



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



Mariana Lins Escarpinete de Oliveira

PERSPECTIVAS SEMÂNTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: POR UMA PROPOSTA LÉXICO-CULTURAL

JOÃO PESSOA, PARAÍBA
2018

Mariana Lins Escarpinete de Oliveira

**PERSPECTIVAS SEMÂNTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: POR UMA PROPOSTA LÉXICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba – Campus I –, em cumprimento às exigências para obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística

Linha de pesquisa: Linguagem Sentido e Cognição

Orientadora: Professora Doutora Mônica Mano Trindade Ferraz

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA
2018**

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

E74p Escarpinete, Mariana Lins.
PERSPECTIVAS SEMÂNTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: por uma proposta léxico-cultural /
Mariana Lins Escarpinete. - João Pessoa, 2018.
185 f. : il.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Semântica Lexical. 2. Semântica Cultural. 3.
Abordagem Semântica Léxico-Cultural. 4. Livro Didático.
I. Título

UFPB/BC

Autora: ESCARPINETE, Mariana Lins.

Título: PERSPECTIVAS SEMÂNTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: POR UMA PROPOSTA LÉXICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba – Campus I –, em cumprimento às exigências para obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

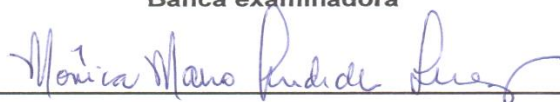
Área de concentração: Teoria e Análise Linguística

Linha de pesquisa: Linguagem Sentido e Cognição

Orientadora: Professora Doutora Mônica Mano Trindade Ferraz

Aprovada em: 29 / agosto / 2018

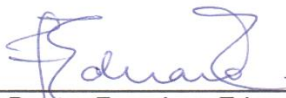
Banca examinadora



Professora Doutora Mônica Mano Trindade Ferraz
(Orientadora – PROLING-UFPB)



Professor Doutor Erivaldo Pereira do Nascimento
(Examinador externo -PROLING-UFPB)



Professor Doutor Francisco Eduardo Vieira da Silva
(Examinador – UFPB)



Professora Doutora Iara Ferreira de Melo Martins
(Examinadora externo – UEPB)



Professora Doutora Laurênia Souto Sales
(Examinadora externo – UEPB)

JOÃO PESSOA, PARAÍBA
2018

RESUMO

Na Linguística, muito se tem discutido sobre a necessidade de reformulação de concepções e práticas no ensino de Língua Portuguesa. Dentre essas discussões, ganha força a relevância do ensino pautado nos aspectos de significação da língua, em particular, nas relações que as palavras têm entre si e entre sentenças, uma vez da sua eficácia para a aprendizagem. Nesse sentido, extrapolando a discussão, este trabalho surge da premissa de que a Semântica e o ensino devem ser aliados na tarefa de desenvolver as habilidades e competências defendidas pelos documentos oficiais e órgãos que regem a Educação. A partir desta compreensão, propomos que, por ser importante, o ensino dos/através dos componentes semânticos deve ser uma constante desde as séries iniciais do Ensino Fundamental (EF), em especial quando adunando às questões lexicais os pressupostos teóricos que concebem a língua como culturalmente influenciada e influenciadora do pensamento, fruto da Semântica Cultural de Ferrarezi Jr (2010, 2013). A nossa defesa está para a confluência entre duas teorias semânticas distintas: Lexical (Lyons (1979); Ilari e Geraldi (1987); Murph (2000)) e Cultural (Ferrarezi (2010; 2013)). Assim, nosso objetivo é propor uma nova abordagem Semântica para o ensino de Língua Portuguesa, a Semântica Léxico-Cultural (SLC), a qual defende que saber fazer as escolhas de sentido, “significar”, é fundamental para a comunicação, e o ensino tem a função de proporcionar não apenas a ampliação vocabular, tipicamente foco das séries iniciais de estudo, sobretudo, a apreensão de que esta língua é lugar de probabilidades de uso e interdependência contextual. Para tanto, em concordância com a natureza aplicada de pesquisa qualitativa, serão analisadas três coleções de Livros Didáticos (LDs) de referência de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, especificamente do 4º e 5º ano –. É observado no *corpus* (10 atividades) o tipo de trabalho semântico desenvolvido. Direcionados por esse parecer analítico de que há necessidade de um tratamento com a língua no recorte da significação e movidos pela inquietação de proporcionar um modelo que sirva de demonstrativo da abordagem SLC, finalizamos com a elaboração de sete atividades que ilustrem nossa tese, mostrando a inerência das questões culturais aos aspectos lexicais, colocando-os como dicotômicos no processo de construção e percepção da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica Lexical. Semântica Cultural. Abordagem Semântica Léxico-Cultural. Livro Didático.

ABSTRACT

In Linguistics, the need to reformulate conceptions and practices regarding the teaching of Portuguese language has been much discussed. Among such discussions, the relevance of teaching based on the aspects of the meaning of language is strengthened, in particular the teaching based on the relations between words and between sentences, since its effectiveness in language learning. Hence, extrapolating the discussion, this thesis work arises from the premise that Semantics and teaching must be allies in the task of developing the skills and competences defended by the Brazilian official documents as well as the government entities responsible for Education. From this macro understanding, we propose, thinking about the importance of it, that the teaching of/through semantic components must be a constant since the lower grades of Elementary School, especially when to lexical aspects the theoretical assumptions that conceive the language as somehow culturally influenced and an influence for the thought, as seen in Ferrarezi Jr's (2010, 2013) Cultural Semantics, are added. In the hypothesis that the lexicon of a language produces and reflects culture, it must be the logic that permeates teaching. For this reason, we defend a confluence between two distinct semantic theories: Lexical Semantics (LYONS, 1979; ILARI; GERALDI, 1987; MURPHY, 2000) and Cultural Semantics (FERRAREZI, 2010; 2013). Therefore, we aim to propose a new Semantic approach to Portuguese language teaching, as a result of the interposition of the two lexical theories that are sources of attention throughout this study. Under the scope of this new approach, it is argued that knowing how to make meaningful choices is fundamental for communication and teaching has the function of providing not only the vocabulary expansion, typically the focus of the initial grades of language study. It is also argued, above all, the apprehension that this language is a place of probabilities of use and contextual interdependence. In this sense, with the intention of constructing our trajectory in fulfillment of our general objective, we will qualitatively analyze, in an illustrative way, three collections of Portuguese language textbooks used in Elementary School, specifically, by the 4th and 5th years (the two last grades of this cycle). This object of analysis refers to textbooks recommended by the 2016 National Textbook Program (PNLD 2016) and of intense adhesion by the municipal public schools around Brazil. Our attention to the corpus (which are 10 activities taken from the textbooks of interest) is focused on the type of semantic work developed, and such concern is observed through some analytical categories used during our reflection. Directed by this analytical aspect and driven by the concern to provide a model that serves as a demonstration of the Lexical-Cultural Semantic (LCS) approach, which we defend, our last attempt is the elaboration of activities that illustrate our thesis, showing the inherence of cultural issues to lexical aspects, putting them as dichotomies in the construction process and perception of the language in use. Preceding the elaboration of such activities, we present other three activities in order to illustrate how the work based in this perspective is approached and distanced. Besides, we present four proposals of activities framed in the perspective of the Lexical-Cultural Semantic (LCS) approach. Finally, it should be pointed out that it is not a matter of assuming any specific semantic phenomena to be investigated, which led us to the cut of the relations of synonymy and antonym, homonymy and hyperonymy and lexical ambiguities, all of them based on analysis in generic terms, such as, successively: substitution activities, categorization activities, and activities of meaning identification.

KEY WORDS: Lexical Semantics. Cultural Semantics. Lexical-Cultural Semantic Approach. Textbook. Teaching Portuguese Language.

RESUMEN

En la lingüística, mucho se ha discutido sobre la necesidad de reformular conceptos y prácticas en la enseñanza del portugués. De entre esas discusiones, gana fuerza la relevancia de la enseñanza pautada en los aspectos de significación de la lengua, en particular, en las relaciones que las palabras tienen entre sí y entre oraciones, una vez de su eficacia para el aprendizaje. En este sentido, extrapolando la discusión, este trabajo surge de la premisa de que la Semántica y la enseñanza deben ser aliados en la tarea de desarrollar las habilidades y competencias defendidas por los documentos oficiales y órganos que rigen la Educación. A partir de esta comprensión, proponemos que, por ser importante, la enseñanza de los/a través de los componentes semánticos debe ser una constante desde las series iniciales de la Enseñanza Fundamental (EF), en especial cuando adhiere a las cuestiones lexicales los presupuestos teóricos que conciben la lengua como culturalmente influenciada e influenciadora del pensamiento, fruto de la Semántica Cultural de Ferrarezi Jr (2010, 2013). En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de vida de la población, se debe tener en cuenta que, en el caso de las mujeres, Por eso nuestro objetivo es proponer un nuevo enfoque semántico a la enseñanza de la lengua portuguesa, la Semántica Léxico-Cultural (SLC), que sostiene que saben cómo hacer que las decisiones de la dirección, "media", es esencial para la comunicación y la enseñanza tiene la función de proporcionar no sólo la ampliación vocabular, típicamente foco de las series iniciales de estudio, sobre todo, la aprehensión de que esta lengua es lugar de probabilidades de uso e interdependencia contextual. Por lo tanto, de acuerdo con la naturaleza de la investigación cualitativa, analizar tres colecciones de libros de texto de referencia del lenguaje Inglés la escuela primaria. Se observa en el corpus (10 actividades) el tipo de trabajo semántico desarrollado. En el marco de este análisis analítico de que hay necesidad de un tratamiento con la lengua en el recorte de la significación y movidos por la inquietud de proporcionar un modelo que sirva de demostrativo del enfoque SLC, finalizamos con la elaboración de siete actividades que ilustre nuestra tesis, mostrando la inercia de las cuestiones culturales a los aspectos léxicos, colocándolos como dicotómicos en el proceso de construcción y percepción de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Semántica Lexical. Semántica Cultural. Enfoque Semántico Léxico-Cultural. Libro Didáctico.

Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isto, e o Santo de Israel o criou.

(Isaías 41.20)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Esquema de cultura para a SC	38
FIGURA 02: Esquema de especialização de sentido para a SC	44
FIGURA 03: Esquema sinonímia x polissemia	60
FIGURA 04: Esquema de organização do ensino de língua	80
FIGURA 05: Esquema de descrição uso – reflexão	80
FIGURA 06: Composição do ensino de Linguagens pela BNCC	83
FIGURA 07: Recorte do quadro de campos do conhecimento para LP	84
FIGURA 08: Coleções de LDs de LP de maior distribuição no território nacional	87
FIGURA 09: Vocabulário nos textos	96
FIGURA 10: Box <i>Tantas palavras</i>	98
FIGURA 11: Box <i>Para se divertir</i>	103

LISTA DE GRÁFICO E QUADROS

GRÁFICO 01: Coleções do 4º e 5º ano adotadas pelas escolas municipais de João Pessoa ¹ – PB em escala de escolha	88
QUADRO 01: Cultura em esquema	39
QUADRO 02: Quadro comparativo das relações lexicais – abordagem lexical	67
QUADRO 03: Quadro comparativo das relações lexicais – Abordagem Cultural	68
QUADRO 04: Quadro comparativo das relações lexicais – Abordagem Léxico-Cultural	69
QUADRO 05: Recorte quantitativo das atividades por fenômeno	106
QUADRO 06: <i>Corpus</i> de análise quantificado	108
QUADRO 07: Sumarização da análise	138
QUADRO 08: Recorte da síntese da SLC para sinonímia e antonímia	147
QUADRO 09: Recorte da síntese da SLC para hiperonímia e hiponímia	151
QUADRO 10: Recorte da síntese da SLC para a polissemia	151

¹ A rede municipal de ensino consta de 87 escolas, contudo, há escolas que adotam mais de uma coleção para o mesmo ciclo de ensino.

SUMÁRIO

1. SITUANDO O TRABALHO	11
2. APRESENTANDO CONCEITOS	18
2.1. HISTÓRICO DA SEMÂNTICA	18
2.2. SEMÂNTICA LEXICAL	26
2.3. SEMÂNTICA CULTURAL	33
2.4. RELAÇÕES LEXICAIS: CONSTRUINDO DEFINIÇÕES	45
2.4.1 Sinonímia e Antonímia	45
2.4.2 Hiperonímia - Hiponímia / Holonímia – Meronímia	55
2.4.3 Ambiguidade Lexical	59
2.5. PONTOS DE INTERSECÇÃO: É POSSÍVEL?	64
3. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LP NO 4º E 5º ANO DO EF: O LD EM FOCO	71
3.1. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	72
3.2. DOCUMENTOS OFICIAIS: BÚSSOLA QUE FORMATA A EDUCAÇÃO	76
3.3. SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS A SEREM APRECIADOS	86
3.3.1 Projeto Ápis - Língua Portuguesa	89
3.3.2 Projeto Buriti – Português	94
3.3.3 Porta Aberta - Edição Renovada - Língua Portuguesa	100
4. ANALISANDO OS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I – 4º E 5º ANO	106
4.1. ATIVIDADES DE SUBSTITUIÇÃO	109
4.2. ATIVIDADES DE CATEGORIZAÇÃO	126
4.3. ATIVIDADES DE IDENTIFICAÇÃO DE SENTIDOS	129
5. ATIVIDADES NOS MOLDES DA ABORDAGEM TEÓRICA SEMÂNTICA LÉXICO-CULTURAL (SLC): PROPOSTAS	140
5.1. PROPOSTAS NA PERSPECTIVA DA SLC A PARTIR DE ATIVIDADES DO LD	141
5.1.1 Atividades de substituição	142

5.1.2 Atividades de categorização	148
5.1.3 Atividades de identificação de sentidos	153
5.2. PROPOSTAS DE ATIVIDADES NA PERSPECTIVA DA SLC A PARTIR DE TEXTOS DA PROVINHA-PROVA BRASIL	157
6. CONCLUSÃO	168
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	178
Anexo I - Lista de distribuição das coleções	179
Anexo II - Lista de escolas municipais da zona urbana de João Pessoa com seus respectivos Livros Didáticos adotados pelo PNLD 2016	180
Anexo III - Texto “advinha advinhão” (atividade 03: LD Projeto Buriti – 4º ano)	187

1. SITUANDO O TRABALHO

Refletir sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido uma tônica na academia, uma vez da oportuna aplicação dos conceitos linguísticos na prática docente. Em prol dessa realidade, lança-se mão de diferentes objetos de observação para se refutar uma possível ineficiência de transmissão de conteúdo, ou também como forma de consolidar uma discussão em favor de determinada perspectiva linguística.

Ao encontro de tal fato, surge o interesse desta tese, em resposta a algumas questões que se apresentam como determinantes para um padrão de ensino de língua adequado ao desenvolvimento das competências necessárias ao percurso escolar e à vida como um todo do usuário da língua. Logo, nosso trabalho se desenvolve a partir de uma inquietação, para nós, basilar no tocante ao ensino de Língua Portuguesa (LP), que é sobre o tipo de tratamento dado ao trabalho com léxico, especificamente, quando voltado ao público inicial do processo de formalização do conhecimento: as séries escolares iniciais.

Para que se esclareça o trabalho desenvolvido nessa pesquisa, convém que façamos algumas explicações com implicação informativa de natureza metodológica. Sendo assim, como já exposto, nossa pesquisa segue um direcionamento guiado pelo fato de considerarmos fundamental que o ensino de Língua Portuguesa seja influenciado pelos estudos da Semântica, uma vez que tal ciência linguística diz respeito a algo que, também, é essencial à língua: o significado e a significação.

Partindo dessa premissa, algumas questões nos foram suscitadas, servindo de problematização devida. Assim, já que a Semântica é vista como “caminho a ser seguido”, interessa-nos saber como aspectos dessa natureza se evidenciam no ensino, e, de modo mais particular nesse trabalho, expressos no Livro Didático (LD), ou seja: o léxico é tratado no ensino de Língua Portuguesa? É dado o devido tratamento para as relações lexicais nesse ensino? Se sim, de que modo isso é realizado? Prima-se pela metalinguagem ou o direcionamento é margeado pelo viés implícito? Essas questões ganham reforço quando ampliamos nossa forma de conceber o ensino pela interferência da Semântica, pois não nos limitamos no foco lexical, uma vez que existe outro conceito fundamental e imbricado nessa concepção, que é a cultura, e essa enquanto teoria semântica. Portanto, uma última pergunta surge desse entendimento: É possível haver uma comunhão entre léxico e cultura?

O ponto de partida do entendimento de que o ensino de LP deve ser pautado em um critério de progressão na construção do conhecimento linguístico, nisto, concebemos o Ensino Fundamental (EF) I como lugar de observação, ganhando força e justificativa, pois é aí que se deveriam evidenciar os aspectos de significação como adequados para a efetiva aprendizagem da língua. Dentre as fases de composição, optou-se pelas séries finais do EF I, por considerarmos que todo o conhecimento linguístico formalizado para esse período escolar já foi estabelecido. Ou seja, é nas últimas séries – 4º e 5º ano – que se desenvolve um trabalhado de maior abrangência de textos, de conceitos e nomenclaturas, ficando para as séries iniciais a atenção ao conhecimento mais básico da língua, sobre os elementos primários de reconhecimento linguístico, como a ampliação vocabular em si. Essa constatação se configura como sendo uma de nossas hipóteses.

Ainda, pormenorizando as questões-chave deste trabalho, cabe relevar o conteúdo da discussão, a Semântica. Acredita-se que, com o ensino pautado na reflexão sobre os aspectos de significação da língua, facilita-se o entendimento dos alunos, uma vez que se trata de formalizar algo que é de conhecimento inerente ao falante, proporcionando o contato com o que se usa, com que é próprio da realidade comunicativa do aluno. Em face disso, o ensino da Língua Portuguesa não deve descartar os elementos que dão sentido à própria língua, como as relações lexicais, os processos de categorização - tão recorrentes e importantes para a competência escrita -, ou ainda as ambiguidades também rotineiras e de riqueza ímpar nas práticas discursivas.

Portanto, a Semântica Lexical é matéria que deve estar em pauta nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, não enquanto um tópico metalinguístico, ou seja, nomenclatura por nomenclatura, mas como forma de se refletir sobre a língua em uso, sobretudo nas séries iniciais, bem como nas séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (segmentos de Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa), em que se preconiza a questão da ampliação vocabular, o uso do dicionário, tudo isso em prol do processo de alfabetização e desenvolvimento da competência leitora e escrita da criança.

Compreende-se que a decodificação das palavras faz parte do processo, mas o seu conteúdo [significação] é fundamental para a consolidação dessa leitura e escrita. Especificando o conteúdo Semântico de relevo para a pesquisa e para as

nossas ilações, concebe-se que as relações lexicais, vários sentidos das palavras são demasiado importantes nesse processo.

Assim, segundo observação de conteúdos escolares por série, podemos inferir que, quando o aluno entra no 1º ano do EF, com 6 (seis) anos de idade, ele é direcionado a um conhecimento mais superficial das palavras, letras, sons, sílabas. No momento que se chega ao fim desse ciclo fundamental – considerando o processo como um todo -, o aluno, com 10 (dez) anos, já tem, em hipótese, condições suficientes para entender aspectos da língua que estão imbricados na comunicação/interação e impressos nas relações lexicais, por exemplo. Nessa fase, o uso do dicionário é uma constante, pois favorece o conhecimento do significado das palavras favorecendo a expansão vocabular do discente, tornando-o cada vez mais apto enquanto leitor e falante proativo, o que acaba por ser bastante explorado nas referências didáticas para esse nível de ensino, indo ao encontro do que Oliveira assevera.

Parte importante de nossa competência comunicativa, mais especificamente de nossa competência gramatical, é nosso vocabulário. Quanto mais palavras conhecemos, mais fácil se torna o desenvolvimento de nossa capacidade de leitura e de escrita. (OLIVEIRA, 2010, p. 195)

A partir daí, ampliaremos nossas postulações quanto ao aspecto semântico² de abordagem para o ensino, inserindo a contribuição da Semântica Lexical e da Semântica Cultural – interinfluência entre linguagem, pensamento e cultura – nesse processo. Sobre a relevância de se trazer uma teoria Semântica de natureza cultural para nossa pesquisa, convém ressaltar que consideramos essencial o fato de a cultura ser reveladora do que acontece na língua, questão essa amplamente difundida na literatura linguística, e inquestionável. No entanto, essa cultura difundida nos estudos como um todo tem um caráter bastante abrangente, de ilimitada compreensão, sem ser possível mensurar como a língua se estabelece. Sendo assim, abre-se espaço para uma teoria linguística e Semântica que apresenta de forma contundente os limites da cultura e sua lógica de interinfluência na língua. O objetivo dessa ênfase é promover a intersecção de teorias em prol de uma abordagem Léxico-Cultural para o ensino de Língua Portuguesa, em que, sumariamente, assume-se que as palavras

² Importa esclarecer que o uso da palavra com inicial maiúscula se dará quando fizermos referência à ciência; ao bruto, condizente a aspectos, elementos, condições mais genéricas do termo, o uso é normalizado.

são dotadas de sentidos previstos nelas mesmas, mas atribuídos em contextos de especialização [possibilidades 'restritas'].

Isto posto, chegamos ao máximo do nosso interesse nesse sentido, nosso objetivo geral, consolidando a tese aqui assumida. Portanto, objetivamos, com esse trabalho, propor uma nova perspectiva Semântica que pode ser aplicada ao ensino, que conjugue duas naturezas teóricas distintas (Lexical e Cultural) em favor do ensino de LP, ou seja, uma abordagem Semântica Léxico-Cultural (SLC). Importa refletir, como forma de dirimir nossa inquietação, sobre como uma Semântica da base Léxico-Cultural (coadunada) pode ser desenvolvida no LD de LP para dar conta de uma aprendizagem da língua com maior efeito.

Para tal, temos como objetivos específicos: a) analisar como se é feito o ensino do léxico nos Livros Didáticos; b) verificar se a cultura é evidenciada nas atividades referentes ao léxico; c) apresentar propostas de atividades que promovam a aprendizagem do componente lexical, consolidando a abordagem da SLC, tese deste trabalho.

O que concebemos como objetivo geral e específicos para sua efetivação emerge do entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), deve ser pautado na perspectiva de sistematização/formalização de um conhecimento de língua (que, antes disso, já é conhecido pela criança no uso desde sua aquisição), com vias à ampliação vocabular, multiforme uso das palavras com seus variados sentidos em contextos próprios. Parte-se então para outro recorte da pesquisa, o nível escolar para observação. Conforme mencionado, pelas questões referentes ao léxico e à cultura, considera-se que o mais adequado seja o olhar às séries iniciais, lugar determinante da aquisição formal do léxico com vias ao direcionamento às práticas de leitura e escrita coerentes.

