASIANA E O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO 24

3.1 O Percurso Gerativo do Sentido **24**

3.2 Enunciador, enunciatário e estratégias de persuasão **26**

3.3 Contrato de comunicação e veridicção **27**

3.4 A arquitetura da manipulação: Percursos do Destinador e Sanção no Discurso **28**

3.5 Modalizações (querer, poder, saber, dever) **29**

3.6 Construção de sentido no texto: uma abordagem semiótica e linguística através do percurso gerativo de sentido **30**

3.7 Para além do percurso gerativo: regimes de interação e práticas semióticas **34**

4 APLICAÇÃO DO PERCURSO GERATIVO: ANÁLISE DE NARRATIVAS CANÔNICAS 36

4.1 Nível fundamental **37**

4.2 Nível narrativo **41**

4.2.1 Modalização do fazer **54**

4.2.2 Modalização do ser **56**

4.2.3 Modalização veridictória **56**

4.3 Nível discursivo **59**

5 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO 63

5.1 Cronologia concisa do Inglês no Brasil **63**

5.2 O período entre 2005 e 2018: contradições na consolidação do Inglês no Brasil **68**

5.3 O contexto das outras línguas: Espanhol e Francês **69**

5.4 O espanhol pelo mundo **69**

5.5 Breve panorama do ensino e aprendizagem de ELE no Brasil **70**

5.6 O Francês no cenário internacional e nacional **71**

5.7 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) **72**

5.8 Material didático Etapa **73**

5.9 Material didático AZ **93**

6 REFLEXÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS: DA TEORIA "ÀS PRÁTICAS" ANALÍTICAS 106

6.1 A Embalagem do Sujeito: Imagens de Controle e o Choque com o Memorial **107**

6.2 Fontanille: que experiência semiótica da aprendizagem? **108**

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

REFERÊNCIAS 112

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa nasce de um percurso pessoal e profissional marcado por contrastes. Minha trajetória acadêmico-profissional viabilizou a observação empírica de diferentes contextos educacionais, perpassando o ensino público e o privado, o que ensejou os questionamentos norteadores deste estudo. Ao ingressar como professora no ensino regular da rede privada, percebi que o acesso aos materiais didáticos se restringia àqueles adotados pela instituição. Não havia margem para escolha: o material apresentava-se como um pacote previamente fechado, realidade que se estendia às demais redes de ensino. Esse percurso culminou na inquietação central que orienta este trabalho: como compreender a experiência de aprendizagem mediada pelos materiais didáticos utilizados no ensino de língua inglesa?

No campo educacional, o livro didático ocupa posição central na organização das práticas escolares, especialmente no ensino médio, etapa em que se consolidam competências linguísticas, discursivas e interpretativas. No ensino de Língua Inglesa, esses materiais desempenham função estruturante, uma vez que organizam percursos, definindo aprendizagens, além de estabelecerem formas de interação e expectativas quanto à atuação do estudante. Longe de constituírem-se como instrumentos meramente técnicos, configuram-se como objetos discursivos por meio dos quais se instauram modos específicos de produção de sentido e de organização das relações pedagógicas.

Essa perspectiva encontra respaldo na tradição da semiótica discursiva francesa. Segundo afirmam Greimas e Courtés (1979), o texto deve ser compreendido como uma organização de significação, e não como um simples repositório de conteúdos. O interesse analítico desloca-se, assim, para as estruturas responsáveis pela produção dos efeitos de sentido. Nessa direção, o percurso gerativo do sentido, desenvolvido por Algirdas Julien Greimas (1970), constitui um modelo teórico-metodológico voltado à descrição das condições de produção e de apreensão do sentido, organizando-se nos níveis fundamental, narrativo e discursivo.

Mediante esse referencial, esta pesquisa compreende o livro didático como um sistema semiótico complexo. Assim, não se pretende avaliar exclusivamente a adequação pedagógica dos conteúdos propostos, mas pesquisar de que modo o discurso didático constrói relações entre enunciador e enunciatário, atribui modalidades ao estudante e organiza modos específicos de participação no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a investigação orienta-se pela seguinte questão: quais formas de presença, ação e posições de interação são propostas ao estudante pelos materiais didáticos de Língua Inglesa e de que maneira participam da constituição do sentido da experiência educativa?

Parte-se da hipótese de que os materiais didáticos contemporâneos propiciam um efeito discursivo de participação e protagonismo estudantil, embora organizem percursos de aprendizagem fortemente programados, orientados pelo controle do percurso interpretativo e pela estabilização dos sentidos.

Para responder a essa questão, mobilizam-se como eixo central a semiótica discursiva de Greimas, as contribuições da Sociossemiótica de Eric Landowski na compreensão dos regimes de interação e de sentido, a semiótica das práticas de Jacques Fontanille e os estudos aplicados de José Luiz Fiorin e Diana Luz Pessoa de Barros. Estabelece-se, ainda, um diálogo com a noção de "imagens de controle", proposta por Patricia Hill Collins, não com a finalidade de transpor categorias próprias dos estudos raciais ao campo da educação, mas de explorar convergências analíticas relativas aos processos discursivos de tipificação, regulação e estabilização das posições atribuídas aos sujeitos. Essa ampliação do referencial permite deslocar o foco do livro didático enquanto objeto estático para a aprendizagem compreendida como prática semiótica.

Sob essa perspectiva, o livro didático deixa de ser concebido apenas como recurso pedagógico para ser compreendido como objeto de significação e de comunicação. Conforme Barros (2005), a produção do sentido resulta da articulação entre a organização interna do texto e suas condições de enunciação. Desse modo, os materiais didáticos instauram contratos específicos entre enunciador e enunciatário, regulando formas de presença, circulação de valores e modos de participação do estudante.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza analítico-interpretativa, fundamentada na tradição da semiótica discursiva francesa. Metodologicamente, procede-se à descrição dos programas narrativos, das modalizações, dos contratos enunciativos e das formas de presença nos materiais selecionados, tomando como base o percurso gerativo do sentido e os desenvolvimentos teóricos de Barros (2005), Landowski e Fontanille.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos de desenvolvimento, seguidos das considerações finais. O capítulo 2 contextualiza o livro didático como recurso pedagógico, discutindo seu papel na mediação entre conhecimento e estudante. No terceiro capítulo, apresenta-se um breve panorama da semiótica greimasiana, do percurso gerativo do sentido, abrangendo também as discussões sobre regimes de interação e práticas semióticas. O quarto capítulo demonstra a aplicação do percurso gerativo em narrativas canônicas (*O Gato de Botas*, *A Barata*, *Cinderela* e *Shrek*), a título de exemplificação metodológica, evidenciando o funcionamento articulado dos níveis fundamental, narrativo e discursivo.

O quinto capítulo contextualiza o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e desenvolve a análise dos materiais didáticos das editoras Etapa e AZ. Por fim, o sexto capítulo propõe

reflexões teórico-analíticas articulando a noção de "imagens de controle" e a experiência semiótica da aprendizagem no horizonte dos deslocamentos da semiótica discursiva.

Espera-se, com esta investigação, contribuir para a compreensão do livro didático enquanto sistema semiótico capaz de organizar práticas pedagógicas, regular formas de participação e produzir modos específicos de construção do sentido no processo de ensino e aprendizagem

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O livro didático é um recurso multifacetado. Parte-se da premissa de que ele não constitui um instrumento neutro destinado exclusivamente à transmissão de conhecimentos, mas configura-se como um artefato cultural e político que veicula valores ideológicos, religiosos, políticos e de gênero, de modo implícito ou explícito (MUNAKATA, 2016; APPLE, 1992).

Atualmente, o livro didático desempenha papel relevante na definição e consolidação de prescrições curriculares, orientando práticas pedagógicas (Martínez Bonafé, 2002). Historicamente, alternou seu usuário principal entre professor e aluno (Soares, 2013). Sob uma perspectiva prática, pode ser compreendido como um objeto hierárquico, capaz de estruturar e ordenar o conhecimento, impondo uma sequência de conteúdos a ser percorrida pelos estudantes.

Badanelli et al. (2009 apud PEROVANO; AMARAL, 2023) apontam que o material didático se distingue de outros materiais pedagógicos ao reunir características como: intencionalidade, sistematicidade, sequencialidade, adequação ao público, estilo textual específico, combinação de texto e imagem, presença de recursos didáticos, regulamentação de conteúdos e intervenção do Estado. No estado de São Paulo, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019; 2020), alinhado à BNCC, orienta as escolas da rede pública estadual. Já as redes municipais de ensino, embora devam também se alinhar à BNCC, têm autonomia para elaborar seus próprios currículos ou aderir ao referencial estadual — sendo que a grande maioria dos municípios brasileiros optou pela adesão ao currículo estadual (76%) ou por adaptações (17%) (Undime, 2021). Em São Paulo, 644 dos 645 municípios já possuem currículos alinhados à BNCC. Quanto à rede particular de ensino, a BNCC também é obrigatória, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As instituições privadas devem adequar suas matrizes curriculares à Base, respeitando as competências e habilidades previstas no documento, podendo complementá-lo com uma parte diversificada (Brasil, 1996).

De acordo com Choppin (2004) o livro didático tem quatro funções básicas:

1. A função referencial, consolidada como recurso pedagógico privilegiado e alinhado com orientadores curriculares oficiais;

2. A função ideológica e cultural, atuante como instrumento de representações sociais, disseminando papéis políticos (Samacá Alonso, 2011), necessitando de criticidade docente para intermediar os conteúdos;

3. A função instrumental, voltada à oferta de exercícios de fixação e aprofundamento dos conteúdos com o objetivo de desenvolver competências e métodos variados;
4. A função documental constituída por um conjunto de documentos textuais que podem fomentar a criticidade do educando, função esta que o autor declara ser mais recente e não universal.

Somado a isso, Bittencourt (2001) e Samacá Alonso (2011) reiteram o papel mercadológico do livro didático, tido como produto comercial lucrativo (Cassiano, 2020).

O livro didático, portanto, não é fim em si mesmo, mas um meio que pode tanto contribuir para uma educação crítica e democrática quanto reproduzir estereótipos e ideologias, dependendo de como é escolhido e utilizado. Em síntese, o material didático configura-se como um ato pedagógico em si mesmo, demandando uma apropriação crítica, reflexiva e participativa que contemple a adequação metodológica, a qualidade conceitual e os valores axiologicamente veiculados pela obra. Nesse cenário, cabe ao docente atuar como mediador fundamental desse processo, desconstruindo a presumida neutralidade do texto e promovendo uma recepção ativa por parte dos estudantes, de modo a superar a mera reprodução passiva dos conteúdos propostos. Diante dessas considerações, examina-se o livro didático sob a perspectiva da semiótica discursiva, enfatizando sua organização enquanto sistema de significação.

2.1 O livro didático como Sistema Semiótico: do Texto às Práticas

Reitera-se que esta pesquisa parte da premissa, apresentada em sua fundamentação teórica, de que os materiais didáticos de inglês voltados para o ensino médio não são apenas repositórios de conteúdo, mas se configuram como sistemas semióticos complexos que atuam na mediação entre o conhecimento e o aluno, influenciando os saberes apresentados, interpretados e apropriados por seu público-alvo.

Segundo a perspectiva da semiótica discursiva, é possível analisar esses materiais como construções intencionalmente arquitetadas, cuja função primordial não se resume à mera transmissão de informações, mas à mediação ativa e estrutura-da entre o conhecimento legitimado socialmente e o aluno. Nesse papel de mediador privilegiado, o livro didático pode exercer influência significativa sobre a epistemologia do aprendizado: ele modela como o saber é apresentado (sequenciado, hierarquizado, ilustrado), como deve ser interpretado (por meio de orientações e atividades-guia) e como pode ser apropriado pelo estudante. A construção das atividades, nesse cotexto, pode gerar um engessamento padronizado das práticas de aprendizagem.

Mediante esse pressuposto aplicado, considera-se que o livro didático não opera em um vácuo de neutralidade, ele pode ser atravessado por escolhas editoriais, discursivas e ideológicas, configurando-se assim como construção discursiva profundamente intencional. Essas escolhas cristalizam-se, dessa maneira, em contratos de comunicação específicos, que regulam, de forma mais ou menos explícita, a relação entre quem enuncia: o enunciador, figura institucional materializada na voz autoral, no *layout*, na lógica interna do material e aquele a quem o discurso se dirige: o enunciatário, posição subjetiva que o estudante é convidado a ocupar.

Nesse sentido, o livro didático deve ser compreendido como espaço de organização de valores e de distribuição de papéis actanciais, no qual se estruturam determinadas formas de interação pedagógica. A análise de sua dimensão semiótica permite, portanto, verificar as configurações dos regimes de enunciação, além dos modos de participação instituídos no interior do discurso didático.

Após compreender o livro didático como sistema semiótico e instância organizadora de contratos enunciativos, torna-se necessário aprofundar sua análise enquanto texto. Na seção seguinte, será examinada essa dimensão, considerando tanto sua estrutura interna quanto sua inserção nas práticas comunicativas e culturais.

2.2 O livro didático como Texto: Uma Dupla Dimensão

A concepção de texto que fundamenta este exame pode ser entendida como dupla e complementar. Segundo Diana Luz Pessoa de Barros (2005), o texto verbal, e, por extensão, o livro didático, constitui uma estrutura organizada que forma um “todo com sentido”, isto é, uma rede significante composta por elementos interdependentes, no qual a articulação orienta a produção de sentido. Por outro lado, o texto também pode ser compreendido como meio de comunicação entre quem produz e quem interpreta a mensagem, configurando-se como ato sóciocomunicativo inserido em uma cultura e em um período histórico.

Aplicada ao objeto desta pesquisa, essa dupla perspectiva permite uma análise bifocal. No que se refere à dimensão estrutural interna, focaliza-se a materialidade do objeto. Observam-se: a organização sequencial e lógica dos conteúdos, frequentemente orientados pela BNCC, isto é, a progressão dos tópicos trabalhados ao longo do ano escolar; a arquitetura das atividades propostas, consideradas sua tipologia, finalidade e grau de abertura; e a articulação sincrética entre códigos verbais e visuais, analisando como imagem, cor e diagramação corroboram ou tensionam a organização do conteúdo.

Por sua vez, a dimensão comunicativa e cultural externa direciona o olhar para o contrato pedagógico instaurado pelo livro. Interroga-se sobre que valores cognitivos e sociais são mobilizados – como meritocracia, utilitarismo ou pensamento crítico – e que perfil de destinatário é projetado.

Questiona-se, ainda, se o material interpe-la um aluno passivo-receptivo, um sujeito estrategicamente preparado para exames ou um cidadão crítico em formação.

2.2.1 O livro didático como Prática Semiótica

Ampliando essa compreensão, a Semiótica das Práticas conforme (Fontanille, 2008) oferece uma ferramenta relevante para analisar o livro didático, seja como objeto estático, seja como parte constitutiva de uma prática social. Toda aula, incluindo a de língua estrangeira, pode ser configurada como prática semiótica inserida em uma cena, vinculada a uma estratégia e, em última instância, a uma forma de vida (Fontanille, 2008).

A partir desse quadro teórico, a definição de texto amplia-se para abranger "tudo o que pode produzir sentido" (Greimas; Courtés, 1979 *apud* Gomes; Gomes, 2013). Desse modo, práticas sociais, como a aula, podem ser concebidas como textos, construídos não apenas pela linguagem verbal, mas por linguagens sincréticas concomitantes, tais como imagens, diagramas, esquemas e ícones.

No contexto brasileiro, Garcez (2006) identifica a recorrência desse fenômeno, no qual os alunos tendem a responder de acordo com expectativas previamente estabelecidas. Um material didático que configura um sistema semiótico fechado tende a reproduzir essa lógica, apresentando atividades com respostas pré-definidas, corrigidas segundo critérios previamente fixados, o que pode resultar em uma interação rigidamente estruturada e altamente controlada.

Assim, ao ser compreendido como prática semiótica, o livro didático deixa de ser analisado apenas como suporte textual e é examinado como instância que organiza cenas de interação, distribui competências e regula modos de participação no processo de ensino-aprendizagem.

O livro didático, ao fazer uso dessa linguagem sincrética, constrói e figurativiza a cena pedagógica, com seus actantes (professor, aluno, saber) e seus proces - sos (ensinar, aprender, avaliar) (Gomes; Gomes, 2013). Ele não apenas descreve uma aula possível, mas a encena, projetando determinada configuração de interação

e de distribuição de papéis. Essa encenação reproduz frequentemente a sequência conhecida como IRA (Iniciação–Resposta–Avaliação) (Sinclair; Coulthard, 1975), na qual o professor – ou, neste caso, o material didático na posição de destinador – formula uma pergunta cuja resposta já é esperada; o aluno responde conforme o modelo previsto e recebe uma sanção positiva ao entrar em conjunção com o objeto-valor, representado pelo acerto.

No contexto brasileiro, Garcez (2006) verificou a primazia desse mesmo fenômeno, no qual os alunos são condicionados a "responder o que é esperado deles". Um material didático que configura um sistema semiótico fechado tende a reproduzir essa lógica, apresentando atividades com respostas pré-definidas e prontas, divulgadas e "corrigidas" pelo professor, limitando-se a uma interação engessada, previamente estipulada e altamente controlada.

2.2.2 Síntese: do Texto Fechado à Prática Dialógica

Essa abordagem integral demonstra-se fundamental porque, como sintetiza Barros (2005), a produção de sentido decorre da articulação entre organização interna e contexto social e histórico. Não se trata de privilegiar exclusivamente a estrutura formal do texto, nem de observar apenas seu contexto de circulação, mas de compreender como esses planos se entrelaçam na construção dos efeitos de sentido.

Investigar o livro didático como sistema semiótico implica, portanto, examinar como, em sua concretude material, se articulam práticas discursivas mobilizadas não apenas para transmitir conteúdos, mas também para sustentar valores, ideologias e formas de ver o mundo. Sob a ótica da Semiótica das Práticas, isso significa analisar que forma de vida educacional o material projeta e sustenta: se pautada na transmissão unilateral e na reprodução de respostas previstas ou voltada para a construção conjunta de sentidos e maior abertura interpretativa.

Nesse contexto, o livro didático pode configurar-se como sistema mais ou menos aberto. Quando organiza predominantemente percursos previsíveis, respostas padronizadas e regimes rígidos de sanção, tende a estruturar práticas de baixa abertura interativa. Quando amplia as possibilidades de interpretação e negociação de sentido, favorece formas de participação menos controladas.

É nessa condição de objeto cultural, discursivo e prático, portador de determinada concepção de educação, sociedade e sujeito, que os materiais das editoras Etapa e AZ serão analisados nos capítulos seguintes. Busca-se verificar se, apesar de se apresentarem como recursos pedagógicos contemporâneos e dinâmi-cos, sua

organização discursiva estrutura regimes de interação marcados por controle e previsibilidade ou institui práticas mais abertas à participação do estudante.

Esta verificação constitui a hipótese central que orienta e confere unidade a este trabalho, buscando desvelar o possível abismo entre o parecer inovador (o discurso de *marketing* e a superfície moderna) e o ser de seu funcionamento discursivo e prático interno (o contrato comunicativo real e a forma de vida educacional que estabelecem).

Com a compreensão do livro didático delimitada como sistema semiótico e prática discursiva, torna-se necessário explicitar os fundamentos teóricos que sustentam o procedimento analítico adotado neste trabalho. O capítulo seguinte apresenta o panorama da semiótica greimasiana e detalha o percurso gerativo do sentido, que orientará a análise dos materiais selecionados.

3 BREVE PANORAMA DA SEMIÓTICA GREIMASIANA E O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

A Semiótica Greimasiana estabelece-se como disciplina que tem por objeto específico: o “parecer do sentido” (Bertrand, 2003, p. 21 *apud* Matte; Lara, 2009), identificado por meio das formas de linguagem expressas nos discursos. Seu enfoque concentra-se no texto, concebido como articulação entre plano de conteúdo e plano de expressão, e, de modo mais preciso, nos mecanismos internos que estruturam essa articulação.

No que se refere à sua fundamentação teórica, Matte e Lara (2009) afirmam que se trata de uma teoria estruturalista, de inspiração hjelmsleviana. As autoras observam que, em sua fase inicial, a semiótica greimasiana recebeu críticas por privilegiar o nível narrativo e, supostamente, negligenciar o contexto sócio-histórico dos discursos. Essa crítica, no entanto, motivou o desenvolvimento e a ampliação da teoria nas décadas seguintes, sobretudo com o avanço dos estudos discursivos e das abordagens tensivas, que ampliaram seu alcance explicativo.

A espinha dorsal da semiótica greimasiana é o percurso gerativo do sentido. Fiorin (1999) afirma que essa noção constitui um simulacro metodológico destinado a explicar a geração do sentido, permitindo ao analista realizar abstrações a partir da superfície textual para compreender sua organização profunda. Esse percurso organiza-se de forma hierárquica e crescente em complexidade, estruturando-se em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo.

Com esses fundamentos teóricos estabelecidos, passa-se à aplicação do percurso gerativo do sentido ao corpus desta pesquisa.

3.1 O Percurso Gerativo do Sentido

Fiorin (1999) destaca que o nível fundamental representa a instância inicial do processo de produção e interpretação dos discursos, por ser nele que se encon-

tram as tensões estruturais que orientam os conteúdos mais concretos manifestados nos níveis superiores. Nesse nível, situam-se as categorias semânticas que sustentam a arquitetura axiológica do texto, como, por exemplo, vida/morte, euforia/disforia. Essas categorias organizam-se a partir de relações de oposição, complementadas por operações de negação e asserção.

No nível narrativo, os sentidos passam a organizar-se em termos de ações, ou seja, programas de transformação que estruturam as relações entre sujeitos e objetos. Nesse nível, distinguem-se os enunciados de estado, responsáveis por estabelecer relações de conjunção ou disjunção entre sujeito e objeto, tal como os enunciados de fazer, que operam transformações entre esses estados. Essa dinâmica permite a elaboração de narrativas mínimas e igualmente de narrativas mais complexas, organizadas segundo a sequência canônica composta por quatro fases: manipulação, competência, *performance* e sanção. Conforme observa Moraes (2007), essa sequência não se apresenta de maneira rígida, podendo algumas fases aparecer de modo implícito ou com maior destaque.

O nível discursivo, por sua vez, corresponde à instância de concretização das estruturas narrativas por meio de temas e figuras. Enquanto as figuras produzem efeito de realidade e constroem imagens do mundo, os temas organizam e interpretam esse universo figurativo. A semântica discursiva reveste as estruturas narrativas abstratas com conteúdos concretos, possibilitando a identificação de percursos temáticos e figurativos na superfície textual. Nesse nível de igual modo, se evidenciam operações enunciativas, como debreagem, embreagem, actorialização, temporalização e espacialização, que modulam os efeitos de sentido e configuram o contrato comunicativo entre enunciador e enunciatário.

A partir dessa arquitetura teórica, a semiótica greimasiana oferece instrumentos para a análise de textos e práticas, especialmente quando estes se configuram como sistemas semióticos complexos, como é o caso dos materiais didáticos. Ao descrever o funcionamento interno dos discursos e os modos de atualização do sentido, torna-se possível identificar como determinadas formas de interação, valores e ideologias são figurativizadas e naturalizadas na materialidade textual.

Essa perspectiva mostra-se fundamental para o presente trabalho, que busca examinar como os materiais didáticos de língua inglesa se organizam discursivamente e que formas de interação projetam. Interessa verificar se tais materiais configuram sistemas de maior abertura participativa ou estruturam regimes marcados por previsibilidade e controle, conforme a hipótese central desta pesquisa.

A partir dessas considerações, passa-se à análise das instâncias enunciati-vas e das estratégias de persuasão no discurso.

3.2 Enunciador, enunciatário e estratégias de persuasão

As figuras de pensamento constituem mecanismos centrais para a construção da persuasão no discurso. De acordo com Fiorin (1988), tais figuras atuam na articulação estratégica entre enunciação e enunciado. Nessa perspectiva, a comunicação não é concebida como mera transmissão de informações, mas como processo estruturado de manipulação discursiva, no qual o enunciador conduz o enunciatário por meio de um fazer-interpretar, que fundamenta o fazer-crer, culminando, em última análise, no fazer-ser. Em outras palavras, trata-se da transformação das relações entre os sujeitos do discurso por meio das significações projetadas pelo enunciado.

Ao longo desse processo, estabelece-se um contrato enunciativo responsável por regular o modo como o enunciado deve ser interpretado. Esse contrato pode operar sob o viés da franqueza ou da dissimulação. Nesse contexto, dizer e mostrar/ fazer emergem como figuras de pensamento que constituem recursos discursivos fundamentais para orientar a leitura e produzir efeitos de sentido específicos.

Fiorin (1988) afirma que o enunciador desempenha um fazer persuasivo, enquanto o enunciatário realiza um fazer interpretativo. Desse modo, o núcleo da comunicação não consiste apenas em um fazer-saber, mas sobretudo em um fazer-crer. O sujeito da enunciação, munido de um querer e de um poder fazer-crer, empenha-se em conduzir o enunciatário a aderir e validar seu discurso.

O modelo proposto pelo autor descreve essa complexidade como um programa narrativo estruturado por roteiros encadeados que obedecem a uma hierarquia própria. Esse modelo pode ser esquematizado da seguinte forma:

a) Programa narrativo de base (nível superior): o fazer crer, no qual um destinador-manipulador, busca um fazer-ser no enunciatário alterando seu estado cognitivo em relação ao mundo, designando-o a aderir determinada posição diante dos fatos. Neste programa a efetivação da comunicação equivale à aceitação deste contrato enquanto a ineficácia a negação do mesmo;

b) Programa de Uso Intermediário: O informar (fazer-saber). Para a realização de um fazer-crer, faz-se necessário o atrelamento de um conteúdo; tal programa equivale à transmissão de um objeto-saber (o enunciado) de um enunciador a um enunciatário. Trata-se de uma dimensão aparente da comunicação, mas que está a serviço do nível superior;

c) Programa de Uso Fundamental: O Produzir/Enunciar. Para haver algo a informar, é preciso que o enunciador produza o enunciado. Esse programa da enunciação é aquele no qual o sentido é materializado em um texto, carregando consigo as marcas do contrato entre as instâncias enunciativas.

Em síntese, Fiorin (1988) demonstra que a comunicação é um processo de manipulação regido por uma hierarquia lógica (fazer-crer, informar, produzir), no qual o propósito persuasivo final determina a construção de determinado texto. A eficácia desse processo depende da aceitação do contrato enunciativo – um conjunto de regras de leitura projetado pelo enunciador, ao qual o enunciatário real deve aderir em sua *performance* interpretativa.

Para fins desta pesquisa, tal modelo mostra-se relevante por oferecer instrumentos para analisar a dimensão persuasiva do livro didático. Permite examinar como o enunciador didático (Sistema Etapa) constrói a figura do enunciatário-aluno e mobiliza estratégias nos níveis narrativo e discursivo, não apenas para transmitir conteúdos (fazer-saber), mas também instituir determinadas posições e valores no interior do discurso pedagógico.

Consideradas as estratégias de persuasão e o funcionamento do contrato enunciativo, torna-se necessário aprofundar a análise dos regimes de verdade que sustentam o discurso. A seção seguinte examina a noção de veridicção e sua relação com o contrato de comunicação.

3.3 Contrato de comunicação e veridicção

Para haver compreensão de como um livro didático constrói sua autoridade discursiva, é necessário analisar tanto seu conteúdo quanto o regime de verdade que ele instaura. Sob a perspectiva da semiótica discursiva, esse regime é estabelecido por um contrato de veridicção, definido como um acordo enunciativo entre quem pro-

duz e quem interpreta o texto. Tal contrato determina as condições pelas quais o discurso será considerado verdadeiro, independentemente de sua correspondência com um referente externo (Greimas; Courtés, 2008).

Barros (2022), afirma que a veridicção é um efeito de sentido decorrente deste contrato, em que o enunciador seleciona um regime específico e opera estratégias de *fazer parecer verdadeiro* com o objetivo último de *fazer crer* o enunciatário. Desse modo, o contrato de veridicção define o regime de verdade de um discurso partindo das relações entre ser e parecer, gerando quatro posições: Verdade (parece e é), Mentira (parece, mas não é), Segredo (não parece, mas é) e Falsidade (não parece e não é).

Nesse contexto, a análise deve investigar qual percurso veridictório o texto performa e como o estabelece. Não se trata de verificar a veracidade factual do conteúdo didático, mas de compreender de que maneira o discurso se apresenta como legítimo e autorizado.

Ao aplicar essa noção ao livro didático, observa-se que ele tende a apresentar-se como instância de saber legitimado, frequentemente ancorado em documentos oficiais, como a BNCC. Tal ancoragem pode funcionar como estratégia de reforço do regime de verdade instaurado, contribuindo para a construção de efeitos de autoridade.

Assim, a análise da veridicção permite desnaturalizar o discurso didático, evidenciando que ele constitui uma construção discursiva que, por meio de estratégias específicas, institui determinada ordem do verdadeiro e organiza o fazer do aluno em parâmetros previamente definidos.

Delimitado o funcionamento do contrato de veridicção, torna-se necessário examinar de que maneira se estruturam os percursos de manipulação no interior do discurso. A seção seguinte aborda a arquitetura da manipulação, considerando os papéis do destinador-manipulador e do destinador-julgador na organização narrativa.

3.4 A arquitetura da manipulação: Percursos do Destinador e Sanção no Discurso

De acordo com Barros (2005), a manipulação narrativa estrutura-se por dois percursos fundamentais: o percurso do destinador-manipulador e o percurso do destinador-julgador.

O destinador-manipulador opera um fazer-fazer, atribuindo significado ao sujeito por meio de um fazer-crer e, posteriormente, fornecendo-lhe os meios para agir. Sua manipulação depende de um alinhamento de valores e pode manifestar-se por diferentes estratégias, como tentação, intimidação, provocação e sedução.

No que se refere ao livro didático, enquanto enunciador, verifica-se um duplo papel: atuação como manipulador ao instaurar determinados valores, e atuação como julgador ao sancionar o aluno por meio de exercícios estruturados segundo uma lógica previamente definida. Essa estrutura narrativa tende a organizar um sujeito epistêmico específico, já modalmente orientado e constantemente avaliado.

A análise desses percursos revela como o material pedagógico estrutura uma narrativa que visa conformar um sujeito epistêmico específico, modalmente conduzido e constantemente julgado, configurando práticas marcadas por alinhamento de valores e regimes de sanção.

Compreendidos os percursos do destinador e os mecanismos de sanção, torna-se necessário examinar as modalidades que estruturam a competência e o posicionamento do sujeito no interior da narrativa. A seção seguinte aborda as modalizações, considerando suas implicações na organização do discurso.

3.5 Modalizações (querer, poder, saber, dever)

Na modalização do ser, podem ser considerados dois aspectos principais. O primeiro refere-se à modalização veridictória, que estabelece a relação do sujeito com o objeto em termos de verdade, falsidade, segredo ou mentira. O segundo diz respeito às modalidades relacionadas aos valores investidos nos objetos, por meio das categorias querer, dever, poder e saber.

As modalidades veridictórias articulam-se na oposição entre ser e parecer, indicando se algo é afirmado como verdadeiro ou apenas aparenta sê-lo. Nesse sentido, a questão da verdade é deslocada para a veridicção, isto é, para o ato de declarar

algo como verdadeiro. Um estado é considerado verdadeiro quando um sujeito distinto daquele que está sendo modalizado o reconhece como tal.

Parte-se, assim, do parecer ou do não parecer na manifestação para inferir o ser ou o não ser na imanência dessa afirmação. A veridicção, portanto, não se confunde com a verdade empírica, mas diz respeito ao regime discursivo que institui determinado efeito de verdade.

No que se refere às modalidades querer, poder, saber e dever, observa-se que elas estruturam a competência do sujeito para agir no interior da narrativa. O modo como o sujeito quer, sabe, deve ou pode agir altera sua posição em relação aos valores em jogo e redefine sua trajetória no enredo. Essas modalidades organizam o percurso do sujeito, determinando as condições de possibilidade de sua ação e sua relação com o objeto-valor.

Dessa maneira, a análise das modalizações permite compreender como o discurso atribui competências, limitações e obrigações ao sujeito, estruturando sua participação na narrativa e configurando sua posição no interior do sistema semiótico. A partir dessas considerações, passa-se à discussão da construção do sentido no texto à luz do percurso gerativo.

3.6 Construção de sentido no texto: uma abordagem semiótica e linguística através do percurso gerativo de sentido

A linguística constituiu-se, por longo período, como abordagem teórica da língua e da linguagem limitada às fronteiras da estrutura frasal. Essa limitação decorre, por um lado, da concepção da frase como unidade linguística central (*cf*. Saussure, 1916; Chomsky, 1965), seja por considerá-la base da análise, seja pelas dificuldades metodológicas enfrentadas na investigação de estruturas discursivas mais amplas. Soma-se a isso uma restrição de ordem epistemológica: o tratamento da língua como sistema autônomo, desvinculado de seu contexto de uso.

Nesse cenário, questões relativas ao funcionamento da linguagem em contextos sociais e históricos foram deslocadas para outros campos teóricos. Orlandi (2009, p. 28) destaca que a abordagem estrutural “é mais satisfatória à análise das formas significantes [...], mas não acrescenta muito à análise dos significados”, evidenciando a limitação da exclusão do contexto nas investigações sobre o sentido.

Desse modo, a investigação linguística permaneceu restrita a um domínio simultaneamente amplo, pela complexidade de seu objeto, e limitado, visto que privilegiava unidades frasais analisadas à margem das condições concretas de enunciação. Destarte, várias teorias voltadas ao sentido do texto emergem como alternativas metodológicas capazes de transcender as limitações inerentes à linguística estrutural. Entre elas, destacam-se a perspectiva peirciana, associada aos estudos de Charles Sanders Peirce, e a tradição cultivada pela Escola de Tartu, que oferecem contribuições substanciais para a compreensão da linguagem em suas dimensões discursiva, cognitiva e cultural.

No entanto, esta pesquisa faz referência principalmente à semiótica articulada por Algirdas Julien Greimas, bem como às descobertas geradas pelo Grupo de Pesquisa Semilinguística, afiliado à École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) na França.

A escolha pelo referencial da semiótica greimasiana fundamentou-se, sobretudo, nas características estruturais e textuais, as quais se mostram compatíveis com os objetivos estabelecidos. Em razão das escolhas metodológicas e dos recortes inerentes ao escopo da análise proposta, optou-se por não realizar comparações sistemáticas entre os referenciais teóricos anteriormente mencionados, tampouco emitir juízos avaliativos acerca dos méritos e das contribuições inquestionavelmente relevantes de cada uma dessas teorias.

Segundo Barros (2005), as restrições teóricas da linguística foram preservadas por um tempo enquanto a disciplina confundia-se com a fonologia e a morfologia. Contudo, com o predomínio da sintaxe e, especialmente, com o retorno dos estudos semânticos a partir da década de 1960, tais restrições tornaram-se cada vez mais insustentáveis. A autora ressalta que, embora a semântica tenha sido historicamente marginalizada e reduzida a uma análise da palavra isolada, seu desenvolvimento no campo estrutural possibilitou o retorno da noção de sentido ao interior da reflexão linguística.

Essa reorientação teórica impôs a necessidade de revisar pressupostos tradicionais, superando os limites da frase e problematizando as fronteiras entre texto e enunciado, bem como entre língua e seu uso, para que fosse possível abordar de maneira mais consistente os processos de significação.

Hjelmslev afirma que “o signo linguístico consiste em dois planos: o plano da expressão e o plano do conteúdo, que devem ser estudados separadamente, mas

em correspondência" (Hjelmslev, 1999, p. 27). A partir dessa concepção, possibilitou-se examinar o funcionamento dos sentidos de modo mais sistemático. Apesar disso, os esforços hjelmslevianos permaneceram limitados à descrição de parcela restrita do conteúdo linguístico, sem ultrapassar plenamente os limites da frase.

A recorrente preocupação com o sentido levou os linguistas a revisitar suas concepções sobre a língua e as formas de abordá-la teoricamente. Esse movimento implicou o questionamento das fronteiras historicamente estabelecidas entre frase e texto, bem como entre enunciado e enunciação. Como observa Barros (2005), sem a superação dessas barreiras analíticas não se torna possível realizar uma investigação plenamente satisfatória sobre os processos de significação.

A mudança de enfoque nos estudos linguísticos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, conduziu à formulação de teorias que passaram a considerar o texto e não mais a frase isolada, como unidade fundamental da construção do sentido. Nessa perspectiva, o significado das frases passa a ser compreendido como dependente do conjunto textual em que se inserem.

Paralelamente, ganharam destaque as abordagens pragmáticas e da enunciação, que colocam em evidência as relações entre enunciador, enunciatário e texto-enunciado. Como afirma Bakhtin (1981, p. 113), "toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém". Essa concepção reforça a noção de que o texto constitui construção dialógica, marcada por intenções e interlocuções.

Diversos estudos adotaram postura dicotômica: ora focalizavam o texto como produto, ora privilegiavam a instância da enunciação. Entretanto, a semântica discursiva e a semiótica de linha greimasiana apontaram para a necessidade de integrar essas duas dimensões.

Barros (2005) afirma que o sentido não é produzido exclusivamente pela forma textual, nem apenas pelas condições enunciativas, mas emerge da articulação entre essas instâncias. Separá-las conduz a análises reducionistas.

A semiótica insere-se, assim, entre as teorias que se dedicam ao estudo do texto, buscando compreender o que ele comunica e de que modo o faz. Ainda segundo Barros (2005), o texto pode ser definido como estrutura organizada que forma um "todo com sentido", bem como um meio de comunicação entre sujeitos.

A concepção inicial de texto, então, pode ser entendida como um objeto de significação formado pelo entrelaçamento cuidadoso entre unidades linguísticas, que

se conectam para construir um todo coerente e cheio de sentido. Pode-se atribuir a esse tipo de definição o nome de análise interna ou estrutural do texto. Diversas correntes teóricas debruçam-se sobre essa análise textual, valendo-se de métodos distintos e amplas técnicas de análise, sendo a semiótica é uma delas.

Já a segunda concepção de texto, não o caracteriza como elemento de significação, e sim como objeto de comunicação entre dois sujeitos. Dessa forma, o texto é concebido como um objeto cultural, inserido em uma sociedade estabelecida sobre os alicerces de classes sociais cujo principal determinante é estabelecido por construções ideológicas específicas. Para ser possível estabelecer um processo de compreensão, é essencial analisar o contexto social e histórico que o envolve, por ser esse contexto que lhe confere sentido. Essa abordagem é chamada de análise externa do texto, adotada por diversas teorias.

Há dualidades quando falamos a respeito dos estudos do texto, pois quem o estuda o mesmo internamente é criticado por ser reducionista e ignorar o contexto histórico, enquanto quem faz a análise externa é acusado de subjetividade e de misturar a análise do texto com outras abordagens. No entanto, só há produção de sentidos quando um é tecido em conjunto com o outro, considerando tanto aspectos internos quanto os contextos sociais e históricos que o influenciam.

Greimas afirma: “Nada nos permite afirmar que uma manifestação semiótica dependa de apenas um sistema por vez. E, na medida em que depende de vários, sua completude pode ser atribuída à interação dos diferentes sistemas que a produzem” (Greimas; Rastier, 1968, p. 60, tradução nossa). Essa perspectiva reforça a concepção de que o sentido de um texto não se origina de um único fator isolado como sua estrutura interna ou seu contexto de produção, mas da articulação entre múltiplos sistemas de significação. Nesse sentido, a semiótica tem-se empenhado em integrar as análises interna e externa do texto, considerando simultaneamente sua organização formal e os processos de produção e interpretação que o constituem enquanto prática comunicativa e cultural.

O texto, definido pela sua estrutura interna e pelo contexto no qual é inserido, pode ser linguístico (tanto escrito quanto falado), como poesia, pintura ou dança, ou ainda uma combinação de formas, como filmes ou histórias em quadrinhos. Tal variedade dificulta o estudo do mesmo, culminando na adequação das teorias aos diferentes tipos específicos de produções textuais, o que pode fazer perder de vista as

características comuns estabelecidas entre diferentes produções, dificultando assim a comparação entre elas.

A busca da semiótica por uma metodologia analítica ampla é ressaltada por Barros (2005, p. 13), desse modo:

> A semiótica reconhece a necessidade de uma teoria geral do texto, embora admita as dificuldades envolvidas. Inspirada por Hjelmslev, propõe como primeiro passo analítico a abstração das diferentes manifestações visuais, gestuais, verbais ou sincréticas concentrando-se inicialmente no plano do conteúdo.

Esse posicionamento evidencia a busca da semiótica por um método geral para a análise textual, independentemente da modalidade do texto. Ao priorizar inicialmente o estudo do plano do conteúdo antes do plano da expressão, a semiótica se apresenta como uma teoria que busca explicar os sentidos por meio de uma análise clara e focada nesse primeiro passo. Assim, tal procedimento facilita a compreensão dos significados e contribui para a aplicação da teoria em diferentes manifestações culturais e artísticas, tornando a abordagem mais consistente e abrangente.

Por sua vez, o plano de conteúdo é concebido pela semiótica por meio de um percurso gerativo. O percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, dividido em três etapas, cada uma com sua própria gramática, mas inter-relacionadas. A primeira etapa, chamada nível fundamental, é aquela na qual surge a significação por meio de oposições semânticas mínimas. A segunda etapa, o nível narrativo, organiza a narrativa do ponto de vista de um sujeito. Por fim, o terceiro nível, o discurso, envolve a manifestação da narrativa pelo sujeito da enunciação (Barros, 2005).

A partir desses fundamentos, passa-se à aplicação do percurso gerativo em análises exemplificativas. O capítulo seguinte dedica-se à análise de narrativas canônicas, visando demonstrar, de forma metodológica, a operacionalização do referencial teórico mobilizado.

3.7 Para além do percurso gerativo: regimes de interação e práticas semióticas

Embora o percurso gerativo do sentido constitua o núcleo metodológico desta pesquisa, a análise dos materiais didáticos exige um movimento complementar. Conforme anunciado na introdução, recorremos à sociossemiótica de Eric Landowski e à semiótica das práticas de Jacques Fontanille e Matheux Nogueira Schwartzmann.

Landowski (2005; 2014) propõe pensar a produção de sentido não apenas a partir das estruturas narrativas, mas de igual forma, dos regimes de interação entre sujeitos: programação, manipulação, ajustamento e acidente.

Esses regimes permitem analisar, no material didático, se a relação com o aluno é de controle, de sedução, de negociação ou de abertura ao inesperado. Fontanille (2008), por sua vez, amplia a semiótica para além do texto, compreendendo as práticas como formas de vida. Suas noções de presença (como o sujeito se coloca no mundo) e de formas de ação (o que o sujeito é convidado a fazer) serão mobilizadas para examinar que tipo de experiência de aprendizagem o material didático efetivamente organiza. Tais aportes serão retomados na análise do *corpus* (capítulo 5), especialmente para qualificar os regimes de interação predominantes e as formas de presença propostas ao estudante.

4 APLICAÇÃO DO PERCURSO GERATIVO: ANÁLISE DE NARRATIVAS CANÔNICAS

Este capítulo cumpre uma função metodológica fundamental: demonstrar, passo a passo, como o percurso gerativo do sentido opera na prática, antes de sua aplicação ao *corpus* da pesquisa (os livros didáticos). Tomando três narrativas de es-trutura distinta — uma fábula brasileira (*O gato e a baratinha*), um conto de fadas clássico (*Cinderela*) e uma paródia cinematográfica (*Shrek*) —, o objetivo é explicitar o procedimento analítico que será aplicado, no capítulo 5, aos materiais didáticos.

A escolha de narrativas canônicas, distantes do objeto final, permite isolar o método de análise sem as complexidades específicas do discurso didático, oferecendo um mode-lo propedêutico do percurso gerativo. Ao final do capítulo, fica estabelecido o protocolo analítico — categorias fundamentais, programas narrativos, regimes de enunciação — que será replicado nos livros das editoras Etapa e AZ.

A escolha desse *corpus* justifica-se pela possibilidade de observar, em um diálogo intertextual, diferentes configurações de valores e estratégias semióticas: um clássico consagrado, uma subversão paródica desse mesmo modelo e uma narrativa popular de lógica própria. Para empreender essa análise, **selecionam-se** três textos que, embora possam dialogar com a tradição dos contos, constroem universos de sentido particulares.

A primeira narrativa, *O Gato e a Baratinha* de Millôr Fernandes, é uma fábula moderna da tradição luso-brasileira que narra o encontro entre uma baratinha, que se embriaga e fica presa em um copo de vinho, e um gato, seu predador natural. Em uma luta pela sobrevivência, na qual se estabelece a categoria fundamental *Vida versus Morte*, a baratinha recorre à astúcia e à manipulação, propondo um falso contrato ao gato: em troca do resgate, permitiria que ele a devorasse. O gato, atraído pela tentação, cumpre sua parte, mas a baratinha, uma vez salva, rompe o acordo e foge, ridicularizando a credulidade do gato. A narrativa estrutura-se, portanto, como um sistema de engano e subversão de expectativas, onde a autodepreciação estratégica funciona como instrumento de libertação, configurando um percurso de valor que vai da disforia da ameaça de morte à euforia da sobrevivência pela esperteza.

Em contraponto, o clássico *Cinderela* dos estúdios *Disney* consolida o arquétipo do conto de fadas tradicional. A narrativa acompanha a jovem Cinderela, oprimida por sua madrasta e irmãs, cujo percurso é mediado pela intervenção mágica de uma Fada Madrinha. Esta atua como destinador-manipulador, concedendo a *Cindere-*

la os valores modais de poder e saber-fazer necessários para que ela acesse temporariamente o objeto de valor — o baile e o encontro com o Príncipe. A história é centrada em valores como bondade, paciência e pureza, sendo a virtude da protagonista sancionada positivamente no desfecho. O reconhecimento final por meio do sapato de cristal e o casamento restauram a ordem social e realizam o: “felizes para sempre” idealizado, em um percurso linear que vai da opressão e disforia para a realização, ascensão social e euforia.

Por fim, *Shrek* constrói-se como uma paródia e subversão deliberada dos códigos do conto de fadas tradicional. O protagonista é um ogro anti-herói, *Shrek*, que valoriza sua solidão no pântano. Sua jornada inicia-se por uma manipulação por intimidação exercida pelo *Lorde Farquaad*, que o força a resgatar a princesa *Fiona*. Diferentemente do modelo canônico, a narrativa descontrói sistematicamente os arquétipos: a princesa não é uma dama indefesa, mas uma personagem capaz e com um segredo — transforma-se em ogro; o herói não é um cavalheiro nobre, mas um ser que inicialmente não quer nem sabe lidar com vínculos afetivos. O percurso do sujeito é, portanto, uma complexa transformação passional e modal: de um estado inicial de isolamento e autossuficiência, marcado pela incompetência afetiva, evoluindo para a aquisição do querer-ser e do saber-fazer relacionais, culminando na conjunção com valores de amor, amizade e, sobretudo, a aceitação da própria identidade.

Com essas narrativas e seus universos de sentido devidamente contextualizados, parte-se agora para a análise propriamente dita do percurso gerativo, iniciando pelo nível fundamental, onde se identificarão as categorias semânticas profundas que orientam a significação em cada texto, para, em sequência, reconstituir a sintaxe narrativa e as estratégias discursivas que atualizam tais valores, permitindo uma compreensão integrada de como o sentido é gerado e organizado em cada uma dessas obras.

4.1 Nível fundamental

Para demonstrar a função do percurso gerativo na formação semiótica do significado do texto e oferecer uma primeira exposição, ainda que simplificada, de cada etapa desse percurso, será avaliado rapidamente o texto *O gato e a baratinha, de Millôr Fernandes (FERNANDES, 1963, p. 15-16)*. E importante salientar que tal análise se baseia na obra Teoria Semiótica do Texto (2005) como embasamento metodológico.

> O gato e a barata
> A baratinha velha subiu pelo pé do copo que, ainda com um pouco de vinho, tinha sido largado a um canto da cozinha, desceu pela parte de dentro e começou a lambiscar o vinho. Dada a pequena distância que nas baratas vai da boca ao cérebro, o álcool lhe subiu logo a este. Bêbada,a baratinha caiu dentro do copo. Debateu-se, bebeu mais vinho, ficou mais tonta, debateu-se mais, bebeu mais, tonteou mais e já quase morria quando deparou com o carão do gato doméstico que sorria de sua aflição, do alto do copo.
>
> -Gatinho, meu gatinho, pediu ela - me salva, me salva. Me salva que assim que eu sair daqui eu deixo você me engolir inteirinha, como você gosta. Me salva.
> -Você deixa mesmo eu engolir você? - disse o gato.
> - Me saaaalva! - implorou a baratinha. - Eu prometo.
> O gato então virou o copo com uma pata, o liquido escorreu e com ele a baratinha que, assim
> que se viu no chão, saiu correndo para o buraco mais perto, onde caiu na gargalhada.
> - Que é isso? -perguntou o gato. - Você não vai sair daí e cumprir sua promessa? Você disse
> que deixaria eu comer você inteira.
> - Ah, ah, ah - riu então a barata, sem poder se conter. - E você é tão imbecil a ponto de acreditar na promessa de uma barata velha e bêbada?
> Moral: Às vezes a autodepreciação nos livra do pelotão.

No nível fundamental, busca-se identificar as oposições semânticas básicas que estruturam o sentido do texto. Na fábula *O Gato e a Baratinha* de Millôr Fernandes, a categoria semântica fundamental é: *Vida versus morte.* Essa oposição está presente na situação na qual a baratinha está prestes a morrer afogada no copo de vinho, lutando pela própria vida, enquanto o gato, seu predador, representa a ameaça da morte iminente. A tensão entre sobreviver (vida) e ser devorada (morte) orienta a construção do sentido da história e fundamenta a ação dos personagens.

Assim, a baratinha tenta se salvar (preservar a vida) usando a astúcia e a promessa enganosa, evidenciando a luta fundamental entre a preservação da vida e o risco da morte.

Na semiótica greimasiana, as categorias fundamentais são divididas em positivas (eufóricas) e negativas (disfóricas), correspondendo a valores favoráveis e desfavoráveis, respectivamente. No texto, a vida representa a categoria eufórica, já a morte assume a categoria disfórica.

Além das relações já citadas e de seu valor axiológico, no nível das estruturas fundamentais estabelece-se um percurso entre os termos. No texto analisado, ocorre a transição da morte negativa para a vida positiva.

Quadro 1 - Transição da Morte para a Vida

Morte ----------	*não-morte* ----------	*vida*
(disforia)	*(não-disforia)*	*(euforia)*

Fonte: Elaborado pela autora

A não-morte, ou melhor, a negação da morte iminente corresponde ao momento em que a baratinha, após estar em perigo de morrer (bêbada e quase afogada no vinho dentro do copo), é salva pelo gato que vira o copo, fazendo com que ela escape ilesa. Esse momento de não-morte é a situação intermediária onde a baratinha não está mais ameaçada de morte (não está mais em disforia), mas também ainda não está em plena vida (não alcançou a euforia completa da liberdade, pois continua fugindo do perigo).

A fábula *O gato e a baratinha* apresenta, portanto, como conteúdo mínimo fundamental a negação da morte (disforia) sentida como negativa, para um estado de não-morte, até alcançar a vida (euforia). Na segunda etapa, nível das estruturas narrativas, os componentes das oposições semânticas fundamentais são incorporados como valores por um sujeito, e esses valores transitam entre estes sujeitos por meio das ações praticadas pelos mesmos.

Na história do gato e da baratinha, não se trata simplesmente de afirmar ou negar situações, como a ameaça representada pelo gato ou a vulnerabilidade da baratinha, mas sim de mostrar como, por meio das ações da baratinha, sua astúcia e capacidade de enganar, ocorrendo assim a transformação dessas situações. Desse modo, o estado de perigo e opressão é convertido em uma condição de liberdade e sobrevivência para a baratinha.

A história do gato e da baratinha é, assim, a narrativa de um sujeito (“gato”) manipulado por outro sujeito (“baratinha”) por meio de uma tentação, ou seja, a promessa de ser devorada inteira para que o gato a salve do perigo. “A baratinha, bêbada, pede: “Gatinho, meu gatinho, me salva, me salva. Me salva que assim que eu sair eu deixo você me engolir inteirinha, como você gosta”.

O sujeito gato, atraído pela promessa, age conforme o desejo da baratinha e a ajuda, acreditando que terá algo em troca. “O gato vira o copo para o vinho escorrer e a baratinha possa sair”. Contudo, assim que é salvo, o sujeito baratinha foge, rompendo o acordo e frustrando as expectativas do gato”. Assim que cai no chão, a baratinha “sai correndo para o buraco mais perto, onde caiu na gargalhada” e diz: “E você é tão imbecil a ponto de acreditar na promessa de uma barata velha e bêbada?”.

Igualmente, na narrativa da baratinha, ocorre um desdobramento polêmico: opõem-se valores distintos e a baratinha assume papéis conflitantes. Ela se apresenta como vítima indefesa ao pedir ajuda ao gato, mas, ao mesmo tempo engana e manipula o sujeito para salvar a própria vida. Essa dualidade, faz da baratinha um sujeito que

encarna ações opostas fragilidade e astúcia refletindo a complexidade do sentido no texto.

A etapa final do percurso gerativo corresponde às estruturas discursivas, que devem ser analisadas a partir das relações entre quem produz e comunica a mensagem (instância da enunciação) e o próprio texto resultante (enunciado). No conto O *gato e a baratinha*, essa relação se manifesta na interação entre os personagens, onde a baratinha, por meio da fala, manipula o gato para obter seu objetivo, criando uma situação de engano que reforça a subjetividade e a ilusão de verdade da narrati-va.

Ainda no plano discursivo, as oposições essenciais, adotadas como valores narrativos, se expressam por meio de variados temas que norteiam a compreensão do texto.

Na fábula do *Gato e a b*arata, destacam-se as seguintes leituras temáticas:

a) o tema da luta pela sobrevivência em contextos adversos e a resistência diante da ameaça constante;

b) o tema das relações de poder e manipulação;

c) o tema da vulnerabilidade do indivíduo diante de forças predatórias;

d) o tema da ironia como instrumento de crítica social, mostrando como o esperado pode ser subvertido por ações inesperadas.

Nas leituras temáticas da fábula, as ideias abstratas ganham forma por meio de imagens e cenas que evidenciam contrastes sensoriais, espaciais e temporais, destacando a tensão entre a vulnerabilidade da baratinha e a ameaça representada pelo gato, simbolizando a oposição entre morte e vida. Segue abaixo um quadro desenvolvido a partir deste conceito.

Quadro 2 **–** Dos traços sensoriais à formação de distintas figuratividades

Traço	Dominação / Morte (Disforia)	Liberdade / Vida (Euforia)
Espaci-al	Dentro do copo (espaço fechado, aprisionamento)	Fora do copo, no chão e no buraco (espaço aberto, liberdade)
Tem-poral	Momento da queda no copo e quase morte	Momento da fuga e recuperação da liberdade
Auditi-vo	Silêncio ameaçador no copo	Som da fuga e ambiente livre
Visual	Visão limitada, ambiente dentro do copo	Ambiente aberto fora do copo

Fonte: Elaborado pela autora com base no modelo de Diana Luz de Barros (2005, p. 16).

Esses traços sensoriais dão forma a figuras distintas, de acordo com as possíveis leituras temáticas do texto. No caso da fábula *O Gato e a Baratinha*, o traço visual, por exemplo, se manifesta na oposição entre a visão limitada no copo, que simboliza a prisão e a iminência da morte, e a amplitude visual do ambiente externo, associada à liberdade e à retomada da vida. Já o traço tátil aparece na sensação descon - fortável do vinho, pegajoso e escorregadio, figurando a disforia do aprisionamento, em contraste com o contato com o chão firme ao ser liberta, que simboliza a estabilidade e a autonomia. Assim, cada traço contribui para representar, de maneira concreta e sensível, as oposições fundamentais que estruturam o percurso do sentido na narrativa.

No nível seguinte, o narrativo, os termos dessas oposições são assumidos por sujeitos e passam a circular por meio das ações realizadas na história.

4.2 Nível narrativo

A sintaxe narrativa pode ser compreendida como um espetáculo simbólico que simula a ação humana de transformar o mundo, conforme sugere Barros (2005). Para entender a organização narrativa de um texto, é necessário descrever este como um “espetáculo”, identificando os participantes e os papéis que desempenham em determinada história

Essa perspectiva dialoga diretamente com a teoria semiótica de Algirdas Julien Greimas, que concebe a narrativa como uma organização particular da forma semiótica do conteúdo. Para Greimas (1987), “as formas narrativas não são nada

além de organizações particulares da forma semiótica do conteúdo, para as quais a teoria da narração tenta dar conta" (Greimas, 1987, p. 24). Ou seja, toda narrativa é uma estrutura simbólica organizada para produzir sentido.

Além disso, Greimas (1987) destaca que o ator na narrativa é um "ponto de encontro e local de conjunção para estruturas narrativas e discursivas, para os componentes gramaticais e semânticos" (Greimas, 1987, p. 101). Isso significa que o sujeito da história representa a interseção entre a ação (estrutura narrativa) e os valores e significados (estrutura discursiva), exatamente o que Barros pressupõe ao afirmar que o espetáculo simula o fazer humano.

A autora, ainda afirma, que a semiótica parte dessa perspectiva da sintaxe e apresenta duas abordagens complementares da narrativa: ela como mudança de estados, desenvolvida pelo fazer transformador de determinado sujeito que atua no mundo à procura de valores atribuídos a objetos e, esta última como sequência de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário que ocorrem em decorrência de conflitos e da comunicação por meio da circulação de objetos.

Portanto, as estruturas narrativas representam, tanto a trajetória do ser humano em busca de valores ou na tentativa de encontrar sentido, quanto embates e contratos que caracterizam as interações sociais. O enunciado elementar na sintaxe narrativa é definido pela presença de uma relação de transitividade entre dois actantes: o sujeito e o objeto. Essa relação é o que caracteriza e confere função aos actantes na estrutura narrativa. O sujeito é aquele que se vincula ativamente ao objeto, e o objeto é aquilo com o qual o sujeito estabelece esse vínculo.