Nesse lugar estabelecido, traçamos como recorte de observação ideal o ensino de Língua Portuguesa para o nível Fundamental I, especificamente os 4º e 5º anos (séries finais do primeiro ciclo do EFI), justificando-se pela constatação de que, nessa etapa de aprendizagem, intermediária, a criança está um pouco à frente das demandas de alfabetização, de letramento -- cujo interesse reside na ampliação vocabular (para o fim semântico) --; diz-se de um aluno do qual se solicita uma sistematização do conhecimento para o desenvolvimento efetivo das práticas de leitura e escrita, sendo questões referentes à significação, observação e construção de sentidos uma tônica nesse processo.

Para que possamos tornar as respostas aos questionamentos como matéria palpável, nosso objeto de pesquisa são atividades de três Livros Didáticos de Língua Portuguesa desse nível de ensino (2º ciclo do Ensino Fundamental I), a saber: Projeto Ápis, Projeto Buriti, Porta Aberta, todos aprovados pelo PNLD 2016, os quais serão descritos no capítulo de contextualização da análise. Ressalta-se que essa vigência do PNLD consta dos exemplares com validade para o triênio 2016/2017/2018 (periodização atualizada em termos de avaliação pelo Programa Nacional do Livro Didático). Deles, retiramos o nosso *corpus* de análise, que são 10 (dez) questões que pretendem explorar os aspectos semânticos da língua, organizados por tipos de atividades designadas como: atividades de substituição, atividades de categorização e atividades de identificação de sentidos.

Importa ainda afirmar que este trabalho segue uma metodologia qualitativa de pesquisa, sem preocupação numérica dos dados, mas com responsabilidade reflexiva. Contudo, para tornar mais didática a visualização dos dados, inserimos quadros quantitativos para exposição do objeto e *corpus* de análise. O trabalho enquadra-se em um tipo de pesquisa de natureza aplicada, cujo fim reside, como forma de demonstrar a proposta da SLC elaborada, na produção de um material didático básico que consiga comungar atividades semânticas segundo um direcionamento a que denominamos Léxico-Cultural, fruto da interface entre essas duas correntes teóricas que, a princípio, contrapõem-se, mas que defendemos que podem ser complementares. Tal pesquisa tem preocupação documental, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, com apreciação dos dados observados em material ainda não analisado nessa perspectiva. Para que isso ocorra, recorreremos a uma natureza de investigação de cunho analítico, a princípio, que se faz como ponte para atingir um dos objetivos, que é a elaboração de atividades, como já foi enfatizado, sendo esse último processo de natureza propositiva, mesclando, portanto, naturezas distintas de investigação. O marco teórico de embasamento e desenvolvimento das discussões é desenvolvido a partir dos estudos de Lyons (1979); Ilari e Geraldi (1987); Murph (2000) referentes ao tratamento semântico de natureza Lexical, além das ponderações de Ferrarezi (2010; 2013) sobre o léxico de uma língua produzir e refletir cultura, basilar para a Semântica Cultural. A partir destes autores principais, trabalhamos em defesa da confluência entre essas duas teorias semânticas distintas: Lexical e Cultural (SLC) em prol do ensino de LP, refletido através de atividades didáticas.

A partir dessas considerações, dando continuidade ao intento justificativo deste documento, desenvolvemos algumas reflexões mais detalhadas de alguns elementos estruturantes, escolha organizacional do trabalho. Nesse sentido, é possível dizer que a tese apresenta duas partes: a primeira diz respeito à consolidação teórica e descritiva; já a segunda tem um foco mais prático – análise e propositura.

Para a primeira parte, desenvolvemos uma retomada de percurso teórico da Linguística, desembocando na Semântica. É uma retomada que tem preocupação com situar a trajetória da ciência do significado, com destaque para a conceituação e explicação da Semântica Lexical e da Semântica Cultural. Em sequência, ainda nesse segundo capítulo, lançamos as reflexões pertinentes à confluência entre essas duas teorias através da descrição das relações lexicais vistas sob tais perspectivas. Portanto, a intenção é eminentemente teórica, de apresentação dos conceitos basilares.

Do capítulo seguinte a esse, ainda inserido nessa parte estruturante, traçamos a contextualização geral do trabalho. Optamos por delinear como se organiza o Ensino Fundamental (EF) brasileiro, embasando sua organização na observação às leis que regem a educação, especificamente tratando do ciclo do EF, com vias à formação de um assoalho de construção, primeiramente, do nosso lugar de observação. Em continuidade, é feita menção aos documentos oficiais referentes ao ensino de LP para o EF como forma de proporcionar a adequação e justificativa do que defendemos como essencial ao ensino. Por fim, são descritas as coleções didáticas objeto de análise deste trabalho: 3 (três) coleções de livros didáticos como material-fonte de pesquisa, todos referentes ao 4º e 5º anos – séries finais do EF I - a saber: Projeto Ápis³, Projeto Buriti⁴ e Porta Aberta⁵, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2016, sendo o nosso objeto de observação quanto ao trabalho com as questões semânticas – utilizando de metalinguagem ou não.

O segundo momento toma como ponto de partida nosso objeto de estudo, apresentando nosso *corpus*. Na verdade, o interesse, através da análise, é ilustrar a formatação das questões que versam sobre os aspectos semânticos segundo critérios

³ Ápis - Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos iniciais / Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marckezi. – São Paulo: Ática, 2014.

⁴ Projeto Buriti: português: ensino fundamental: anos iniciais / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável: Marisa Martins Sanchez. -3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

⁵ Porta Aberta – Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos iniciais / Isabella Pessoa de Melo Carpadena, Angiolina Domanico Bragança. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2014.

que serão descritos no próprio capítulo. Finalizando o trabalho, está o capítulo que apresenta uma reflexão mais específica sobre a SLC, com atividades retiradas de um dos livros analisados como ponto de partida para demonstração da abordagem a qual defendemos. Após a demonstração de retomada conceitual, desenvolvemos algumas atividades que exemplifiquem qual a configuração esperada para um ensino pautado na abordagem da SLC.

Portanto, para sintetizar, organizamos o trabalho da seguinte forma: feita a introdução, seguimos com a apresentação das teorias Semânticas de adesão na pesquisa – de um histórico geral à intersecção léxico e cultura, passando pela apresentação dos itens semânticos de recorte para nossa análise e propositura. Sobre esta informação, destaca-se que elencamos as relações lexicais de sinonímia, antonímia, hponímia – hiperonímia (seus relacionáveis) e ambiguidade lexical (e seus relacionáveis) como recorte para descrição, observação e elaboração. Tais relações serão categorizadas em termos mais genéricos no momento da análise e exemplificação da abordagem SLC, a saber, *atividades de substituição*, *atividades de categorização* e *atividades de identificação de sentidos*. Isto posto, será feita a devida apresentação da SLC a ser abordada no ensino de LP.

Esse primeiro ciclo é fechado com a contextualização dos Livros Didáticos de apreciação e delimitação do corpus: Projeto Ápis - Língua Portuguesa, de autoria de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marckezi; Projeto Buriti – Português, Marisa Martins Sanchez; e Porta Aberta - edição renovada - Língua Portuguesa, de Isabella Pessoa de Melo Carpadena, Angiolina Domanico Bragança.

Em sequência, iniciamos a parte mais prática da tese, dividida em dois momentos. O primeiro diz respeito à análise de 10 (dez) atividades de acordo com as categorias descritas. O segundo momento é destinado à elaboração de propostas através de dois caminhos: a princípio, elaboração de 03 (três) atividades a partir de atividades existentes no caderno de exercício do livro Projeto Ápis; por fim, realizamos a propositura de mais 4 (quatro) atividades exclusivas tratadas sob a gerência da abordagem SLC. Cada atividade é concebida no desenrolar de várias questões internas e são planejadas com base em textos próprios para o contexto de escolarização que apresentamos como lugar de observação para este trabalho, justificando-se por ter sido retirado de uma base específica para tal, a saber, Provinha e Prova Brasil, instrumento de avaliação de Ensino Fundamental.

2. APRESENTANDO CONCEITOS

Iniciaremos nossa discussão sobre os conceitos que sustentam e constituem nossa tese a partir dos postulados propostos pela Semântica Lexical e pela Semântica Cultural. Apresentadas essas diferentes perspectivas da Semântica, pretendemos, ao final deste capítulo, colocá-las em condição de complementariedade, ao invés de confronto, pois é essa a escolha que guia nossa observação do *corpus* e posterior produção de material de auxílio didático, assumindo (em ênfase) que o direcionamento semântico, em especial pautado na confluência léxico-cultural, serve de facilitador dessa aprendizagem.

2.1 Histórico da Semântica

Apesar de não ser o objetivo principal deste capítulo desenvolver uma descrição sobre a trajetória da Semântica enquanto ciência, bem como dos variados ramos que compõem a sua genealogia (em crescimento ainda, faça-se constar), seria pouco didático não propor uma visão sintética a respeito da ciência do significado, traçando, para tanto, um panorama das bases de inserção, desde os “primórdios” linguísticos, até chegar aos construtos teóricos de interesse desta tese, a abordagem Semântica Léxico-Cultural.

É comum o entendimento de que, antes mesmo de se estabelecer uma sistematização teórica empiricamente linguística, estudos dessa natureza já eram desenvolvidos, uma vez que a língua e a manifestação comunicativa dessa língua, a linguagem, sempre geraram inquietação e necessidade de não apenas uma descrição, mas de uma explicação quanto ao seu funcionamento e funcionalidade⁶. Nesse sentido, é coerente afirmar que, antes de a Linguística ser ciência, as mais variadas ciências conexas já se interessavam por compreender a linguagem e sua relação com a área de estudo em apropriação, mas sem o rigor científico, aparecendo enquanto tema de discussão explicável dentro das postulações -teóricas que assumisse o estudo da linguagem, enquanto objeto.

O fato é que essa “curiosidade” sobre o tema se justifica grandemente pela característica de a linguagem ser inerente ao ser humano, um fenômeno universal e

⁶ Para não ferir qualquer preciosismo teórico, entendemos por funcionamento: organização interna, constituição; e funcionalidade: função no contexto comunicativo.

caracterizador do indivíduo, assim como definido nas considerações dos autores que seguem:

De forma consensual, os estudiosos detectam entre tais fenômenos que a linguagem é uma habilidade humana determinada biologicamente; e a língua é um conjunto de signos e regras que se combinam entre eles, cujos significados são socialmente convencionados; e que a exposição do indivíduo, ainda na tenra idade, a um ambiente lingüístico é essencial para o pleno desenvolvimento da linguagem. Desta forma, língua e linguagem são fenômenos que fazem do homem um ser de interação sociocultural. (FURTADO, CARVALHO, DIALECTAQUIZ, PONTES, 2006, p. 92)

E ainda,

A linguagem é a faculdade humana que universalmente distingue o homem de outras espécies. Tomemos aqui a linguagem como fundamento do pensamento cultural e social, pois é através dela que surgem as manifestações individuais e coletivas de cada sujeito. Uma vez que é próprio do ser humano nomear, referir, designar, a linguagem aparece como base do pensamento, possibilitando a expressão de idéias e a formação de conceitos. (PERUZO, TREVISOL, SHONS, 2007, p. 2768)

A partir do momento que se estabelece uma delimitação dos fatores preponderantes para criação de uma Ciência referente ao universo de reflexão lingüística, o tema deixa de ser pensado em abrangência de domínio (o que era feito anteriormente por se tratar de matéria de observação das mais variadas áreas de conhecimento), ganhando fundamentação, sustentação e possibilidade de definição por possuir “objeto”, “objetivo” e “método” precisos e formalizados, o que caracteriza o rigor técnico.

Assim sendo, os estudos sobre língua e linguagem sofreram uma readequação de “identidade” teórica, através da compilação das ideias de Ferdinand de Saussure. É no Curso de Linguística Geral (obra póstuma do autor cuja primeira edição é datada de 1916) que Saussure afirma que “a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 1972, p. 271).

E é com essa obra que a linguística ganha um objeto de estudo preciso e uma metodologia aplicável, consolidando a Ciência Linguística, o que não a exclui do domínio da sociologia, antropologia, psicologia, filologia, filosofia (aqui como gêneses, de fato, nas discussões da filosofia de raiz), reflexões em afinidade, que colocam a linguagem (especialmente) como elemento de observação. Indo ao encontro do que foi dito por Henry.

A linguística encontrou seu objeto de estudo ao separar a linguagem do homem. Era preciso observar, formular hipóteses, examinar

sistematicamente essas hipóteses de tal modo que se esboçassem classificações, semelhanças, distinções. A linguagem, com o estruturalismo, foi percebida como um sistema de funcionamento regular, previsível e passível de descrição sistemática. Assim foi percebida também a movimentação dos astros de Newton; os organismos vivos, na biologia; a estrutura da sociedade, em Sociologia. (HENRY, 1994, p.36)

Em seguimento a tal adequação, várias abordagens, perspectivas teóricas passaram a existir para dar conta das reflexões correntes sobre a língua e sua efetivação, algumas até em continuidade ao que já era evidenciado pelas áreas afins, no entanto, com um comportamento procedimental específico e com uma atitude que tira o caráter secundário da língua-linguagem. Nisso, grandes correntes Linguísticas foram se desenvolvendo, paralelas, subsequentes, mas todas seguindo a mesma lógica de investigação científica, tais como o Estruturalismo, o Gerativismo e o Funcionalismo, cada uma com suas sub-investigações e escolhas teóricas.

Dito isto, importa levar dizer que não é interesse da pesquisa em questão desenvolver cada vertente, bem como uma descrição detalhada da consolidação e memorial de cada vertente teórica, pois não cabe ao tema da tese, menos ainda ao percurso assumido nesta seção. A necessidade maior de retomada se dá pela importância histórica dos pensamentos evidenciados quando do surgimento da Linguística para que seja enquadrada devidamente a gênese das concepções semânticas. Trata-se, em síntese, do intento de demonstrar que, falar em Semântica como sendo um postulado independente e original da Linguística, é um erro conceitual; além de que, falar, no mais abrangente, em língua e linguagem como material exclusivo e, de igual modo, original de postulação da ciência Linguística, também denota falta de cuidado teórico, e não um mero preciosismo científico.

Voltando à discussão anterior, a fim de saltar a Semântica, é com esse “Big Bang” que surge uma Linguística considerada de base, feita por Saussure⁷, mais à frente (e não pelo autor das proposições), intitulada como Estrutural, que especifica o objeto de interesse de estudo a língua (como já falado), a sua materialidade estrutural, sua forma, composição.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; (...) ela pertence ao domínio individual e ao domínio

⁷ Importa esclarecer que, apesar do caráter de instauração da ciência Linguística, não foi Saussure que criou a Linguística.

social.; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2012, p. 41)

Sintetizando, segundo tese de Saussure, a língua é retratada como a parte social da linguagem, deixando a “parole” /fala, por seu caráter subjetivo, dependente da vontade do falante, fora do escopo de investigação. Vale enfatizar que esse viés de pesquisa é também fruto dos estudos de descrição de línguas bastante realizados e difundidos na época, lembrando ainda que o próprio Saussure seguia esse tipo de estudo de cunho descritivo e historicista das línguas naturais, conforme assevera Rodrigues (2008). Acrescenta-se, ainda, que essa relação entre língua e fala é posta em par de dicotomia, ou seja, são partes indissociáveis de um mesmo elemento. Quando é feita a opção pela língua, há uma primazia do sistema em detrimento do uso, surgindo daí as contracorrentes que evidenciam o uso em detrimento do sistema, como é o caso do Funcionalismo.

Canta-se, nessa breve discussão, que o Estruturalismo linguístico merece destaque neste nosso trabalho não por concebê-lo como conjunto maior que abriga o que será dito a respeito da Semântica, mas pelo fato de ser ponto de partida para as concepções todas que seguem.

Saussure estabelecer requisitos bastante específicos de identificação do seu objeto de estudo, que compreende aspectos como a imutabilidade do signo linguístico, a necessidade de investigação do que é concreto, material e não social, limitando-se, inclusive a um estudo, sincrônico (até porque, à época, fazer estudo diacrônico era de ordem filológica e não estruturalista, opondo a Filologia à Linguística, segundo conclui Seide (2006)). Apesar disso, não há impedimento para que essas ideias sejam ampliadas e reeditadas.

No interior de cada teorização linguística, iniciada com os postulados do Estruturalismo saussuriano, são desenvolvidas reflexões sobre os vários “departamentos” de organização da língua: de cunho sintático, fonológico-fonêmico, morfológico e semântico. Cada um deles com suas opções de investigação. Dentre as citadas, evidenciamos o campo da Semântica, propondo um breve histórico de seu surgimento, sendo nosso foco de atenção daqui por diante.

É consenso que a ciência Semântica tem interesse pelo estudo do significado das palavras. Contudo, o significado já era alvo de discussão muito antes, remontando a uma época pré-Linguística (especialmente no que concerne ao tratamento do léxico). É na filosofia clássica grega que se dá início à preocupação de ordem

semântica, promovendo discussões cujo produto reverbera até hoje em forma de argumento negativo sobre uma realidade de língua bastante simplista. Oliveira, citando Platão, expõe de forma transparente tal problemática.

Por exemplo, Platão, em *Crátilo*, apresenta uma discussão a respeito do significado das palavras. Em um dos diálogos que ocorrem nessa obra, Hermógenes questiona Sócrates a respeito da ideia proposta por Crátilo de que o significado de uma palavra (ou nome) é a coisa (ou o objeto) a que se refere. Considerando-se essa concepção procedente, haveria uma relação intrínseca e natural entre nome e objeto. (OLIVEIRA, 2008, p.14)

Podemos afirmar, a partir da conclusão cratiana a respeito do que seria o significado, que o fato de sê-lo concebido em uma relação direta e natural entre nome e coisa se faz simplista – apesar de diferentes estudos darem também continuidade a essa alusão naturalista –, por se excluir a individualidade das várias línguas, bem como desconsiderar que existem relações para além do que é visto no mundo natural, no mundo referenciado, apontado no que é físico.

Em continuidade ao nosso esboço radial, pouco antes de Saussure instaurar a Ciência Linguística, tornando-a independente da Psicologia, da História e da Filosofia, Michel Bréal, publica, em 1883, o artigo “Les lois intellectuelles du langage: fragment de sémantique”⁸, fundando a ciência Semântica, que aloca o estudo do significado em meio linguístico de apreciação com o seu livro “*Essai de sémantique – science des significations*”⁹ de 1904 (traduzido para o Português em 1992). Além de definir a Semântica como o campo pertencente à Linguística que estuda o significado, considerando-o como termo de uso específico para a teoria desde então, foi o primeiro a estudar a polissemia das palavras nessa perspectiva. Sobre isso, Santos sintetiza dizendo que:

Tratava-se de uma abordagem de caráter histórico-filológico, que pode ser considerada como uma das primeiras manifestações da Semântica de cunho verdadeiramente linguístico, já que se embasava na Linguística como uma disciplina empírica autônoma, diferentemente do que havia sido feito até aquela época. (SANTOS, 2015, p. 14)

Para Bréal, a concepção de significado é uma relação entre nome e coisa, em que o referente se responsabiliza por dar uma noção que o item lexical direciona. Apesar disso, a visão do autor sobre a linguagem concebe a subjetividade do indivíduo como essencial, pois, na medida em que somos espectadores, também produzimos

⁸ “As leis intelectuais da linguagem: fragmento de semântica” (livre tradução).

⁹ “Ensaio de semântica – ciência dos significados” (livre tradução).

acontecimentos¹⁰ linguísticos, por isso que muito da teoria bréalina é recurso de interesse pragmático. Bréal desenvolvia um estudo diacrônico, pré-estruturalista e que se preocupava com a questão da mudança dos significados das palavras ao longo do tempo, utilizando do conhecimento de descrição de línguas para endossar suas pesquisas e conclusões.

Na verdade, é fato que o referido autor deixa, em suas reflexões, uma herança que supera o mero conhecimento superficial de que ele foi o pai do termo Semântica, uma vez ter apresentado uma vasta reflexão sobre a língua, o léxico, a palavra, o significado e sentidos que ultrapassam a barreira do tempo. Seus postulados casam com o que se é encontrado nas teorias Semânticas (por que não dizer Linguísticas, pela sua abrangência teórica) mais recentes, permitindo-nos dizer que, em sua obra célebre, fica evidenciado que são lançados princípios basilares (alguns mais desenvolvidos, outros mais incipientes) do que se tem hoje sobre sinonímia, antonímia, polissemia, sentidos pejorativos e de status, entre outros postulados de inerente estudo linguístico. Vejamos o que Bréal sintetiza sobre “as supostas tendências das palavras”, expressão esta que é título de um dos capítulos do seu livro “ensaio de semântica”.

... as palavras, uma vez criadas e providas de um certo sentido, são levadas a restringi-lo, a estendê-lo, a transportá-lo de uma ordem de idéias para outra, a elevá-lo, ou rebaixá-lo em dignidade, em resumo, a mudá-lo. É esta segunda parte (**tais características elencadas**) que constitui propriamente a semântica ou a ciência das significações. (BRÉAL, 1992, p. 77. **Grifos nossos**)

A leitura de Seide (2006) nos permite acrescentar, ainda, que, apesar de o autor ser pré-estruturalista, de ter sido professor de Saussure, as ponderações de Bréal não combinam com o estruturalismo mais radical que surgiria em sequência, uma vez que concebe o significado das palavras em constante transformação, até partindo para o aspecto cultural, considerando a forma, mas acentuando a relevância da dinâmica externa ao sistema. Para exemplificar bem a postura teórica do referido autor, vejamos o que ele assume quando trata da Polissemia em seu livro fundamental sobre a Semântica:

O sentido novo, qualquer um que seja ele, não acaba com o sentido antigo. Ambos existem um ao lado do outro. O mesmo termo pode empregar-se alternativamente no sentido próprio ou no sentido metafórico, no sentido restrito ou sentido amplo, no sentido abstrato ou no sentido concreto... À

¹⁰ O uso do termo não se relaciona com a alcunha de Guimarães (2002) quando da instauração da Semântica do acontecimento. A acepção é genérica e senso comum no uso notado, não técnica, remontando à teoria.

medida que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor. (BRÉAL, 1992, p.103)

Nesse excerto, claramente, é expresso que uma mesma palavra vai ganhando novos sentidos, fruto do viés cultural (visto aqui de modo genérico), ao que ele chama como influência de “acontecimentos exteriores”, ao que podemos colocar no escopo do contexto, por exemplo, que, por sua vez, é a manifestação mais óbvia da cultura. Neste mesmo capítulo, dedicado à polissemia, é dito que este fenômeno é uma evidência da civilização, pois todas as línguas civilizadas seguem esse padrão, ou seja, são polissêmicas. Essa assertiva é mais uma demonstração de como as ideias de Bréal são produtivas, e, sobretudo, *avant-garde*.

Posto em cena o legado de importância de Bréal para a disciplina Semântica, seguimos com algumas reflexões sobre o progresso dos estudos dessa área na Linguística.

Segundo orienta Chierchia (2003), em síntese, a ciência Semântica surge como forma de dar atenção ao fenômeno linguístico da significação e apresenta, resumidamente, 3 (três) grandes linhas de estudo. A primeira possui uma abordagem denotacional, enquadrando-se aqui, uma Semântica de base Formal, referencial, instaurada, oficialmente, por Frege, cuja visão matriz está na necessidade de se detectar um sujeito, um referente, um apontamento factual no mundo para o que se está falando, proporcionando a significação baseada em um valor de verdade. Assim, segundo pressuposto formal, fregeano, o significado de uma palavra é intrinsecamente relacionado com a existência de um referente no mundo somado ao sentido. Trata-se de uma visão que desconsidera o aspecto contextual como influenciador de significação. Sobre o valor de verdade, as sentenças podem ter valor verdadeiro (V), falso (F) e indefinido (I). Por exemplo, diante da sentença “Este carro é vermelho”, ao fazermos a verificação empírica sobre a cor do carro, podemos constatar que ele é vermelho, atribuindo à sentença o valor V, ou que ele não é vermelho, atribuindo à sentença o valor F. Isso é possível, pois, em ambos os casos, temos a existência do referente carro. Ao contrário, há situações em que a sentença predica sobre algo para o qual não há referente no mundo, a exemplo de “O duende fez contato”.

A Semântica Formal atual já não tem preocupação em dizer se uma sentença é falsa ou verdadeira, mas em estabelecer as condições para que uma sentença seja verdadeira, conforme sintetiza Basso.

Além disso, uma noção fundamental na Semântica feita atualmente é a ideia de “condições de verdade” (uma das facetas da ideia de que as línguas naturais são referenciais). A Semântica Formal tem por objetivo fornecer as condições das sentenças de uma dada língua, que é considerado o mínimo que sabemos quando interpretamos uma dada sentença. Por exemplo, para podermos afirmar que interpretamos a sentença “Chico Buarque é um compositor” temos que ser capazes de discernir quais situações no mundo (ou num modelo de mundo) tornam essa sentença verdadeira. As condições de verdade nos permitem relacionar sentenças a entidades extralinguísticas através do conceito de verdade: saber interpretar, em seu nível mais básico, é saber atribuir condições de verdade. (BASSO, 2013, p.136)

Em continuidade, a segunda Semântica abordada por Chierchia (2003) é de natureza representacional/mentalista, que atribui significação com base em aspectos mais abstratos e cognitivamente marcados, a exemplo do que a Semântica Cognitiva propõe, em que os conceitos são formados a partir das nossas experiências corpóreas com o mundo. Nesse complexo teórico, entra em cena o estudo das metáforas cognitivas (Lakoff & Johnson, 1980), as quais dizem respeito a conceitos de associação significativa, em que as palavras são definidas a partir de conceitos cognitivamente consolidados. Como exemplo, temos a clássica metáfora “TEMPO É DINHEIRO”. Em diversas manifestações em que aparece a palavra *tempo*¹¹, faz uma correlação metafórica com expressões credenciadas para se falar sobre dinheiro (“gastei tempo”, “perdi tempo”, “ganhei tempo”, “roubou o tempo” ...).

Por fim, enfatizando o apanhado de Chierchia (2003), e de forma bem panorâmica, a última Semântica diz respeito à abordagem que leva em consideração elementos de foro pragmático-social, como a Semântica Argumentativa, a qual defende que a linguagem é a argumentação, e que nada na língua é neutro. Nesses termos, para esta perspectiva, o elemento linguístico serve como materialização de um ponto de vista, nunca neutro, em que se evidenciam as vozes (outros pontos de vista) na linguagem. Essa semântica apresenta como expoente teórico o Ducrot (1988) que instaura a Teoria da Argumentação da Língua (TAL), bastante vasta e consolidada no ramo. Ademais, outro exemplo da dita abordagem pragmático-social é a Pragmática que estuda o ato linguístico, o que já está para além da língua e não compõe ciência essencialmente Semântica, uma vez que se usa do elemento

¹¹ É importante mencionar que fizemos por escolha a denotação itálico para referenciar a palavra em si, o termo solto. Quando exemplos, recuperação de exemplos ou palavras já ditas, usamos aspas.

linguístico para estudo do extralinguístico, mas que se consolida no espaço interfacial, lugar em que se compreende diversos estudos e discussões.

Podemos afirmar, assim, que as orientações das abordagens Semânticas expostas encaminham o surgimento de vertentes com interesse e conceituação específicos. Isto é, essas 3 (três) grandes correntes, desenvolvidas e ampliadas, compõem, hoje, um cabedal de diferentes Semânticas com perspectivas teórico-metodológicas detalhadas, particulares e consolidadas, tais como: Argumentativa, Cognitiva, Computacional, da Enunciação, dos Protótipos, Formal, Semântica e Psicolinguística Experimental, dos Acontecimentos, Lexical e Cultural, ressaltando que nenhuma delas está posta em ordem de surgimento, pois não é esse o objetivo, mas apenas como registro. Dentre essas, passamos, em seguida, às devidas discussões sobre os 2 (dois) tipos que nos interessam para este trabalho: Semântica Lexical e Semântica Cultural.

2.2 SEMÂNTICA LEXICAL

Antes de estabelecermos as bases teóricas que alicerçam a Semântica Lexical, antecipando, genericamente, que seu interesse reside no estudo do significado das palavras individualmente, relacionadas entre si e entre sentenças, é fundamental que façamos uma inserção conceitual para que algumas colocações sejam feitas concernentes aos elementos primários técnicos. Assim, como nosso foco, no momento, está para informações que dizem respeito ao léxico e às palavras, é inegável a utilização de tais termos em todo este trabalho, o que exige que os definamos, mesmo que de forma breve, a fim de guiar nosso entendimento conceitual.

Portanto, é fundamental esclarecer o que será assumido aqui por definição de palavra e léxico, intuindo prevenir algumas possíveis confusões interpretativas de termos já estabelecidos na literatura sobre o tema.

Estudos na área da Lexicologia, Terminologia (ditas ciências do léxico de componente linguístico com fins de promover a compilação de dicionários) e na área da Linguística propriamente dita, dedicaram-se a traçar definições que enquadrassem os termos “palavra”, “léxico – lexema”, “item lexical”, “vocabulário” e muitos outros afins, em blocos de sentido próprios para evitar o uso indiscriminado. Cada acepção segue uma opção teórica específica de abordagem, apesar de estarem, grosso modo,

em harmonia (diferente do que se é dito pelo senso comum a respeito do que significam). Como nosso foco não é deter atenção a tais especificações, traçaremos uma breve distinção sobre os termos de interesse e definiremos nossa opção de uso.

O léxico tem por definição sintética, fruto da lexicologia, “o estudo de um “vasto catálogo” de itens lexicais” (SEABRA, 2015, p.74). Falando ainda em termos da ciência do léxico, segundo Niklas-Salminen, “o léxico convencionalmente designa o conjunto de palavras pelo qual os membros de uma comunidade linguística se comunicam entre si” (1997, p. 16)¹². Esse conceito não se opõe do aceito pela tradição clássica semântica, pois o léxico continua sendo concebido como essa coleção de itens lexicais que compõem a língua, tendo um status mais abstrato e ilimitado, cognitivamente considerado. Ou seja,

Precisamos concordar plenamente com Bloomfield e Chomsky em que “o léxico é o conjunto completo das irregularidades da linguagem”, mesmo que as irregularidades se manifestem aqui ou ali. O conjunto das palavras duma língua. Podemos também retomar a definição tradicional: o léxico é o conjunto das palavras duma língua, o que inclui evidentemente a maior parte dos morfemas (os morfemas livres) e todas as unidades codificadas de vários morfemas (palavras derivadas e compostas, lexias). É a imagem do léxico que os dicionários nos dão. (REY-DEBOVE, 1984, p.50).

Assim sendo, tomando partido dessa concepção mais abrangente para nossa pesquisa, podemos asseverar que léxico é conjunto/acervo/ajuntamento de palavras que compõem a língua. Sempre é muito maior do que o indivíduo possa dominar, pois é mental (pré-verbal), ilimitado (não acabado) e sofrível de mudanças (lexicalização ou o processo inverso)¹³. É um sistema aberto de palavras, itens, que se formam historicamente e culturalmente, ao que Biderman resume:

[...] o léxico está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato lingüístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento, sob o rótulo sintético de palavras – os signos lingüísticos. (BIDERMAN, 1996, p.27)

Ainda sobre Léxico, uma definição interessante e mais abrangente é a apresentada por Castilho, condizente ao aspecto da função gramatical que esse léxico

¹² “Le lexique désigne conventionnellement l’ensemble des mots au moyen desquels les membres d’une communauté linguistique communiquent entre eux” (NIKLAS-SALMINEN, 1997, p. 16)

¹³ “A Lexicalização é o processo de criação das palavras, por meio da etimologia (lexicalização ocorrida na língua-fonte), neologia (lexicalização ocorrida na língua-alvo), derivação (lexicalização ocorrida no interior da língua alvo, por meio do desdobramento de itens previamente existentes), ou por meio de empréstimo lexical (lexicalização ocorrida por contacto lingüístico). Em suma, Lexicalização e Léxico devem ser entendidos num continuum, que vai da cognição preverbal para a expressão verbal, da língua-enérgeia para a língua-érgon, interpretando dessa maneira os conceitos formulados por Wilhelm von Humboldt.” (CASTILHO, 2014, p.91)

pode assumir, que diz ser “o conjunto de palavras de uma língua, dispostas em categorias tais como o Substantivo, o Pronome, o Verbo, o Adjetivo, o Advérbio, o Artigo, a Conjunção e a Preposição, numa língua como o PB” (2014, p. 87).

Sabido isto, entra em cena o conceito, também genérico, a princípio, de vocabulário, uma vez ser comum tratar um termo pelo outro no domínio do senso comum (léxico e vocabulário).

O vocabulário de uma língua é, também, percebido, como o conjunto de palavras que determinado falante domina, entende, usa. Poderíamos tratar como um recorte do léxico, pois é limitado ao que se sabe, sendo possível ampliação, tomando o léxico como “banco” de onde se buscam palavras para enriquecer esse vocabulário. Logo, à luz de Castilho (2010, p.110), o vocabulário deve ser entendido “como um inventário pós-verbal, um conjunto de produtos concretos, ou seja, a palavra”. Em síntese, o léxico é mais amplo que o vocabulário, além do que existe o vocabulário próprio da língua (palavras que são usadas de forma concreta) e o vocabulário do falante (palavras específicas de um grupo de falantes), o que é ainda mais característico, menor.

Se o léxico é o todo e o vocabulário é a parte, a palavra é a unidade constitutiva desses dois. É o item de formação desses “conjuntos”. Isto é, “a palavra é o melhor representante do léxico” (REY-DEBOVE, 1984, p. 54), é uma unidade lexical, ou, simplesmente, um sinônimo de vocábulo, lexema. Com características de variedade e transformação, é, igualmente ao léxico, ilimitada para conhecimento absoluto do falante. Muitos lexicologistas a definem como uma forma livre significativa, que, por sua vez,

Define-se como uma forma livre significativa que não pode ser decomposta em outras formas livres significativas menores* e cuja unidade se manifesta por uma coesão interna (também pelo acento de palavra em numerosas línguas). A primeira condição basta para forma como declaração, visto que -ação não é livre. (REY-DEBOVE, 1984, p. 48)

Os linguistas veem com estranheza essa definição, e apontam características mais detalhadas de *palavra* que dizem respeito a múltiplos ramos, *palavra* enquanto elemento gramatical-sintático, elemento fonológico e morfológico, enquanto critério gráfico, de estrutura. Para além, ainda podemos mencionar que Irène Tamba (2006, p.70) também traça uma definição a respeito do “que chamamos de palavra”, tratando-a como um “conjunto de formas fônicas e gráficas autônomas, estáveis, que constituem o léxico de uma língua”. Estas possuem, em essência, função

denominativa, as quais ganham significações mais complexas ao longo do tempo de evolução do falante (de criança a adulto).

Desde Saussure (1978), já se discute tal conceito, com concepções que remontam a sua possibilidade de abstração, relação entre si e caracterização a partir das formas e significados que possuem. O fato é que todos concordam que

Ninguém conhece perfeitamente uma língua porque ninguém pode conhecer todas as palavras dela. (...). Não conhecemos jamais todas as palavras de nossa própria língua. Mas os usuários não dominam jamais o léxico, encontram em todo o decorrer de sua vida palavras desconhecidas, e nenhum lexicólogo ou lexicógrafo pode esperar adquirir uma competência lexical ótima. (...). Além disso, é o léxico que, na língua, muda mais depressa (em francês, a renovação das unidades é da ordem de 10% em 25 anos para cerca de 50.000 palavras). O fato da maioria das pessoas não "compreenderem" um texto é devido às palavras desconhecidas: resulta disso uma espécie de desconforto permanente, de angústia léxica que se transforma freqüentemente em observações desdenhosas sobre o "jargão" dos outros. (REY-DEBOVE, 1984, p. 48)

Diante das concepções sobre léxico, vocabulário e palavra, concluímos que nos atemos às acepções tradicionais semânticas que não diferem em essência do que a lexicologia propõe, contudo sem a preocupação de produzir dicionários, uma vez que importa promover o estudo sobre o significado e seus desdobramentos.

Estabelecidas as definições técnicas, partimos para o que é de interesse na seção. É comum o entendimento de que a Semântica Lexical nasce em berço Estruturalista e surge no entendimento saussuriano de língua vista em si e por si (conforme já foi mencionado). Ou seja, essa teoria se vale da língua e não do mundo que a rodeia, pois a sua observação jaz na própria manifestação linguística em forma de léxico, cujo significado se estabelece em processo de relação entre palavras. “Portanto, cada palavra de uma língua tem seu conteúdo semântico influenciado pelo conteúdo semântico de outras palavras dessa língua, e todas as palavras, por se relacionarem entre si, fazem da língua um sistema estruturado” (OLIVEIRA, 2008, p.60). Ao que se adere, segundo Oliveira, concernente ao pensamento de Trier, à lógica básica da abordagem Semântica Lexical, uma vez que “para ele, o léxico de uma língua natural está organizado em torno dos significados das palavras que a compõem. Os significados das palavras são determinados a partir dos significados das outras palavras que lhe são vizinhas” (ibidem, p. 64).

Apesar de sua “naturalidade”¹⁴ no paradigma estrutural, não há uma limitação teórica dessa natureza sobre esse tipo de Semântica. Outros paradigmas linguísticos alimentam essa vertente semântica, seguindo percursos desdobrados das teorias seguintes, a exemplo do gerativismo, que propõe formulações matemáticas para o que o estruturalismo concebia, reabilitando essa corrente linguística e endossando uma adesão ao que a Teoria dos Traços Semânticos apontaria como explicação para a significação das palavras, sendo essa uma ampliação do entendimento semântico estruturalista de que as palavras eram dotadas de significado observando unidades finitas combinadas, os semas, ainda chamada de análise componencial.

Sobre a Teoria de Traços, em suma, podemos dizer que diz respeito ao caráter de composição interna das palavras. São as características fundamentais que as diferenciam, ou, em termos técnicos, são traços distintivos que servem como “descritores” das palavras. Fruto de uma concepção gerativista segundo a qual o componente semântico da língua atua em conjunto com o componente sintático e, em última etapa do processo transformacional (modelo tipicamente Gerativo), com o componente fonético e fonológico em função de fazer submergir uma estrutura profunda (formação dos elementos constitutivos dessa sentença) para uma estrutura de superfície. Assim, o léxico atua como o recurso para transformar trações em palavras. Como exemplo temos o morfema *cachorro* que será definido a partir dos seus componentes: +animado, +animal, - humano, +mamífero, +canino. Cada símbolo desse é lido no léxico como a palavra *cachorro*.

Retomando a diversidade de vieses teóricos de agrupamento, a Semântica se ramifica segundo tal variedade de posicionamentos. A esse respeito Santos argumenta que

Desde o seu surgimento, há mais de cem anos, a Semântica Lexical vem assumindo um rumo multifacetado que se caracteriza, sobretudo, pelos diferentes enfoques dados ao significado no decorrer dos séculos e conforme as teorias linguísticas que predominaram em cada época. Têm-se, como exemplos, a Semântica Estrutural, a Semântica Formal ou Semântica das Condições de Verdade, a Semântica Argumentativa, a Semântica da Enunciação, a Semântica das Condições de Uso, a Semântica Cognitiva, dentre várias outras. (SANTOS, 2015, p.13)

A perspectiva de pensamento de onde a Semântica Lexical radica está pautada em um tipo de Semântica a que Moura (2006) diz ser fruto, exatamente, de uma tradição semiológica, de preocupação intralinguística, que “analisa a significação

¹⁴ Lugar de onde se origina.

na língua natural como um sistema de regras sobre o tipo de relação que as palavras mantêm entre si” (p. 60). Ainda para enfatizar essa raiz saussuriana no estudo da Semântica Lexical, Tamba¹⁵ (2006) afirma que o fato de a língua, em detrimento à fala, ser o objeto de estudo da Linguística dessa base, leva à Semântica a concepção de que as palavras são “simples denominações, cujo *sentido* é tributário de conceitos ou objetos preexistentes, mas como os elementos ou *termos* de um sistema de relações lexicais, de onde eles extraem sua *significação diferencial* ou *valor*” (p.21).

Santos (2015) apresenta uma breve explicação 3 (três) dos estágios da Semântica Lexical descritos por Geeraerts (1998; 2006; 2009) que convém descrever.

Inicialmente, era realizada uma “orientação diacrônica ou histórica para análise do significado” (SANTOS, 2015, p. 14), instaurada por Bréal, concebendo-se, ainda, que esse mesmo significado eram entidades psicológicas associadas aos pensamentos e às ideias, bem como era concebido de modo subjetivo, sob influência do intérprete (conhecimento de mundo e experiências).

O segundo estágio já introduz uma concepção mais estruturalista de fato, com representantes como Trier e Lyons, cujo entendimento do significado é voltado para a estrutura, o sistema linguístico, de caráter sincrônico e autônomo (não-psicológico), “limitava-se às relações internas ao sistema e excluía o referente (a coisa à qual o significado e o significante se referem), a história, e, principalmente, o mundo exterior e o modo como o sujeito o percebia e conceptualizava” (Ibidem, p. 15). É um posicionamento semântico puramente saussuriano, ou

Em outras palavras, o significado, na perspectiva Estruturalista, era determinado prioritariamente pela posição que o item lexical analisado ocupava na estrutura linguística, ou seja, as suas relações sintagmáticas e paradigmáticas, sem levar em conta os fatores extralinguísticos que as determinavam. (SANTOS, 2015, p. 15)

Para finalizar, segundo essa leitura, o último estágio já está associado ao gerativismo, com bastante ênfase na sintaxe. Surge, então, o modelo componencial, que bebe do modelo matemático de Chomsky, para resolver o que já se acreditava a respeito do que era o significado, agora com soluções pontuais para a deficiência do modelo. Com o Gerativismo, era desenvolvida uma análise componencial dos fonemas (unidades mínimas distintivas do som), sendo articulado com a sintaxe, uma Semântica baseada no entendimento de que as estruturas profundas eram uma

¹⁵ Assinando apenas como Tamba a partir dessa edição de 2006.

formulação das superficiais (assim como no modelo sintático). Essa Semântica componencial desenvolveu-se em uma Semântica lógica de raiz gerativista.

Feito todo esse levantamento, sequenciando o raciocínio, é fato que a vertente tradicional permite a concepção do significado estabelecido em vias de relação, diferente do que é concebido pela lógica referencial, denotacional de concepção do significado. Esta, fruto das postulações de Frege (1982), considera o significado existente a partir do dueto palavra-mundo, evidenciando o valor de verdade da sentença expressa como premissa para a existência do significado, sendo este comprovado no teste do sentido mais o referente no mundo. Trata-se de uma abordagem denotacional, formal, lógica, que se importa em representar o mundo externo à língua, concebida na noção de sentido (elemento/manifestação linguístico/a) e referência (extralinguístico/ observação no mundo).

O episódio de existir no mundo o que está dito através do elemento linguístico, não tem relevância para a Semântica Lexical, pois o seu conceito de significado não está ligado ao que é externo à língua. Também é axial que essa abordagem tem interface com a gramática, principalmente a visão mais atual da teoria, uma vez que, nos primórdios das reflexões de natureza Semântica, com o próprio Mattoso Câmara Jr, a sintaxe jazia imbricada à Semântica, pois os sentidos são possibilitados, também, pela organização sintática das sentenças.

Na esteira das relações lexicais, sobre as quais falaremos mais adiante, há um expoente, Lyons (1987), que discutia sobre o significado construído na articulação entre as palavras de uma sentença, trazendo à tona, nesse contexto, o debate da polissemia, algo já preconizado pelo próprio Bréal (1904).

Apesar de ser de tradição estrutural, a Semântica Lexical se desenvolve em eixos de pensamentos variados. Os estudos lexicalistas podem ser guiados por abordagens de natureza cognitivista, como é o caso do desenvolvido por Jackendoff (1990) que promove um trabalho de interface entre a Semântica e a sintaxe. Para além, há a vertente gerativa, com Pustejovsky, em “O Léxico Gerativo” (1995), enviesando o aspecto composicional, com vias ao conhecimento computacional. Entretanto, apesar dos direcionamentos múltiplos e escolhas de “manuseio” do léxico, é inegável, para os lexicalistas, que a significação é construída na interação, através do entendimento de que as palavras são dotadas de sentidos múltiplos, cognitivamente solicitados ou não. O contexto semântico, tangenciado pelos aspectos morfossintáticos, exerce influência no significado denotado na seleção do sentido

atribuído pelo contexto. Diz respeito a uma lógica própria do item lexical e não do mundo.

A partir de agora partimos para uma descrição acerca da teoria Semântica de natureza Cultural, bastante recente e sem maiores aplicações e aprofundamentos enquanto teoria formalizada, apesar de suas referências serem historicamente aceitas e difundidas. Lembrando que essa descrição se faz essencial para a construção dos pilares de sustentação da nossa tese, que encontra espaço na conjugação dessas duas teorias: a tradicional e a “moderna”.

2.3 SEMÂNTICA CULTURAL

De certo, há muito se aventa sobre a inter-relação de língua e cultura, bem como entre os elementos que rodeiam esse imbricado, tais como pensamento e sociedade, constituindo-se como porções que possibilitam a completude do que seria a cultura em abrangência conceitual. Na verdade, o entendimento é que existe uma relação indissociável entre esses elementos muito antes de a Linguística se estabelecer como ciência, pois esse era o tema corrente das discussões sociológicas e antropológicas, o que possibilita as bases de construção dessa ciência. A partir de Saussure, essas discussões ganham direcionamento linguístico, evidenciando a língua como objeto de atenção.