Existem duas modalidades principais dessa relação transitiva: a junção e a transformação. Cada uma dá origem a um tipo distinto de enunciado elementar, res - ponsável por estruturar, no texto, a oposição entre estado (quando há permanência ou posse) e mudança (quando ocorre uma modificação na relação entre sujeito e objeto). Segue abaixo o esquema desenvolvido por Barros (2005, p.20):

Quadro – Enunciado elementar

Enunciado de estado: F junção (S,O) Enunciado de fazer: F transformação (S,O) F = função S = sujeito O = objeto

Fonte: Elaborado pela autora com base no modelo de Diana Luz de Barros (2005, p. 20).

No texto já citado *O gato e a barata* de Millor Fernandes podem-se notar: *Enunciados de estado*: o sujeito *barata* encontra-se em uma relação de junção com o objeto *vinho*, no copo, que lhe proporciona prazer imediato, mas ilusório: *"...começou a lambiscar o vinho. [...] Debateu-se, bebeu mais vinho, ficou mais tonta..."* Nesse trecho, a barata está unida ao objeto (vinho), que representa uma situação de satisfação aparente, mas que a conduz ao risco de morte. *Enunciado de fazer*: ocorre quando a própria barata rompe o "contrato" simbólico firmado com o gato: *Assim que se viu no chão, saiu correndo para o buraco mais perto, onde caiu na gargalhada.*

Nesse ponto, ela transforma o valor da promessa feita (de se deixar comer) e enganar o outro sujeito (gato), revelando-se como sujeito manipulador. De acordo com Barros (2005), a junção é a relação que define a posição ou condição do sujeito em relação a um determinado objeto. O objeto, enquanto elemento sintático, atua como uma "estrutura vazia" que recebe os projetos e inserções do sujeito. Essas inserções transformam o objeto em um objeto-valor, possibilitando ao sujeito acessar certos valores por meio dele. Existem duas formas distintas de junção, ou seja, duas maneiras diferentes pelas quais o sujeito se relaciona com os valores atribuídos aos objetos: a conjunção e a disjunção.

a) Enunciado de estado conjuntivo*: S O*

Ex.: S (barata) *O* (persuasão, medo, retórica)

S (gato) O (instinto, poder, decisão, apetite)

b) Enunciado de estado disjuntivo:

S (barata) U O (vida, segurança, tranquilidade)

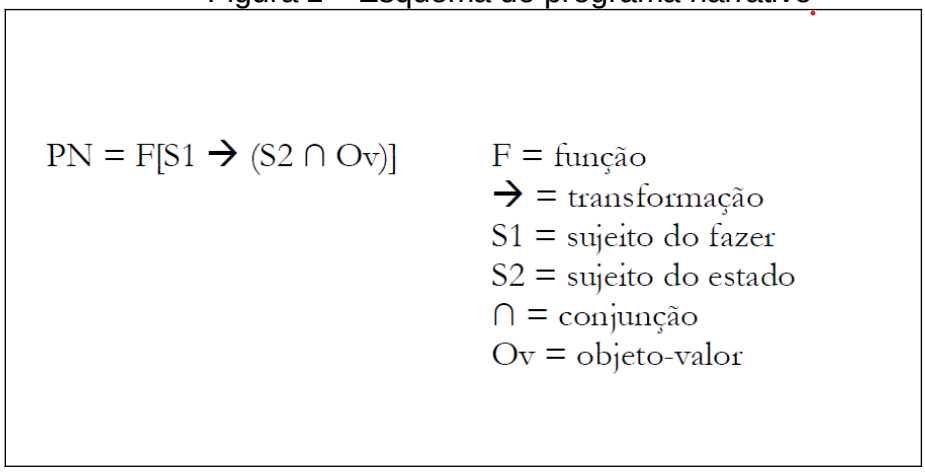
S (gato) U O (linguagem, escuta racional, persuasão)

Nesse sentido, é importante salientar que, "A disjunção não é a ausência de relação, mas um modo de ser da relação juntiva", conforme ressalta Barros (Barros, 2005, p. 23). Em outras palavras, a disjunção é uma forma específica de junção, marcada pela distância, pela falta ou pela tensão. Os enunciados de fazer indicam ações que transformam um estado em outro, como de junção (quando o sujeito tem algo) para disjunção (quando perde), ou o contrário.

No conto da barata, ela está inicialmente em junção com a morte, ou seja, presa, dentro do copo, ameaçada de ser comida. Ao usar sua fala persuasiva, realiza um enunciado de fazer que provoca a transformação, fazendo-a passar para a disjunção com a morte.

A comunicação hierárquica entre enunciado de fazer e enunciado de estado constitui o programa narrativo, o qual é a unidade fundamental da organização narrativa de um texto. Essa estrutura expressa a primeira concepção de narrativa como uma sucessão dinâmica de estados (situações ou condições dos personagens) e transformações (ações que provocam mudanças nesses estados). Isto é, o programa narrativo organiza a passagem dos personagens entre diferentes estados por meio de ações, garantindo a continuidade e o movimento da narrativa. Segue abaixo o esquema desenvolvido por Diana Luz de Barros que representa o programa narrativo.

Figura 1 – Esquema do programa narrativo



Fonte: Barros, 2005, p. 24.

Nada obstante, a narrativa pode ser compreendida como uma sucessão dinâmica de estados e transformações, articulados por meio do que se denomina programa narrativo. Segundo Greimas e Courtés (1979, p. 119), o programa narrativo é “a unidade operatória elementar da organização narrativa”, que relaciona um enunciado de fazer, ou ação a um enunciado de estado, ou condição do sujeito permitindo a progressão da história. Essa estrutura básica não se apresenta isoladamente, todavia, ela pode se organizar em uma hierarquia de programas, que vão desde transformações simples até sequências complexas e inter-relacionadas.

Como acentua Barros (2005, p. 45), “a comunicação hierárquica de enunciado de fazer e enunciado de estado define o programa narrativo, a unidade operatória elementar da organização narrativa de um texto”. Além disso, o valor investido no objeto que está em disputa ou em questão no programa narrativo é fundamental para motivar as ações e as transformações dos personagens, conferindo significado e tensão à

narrativa (Barros, 2005, p. 52). Dessa maniera, a análise dos programas narrativos possibilita compreender como os personagens transitam entre diferentes situações, sustentando o movimento e a coerência do texto narrativo.

Os programas narrativos funcionam sempre em pares correlatos, evidenciando a relação dialética entre os sujeitos da narrativa. Quando um sujeito adquire um valor ou objeto, isso implica que outro sujeito foi privado desse mesmo valor ou se privou dele. Essa circulação dos objetos, que carregam significados e valores, entre os sujeitos, ocorre por meio das transformações, de ações que provocam mudanças de estado.

Assim, o programa de doação em que um sujeito oferece ou transfere algo a outro corresponde, em perspectiva oposta, ao programa de renúncia, quando o sujeito abdica voluntariamente desse valor. De forma análoga, o programa de apropriação, que representa a tomada de posse, encontra seu correlato no programa de espoliação, quando um sujeito é despojado ou sofre a perda desse objeto. Essa correlação entre programas reforça a natureza relacional e conflitual das narrativas, nas quais os valores em disputa movem o enredo e definem as interações entre personagens.

A análise que segue baseia-se na teoria de Diana Luz Pessoa de Barros (2001). No filme *Shrek* (2001), observa-se claramente a dinâmica dos programas narrativos correlatos. Quando o sujeito *Shrek* se apropria do objeto *Princesa Fiona*, o sujeito *dragão* é dele espoliado. Na mesma narrativa há dois sujeitos em busca do mesmo objeto-valor, é o caso de *Lord Farquaad* e *Shrek*. A ação do primeiro (*Shrek*) é enfatizada e a do outro (*Lord Farquaad*) permanece ocultada. Dessa forma há oposição entre o sujeito do programa (*Shrek*) e o anti-sujeito do programa encoberto (*Lord Farquaad*, *Dragão*).

Ainda no enredo de *Shrek*, verifica-se claramente a articulação entre os programas de competência e de *performance*. No início da narrativa, *Shrek* passa por um programa de competência, ao adquirir, mesmo que involuntariamente, condições que o habilitam à ação: ele aceita a missão de resgatar a *Princesa Fiona*, desenvolve vínculos com o *Burro* e passa a reconhecer seus próprios sentimentos. Essa fase envolve tanto o querer (aceitar a jornada), quanto o saber e o poder (enfrentar desafios e lidar com o outro).

A seguir, o personagem entra em um programa de *performance*, ao executar de fato as ações que o levam a conquistar o objeto de valor tido como o amor de *Fiona* e o reconhecimento de sua identidade. A progressão narrativa de *Shrek*, portanto,

exemplifica como a competência antecede e fundamenta a *performance*, sustentando a transformação do sujeito ao longo da narrativa.

O percurso narrativo é a sequência lógica de programas narrativos (como o de competência e o de *performance*), encadeados por pressuposição. Ou seja, para o sujeito realizar uma ação (*performance*), ele precisa primeiro estar apto a agir (competência). O programa de competência marca o momento em que o sujeito adquire as modalidades (saber, poder, querer, dever). Já o programa de *performance* corresponde à realização efetiva da ação em busca do objeto de valor.

O conjunto desses programas forma o chamado percurso do sujeito, que é a trajetória transformadora dele na narrativa. Esse percurso revela como o sentido se constrói por meio das ações e das mudanças de estado do sujeito ao longo da história.

No percurso narrativo de *Shrek*, nota-se a articulação entre o programa de competência e o programa de *performance*, encadeados por pressuposição, conforme propõe a semiótica greimasiana. Inicialmente, *Shrek* adquire competência ao aceitar a missão de resgatar *Fiona*, sendo modalizado pelo querer, poder e saber fazer. Em seguida, realiza a *performance* ao enfrentar os desafios, salvar a princesa e concluir a tarefa proposta. O objeto de valor, que a princípio é voltar ao pântano em paz, transforma-se ao longo da narrativa: o sujeito passa a desejar estar com *Fiona*. Assim, o percurso do sujeito revela uma mudança significativa de um objetivo material para um valor afetivo, marcando sua transformação identitária e reconfiguração de valores.

Barros (2005) afirma que no momento da formulação do enunciado elementar e da construção do programa narrativo, os elementos como o sujeito do fazer, o sujeito de estado e o objeto, são compreendidos como actantes sintáticos, isto é, categorias abstratas que organizam as posições fundamentais da ação narrativa. No entanto, à medida que o enredo avança e se constitui o percurso narrativo, esses actantes sintáticos passam a desempenhar papéis actanciais, os quais se definem de maneira dinâmica, em função da progressão da narrativa e da transformação dos objetos de valores envolvidos.

Essa mobilidade estrutural implica que os papéis actanciais não são estáticos nem previamente fixados, mas se reconfiguram ao longo do percurso, de acordo com as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos que eles almejam. Essa lógica novamente pode ser observada em narrativas como *Shrek* (2001), nas quais o protagonista inicialmente sujeito do fazer, motivado pelo desejo de recuperar seu pântano (objeto de valor) passa, em momentos posteriores, a tornar-se sujeito de estado,

marcado por sua transformação afetiva ao desenvolver sentimentos por *Fiona*. Adiante, *Shrek* retoma a função de sujeito do fazer, agora com um novo objeto de valor: o amor verdadeiro.

Ao longo de seu percurso narrativo, o sujeito *Shrek* assume múltiplas funções actanciais. Inicialmente, ele aparece como sujeito do não-querer e do não-saber-fazer, isto é, um sujeito de estado em desarmonia com o querer e o saber agir: ele evita relações sociais, teme a rejeição e deseja apenas o isolamento no pântano "ninguém entra, ninguém sai", como ele próprio afirma. Seu despreparo para lidar com sentimentos e relações humanas evidencia sua incompetência afetiva e social naquele momento.

Com o desenrolar da narrativa, *Shrek* passa a ocupar o papel de sujeito do querer-ser e do querer-fazer quando, por influência de sua convivência com *Fiona* e *Burro*, começa a desejar algo além da solidão: o amor, a aceitação e o reconhecimento. Nesse ponto, há uma transição para o saber-fazer: ele compreende que precisa agir para conquistar esse novo valor (o amor de *Fiona*), e se torna um sujeito competente, capaz de querer, saber e poder realizar a ação.

Na etapa final do percurso, ele age interrompendo diretamente o casamento de *Fiona* com *Farquaad* e se estabelece como sujeito operador (aquele que executa a ação) e, posteriormente, como sujeito realizado, pois atinge o objetivo desejado: o amor correspondido, a aceitação de si mesmo e a formação de uma nova identidade afetiva ao lado de *Fiona*.

Nos estudos da sintaxe narrativa, conforme delineado por Diana Luz de Barros (2005), os percursos narrativos são construídos a partir do encadeamento de programas narrativos como os de competência e de *performance*, permitindo a definição do actante funcional sujeito. Esse sujeito já não se limita às categorias iniciais de sujeito de estado ou sujeito do fazer, mas se configura como uma função narrativa mais complexa e dinâmica, caracterizada por um conjunto variável de papéis actanciais ao longo do texto.

Há, entretanto, duas determinações mínimas para sua constituição: trata-se de um sujeito que, primeiramente, é afetado de alguma forma pelo programa de competência (seja adquirindo o querer, o saber ou o poder fazer), e, em segundo lugar, é aquele que realiza ou é, ao menos, competente para realizar a *performance* narrativa. Nesse aspecto, há uma diversidade de papéis que esse actante funcional pode assumir depende da progressão narrativa e das relações com os objetos de valor.

Dessa maneira, ainda que personagens como, a *Barata* da fábula de Millôr ou mesmo *Shrek* (2001) desempenhem papéis actanciais distintos em suas respectivas narrativas, todos eles se realizam como manifestações possíveis do actante sujeito, cada qual configurado conforme as exigências específicas de seu percurso textual.

O percurso do sujeito é constituído pela articulação entre programas de competência e de *performance*, nos quais o sujeito adquire e realiza valores. No filme *Shrek* (2001), esse percurso é exemplarmente ilustrado. Inicialmente, o protagonista encontra-se em disjunção com valores modais como o querer e o saber-fazer: ele não deseja vínculos e desconhece como agir no campo afetivo, mantendo-se isolado em seu pântano. Com o desenrolar da narrativa, *Shrek* assume novos papéis actanciais, desejando a mudança e a buscar o amor movimento que corresponde ao programa de competência.

É por meio de sua convivência com o *Burro* e, principalmente, com *Fiona*, que o sujeito adquire o querer, o saber e o poder-fazer. A partir dessa aquisição, *Shrek* executa seu programa de performance: supera os obstáculos, enfrenta *Lord Farquaad* e declara seu amor, alcançando, por fim, a conjunção com os valores desejados amor, aceitação e pertencimento. Assim, o percurso do sujeito em *Shrek* (2001) evidencia a dinâmica transformadora da narrativa e a atualização sucessiva de papéis actanciais que definem sua trajetória no enredo.

Em suma, a análise articulada das categorias narrativas demonstra que os sujeitos em estudo, independentemente das suas especificidades figurativas, assumem posições funcionais dinâmicas. Esta flexibilidade actancial revela-se fulcral para a compreensão dos efeitos de sentido e para a organização do percurso gerativo analisado nesta investigação.

A caracterização mínima do sujeito envolve entre outros aspectos, o fato de que ele é um sujeito de estado, o qual está afetado de alguma forma pelo programa de competência, além de ser o sujeito responsável pela realização da performance, ou ao menos dotado da competência para realizá-la. Os diferentes papéis actanciais que o sujeito assume são os responsáveis por sua variação em distintos textos. Assim, embora a *Barata* de Millor Fernandes e o personagem *Shrek* (2001) não desempenhem papéis actanciais idênticos, ambos configuram manifestações do actante sujeito em suas respectivas narrativas.

O percurso do sujeito representa, em termos sintáticos, a sua aquisição da habilidade necessária para a ação, bem como a execução dessa atividade. Existem diferentes tipos de programas de competência e de *performance*, além de diversas formas de encadeamento dessas estruturas, resultando, assim, em itinerários narrativos distintos em cada obra.

Ainda há de se destacar mais dois tipos de percursos presentes na estrutura narrativa: o trajeto do destinador-manipulador e o trajeto do destinador-julgador. No percurso do destinador-manipulador, o programa de competência é analisado a partir do sujeito que fornece os valores modais, e não daquele que os recebe. Esse destinador-manipulador desempenha vários papéis funcionais, sendo essencialmente o sujeito que atribui esses valores. Na narrativa, ele é a fonte dos valores do sujeito, determinando quais serão buscados e concedendo os aportes modais necessários para a realização da ação.

Pode-se citar, como exemplo, a *Fada Madrinha* em *Cinderela* (1950), visto que é ela quem fornece a *Cinderela* os valores modais — ou seja, o poder mágico, a carruagem, o vestido — e tudo que ela precisa para realizar a ação de ir ao baile. Ela determina o que *Cinderela* deve buscar (o baile, o encontro com o príncipe) e a dota dos meios necessários para isso.

Por sua vez, o sujeito realiza ações concretas ao transformar estados e atuar sobre o mundo. Já o destinador age sobre esse actante, alterando seus significados e suas condições para agir; ou seja, ele o influencia a executar suas ações. Desse modo, enquanto o sujeito faz-ser, o destinador faz-fazer.

Adicionado a isso, o percurso do destinador-manipulador envolve duas etapas: primeiro, ele atribui significado ou valor ao sujeito (competência semântica), fazendo com que o sujeito acredite nesses valores; depois, ele concede ao sujeito a capacidade ou permissão para agir (competência modal). A primeira etapa é essencial, pois o sujeito só se deixa influenciar se aceitar os valores atribuídos pelo destinador.

Na história de *Cinderela* (1950), a *Fada Madrinha* primeiro faz *Cinderela* acreditar que pode ir ao baile (faz-ser: atribui significado e valor) e depois lhe dá os meios para isso, como o vestido e a carruagem (faz-fazer: capacita a agir), influenciando e habilitando sua ação. A segunda etapa do destinador-manipulador é a doação da competência modal, quando ele concede ao sujeito os valores de querer, dever, saber e poder agir, caracterizando a manipulação propriamente dita.

Em *Cinderela* (1950), a *Fada Madrinha*, na segunda etapa do percurso do destinador-manipulador, concede a ela não só a possibilidade de ir ao baile, mas também a capacidade e autorização para agir, dando-lhe o vestido, a carruagem e a magia necessária para realizar a missão. Na manipulação, o destinador propõe um acordo e convence o destinatário a aceitá-lo (fazer-crer). O destinatário interpreta a pro - posta e decide aceitá-la ou rejeitá-la (fazer-interpretativo).

A título de exemplo, na história de *Cinderela* (1950), a *Fada Madrinha* estabelece o "contrato da meia-noite" uma condição que limita a magia até aquele horário, e persuade *Cinderela* a aceitá-lo. *Cinderela* acredita e concorda, agindo dentro das regras desse acordo.

Segundo Barros (2005) a manipulação pode ser dividida em quatro tipos principais: tentação, intimidação, provocação, sedução.

a) Tentação: Se você fizer a lição de casa, ganha um brinquedo novo;

b) Intimidação: Faça a lição de casa ou ficará de castigo;

c) Provocação: Aposto que você não consegue terminar seu dever antes do jantar;

d) Sedução: Você é tão inteligente e caprichoso, vai fazer a lição direitinho, não vai?

A ordem manipulativa da narrativa irá depender da relação estabelecida entre manipulador e manipulado. Na fábula *O Gato e a Barata*, identificam-se alguns tipos de manipulação que o gato utiliza para tentar pegar a barata:

a) Sedução: O gato finge ser bonzinho, "dá ouvidos" à barata, escuta suas promessas e age como se fosse ajudar. Ele utiliza essa falsa gentileza para manipular a barata a sair do copo;

b) Tentação: A barata, bêbada, promete ao gato que vai deixá-lo comê-la se ele a salvar, é uma promessa que serve para tentar convencer o gato a ajudá-la;

c) Provocação: O gato desafia a barata a cumprir a promessa, esperando que ela se entregue, mas a barata acaba rindo da situação, mostrando que ele foi enganado;

d) Intimidação: Embora menos explícita, o gato utiliza seu poder (ser um predador) para ameaçar a barata, que, no entanto, sai-se esperta para escapar.

Na fábula *O Gato e a Barata*, a barata assume o papel de destinador-manipulador ao propor um acordo ao gato, pedindo para ser salva e prometendo permitir que ele a coma depois. O gato é o destinatário-sujeito, que recebe a proposta e decide acreditar na promessa. A barata utiliza sua esperteza para enganar o gato e escapar.

A manipulação só funciona quando a pessoa que manipula e a pessoa manipulada compartilham os mesmos valores ou acreditam nas mesmas coisas. Ou seja, para alguém ser manipulado, precisa se importar com o que o manipulador pensa ou quer.

Barros (2005) afirma que “Não se deixar manipular é recusar-se a participar do jogo do destinador, pela proposição de outro sistema de valores. Só com valores diferentes o sujeito se safa da manipulação” (Barros, 2005, p. 31). Essa fala de Barros destaca que a manipulação depende da aceitação do sistema de valores do manipulador. Quando o sujeito propõe ou adota um conjunto diferente de valores, ele se recusa a jogar segundo as regras impostas pelo destinador. Assim, consegue escapar da manipulação, vinculando a sua liberdade à autonomia de pensar e agir conforme seus próprios valores, não os daquele que manipula.

Há ainda um terceiro percurso narrativo, o do destinador-julgador, que é responsável pela sanção do sujeito. A sanção constitui a fase final da estrutura narrativa, imprescindível para finalizar o percurso do sujeito e está ligada à manipulação. Ela se organiza por meio do encadeamento lógico de programas narrativos de dois tipos: o de sanção cognitiva ou de interpretação, e o de sanção pragmática ou retribuição.

Na sanção cognitiva ou de interpretação, o destinador-julgador avalia o sujeito por meio da análise de suas ações e dos valores que ele demonstra. Essa operação cognitiva consiste em reconhecer o sujeito através da interpretação veridictória dos resultados de suas ações. De acordo com Barros (2005), os estados podem ser verdadeiros (aparentam e são), falsos (não aparentam nem são), mentirosos (aparentam, mas não são) ou secretos (não aparentam, mas são). O destinador acredita ou duvida desses estados.

O destinador-julgador avalia se a conduta do sujeito está de acordo com os valores e o contrato estabelecido pelo destinador-manipulador. Ele verifica se o sujeito cumpriu o compromisso da manipulação, interpretando a ação segundo uma ideologia que dá sentido à narrativa.

No filme *Cinderela* (1950), o *Príncipe* é visto como destinador-julgador ao decidir o destino de *Cinderela*. Ele avalia quem é a verdadeira dona do sapatinho de

cristal, julgando se ela é a pessoa certa para o casamento real. Com essa decisão, ele aplica a sanção final à narrativa, encerrando o percurso de *Cinderela* com a aprovação e realização do casamento.

A sanção pragmática, correspondente ao segundo momento do percurso do destinador-julgador, diz respeito à retribuição. Desse modo, o sujeito que cumpre o que foi acordado sendo recompensado, ao passo que aquele que descumpre o contrato é punido. Como exemplo, em *Cinderela* (1950), a protagonista é reconhecida como justa e verdadeira, recebendo, por isso, uma sanção positiva ao casar-se com o *Príncipe*. Já a madrasta e as meias-irmãs, que agiram com “falsidade e crueldade”, recebem uma sanção negativa, sendo excluídas e envergonhadas no final da narrativa.

Nessa perspectiva, a retribuição, seja recompensa ou punição, conclui o contrato narrativo e restaura o equilíbrio, sendo o momento em que o destinador cumpre o que prometeu ao sujeito durante a manipulação. Em *O Gato e a Barata*, quem descumpre o contrato não é o sujeito, mas o destinador. A barata promete se deixar engolir caso o gato a salve, mas, ao ser liberta, não cumpre o acordo. O gato, portanto, não recebe a recompensa prometida.

Barros (2005) salienta que o esquema narrativo é composto por unidades sintáticas organizadas de forma hierárquica. No nível mais amplo, encontra-se o esquema narrativo, definido como o encadeamento lógico de percursos narrativos, e nele atuam os actantes funcionais, como o sujeito, o objeto, o destinador e o destinatá-rio. O próximo nível é o do percurso narrativo, que corresponde ao encadeamento lógi-co de programas narrativos, envolvendo papéis actanciais como o sujeito competente, o sujeito operador, o sujeito do querer e o sujeito do saber. Por fim, no nível mais específico, está o programa narrativo, caracterizado pelo encadeamento lógico de enunciados, no qual atuam os actantes sintáticos, como o sujeito de estado, o sujeito do fazer e o objeto.

O esquema narrativo proposto por Greimas retoma as ideias de Propp, especialmente as três provas do herói: qualificante, principal e glorificante. Para Greimas, esse esquema representa o "sentido da vida", com etapas de projeto, realização e destino. No entanto, a teoria evoluiu com o reconhecimento dos dispositivos modais como querer, poder e dever, o que levou à reinterpretação da narrativa não apenas como uma sequência de ações, mas como uma estrutura baseada também em intenções e condições para agir.

Para concluir o estudo da sintaxe narrativa, retomam-se duas definições principais de narrativa: a sequência de situações e mudanças, e a sequência de acordos firmados e rompidos. A primeira foca nas ações do sujeito; a segunda, nas relações entre quem propõe o contrato (destinador) e quem o recebe (destinatário-sujeito). O esquema narrativo reúne essas duas visões e representa simbolicamente a trajetória humana. A partir de certos valores e acordos, o sujeito age para transformar o mundo em busca desses valores, enfrentando outros sujeitos com objetivos semelhantes, mas ligados a diferentes destinadores. No fim, o sentido da ação só se define quando seus resultados são reconhecidos dentro de um sistema de valores.

No filme *Shrek* (2001):

a) A ameaça atinge algo que tem valor para o sujeito (*Shrek*): *Lord Farquaad* ameaça expulsar todos os seres mágicos da floresta e deixá-los no pântano de *Shrek*. Isso atinge diretamente a paz e o espaço que *Shrek* valoriza. Fraquaad deixa claro: "*Se não quiser sua casa infestada por fadas, ogro, vai lá buscar a princesa. Caso contrário, vai dividir o pântano com cada criatura mágica dos reinos vizinhos".*

b) O destinador-manipulador tem o poder de cumprir a ameaça: *Farquaad* é autoridade máxima em *Duloc*, com exércitos e controle legal. Ele já mandou despejar os seres mágicos e poderia fazer ainda pior: "*Já mandei prender três ursos falantes e uma bruxa de nariz torto. Posso transformar seu pântano num circo encantado".*

c) O destinador-manipulador realmente pretende cumprir a ameaça: *Farquaad* já colocou os planos em prática (os seres mágicos já estão lá) e deixa claro que só retirará todos caso *Shrek* traga a princesa *Fiona*: *"Traga-me a princesa e terá seu precioso pântano de volta. Negociei com seu terreno. Entregas feitas, recompensas dadas. Caso contrário, prepare-se para a invasão mágica".*

Lord Farquaad (destinador) convence *Shrek* (destinatário) de que possui poder para expulsar as criaturas mágicas do pântano, após ter confiscado seu espaço e destruir sua paz. *Shrek*, reconhecendo a força de *Farquaad* e temendo as consequências desse cenário, aceita o acordo de resgatar a princesa *Fiona* para que o governante cumpra a promessa de desocupar suas terras. Assim, o protagonista, vê-se ê obrigado a realizar a ação desejada pelo destinador, evidenciando a eficácia da manipulação e a consolidação do contrato narrativo.

No percurso gerativo de sentido, a semântica narrativa é a fase em que os conteúdos semânticos são organizados e relacionados aos sujeitos da narrativa. Isso ocorre por meio da inscrição de valores (como liberdade, amor, reconhecimento) em objetos, que se manifestam dentro dos enunciados de estado.

No filme *Shrek* (2001), o sujeito *Shrek* encontra-se inicialmente em relação de conjunção com os valores de isolamento, independência e autossuficiência, tematizados pela solidão e figurativizados por elementos especiais como o pântano. Ao longo da narrativa, esses valores são questionados e substituídos por outros, como amizade, amor e aceitação, que se concretizam em objetos como *Fiona*, o *Burro* e a comunidade que ele passa a integrar.

Por outro lado, as relações do sujeito com os valores podem ser modificadas por modalizações. A conjunção entre o sujeito *Shrek* e o valor isolamento é apresentada, no início do filme, como uma relação desejável, *Shrek* quer esse valor e é possível, pois ele tem condições de recuperá-lo, desde que cumpra a missão imposta por *Lord Farquaad*.

Do mesmo modo, a relação do sujeito com seu fazer também recebe qualificações modais. *Shrek*, ao ser confrontado com a invasão de criaturas mágicas em seu pântano, quer agir ao partir em uma jornada para recuperar o valor de isolamento e tranquilidade. A modalização dos enunciados de estado, também chamada de modalização do ser, atribui uma forma modal de existência ao sujeito de estado no caso, *Shrek* é apresentado inicialmente como alguém autossuficiente e recluso, mas sua identidade vai sendo transformada à medida que outros valores (como amizade e amor) passam a orientar sua ação e seu modo de ser.