Inegavelmente a língua é um recurso da linguagem, é um fenômeno que possibilita que o ser humano seja intercomunicativo, interativo e social; é fruto da necessidade de se estabelecerem meios de socialização, de compartilhar e transmitir pensamento. Saussure (1995) já expunha que a linguagem é heterogênea, resultado da faculdade de linguagem e de um conjunto de convenções sociais. Aqui, o aspecto social é visto sob o prisma de ser adquirida no âmbito das convenções estabelecidas socialmente e não (apenas)¹⁶ pelo fato de ser possibilitada pela interação social com seus participantes.

Em vista dessas considerações, é possível afirmar que o estabelecimento de uma Semântica Cultural, na sua generalidade, é, antes de qualquer coisa, uma

¹⁶ Inserção nossa.

releitura de um histórico pré-(e)-linguístico¹⁷ de definições. Pode-se dizer que as reflexões pré-saussurianas se configuram como uma “sopa primordial” de concepções que embasam teorias mais pontuais sobre o tema, claro que com as devidas atualizações e focalizações.

Antes de falarmos das questões referentes ao léxico na abordagem Cultural enquanto teoria propriamente dita, é imprescindível descrever a relevância em se tratar da cultura (na sua acepção mais genérica), destacando, para tanto, seu papel de interferência na constituição da língua. Em outras palavras, os conhecimentos lexicais apreendidos informalmente e os aprendidos sistematicamente são regidos por uma lógica cultural cristalizada no próprio léxico.

Sendo assim, não é absurdo dizer que a Semântica Formal releva o cultural, pelo seu caráter referencial, em que o referente é encontrado no mundo natural, socialmente definido. De igual modo, a Semântica Lexical também se estrutura no âmbito cultural, por ser o léxico resultado de uma herança lexical socialmente definida. Ainda, estendendo a afirmação, a Semântica Argumentativa é culturalmente norteadas, pois, ao se colocar no papel de orientar discursivamente, inclui o aspecto subjetivo e intersubjetivo para a noção de significado e sentido, o que reforça o envolvimento da cultura nas concepções de se defender um posicionamento, o aspecto subjetivo marcado no linguístico. Não falamos acerca do componente extralinguístico como matéria de estudo, de interesse, até porque é sabido que, em todas estas pressupostos semânticos arrazoados, não se prevê o material extralinguístico, ficando para a ciência pragmática, configurando, outrossim, no escopo da interface.

O que se defende é o fato de ser a cultura, em certa medida, elemento que está no substrato destas teorias, compondo seu “assoalho”, estrato primário das concepções prontas. O que se perpetua em tantas outras teorias semânticas que não se pode desconsiderar é a influência direta ou não do aspecto social/humano/cultural na base de suas acepções, o que pode ser resumido nas palavras de Seabra.

Considerando a dimensão social da língua, podemos ver, no léxico, o patrimônio cultural de uma comunidade. Transmitidos de geração a geração como signos operacionais, é através dos nomes que o homem exerce a sua capacidade de exprimir sentimentos e ideias, de cristalizar conceitos. Assim, o patrimônio lexical de uma língua constitui um arquivo que armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, refletindo percepções e experiências multisseculares de um povo, podendo, por isso, ser considerado testemunho de uma época (SEABRA, 2015, p.73)

¹⁷ Assim dito por corresponder a definições traçadas antes dos estudos linguísticos e após sua consolidação enquanto ciência. Em ambos os momentos assumindo a interrelação inegável entre a língua e a cultural.

Sobre os fundamentos da Semântica aqui estudada, Ferrarezi (2010; 2013), como seu fundador, defende que se diz da relação existente entre os sentidos atribuídos às palavras (e expressões) e a cultura em que essa língua está inserida. Por falar em língua (língua natural), talvez operando em termos redundantes, é concebida como um sistema socializado e culturalmente determinado de representações de mundos e seus eventos. É mais do que uma estrutura de herança, é um sistema aberto, em que o homem funciona no papel de relacionar-se com seus mundos.

Dito isto, cabe que se estabeleçam os limites de cultura consideráveis para formulação de uma teoria essencialmente cultural para a Semântica, bem como sua relevância para a Ciência Linguística enquanto promotora de uma reflexão e didatização da prática docente.

A Semântica Cultural (SC) de Ferrarezi (2013) se constrói na concepção de que a cultura influencia a linguagem que influencia e transforma a cultura que, por sua vez, fixa-se e sistematiza-se no pensamento, sendo um processo difuso, cíclico e retroalimentado de um infinito sem fronteiras. No entanto, bem antes disso, o antropólogo (creditado até como pai da Antropologia americana) Franz Boas (1858-1942) acreditava que era possível conhecer uma cultura aprendendo uma língua. Segundo essa assertiva, é meramente possível dizer que, na medida em que o falante nativo – criança em aquisição – vai aprendendo sua língua, ele é levado a conhecer sua cultura, o que, grosso modo, é descrito como “relativismo cultural”. Interessante que, com a sua obra *Race, Language and Culture* (1920-1932)¹⁸, Franz Boaz, dentre essa concepção sintetizada acima, contribui consideravelmente para o estabelecimento de uma metodologia própria para a criação de uma antropologia cultural.

Nesse mesmo domínio, as ideias de Sapir (1949) e Whorf (1956) atendiam a uma demanda de questionamentos sobre as relações entre pensamento e organizações das línguas. Para Sapir, a existência de um sistema linguístico credencia o usuário a pensar e a falar. Já para o segundo, ficou clara a conclusão de que a língua determina o pensamento. Ou seja, Whorf “entende que a maneira de se perceber o mundo é influenciada pelos diferentes sistemas linguísticos os quais refletem os diferentes meios de que se originam” (FURTADO, CARVALHO,

¹⁸ “Raça, Língua e Cultura” (livre tradução)

DIALECTAQUIZ, PONTES, 2006, p. 95). A isso, corrobora a assertiva que diz que “sem linguagem não há acesso a realidade, não há pensamento” (ARAÚJO, 2004, p.9). Em ênfase,

o primeiro assegura que a língua tem seu princípio no mundo social e só depois age na forma pela qual a sociedade concebe o mundo. Já Whorf, o segundo, ressalta que o mundo exterior seria um caos não fosse a intervenção do sistema lingüístico e, por isso, o conhecimento que o povo tem do mundo. (FURTADO, CARVALHO, DIALECTAQUIZ, PONTES, 2006, p. 95)

Destacamos, ainda, que esses não foram os únicos a associar língua e cultura, muitos outros autores refletiam sobre a inter-relação, cada um na sua esfera de conhecimento (linguístico, antropológico e social), mas acentuando que essa associação é, de fato, inegável, sendo, portanto, as línguas transmitidas e herdadas socialmente, sob o amparo de uma cultura própria de cada sociedade e, às vezes, até universalizada. Em relevo, o antropólogo polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942), também consolida reflexões intensas sobre essa interrelação língua e cultura, como fundador da antropologia social, concebe que a cultura é uma criação cumulativa que é responsável por alocar indivíduos em grupos, além disso, também é responsável por modificar as estruturas inatas ao homem, como no caso da língua. Ademais, as funções sociais ganham destaque nas suas pesquisas, pois diz respeito a uma manifestação cultural do coletivo, mas imbricado no indivíduo. Para Malinowski (1923) “a fala é um meio necessário de comunhão; é o instrumento indispensável para criar os vínculos do momento, sem os quais é impossível a ação social unificada” (p. 307).

Isto posto, de modo geral, pode-se dizer que a existência de um “relativismo linguístico”, fruto da chamada hipótese Sapir-Whorf (geminadas as duas acepções sobre o tema), explica-se porque o sistema linguístico é condicionado pelo mundo social que, por sua vez, interfere na forma pela qual a sociedade concebe e reflete o mundo, resultando em um sistema linguístico que possibilita o pensar e falar essa língua. Mais além, nossa maneira de perceber o mundo é definida por esses sistemas linguísticos pautados na sequência construtiva de pensamento, língua e sociedade (tríade essa depreendida como o conceito de cultura, em essência, defendido pela SC), favorecendo e sistematizando o conhecimento que o povo tem do mundo que o rodeia. Por fim, essa hipótese, nas palavras de Cunha (2012), nada mais é que uma “proposta teórica sob a qual se alega ser a língua um dos agentes “restritores”, ou mediadores, da sociedade” (p.03).

Voltando ao cerne conceitual, destaca-se que há variadas formas de se entender a cultura, iniciando pelo conceito dicionarizado. Este apresenta como definição mais consensual, dentre tantas entradas lexicais, cultura como “civilização”, ou “sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracterizam uma determinada sociedade” (dicionário Michaelis). Há, ainda, a definição *lato senso*, mais difundida e nada técnica, que concebe cultura em termos deveras abrangente. Ou seja, é a manifestação (de qualquer natureza) de um povo, de um único indivíduo, de um grupo social, não se tratando de ser uma acepção propriamente dita, por ser generalista, descartável; na realidade, pela sua amplitude, consegue dar conta de expressar o viés que se pretende destacar.

Expostas as definições mais comuns e sem precisão e adesão teórica, convém apresentar as concepções mais especializadas do tema, uma vez não ser o conceito de cultura selecionado para se interseccionar com língua.

Para tanto, ressalta-se um entendimento de cultura apresentado por Leroy (2014), que diz respeito a algo inerente, constituinte da linguagem humana, sendo um aspecto que não se desvincula de tal. Assim, mais detalhadamente, Leroy (apud Ministério da Educação, 2010, p. 4), diz que:

No que se refere à questão cultura, entende-se por cultural experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em um contexto e, como tal, são influenciados por sua bibliografia e pelo contexto social e histórico no qual são inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuições de valores, representações de si próprio e do outro, modos de se relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos.

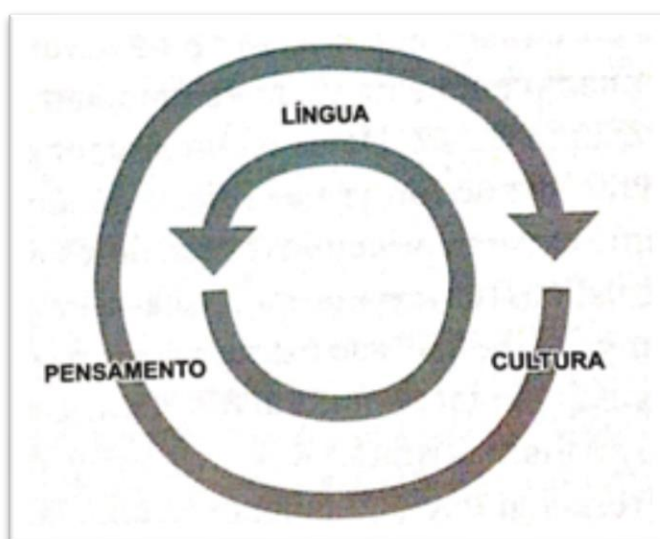
Logo, apesar de ser imanente ao homem, a cultura não deve ser concebida como uma lei natural, genética e biologicamente transferida. Relaciona-se, em efeito, ao que é hereditário em uma instância social, “uma concepção histórica, seja como concepção ou como dimensão do processo social” (FURTADO, CARVALHO, DIALECTAQUIZ, PONTES, 2006, p. 94), mas não determinando por um gene, fisiológico.

Portanto, a cultura não deve ser concebida, apenas, como uma fonte de conhecimento sobre o povo, sua identidade histórica, ou ainda a transmissão de valores do país. Deve-se expandir essa fronteira, com uma concepção que ganha corpo nas postulações de uma Semântica Cultural formalizada por Ferrarezi Junior

(2013)¹⁹. Este conceito, de recorte linguístico, propõe uma ideia de cultura que englobe, além desses fatores descritos, as representações da mente, do pensamento, traduzidas na linguagem. Isto é, o léxico que compõe o arcabouço da língua ganha significação no uso, sendo modelado por questões históricas, antropológicas, conceituais de um povo, manifestado no pensamento do indivíduo e transferido para os sentidos que damos às palavras. Assim, por ser a linguagem constituída social e culturalmente, os dados desse comportamento linguístico social são fundamentais para uma apreciação de ordem semântica.

Ante isso, cultura, para o autor da abordagem, não deve ser considerada “totalmente externa ao sistema” (FERRAREZI, 2013, p. 72), pois se revela como um fator que determina o linguístico, e ainda “hoje, sabemos, entre outras coisas, que a cultura de uma comunidade não apenas interfere na atribuição de sentidos a uma palavra, mas interfere até na própria estrutura gramatical da língua que ali é falada” (ibidem, p. 73). A ideia requerida, aqui, é a representada pelo seguinte esquema:

FIGURA 01: Esquema de cultura para a SC²⁰



Fonte: FERRAREZI, 2013, p.75

Portanto, o homem se relaciona com o mundo e com os seus mundos gerando cultura, que, por sua vez, modifica a linguagem, a qual se torna um espelho desta cultura, representada por expressões, palavras, enunciados, manifestados em

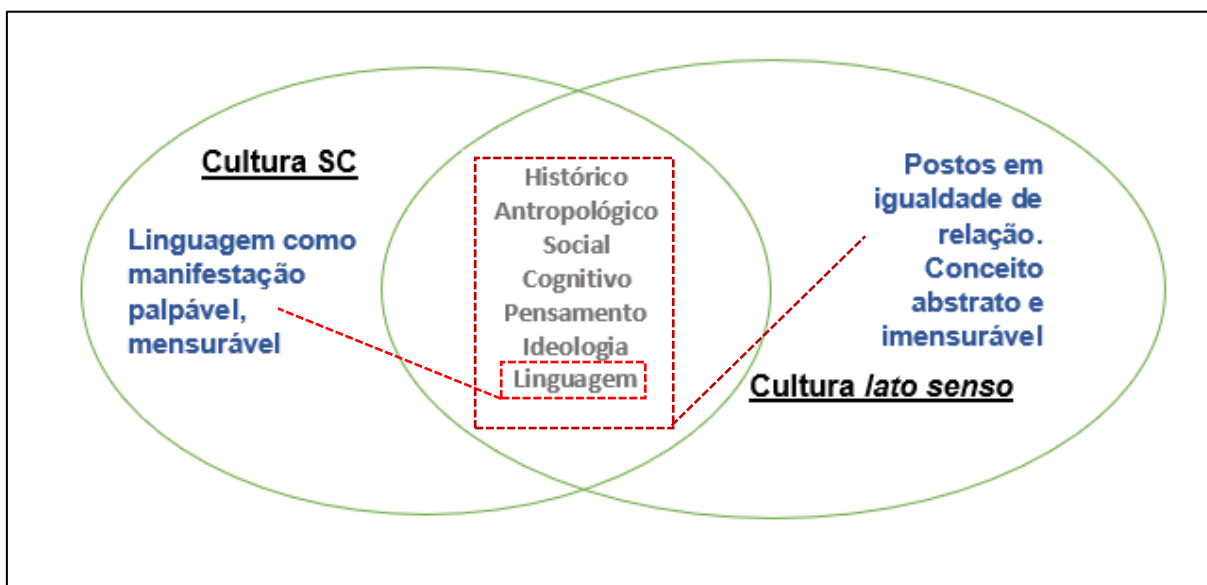
¹⁹ Apesar de sistematizado enquanto proposta teórica em 2013, em 2008, Ferrarezi apresenta, em Gramática do Brasileiro discussões que anunciam uma concepção de cultura linguisticamente marcada.

²⁰ O título dado à figura é resultado de nossa leitura, não uma nomeação dada pelo autor do esquema.

contextos variados. Percebe-se, então, que um conceito de cultura não anula o outro, apenas é ampliado para outra esfera de representação. Assim, é possível concluir, nas palavras de Ferrarezi, sobre a ligação existente entre língua e cultura, que diz respeito a “uma relação indissociável, uma interinfluência: nosso pensamento, nossa cultura já estabelecida e a língua que falamos, em que todos os elementos influenciam e alimentam os demais enquanto se retroalimentam(...)” (2013, p. 75), ilustrado no caráter cíclico do esquema proposta na Figura 01.

Com intuito de sintetizar o entendimento sobre as diferentes acepções de cultura, bem como de modo a didatizar o que foi apresentado sobre o elemento primário da teoria Semântica Cultural, veja-se o quadro esquema que contempla todo o visto e propõe uma diferenciação de sentido.

QUADRO 01: Cultura em esquema



Fonte: produção da própria autora

Portanto, podemos constatar que do que se entende por cultura pela SC, colocado em intersecção com a concepção mais abrangente²¹, emergem os mesmos elementos. Dito de outra forma, concebe-se, tanto para um quanto para outro, os aspectos históricos, antropológicos, sociais, cognitivos, de representação de pensamento, ideologia e linguagem. A diferença está no fato de que, para a cultura *lato senso*, estes elementos compõem o mesmo grupo em paridade, sem

²¹ O conceito *lato senso* é o selecionado para ser o contraponto no esquema que sintetiza o exposto, uma vez ele conseguir contemplar o que se é definido pelos teóricos que descrevemos. De tão genérico, de tão abrangente, abarca as demais percepções.

sobreposição, colocados como elementos diferentes, mas que são tratados da mesma forma. Já para o conceito segundo o recorte da SC, a linguagem está como o elemento central, não hierárquico, todavia que engloba todas as outras acepções em si, por ser o lugar da manifestação observável de tais aspectos.

Uma vez consolidado o entendimento de cultura para a abordagem de interesse, convém definir alguns pressupostos para o desenvolvimento da SC. Destaca-se que estes postulados não são detalhados quando o autor apresenta em seu livro “Semântica, semânticas” (2013) o quadro geral da teoria. Curiosamente, este livro, de caráter descritivo dos tipos de semântica atuais (incluindo-se a própria SC como uma abordagem teórica abrangente e nova), apesar de tratar do macro, para a Semântica Cultura, é resultado de uma obra anterior. Em outras palavras, antes de nascer esta obra, Ferrarezi apresenta a proposta de uma Semântica de Contextos e Cenários, ou apenas SCC (2010), em que é detalhado o grosso da teoria em questão, sendo ampliada na obra última de 2013 sua abrangência de trabalho. É na SCC que encontramos os conceitos que vamos expor em sequência.

A princípio, impera dizer que a acepção que fundamenta toda a SCC é de que a língua é representacional, propriedade natural das línguas, funcionando “no lugar de”. Vejamos isso melhor nas palavras do próprio autor (ibidem, p. 65): “(...) uma língua natural é um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos”. Esse princípio da representatividade diz respeito ao fato de se poder mostrar através da linguagem toda uma representação do mundo que o rodeia, ou ainda outros mundos possíveis, mas sem que assuma, para isso, uma postura mentalista, conforme Chierchia (2013) apresenta, pois, segundo Ferrarezi, este tipo de lógica não pode ser mensurado em termos de comprovação do que está posto na mente, uma vez da sua complexidade.

Com base nisso, podemos inferir que os estudos em SCC optam por um percurso analítico que concebe o mundo como marcação do linguístico, sendo alguns princípios tradicionais da Semântica explicados sob a ótica da cultura em prevaecimento. Sobre isso, certamente, restará mais clareza quando nos ativermos à seção que tratará das relações lexicais e suas vertentes de interpretação logo à frente. Em síntese, conforme Ferrarezi,

Se uma língua não natural não tivesse a propriedade de assumir *o lugar de* não seria possível gerar atos socialmente aceitos com ela, simplesmente porque ela não se prestaria a gerar nada: nem atos sociais, nem ficção e, em última instância, nem asserções. (FERRAREZI, 2010, p. 69)

Dois outros conceitos são bastante relevantes para o que está sendo demonstrado aqui: sentido e sinal-palavra. O primeiro é visto como um conjunto de significados que são possibilitados pela cultura, utilizado por uma comunidade para representar, através de sinais, os eventos de um mundo qualquer, configurando o que a Semântica Lexical, grosso modo, chamada de significado.

Ferrarezi (2013), em relação ao sentido, diz que este pode ser alcançado em três níveis de construção; ou melhor, atribuição de sentidos segue o seguinte protocolo: 1. sentido menor – que diz respeito ao sentido isolado do sinal-palavra, concebido, comumente como sendo o sentido inerente à palavra, “denotação”; 2. Sentido médio – em que há um processo de especialização do sentido atribuído ao sinal-palavra pelo fato de estar inserido em um contexto linguístico, mas não diz respeito ao ápice da especialização, obtida somente no último estágio; 3. Sinal maior – nesse momento, por estar circundada em um cenário (extralinguístico, de uso, cultural), inserido em um contexto (linguístico) é totalmente especializado. Trata-se do sentido pleno.

De modo prático, com exemplos do próprio autor (FERRAREZI, 2013, p.78-79), quando usamos uma palavra isoladamente, como “casa”, o mais comum é definirmos como sendo “residência”, sendo este o sentido mais costumeiro da palavra. Na especialização média dessa palavra, quando falamos “casa comercial”, por exemplo, já não diz respeito ao sentido mais genérico, há uma restrição, mas não completa reconstrução do sentido, sendo entendido como “açougue”, por exemplo. No sentido totalmente especializado, há uma reconstrução guiada por elementos extralinguísticos e linguísticos, permitindo, por exemplo, entendermos “casa de carne da Maria” como sendo um sentido maior, cuja especialização é socialmente marcada. Para entender melhor, vejamos a elaboração de Ferrarezi.

Imaginemos que em uma cidade qualquer, em um bairro comum, uma esposa (Maria) tenha matado e esquartejado seu marido (João) em sua residência. O crime foi descoberto e ganhou notoriedade nacional, gerando enorme convulsão naquela comunidade. Um morador incógnito, muito revoltado (e com um ácido humor negro), numa dada noite, picha o muro da casa em que se cometeu o crime com o seguinte dizer: “casa de carne da Maria. Promoção de hoje: fígado de macho.” Nesse caso, “casa de carne” significa muito mais do que “casa=residência” e do que “açougue” simplesmente. É uma expressão que, em função de toda a história envolvendo aquele lugar, tem um sentido muito complexo, socialmente marcado, apresenta um quê de indignação e revolta, enfim, vai muito além do sentido médio. (FERRAREZI, 2013, p.79)

Toda essa história bem detalhada deixa claro o processo de reconstrução de sentido, partindo de um menor para o mais especializado, o maior, demonstrando toda a complexidade do fazer linguístico no cotidiano do falante. É um sentido que ganha corpo no complexo ambiente da cultura, o qual não é fixo, mas atribuído de modo momentâneo.

O segundo conceito, o sinal-palavra, é “a palavra e os demais elementos a ela associados no processo representativo” (ibidem, p. 78). Inegavelmente, o autor promove “redenominações” para termos similares levando em consideração o aspecto ideológico da sua teoria. Logo, o sinal-palavra é a palavra concebida no âmago do aspecto representacional da língua sob a abordagem cultural. Nisso, impetra-se que o sentido do sinal-palavra não está no próprio elemento linguístico, mas representado por ele em contextos e em uso (em função). Assim, o significado não se constrói na relação entre palavras, pois não há como se valer, para a SCC, do princípio da composicionalidade, em que o sentido do todo é estabelecido na somatória dos sentidos das partes, pois como se estabelecer soma de sentidos para o que é vazio? Antecipando que, para essa teoria, a palavra não possui um sentido próprio, pertencente a ela, sendo vazia e modelada (em termos de sentidos adquiridos), pela cultura.

Desfazendo o nó, para esta abordagem, não existe uma Linguística da palavra, sendo esta a base da língua, mas uma Linguística da língua, tendo por base a cultura, representada na palavra, “ou seja, se alguma relação há entre palavras e sentidos, essa relação é cultural, atribuída pelo *habitus* linguístico, por costume e não por propriedades das palavras ou sentidos” (FERRAREZI, 2010, p. 81), e este procedimento é explicado pela chamada especialização de sentido.

Cabe, ainda que genericamente, explicar o que se entende por especialização de sentido, uma vez que este conceito é fundamental na teoria. A SCC defende que há um vazio de sentido nos itens lexicais, sendo a palavra (no caso, chamado de sinal-palavra por ser vazia de sentido quando fora de um contexto de uso) dotada de sentido nos diversos usos, todos possibilitados pela cultura. Para ele, não existe um sentido denotativo, mas sim um mais costumeiro na nossa cultura (sentido menor), levando a compreensão de *carro*, isolado de um contexto, como *automóvel*, por exemplo, pelo fato de acionarmos esse sentido pelo que está cognitivamente enraizado pela cultura. Em explicação, o autor exemplifica com os sentidos atribuídos/especializados em

sentenças com o uso do “é”, verbo “ser” conjugado e com diferentes acepções, ao que conclui:

Note-se que não é um sinal-palavra “é” que define o sentido dado, mas é o sentido, que precisa ser usado para representar esse fato do mundo, que foi associado ao sinal-palavra “é”, e este passa, então, de forma especializada, a representar o tal fato do mundo. Isso fica claro quando vemos que existem diferentes sentidos que podem ser associados a “ser”. (ibidem, p. 94)

O que é relevante e profícuo para nossas assunções é a ideia de a palavra ir ganhando novos sentidos (diferente do seu sentido “primeiro”, “habitual”, “denotativo”) a partir da comunicação, de forma a representar os fatos do mundo, isto é, “o sentido gera as bases necessárias para o falante construir a expressão [...]” (FERRAREZI, 2010, p. 95).

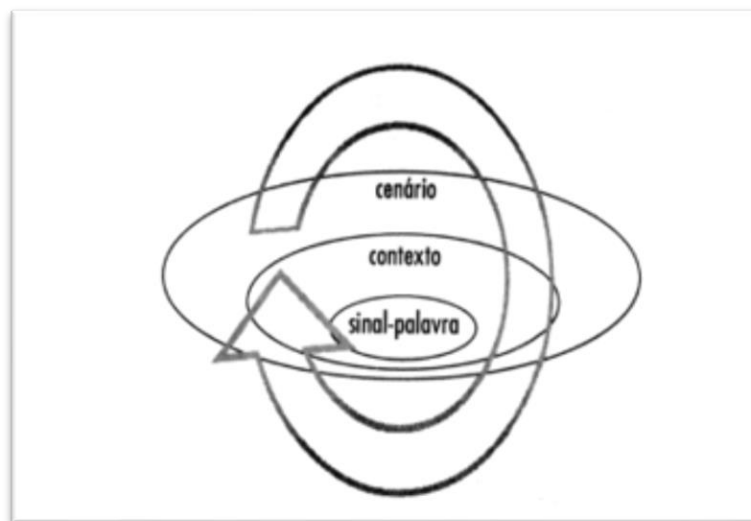
Portanto, há uma produção de sentido na língua na esteira do que é demandado pela cultura e no pensamento consolidado. Trata-se de representar, na língua, sentidos que, por sua vez, não são arbitrários, contudo direcionados por essa mesma cultura, possibilitando a escolha adequada de sentidos possíveis. Isto é, as produções linguísticas, representações do pensamento construído no escopo da cultura, são evidenciadas, muito claramente, nas emanações do domínio de estudo da semântica e pragmática, pelo papel do contexto e do cenário. Quando se utiliza o recurso da substituição assimilativa, substituição contrastiva, na utilização do recurso da ambiguidade, da homonímia, por exemplo, é bastante perceptível que a cultura subjaz às produções; igualmente, quando se observa as inferências nas pressuposições e implicaturas, em que o cultural interfere nas formulações e na compreensão dos enunciados, além das metáforas.

Concluindo nossa breve descrição teórica da SCC, braço fundamental da SC, definamos o que se entende por cenário. Paralelamente, pode-se afirmar que o cenário está para o que os estudos tradicionais veem como contexto extralinguístico, um detalhamento pragmático. Já o contexto semântico, linguístico é, simplesmente, contexto para a SCC.

A grade associativa que circunscreve o sentido para a SC pode ser visualizada na imagem da Figura 02, em que os elementos estão postos sob a regência de uma força circular de alimentação. O sinal-palavra é a palavra vazia de sentido, especializada em um contexto, especificado por um cenário, constituindo-se, nessas três porções, como sendo construída e representada na própria língua. Em linhas

gerais, pode ser concebida como o depósito onde o sentido deve ser inserido a partir do processo de especialização.

FIGURA 02: Esquema de especialização de sentido para a SC²²



Fonte: FERRAREZI, 2010, p.128

Dadas as bases de sustentação da teoria, veja-se uma compilação sintética dos princípios norteadores à luz do autor da obra, o que serve por definição objetiva do que trata a Semântica de Contextos e Cenários, parte e base fundamental de uma Semântica Cultural.

A Semântica é a subdivisão da Linguística que desenvolve seus estudos – das manifestações linguísticas do significado, ou seja, dos sentidos – tomando como base a seguinte concepção geral: uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos. Para poder fazer isso, uma língua usa sinais cujos sentidos são especializados em um contexto, sendo que este só tem sentido especializado em um cenário. Assim, toda manifestação linguística faz parte de um sistema aberto e, por em sua realização plena, estar associada a um sentido, revela uma cultura, que se inter-relaciona com um pensamento que a gera e com um sistema linguístico que a representa. (FERRAREZI, 2010, p. 138)

Deste momento em diante, será traçada uma descrição teórica das relações lexicais mais produtivas em termos de ensino. Opta-se por incorrer nessa orientação de alocação teórica, uma vez que as relações que serão tratadas serão as mesmas que buscaremos quando da análise, necessitando um cuidado especial e independente de uma perspectiva Semântica específica. Para finalizar o capítulo, algumas definições serão revisitadas para proceder com as diferenciações e

²² Assim como na figura anterior, título criado a partir de nossa leitura.

equiparações entre as abordagens teóricas aqui estudadas, conforme anunciado desde a introdução desta pesquisa.

2.4 RELAÇÕES LEXICAIS: CONSTRUINDO DEFINIÇÕES

Uma vez o entendimento do estudo clássico sobre o significado das palavras ser estabelecido no processo de inter-relação com outras no todo da sentença, não podemos deixar de pormenorizar sobre os tipos de relações existentes na língua. É pelo prisma das relações que podemos pensar nos aspectos de sentidos acionados nas palavras através do contexto de realização semântica das sentenças. Assim, nesta seção, traçamos as explicações, em panorama, do que são as relações observadas em trocas por similares, sinonímia, e oposições, antonímias. Bem como do que ocorre nos processos de categorização, com os hiperônimos e hipônimos, assim como a meronímia. Finalizando as relações, apresentamos as ambiguidades existentes na língua, ora denominadas como polissemias, ora como homonímias.

Apesar da existência de outros tipos de relação, limitamos nossa apreciação aos mais presentes em um contexto de ensino, de formalização de um conhecimento, sendo estes os casos, preferencialmente²³, tratados na sala de aula de Língua Portuguesa.

2.4.1 Sinonímia e Antonímia

Os sinônimos e antônimos são bastante abordados no âmbito escolar, muito embora não sejam, no ensino mais atual, apresentados com foco na nomenclatura. Coloca-se como prioridade o aspecto de entender o fenômeno, o processo existente no próprio do uso, independentemente de ser técnico, evidenciando o que se entende por tal. Mesmo assim, é possível constatar que o resultado desse ensino é ainda pautado em um entendimento equivocado, apesar de amplamente discutido e fundamentado na academia. Superficialmente, diz que essa relação continua sendo perpetuada como fora de um contexto, e, acima de tudo, como relação perfeita, absoluta, em que o significado promovido pela substituição não gera diferença para o

²³ Nossa afirmação se dá pela observação aleatória de vários materiais didáticos, os quais apresentam sempre uma descrição dos assuntos a serem tratados (independente da nomenclatura utilizada, importando o fenômeno).

entendimento do enunciado, tratando, pura e simplesmente, uma palavra pela outra (no caso da sinonímia).

Para a Semântica tradicional, tanto os sinônimos quanto os antônimos são relações entre palavras que ganham vida em textos, cujos contextos são estabelecidos através de gêneros. Por que dizer isso? Pelo fato de que essa justificativa de ocorrência leva a crer que não se trata de uma relação concebida em termos de literalidade, em que uma palavra é vista com o mesmo sentido, exato, da outra, em uma troca “perfeita” de significação dos termos. Isto é, não devemos atribuir nem aos sinônimos, nem aos antônimos, o caráter de perfeito, de significado acabado, como se uma palavra conseguisse contemplar exatamente o mesmo sentido de sua correspondente. Sobre este fato conceitual, Ilari ratifica.

Os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações. Mas é sabido que não existem sinônimos perfeitos: assim, a escolha entre dois sinônimos acaba dependendo de vários fatores a serem explorados. (ILARI, 2008, 169)

Em contrapartida, o ensino pautado na lógica mencionada possibilita o conceito de sinônimo como sendo uma substituição de palavras, expressões ou enunciados, mantendo-se o sentido da anterior e proporcionando a construção de listas de palavras. Tais listas servem como um roteiro de substituições postas em pares isolados e bilaterais para o momento em que for solicitada uma troca de palavras.

Essa noção mecanicista da relação se desfaz quando partimos para olhar a realidade linguística, em situações concretas de comunicação e interação. Em cada uso de uma palavra, em cada enunciado, pode-se acionar um sentido diferente a ela, o que possibilita, nesses casos, diferentes substituições. É importante destacar, também, que essa condição de graus de aproximação de sentido não se estabelece, apenas, entre palavras, mas, de igual modo, entre expressões, não possuindo, igualmente, caráter de perfeição. Ante o exposto, conclui-se que um princípio fundamental, definidor da relação de sinonímia reside no fato de ser incoerente sua observação/aplicação/entendimento fora de um contexto de uso em que as palavras ou expressões são empregadas.

Logo, falar de sinônimo é pensar em aproximação de sentidos, sendo possível perceber a existência de graus dessa aproximação. Ilari e Geraldi (1987, p. 43) defendem que “[...] sinonímia é identidade de significação”, ocorrendo quando duas

palavras são empregadas em prol da manutenção do sentido da frase. Vejamos a exemplificação dessa acepção a partir do par *bonito/belo*²⁴. Quando exposto a uma dada esfera de comunicação, tem-se a possibilidade de as palavras *belo* e *bonito* serem intercambiáveis nos enunciados (1) e (2), mas não em (3) e (4).

- (1) Muito *bonito* o seu sapato.
- (2) Muito *belo* o seu sapato.
- (3) Que *bonito* você ter chegado tão tarde ontem, hein?
- (4) *Que *belo* você ter chegado tão tarde ontem, hein?

O que justifica tal impossibilidade? A aproximação não é possível porque o sentido de bonito em (3) é diferente, mas por possuir uma carga irônica. Então, em face à polissemia do item lexical em análise, não é possível estabelecer “identidade de significação”, pois *belo* não apresenta sentido que contemple a ironia possibilitada por *bonito*. Assim, esses itens são intercambiáveis para um sentido, mas não para o outro, necessitando, nesse exemplo, a seleção de outra palavra que contemple de forma mais próxima o sentido pretendido, a exemplo de *vergonha*, *papelão*, ratificando o princípio da inexistência de pareamento isolado de palavras postas como similares.

Os autores ainda afirmam que a sinonímia pode ser classificada de lexical ou estrutural. A primeira se dá quando duas palavras sinônimas são empregadas de modo a contribuir com o mesmo sentido da frase, o que implica que a frase, após a substituição do termo, não passe de verdadeira a falsa²⁵ ou vice-versa, uma vez do grau de aproximação existente entre os sentidos das palavras nesse contexto comunicacional. A estrutural, tradicionalmente, ocorre quando optamos pelo uso uma estrutura sintática sem que haja alteração de sentido em relação ao uso de outra estrutura equivalente, também chamada de paráfrase.

Para os autores em questão, a paráfrase não é marca de uma substituição de uma construção sintática semelhante (ou que signifique a mesma coisa). A paráfrase é a tradução, em contexto de uso, da mesma intenção do locutor, visando à obtenção

²⁴ Apenas para que não haja conflito, optamos por não nos apropriarmos do par *seco/enxuto* exemplificado por Ilari e Geraldi (1987).

²⁵ Destaca-se que falar em verdade ou falsidade aqui não é igual ao que a Semântica Formal chama de valor de verdade. Dizer que uma sentença passa de verdadeira a falsa é dizer que uma não se opõe a outra, não estabelece contradição entre o que é dito. Por exemplo: “Antônia é bonita” e “Antônia é deslumbrante”. As duas sentenças são verdadeiras porque os adjetivos substituídos são colocados em par de similaridade, em diferente intensidade de adjetivação, mas sem que o que é dito em uma contradiga o que é dito em outra, pois se assim o fosse, possivelmente, teríamos o fenômeno da antonímia.

dos mesmos resultados. Como exemplo, tem-se a alternância de vozes verbais como sinonímia estrutural. Entretanto, ressalta-se que esse tipo de paráfrase tem por objetivo provocar efeitos diferentes de sentido quando se é dado realce ao responsável pela ação verbal ou agente (05), ou quando enfatizamos o ato em si (06), colocando em segundo plano a informação sobre o agente dessa ação, podendo, por vezes, vir excluída da construção sem prejuízo semântico. Assim como ocorre na sinonímia lexical, na estrutural, também não se é prevista a relação perfeita, já que os sentidos selecionados dependem diretamente da intenção pretendida no ato da fala. Desse modo, é interessante fazer com que o aluno perceba que a escolha pela voz ativa ou passiva estará diretamente ligada a um efeito de sentido específico.

(05) Os alunos entregaram a carta e

(06) A carta foi entregue pelos alunos.

A diferença entre as sentenças (05) e (06) está no que se pretende com o enfoque. A passividade aparece em situações em que se interessa dar destaque ao que recebe a ação: o objeto da voz ativa passa a sujeito paciente, muitas vezes até como forma de atenuar quem praticou de fato a ação. É uma estratégia que funciona como direcionadora da leitura.

Sobre a referência à escolha, Ilari e Geraldi (2006) consideram a sinonímia como fruto das intenções do falante, além do direcionamento contextual. Vejamos:

as expressões sinônimas são, ainda assim, expressões entre as quais os locutores escolhem: a escolha é, no caso, uma “procura da palavra exata” (como na pena do escritor que corrige um texto já escrito), a mostrar que duas expressões não são igualmente adequadas aos fins visados; essa escolha traduz frequentemente a preocupação de evocar ou respeitar um determinado nível de fala, um determinado tipo de interação, ou mesmo um certo jargão profissional”. (Ilari e Geraldi, 2006, p.)

Indo além, em acordo com Ilari e Geraldi (1987), Murphy (2000) fala sobre a complexidade dessa relação, uma vez estarem envolvidos, no processo, fatores discursivos, mesmo em se tratando de palavras, elementos de contexto linguístico. Nessa perspectiva, uma palavra não funciona como substituta de outra em todos os contextos, pois um termo, por possuir mais de um sentido, pode ter uma equivalência adequada somente a um dos seus sentidos e não à totalidade deles.

Ainda sobre a discussão, destaca-se o entendimento de Tamba (2006) no tocante a essa relação lexical. Para a autora, em confluência com vários outros nomes, a sinonímia pode ser definida como uma relação denotacional, em que as diferenças de sentidos entre um item lexical e outro é uma nuance que não afeta em

demasia o sentido denotativo do que se pretende substituir, permitindo, assim, essa “intercambialidade” dos sinônimos sem que haja uma modificação do sentido denotativo global.

Não é adequado deixar de falar das relações lexicais sem citar o teórico que mais se concentrou em discutir sobre o tema da forma como hoje é concebido. Na realidade, muito do que se entende hoje sobre as relações lexicais são desdobramentos dos pressupostos de Lyons (1979). Sobre a sinonímia, diz tratar-se de uma relação de dependência contextual, “definida em função da implicação recíproca ou equivalência” (p. 478), indo ao encontro da tradição clássica no entendimento de ser estabelecida entre itens lexicais. Para este autor, a importância do contexto é tanta que “é muitas vezes impossível dar o significado de uma palavra sem inseri-la num contexto” (p. 435).

Por fim, anterior a Lyons, o próprio Bréal (1992 [1904]) concentra algumas considerações para o fenômeno da sinonímia. Na realidade, ele a explica pelo viés da Lei da Repartição (diz respeito ao que o autor chama de leis intelectuais da linguagem, comportando-se como leis de natureza empírica que funcionam como explicativas e descritivas das regularidades dos fenômenos das línguas). Essa lei é entendida como o processo de diferenciação dos sinônimos, podendo ser pelo caminho etimológico, mas há os casos regidos pelo contexto. Além disso, também é entendida pela maneira como as palavras são ordenadas na mente²⁶, proporcionando uma memória lexical para o falante, o que funciona diretamente para a relação da sinonímia – seu uso e compreensão. É através deste fenômeno que se entende o aspecto de que não existe sinonímia perfeita. Em resumo, Seide (2006) observa que

Para o linguista, o processo de repartição produz, na mente do falante, um dicionário de sinônimos que só é utilizado em casos de necessidade, quando a palavra de que se precisa não surge espontaneamente. Nesse caso, o dicionário é ativado e envia sinônimos sucessivamente até que se encontre o termo desejado. (p. 31)

Feitas as devidas colocações sobre a sinonímia, chegamos à relação da antonímia, mas, antes de requerer atenção a tal, é fundamental desmistificar que aceitar essa relação lexical como sendo um “antônimo” da relação de sinonímia é um equívoco de natureza conceitual, muita embora seja o que comumente se estabeleça

²⁶Para obter mais detalhes sobre as leis intelectuais da linguagem, conferir: SEIDE, Marcia Sipavicius. A semântica de Michel Bréal: recontextualização, fortuna crítica e aplicação. 2006. 280 f. (Doutorado em Letras) -. Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo. São Paulo.

em um ambiente escolar. Não existe uma oposição entre o tipo de relação lexical literalmente falando, até porque o fenômeno linguístico que se opõe à sinonímia é a polissemia, concebido pelo próprio Lyons (1979), pois, enquanto a sinonímia configura em mais de uma forma com equivalência de sentidos, a polissemia diz respeito à existência de mais de um sentido para a mesma forma linguística.

No entanto, é importante advertir que as considerações basilares condizentes à sinonímia servem à antonímia, tais como: a não existência de antônimos perfeitos e a necessidade da interpretação em contexto. Para a antonímia, o que ocorre um intercâmbio de itens lexicais pela lógica da “oposição” entre os sentidos guiados pelo contexto, uma que “nela, significados contrários são estabelecidos por meio do léxico” (PIETROFORTE e LOPES, 2011, p.127).

O que ocorre é uma incompatibilidade de sentidos estabelecidos não pela relação entre forma e sentido, como no caso da sinonímia, mas sim pelo nível do referente apontado pela palavra.

Quando há a relação entre *lindo/feio* como par opositivo, não podemos partir de uma concepção mecanicista do processo de inter-relação linguisticamente marcado, desconsiderando a questão contextual. Vamos aos exemplos para entender melhor:

(07) Que sapato *lindo*, onde você comprou?

(08) Que sapato *feio*, onde você comprou?

Proceder com substituições dessa ordem a fim de criar uma oposição de ideias entre as sentenças é possível uma vez do contexto de sua concepção, em que quando um sapato não é lindo, é feio ou ainda ridículo, ou mais ainda triste, sendo essa última substituição possível em um contexto de comunicação bastante específico de determinadas regiões, marcas de regionalismo. Então, seguindo essa afirmação, é completamente possível estabelecer par opositivo entre *lindo/triste* ao considerar o regionalismo, aspecto cultural, que seleciona um sentido diferente do comumente concebido e que ainda não estabelece nenhuma relação sinônima com o usual opositor *feio*. Trata-se de um contexto bastante especializado e que fomenta os princípios básicos que guiam o tema, segundo demonstrado abaixo.

(9) Que sapato *lindo*!

(10) *Que sapato *triste*!

Para além, essa possibilidade respeito a uma manifestação tão específica que não cabe nem uma justificativa de associação do tipo: uma palavra referente a um objeto não pode receber uma qualificação de persona. Independente do aspecto de formação de traços de aproximação das palavras, a realização acontece e é bastante produtiva na nossa região, uma vez que para os falantes paraibanos, a palavra triste evidencia-se como uma expressão que não se refere a um aspecto emocional, mas a uma característica negativa intensificada.

Logo, quando um objeto é triste, simplesmente se intensifica a aparência negativa de tal. Contudo, ressalta-se que esse é um caso bastante particular, o que foge à característica que será descrita em sequência. Sobre isso, Tamba (2006) afirma que é fruto de uma característica primordial da antonímia, a sua produtividade na língua, uma vez que há várias possibilidades de formação, como em combinações lexicais em que uma forma se relaciona com sua própria negação (*realizado/não realizado*), ou ainda quando uma forma simples se relaciona com uma pré-fixada (*feliz/infeliz*).

Outra situação é a utilização do par de antônimos *fresco/velho*, que se consolida tranquilamente em um contexto de uso típico de alimentos. Contudo, segundo entendimento de que as palavras podem ter antônimos diferentes em contextos de usos diferentes, no exemplo seguinte essa mesma condição de oposição não se estabelece por tal par.

(11) O ar está *fresco*.

(12) O ar está *velho*.

Aqui, como o referente não é alimento, a antonímia não se realiza. Para opor *ar fresco*, busca-se uma palavra cujas condições físicas do referente sejam consideradas, delimitando, a partir de então, um par antônimo possível para este referente, que não *velho*, mesmo que a palavra *fresco* em (11) ainda possua o mesmo caráter de *novo*. Observe-se, agora, outra situação para o mesmo par:

(13) A salada estava *fresca*.

(14) A salada estava *velha*.

Nessas condições, temos duas possibilidades de interpretação. Na primeira, é possível assimilar a oposição entre *fresca/velha* dado o fato de estarem sendo utilizadas em uma referência a alimentos (conforme possibilidade apresentada acima).