Delimitada a organização do nível narrativo e explicitado o funcionamento dos programas narrativos, torna-se necessário examinar as modalidades que estruturam o agir do sujeito no interior da narrativa. A subseção seguinte aborda a modalização do fazer, considerando as competências atribuídas aos actantes.

4.2.1 Modalização do fazer

A modalização do fazer determina a capacidade do sujeito para agir na narrativa, isto é, sua competência modal, construída por meio de manipulações e provas

que o habilitam para cumprir seu papel. Como afirma Barros (2005), “tanto para a modalização do ser quanto para a do fazer, a semiótica prevê essencialmente quatro modalidades: o querer, o dever, o poder e o saber”.

Barros (2005) salienta ainda que, na modalização do fazer, é importante distinguir dois aspectos: o *fazer-fazer,* sendo o agir do destinador que transmite valores modais ao destinatário-sujeito para que ele realize uma ação, e o *ser-fazer*, que corresponde à organização modal da competência do sujeito agente. Nesta última, combinam-se dois tipos de modalidade: as virtualizantes, que instauram o sujeito, e as atualizantes, que o qualificam para a ação.

No caso de *Shrek* (2001), o protagonista é instaurado como sujeito pelo seu *querer-fazer*, manifestado no desejo de recuperar seu pântano e sua tranquilidade. Ao longo da jornada, *Shrek* é qualificado para agir graças ao seu *saber-fazer*, aprendendo a lidar com o outro, a superar conflitos e a se relacionar com Fiona e os outros personagens. Assim, *Shrek* recebe ambas as investiduras modais necessárias para realizar a transformação em sua história.

Essa tensão existe claramente no personagem Shrek, principalmente no início da narrativa:

> a) *Querer*: *Shrek* quer recuperar seu pântano e sua tranquilidade ele deseja expulsar os intrusos e voltar a viver em paz. Esse é seu desejo forte, seu querer-fazer;
>
> b) *Saber/Poder*: Porém, *Shrek* não sabe exatamente como lidar com a situação (não tem o saber-fazer completo) nem tem todo o poder para resolver o problema sozinho, especialmente ao entrar na missão de resgatar *Fiona* e enfrentar *Lord Farquaad*. Ele tem limitações, falta experiência para negociar, para se relacionar com os outros personagens, e suas ações nem sempre são eficazes no começo.

Por isso, no início, *Shrek* está numa posição de sujeito virtual: ele quer agir, mas ainda não domina as competências para realizar sua vontade. Conforme a história avança, ele adquire o saber e o poder necessários, passando do sujeito virtual para o sujeito efetivo que realiza a ação e alcança os valores desejados (amor, aceitação, amizade).

Compreendida a modalização do fazer e suas implicações na competência do sujeito, torna-se necessário, na subseção seguinte, examinar a modalização do ser, que incide sobre os estados e valores atribuídos aos actantes.

4.2.2 Modalização do ser

A linguística e a semiótica sempre evitaram o *psicologismo*, isto é, o estudo dos textos baseado em características psicológicas ou temperamentos, para não repetir erros do passado. Por esse motivo, certos aspectos essenciais do exame textual foram, por muito tempo, deixados de lado. Contudo, com o amadurecimento das análises discursivas, a semiótica avançou na abordagem das paixões, sem temer retrocessos. Nesse cenário, os estudos sobre a modalização do ser foram fundamentais para tal progresso.

No que tange à modalização do ser, pode-se considerar dois aspectos principais: primeiro, a modalização veridictória, que estabelece a relação do sujeito com o objeto em termos de verdade, falsidade, segredo ou mentira; segundo a modalização relacionada aos valores investidos nos objetos, manifestada por meio das modalidades de querer, dever, poder e saber.

Já as modalidades veridictórias articulam-se na oposição entre ser e parecer, indicando se algo é afirmado como verdadeiro ou apenas aparenta ser. Por exemplo, no início do filme, *Shrek* é visto pelos outros como um monstro assustador e ele parece perigoso e indesejado (modalização veridictória do parecer). No entanto, *Shrek* sabe que, por trás dessa aparência, ele é apenas alguém que quer viver em paz, o que corresponde ao seu ser verdadeiro.

Além disso, *Shrek* quer manter seu isolamento (modalização do querer), deve proteger seu território (modalização do dever), pode enfrentar desafios para isso (modalização do poder), mas inicialmente não sabe lidar bem com as pessoas (modalização do saber). Esses valores investidos nos objetos da narrativa (paz, isolamento, amizade) mostram a modalização do ser em ação.

Analisadas as modalidades que incidem sobre o ser do sujeito, torna-se pertinente examinar a dimensão veridictória que regula os regimes de verdade no interior da narrativa.

4.2.3 Modalização veridictória

Na modalização veridictória, a questão da verdade é substituída pela veridicção, ou seja, pelo ato de afirmar algo como verdadeiro. Um estado é considerado

verdadeiro quando um sujeito observador o declara como tal, partindo-se, assim, do parecer ou do não parecer da manifestação para construir ou inferir o ser ou o não ser da imanência dessa afirmação.

No filme *Shrek (2001)*, por exemplo, os moradores do reino inicialmente parecem temer e rejeitar *Shrek*, considerando-o um monstro perigoso. Contudo, ao longo da história, fica claro que essa impressão (parecer) não corresponde à essência de *Shrek* (ser). A modalização veridictória está presente, portanto, nesse deslocamento entre o plano da aparência e o da imanência.

Na modalização do ser, o modo como o sujeito — no caso, o protagonista — quer, sabe, deve e pode agir transformações em relação aos valores investidos na história. Isso faz com que sua existência estatutária no enredo seja distinta em cada momento. No início de *Shrek (2001)*, o personagem manifesta o querer-fazer associado ao desejo de viver isolado em seu pântano, mas encontra-se destituído do poder-fazer devido à invasão de seu espaço por criatura magicas. Ele não pode fazer isso direito porque várias pessoas invadem seu espaço. Ou seja, há uma incompatibilidade entre o querer do sujeito e as condições factuais impostas pela situação narrativa.

Depois, quando *Shrek* aceita ir atrás de *Fiona*, ele começa a poder agir para alcançar seu objetivo ele está mais perto de realizar seu desejo. Mas, ao longo da história, ele enfrenta dificuldades, como se sentir inseguro sobre quem ele é e se merece o amor de *Fiona*. Assim, ele oscila entre querer ser aceito, poder ser amado, ou não poder ser, por causa dessas dúvidas.

Essas variações nas possibilidades e desejos criam emoções fortes, como medo, coragem e amor, mostrando a modalização do ser em ação na narrativa. Barros (2005) afirma que na semiótica, as paixões são entendidas como efeitos de sentido provocados por qualificações modais que transformam o estado do sujeito. Essas qualificações se organizam em sequências estruturais de modalidades, formando configurações emocionais específicas.

Enquanto a lógica e a psicanálise costumam focar na classificação das paixões, este enfoque busca identificar quais arranjos modais e estruturas narrativas definem emoções como raiva, frustração, amor e indiferença. Em suma, trata-se de descrevê-las por meio de uma sintaxe modal narrativa que analisa as combinações entre modalidades.

Ao longo da narrativa, o personagem percorre diferentes estados emocionais, alternando entre momentos de tensão e desconforto (disforia) e de calma e prazer (euforia), e vice-versa. Distinguem-se paixões simples e complexas, segundo a complexidade da estrutura modal. As paixões simples derivam de um único arranjo modal que altera a relação entre sujeito e valor, enquanto as paixões complexas emergem de uma combinação de modalidades que se desenvolve em múltiplos estados emocionais.

No filme *Shrek* (2001): no início, *Shrek* experimenta uma paixão simples seu desejo de paz no pântano, frustrado pela invasão dos personagens. Mais tarde, ele vive paixões complexas, como o amor por *Fiona*, que envolve medos, inseguranças e esperanças, resultando em uma configuração emocional multifacetada ao longo da história.

Esse exemplo escolhido mostrou, em resumo, que as paixões complexas se explicam como uma configuração modal sustentada pela organização narrativa. Ainda em *Shrek* (2001), o personagem principal passa por diversas emoções ao longo da história: inicialmente, deseja a solidão e paz em seu pântano, mas sofre frustração e raiva quando essa tranquilidade é invadida. Depois, vivencia o medo, a insegurança e a esperança ao se aproximar de *Fiona*, culminando em um amor complexo, cheio de dúvidas e conflitos internos.

O percurso passional de *Shrek* envolve etapas de espera, decepção, aflição e finalmente aceitação, o que modifica seu estado emocional e transforma sua relação com o mundo e consigo mesmo. O exame dessas paixões, vistos como percursos modais, ajuda a compreender a organização semântica da narrativa, ou seja, os *estados de alma* dos sujeitos, que mudam e se desenvolvem durante a trama.

De acordo com Barros (2005) e baseado na teoria de Greimas e Courtés (1979), o sentido de um texto se constrói em diferentes níveis, que vão do mais abstrato ao mais concreto. O nível discursivo é o mais próximo da forma como o texto real - mente aparece, onde as narrativas ganham forma através das escolhas do sujeito que fala. Essas escolhas como quem fala, quando e onde dão ao discurso uma marca própria, revelando a intenção de quem produz o texto.

Assim, o discurso não é só uma narrativa qualquer; é uma narrativa que se torna discurso quando ganha vida pelas decisões do enunciador. Floch (1986) ressalta que essa transformação traz uma dimensão de valores e sentidos que não estão só no conteúdo, mas também na maneira como ele é apresentado.

Encerrada a análise do nível narrativo, passa-se ao nível discursivo, no qual as estruturas anteriormente descritas se concretizam na materialidade do texto.

4.3 Nível discursivo

A análise do discurso vai além de reconhecer estruturas: ela procura entender como essas escolhas produzem certos efeitos, como a sensação de verdade ou de objetividade. Para tanto, o conceito de *projeções da enunciação* é fundamental, por explicar como o discurso constrói personagens, tempo e espaço que nem sempre coincidem com a realidade do momento da fala. Isso ajuda a mostrar que o texto é uma construção intencional, que reflete não só o que se diz, mas de igual modo, o contexto e as ideologias que o influenciam.

A organização sintático-discursiva cumpre a função primordial de analisar tanto as relações estabelecidas entre o sujeito enunciante e seu produto textual quanto as dinâmicas interacionais entre os polos da comunicação. O texto, nesta perspectiva, apresenta uma natureza dupla: (1) como construção resultante do ato enunciativo e (2) como veículo de interlocução entre participantes do processo comunicativo.

Essa dupla dimensão revela-se indissociável, na prática, pois os mecanismos linguístico-discursivos mobilizados na construção textual assumem, simultaneamente uma função argumentativa. O produtor do discurso emprega estratégias composicionais visando não apenas à organização do conteúdo, mas também à obtenção de adesão por parte de seu interlocutor em relação às proposições apresentadas.

A semiótica aborda as projeções da enunciação como mecanismos fundamentais na construção discursiva, analisando como o sujeito enunciador projeta no texto os elementos actanciais e as coordenadas espaço-temporais que compõem o universo narrativo, processo conhecido como "debreagem". Essa operação, distinta da situação concreta de enunciação, se realiza por meio das categorias de pessoa, espaço e tempo, permitindo ao produtor do discurso selecionar estratégias específicas para gerar determinados efeitos de sentido.

O exame dessas projeções revela os procedimentos constitutivos do discurso e seus impactos na construção da significação. Dois efeitos persuasivos destacam-se nesse processo: por um lado, a criação de efeitos de proximidade ou distanciamento em relação à instância enunciativa; por outro, a produção de efeitos de realidade que buscam estabelecer a ilusão referencial. Esses mecanismos demonstram

como o discurso, em sua dimensão persuasiva, organiza-se para produzir no destinatário a adesão a seus efeitos de verdade, manipulando estratégias de credibilidade através de operações sintáticas e semânticas cuidadosamente articuladas.

De igual forma, a análise semiótica evela que a construção do discurso se fundamenta numa dinâmica relacional entre enunciador e enunciatário, entendidos como instâncias complementares do ato comunicativo. O enunciador, enquanto agente manipulador, estrutura seu texto como um sistema estratégico de persuasão, incorporando marcas veridictórias que orientam a interpretação. Por sua vez, o enunciatário desempenha papel ativo na reconstrução dos sentidos, confrontando as pistas textuais com seu repertório sociocultural.

Essa interação se consolida por meio de um contrato comunicativo implícito, que estabelece os parâmetros de verdade no universo discursivo. O processo interpretativo envolve três operações cruciais: identificação das estratégias persuasivas, confronto com os sistemas de referência do receptor e avaliação crítica do conteúdo. A eficácia argumentativa depende fundamentalmente dessa negociação de sentidos, onde fatores contextuais, crenças compartilhadas e expectativas de gênero desempenham papel determinante.

A construção do discurso se estabelece a partir de uma relação dialógica entre quem produz e quem recebe a mensagem. Dessa maneira, o produtor do texto, assumindo uma postura estratégica, organiza seu discurso como um sistema persuasivo, inserindo elementos que buscam direcionar a interpretação. Já o receptor não é passivo: ele reelabora os significados a partir de seu próprio contexto sociocultural.

Portanto, tal interação se concretiza por meio de um acordo tácito entre as partes, que define os critérios de validade dentro daquele universo discursivo específico. O ato de interpretação envolve três momentos fundamentais: reconhecimento das intenções persuasivas do texto, contraste com as referências do leitor e julgamento crítico. O poder de convencimento do discurso está diretamente ligado a esse processo de negociação, onde aspectos como contexto histórico, valores compartilhados e características do gênero textual exercem influência decisiva.

A constituição do sentido no texto narrativo opera por meio de dois processos fundamentais: a tematização, que articula valores abstratos em percursos semânticos coerentes, e a figurativização, que os concretiza em imagens sensíveis, produzindo efeitos de verossimilhança. O sujeito enunciador, ao estabelecer essas redes de

significação cria condições para sua recepção eficaz. Nesse sentido, a análise semiótica revela que essa arquitetura significativa se estrutura em níveis progressivos: partindo das estruturas fundamentais, nas quais se identificam as pulsões geradoras do texto, desenvolve-se em estruturas narrativas que organizam a progressão temática, para finalmente materializar-se nas estruturas discursivas que conjugam conteúdo e expressão.

Desse modo, essa hierarquia não se esgota na instância textual, porque o discurso sempre se insere numa rede intertextual mais ampla, dialogando com outros textos e contextos socioculturais que lhe conferem plena significação histórica. Assim, a semiótica demonstra como o texto se constitui simultaneamente como sistema autônomo de significação e como parte integrante do universo discursivo social.

Nesse aspecto, para compreender a posição de destaque da Língua Inglesa nos materiais didáticos brasileiros — figurado frequentemente como disciplina obrigatória em contraste com a oferta optativa de espanhol e francês — , é fundamental rastrear as trajetórias históricas que conferiram a cada um desses idiomas seu status global distinto.

Destarte, este capítulo visou apresentar uma breve cronologia comparativa do inglês, espanhol e francês não como um exercício histórico isolado, mas como ferramenta para desvendar a genealogia do poder linguístico. O objetivo foi demonstrar como projetos imperiais e influências geopolíticas específicas moldaram o papel de cada língua no mundo e, consequentemente, sua presença no currículo escolar brasileiro.

Enquanto o espanhol se consolida como língua de um império territorial nas Américas e o francês se projeta como idioma da diplomacia e da alta cultura, o inglês emerge, a partir do século XX, como a língua franca da globalização anglo-saxônica, um instrumento de hegemonia econômica, tecnológica e midiática. É justamente esse *status* ímpar, forjado por uma história de dominação cultural e comercial, que naturalizou o ensino massivo do inglês no Brasil como uma suposta "necessidade" incontornável.

Portanto, esta contextualização fornece a chave para analisar, nos capítulos seguintes, como os materiais didáticos reproduzem – frequentemente de forma acrítica e despolitizada – justamente essa narrativa de inevitabilidade e utilidade pragmática que sustenta o lugar de privilégio do inglês em nossa sociedade.

5 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

A fim de compreender as atuais expectativas sobre o ensino de língua inglesa, previstas na BNCC, torna-se indispensável contextualizar as políticas públicas de línguas estrangeiras no Brasil. Essa trajetória histórica é essencial para analisar criticamente os livros didáticos vigentes. Diante disso, o presente capítulo objetiva realizar o mapeamento desse percurso, com foco no inglês, destacando os marcos legais e os debates que configuraram sua obrigatoriedade no currículo escolar, bem como apresentar uma breve contextualização de outras duas línguas que já ocuparam espaço relevante no país: o francês e o espanhol.

5.1 Cronologia concisa do Inglês no Brasil

Ao mencionar a Língua Inglesa em nossa contextualização, faz-se necessário discorrer sobre a importância histórica do ensino de Línguas Estrangeiras, pois, historicamente, as línguas francas têm sido utilizadas como ferramentas para a comunicação individual e coletiva, possibilitando o desenvolvimento cultural e social.

Nas interações interculturais contemporâneas, os grupos humanos desenvolvem estratégias comunicativas espontâneas que Calvet (2002) denomina “gestão in vivo do multilinguismo”. Segundo o autor, esse fenômeno ocorre principalmente por meio de três processos:

1. O desenvolvimento natural de línguas *pidgin* em situações de contato linguístico;
2. A adoção pragmática de línguas francas para comunicação básica;
3. A assimilação não sistemática de elementos linguísticos de outros idiomas.

Esse tipo de comunicação orgânica e não institucionalizada contrasta fortemente com o ensino formal de línguas, que possui uma história relativamente recente e, durante séculos, esteve restrito a pequenos grupos privilegiados da sociedade. Foi somente no século XX, com os processos de globalização e democratização do acesso à educação, que o ensino de línguas estrangeiras começou a se massificar.

Na atual sociedade da informação, marcada por fluxos comunicacionais intensos e contatos interculturais cada vez mais frequentes, o ensino de línguas assume um papel fundamental. Ele é chamado a cumprir não apenas a função tradicional de transmissão de códigos linguísticos, mas de igual forma, preparar os indivíduos para navegar competentemente em um mundo multicultural e hiperconectado. À medida que as distâncias entre os povos se encurtam e as interações se intensificam, torna-se essencial desenvolver uma compreensão mais profunda e abrangente das diversas línguas que mediam a comunicação global.

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras sempre foi impactado por fatores políticos, econômicos, sociais, moldando o ensino ao longo da história e ajustando-o conforme as necessidades do momento, influindo assim no modo como línguas distintas eram aprendidas e ensinadas. Isto posto, passemos agora a um breve detalhamento cronológico sobre a disseminação do ensino de idiomas, com foco no Inglês, no território nacional.

Desde o princípio da colonização portuguesa no Brasil a comunicação com a população indígena possuía um caráter exploratório roupado de uma missão social e caracterizado como um trabalho educativo visando a dominação e a difusão do catolicismo. Para tanto, a língua veicular era o tupi, segundo Guimarães (2005, p.24): “As línguas gerais eram línguas tupi faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes”.

Em 1580, o rei Felipe da Espanha foi reconhecido como o rei de Portugal, estabelecendo a União Ibérica, nesse momento a monarquia pouco influiu na colônia brasileira, pois o rei assegurou aos portugueses plena autonomia. Representada pelos jesuítas que possuíam a missão de converter os povos nativos e ensinar a aristocracia, a educação básica no Brasil permaneceu sob a responsabilidade da Igreja Católica. Para que o método de conversão fosse bem-sucedido, os jesuítas compreenderam que era preciso exercer uma educação formal que incluía a alfabetização em conjunto com a catequização e era primordial que eles pudessem aprender a língua geral para que pudessem ensinar português, tida como a primeira língua ensinada no país.

Posteriormente, Seco e Amaral (2007) afirmam que o Alvará de 28 de junho de 1759, instituído pelo Marquês de Pombal, encerrou as atividades exercidas pela Companhia de Jesus, até então responsável pela educação no país. No ano anterior,

o Marquês já havia estabelecido o português como única língua oficial da nação, proibindo o uso e o ensino do tupi. Tal medida baseava-se na crença de que, ao libertar os indígenas da tutela religiosa e promover sua integração com os portugueses, haveria aumento da densidade demográfica, o que facilitaria o domínio das áreas interiores e das regiões de fronteira.

Rodrigues (2007, *apud* Vital e Salvador) afirma que a valorização do ensino das línguas modernas ocorreu somente após a chegada da família real ao Brasil, em 1808. No ano seguinte, em 1809, o príncipe regente D. João VI instituiu as disciplinas de Inglês e Francês, com o objetivo de aperfeiçoar a educação vigente, especialmente em função das demandas do comércio internacional. A partir desse período, a língua inglesa passou a adquirir maior relevância, assumindo importância crescente no cenário educacional, sendo posteriormente exigida para a realização de matrículas em cursos superiores da área jurídica.

Celada (2002) acentua que, por meio da fundação do Colégio Pedro II, a inclusão das línguas estrangeiras modernas, francês, alemão, italiano e inglês, fez-se presente nos currículos oficiais das escolas brasileiras e, pela primeira vez, foram introduzidas em patamar de semelhança em relação aos idiomas clássicos.

O currículo do Colégio Pedro II seguia o modelo francês, com abordagem tradicional baseada em raízes europeias. De acordo com essa perspectiva, partia-se da premissa de que o aluno seria beneficiado ao estudar gramática com enfoque na escrita, apresentando melhor rendimento tanto na escrita quanto na fala, uma vez que a língua era concebida como um conjunto de normas.

Com o término da escravidão e a ampliação do processo de industrialização do país, colônias de imigrantes se instauraram na passagem do século XIX para o XX, promovendo a criação de instituições voltadas às suas próprias línguas e culturas. Nessas colônias, o ensino da língua portuguesa, quando ministrado, era considerado língua estrangeira.

O nacionalismo ganhou força no Brasil na década de 1910. Em 1917, o governo federal optou por encerrar as atividades de instituições de ensino estrangeiras e, no ano seguinte, estabeleceu escolas primárias financiadas com recursos federais, com o objetivo de evitar a perda da identidade nacional nas escolas (Nagle, 2001 *apud* Celada, 2002).

Durante o governo de Getúlio Vargas, buscou-se estruturar um sistema educacional voltado ao combate ao analfabetismo e à capacitação de trabalhadores

para o mercado. Vargas instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, iniciando, em 1931, a Reforma Francisco Campos. Essa reforma instituiu o Método Direto, no qual a língua nativa deixava de ser mediadora no processo de aprendizagem, e o foco passava a ser a interação direta com o idioma estudado (Governo do Estado do Paraná, 2002).

A Reforma Capanema, implementada em 1942, foi igualmente significativa para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro. A partir desse momento, línguas estrangeiras modernas, inglês, espanhol e francês, passaram a ter maior destaque e, segundo Rodrigues (2007), tornaram-se mais significativas nos currículos do ensino fundamental e médio.

Nesse período, a carga horária de inglês e francês era superior à de espanhol. De acordo com Celada (2002), essas línguas eram reconhecidas por sua relevância na cultura mundial e pelos laços que as conectavam ao Brasil. Ainda que o inglês tenha ganhado amplo destaque no ensino secundário, consolidou-se como língua estrangeira preferencial nos currículos oficiais, especialmente devido à sua prevalência nas negociações comerciais.

O nacionalismo perdurou até o governo de Getúlio Vargas, que visava estabelecer um sistema educacional focado em combater o analfabetismo e capacitar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Vargas, por sua vez, estabeleceu o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, objetivando uma reforma ampla no sistema educacional, que teve início no ano de 1931 com o título de Reforma Francisco Campos. Em 1961, conselhos estaduais foram criados por meio da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses conselhos pos-suíam autonomia para decidir sobre a inclusão ou não das línguas estrangeiras nos currículos. Assim, essas passaram a ser disciplinas adicionais, sem caráter obrigató-rio, cabendo à comunidade escolar a escolha de uma língua clássica e uma moderna.

A LDB de 1961 foi alterada em 1971, após o golpe militar de 1964. Nesse contexto, o ensino de segundo grau passou a priorizar a formação profissional, em alinhamento à filosofia da ditadura militar, que minimizava a importância das culturas estrangeiras representadas pelas línguas, recomendando seu ensino, porém semo tornar obrigatório.

Somente em 1976 foi recuperada a obrigatoriedade do ensino de línguas nesse nível. Ainda assim, segundo Rodrigues (2007), mantinha-se a autonomia da comunidade escolar quanto à escolha da língua a ser ensinada.

Entretanto, de forma persistente, o inglês manteve papel de destaque nas escolas brasileiras, demonstrando, gradualmente, sua prevalência no sistema educacional do país. Para reforçar essa dominância, o MEC estabeleceu parcerias com instituições norte-americanas, que forneciam apoio financeiro e assistência técnica às reformas educacionais brasileiras (Picanço, 2003).

Apesar dessa grande relevância, surgiram reações a soberania inglesa, como destaca Bacalarskiv:

> Aprender inglês tem sido às vezes considerado como um mal necessário, e, principalmente alguns anos atrás, antes do advento dos computadores, discutia-se inclusive a possibilidade de eliminá-lo da escola pública, ou de pelo menos reduzir sua importância, por um (vão) medo do que se intitulava vagamente o "imperialismo norte-americano (Bacalarskiv, 1995 *apud* Celada, 2002, p.86).

Nas últimas décadas do século XX, o inglês expandiu-se ainda mais, associado ao chamado i*mperialismo norte-americano* e à disseminação de tecnologias práticas que, ao final do século, passaram por rápido avanço.

Com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, tornou-se obrigatória a oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, sendo a escolha dessa língua definida conforme as condições de cada instituição escolar. Para o Ensino Médio, a mesma lei determinou a inclusão de uma língua estrangeira moderna, igualmente escolhida pela escola, além da possibilidade de oferta de uma segunda língua, de caráter opcional, de acordo com as condições e disponibilidade da instituição.

Nesse contexto, a língua inglesa voltou a ganhar grande destaque, uma vez que as instituições brasileiras demonstravam inclinação direta à sua oferta. A escassez de professores de outras línguas estrangeiras também contribuiu para reforçar a predominância do ensino de inglês, consolidando sua posição como língua preferencial no currículo escolar. Em meio a esse cenário, foi promulgada a Lei n.º 11.161, de agosto de 2005, que instituiu novas diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras no país.

A partir da promulgação da Lei n.º 11.161/2005, inaugura-se um novo momento na política linguística educacional brasileira, marcado por tensões, contradições e disputas em torno da consolidação do inglês no sistema de ensino. O tópico seguinte examina esse período com maior detalhamento.

5.2 O período entre 2005 e 2018: contradições na consolidação do Inglês no Brasil

Após a Lei n.º 11.161/2005, que tornou obrigatório o ensino de inglês no Ensino Médio, estudos como os de Celani (2008) e Paiva (2014) evidenciaram uma implementação desigual dessa política. Enquanto escolas particulares passaram a adotar métodos comunicativos e abordagens mais atualizadas, a rede pública enfrentou carência de professores qualificados, sendo que apenas 18% atingiam o nível mínimo de proficiência (Brasil, 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) sugeriram abordagens interculturais para o ensino de línguas, buscando ampliar a dimensão social e cultural do aprendizado. No entanto, como critica Leffa (2017), tais diretrizes não vieram acompanhadas de mecanismos efetivos de formação docente que garantissem sua aplicação concreta nas escolas públicas.

Nesse período, pesquisas como as de Moita Lopes (2013) e Rajagopalan (2004) intensificaram o debate sobre o chamado *imperialismo linguístico*, questionando a hegemonia do inglês e problematizando sua consolidação como língua dominante no cenário educacional brasileiro.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2016 e analisada por Duboc (2018), manteve o inglês como língua obrigatória, mas não solucionou problemas estruturais históricos do sistema educacional. Programas como o: Idiomas sem Fronteiras (2014) buscaram suprir lacunas na formação linguística, especialmente no ensino superior, porém apresentaram alcance limitado (Brasil, 2017).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, o inglês foi definido como ferramenta para a *compreensão global* (Brasil, 2018, p. 490), consolidando ainda mais sua centralidade no currículo. Entretanto, como alerta Gimenez (2020), essa consolidação ocorreu sem a superação de desafios históricos: dados do INEP (2019) indicam que 63% das escolas públicas brasileiras não

possuíam laboratórios de idiomas, realidade que permanece significativa até os dias atuais.

Embora o inglês se tenha consolidado como língua de maior centralidade no currículo brasileiro, sua trajetória não aconteceu de forma isolada. Para compreender plenamente esse processo, é necessário situá-lo no panorama mais amplo do ensino de línguas estrangeiras no país, considerando-se, de igual modo, os percursos do espanhol e do francês. O tópico seguinte aborda essa contextualização comparativa.

5.3 O contexto das outras línguas: Espanhol e Francês

A compreensão do lugar de prestígio do inglês, com suas resistências e vitórias políticas no sistema educacional, não se esgota em uma análise isolada. Torna-se imprescindível, contextualizar essa trajetória no panorama mais amplo do ensino de línguas estrangeiras no país, universo no qual duas línguas se entrelaçam à história da política linguística brasileira: o espanhol e o francês.

Em momentos distintos, ambas disputaram espaço nas grades curriculares do Brasil, representando projetos diferentes de inserção internacional e, por meio de seus percursos no país, contribuíram para a consolidação da hegemonia do inglês.