Sendo assim, cabe afirmar que uma salada fresca é uma salada recém-preparada com ingredientes no ponto exato, que não é velha, com ingredientes passados. Entretanto, outra interpretação pode ser suscitada pelo enunciado (13), cuja antonímia estabelecida por (14) não se caracterizaria. É quando há um novo sentido assimilado pela palavra *fresco* em (13). Nesta nova acepção, *salada fresca* é compreendida como um alimento de sabor “verde”, que refresca, e não um alimento novo, recém-preparado. Daí, (14) não pode servir de antônimo, logo da mudança de sentido da palavra em destaque na situação comunicacional referenciada.

A escolha do léxico no processo associativo de opostos é determinante quando se considera um contexto semântico de comunicação, bem como os diversos usos de uma palavra, não cabendo, deste modo, estabelecer uma lista memorizada com os antônimos, para correlacionar palavras, desvalorizando a situação comunicacional posta em prática, conforme nos adverte Ilari e Geraldi.

A relação que fundamente essas incompatibilidades é a de antonímia, um termo que tem sido aplicado a pares de palavras como branco/preto; colorido/incolor; bom/mau; chegar/partir; abrir/fechar; nascer/morrer; todo/nenhum. (...) Nesse sentido, há muito pouco de aproveitável em definições tradicionais, como aquelas que falam em “contrário” ou “oposto”. De fato, “nascer” e “morrer” não exprimem exatamente ações contrárias: representam antes os dois momentos extremos do processo de viver: quem nasce “começa a viver” e quem morre “termina de viver”. (ILARI & GERALDI, 1987, p. 54)

A oposição pode ser vista, inicialmente, em seu aspecto de complementaridade, em que a negação de uma palavra implica a afirmação da outra e, na mesa lógica, a afirmação de uma implica a negação de outra. Lyons (1979) apresenta como elemento de oposição estabelecida por complementaridade os pares *solteiro/casado* e *macho/fêmea*, em que essa relação é visível. Dito de outra forma,

A complementaridade pode ser encarada como um caso especial de incompatibilidade que se estabelece entre conjuntos de dois termos. A afirmação de um membro de um conjunto de termos incompatíveis implica a negação de cada um dos outros membros do conjunto considerados em separado. (LYONS, 1979, p. 489-490)

Também possui, a antonímia, a característica de, na sua relação de oposição de sentidos, estabelecer critérios de gradação. São considerados aqui tanto os aspectos de comparação concernente à magnitude das coisas, *maior / menor*, até o a existência de um “meio-termo” na construção da oposição, isto é, o caráter gradativo, ponderando, assim, o sentido mediano. Logo, dizer que *uma casa não é grande* não implica, necessariamente, que *seja pequena*, dependendo, para tanto, da percepção do locutor, conforme exposto por Pietroforte e Lopes.

O tamanho das 'coisas', no entanto, depende do enunciador que as avalia em seu discurso, pois é a partir de sua percepção que as palavras antônimas determinadas pelo eixo *pequeno vs grande* estabelecem um critério de avaliação. O que é grande, de um ponto de vista, pode ser pequeno, de outro. (PIETROFORTE e LOPES, 2011, p. 127)

Para o exemplo mencionado, vale acrescentar que, por se tratar de um adjetivo, naturalmente, há uma imprecisão, uma vagueza que solicita parâmetros de comparação. Quando se fala que *uma casa é grande* e não há uma comparação estabelecida para precisificar o sentido de *grande* (é grande em relação a), então fica comprometida a percepção do interlocutor. Para esse tipo de oposição, Lyons (1979) chama de antonímia por excelência.

Ainda para esse autor, o último tipo de oposição é denominado de reciprocidade, configurando o tipo de relação entre termos ditos partes de um mesmo evento, como *comprar/vender, marido/esposa, pai/mãe*. Nesse caso, “os atos são dependentes” (ESCARPINETE E FERRAZ, 2015, p.86).

Aspecto importante das relações opositivas dentre as destacadas está na utilização de palavras que fazem parte do que Ilari e Geraldi (1987) chamam de extremos de um processo, expressando oposições polares. Dizer que *nascer* é antônimo complementar de *morrer* é desconsiderar o processo de viver como um todo, a saber, *nascer, crescer, amadurecer...* chegando ao extremo do processo: a morte. Nesse caso, o mais adequado é reconhecer *nascer* como um dos possíveis antônimos de *morrer*, a depender do contexto posto, essa relação polar é definida por Lyons (1979) como sendo uma propriedade gradual.

Tamba (2006) define que há quatro diferentes tipos de antônimos: primeiramente, os ditos contraditórios, em que há uma marca de complementaridade, havendo uma “polaridade positiva ou negativa de ordem lógica ou axiológica (*sim/não, verdadeiro/falso, vivo/morto*)” (p. 99). Essa polaridade é diferente da evidenciada no parágrafo antecedente, pois não é marca de processo, mas de extremos absolutos. O segundo tipo diz respeito aos antônimos que já explicamos, os antônimos polares, processuais. O terceiro tipo são os antônimos inversos, que diz respeito a um aspecto espaço-temporal de realização, como no caso de *avançar/recuar, antes/depois*. Por fim, o quarto tipo são os antônimos recíprocos, que dependem do ponto de vista dos participantes implicados na relação, como em *vender/comprar*, que se evidencia personagens de papel recíproco de atuação: o vendedor e o comprador.

Afora, há mais uma característica da antonímia, que pode ser estabelecida, e, na maioria das vezes o é, por relações associativas construídas na cultura de um povo. Ou seja, *verde* pode ser considerado oposto de *azul*, não por serem efetivamente cores opostas (até porque não se é concebida a relação de antônimos entre as cores), mas por caracterizarem, apenas, um grau distintivo, em que *verde*, sendo diferente de *azul*, torna-se seu antônimo em algum discurso possível. Um pouco mais sobre a relação estabelecida entre as cores, Lyons (1979) propõe que, assim como no exposto acima, há relações entre palavras que são uma oposição, mas que não antonímica entre as cores, a exemplo do caso de *chapéu vermelho* e quaisquer outras cores de chapéu. Há uma oposição entre o ser uma cor e não ser outra, como entre *colorido* e *branco*. No momento em que se interpõem cores socialmente pareadas em situação opostos, aí se estabelece uma antonímia de imposição cultural, como no caso de *rosa* representando meninas e *azul*, meninos.

Da mesma forma, segundo as considerações de Murphy (2000), não é raro atribuir-se a *gato* o antônimo de *cachorro*, como pode ser observado, principalmente, no discurso infantil, em que a criança promove a complementaridade entre essas duas palavras que fazem parte do imaginário de animal doméstico. Assim, quando não se tem um *gato*, tem-se um *cachorro* e vice-versa. E este é um importante tipo de antonímia, cuja característica fundamental está no fato de ser construída no bojo das relações culturais e sociais, indo ao encontro do que Ferrarezi (2010, p.226) arremata: “a ideia de antonímia só é coerente como uma operação que parte do nível dos referentes, pois, na verdade, opomos características dos referentes e não dos sentidos das palavras”. Baseado nesse raciocínio, o autor afirma ainda que:

Quando digo que no alto é o contrário de embaixo, que rico é contrário de pobre e que grande é o contrário de pequeno, não estou procedendo a analogia alguma entre sentidos dessas palavras e suas possibilidades funcionais ou estruturais de uso representativo. Estou sim fazendo uma comparação entre os referentes que essas palavras representam, avaliando suas características com base em valores culturais muito marcados e que não funcionam em todas as culturas. (FERRAREZI, 2010, p. 228)

Em última atenção, concentra-se um tipo de antônimo, já citado anteriormente, cuja característica é a simples negação, ou seja, a oposição, muitas vezes, é formada através da negação da palavra em questão. Consequentemente, o oposto de *inteligente* pode se realizar em *não inteligente*, acrescentando aí um fator importante, que é a intenção do enunciador em não agredir, não expor o seu

interlocutor. A escolha da palavra negada sugere essa intencionalidade, que poderia ser prejudicada quando do uso, por exemplo, de *ininteligente* ou, no vulgar, *burro*.

Por último, enfatiza-se que a antonímia é um fenômeno linguístico de extremo valor para a nossa língua valendo-nos da observação de Vilela sobre essa relação lexical.

A antonímia, em sentido amplo, representa um princípio fundamental na estruturação léxica: será mesmo impossível a existência duma língua sem a presença da oposição antonímica. Sem nos aventurarmos a afirmar que se trata de um fenômeno geral: as línguas conhecidas apresentam a antonímia como relação semântica fundamental. A língua portuguesa é toda ela atravessada pela oposição antonímica em diferentes coordenadas e tipos (...). (VILELA, 1979, p. 194)

Sequenciando o trabalho, aprecia-se a relação lexical típica de categorização, fenômeno relevante na promoção da organização textual: coesão e coerência, como veremos.

2.4.2 Hiperonímia - Hiponímia / Holonímia – Meronímia

Prosseguindo no estudo das relações lexicais, o foco agora está nas relações de hiperonímia-hiponímia e, pela lógica de sua explicação, na holonímia-meronímia, sendo imprescindível esclarecer que não subtopicalizamos essa última relação, uma vez que sua existência segue o que se tem para o caso da hiperonímia-hiponímia, sendo desnecessário, e pouco produtivo, trazê-la em tópico específico.

Iniciando por Lyons (1979), a hiponímia é também denominada como inclusão, uma vez de ser “a inclusão de um termo mais específico num termo mais geral” (p. 482). Trata-se de uma ordenação em classe estabelecida entre unidades lexicais, em que uma entidade que faz parte de uma classe menor está incluída em uma classe maior. Para exemplificar, Lyons (1979) apresenta a relação entre *flor* e *tulipa*, sendo a primeira uma classe em que a segunda está incluída. A expressão maior, a englobante, é a hiperonímia, visto que se refere a uma classe mais ampla de coisas. Contudo, o termo “inclusão”, diz respeito a uma noção de natureza referencial, o que não se vê na hiponímia. Ou seja, dizer que há inclusão, é estabelecer uma relação entre a classe de entidades a que se faz referência em amplitude à classe de entidades referidas; já a hiponímia se manifesta como uma relação entre unidades lexicais independentemente de haver referência, ao que, para Lyons, “uma das razões para preferir-se o novo termo técnico *hiponímia* é simplesmente porque se deixa o

termo *inclusão* livre para a teoria da referência e da sua formalização de acordo com a lógica de classes” (1979, p. 482).

Pode-se afirmar, outrossim, que se estabelece uma associação hierárquica, nesse processo, entre o significado de um termo mais específico e de um mais abrangente. Nesse aspecto, corroboram Pietroforte e Lopes (2011, p. 128), ao assegurar que “a hiperonímia e a hiponímia são fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificação própria do sistema lexical”, podendo ser constituída uma aproximação de sentido entre as palavras, uma vez que “há significados que, pelo seu domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes” (ibid., p. 128). Portanto, a palavra *animal* apresenta características que a torna mais abrangente que *gato*, *cachorro*, *cavalo*..., os quais são os menos abrangentes, mas que possuem características em comum com *animal*, encaixando-se no domínio semântico dessa palavra.

Baseado na característica hierárquica das palavras, é possível fazer a construção de grades de correspondência entre os seus domínios semânticos. Para que isso seja feito, os mesmos autores concebem outro conceito importante para o entendimento da relação de hiperônimo/hipônimo, a saber, a análise componencial ou sêmica. Essa análise guia todo o processo de associação entre as palavras no sentido que “ordena da maneira mais explícita os conteúdos focalizados dentro de um campo lexical²⁷, pondo à mostra o que esses itens lexicais possuem em comum, bem como aquilo que faz a especificidade de uns e outros.”. Dito de outro modo, a criação de campos lexicais é proporcionada através da observação das características que as palavras têm em comum, definindo quais são mais abrangentes ou menos abrangentes de sentido, culminando na dita ordem hierárquica presente no léxico. Trata-se, portanto, de se estabelecer categorias.

Em termos práticos, retomando o hiperônimo proposto acima, as características que compõem o significado do termo *animal* se assemelham às que compõem o termo *vegetal*, no que diz respeito a constituir uma “coisa vivente”, distanciando-se de *mineral*, que se caracteriza como “coisa não viva.” Contudo, fazendo o recorte da característica “capacidade de locomoção”, *animal* se distancia

²⁷ Segundo Ilari, 2008, p.39, constitui-se como um campo lexical as palavras que nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido análogas. Os nomes das cores, por exemplo, que se referem a um tipo particular de experiência visual ou os nomes dos animais, que organizam parte da nossa experiência dos seres vivos, constituem campos lexicais (ILARI, 2008, p. 39).

de ambos os termos, os quais, em contrapartida, aproximam-se nesse aspecto. A partir dessa descrição, não poderíamos aproximar *margarida* (*vegetal*) de *animal*, pois são incompatíveis em termos de características que compõem a palavra. Já *animal* engloba outras palavras menos abrangentes enquanto domínio semântico, mas que podem estabelecer uma disposição de hierarquia concernente à sua amplitude de sentido, ao que Pietroforte e Lopes concluem:

O significado de *animal* é englobante dos significados de *réptil*, *aves* e *mamíferos*, cujos significados são englobados por ele. O significado de *mamíferos*, por sua vez, é englobante em relação aos significados de *roedor*, *cetáceo*, *felino*, *canídeo*, *marsupial* e *primata*, seus englobados. O termo englobante é chamado hiperônimo dos demais e, os englobados, hipônimos seus. Ser um ou outro depende de como é enfocada a sua posição na taxonomia, pois *mamífero* é hiperônimo de *primata*, mas é hipônimo de *animal*. (PIETROFORTE e LOPES, 2011, p. 129)

Ainda seguindo a mesma lógica descritiva do fenômeno da hiponímia, Ilari e Geraldi (1987, p. 52) assumem que “intercorre entre expressões com sentidos mais específicos e expressões genéricas, por exemplo, entre geladeira, liquidificador, batedeira de bolos, ferroelétrico etc., e eletrodoméstico.” Destarte, infere-se que há uma relação unilateral de acontecimentos, sendo o hiperônimo o elemento que determina quais os seus hipônimos, cujas características devem preencher as condições para pertencimento ao grupo de maior ordem. Ou seja, *calça* implica *vestimenta*, mas *vestimenta* não implica *calça*. Nesse sentido, há uma confluência ao que os autores abordados anteriormente propunham para tal relação.

Logo, a partir do exemplo supracitado, *eletrodoméstico* seria a hiperônimo de *geladeira*, *liquidificador*, *batedeira de bolos*, *ferroelétrico* etc. É estabelecida uma associação no nível do contingente, ou seja, a hiponímia está contida na hiperonímia e a hiperonímia contendo a hiponímia. Ressalta-se que, apesar de se tratar de um número menor de elementos, a hiponímia tem um conjunto maior de informações, de características, ao que podemos concluir, em palavras de Ilari, que “todo pardal é um passarinho, mas nem todo passarinho é um pardal” (ILARI, 1987, p. 52).

Os hiperônimos e hipônimos são um tipo de relação de sentido, muitas vezes, utilizado para que se evite a repetição de palavras que dizem respeito ao mesmo referente, partindo de um vocábulo de caráter mais genérico de significado – englobante - até chegar aos vocábulos mais específicos – englobados -, cujo teor diz respeito a características mais peculiares do objeto da comunicação. Sobre o caráter de funcionalidade, Ilari e Geraldi (1987, p. 52-53), propõem que a hiponímia é um fenômeno semântico que “afeta o discurso de várias maneiras: por exemplo, quando

num discurso longo se sucedem diferentes alusões a um mesmo indivíduo, é norma que essas alusões se façam por meios de expressões cada vez mais abrangentes”.

Tamba (2006) revisa os postulados de Lyons, confirmando o que é proposto para a conceituação da relação, acrescentando que essa relação tem fins de categorização regidos por condições diferentes entre si. Para ela, quando transitamos de um hiperônimo para um hipônimo, é fundamental especificar as diferenças, levando a generalizações que podem se configurar problemáticas, a exemplo de *troço*, *coisa*, que diz respeito a um grau máximo de generalização no estabelecimento da relação. O fato é que é criada uma hierarquia lexical associativa, tendo, no nível discursivo, a função referencial e anafórica, “ao oferecerem uma denominação heteronímica ampla, cambiável com uma denominação hiponímica mais estreita” (TAMBA, 2006, p. 110).

Outra relação que está no bojo da hiperonímia/hiponímia, por se tratar de um subtipo de categorização, é a relação holonímia-meronímia. É definida como uma relação estabelecida entre uma parte (merônimo) e seu todo (holônimo), como *dedo* e *mão*. Apesar de possuir bastante semelhança com a relação acima, não há como confundir, pois, segundo Tamba (2006, p. 110), “a hiponímia corresponde a uma hierarquia em *ser-um*, fundada na relação *é um tipo/espécie de*, enquanto a meronímia é uma hierarquia em *ter-um*, fundada na relação *é uma parte de/um elemento de*”. Isto é, mesmo apresentando características de assimetria e de inclusão, há distinção nos traços semânticos que compõem cada fenômeno, sendo a propriedade de pertencimento à completude do todo, sua maior característica.

Assim, para didatizar a explicação, os seguintes exemplos seguem:

- (15) O *carro* é um *automóvel* de intensa poluição para o meio ambiente.
- (16) O *volante* do *carro* não está funcionando.

Os termos em *itálico* estabelecem entre si uma relação. No caso de (15), *carro* é um tipo de *automóvel*, que corresponde à categoria hierárquica superior, de termo que é composto de sub-termos associados. Portanto, nesse caso, *carro* é hipônimo de *automóvel*, seu hiperônimo. Já em (16), apesar de se tratar de uma relação de inserção também, claramente, é possível detectar que é de formação distinta, sendo *volante* um componente, uma parte de(o) *carro*. Não se trata de uma categoria, mas de um componente. Logo, nesse caso, *volante* é merônimo o de *carro*, seu holônimo.

Isto posto, ainda podemos declarar que a funcionalidade da relação de hiperonímia-hiponímia está para a construção da coesão (e coerência) textual, pois,

com esse tipo de categorização, evitam-se as repetições desnecessárias, contribuindo nos corriqueiros processos anafóricos e catafóricos de retomadas textuais; já a relação de holonímia-meronímia, apesar de ser importante na construção de um texto em que seu uso seja solicitado, não se comporta com esse objetivo, pois não se é possível evitar substituições na utilização de uma parte pelo todo, a associação estabelecida não promove esse aspecto de significação. Em síntese, tais relações são associações semânticas de mesma natureza, mas de formação e funcionalidade distintas.

A partir de agora, daremos início às reflexões concernentes ao fenômeno da ambiguidade lexical e suas especificidades.

2.4.3 Ambiguidade Lexical

A ambiguidade caracteriza-se no escopo das indeterminações de sentido, sendo, grosso modo, quando um item lexical apresenta mais de um sentido. Os processos linguísticos caracterizados como indeterminação de sentido são a vagueza e a ambiguidade, nessa última, enquadrando-se a homonímia e a polissemia²⁸.

A vagueza é descrita como um caso mais complexo de indeterminação de sentido, pois diz respeito a um termo de sentido genérico que precisa de um contexto para ser precisificado²⁹. Não se trata de dois ou mais sentidos para uma mesma palavra, mas de um único sentido que deve ser estabelecido em termos de comparação, por exemplo, pois há uma generalização absoluta. Ao contrário disso, a ambiguidade se diferencia pelo fato de a mesma forma ter mais de um sentido, porém, todos definidos, no caso da polissemia, cuja entrada lexical é única; para a homonímia, trata-se de formas diferentes, cada uma com seu sentido, palavras distintas, cujas múltiplas entradas lexicais apontam sua existência.

Em geral, o registro da ambiguidade lexical se dá quando uma forma assume mais de um sentido podendo ser de base comum ou não. Relembrando que, por se tratar de um fenômeno que se comporta como vários sentidos para uma mesma forma, situa-se em condição opositiva da sinonímia. Sobre isso, Mari (s/d)³⁰ fornece uma

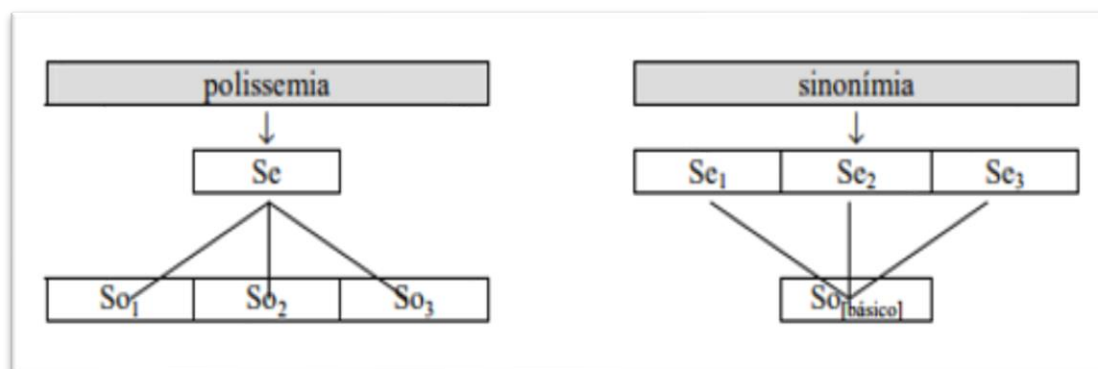
²⁸ Convém enfatizar que o uso do termo é totalmente ligado à sua definição científica, lexical, sem assunção genérica e em vias do senso comum.

²⁹ Termo técnico da semântica lexical no tratamento da vagueza.

³⁰ A obra em questão não apresenta datação, mas está devidamente identificada nas referências deste trabalho.

representação do que seria a sinonímia e a polissemia em um esquema que traduz a oposição existente entre o funcionamento das relações.

FIGURA 03: Esquema sinonímia x polissemia



Fonte: Mari, s/d, p.04

Em suma, lê-se “Se” por Significante e “So” por significado, termos estabelecidos por Saussure condizente ao sistema de significação do signo linguístico. Desta feita, a correlação da polissemia, em palavras do próprio autor (p. 5), diversifica um “Se” em “Sos” diferente, consolidando-se em uma estrutura representacional de pirâmide. Ao contrário disso, a sinonímia se manifesta por diversificar um “So” básico em “Ses” distintos, em uma representação em pirâmide inversa, figurando claramente a condição aqui expressa.

Por se tratar de relações lexicais que exemplificam bem a complexidade e a diversidade do comportamento do signo linguístico, o autor em realce defende que a “polissemia e sinonímia não podem ser vistas apenas como uma espécie de taxionomia de significados, mas são procedimentos de que os usuários lançam mão enquanto estratégias específicas na produção do sentido” (MARI, s/d, p. 5).

O próprio Bréal (1904), no início das discussões de natureza semântica de cunho especificamente linguístico, entende a polissemia como a capacidade que a palavra tem de acumular múltiplos sentidos, constituindo-se como uma propriedade do funcionamento da língua e não um defeito, assim como muitas vezes é repassado no ensino sobre a ambiguidade (em generalidade terminológica), fruto de um posicionamento Aristotélico sobre o evento linguístico.

O autor ainda afirma ser uma característica de todas as nações civilizadas, uma vez que “quanto mais um termo acumulou significações, mais se deve supor que

ele represente aspectos diversos da atividade intelectual e social” (p. 103). Ainda sobre a Polissemia, Bréal acredita ser de possível determinação de sentido pelo contexto, impossibilitando que seus sentidos se contradigam um ao outro, pois “as palavras são colocadas cada vez num meio que lhe determina antecipadamente o valor” (p. 104). Em suma, é uma forma criativa e econômica de as línguas representarem a realidade, definindo-se por Henriques (2011) da seguinte forma:

Se a um enunciado é possível atribuir duas ou mais interpretações, dizemos que ela caracteriza um caso de AMBIGUIDADE. É obvio que muitas delas podem ser desfeitas porque o leitor tem conhecimentos implícitos ou pressupostos a respeito do fato ou da expressão empregada. (HENRIQUES, 2011, p. 87)

Sobre os tipos de indeterminação de sentido, a polissemia e a homonímia, retomamos para detalhar um pouco mais sua diferenciação, ao que começaremos com o que Ferraz (2014, p.21) explica:

(...) na ambiguidade, as palavras possuem dois ou mais sentidos diferentes. Em alguns casos, os diferentes sentidos não apresentam relação, como ocorre com o termo *banco*, em que temos os sentidos *banco*₁=assento e *banco*₂=instituição financeira, processo definido como homonímia. Em outros casos, denominados de polissemia, é perceptível que os sentidos sejam relacionados, como em *igreja*, cujos sentidos podem ser ao menos três: espaço físico, instituição religiosa e grupo de pessoas que dela fazem parte.

Segundo Cançado (2008), estabelecer a distinção entre a polissemia e a homonímia é fundamental para se entender como acontece a descrição do léxico, no caso dos dicionários, que devem observar essa diferenciação no sentido de configurar a adequada menção ao fenômeno.

No caso de uma homonímia, apresentam-se os diferentes sentidos em entradas lexicais diferentes; já para os itens polissêmicos, há uma relação dos sentidos variados em uma mesma entrada lexical. Além desse aspecto de relevância, a autora apresenta um exemplo interessante, em que “a mesma palavra pode ser considerada uma homonímia em relação a determinado sentido e ser polissêmica em relação a outras” (CANÇADO, 2008, p.61), ilustrado no exemplo do termo *pasta* que pode ser polissêmico em si e homonímico entre si. Ou seja, quando em *pasta*₁ os significados de base comum *pasta de dente*, *pasta de comer*, há polissemia. A mesma explicação se aplica para *pasta*₂, nos sentidos de *pasta de couro*, *pasta ministerial*, caracterizando uma polissemia em cada ocorrência em si. No entanto, se relacionarmos os sentidos das duas ocorrências, podemos afirmar que *pasta*₁ e *pasta*₂ são termos homônimos.

Lyons concebe que um forte elemento de diferenciação é a questão etimológica ou, ainda, a distância entre os significados.

[a distinção] Depende, em última análise, do juízo do lexicógrafo sobre a plausibilidade da “extensão” do significado, ou de alguma prova histórica de ter ocorrido particular extensão. A arbitrariedade da distinção entre homonímia e polissemia se reflete nas discrepâncias entre diferentes dicionários (...). (LYONS, 1979, p. 431)

Portanto, a polissemia se diferencia da homonímia, tradicionalmente, pelo mérito da inter-relação, ou sobreposição, que existe entre os possíveis significados elencados para a mesma palavra. Vejamos os exemplos abaixo:

- (17) Preciso lavar a *mão*.
- (18) Você tem uma *mão* ótima para cozinhar.
- (19) Temos que colocar a *mão* na massa. Chega de descanso!
- (20) Passaram a *mão* no meu celular.
- (21) Não abra *mão* dos seus sonhos!

Cada uma das sentenças tem a presença do item *mão*, expresso em contextos específicos, fazendo saltar variados sentidos para a mesma forma. O sentido recrutado por (17) está para o mais comum, designando a parte do corpo, o que não se repete nos demais exemplos. Para (18), temos o entendimento de que há competência para realização da atividade de cozinhar e não uma adjetivação positiva quanto a parte do corpo de alguém. (19), demonstrado pela composição expressiva *mão na massa*, seleciona o sentido de agir, iniciar determinada atividade. No exemplo (20), o sentido focado está direcionado pela associação com o verbo *passar*, coloquialmente perpetuado na expressão “passar a mão”, definindo-se não na literalidade, mas como “furto”. Por fim, em (21), o sentido contextualmente proporcionado diz respeito a não desistir dos objetivos, “não abrir mão”.

Postas as descrições dos sentidos de cada sentença, é coerente apontar para o fato de essas diferentes acepções serem caracterizadas como polissemia, pois há uma identidade entre elas. Em termos de aparição em dicionário, os sentidos possíveis de uma palavra em condição de base comum são postos em sequência para uma mesma entrada lexical. São sentidos diferentes, mas de base compatível.

Para a homonímia há diferentes entradas lexicais (o que já aventa se tratar de duas palavras, mesmo que coincidam na forma), cada uma apontando um sentido diferente, mas sem identificação, sem que, a princípio, seja plausível de se relacionar,

mas que podem ser raiz de ambiguidade, como exemplo clássico introduzido por Ilari e Geraldi (1987, p. 57): “O cadáver foi encontrado perto do banco”. No caso, a sentença é ambígua pois suscita a questão: foi encontrado perto da agência bancária ou de um assento?

Em termos de organização em entradas lexicais no dicionário (usando como fonte o dicionário online da Língua Portuguesa Priberam), temos *casa*, que apresenta, para a primeira entrada lexical a descrição do fenômeno da polissemia, em que é possível observar 21 (vinte e um) sentidos de mesma base; ao mesmo tempo, a mesma forma possui 22 (vinte e duas) descrições de palavras distintas com sentidos diferentes, cada uma condizendo a uma entrada lexical diferente.

ca·sa³¹

(latim *casa*, -ae, cabana, casebre)

substantivo feminino

1. Nome genérico de todas as construções destinadas a habitação.

2. Construção destinada a uma unidade de habitação, geralmente unifamiliar, por oposição a apartamento. = MORADIA, VIVENDA

[...]

casa comercial

• Estabelecimento onde se efetuam transações comerciais.

casa da adova

• [Antigo] • [Antigo] Sala, nas cadeias, onde os presos passeavam e recebiam visitas.

casa da Joana

• [Informal] • [Informal] Aquela onde não há regras ou disciplina, onde reinam a confusão e a desordem.

[...]

Apresentados os componentes teóricos de importância para este trabalho, especificando as Semânticas de interesse em breve contextualização histórica, bem como as relações lexicais a que nos deteremos para apreciação no momento da análise, entra em questão o momento em que se é estabelecida uma congruência entre duas perspectivas Semânticas, a priori, distintas e, até excludentes. A ideia é traçar os pilares para a sustentação do que defendemos como tese: a abordagem Semântica Léxico-Cultural como eficiente e complementar para o ensino de Língua Portuguesa sob a égide da Semântica, em especial, para as séries iniciais.

³¹ **"casa"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/banco> [consultado em 08-06-2018].

2.5 PONTOS DE INTERSECÇÃO: É POSSÍVEL?

Através dessa breve explanação, é notório que o pressuposto de cultura descrito aqui, por sua abrangência e interinfluência na/da língua, deve ser evidenciado quando pensamos no ensino de LP, fundamentalmente, nas séries iniciais, pois a consolidação desses aspectos está em efervescência. Explicando em outros termos, é inegável que a educação segue uma lógica processual, gradual, e, no caso da aprendizagem da língua, elemento inerente ao homem, prevê-se a sistematização do que já se é sabido em vias de produção, conhecimento cognitivo. Assim, as séries iniciais vão trabalhando de modo a construir o conhecimento da língua materna partindo, em tese, de aspectos mais gerais, de ampliação vocabular, reconhecimento de estrutura sintáticas, de normas gramaticais, com base no que já faz parte do conhecimento do falante, partindo para a sistematização do conhecimento para o aluno.

Logo, é bastante pertinente supor que o conhecimento lexical solicitado do aluno, nos Livros Didáticos, deve estar margeado por um contexto cultural, permitido pela apresentação de conteúdo, ou textos para interpretação, oferecendo elementos de significação – tais como palavras sinônimas e antônimas com sentidos especializados no contexto de uso, ou campos semânticos próprios do elemento de informação suscitado no texto. Em síntese, trata-se de mostrar como os elementos dos mundos são representados pela língua, pois dizemos que “a língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis” (FERRAREZI, 2013, p. 74).

A partir da defesa supracitada, faz-se crucial estabelecer, nessa seção, uma confluência entre as duas teorias semânticas aqui pormenorizadas. Essa empreitada (por isso posta em questionamento no título da seção) é resultado do que estabelecemos como tese do trabalho aqui proposto: é na confluência da Semântica de base Lexical, com a Semântica de base Cultural (essa detalhada na vertente da Semântica de Contextos e Cenários) que reside um modelo possível de trabalho com a língua, especificamente, no ensino formal escolar de fundamento, não descartando nisso a relevância da opção teórico-metodológica assumida em voga para todo o percurso escolar do aprendente no que concerne aos aspectos linguísticos.

Inevitavelmente, devem ser traçadas as aproximações necessárias em prol da abordagem Semântica Léxico-Cultural (SLC). Em absoluto, não se pretende

esvaziar a relevância das teorias supracitadas, ou ainda descaracterizá-las. A ideia é, por conseguirmos apreender que elas são correlacionais, estabelecer a complementariedade nos momentos em que houver espaço para tal. Para se atingir esse objetivo, cabe descrever algumas concepções específicas do tratamento dado pela Semântica Cultural aos fenômenos arrazoados mais acima, com as devidas inserções segundo o que a tradição semântica concebe a questão.

Antes disso, retomando alguns termos com maiores detalhes, Ferrarezi (2010), na SCC, define a importância da “especialização do sentido” a que as palavras são submetidas, uma vez da sua natureza de nulidade de sentido, sendo essencial um “contexto” e um “cenário” delimitador que promova a devida significação dessa palavra. Ao dizer isso, fica bastante claro que, ocorrendo um processo especialização, logo o léxico é sempre vazio, uma *tabula rasa* (sinal-palavra): eis a primeira grande oposição ao entendimento elevado na Semântica Lexical. Para esta, as palavras são dotadas de sentidos em si, é a característica principal de um item lexical, ser um “depositório de informações”.

A esse respeito, acredita-se que soa difícil de ratificar esse posicionamento da SCC, pois surge a questão: e de onde vêm os sentidos que são selecionados? Em que lugar ficam armazenados os possíveis sentidos selecionados a partir do contexto posto em cenário? Ao que argumentamos ser mais coerente pensar nos itens lexicais como contendo, metafórica e cognitivamente falando, uma prateleira de armazenamento de possíveis sentidos, que não são soltos ou escolhidos a gosto do falante, mas consolidados pela cultura. Esse “depósito” é o lugar para o qual o falante recorre a fim de estabelecer a seleção dos sentidos contextualmente definidos.

Portanto, a ideia de sinal-palavra é descartada, ampliando-se o aspecto de significação, então, é considerada a relevância da especialização de sentido como um mecanismo de seleção. Através dessa concepção, não se rechaçada a afirmação de “uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos” (FERRAREZI, 2010, p.221), apenas não se é admitida como justificativa para dizer que a palavra é vazia de sentido, como se as construções de sentido fossem resultado de uma nova representação. Longe disso, o argumento é de que, justamente por ser cultural, manifesta-se, consolida-se e reproduz-se, tornando o léxico esse lugar de sedimentação, por assim dizer.

Em sequência, a SCC tem a percepção da sinonímia distando do tradicional no aspecto de não ser uma relação imanente na língua e ser proporcionada em

contextos aparados no corte do cenário de especificação em prol das especializações de sentido. No mais, é material cultural, linguisticamente marcado e que merece destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Igualmente descarta a condição da antonímia de relação oposta à sinonímia, ratificando que o mais adequado era ser oposta à polissemia. No entanto, a respeito deste último fenômeno, a teoria acredita ser quase nula de existência, pelo mesmo motivo que embasa toda a lógica que temos aqui traçado: não é plausível haver indeterminação de sentido se, aplicadas as fórmulas de construção, onde o contexto e cenário atuam, é pouco provável não se especializar um único sentido para aquela palavra. Ferrarezi explica que é muito raro acontecer a polissemia, fruto de alguma falha da construção ou

(...) é mais comum na escrita, em que se tem somente o contexto e em que o cenário depende invariavelmente do leitor, que pode construí-lo ou não de forma satisfatória, gerando tantos mais casos de polissemia quanto menos satisfatória for a definição do cenário por ele realizada. (FERRAREZI, 2010, p.226)

Inevitavelmente, é dado continuidade no argumento base da aproximação e reformulação dessas ideias apresentadas pela Semântica Cultural. A justificativa da rara existência ser exclusividade da modalidade escrita aponta para o fato de não ser suficiente a formulação de um contexto em cenário tão específico e detalhado a ponto de especializar um sentido definido para um sinal-palavra. Essa insuficiência é sintomática, pois realça que há algo a mais nesse processo, o que concebemos ser a natureza do item lexical, o fato de ele mesmo apresentar multiplicidade de sentidos previamente estabelecidos e selecionáveis nessa “atmosfera” de contexto e cenário.

Logo, a polissemia não é apenas produtiva na língua, mas um fenômeno de intensa riqueza para o ensino, pois é um dos elementos de maior adesão na construção de ironias, efeitos de humor de gêneros diversos, sendo bastante explorada também em outros domínios, como a publicidade.

Por fim, um último fenômeno destoante é a antonímia, que se configura como forma de se consolidar preconceitos, uma vez que, de acordo com a SCC, não se trata de um fenômeno linguístico, mas referencial, extralinguístico. A oposição é feita entre características dos referentes e não dos sentidos das palavras. Sobre isso, é óbvia a harmonia com o defendido tradicionalmente pela Semântica Lexical, pois também se considera a relevância do referente na construção desses sentidos. O caráter de ser referencial não serve para descaracterizar a antonímia como matéria de observação linguística, pois o léxico compreende tais possibilidades. Menos ainda deve ser

excluído do rol de conteúdos escolares, podendo ser uma operação utilizada como recurso para se desestabilizar o preconceito, uma vez que entendemos que conflitos dessa natureza são resolvidos levando à reflexão e não quando deixamos de abordar o tema, conforme expõem Escarpinete e Ferraz (2015, p. 33).

Logo, sendo a sala de aula o lugar de sistematização do conhecimento, este adquirido no mundo, é essencial direcionar o aluno para este tipo de situação em que o texto solicita uma interpretação complexa, permitida pelos usos (...) através da oposição dos sentidos possíveis. Se descartarmos do ensino essa realidade linguística (contextual e condicionada ao referente), “fechamos a cortina” para a riqueza do fenômeno.

Sobre esse direcionamento reflexivo, diz-se que é viés de destaque nos documentos oficiais, por sinal, os chamados temas transversais que devem ser inseridos em sala de aula.

Diante do que foi ventilado, com efeito de clarificar o que cada abordagem semântica admite enquanto fenômeno linguístico, foram produzidos três quadros que fornecem, sumariamente, as intersecções propostas para a realização de uma Semântica, diga-se, inclusiva, para usar um termo bem avaliado no momento. Em cada quadro, pode-se observar uma síntese das concepções teóricas de cada perspectiva para os fenômenos linguísticos de cunho lexical que selecionamos para nossa análise e proposta.

QUADRO 02: Quadro comparativo das relações lexicais – abordagem Lexical

FENÔMENO →				
ABORDAGEM ↓	SINONÍMIA	ANTONÍMIA	HIPERONÍMIA/HIPONÍMIA HOLONÍMIA/MERONÍMIA	POLISSEMIA
SEMÂNTICA LEXICAL	- Linguístico; - O sentido da palavra está inserido no item lexical; - Sentidos relacionáveis/substituíveis em contexto – relação não perfeita; - Fenômeno a ser ensinado.	- Linguístico; - Tem relação com o material extralinguístico no referente; - Sentidos opositivos em contexto – relação não perfeita; - O sentido da palavra está inserido no item lexical; - Fenômeno a ser ensinado.	- Linguístico; - Categorizações permitidas por campos semântico – agrupamento por associação; - Relações de pertencimento do tipo parte-todo; - Associações de palavras que independem de contexto, mas pode ser erigido por um contexto específico; - Fenômeno a ser ensinado.	- Linguístico; - Multiplicidade de sentidos; - Sentidos definidos em recorte contextual; - Os sentidos estão inseridos no item lexical; - Produtivo na língua; - É lexical e estrutural; - Fenômeno a ser ensinado.

Fonte: produzido pela própria autora

Neste primeiro quadro de síntese teórica, vê-se que, para a Semântica Lexical, a natureza de qualquer um destes fenômenos é de marcação linguística, uma vez que não apenas está circunscrito pelo material linguístico, mas por conceber, em si, todas as possíveis acepções em contexto solicitadas. Além disso, destaca-se o fato de estes fenômenos serem considerados aptos para o contexto aplicado, uma vez que corresponde ao que é de funcionamento da própria língua.

O segundo quadro, da abordagem cultural, diferencia-se do anterior em vários aspectos. No tocante à natureza de ocorrência, deixa de ser linguística para ser cultural, impresso no material linguístico (exceto para o fenômeno da antonímia). Há o entendimento de que o item lexical não compreende sentidos previsíveis, mas, enquanto sinal-palavra, comporta-se como sendo uma tela em branco, cujos sentidos são especializados em contexto linguístico, sendo este contexto também especializado em um cenário extralinguístico. Veja-se.

QUADRO 03: Quadro comparativo das relações lexicais – abordagem Cultural

FENÔMENO → ABORDAGEM ↓	SINONÍMIA	ANTONÍMIA	HIPERONÍMIA/HIPONÍMIA HOLONÍMIA/MERONÍMIA	POLISSEMIA
	• Cultural; • Linguisticamente marcado; • Sinal-palavra sofre especialização de sentido na inserção de um contexto especificado por um cenário; • Sinal-palavra vazia de sentido; • Fenômeno a ser ensinado.	• Cultural; • Extralinguístico; • Operação no nível dos referentes; • Oposição de conceitos culturais; • Fenômeno que não deve ser ensinado, pois reforça preconceitos.	• Não é feita menção sobre o fenômeno.	• Linguístico; • Sentidos variados para uma mesma palavra; • Sinal-palavra sofre especialização comprometida de sentido na inserção de um contexto especificado por um cenário; • É estrutural; • Raro na língua; • Por inferência, não deve ser ensinado por ser quase inexistente.

Fonte: produzido pela própria autora

Particularmente para a antonímia e para a polissemia, não se deve valer enquanto conteúdo a ser ensinado em sala de aula, pois, para o primeiro, evidentemente, apresenta-se como recurso de promoção de preconceitos; e, para o

segundo fenômeno, como sendo pouco relevante já que diz respeito a um “defeito” da língua e raríssimo, uma vez que não se pode ter dois sentidos para uma mesma palavra, sendo essa palavra, para tal perspectiva, como já mencionado, vazia de sentido.

O último quadro agrega a ligação que propomos, permitindo uma visualização mais objetiva dos pontos de confluência. Resumidamente, concebemos os fenômenos como manifestação linguística de uma operação culturalmente construída e possibilitada. Isto posto, deve ser assunto relevante para o ensino, consolidando a compreensão da língua enquanto elemento dinâmico e autorregulado.

QUADRO 04: Quadro comparativo das relações lexicais – abordagem Léxico-Cultural

FENÔMENO →				
ABORDAGEM ↓	SINONÍMIA	ANTONÍMIA	HIPERONÍMIA/HIPONÍMIA HOLONÍMIA/MERONÍMIA	POLISSEMIA
SEMÂNTICA LÉXICO- CULTURAL	• Linguístico; • Cultural; • Sentidos relacionáveis a partir da especialização de sentido promovida por um contexto especificado por um cenário; • Fenômeno a ser ensinado.	• Linguístico; • Cultural; • Baseado no referente; • Sentidos opostos em contexto; • Fenômeno produtivo na língua; • Fenômeno a ser ensinado para sensibilização contra preconceitos.	• Linguístico; • Cultural; • Categorizações guiadas por campos semânticos consolidados – independe de contexto - e por associação contextual; • Relação de pertencimento do tipo parte-todo; • Fenômeno a ser ensinado.	• Linguístico; • Cultural; • Multiplicidade de sentidos; • Sentidos definidos em contexto; • Os sentidos das palavras estão inseridos no item lexical; • Produtivo na língua; • É lexical e estrutural; • Fenômeno a ser ensinado.

Fonte: produzido pela própria autora

Em especial para a antonímia, por se fazer uma correlação opositiva no nível dos referentes, vale destaque até como forma de expressar que o preconceito não está na relação feita entre as palavras, mas entre os referentes que se quis opor. Logo, vale como mecanismo para se refletir sobre os preconceitos culturalmente (no sentido *lato* da palavra) criados. Ainda nessa confluência, concebe-se que a especialização é uma estratégia inegável no processo de significar, mas que, para a sua existência, não se aplica em dicotomia o esvaziamento do item lexical, uma vez que é essencial o fato de que não são especializações arbitrárias, mas guiadas por um leque de possibilidades de sentidos previstos no próprio léxico. Por fim, a

polissemia não entra na concepção de ocorrência rara e de defeito, pelo mesmo motivo da não existência de um sinal-palavra, sendo produtivo e caracterizador da língua.

A partir de agora, após a teorização que fundamenta as Semânticas que se entrelaçam para esta tese, é construída a devida apresentação do nosso objeto de estudo e *corpus*, contextualizando-os em abrangência informativa.

3. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LP NO 4º E 5º ANO DO EF: O LD EM FOCO

Até o presente momento, detivemo-nos à explanação teórica de composição do nosso trabalho, evidenciando perspectivas Semânticas de interesse, em prol da consolidação da abordagem Léxico-Cultural para o ensino da língua. Esse primeiro momento diz respeito à estrutura de fundação. A partir de agora, entramos em um ciclo de natureza mais prática, de observação e de elaboração de propostas didáticas. No entanto, para que cheguemos a tal, é imprescindível que tracemos uma contextualização básica dos elementos fundamentais para este segundo momento: o lugar de observação (4º e 5º anos do EFI), o ensino de LP em termos oficiais (especificamente sobre o ensino do léxico) e o nosso objeto de estudo (livros didáticos).

Neste capítulo, discutiremos, a princípio, sobre como a educação brasileira é concebida, baseados na legislação vigente que norteia esse regime organizacional. Salienta-se que nosso interesse jaz no ensino de Língua Portuguesa, especialmente à fase inicial de formalização do conhecimento, conforme entendimento de que, por ser o início da escolarização, os conteúdos mais básicos condizentes ao léxico, reconhecimento de vocabulário consolidando as práticas de leitura e escrita, devem ser uma tônica na sala de aula. Logo, por estar definido este lugar de observação, convém contextualizá-lo em termos documentais e oficiais, daí nossas reflexões nesse sentido.