O contexto situacional global do espanhol, bem como as estratégias de manutenção do francês como língua de influência em âmbito internacional, fornecem um quadro comparativo relevante para a avaliação das escolhas políticas e dos principais desafios que cercaram, e ainda cercam, o ensino de inglês no Brasil contemporâneo.

Inicia-se, portanto, pelo contexto internacional do espanhol, a fim de compreender sua projeção global e seus desdobramentos no cenário educacional.

5.4 O espanhol pelo mundo

De acordo com o informe elaborado por David Fernández Vítores (2023, tradução nossa), dirigido e coordenado pela Direção Acadêmica do Instituto Cervantes no ano de 2023, aproximadamente 500 milhões de pessoas têm o espanhol como língua materna, equivalendo a 6,2% da população mundial. Trata-se da segunda língua materna mais falada no mundo, atrás apenas do mandarim, e da quarta língua

em termos globais de número total de falantes. O levantamento aponta ainda que o número de hispano falantes continuará crescendo nas próximas cinco décadas.

Determinar a quantidade de falantes de espanhol no mundo constitui tarefa de grande relevância. Fernández Vítores (2023) afirma que o prestígio de uma língua, tanto dentro quanto fora de sua comunidade linguística, está fortemente vinculado ao número de pessoas que a utilizam. Assim, quanto maior for o contingente de falantes, maior tende a ser seu reconhecimento nacional e internacional.

Além disso, para que estratégias e políticas públicas voltadas à promoção do espanhol sejam eficazes, é essencial que estejam fundamentadas em dados precisos que comprovem sua atratividade para falantes de outros idiomas.

Segundo o autor, o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo como língua materna, ficando atrás apenas do mandarim, que possui cerca de 920 milhões de falantes. No campo acadêmico, é a segunda língua em que mais se publicam documentos científicos, perdendo a primeira posição para o inglês. Também, é considerada o terceiro idioma mais utilizado na internet, depois do inglês e do chinês. Plataformas digitais como *YouTube*, *Facebook*, *Netflix*, *LinkedIn*, *Wikipedia* e *Instagram* posicionam o espanhol como a segunda língua mais utilizada, à frente do português e do francês.

Diante da projeção internacional do espanhol, faz-se necessário analisar como essa língua se inseriu no contexto educacional brasileiro, levando-se em conta os fatores econômicos, políticos e culturais que influenciaram sua consolidação no país. O tópico seguinte apresenta um breve panorama do ensino e da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil.

5.5 Breve panorama do ensino e aprendizagem de ELE no Brasil

Pode-se perceber que, ao longo da história, a escolha das línguas estrangeiras na educação básica brasileira sempre foi influenciada por fatores econômicos, culturais e políticos. Romanelli (2006) destaca que a esfera financeira afeta o sistema organizacional do ensino, uma vez que o sistema econômico pode criar, ou não, demanda por recursos humanos que as escolas devem preparar. A cultura, especialmente a cultura letrada, também influencia os valores e as escolhas da população em relação aos conteúdos que o ambiente escolar pode oferecer.

Amélia Santos (2023) afirma que o país, movido por questões de ordem econômica e política, como a integração no Cone Sul, a instalação de empresas espanholas no Brasil, a intensificação da globalização e o fortalecimento do Mercosul, formalizou o ensino de espanhol em 2005, por meio da chamada *Lei do Espanhol* (Lei n.º 11.161/2005).

Essa lei estabeleceu a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no currículo do Ensino Médio, tornando-a facultativa no Ensino Fundamental. Além disso, determinou que as escolas públicas criassem Centros de Ensino de Língua Estrangeira para oferecer o espanhol em suas programações.

Entretanto, no ano de 2017, durante a Reforma do Ensino Médio no governo Temer, essa lei foi revogada. De acordo com a *BBC News Brasil*, no terceiro governo Lula, o projeto de reforma do ensino médio previa a retomada da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola na educação básica. Contudo, o projeto foi retirado, posteriormente recolocado pelo Senado e, por fim, novamente retirado, permanecendo à espera de sanção presidencial. Após o exame do espanhol, passa-se à análise do percurso histórico e político do francês no cenário internacional e nacional.

5.6 O Francês no cenário internacional e nacional

O percurso do francês como língua de influência internacional pode ser narrado desde a consolidação de seu uso oficial na França, passando por sua expansão diplomática e cultural, até os desafios contemporâneos diante do domínio do inglês. Nos séculos XVI e XVII, com a imposição do francês em atos administrativos por meio da Ordenança de Villers-Cotterêts, a língua iniciou seu processo de institucionalização como símbolo do Estado francês.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o francês alcançou grande prestígio como idioma da diplomacia europeia, sendo utilizado em negociações e tratados entre Estados e monarquias emergentes. Em 1883, foi criada a *Alliance Française*, reforçando o compromisso francês com a difusão cultural da língua para além de suas fronteiras nacionais.

Após a Segunda Guerra Mundial e o processo de descolonização, a Organização Internacional da Francofonia (OIF) surgiu como força institucional voltada à promoção não apenas da língua, mas também de valores culturais e educativos entre países francófonos, fortalecendo a influência francesa no contexto global. Em 1994,

a França promulgou a *Lei Toubon*, que exige o uso oficial do francês em documentos públicos, publicidade, ambientes de trabalho e meios de comunicação, simbolizando uma política nacional de proteção linguística.

Ao longo desse percurso, o francês transformou-se de língua nacional em ferramenta estratégica utilizada para projetar cultura, cooperação educacional e diplomacia no cenário internacional. Contudo, enfrenta desafios contemporâneos: a ascensão do inglês como língua global em instituições multilaterais, na internet e nos negócios ameaça seu status, exigindo da França investimentos contínuos em políticas linguísticas e culturais para preservar sua presença simbólica no sistema internacional.

Diante desse panorama histórico, passa-se à análise da Base Nacional Comum Curricular, documento que atualmente regula o ensino de línguas no país.

5.7 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

É necessário situar os materiais analisados a partir dos documentos reguladores fundamentais pelos quais são orientados: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, rompe com a visão tradicional e estruturalista de língua estrangeira, institucionalizando o inglês como língua franca. O documento estabelece que o ensino deve priorizar a função social e política do idioma, ou seja, deve concentrar-se no desenvolvimento de competências relacionadas aos multiletramentos e à dimensão intercultural.

Complementarmente, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) funciona como instância de execução e controle que materializa as diretrizes da Base. Não se trata apenas de um sistema de distribuição de livros; por meio de seus editais, o Estado avalia e seleciona as obras que serão distribuídas em larga escala, impondo às editoras o desafio de operacionalizar as competências previstas na BNCC em sequências didáticas concretas.

No ensino de Língua Inglesa, isso se reflete na obrigatoriedade de materiais que apresentem diversidade de sotaques, gêneros textuais variados e propostas que valorizem o uso social da língua, alinhando-se às competências gerais e específicas definidas pelo documento.

A partir dessas diretrizes normativas, torna-se possível observar como tais orientações se materializam nos livros didáticos selecionados para análise. O tópico seguinte apresenta o material didático Etapa, considerando sua organização, proposta pedagógica e alinhamento às determinações da BNCC e do PNLD.

5.8 Material didático Etapa

Propõe-se, agora, um momento analítico centrado na investigação de como os materiais didáticos das editoras Etapa e AZ organizam percursos gerativos de sentido e regimes de interação, configurando determinadas experiências semióticas da aprendizagem. Busca-se verificar, à luz da semiótica discursiva (Greimas), da sociossemiótica (Landowski) e da semiótica das práticas (Fontanille), como essas obras estruturam relações de programação e manipulação ou, por outro lado, abrem espaço para regimes de ajustamento e participação negociada.

Segundo o Grupo Educacional Etapa (2025), a Editora Núcleo é responsável por publicar obras para vestibulares e coleções de literatura infantil, além de comercializar o Sistema de Ensino Etapa.

Conforme pode ser visualizado no site oficial do Sistema Etapa, a proposta da instituição, ao decidir compartilhar seu conhecimento com outras escolas, consiste na disseminação de sua experiência em gestão educacional e da metodologia desenvolvida pelo Grupo Etapa, apresentada por meio de diferenciais elencados em forma de lista.

Figura 2 – Diferenciais do sistema Etapa



Fonte: Sistema Etapa (2025)

O discurso institucional do Sistema Etapa, tal como apresentado em seu site oficial, constrói uma imagem de excelência educacional apoiada em diversos recursos argumentativos e simbólicos. A organização do conteúdo em seções temáticas, experiência, produção de conteúdo, metodologia, avaliação, suporte digital, eventos, assessoria e captação, evidencia uma estratégia discursiva voltada à manipulação do destinatário, conforme delineado pela semiótica greimasiana.

Conforme Greimas (1983), o ato de manipulação não se refere a um processo negativo ou enganoso, mas à capacidade de um sujeito (destinador) conduzir o outro (destinatário) à adesão a um valor ou projeto, por meio da persuasão ou sedução. No caso do Sistema Etapa, o destinador é o próprio grupo educacional, que mobiliza um conjunto de enunciados com o objetivo de fazer com que o destinatário, representado pelas escolas parceiras em potencial, creia na eficácia de sua metodologia e deseje integrá-la ao seu projeto pedagógico.

O discurso inicia com a ênfase na experiência consolidada: “Mais de 50 anos de experiência do Grupo Etapa, 100% dedicados à educação e número 1 em premiações em olimpíadas culturais nacionais e internacionais”. Esse enunciado configura um contrato de veridicção, no qual o destinador se apresenta como competente e legítimo, posicionando-se como autoridade no campo educacional. Estabelece-se, assim, uma relação de confiança com o destinatário, base para a adesão ao projeto proposto.

A seção dedicada à produção do material didático reforça esse vínculo com a verdade e a competência ao afirmar que os autores possuem vivência em sala de aula e que o Colégio Etapa constitui o centro de produção. O fato de o material ser “testado e ajustado” antes de ser enviado às escolas reforça o compromisso com a qualidade e a eficiência, valores que o destinatário é convidado a compartilhar.

No que se refere à metodologia, a presença da espiral crescente, baseada em fundamentos neurocientíficos, insere um elemento de cientificidade no discurso, produzindo o efeito de sentido de um saber técnico especializado. Ao utilizar termos como “comprovada por neurocientistas”, o texto constrói uma estratégia de verdicção que legitima competência cognitiva, demonstrando que o projeto não apenas é eficaz, mas também respaldado pela ciência.

Os elementos que envolvem a avaliação contínua, a atualização rápida do material (em virtude da editora e gráfica próprias) e o suporte digital personalizado apresentam-se como operadores discursivos que constroem a imagem de um sistema completo, integrado e funcional. A manipulação intensifica-se ao oferecer ao destinatário não apenas um produto, mas um modelo educacional autossuficiente e tecnologicamente alinhado às demandas contemporâneas.

A promoção de eventos culturais, a oferta de assessoria pedagógica e administrativa contínua e o apoio à captação e fidelização de alunos ampliam o valor da proposta ao extrapolar o plano pedagógico e alcançar dimensões administrativas e

institucionais. Nesse ponto, o Sistema Etapa atua igualmente como programa de transformação institucional, oferecendo às escolas parceiras os meios necessários para reposicionarem-se no mercado educacional.

Do ponto de vista da semiótica greimasiana, esses elementos compõem um programa narrativo de manipulação no qual o Sistema Etapa, como destinador, propõe ao destinatário um contrato modal: a escola parceira deve querer integrar-se ao sistema, deve saber aplicar sua metodologia e deve poder alcançar os mesmos patamares de excelência e reconhecimento. A realização desse contrato depende da aceitação das condições propostas, competência, confiança e desejo, que estruturam a narrativa de adesão.

Em síntese, o discurso institucional do Sistema Etapa não apenas informa ou apresenta serviços, mas constrói um percurso persuasivo cuidadosamente estruturado, que visa conduzir o leitor à adesão de um projeto educacional específico. Por intermédio de estratégias de manipulação discursiva baseadas na veridicção, competência e desejo, o grupo mobiliza um *ethos* de autoridade e eficácia, estabelecendo-se como referência no campo educacional privado brasileiro.

Figura 3 – Sobre o ensino médio



Fonte: Sistema Etapa (2025)

A frase "Apoio total na fase das grandes decisões". O preparo para o Enem e os vestibulares marcam essa etapa de ensino, por isso os principais pontos da matéria são vistos ao menos 3 vezes até os exames, por meio da “estrutura curricular em espiral crescente” pertence a um enunciado publicitário comum em instituições priva-

das de ensino. Este tipo de discurso carrega um conjunto de valores ideológicos, narrativas de poder e representações sociais que merecem ser analisadas de modo crítico.

No plano discursivo, a expressão "apoio total" ativa uma figura de contrato: a escola posiciona-se como sujeito destinador, oferecendo um objeto-valor (suporte pleno) a um sujeito em prova (o estudante), que deve realizar uma travessia (Enem/ vestibular) rumo ao sucesso. A estrutura semionarrativa se baseia na lógica do percurso canônico, como também reforça uma narrativa meritocrática, na qual o sucesso depende exclusivamente do esforço individual e da repetição técnica ("os principais pontos da matéria são vistos ao menos 3 vezes"). Ao mobilizar o conceito de "estrutura curricular em espiral crescente", o discurso se ancora em um tecnicismo que busca legitimar a eficiência pedagógica por meio de um léxico de cientificidade, reforçando uma ideia de previsibilidade e controle sobre o processo de aprendizagem.

Todavia, essa construção semiótica oculta aspectos importantes: ao enfatizar apenas a dimensão técnica e repetitiva do aprendizado, desconsidera as desigualdades estruturais que impactam o acesso ao conhecimento, o tempo de estudo, os recursos culturais e materiais disponíveis aos alunos. A “fase das grandes decisões” é representada como um rito de passagem universal, homogeneízando experiências diversas e reforça uma visão normatizada de trajetória escolar.

Esse processo de naturalização das diferenças é ainda mais visível na imagem que acompanha o enunciado: um grupo de adolescentes brancos, magros, de aparência "padrão", com feições eurocêntricas e indumentária associada às classes médias urbanas. Essa visualidade opera como um texto ideológico que reforça a hegemonia de uma juventude idealizada, branca e bem-sucedida. Tal escolha imagética produz um efeito de exclusão simbólica, apagando corpos racializados, periféricos, com deficiência ou fora dos padrões estéticos normativos. Em termos greimasianos, há uma construção de verossimilhança que associa o sujeito escolar bem-sucedido a um modelo racializado e classista de estudante.

Nesse sentido, o texto publicitário funciona como uma prática discursiva que não apenas promove uma instituição, mas também articula um regime de verdade sobre quem são os "bons alunos", quem merece apoio e quem tem lugar na narrativa do sucesso escolar. A ausência de diversidade, tanto no discurso quanto na imagem, produz uma pedagogia implícita da exclusão.

Frente a isso, propõe-se a reescrita crítica do enunciado:

> Apoio real para todos os percursos de futuro. Sabemos que a preparação para o Enem e os vestibulares é um desafio importante, por isso nossa pro-posta pedagógica retoma os conteúdos de forma aprofundada e contínua respeitando os tempos de aprendizagem e valorizando a diversidade de trajetórias.

Essa reformulação busca deslocar a centralidade do desempenho técnico para uma ética da pluralidade. Ao invés de "grandes decisões", fala-se em "percursos de futuro", reconhecendo que o vestibular não é o único destino possível ou desejado. O "apoio real" substitui o absolutismo da promessa total, introduzindo uma noção mais honesta e crítica do papel da escola. Finalmente, a valorização da diversidade rompe com o ideal homogêneo e abre espaço para outras juventudes, historicamente silenciadas nas narrativas escolares dominantes.

Figura 4 – Material didático Etapa



Fonte: Sistema Etapa (2025)

O material didático anunciado é composto por duas apostilas por distribuição, organizadas por capítulos e aulas (oito módulos a serem distribuídos por semestre), abrangendo as quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Para a 1ª e 2ª séries, o foco está no estudo completo dos conteúdos do segmento, incluindo atividades práticas de laboratório. Já na 3ª série, o material ganha caráter intensivo, voltado à preparação

específica para o Enem e grandes vestibulares, com revisão teórica aprofundada e extensa prática de exercícios.

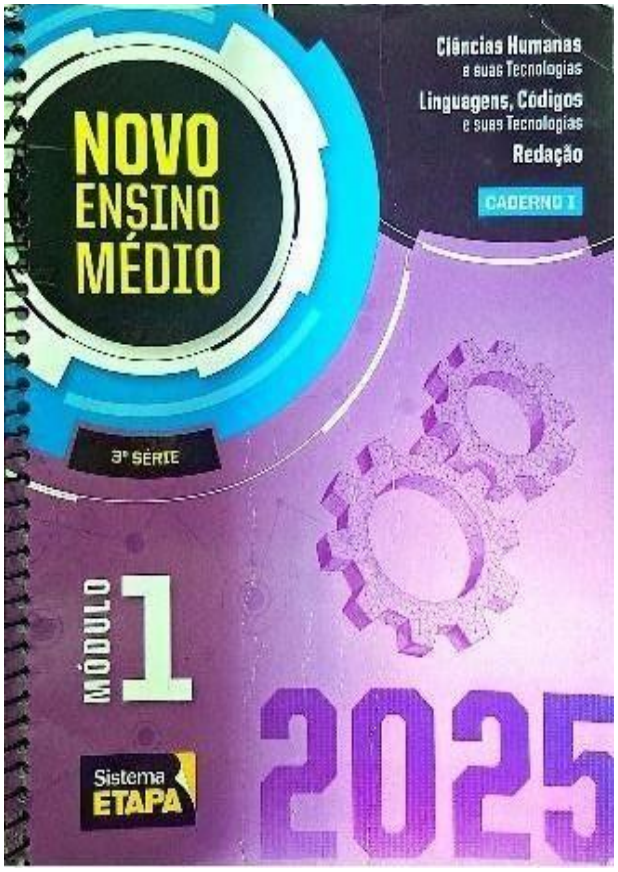
A proposta pedagógica é acompanhada de um sistema de avaliação contínua, com três provas semanais e aplicação de Provas Gerais, que segundo o discurso do site, permitem ao estudante acompanhar seu desempenho em relação aos colegas.

O discurso publicitário reforça constantemente a ideia de que o uso desse material e metodologia leva à aprovação nos exames mais disputados do país, promessa que estrutura todo o site e organiza seu sentido principal em torno da performance e do êxito individual nos processos seletivos. Há ainda o discurso de que todo o material é pautado na BNCC.

Focar-se-á agora na análise visual do caderno 1, módulo 1.

a) Capa, a apostila roxa do Módulo 1, edição 2025, apresenta uma capa em papel *couché* resistente na cor roxa. A encadernação é feita em espiral, podendo ser do tipo *wire-o* ou plástico. O formato do material é A4, medindo aproximadamente 21cm por 29,7cm, padrão para apostilas escolares. O miolo é impresso em papel *offset*. Cada apostila tem entre 80 e 150 páginas, dependendo da disciplina, garantindo uma abordagem completa do conteúdo. Há um número 1 em caixa alta que indica o módulo, facilitando a identificação do material. Esse número é geralmente destacado em uma fonte *sans-serif*, sem serifas, e aparece em cor contrastante para garantir visibilidade. O logotipo do Sistema Etapa também está presente, localizado em posição fixa na capa, servindo para identificar a origem do material. Além disso, há elementos gráficos na forma de engrenagens, que aparecem de forma estilizada, geralmente com linhas simples e em tonalidades que “harmonizam” com a cor roxa predominante da capa.

Figura 5 – Capa Módulo 1 (Ciências Humanas, Linguagens, Códigos e Redação)



Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025)

b) Encadernação feita em aspiral

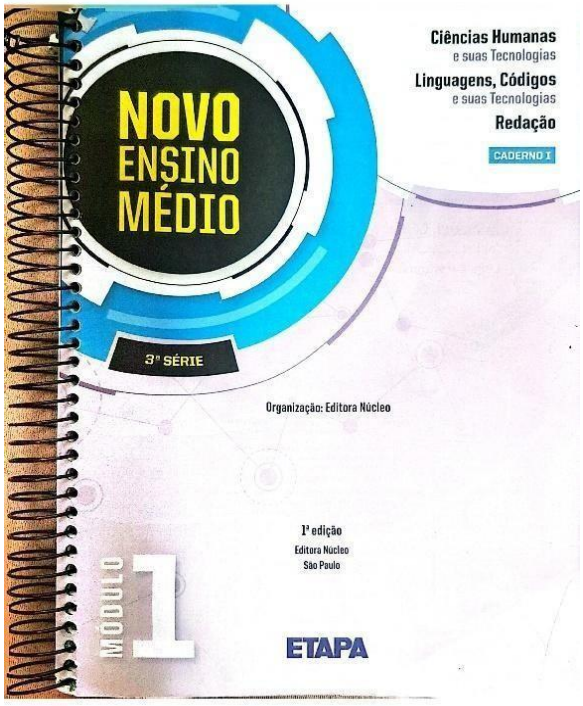
Figura 6– Encadernação Módulo 1 (Aspiral)



Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025)

c) Folha de rosto ainda em tonalidade roxa, com especificações da série e dados editoriais

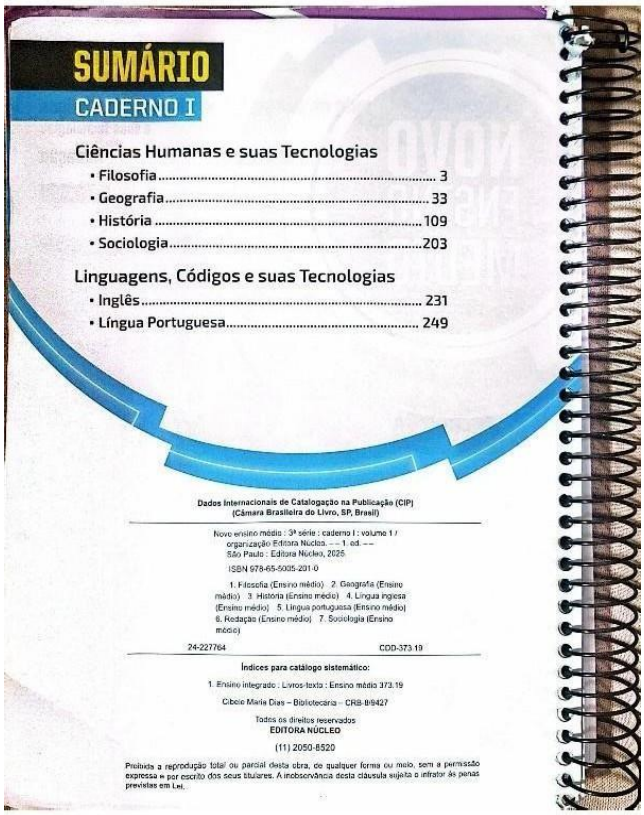
Figura 7 – Folha de rosto (Módulo 1)



Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025)

d) Página de *copyright* e dados catalográficos contendo todas as informações editoriais, podemos visualizar também o sumário.

Figura 8 – Folha de rosto-verso (Módulo 1)



Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025)

A página introdutória de Língua Inglesa apresenta uma combinação de cores fortes e contrastantes, predominantemente em tons de vermelho, laranja e amarelo, com o uso de preto e branco para reforço de contraste e destaque visual. A tipografia é composta por letras em caixa alta, de traços grossos, com destaque para o título I*NGLÊS 1* em branco sobre fundo preto, e a expressão *check* parcialmente visível em fundo inclinado.

No canto superior direito, observa-se a imagem de uma mala sobre uma esteira rolante, ícone comumente associado a aeroportos. A seta preta voltada para baixo, localizada acima do título, também evoca o imaginário da sinalização urbana e aeroportuária. A marca *ETAPA* está posicionada na parte inferior esquerda, e a identificação da série “Ensino Médio - 3ª série” aparece no canto inferior direito.

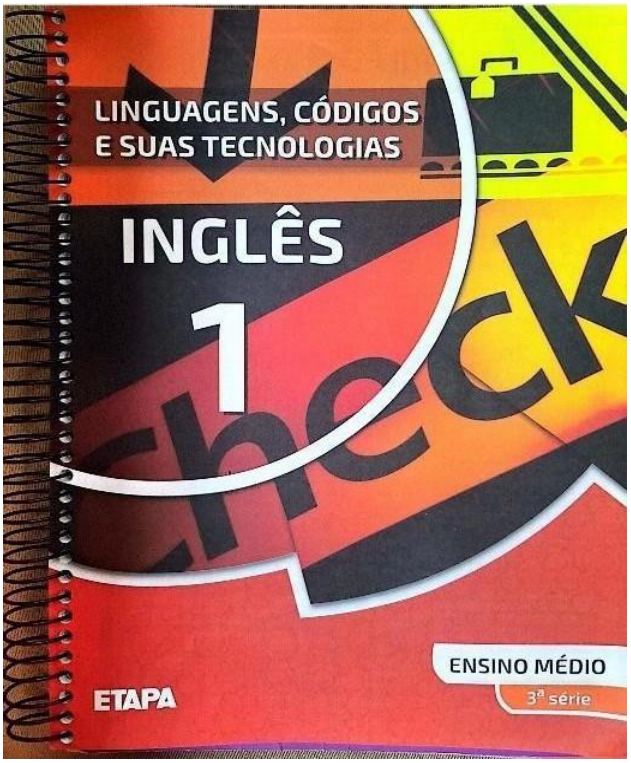
A composição visual mobiliza signos que remetem direta e intencionalmente ao universo dos aeroportos: bagagem, esteiras, setas de sinalização, cores de alerta (amarelo e vermelho), e a palavra *check* termo polissêmico que, neste contexto, pode ser lido tanto como “verificação” quanto como *check-in*. O campo semântico criado por esses elementos não é neutro e projeta um significado que extrapola o conteúdo específico da disciplina de inglês.

A associação entre o ensino de língua estrangeira e o universo do transporte aéreo revela uma orientação simbólica clara: aprender inglês é apresentado como um meio de inserção em um circuito internacional de mobilidade. A metáfora implícita sugere que o domínio da língua inglesa, ao fim do Ensino Médio, corresponderia a um “embarque” para novas oportunidades, acadêmicas, profissionais ou geográficas.

Este tipo de construção simbólica revela uma visão de mundo baseada em um ideal de deslocamento constante, cosmopolitismo e acesso a circuitos internacionais. Tal representação, no entanto, parte de pressupostos classistas. A vivência da mobilidade aérea com a qual os signos visuais dialogam não é uma experiência universal entre os estudantes brasileiros. Dessa forma, há uma dissonância entre a linguagem visual da capa e a realidade sociocultural de parte significativa do público alvo. A escolha gráfica acaba reforçando um ideal aspiracional ligado a um determinado perfil de consumo, renda e acesso a bens culturais e simbólicos, como o turismo internacional.

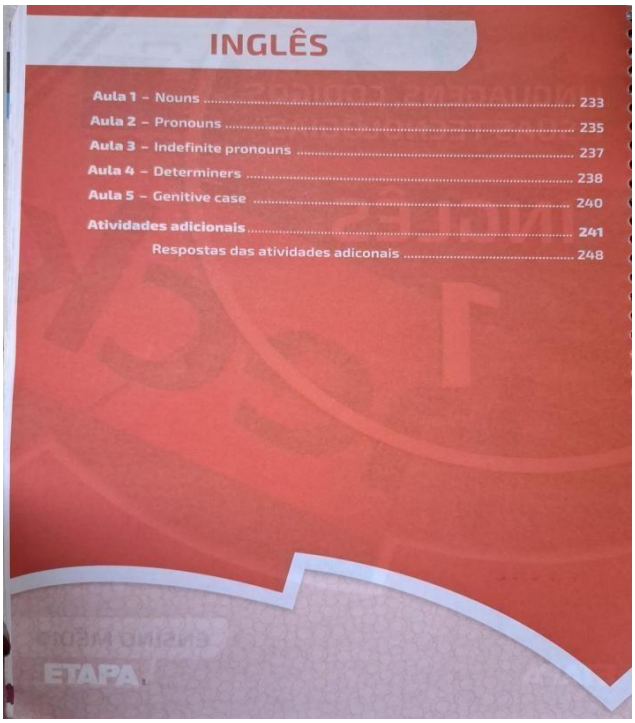
Essa estetização da mobilidade contribui para uma visão reducionista do ensino de línguas estrangeiras. Em vez de abordar o inglês como ferramenta de inserção social ampla e crítica, o discurso visual da capa associa seu domínio à lógica de circulação em espaços globalizados que nem todos frequentam. O resultado é a consolidação de uma representação desigual do que significa “chegar ao fim” da educação básica: uma metáfora de embarque que não contempla os que não têm passaporte.

Figura 9 – Capa (Inglês)



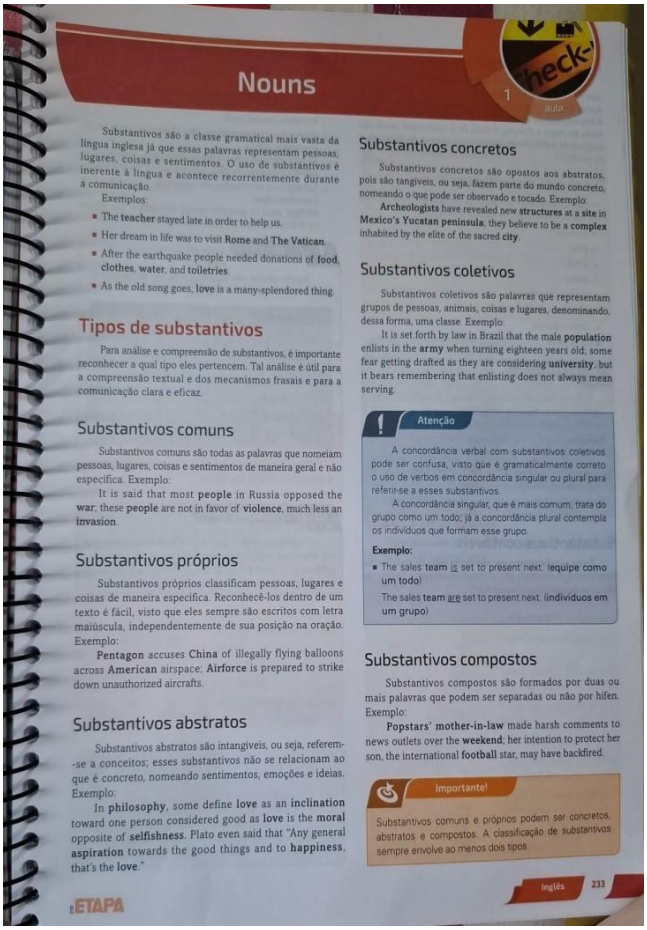
Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025)

Figura 10 – Sumário (conteúdo)



Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025)

Figura 11– Conteúdo sobre substantivos



Nouns

Substantivos são a classe gramatical mais vasta da língua inglesa já que essas palavras representam pessoas, lugares, coisas e sentimentos. O uso de substantivos é inerente à língua e acontece recorrentemente durante a comunicação.

Exemplos:

- The **teacher** stayed late in order to help us.
- Her dream in life was to visit **Rome** and **The Vatican**.
- After the earthquake people needed donations of **food**, **clothes**, **water**, and **toiletries**.
- As the old song goes, **love** is a many-splendored thing.

Tipos de substantivos

Para análise e compreensão de substantivos, é importante reconhecer a qual tipo eles pertencem. Tal análise é útil para a compreensão textual e dos mecanismos frasais e para a comunicação clara e eficaz.

Substantivos comuns

Substantivos comuns são todas as palavras que nomeiam pessoas, lugares, coisas e sentimentos de maneira geral e não específica. Exemplo:

It is said that most **people** in Russia opposed the **war**; these **people** are not in favor of **violence**, much less an **invasion**.

Substantivos próprios

Substantivos próprios classificam pessoas, lugares e coisas de maneira específica. Reconhecê-los dentro de um texto é fácil, visto que eles sempre são escritos com letra maiúscula, independentemente de sua posição na oração. Exemplo:

Pentagon accuses **China** of illegally flying balloons across **American** airspace; **Airforce** is prepared to strike down unauthorized aircrafts.

Substantivos abstratos

Substantivos abstratos são intangíveis, ou seja, referem-se a conceitos; esses substantivos não se relacionam ao que é concreto, nomeando sentimentos, emoções e ideias. Exemplo:

In **philosophy**, some define **love** as an **inclination** toward one person considered good as **love** is the **moral** opposite of **selfishness**. Plato even said that "Any general **aspiration** towards the good things and to **happiness**, that's the **love**."

Substantivos concretos

Substantivos concretos são opostos aos abstratos, pois são tangíveis, ou seja, fazem parte do mundo concreto, nomeando o que pode ser observado e tocado. Exemplo:

Archeologists have revealed new **structures** at a **site** in **Mexico's Yucatan peninsula**; they believe to be a **complex** inhabited by the elite of the sacred **city**.

Substantivos coletivos

Substantivos coletivos são palavras que representam grupos de pessoas, animais, coisas e lugares, denominando, dessa forma, uma classe. Exemplo:

It is set forth by law in Brazil that the male **population** enlists in the **army** when turning eighteen years old; some fear getting drafted as they are considering **university**, but it bears remembering that enlisting does not always mean serving.

Atenção

A concordância verbal com substantivos coletivos pode ser confusa, visto que é gramaticalmente correto o uso de verbos em concordância singular ou plural para referir-se a esses substantivos.

A concordância singular, que é mais comum, trata do grupo como um todo; já a concordância plural contempla os indivíduos que formam esse grupo.

Exemplo:

- The sales **team** is set to present next. (**equipe como um todo**)
  The sales **team** are set to present next. (**indivíduos em um grupo**)

Substantivos compostos

Substantivos compostos são formados por duas ou mais palavras que podem ser separadas ou não por hífen. Exemplo:

Popstars' mother-in-law made harsh comments to news outlets over the **weekend**; her intention to protect her son, the international **football** star, may have backfired.

Importante!

Substantivos comuns e próprios podem ser concretos, abstratos e compostos. A classificação de substantivos sempre envolve ao menos dois tipos.

Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025, p. 233).

O conteúdo apresenta a classe gramatical dos substantivos, com explicações bilíngues (português e inglês), seguindo uma organização por blocos temáticos: Título principal: *Nouns* (em destaque, centralizado, com fundo vermelho). Subseções: *Substantivos comuns, próprios*, *abstratos*, *concretos*, *coletivos*, *compostos*. Cada categoria é acompanhada por explicações em português e exemplos em inglês.

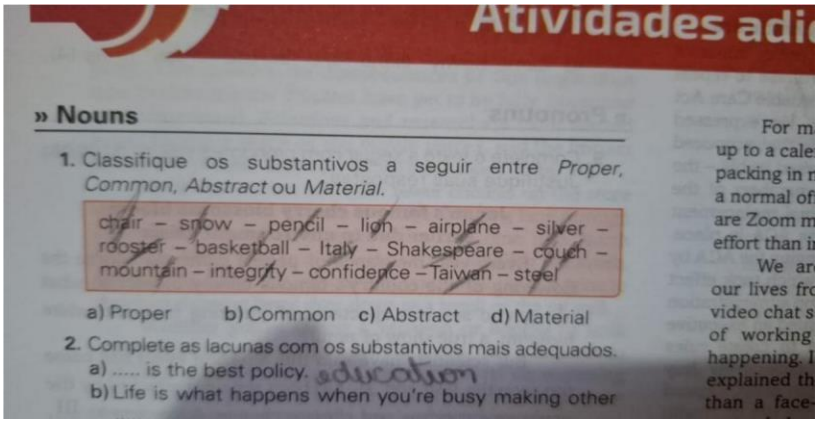
Visualmente, a página utiliza elementos de *design* que remetem a um manual técnico ou informativo estrutura compartimentada, uso de ícones (como caixas de aviso), e uma estética visual limpa, baseada em contraste alto e cores vibrantes. Esses elementos criam uma aparência de autoridade e objetividade, reforçando o discurso técnico do material.

A linguagem visual não estimula o pensamento crítico nem o uso ativo da língua como prática social, por priorizar a classificação e a memorização. Além disso, o uso de exemplos com conteúdo geopolítico ("*Pentagon accuses China" ..., "Airforce is prepared" ...*) e cultural ("*Popstars' mother-in-law"* …) reforça um viés cultural espe-

cífico, voltado ao repertório norte-americano, com pouca ou nenhuma contextualização sociolinguística. Isso pode gerar uma representação limitada do uso da língua inglesa em contextos globais ou locais diversos.

O foco principal da BNCC está na comunicação significativa, não na simples memorização de regras gramaticais ou na descrição isolada de classes de palavras. Este recorte apresentado contraria parcialmente esses princípios. Embora a gramática seja parte do desenvolvimento linguístico, sua apresentação neste caso é prescritiva, centrada na nomenclatura e desvinculada de práticas reais de uso da língua. A ausência de contexto discursivo, interação oral, produção textual ou tarefas comunicativas evidencia uma abordagem estruturalista, típica de métodos tradicionais, em descompasso com a perspectiva sociolinguística, intercultural e comunicativa defendida pela BNCC.

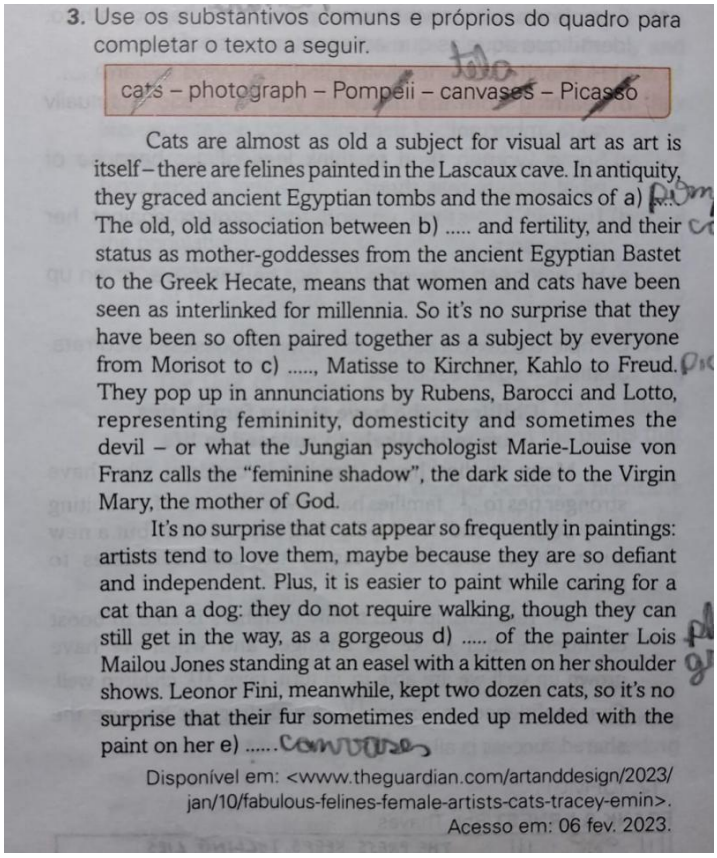
Figura 12 – Conteúdo (substantivo – classificação)



Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025,p. 241)

O conteúdo abordado gira em torno da classificação e do uso de substantivos, com foco específico nos contáveis, incontáveis e na formação do plural. A estrutura dos exercícios é fortemente pautada por práticas tradicionais de ensino, baseadas na memorização de regras gramaticais e na identificação mecânica de estruturas linguísticas. Entre as atividades propostas, encontram-se exercícios de classificação de palavras em categorias gramaticais (como *proper*, common, *abstract*, *material*), preenchimento de lacunas com substantivos apropriados, e interpretação superficial de um texto autêntico, seguido de questões objetivas com foco lexical ou morfossintático como analisado na questão abaixo:

Figura 13 – Conteúdo (substantivo – comum/próprio)



3. Use os substantivos comuns e próprios do quadro para completar o texto a seguir.

cats – photograph – Pompeii – canvases – Picasso

Cats are almost as old a subject for visual art as art is itself – there are felines painted in the Lascaux cave. In antiquity, they graced ancient Egyptian tombs and the mosaics of a) ..... The old, old association between b) ..... and fertility, and their status as mother-goddesses from the ancient Egyptian Bastet to the Greek Hecate, means that women and cats have been seen as interlinked for millennia. So it's no surprise that they have been so often paired together as a subject by everyone from Morisot to c) ....., Matisse to Kirchner, Kahlo to Freud. They pop up in annunciations by Rubens, Barocci and Lotto, representing femininity, domesticity and sometimes the devil – or what the Jungian psychologist Marie-Louise von Franz calls the "feminine shadow", the dark side to the Virgin Mary, the mother of God.

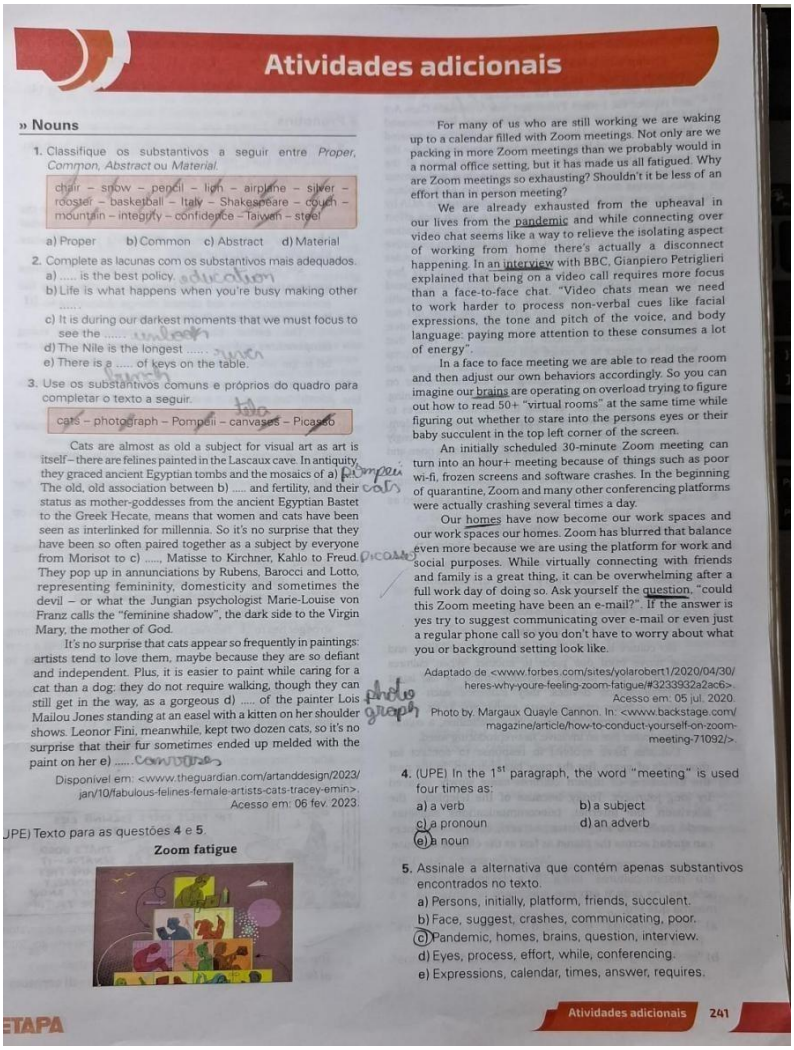
It's no surprise that cats appear so frequently in paintings: artists tend to love them, maybe because they are so defiant and independent. Plus, it is easier to paint while caring for a cat than a dog: they do not require walking, though they can still get in the way, as a gorgeous d) ..... of the painter Lois Mailou Jones standing at an easel with a kitten on her shoulder shows. Leonor Fini, meanwhile, kept two dozen cats, so it's no surprise that their fur sometimes ended up melded with the paint on her e) .....

Disponível em: <www.theguardian.com/artanddesign/2023/jan/10/fabulous-felines-female-artists-cats-tracey-emin>. Acesso em: 06 fev. 2023.

Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025, p. 241)

À luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, é possível identificar um descompasso significativo entre as práticas pedagógicas propostas pelo material e as competências esperadas para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio. A BNCC orienta que o ensino de línguas deve estar centrado na construção de sentidos em contextos reais de uso, no desenvolvimento da competência comunicativa, na valorização da diversidade linguística e cultural e na promoção da reflexão crítica sobre os textos e discursos. O foco não deve estar na descrição isolada de estruturas, mas na sua funcionalidade em práticas sociais autênticas.

Figura 14 – Conteúdo (substantivo – comum/próprio)



Atividades adicionais

» Nouns

1. Classifique os substantivos a seguir entre *Proper, Common, Abstract* ou *Material*.

chair – snow – pencil – lion – airplane – silver – rooster – basketball – Italy – Shakespeare – couch – mountain – integrity – confidence – Taiwan – steel

a) Proper b) Common c) Abstract d) Material

2. Complete as lacunas com os substantivos mais adequados.
a) ..... is the best policy.
b) Life is what happens when you're busy making other .....
c) It is during our darkest moments that we must focus to see the .....
d) The Nile is the longest .....
e) There is a ..... of keys on the table.

3. Use os substantivos comuns e próprios do quadro para completar o texto a seguir.

cats – photograph – Pompeii – canvases – Picasso

Cats are almost as old a subject for visual art as art is itself – there are felines painted in the Lascaux cave. In antiquity, they graced ancient Egyptian tombs and the mosaics of a) ..... The old, old association between b) ..... and fertility, and their status as mother-goddesses from the ancient Egyptian Bastet to the Greek Hecate, means that women and cats have been seen as interlinked for millennia. So it's no surprise that they have been so often paired together as a subject by everyone from Morisot to c) ....., Matisse to Kirchner, Kahlo to Freud. They pop up in annunciations by Rubens, Barocci and Lotto, representing femininity, domesticity and sometimes the devil – or what the Jungian psychologist Marie-Louise von Franz calls the "feminine shadow", the dark side to the Virgin Mary, the mother of God.

It's no surprise that cats appear so frequently in paintings: artists tend to love them, maybe because they are so defiant and independent. Plus, it is easier to paint while caring for a cat than a dog: they do not require walking, though they can still get in the way, as a gorgeous d) ..... of the painter Lois Mailou Jones standing at an easel with a kitten on her shoulder shows. Leonor Fini, meanwhile, kept two dozen cats, so it's no surprise that their fur sometimes ended up melded with the paint on her e) .....

Disponível em: <www.theguardian.com/artanddesign/2023/jan/10/fabulous-felines-female-artists-cats-tracey-emin>. Acesso em: 06 fev. 2023.

(UPE) Texto para as questões **4** e **5**.

Zoom fatigue

For many of us who are still working we are waking up to a calendar filled with Zoom meetings. Not only are we packing in more Zoom meetings than we probably would in a normal office setting, but it has made us all fatigued. Why are Zoom meetings so exhausting? Shouldn't it be less of an effort than in person meeting?

We are already exhausted from the upheaval in our lives from the pandemic and while connecting over video chat seems like a way to relieve the isolating aspect of working from home there's actually a disconnect happening. In an interview with BBC, Gianpiero Petriglieri explained that being on a video call requires more focus than a face-to-face chat. "Video chats mean we need to work harder to process non-verbal cues like facial expressions, the tone and pitch of the voice, and body language: paying more attention to these consumes a lot of energy".

In a face to face meeting we are able to read the room and then adjust our own behaviors accordingly. So you can imagine our brains are operating on overload trying to figure out how to read 50+ "virtual rooms" at the same time while figuring out whether to stare into the persons eyes or their baby succulent in the top left corner of the screen.

An initially scheduled 30-minute Zoom meeting can turn into an hour+ meeting because of things such as poor wi-fi, frozen screens and software crashes. In the beginning of quarantine, Zoom and many other conferencing platforms were actually crashing several times a day.

Our homes have now become our work spaces and our work spaces our homes. Zoom has blurred that balance even more because we are using the platform for work and social purposes. While virtually connecting with friends and family is a great thing, it can be overwhelming after a full work day of doing so. Ask yourself the question, "could this Zoom meeting have been an e-mail?". If the answer is yes try to suggest communicating over e-mail or even just a regular phone call so you don't have to worry about what you or background setting look like.

Adaptado de <www.forbes.com/sites/yolarobert1/2020/04/30/heres-why-youre-feeling-zoom-fatigue/#3233932a2ac6>. Acesso em: 05 jul. 2020.
Photo by Margaux Quayle Cannon. In: <www.backstage.com/magazine/article/how-to-conduct-yourself-on-zoom-meeting-71092/>.

4. (UPE) In the 1st paragraph, the word "meeting" is used four times as:
a) a verb b) a subject
c) a pronoun d) an adverb
e) a noun

5. Assinale a alternativa que contém apenas substantivos encontrados no texto.
a) Persons, initially, platform, friends, succulent.
b) Face, suggest, crashes, communicating, poor.
c) Pandemic, homes, brains, question, interview.
d) Eyes, process, effort, while, conferencing.
e) Expressions, calendar, times, answer, requires.

ETAPA

Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025,p. 241)

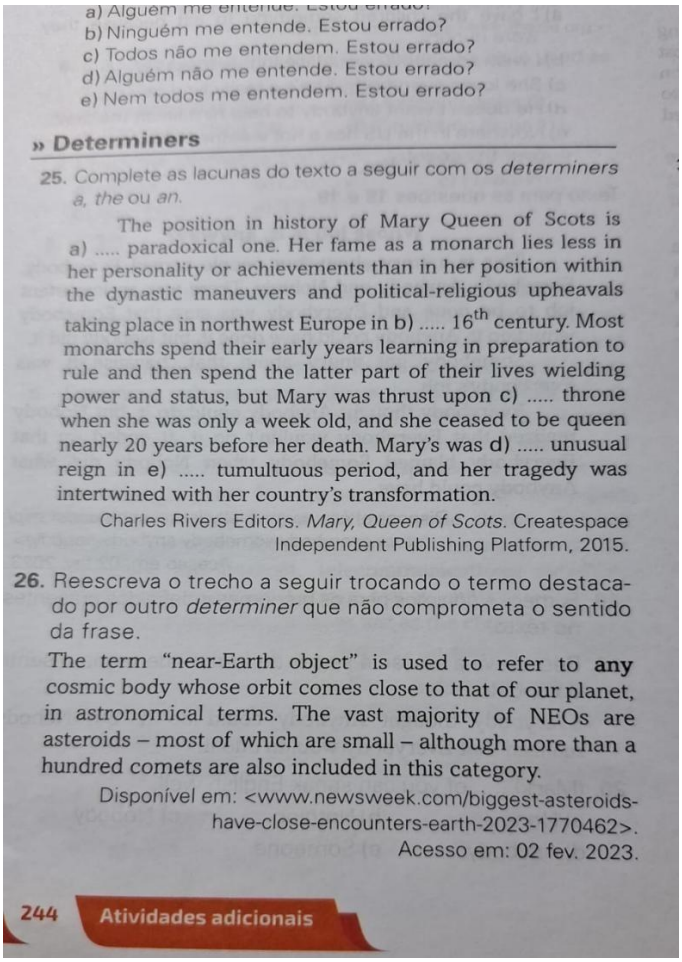
Na Figura 14 acima, embora haja a inserção de um texto real, um excerto de reportagem sobre a fadiga gerada por reuniões em plataformas virtuais, como o *Zoom*, a abordagem pedagógica não explora o potencial comunicativo e reflexivo desse gênero textual. O texto, que poderia ser utilizado como ponto de partida para discussões sobre o mundo do trabalho, saúde mental e tecnologias digitais, é reduzido a um suporte para exercícios de identificação gramatical e vocabulário, perdendo seu valor discursivo e social. O conteúdo é tratado como instrumento para reforço de estruturas linguísticas já apresentadas primeiramente através da imagem anterior, e não como meio para ampliar repertórios ou desenvolver a competência crítica dos estudantes.

Ademais, as atividades seguem um modelo conteudista, no qual o domínio da gramática é apresentado como finalidade em si. Não há incentivo à produção oral

ou escrita significativa, tampouco propostas de interação, simulação de situações reais ou debates, todas práticas preconizadas pela BNCC para o ensino de língua estrangeira. O que se nota é a persistência de uma abordagem estruturalista, centrada na classificação, repetição e correção, sem espaço para criação, expressão ou construção coletiva de sentido.

Para isso, apresenta-se uma estrutura didática bastante engessada, semelhante ao capítulo anteriormente analisado.

Figura 15– Conteúdo (substantivo – *a*, *the, an*)



a) Alguém me entende. Estou errado?
b) Ninguém me entende. Estou errado?
c) Todos não me entendem. Estou errado?
d) Alguém não me entende. Estou errado?
e) Nem todos me entendem. Estou errado?

» Determiners

25. Complete as lacunas do texto a seguir com os *determiners* *a, the* ou *an*.

The position in history of Mary Queen of Scots is a) ..... paradoxical one. Her fame as a monarch lies less in her personality or achievements than in her position within the dynastic maneuvers and political-religious upheavals taking place in northwest Europe in b) ..... 16th century. Most monarchs spend their early years learning in preparation to rule and then spend the latter part of their lives wielding power and status, but Mary was thrust upon c) ..... throne when she was only a week old, and she ceased to be queen nearly 20 years before her death. Mary's was d) ..... unusual reign in e) ..... tumultuous period, and her tragedy was intertwined with her country's transformation.

Charles Rivers Editors. *Mary, Queen of Scots*. Createspace Independent Publishing Platform, 2015.

26. Reescreva o trecho a seguir trocando o termo destacado por outro *determiner* que não comprometa o sentido da frase.

The term "near-Earth object" is used to refer to **any** cosmic body whose orbit comes close to that of our planet, in astronomical terms. The vast majority of NEOs are asteroids – most of which are small – although more than a hundred comets are also included in this category.

Disponível em: <www.newsweek.com/biggest-asteroids-have-close-encounters-earth-2023-1770462>. Acesso em: 02 fev. 2023.

244 Atividades adicionais

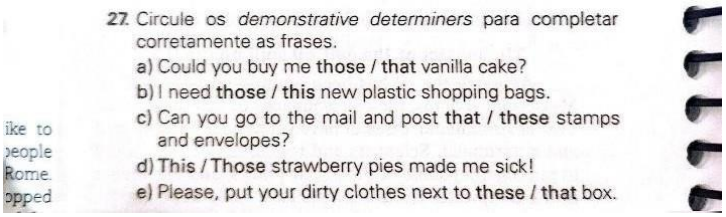
Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025, pág. 244)

Essa organização rígida e sequencial prioriza a apresentação sistemática de conceitos gramaticais, seguida de exemplos e regras específicas, sendo destacados em quadros de atenção e informação. Essa padronização facilita a compreensão linear do conteúdo, porém limita a flexibilidade e a contextualização mais ampla da aprendizagem da língua.

Novamente frisamos que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua inglesa deve promover não apenas o conhecimento das estruturas gramaticais, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas, pensamento crítico e autonomia do aluno. No entanto, o formato engessado observado ainda privilegia o ensino tradicional, focado na memorização e no uso correto das regras, sem ampliar suficientemente o uso contextualizado e prático da língua.

Embora a estrutura siga etapas importantes, introdução conceitual, uso com exemplos, destaque de regras e organização visual, ela permanece restrita a um modelo de transmissão vertical do conhecimento. Isso limita a possibilidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, que envolvam a interação real, a produção autêntica e o protagonismo do estudante, aspectos valorizados pela BNCC.

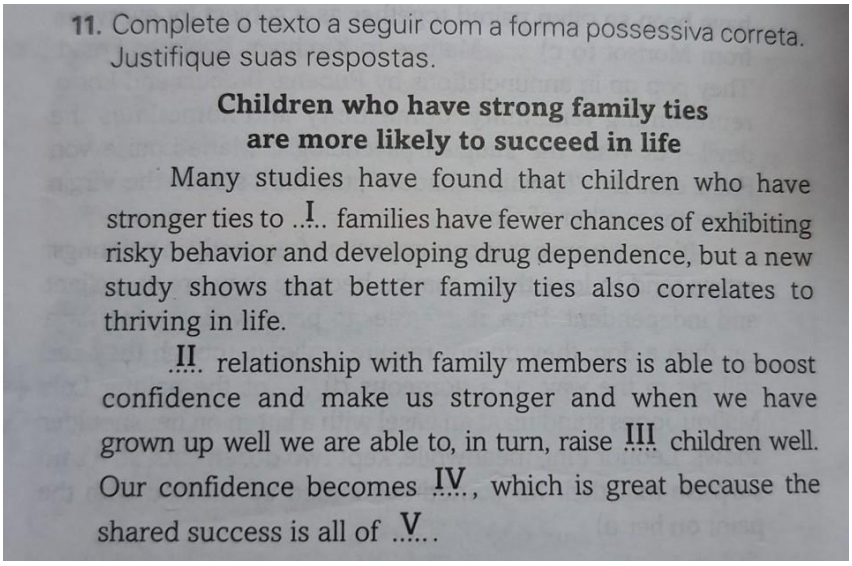
Figura 16 – Conteúdo (substantivo - *demonstrative*)


27. Circule os *demonstrative determiners* para completar corretamente as frases.
a) Could you buy me **those / that** vanilla cake?
b) I need **those / this** new plastic shopping bags.
c) Can you go to the mail and post **that / these** stamps and envelopes?
d) **This / Those** strawberry pies made me sick!
e) Please, put your dirty clothes next to **these / that** box.

Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025, p. 244)

Mais uma vez, podemos notar que grande parte dos exercícios apresenta essa desconformidade com a BNCC, ao focar apenas na escolha mecânica, sem contextualizar o emprego da língua em situações comunicativas reais, deixando de promover uma aprendizagem significativa e integrada conforme os princípios estabelecidos pela BNCC.

Figura 17 - Complete o texto- Atividade 11



11. Complete o texto a seguir com a forma possessiva correta. Justifique suas respostas.

Children who have strong family ties are more likely to succeed in life

Many studies have found that children who have stronger ties to ..I.. families have fewer chances of exhibiting risky behavior and developing drug dependence, but a new study shows that better family ties also correlates to thriving in life.

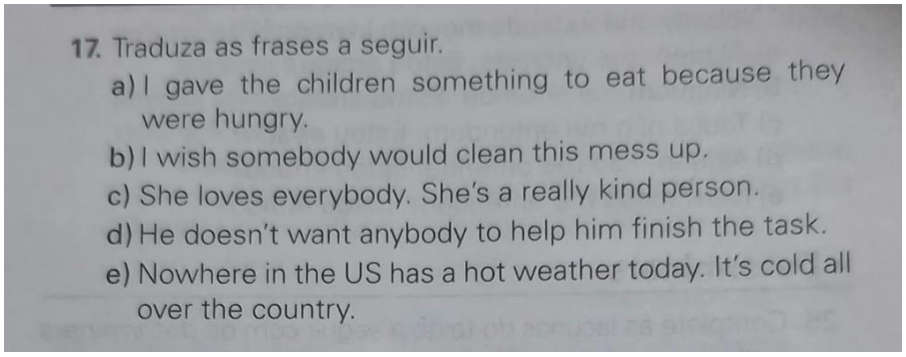
..II.. relationship with family members is able to boost confidence and make us stronger and when we have grown up well we are able to, in turn, raise ..III.. children well. Our confidence becomes ..IV.., which is great because the shared success is all of ..V..

Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025, p. 242)

A atividade apresenta o seguinte enunciado: *"Children who have strong family ties are more likely to succeed in life"* ("Crianças que têm fortes laços familiares têm mais chances de ter sucesso na vida"). O texto, em inglês, traz lacunas (I a V) a serem preenchidas pelo aluno com palavras que restauram a coerência textual esperada. Do ponto de vista enunciativo, a atividade instaura um contrato no qual o enunciatário-aluno é convocado a reconstituir um sentido já estabilizado — as lacunas remetem a respostas previsíveis, que restauram a coerência textual esperada. O conteúdo tematiza valores como "sucesso" e "confiança", associados à figura de uma família idealizada, o que pode ser lido como uma imagem de controle (Hill Collins), visto que naturaliza um arranjo familiar específico como condição para o sucesso.

No que concerne aos regimes de interação de Landowski, predomina a programação: o aluno deve seguir o roteiro previsto, preenchendo as lacunas com as palavras que restauram o sentido único do texto, sem espaço para negociação ou interpretação divergente. A atividade, embora simule uma prática de leitura, reduz o texto a um suporte para exercício estrutural, estabilizando o sentido e controlando o percurso interpretativo do estudante —reforçando a hipótese desta pesquisa de que os materiais didáticos contemporâneos, a despeito de seu discurso de participação, organizam percursos de aprendizagem fortemente programados.

Figura 18- Atividade- Traduza as frases



17. Traduza as frases a seguir.

a) I gave the children something to eat because they were hungry.

b) I wish somebody would clean this mess up.

c) She loves everybody. She's a really kind person.

d) He doesn't want anybody to help him finish the task.

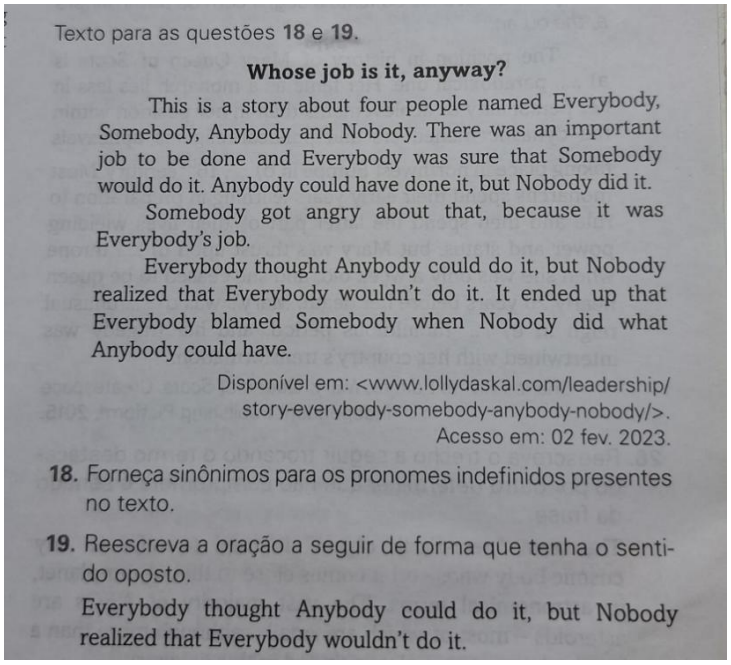
e) Nowhere in the US has a hot weather today. It's cold all over the country.

Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025, p. 243)

A atividade apresenta cinco frases em inglês para serem traduzidas para o português. Do ponto de vista enunciativo, o exercício instaura um contrato no qual o enunciatário-aluno é convocado a realizar uma operação de transposição linguística, na qual o sentido já está estabilizado na língua de partida e deve ser reproduzido na língua de chegada. As frases mobilizam estruturas gramaticais diversas — *indefinite pronouns* (*something*, *anybody*, *everybody*), *wish clauses* e construções com *nowhere* —, mas o foco da atividade é estritamente estrutural: não há espaço para negociação interpretativa ou para reflexão sobre os usos sociais da língua em contextos reais de interação.

No que concerne aos regimes de interação de Landowski (2014), predomina a **programação**: o aluno deve seguir o roteiro previsto, produzindo as traduções que restauram o sentido esperado, sem margem para variação ou interpretação divergente. A atividade, embora mobilize frases isoladas, reduz a língua a um código a ser decodificado, descolando o aprendizado de práticas significativas de uso linguístico — o que se alinha à hipótese desta pesquisa de que os materiais didáticos contemporâneos, a despeito de seu discurso de participação, organizam percursos de aprendizagem fortemente programados.

Figura 19 - *Whose job is it, anyway*?



Texto para as questões **18** e **19**.

Whose job is it, anyway?

This is a story about four people named Everybody, Somebody, Anybody and Nobody. There was an important job to be done and Everybody was sure that Somebody would do it. Anybody could have done it, but Nobody did it.

Somebody got angry about that, because it was Everybody's job.

Everybody thought Anybody could do it, but Nobody realized that Everybody wouldn't do it. It ended up that Everybody blamed Somebody when Nobody did what Anybody could have.

Disponível em: <www.lollydaskal.com/leadership/story-everybody-somebody-anybody-nobody/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

18. Forneça sinônimos para os pronomes indefinidos presentes no texto.

19. Reescreva a oração a seguir de forma que tenha o sentido oposto.

Everybody thought Anybody could do it, but Nobody realized that Everybody wouldn't do it.

Fonte: Extraído pela autora com base no Sistema Etapa (2025,p. 243)

5.9 Material didático AZ

O material didático da Plataforma AZ é desenvolvido pela própria equipe vinculada à Conexia Educação, empresa pertencente Grupo SEB (Sistema Educacional Brasileiro), considerado o maior grupo de educação básica do Brasil. De acordo com as informações encontradas de seu portal institucional, esse material é totalmente alinhado às diretrizes da BNCC, às matrizes do Enem e aos principais vestibulares do país.

Igualmente, o material é oferecido tanto em formato impresso quanto digital, integrando-se ao ecossistema da plataforma, como o Super App AZ. Entre os principais componentes estão os livros por disciplina, cadernos Enem, simulados, redações *online* e trilhas de estudo personalizadas. Todo esse ecossistema de aprendizagem é estruturado para garantir uma preparação de alta *performance* aos alunos do Ensino Médio, com foco em resultados e protagonismo estudantil.

Figura 20 – Plataforma AZ (página inicial)



Fonte: Extraído pela autora com base no site da Plataforma AZ (2025)

A campanha da Plataforma AZ, ao apresentar a frase “Descubra o segredo das escolas que mais aprovam no Brasil”, estrutura um discurso fortemente ancorado na lógica da meritocracia educacional. A semiótica greimasiana permite compreender que, no nível fundamental, a oposição *fracasso* × *sucesso* guia todo o percurso de sentido. No entanto, essa oposição simplifica o complexo cenário educacional brasileiro, ignorando desigualdades sociais, econômicas e estruturais que impactam diretamente os índices de aprovação.

No nível narrativo, o sujeito-alvo (aluno ou escola) é interpelado como alguém incompleto, que precisa se transformar para atingir o sucesso, e isso só é possível mediante a adesão ao “segredo”, o qual é a Plataforma AZ. Trata-se de um modelo clássico de manipulação publicitária: o enunciador se coloca como aquele que detém o saber e oferece ao destinatário os meios para conquistar o objeto de valor (aprovação). Essa lógica pode ser criticada por mercantilizar a educação, tratando o sucesso como produto de consumo.

No nível discursivo, a construção imagética é cuidadosamente planejada para reforçar esse *ethos* de sucesso. A mulher branca, sorridente, segura de si, com roupa neutra e tablet na mão, representa o arquétipo da educadora bem-sucedida, tecnológica, moderna, um ideal que pode não corresponder à realidade da maioria das escolas públicas ou de regiões periféricas. O fundo amarelo vibrante aciona o apelo emocional, dando uma aparência otimista e promissora ao discurso, mascarando possíveis limitações do modelo.

A promessa de “descobrir um segredo” igualmente reforça uma ideologia da exclusividade: como se o sucesso estivesse disponível apenas para aqueles que têm acesso a uma tecnologia específica. Isso pode contribuir para uma naturalização das desigualdades, ao apresentar o sucesso como resultado exclusivo do esforço e da escolha correta (aderir à plataforma), desconsiderando os contextos históricos e sociais.

Figura 21 – Plataforma AZ (dados de excelência)



Fonte: Extraído pela autora com base no site da Plataforma AZ (2025)

A imagem utiliza elementos visuais e numéricos (gráficos, percentuais, troféus) para construir uma narrativa de excelência e sucesso mensurável. No plano discursivo, a cor amarela e os símbolos de vitória reforçam a ideia de conquista. No plano narrativo, a Plataforma AZ é apresentada como mediadora da transformação: escolas e alunos, ao adotá-la, alcançam melhores resultados. No nível fundamental, oposições como *fracasso* × *sucesso* e desempenho *baixo* × *alta performance* estruturam o sentido.

Criticamente, a campanha reduz a educação à lógica de *performance* e competição, apagando aspectos sociais, humanos e pedagógicos do processo educativo. A promessa de sucesso por meio da plataforma reforça uma visão elitista e meritocrática, desconsiderando desigualdades reais do sistema educacional.

Figura 22 – Plataforma AZ (“a melhor escolha!”)



Fonte: Extraído pela autora com base no site da Plataforma AZ (2025)

A imagem constrói o sentido de que a Plataforma AZ é sinônimo de modernidade e eficiência educacional. No nível discursivo, há destaque para palavras como "tecnologia inovadora", "resultados", "excelência" e "personalização", associadas a ícones amigáveis e cores vibrantes (amarelo e branco), que reforçam um tom otimista e confiável.

No nível narrativo, a escola é apresentada como sujeito que, ao escolher a Plataforma AZ, recebe meios (tecnologia, material, suporte) para atingir o objeto de valor: aprovação e reconhecimento acadêmico. A plataforma se coloca como mediadora dessa transformação.

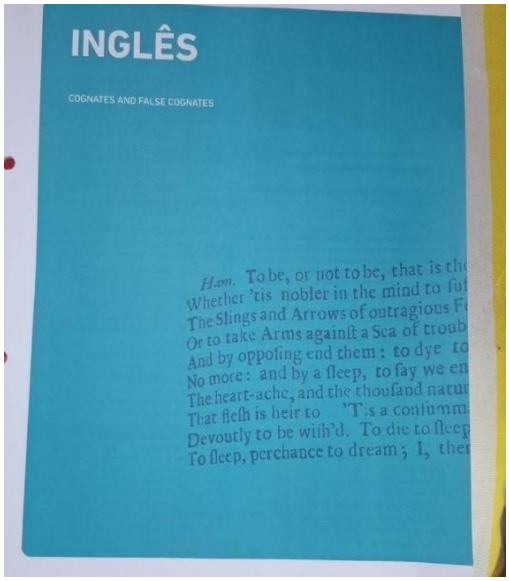
No nível fundamental, persiste a oposição *ensino tradicional* × *ensino inovador*. Criticamente, a campanha reforça uma visão tecnicista da educação, centrada em eficiência, dados e resultados, apagando as dimensões humanas, sociais e afetivas do processo educativo.

Nesse momento, realiza-se a descrição física do material.

a) Aspectos Físicos e Manuseio

O sistema de encadernação utiliza o método de fichário com ferragem metálica no qual o aluno pode inserir as folhas dadas pelo professor a cada bloco de aulas.

Figura 23 – Capa do material didático de Inglês



Fonte: Extraído pela autora com base na apostila fornecida pela editora AZ (2025)

b) Análise da Estrutura Visual e Pedagógica do Material

A estrutura utiliza uma tipografia *sans-serif* em caixa alta identificando o nome da disciplina. O subtítulo, que indica o conteúdo programático (neste caso, *Cognates and False Cognates*), aparece logo abaixo, contextualizando a meta de aprendizagem daquele capítulo. Um aspecto diferente do material é a presença do fragmento do solilóquio de Hamlet (William Shakespeare) no canto inferior direito que pode ser visualizado em todo início de capítulo. O texto, impresso com a grafia original do século XVII pode garantir ao texto a ideia de “antiguidade e erudição”.

Ao empregar o trecho "*To be, or not to be*", o material invoca um dos grandes símbolos da língua inglesa, conferindo autoridade e prestígio ao conteúdo que será ensinado demonstrando um contraste visual entre o azul vibrante presente na página o título moderno e a tipografia arcaica do texto de Shakespeare, demonstrando que, embora o aluno esteja aprendendo uma língua para o uso contemporâneo, ele está sendo introduzido a um idioma que possuiu uma profunda raiz histórica e literária.

c) O Prestígio Literário como Validador Pedagógico

A presença sistemática do solilóquio de Hamlet na abertura de todas as unidades atua como um recurso de legitimação cultural, operando sob a lógica do prestígio associado ao cânone literário ocidental. Ao emoldurar conteúdos técnicos como os *cognatos* com a obra de William Shakespeare, o material didático transcende

o ensino puramente funcional do idioma, conferindo-lhe uma dimensão de *alta cultura* e *erudição*.

Este dispositivo visual semelhantemente, estabelece uma hierarquia simbólica: a língua inglesa não é apresentada apenas como uma ferramenta de comunicação global ou comercial, mas como o veículo de um patrimônio artístico secular. A escolha da estética de prensa antiga e da grafia arcaica reforça essa aura de autoridade histórica, sugerindo ao estudante que o domínio das regras gramaticais contemporâneas é, em última análise, a chave de acesso à compreensão intelectual de obras universais, elevando, assim, o status do próprio processo de aprendizagem.

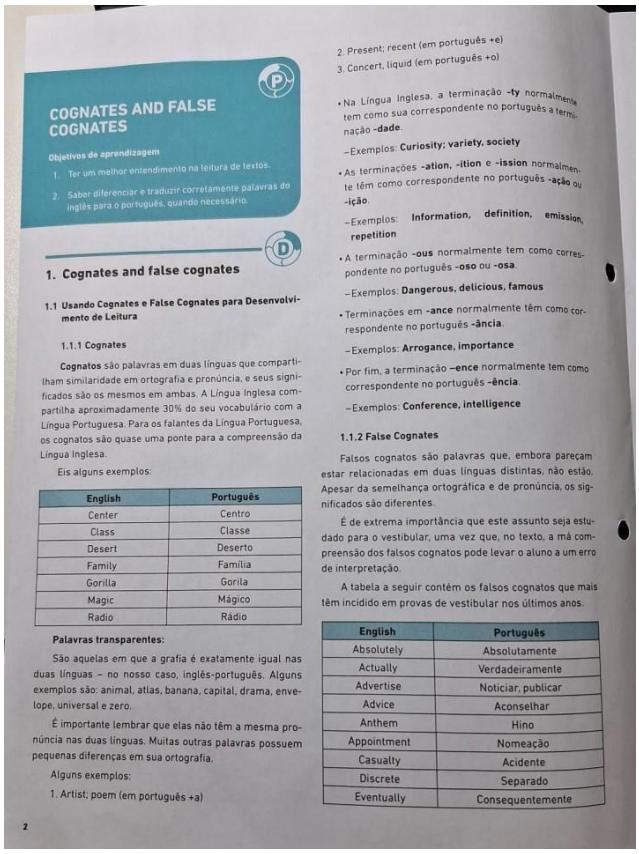
d) A Prática Pedagógica: o texto como obstáculo e a gramática como ferramenta de exame

Analisando as atividades/fixação, percebemos que o material didático opera sob uma lógica estritamente utilitarista, onde o aprendizado da língua inglesa é moldado pelas exigências dos grandes exames. Tal engessamento pedagógico torna-se evidente na transição entre a teoria e a prática: enquanto a abertura da unidade tenta trazer um ar de prestígio com Shakespeare, as páginas internas reduzem o idioma a tabelas de tradução e regras de sufixação mecânicas.

A seção *False Cognates* é o ponto central desse engessamento. Nela, o material justifica explicitamente que o estudo é voltado para o vestibular, alertando que a má compreensão desses termos pode levar ao erro de interpretação. Isso transforma o vocabulário em um "campo de minado", onde o aluno não é incentivado a ler para aprender o conteúdo, mas sim para caçar possíveis armadilhas preparadas pelas bancas examinadoras. Essa visão limitada se materializa nas Exercícios de Fixação:

O texto sobre epidemias, extraído de uma fonte complexa (*The Economist*), é utilizado apenas como suporte para testar a tradução de expressões isoladas.

Figura 24 - Página inicial sobre Cognatos e falsos cognatos



COGNATES AND FALSE COGNATES

Objetivos de aprendizagem

1. Ter um melhor entendimento na leitura de textos.
2. Saber diferenciar e traduzir corretamente palavras do inglês para o português, quando necessário.

1. Cognates and false cognates

1.1 Usando Cognates e False Cognates para Desenvolvimento de Leitura

1.1.1 Cognates

Cognatos são palavras em duas línguas que compartilham similaridade em ortografia e pronúncia, e seus significados são os mesmos em ambas. A Língua Inglesa compartilha aproximadamente 30% do seu vocabulário com a Língua Portuguesa. Para os falantes da Língua Portuguesa, os cognatos são quase uma ponte para a compreensão da Língua Inglesa.

Eis alguns exemplos:

English	Português
Center	Centro
Class	Classe
Desert	Deserto
Family	Família
Gorilla	Gorila
Magic	Mágico
Radio	Rádio

Palavras transparentes:

São aquelas em que a grafia é exatamente igual nas duas línguas – no nosso caso, inglês-português. Alguns exemplos são: animal, atlas, banana, capital, drama, envelope, universal e zero.

É importante lembrar que elas não têm a mesma pronúncia nas duas línguas. Muitas outras palavras possuem pequenas diferenças em sua ortografia.

Alguns exemplos:

1. Artist; poem (em português +a)
2. Present; recent (em português +e)
3. Concert, liquid (em português +o)

- Na Língua Inglesa, a terminação **-ty** normalmente tem como sua correspondente no português a terminação **-dade**.
  - Exemplos: **Curiosity; variety, society**
- As terminações **-ation, -ition** e **-ission** normalmente têm como correspondente no português **-ação** ou **-ição**.
  - Exemplos: **Information, definition, emission, repetition**
- A terminação **-ous** normalmente tem como correspondente no português **-oso** ou **-osa**.
  - Exemplos: **Dangerous, delicious, famous**
- Terminações em **-ance** normalmente têm como correspondente no português **-ância**.
  - Exemplos: **Arrogance, importance**
- Por fim, a terminação **–ence** normalmente tem como correspondente no português **-ência**.
  - Exemplos: **Conference, intelligence**

1.1.2 False Cognates

Falsos cognatos são palavras que, embora pareçam estar relacionadas em duas línguas distintas, não estão. Apesar da semelhança ortográfica e de pronúncia, os significados são diferentes.

É de extrema importância que este assunto seja estudado para o vestibular, uma vez que, no texto, a má compreensão dos falsos cognatos pode levar o aluno a um erro de interpretação.

A tabela a seguir contém os falsos cognatos que mais têm incidido em provas de vestibular nos últimos anos.

English	Português
Absolutely	Absolutamente
Actually	Verdadeiramente
Advertise	Noticiar, publicar
Advice	Aconselhar
Anthem	Hino
Appointment	Nomeação
Casualty	Acidente
Discrete	Separado
Eventually	Consequentemente

2

Fonte: Extraído pela autora com base na apostila fornecida pela editora AZ (2025)

A Figura 24 apresenta uma página do material didático destinada ao ensino de cognatos e falsos cognatos no contexto da leitura em Língua Inglesa. A página está organizada em três blocos:

(i) Objetivos de aprendizagem (melhor entendimento na leitura de textos e saber diferenciar e traduzir palavras);

(ii) Definição e exemplos de cognatos (palavras com similaridade ortográfica e semântica entre inglês e português, incluindo uma tabela com exemplos);

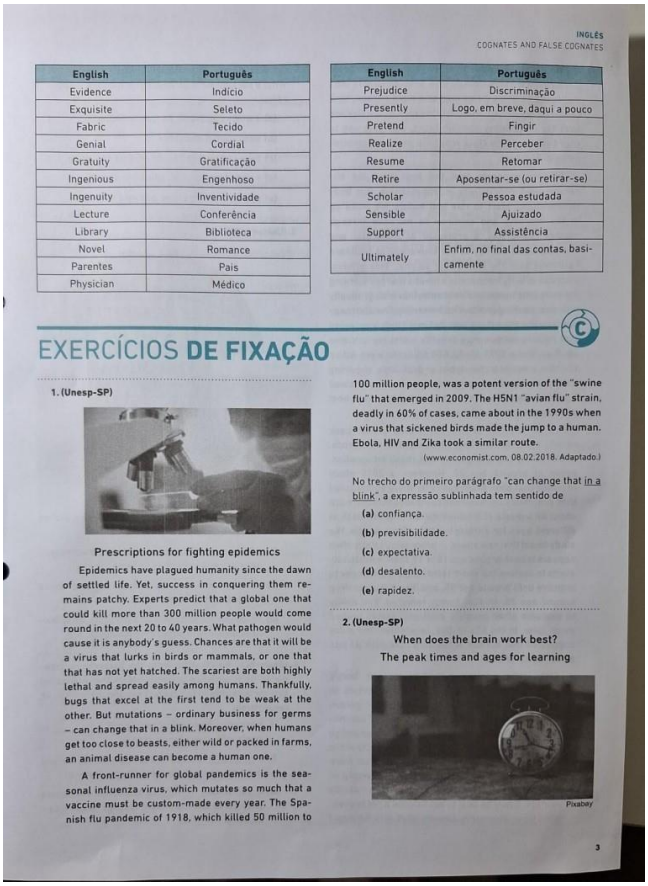
(iii) Definição e exemplos de falsos cognatos (palavras com semelhança ortográfica, mas significados distintos, com destaque para sua incidência em vestibulares). O conteúdo é apresentado de forma esquemática e direta, combinando explicações conceituais com tabelas ilustrativas, e encerra-se com uma observação sobre a importância do tema para o vestibular.

A página sobre cognatos e falsos cognatos organiza o conteúdo de forma esquemática, apresentando definições, exemplos e tabelas comparativas. Do ponto de vista enunciativo, o material instaura um contrato no qual o aluno é convidado a reconhecer e classificar palavras, sem que haja espaço para negociação interpretativa — o sentido já está estabilizado nas definições e nos exemplos fornecidos.

Não obstante, a menção explícita ao vestibular (“É de extrema importância que este assunto seja estudado para o vestibular”) revela uma função pragmática do material: o ensino de língua é orientado pela demanda do exame, e não pelo desenvolvimento de competências comunicativas ou críticas.

No que concerne aos regimes de interação de Landowski (2014), predomina a programação: o aluno deve assimilar o conteúdo apresentado e aplicá-lo em exercícios de reconhecimento, sem margem para negociação ou reflexão sobre usos contextuais da língua. A página, embora cumpra sua função didática de apresentar conceitos, reduz o aprendizado da língua a um repertório de palavras a serem memorizadas, descolando o ensino de práticas significativas de leitura e interação.

Figura 25 – Tabela *Cognatos e falsos cognatos*



INGLÊS
COGNATES AND FALSE COGNATES

English	Português
Evidence	Indício
Exquisite	Seleto
Fabric	Tecido
Genial	Cordial
Gratuity	Gratificação
Ingenious	Engenhoso
Ingenuity	Inventividade
Lecture	Conferência
Library	Biblioteca
Novel	Romance
Parentes	Pais
Physician	Médico

English	Português
Prejudice	Discriminação
Presently	Logo, em breve, daqui a pouco
Pretend	Fingir
Realize	Perceber
Resume	Retomar
Retire	Aposentar-se (ou retirar-se)
Scholar	Pessoa estudada
Sensible	Ajuizado
Support	Assistência
Ultimately	Enfim, no final das contas, basicamente

EXERCÍCIOS **DE FIXAÇÃO**

1. (Unesp-SP)

Prescriptions for fighting epidemics

Epidemics have plagued humanity since the dawn of settled life. Yet, success in conquering them remains patchy. Experts predict that a global one that could kill more than 300 million people would come round in the next 20 to 40 years. What pathogen would cause it is anybody's guess. Chances are that it will be a virus that lurks in birds or mammals, or one that that has not yet hatched. The scariest are both highly lethal and spread easily among humans. Thankfully, bugs that excel at the first tend to be weak at the other. But mutations – ordinary business for germs – can change that in a blink. Moreover, when humans get too close to beasts, either wild or packed in farms, an animal disease can become a human one.

A front-runner for global pandemics is the seasonal influenza virus, which mutates so much that a vaccine must be custom-made every year. The Spanish flu pandemic of 1918, which killed 50 million to 100 million people, was a potent version of the "swine flu" that emerged in 2009. The H5N1 "avian flu" strain, deadly in 60% of cases, came about in the 1990s when a virus that sickened birds made the jump to a human. Ebola, HIV and Zika took a similar route.

(www.economist.com, 08.02.2018. Adaptado.)

No trecho do primeiro parágrafo "can change that in a blink", a expressão sublinhada tem sentido de

(a) confiança.
(b) previsibilidade.
(c) expectativa.
(d) desalento.
(e) rapidez.

2. (Unesp-SP)

When does the brain work best?
The peak times and ages for learning

Pixabay

3

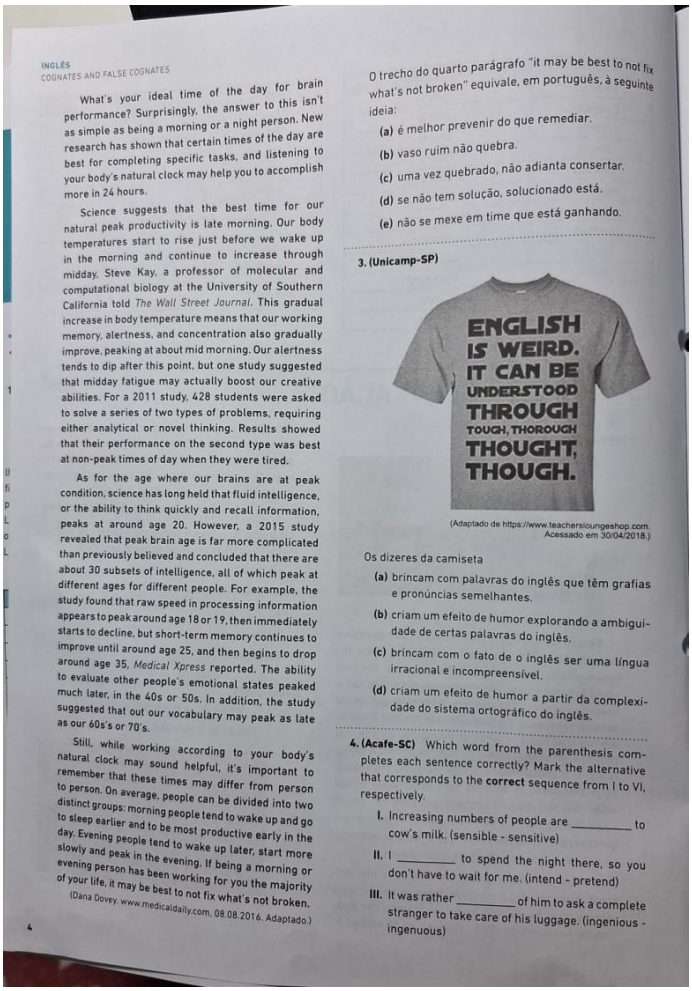
Fonte: Extraído pela autora com base na apostila fornecida pela editora AZ (2025)

Como observado, a Figura 25 apresenta uma lista de falsos cognatos comuns em vestibulares, seguida por dois exercícios de fixação baseados em textos da Unesp-SP. A seleção lexical — *evidence* (indício), *pretend* (fingir), *realize* (perceber), *support* (assistência) — revela um recorte orientado pela demanda do exame, e não necessariamente pelo uso cotidiano da língua. O material organiza o conteúdo de forma esquemática (tabelas com equivalências) e, em seguida, aplica-o em questões de múltipla escolha que testam a compreensão de expressões em contexto, como *em can change that in a blink*, cuja resposta correta é *rapidez*.

Do ponto de vista enunciativo, o material instaura um contrato no qual o aluno é convidado a reconhecer e classificar palavras a partir de equivalências fixas, sem espaço para negociação interpretativa. A menção explícita ao vestibular “falsos cognatos que mais incidem em provas de vestibular”, revela uma função pragmática do ensino: a língua é apresentada como um código a ser decodificado para fins de avaliação, e não como prática social de interação. A abordagem aqui adotada dialoga com os estudos de Granato e Schwartzmann (2019), que analisam as estratégias discursivas e os recursos verbo-visuais em materiais didáticos, investigando como esses elementos constroem a relação com o leitor.

No que concerne aos regimes de interação de Landowski (2014), predomina a programação: o aluno deve assimilar o conteúdo apresentado (tabelas) e aplicá-lo em exercícios de reconhecimento, seguindo o roteiro previsto, sem margem para negociação ou reflexão sobre os usos contextuais da língua. A atividade, embora mobilize textos autênticos, reduz a leitura a um pretexto para o reconhecimento de itens lexicais — o que reforça a hipótese desta pesquisa de que os materiais didáticos, a despeito de seu discurso de participação, organizam percursos de aprendizagem fortemente programados.

Figura 26 - *Cognates and false cognates*



INGLÊS
COGNATES AND FALSE COGNATES

What's your ideal time of the day for brain performance? Surprisingly, the answer to this isn't as simple as being a morning or a night person. New research has shown that certain times of the day are best for completing specific tasks, and listening to your body's natural clock may help you to accomplish more in 24 hours.

Science suggests that the best time for our natural peak productivity is late morning. Our body temperatures start to rise just before we wake up in the morning and continue to increase through midday. Steve Kay, a professor of molecular and computational biology at the University of Southern California told *The Wall Street Journal*. This gradual increase in body temperature means that our working memory, alertness, and concentration also gradually improve, peaking at about mid morning. Our alertness tends to dip after this point, but one study suggested that midday fatigue may actually boost our creative abilities. For a 2011 study, 428 students were asked to solve a series of two types of problems, requiring either analytical or novel thinking. Results showed that their performance on the second type was best at non-peak times of day when they were tired.

As for the age where our brains are at peak condition, science has long held that fluid intelligence, or the ability to think quickly and recall information, peaks at around age 20. However, a 2015 study revealed that peak brain age is far more complicated than previously believed and concluded that there are about 30 subsets of intelligence, all of which peak at different ages for different people. For example, the study found that raw speed in processing information appears to peak around age 18 or 19, then immediately starts to decline, but short-term memory continues to improve until around age 25, and then begins to drop around age 35, *Medical Xpress* reported. The ability to evaluate other people's emotional states peaked much later, in the 40s or 50s. In addition, the study suggested that out our vocabulary may peak as late as our 60's or 70's.

Still, while working according to your body's natural clock may sound helpful, it's important to remember that these times may differ from person to person. On average, people can be divided into two distinct groups: morning people tend to wake up and go to sleep earlier and to be most productive early in the day. Evening people tend to wake up later, start more slowly and peak in the evening. If being a morning or evening person has been working for you the majority of your life, it may be best to not fix what's not broken.

(Dana Dovey. www.medicaldaily.com, 08.08.2016. Adaptado.)

4

O trecho do quarto parágrafo "it may be best to not fix what's not broken" equivale, em português, à seguinte ideia:

(a) é melhor prevenir do que remediar.

(b) vaso ruim não quebra.

(c) uma vez quebrado, não adianta consertar.

(d) se não tem solução, solucionado está.

(e) não se mexe em time que está ganhando.

3. (Unicamp-SP)

(Adaptado de https://www.teachersloungeshop.com. Acessado em 30/04/2018.)

Os dizeres da camiseta

(a) brincam com palavras do inglês que têm grafias e pronúncias semelhantes.

(b) criam um efeito de humor explorando a ambiguidade de certas palavras do inglês.

(c) brincam com o fato de o inglês ser uma língua irracional e incompreensível.

(d) criam um efeito de humor a partir da complexidade do sistema ortográfico do inglês.

4. (Acafe-SC) Which word from the parenthesis completes each sentence correctly? Mark the alternative that corresponds to the **correct** sequence from I to VI, respectively.

I. Increasing numbers of people are _____ to cow's milk. (sensible - sensitive)

II. I _____ to spend the night there, so you don't have to wait for me. (intend - pretend)

III. It was rather _____ of him to ask a complete stranger to take care of his luggage. (ingenious - ingenuous)

Fonte: Extraído pela autora com base na apostila fornecida pela editora AZ (2025)

Na Figura 26, verifica-se a continuidade do conteúdo sobre cognatos e falsos cognatos, apresentando um texto sobre o funcionamento do cérebro em diferentes momentos do dia (*What's your ideal time of the day for brain performance?*) seguido por três questões de múltipla escolha: uma da Unesp-SP (sobre expressão idiomática), uma da Unicamp-SP (sobre sistema ortográfico do inglês) e uma da Acafe-SC (sobre escolha lexical entre *sensible/sensitive* e *intend/pretend*).

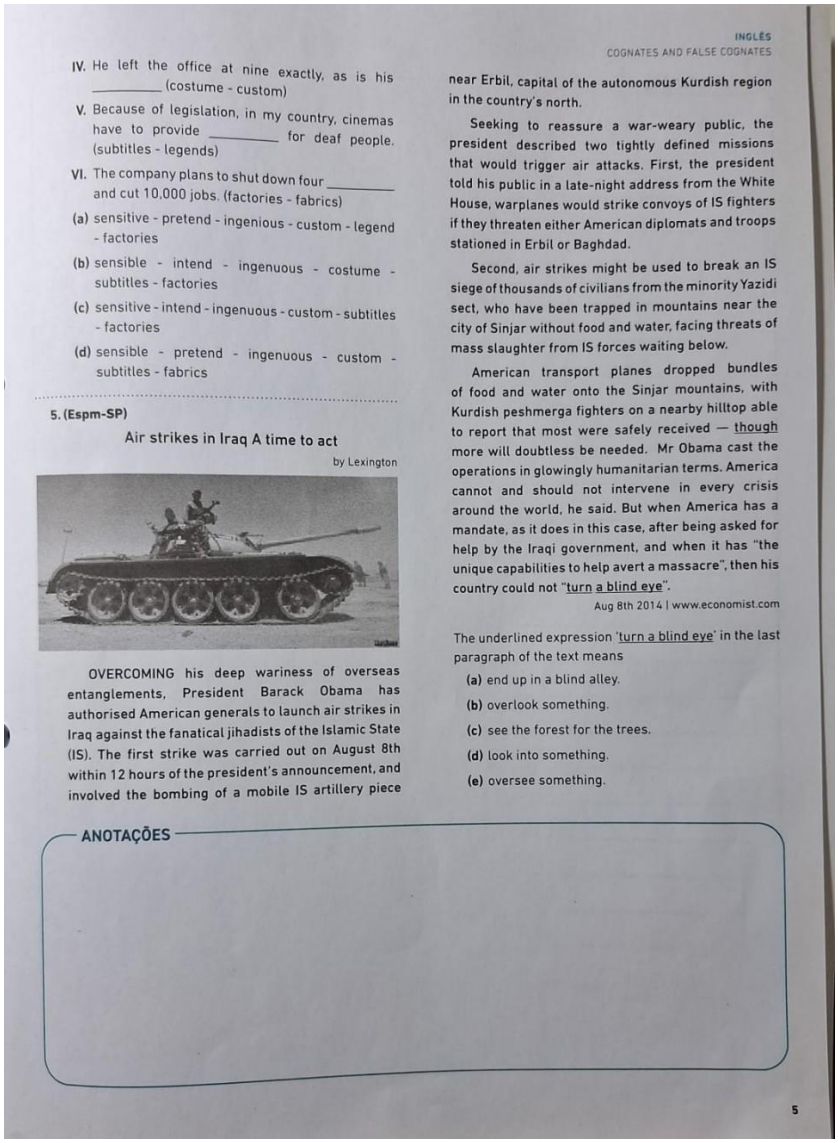
Do ponto de vista enunciativo, o material seleciona um texto autêntico sobre produtividade e ritmos circadianos, mas o reduz a um pretexto para exercícios estruturais: a compreensão global do texto — que aborda temas como *performance* cognitiva, envelhecimento e individualidade — não é explorada em sua dimensão discursiva ou temática, sendo substituída por atividades de identificação lexical (falsos cognatos),

reconhecimento de expressões idiomáticas e escolha de palavras em contextos isolados.

A seleção dos itens lexicais - *sensible*/*sensitive*, *intend*/*pretend*, *ingenious*/*ingenuous* — reforça o recorte orientado pela demanda de vestibulares, que privilegiam pares de palavras de difícil distinção para falantes de português. O material organiza o conteúdo em torno da "armadilha" dos falsos cognatos, apresentando a língua como um campo de possíveis erros a serem evitados, e não como prática social de interação. O humor do item da Unicamp (*English is weird. It can be understood through tough, thorough thought, though*) explora justamente a complexidade ortográfica da língua, mas a atividade não convida o aluno a refletir sobre essa complexidade — em vez disso, testa sua compreensão de forma fechada.

Concernente aos regimes de interação de Landowski (2014), predomina a programação: o aluno deve responder a questões com respostas previstas, sem margem para negociação interpretativa ou produção autoral de sentido. O texto é tratado como um banco de dados lexical, e não como um discurso sobre o qual se possa refletir criticamente — reforçando a hipótese desta pesquisa de que os materiais didáticos contemporâneos, a despeito de seu discurso de participação, organizam percursos de aprendizagem fortemente programados.

Figura 27 - *Cognates and false cognates*



INGLÊS
COGNATES AND FALSE COGNATES

IV. He left the office at nine exactly, as is his _____ (costume - custom)

V. Because of legislation, in my country, cinemas have to provide _____ for deaf people. (subtitles - legends)

VI. The company plans to shut down four _____ and cut 10,000 jobs. (factories - fabrics)

(a) sensitive - pretend - ingenious - custom - legend - factories

(b) sensible - intend - ingenuous - costume - subtitles - factories

(c) sensitive - intend - ingenuous - custom - subtitles - factories

(d) sensible - pretend - ingenuous - custom - subtitles - fabrics

5. (Espm-SP)

Air strikes in Iraq A time to act

by Lexington

OVERCOMING his deep wariness of overseas entanglements, President Barack Obama has authorised American generals to launch air strikes in Iraq against the fanatical jihadists of the Islamic State (IS). The first strike was carried out on August 8th within 12 hours of the president's announcement, and involved the bombing of a mobile IS artillery piece near Erbil, capital of the autonomous Kurdish region in the country's north.

Seeking to reassure a war-weary public, the president described two tightly defined missions that would trigger air attacks. First, the president told his public in a late-night address from the White House, warplanes would strike convoys of IS fighters if they threaten either American diplomats and troops stationed in Erbil or Baghdad.

Second, air strikes might be used to break an IS siege of thousands of civilians from the minority Yazidi sect, who have been trapped in mountains near the city of Sinjar without food and water, facing threats of mass slaughter from IS forces waiting below.

American transport planes dropped bundles of food and water onto the Sinjar mountains, with Kurdish peshmerga fighters on a nearby hilltop able to report that most were safely received — though more will doubtless be needed. Mr Obama cast the operations in glowingly humanitarian terms. America cannot and should not intervene in every crisis around the world, he said. But when America has a mandate, as it does in this case, after being asked for help by the Iraqi government, and when it has "the unique capabilities to help avert a massacre", then his country could not "turn a blind eye".

Aug 8th 2014 | www.economist.com

The underlined expression 'turn a blind eye' in the last paragraph of the text means

(a) end up in a blind alley.

(b) overlook something.

(c) see the forest for the trees.

(d) look into something.

(e) oversee something.

ANOTAÇÕES

5

Fonte: Extraído pela autora com base na apostila fornecida pela editora AZ (2025)

A figura 27 dá continuidade ao conteúdo sobre cognatos e falsos cognatos, apresentando uma questão de múltipla escolha da Acafe-SC (itens IV a VI) que testa a distinção entre pares de palavras de difícil diferenciação para falantes de português — *costume/custom*, *subtitles/legends*, *factories/fabrics* — seguida por um texto da The Economist sobre os ataques aéreos dos Estados Unidos no Iraque em 2014, com uma questão da ESPM-SP sobre o significado da expressão idiomática *turn a blind eye*.

Do ponto de vista enunciativo, o material seleciona um texto autêntico e atual (sobre conflitos geopolíticos), mas o reduz a um pretexto para o reconhecimento de uma expressão idiomática: a compreensão do texto — que envolve temas como intervenção militar, crise humanitária e política internacional — não é explorada em sua dimensão discursiva ou crítica. A pergunta sobre "*turn a blind eye*" testa o reconhecimento de uma expressão fixa, sem que o aluno seja convidado a refletir sobre seu uso no contexto do texto ou sobre as implicações éticas e políticas da expressão no discurso jornalístico.

A seleção dos itens lexicais da Acafe — *costume/custom* (costume/hábi-to), *subtitles/legends* (legendas/legendas — com diferença de uso), *factories/fa-brics* (fábricas/tecidos) — revela um recorte orientado pela lógica do "erro a ser evita-do", característica do ensino de falsos cognatos focado em vestibulares. O material organiza o conteúdo em torno da armadilha lexical, apresentando a língua como um campo de possíveis equívocos a serem superados, e não como prática social de interação.

Em relação aos regimes de interação de Landowski (2014), predomina-se a seguinte **programação**: o aluno deve escolher entre alternativas fixas, seguindo o roteiro previsto de reconhecimento de falsos cognatos e expressões idiomáticas, sem margem para negociação interpretativa ou produção autoral de sentido. Desse modo, o texto é tratado como um banco de dados lexical, e não como um discurso sobre o qual se possa refletir criticamente — reforçando a hipótese desta pesquisa de que os materiais didáticos contemporâneos, a despeito de seu discurso de participação, organizam percursos de aprendizagem fortemente programados.

6 UMA LEITURA SEMIÓTICA DE GREIMAS A LANDOWSKI

Articulando a análise documental à semiótica de Algirdas Julien Greimas, observa-se que os materiais didáticos em questão estabelecem uma relação destinador-destinatário predominantemente unilateral e rígida. O destinador, representado pela voz institucional das apostilas, impõe uma estrutura didática engessada, na qual o conteúdo é apresentado de forma sequencial e prescritiva, sem abrir espaço para o diálogo ou para a construção ativa de sentido por parte do destinatário, o estudante.

Segundo Greimas, para a comunicação ser efetiva e dialógica, o discurso deve permitir uma interação dinâmica, na qual o destinatário possa interpretar, questionar e participar da co-construção do conhecimento. No entanto, o formato observado nas atividades de substantivos reforça um sistema semiótico fechado, em que o destinador transmite uma mensagem rígida e o destinatário é colocado em posição passiva, limitado à recepção e reprodução das informações — um movimento na contramão dos princípios da BNCC, os quais valorizam a autonomia e o pensamento crítico do aluno. Assim, a estrutura do material reduz a relação comunicativa a uma transmissão vertical do saber, comprometendo a função pedagógica por mitigar a interação real entre os sujeitos.

Tal rigidez discursiva ganha contornos ainda mais nítidos quando tensionada pela semiótica da interação de Eric Landowski. Ao examinar a mecânica das atividades propostas fica evidente que o material opera predominantemente sob o regime da programação. O estudante é tratado como um actante programado para reagir a estímulos sintáticos previsíveis — como o preenchimento de lacunas e a identificação mecânica de nomenclaturas —, mimetizando o funcionamento de uma engrenagem técnica e automatizada. Essa previsibilidade afasta o processo de ensino do regime do ajustamento, espaço onde ocorreria a sensibilidade, a negociação de sentidos e o uso da língua inglesa como prática social e viva, conforme preconizado pelas diretrizes contemporâneas da educação nacional.

6.1 A Embalagem do Sujeito: Imagens de Controle e o Choque com o Memorial

No contexto dos grandes sistemas de ensino privados, o material didático e as suas campanhas de *marketing* moldam uma imagem de controle muito específica do “estudante de sucesso”: figuras quase sempre representadas por jovens brancos, performáticos, cujas realidades parecem perfeitamente alinhadas aos contextos corporativos, geopolíticos e globais exibidos nos exercícios. Essa imagem de controle opera para pré-definir o lugar social e identitário do estudante, ditando quem tem o direito legítimo de ocupar o espaço da aprovação acadêmica e do sucesso em exames de larga escala. Ao naturalizar discursos e corpos pautados unicamente em uma lógica hegemônica, o material impõe uma visão de mundo como padrão universal, moldando o que o aluno deve consumir, validar e replicar.

No entanto, ao tensionar essas imagens de controle com a minha própria trajetória neste memorial, o discurso publicitário do material perde sua máscara de neutralidade e revela seus profundos recortes de classe. Sendo uma mulher branca e de cabelos lisos, possuo a fenotipia exata que a publicidade desses sistemas de ensino costuma estampar nos *outdoors* comemorativos de ingressantes em grandes universidades públicas e federais. Contudo, a “propaganda do sucesso” comercializada por essas engrenagens corporativas não correspondem à realidade da minha vivência. Meu acesso ao ensino superior não se deu por essa via idealizada de elite, mas sim por meio de uma trajetória singular no sistema particular de ensino.

Provinda da periferia, o sucesso para mim não se materializou como a fórmula pronta, automatizada ou como uma herança meritocrática garantida pela cor da pele, como a bolha hegemônica da apostila faz parecer em suas representações visuais. Esse choque de realidade evidencia que as imagens de controle do material não operam sobre um marcador racial isolado, mas sim sobre uma engenharia social que atrela a branquitude ao privilégio econômico. O material vende a ilusão de que o destino natural daquele determinado perfil estético é a universidade pública, invisibilizando as barreiras financeiras e territoriais que segregam os estudantes periféricos.

Trazer esse marcador para o memorial prova que a estrutura didática e mercadológica do Sistema Etapa e AZ falham ao tentar programar corpos e destinos reais. O abismo existente entre a estudante idealizada pela publicidade do livro e a estudante real, periférica, que aqui escreve, revela que, enquanto as apostilas tentam

fixar imagens de controle e programar o aprendizado para perpetuar um padrão excludente, a realidade das periferias exige o ajustamento, a resistência e a reconstrução crítica do próprio sujeito para *hackear* e reescrever as suas vias de acesso ao sistema educacional.

6.2 Fontanille: que experiência semiótica da aprendizagem?

A articulação entre os regimes de interação (Landowski) e o percurso gerativo (Greimas) permite, ainda, uma pergunta de ordem superior, proposta por Jacques Fontanille: que experiência semiótica da aprendizagem é construída?

No material Etapa e no material AZ, a experiência é marcada pela presença performativa: o aluno age, mas em parâmetros estritamente definidos. Não se trata de uma presença experiencial, na qual o sujeito se transforma ao aprender. A forma de ação predominante é a execução de tarefas previstas, não a ação aberta ou criativa. A forma de vida educacional subjacente é aquela da eficiência, do controle e da previsibilidade — em oposição àquela estruturada na experimentação, na dúvida ou na negociação de significações.

Assim, a experiência semiótica da aprendizagem é uma experiência de reprodução programada, na qual o estudante é posicionado como executor de um percurso cujos sentidos já estão estabilizados antes mesmo de sua ação. O aluno não é convidado a construir sentidos, mas a reconhecer sentidos já dados. A língua inglesa, nesse contexto, não se apresenta como prática social de interação e de criação, mas como um código a ser decodificado — um repertório de regras e itens lexicais a serem memorizados para fins de avaliação.

Essa experiência semiótica revela, portanto, um descompasso fundamental entre o discurso de inovação e protagonismo dos materiais e a prática efetiva que eles organizam. O que se oferece ao estudante é um percurso controlado, no qual sua presença é reduzida à performance esperada, e não reorientada à construção autoral de sentido. A experiência da aprendizagem, assim, é a experiência de um sujeito que percorre um caminho já traçado — sem poder desviar, questionar ou criar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação nascida de minha própria trajetória: da escola pública à universidade particular, e desta à docência. Ao longo desse percurso, o livro didático sempre se apresentou como um pacote fechado, cujo conteúdo e organização me eram dados sem possibilidade de escolha ou negociação. Essa experiência fez emergir a pergunta que orientou todo o trabalho: que experiência de aprendizagem esses materiais, de fato, organizam?

Para responder a essa questão, mobilizei a semiótica discursiva de linha francesa, especialmente os estudos de Algirdas Julien Greimas, complementados pela sociossemiótica de Eric Landowski e pela semiótica das práticas de Jacques Fontanille. O percurso gerativo do sentido, com seus níveis fundamental, narrativo e discursivo, forneceu o arcabouço metodológico para analisar os materiais das editoras Etapa e AZ não como meros repositórios de conteúdo, mas como sistemas semióticos complexos que estruturam regimes específicos de enunciação e interação.

A análise empreendida ao longo dos capítulos anteriores permitiu identificar, nos dois materiais investigados, uma organização discursiva marcada por traços comuns. No nível narrativo, observou-se a recorrência de programas de manipulação nos quais o destinador — representado pela voz institucional do material — conduz o destinatário-aluno à adesão a determinados valores, como desempenho, aprovação e sucesso em exames seletivos. O estudante é posicionado como sujeito de uma jornada cujo objeto de valor é a *performance* acadêmica, e cuja sanção positiva é a aprovação no vestibular ou no Enem.

No nível discursivo, identificaram-se estratégias que reforçam contratos de veridicção baseados na autoridade institucional, na cientificidade metodológica e na promessa de resultados. As capas, a organização visual e os discursos publicitários dos materiais — tanto o Sistema Etapa quanto a Plataforma AZ — constroem imagens de controle que associam o sucesso educacional a um perfil específico de estudante: branco, de classe média, com acesso a bens culturais e tecnológicos. Essas imagens, tensionadas com minha própria trajetória como estudante periférica, revelam o abismo

entre o sujeito idealizado pela publicidade e o sujeito real que ocupa as salas de aula brasileiras.

No que se refere especificamente ao ensino de Língua Inglesa, verificou-se que, embora haja referências explícitas à BNCC e à noção de língua como prática social, muitas atividades permanecem estruturadas em torno da memorização, da classificação gramatical e da escolha mecânica de respostas. O material da Etapa, ao tratar dos substantivos, organiza o conteúdo de forma prescritiva e sequencial, com exercícios de preenchimento de lacunas e tradução de frases isoladas. Já o material da AZ, ao abordar cognatos e falsos cognatos, reduz o texto autêntico a um pretexto para exercícios estruturais, orientados pela lógica do "erro a ser evitado" nos vestibulares.

Essa organização aproxima-se de um sistema semiótico relativamente fechado, no qual a negociação de sentidos e protagonismo do estudante mostra-se restrito. Predomina, nos dois materiais, o regime de interação que Landowski (2014) denomina programação: o aluno deve seguir o roteiro previsto, respondendo às questões com respostas já estabilizadas, sem margem para interpretação divergente ou produção autoral de sentido.

A articulação com a semiótica das práticas de Fontanille (2008) permitiu avançar uma pergunta de ordem superior: que experiência semiótica da aprendizagem é construída? A resposta, à luz da análise, é que se trata de uma experiência de reprodução programada. O aluno é posicionado como executor de um percurso cujos sentidos já estão estabilizados antes mesmo de sua ação. A Língua Inglesa, nesse contexto, não se apresenta como prática social de interação e criação, mas como um código a ser decodificado — um repertório de regras e itens lexicais a serem memorizados para fins de avaliação.

A hipótese inicial da pesquisa — de que os materiais didáticos contemporâneos, a despeito de seu discurso de inovação e protagonismo estudantil, tenderiam a estruturar práticas enunciativas marcadas por controle, previsibilidade e centralização do saber no destinador — encontra, portanto, indícios de confirmação. Os materiais analisados apresentam tensionamentos entre o discurso de inovação (presente nas capas, nos sites institucionais e nas promessas de alinhamento à BNCC) e a manutenção de estruturas didáticas tradicionais (presentes na organização dos exercícios, na ênfase na gramática prescritiva e na lógica da resposta única).

Essa desconformidade não é, contudo, um mero deslize editorial. Ela revela algo mais profundo sobre o lugar do livro didático na cultura escolar brasileira: ele opera como um dispositivo que não apenas ensina conteúdos, mas também ensina o que é aprender. Ao estruturar percursos previsíveis e respostas padronizadas, o material didático forma um sujeito epistêmico específico — aquele que sabe reconhecer o que já foi estabelecido, mas não necessariamente aquele que sabe questionar, criar ou negociar sentidos.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate acerca do papel do livro didático como prática semiótica e para a reflexão sobre os modos de organização do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, considerando os desafios impostos pelas diretrizes curriculares contemporâneas. Mais do que isso, espera-se que este trabalho possa inspirar outros olhares — de professores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas — sobre a necessidade de conceber materiais didáticos que não apenas transmitam conteúdos, mas que efetivamente abram espaço para a participação, a negociação e a construção autoral de sentido por parte dos estudantes.

Afinal, se a educação deve formar sujeitos críticos e autônomos, o livro didático não pode continuar tratando o aluno como um mero executor de percursos já traçados. É preciso que ele seja, também, um convite à criação, à dúvida e à descoberta — um convite, enfim, a aprender não o que já está dado, mas o que ainda pode ser construído.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. The text and cultural politics. **Educational Researcher,** Washington, v. 21, n. 7, p. 4–19, out. 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contrato de veridicção: operações e percursos. **Estudos Semiótico***s*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 23–45, 2022.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução do Grupo CASA. Bauru: EDUSC, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escola***r: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. [Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005]. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Aces-so em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD**).Brasília: MEC, [s/d]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld. Acesso em: 6 maio. 2024.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FERNÁNDEZ VÍTORES, David. El español, una lengua viva. Informe 2023. *In*: INSTITUTO CERVANTES (Ed.). **El español en el mundo***:* anuario del Instituto Cervantes *2023*. Madrid: Instituto Cervantes, 2023. p. 23-142.

FIORIN, José Luiz. As figuras de pensamento: estratégia do enunciador para persuadir o enunciatário. **Alfa:** *Revista de Linguística*, São Paulo, v. 32, 1988.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1999.

FONTANILLE, Jacques. **Pratiques sémiotiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008. (Formes sémiotiques). 303 p.

FREITAG, Barbara *et al*. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GARCEZ, Pedro de Moraes. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.

GOMES, Raquel Salcedo; GOMES, Marcelo Salcedo. Sincretismo na figurativização da aula de inglês: análise de um livro didático. **CASA***:* Cadernos de Semiótica Aplicada, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 63-88, jul. 2013.

GRANATO, F. F.; SCHWARTZMANN, M. N. A capa do livro paradidático: discursos editorial e didático em uma obra da FTD. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 9, n. 17, p. 209-225, 2019. DOI: 10.51951/ti.v9i17. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/11765. Acesso em: 16 jun. 2025.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Du sens: essais sémiotiques**. Paris: Seuil, 1970.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage**. Paris: Hachette, 1979.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. Tradução de Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2014.

MARTINEZ BONAFÉ, Jaume. **Políticas del texto escolar**. Madrid: Morata, 2002.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. Um panorama da semiótica greimasiana. **Alfa:** Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v. 53, n. 1, p. 205-228, 2009.

MORAES, J. B. E.; GUIMARÃES, J. A. C.; GUARIDO, M. D. M. Análisis documental de contenido de textos narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *In*: GARCÍA MARCO, Francisco Javier (org.). **Avances y perspectivas en sistemas de información y documentación en entorno digital**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007. p. 93–100.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, *S.l.*, v. 20, n. 50, p. 119–138, 2016.

PEROVANO, Ana Paula; AMARAL, Rúbia Barcelos; MAZZI, Lucas Carato; ANDRADE, Luciana Vieira. A escolha do livro didático como prática curricular do professor. **REMat-SP,** São Paulo, v. 21, p. 1-19, 2023.

PLATAFORMA AZ. **Sou escola** [2025]. Disponível em: https://www.plataformaaz.com.br/sou-escola#rec1069945221. Acesso em: 17 dez. 2025.

REVISTA BRASILEIRA DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/16440/9899. Acesso em: 17 dez. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973***)*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Ana Amélia. **A motivação na aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros**: um estudo à luz da teoria da autodeterminação. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2023.

SINCLAIR, John; COULTHARD, Malcolm. **Towards an Analysis of Discourse:** The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press, 1975.

SISTEMA ETAPA. **Site institucional.** Disponível em: https://www.sistemaetapa.com.br/. Acesso em: 7 set. 2025.

SHREK. Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson. Produção: Jeffrey Katzenberg, Aron Warner e John H. Williams. Glendale: DreamWorks Animation, 2001. 1 recurso audiovisual (90 min), son., color.

SOARES, Flávia dos Santos. Adoção, avaliação e circulação de livros didáticos de Matemática no século XIX. **Zetetiké**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 37–58, 2013.

TAVARES, Vitor. Por que ensino do Espanhol é deixado de lado no Brasil? **BBC News Brasil**, São Paulo, 24 jul. 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cevwj9p0278o. Acesso em: 13 fev. 2024.

UNDIME. **Alinhamento dos currículos das redes municipais à BNCC**. 2021. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/21-10-2021-16-36-alinhamento-dos-curriculos-das-redes-municipais-a-bncc. Acesso em: 17 abr. 2025.