Em ênfase, colocamos em questão alguns aspectos relacionados ao ensino de LP, por se tratar do motivo de inquietação para que propuséssemos este trabalho. Evidentemente que essa inquietação também tem sido uma constante nas discussões sobre Educação, havendo grandes avanços na postura encontrada em sala de aula (fruto das ponderações impelidas pela Linguística desde a sua concepção), mas, pela amplitude da questão, carecendo de outras reformulações. Ressaltamos, de modo especificador, que nosso olhar está para o ensino do léxico. Assim, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa é pensar, de forma mais abrangente, nas estratégias, não apenas didático-metodológicas, sobretudo teóricas, para a consolidação de uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, importa expor alguns princípios que norteiam esse ensino, os quais proporcionaram, ao longo do tempo, algumas reformulações na

disciplina de LP, bem como fomentar a compreensão teórica/metodológica que melhor dê conta das necessidades dos alunos em tempos de interatividade.

Em busca de contextualização sobre tal aspecto, tecemos algumas reflexões sobre o espaço dado à Semântica no ensino de LP, em especial, ao tratamento com o léxico. Para isso, encontramos, nos documentos oficiais, toda a fundamentação que venha ao encontro da nossa defesa: o ensino pautado nos aspectos semânticos da língua, essencialmente das relações lexicais, serve de direcionador de uma aprendizagem mais eficiente da LP. Mais coerente ainda é se valer desse turno no tocante à educação fundamental, momento de iniciação do conhecimento, da sistematização do que já se sabe enquanto falante.

Finalmente, apresentamos a descrição do nosso objeto de estudo e o recorte feito para a análise. Neste momento, será feita uma apreciação avaliativa que não intui desqualificar negativamente os livros escolhidos para observação, com informações demonstrando o que foi tomado como fator de seleção, bem como a detalhada revisão das obras.

3.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A educação básica brasileira é dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O primeiro compreende crianças de 0 a 5 anos, alocadas em creches e sequencial pré-escolas. A partir dos 6 anos de idade, a criança é inserida no Ensino Fundamental, com previsão de término aos 14 anos de idade. Desde 2006, a duração do EF, que até então era de oito anos, passou a ser de nove anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em alguns dos seus artigos, através da Lei Ordinária 11.274/2006, ampliando a duração para nove anos e estabelecendo o ano de 2010 como prazo final para implementação da Lei pelos sistemas de ensino.

A partir de então, o EF passou a ser dividido em dois momentos – I e II, sendo o EF I chamado de anos iniciais, comportando do 1º ao 5º ano, e o EF II, de anos finais, do 6º ao 9º ano. O sistema de ensino tem autonomia para estruturar ciclos para o EF, conforme dispõe o artigo 32, § 1º, da LDB, desde que respeitem a carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos (artigo 31, inciso III). Nessa possibilidade, mormente, concebe-se do 1º ao 3º ano como sendo um ciclo (ou etapa,

segundo o PNLD³²) e o 4º e 5º ano como outro ciclo, igualmente como do 6º à 9º. Tal organização encontra embasamento nos documentos oficiais pela concepção que o aspecto sequenciado do ensino propicia. Vejamos:

Atende-se à dimensão sequencial quando os processos educativos acompanham as exigências de aprendizagem definidas em cada etapa da trajetória escolar da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), até a Educação Superior. São processos educativos que, embora se constituam em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos estudantes, inscritos em tempos e espaços educativos próprios a cada etapa do desenvolvimento humano, inscrevem-se em trajetória que deve ser contínua e progressiva. (MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013, p.20)

Essa organicidade é importante, pois define estratégias de ensino-aprendizagem segundo estabelecido pelos documentos norteadores, que, por sua vez, descrevem as características e regras de efetivação desse ensino, sobretudo seus objetivos, os quais servem de norte também para a estruturação dos materiais didáticos. Ressalta-se que o Ensino Fundamental é regrado por outros documentos além da LDB, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino, todos em prol da efetividade da aprendizagem com base nos seguintes objetivos:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (ART. 32º, LDB 9394/96)

Ainda em termos de estruturação do EF, especialmente no que concerne ao trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, há especificações que merecem destaque. Para isso, insere-se outro documento de relevância para a educação básica (e de igual relevância para os nossos estudos, pois embasa nossas reflexões sobre a

³² Será detalhado mais à frente.

escolha dos livros didáticos que serão analisados), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD consta com uma história de criação de mais de 80 anos, tendo recebido denominação diferente no início de sua atuação, em 1937, e modificada ao longo dos anos, com redefinição para PNLD em 1985³³. É de responsabilidade do Ministério da Educação, com principal objetivo de prover as escolas públicas de Educação Básica de material didático gratuito e regular. Seu funcionamento vai desde a adesão das escolas ao programa, até a distribuição dos livros, o que ocorre em parceria com a atuação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), agindo, nesse processo, enquanto instrumento avaliador dos Livros Didáticos para o EF. Portanto, o PNLD, nessa sua última funcionalidade descrita, ganha destaque, pois desenvolve um trabalho de cunho qualitativo, totalmente embasado nas prerrogativas impostas pelos documentos oficiais da educação para o ensino de Língua Portuguesa, estabelecendo não apenas uma descrição das obras aprovadas, sobretudo uma explicação qualitativa de cada coleção, consolidando-se como um documento de apoio para interesse de material didático.

Para além, o Programa fornece uma listagem avaliativa com os materiais aptos para adesão escolar, que serve de guia didático sobre o tipo de abordagem que cada coleção segue, proporcionando, assim, um maior esclarecimento sobre cada obra a fim de facilitar a escolha por parte da equipe docente de cada escola. Logo, o PNLD concentra, além das demais, a característica de ser instrumento avaliador e orientador da adoção dos livros didáticos.

Sobre os aspectos da formatação seriada do Ensino Fundamental, anos iniciais, segue-se uma estruturação em dois eixos norteadores (também chamados de segmentos), a saber: “Letramento e Alfabetização” e domínio da “Língua Portuguesa”. São eles definidores da organização curricular progressiva para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual concebe os três primeiros anos como parte do segmento “Letramento e Alfabetização”, entendendo que

Cabe à escola garantir à criança o contato sistemático, a convivência e a familiarização com objetos típicos da cultura letrada, de modo a permitir-lhe, ao final do período:

- o (re)conhecimento das funções sociais da escrita;
- o domínio dos códigos e convenções constitutivos do sistema alfabético de escrita;

³³ In: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 09/08/2017

- o desenvolvimento de competências e habilidades básicas envolvidas na leitura e na produção de textos. (BRASIL, PNLD 2016, p. 10)

Já o segundo ciclo, que é o segmento dedicado ao domínio da Língua Portuguesa, e corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, tem por perspectiva “(...) levar o aluno à consolidação do duplo processo iniciado na etapa anterior, desenvolvendo tanto sua proficiência em leitura e escrita quanto sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, PNLD, 2016, p.10). Esse entendimento a respeito de como deve ser organizado o ensino da língua, especificamente, para os anos iniciais do EF, norteia a prática escolar para tal nível de escolarização, deliberando não apenas sobre um padrão teórico-didático-metodológico a ser seguido pelas coleções didáticas que queiram aprovação em tal documento, mas, principalmente, sobre esses mesmos aspectos como prática acadêmica nas escolas de todo o Brasil. Em suma, importa destacar quais as reflexões que baseiam as definições propostas no PNLD, estas descritas abaixo:

De acordo com as diretrizes oficiais de âmbito nacional, os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, *em todo o EF*, devem ser:

- o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (...);
- a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
- o domínio das variedades urbanas de prestígio do país, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas e formais em que seu uso é socialmente requerido;
- A prática de análise e de reflexão sobre a língua e a linguagem(...). (BRASIL, PNLD, 2016, p.11)

Uma vez contextualizada a organização do Ensino Fundamental brasileiro, vale enfatizar, ainda, a escolha pela nossa atenção a essa fase de ensino. Defendemos que a Semântica de base lexical, em consonância com a cultural, proporciona um meio eficiente de aprendizagem da língua, essencialmente, quando tratamos com crianças. A sistematização do conhecimento linguístico (próprio do falante) – conhecimento esse, extra escolarização -, proporciona a reflexão sobre a língua de forma diferenciada.

Dito de outro modo, o entendimento de que as palavras são dotadas de sentidos especificados por contextos de uso, que, por sua vez, são culturalmente possibilitados, construídos, engessados e/ou modificados devem ganhar força no ambiente escolar através do ensino do léxico. Desde o início das práticas educativas

escolares, lá no segmento da alfabetização e letramento, é preconizada a ampliação vocabular, com o uso do dicionário, de verbetes e glossários que levam ao conhecimento de várias palavras e seu contexto de significação, tendo, no segundo segmento do Ensino Fundamental, - voltado ao desenvolvimento do domínio da LP (4º e 5º anos) -, uma expansão do conhecimento sobre o léxico por parte das crianças.

Sendo assim, é nessa fase do ensino que podemos observar de que maneira essa sistematização tem ocorrido, tomada como direcionamento e resultado de aprendizagens construídas no ciclo inicial do EF I. Podemos refletir, igualmente, sobre como a cultura é evidenciada nesse processo (se o é), sendo, portanto, as atividades dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 4º e 5º ano do EF nosso *corpus* de observação, mostrando-se relevante, pois está no momento medial da sequência da educação fundamental, cujo público diz respeito a crianças que já passaram pela fase de alfabetização, contudo sem que sejam inseridos ao complexo estudo das metalinguagens próprias de algumas posturas de ensino da gramática.

3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS: BÚSSOLA QUE FORMATA A EDUCAÇÃO

Antes de introduzir o assunto, devemos acentuar que o cuidado em refletir sobre o entendimento a respeito do ensino de língua (bem como de outras disciplinas) baseado nos chamados documentos oficiais, encontra respaldo na condição proeminente de serem reguladores desse ensino. Dessa forma, ressaltá-los é essencial para endossar o que determinamos como inquietação da pesquisa, pois antecipam (no sentido de ser anterior) a prática docente, bem como a produção dos materiais didáticos para o ensino. Portanto, servimo-nos das concepções enaltecidas por tais como “fermento”, sendo, para os documentos referentes à LP, valorizadores de uma ação participativa, crítica e consciente do aluno diante da sua língua, além de incentivador de propostas de trabalho que promovam o conhecimento da variedade de uso própria da língua que falamos.

De acordo com as orientações de documentos oficiais norteadores dos currículos escolares nacionais, como os PCN (1997/1998)³⁴, um dos objetivos do

³⁴ PCN 1997 trata dos assuntos pertinentes ao primeiro e segundos ciclos do ensino fundamental. Já o PCN 1998, refere-se ao terceiro e quarto ciclo.

ensino de LP é desenvolver a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de usar adequadamente a língua em situações de interação diversas.

Como tal objetivo envolve o desenvolvimento de outras competências, tais como a discursiva, a linguística, a textual, a estilística e a reflexiva, os PCN (1997), seguindo uma perspectiva de base interacionista, assegura que, para o ensino/aprendizagem, a linguagem deve ser concebida como forma de interação e a língua estudada em situações reais de uso. Para tanto, o texto deve ser adotado como unidade básica de ensino e os gêneros textuais/discursivos devem configurar os objetos de estudo. Além disso, salientam que os conteúdos devem articular-se em torno de dois eixos básicos, a saber: uso da língua oral e escrita; e reflexão sobre a língua e a linguagem. A esse respeito, ressaltam que as situações didáticas devem ser planejadas e executadas com o intuito de “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, PCN, 1997, p.19).

Dessa forma, a reflexão é apontada como um dos princípios fundamentais do ensino de língua Portuguesa, visto que uma das sugestões/orientações mais recorrentes é a de que as atividades devem ser reflexivas (promover a reflexão) e, portanto, devem partir das situações de uso e conduzir à ação, condição essa refletida e orientada pelos PCN.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço (BRASIL, PCN, 1997, p. 60).

Outro princípio fundamental ao ensino de LP está relacionado ao papel desempenhado pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. Uma abordagem didática pautada numa perspectiva interacionista, conforme previsto nos PCN, tende a conceber o educando como sujeito da aprendizagem, assim, mais que um mero receptor de informação, ele é sujeito ativo do processo de construção do conhecimento.

Assegura-se, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem de LP é apontado como resultante da articulação entre as seguintes variáveis: aluno, língua e o próprio ensino, conforme preconizam os Parâmetros.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, PCN, 1998, p. 22)

Partindo para o caráter da atuação docente, para que ocorra o direcionamento do ensino de língua materna com o propósito de fomentar a reflexão e uso da linguagem em seus variados contextos sociais, é fundamental que o professor atuante esteja preparado, dominando seu objeto de trabalho com destreza, o que é, outrossim tratado pelos PCN através de orientações sobre o que se e esperado do professor.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, PCN, 1997, p. 25)

A sala de aula se configura como o espaço para promover a cidadania. Logo, há a exigência de se desenvolver uma inserção dos conteúdos pautados nos aspectos de uso, em situações comunicativas reais, deixando de lado o caráter utópico e descontextualizado do ensino da língua, tomando o professor ainda como elemento de mediação, um provocador das discussões e mediador do conhecimento de algo que, em se tratando de língua, é de conhecimento (não formal, mas usual) do aluno/falante.

Na esteira dessas proposições, inquieta saber, de modo mais específico, como deveria ser a realidade presente nas aulas de língua. Já se pressupõe, desde o documento básico, direcionado ao Ensino Fundamental que “quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística” (BRASIL, PCN, 1997, p. 30).

Como análise linguística, o documento refere-se a atividades que se podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Consideram-se ambas como atividades de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins: “Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza”. (BRASIL, PCN, 1997, p. 30). A partir dessa concepção, o documento discorre sobre a relevância das atividades epilinguísticas, o que vai ao encontro da proposta reflexiva.

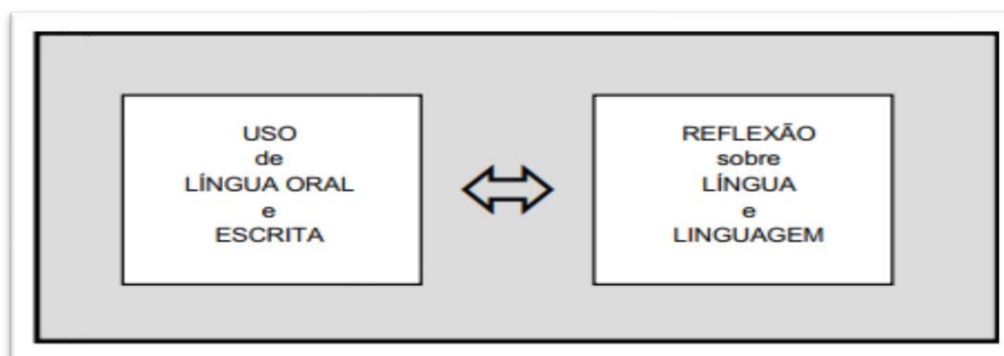
Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (BRASIL, PCN, 1997, p. 31)

Convém, ainda, explicar que, apesar de o documento admitir a relevância da Análise Linguística como estratégia de desenvolvimento da competência linguística, não se caracteriza como um recorte de exclusividade no ensino da gramática. Assim, extrapola-se essa percepção para as diversas questões de natureza linguística, até para o ensino semântico, o que interessa efetivamente. Não é de todo relevante proporcionar o ensino de uma metalinguagem dos fenômenos marcadamente lexicais (sendo ideal a união dos dois padrões de trabalho com a língua: metalinguagem e epilinguagem), no entanto, deve-se primar pela inserção da reflexão sobre tais mecanismos, uma vez que são constantes e comuns na linguagem. Defesa essa evidenciada pelo que é proposto a partir da afirmação abaixo.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico¹¹, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística¹², que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, PCN, 1998, p. 28)

Em específico, no tocante ao trabalho com o léxico, é defendido que o ensino de Língua Portuguesa seja organizado a partir de dois eixos centrais, os quais servem de cadeia organizacional dos conteúdos a serem trabalhados: diz-se do eixo do uso e do eixo da reflexão, conforme sintetiza o esquema em sequência. Claramente, percebe-se um movimento de manejo com os gêneros textuais/discursivos em associação com a observação da prática de análise linguística, com o enfoque no uso e reflexão.

FIGURA 04: esquema de organização do ensino do ensino de língua

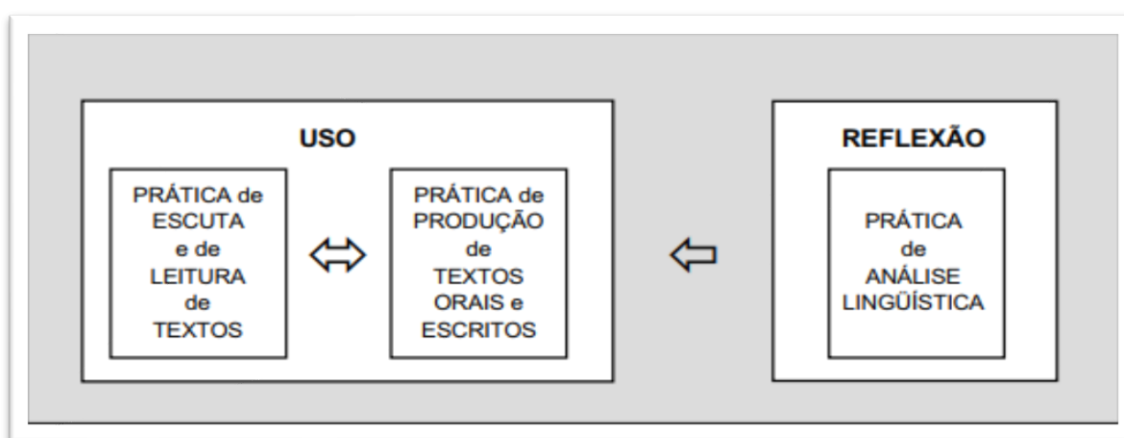


Fonte: BRASIL, PCN, 1998, p. 34

A organização conteudista deve prever a confluência desses dois eixos em sala de aula. O quadro do uso diz respeito ao que ocorre na língua, tanto oral quanto escrita. Para o quadro da reflexão, partindo da efetivação do uso, deve-se racionalizar sobre a língua e a linguagem. Logo, é um percurso de mão dupla, em que uso e reflexão precisam ser explorados simultaneamente em favor do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos orais e escritos, enquadrados na língua oral e escrita, articulando-se práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, discursivamente.

Nessa mesma lógica, os documentos enfatizam, através do esquema seguinte, de que modo correlação desses dois eixos se manifesta, concebendo-o em intrínseca ligação para o processo de ensino-aprendizagem de LP. Vejamos:

FIGURA 05: Esquema de descrição uso - reflexão



Fonte: BRASIL, PCN, 1998, p. 35

Em detalhe, no bloco da reflexão acerca do uso, consideram-se os conteúdos sobre o funcionamento da linguagem em situações de realização desse uso, através da prática de análise linguística. No bloco do uso reflexivo, preconiza-se uma estratégia de prática de escuta e leitura de textos para sua posterior produção, com possibilidade de repetição de novas escutas e leituras como estratégia de aprendizagem. No eixo da Análise Linguística se enquadram os conteúdos que servem para ampliação da competência discursiva desse aluno, estando o léxico inserido, assim como estabelecem os PCN sobre os conteúdos que fazem parte desse tipo de metodologia de ensino.

1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos. (BRASIL, PCN, 1998, p. 36)

Logo, não se trata de priorizar um conteúdo em detrimento do outro, mesmo que os Livros Didáticos, em certa medida, trabalhem mais determinados assuntos em detrimento de outros. Por isso, os aspectos relacionados à esfera semântica merecem igual destaque, pois promovem o entendimento do que está para o uso, refletindo sobre o que se fala, o que se escreve. Desta feita, deve fazer parte do ensino escolar a referência aos fenômenos linguísticos da significação, favorecendo não apenas uma ampliação vocabular, (re)conhecimento das palavras, mas sua multiplicidade de possibilidades de relação, de construção, de sentidos, desde a fase inicial de inserção escolar. Sobre isso é parametrizado que:

É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece. (BRASIL, PCN, 1997, p. 67)

Evidencia-se, portanto, a relevância da Semântica na efetivação da aprendizagem, sendo concebidos os aspectos lexicais da língua como um objetivo da prática de análise linguística, desenvolvida em favor do estudo do texto. Esta afirmação está comprovada na citação que se segue.

Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: * escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos); * escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto; * organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um

determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto; * capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura; * emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria); * elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário. (BRASIL, PCN, 1998, p. 61-62)

Ainda sobre o valor do trabalho com léxico em sala de aula de LP, é essencial reiterar que não se trata de mais um conteúdo a ser exposto, mas de consolidar o que faz parte do uso. Perceber, por exemplo, que uma palavra pode ser usada em substituição à outra por identidade é fruto de uma prática discursiva que a criança já consegue estabelecer, mesmo não possuindo uma rede vocabular extensa o suficiente para fazer escolhas com complexidade maior. Assim, a escola funciona como lugar de consolidação desse saber comunicativo, levando desde a ampliação vocabular, até a compreensão da multiplicidade de sentido inerente às palavras do nosso léxico, conhecimentos esses fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção. Endossando o dito, vale destacar o que os PCN apresentam enquanto objetivos do ensino de LP condizente ao léxico.

utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento [...] aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos [...] inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto [...] (BRASIL, PCN, 1997, p. 32- 33).

Indo ao encontro de todo o exposto, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultado de uma necessidade de se estabelecer, sistematicamente, competências e habilidades comuns a todos os alunos independente de se enquadrar em uma esfera particular ou pública de ensino.

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los, (BNCC, 2018, p.12).

FIGURA 06 – Composição do ensino de Linguagens pela BNCC



Fonte: Produzido pela própria autora baseado em: In:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 05/10/2018

Este documento, através de competências específicas para Linguagens, prevê um ensino, em harmonia com os documentos norteadores, mais reflexivo, em que se estimula práticas de interação e valorização da diversidade através das diferentes linguagens.

Voltando às implicações referentes à organização do ensino, por se tratar do período mais longo da Educação Básica, o EF deve seguir um padrão de ensino que promova a progressão em substrato lúdico, proporcionando a aprendizagem de habilidades que permita os alunos a se comportarem de forma ativa na sociedade. Assim, o documento considera que

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BNCC, 2018, p. 57)

Sobre os conhecimentos necessários aos anos iniciais do EF, especificamente, para a área de Língua Portuguesa (essa enquadrada no componente Linguagens), deve ter como foco o texto, visto em perspectiva enunciativo-discursivas, articulando-o com os vários contextos de produção. Em suma,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p.66-67)

O texto apresenta, ainda, uma determinação sobre os campos do conhecimento linguístico que devem ser instaurados no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, em particular quando do tratamento do eixo de Análise Linguística.

FIGURA 07: Recorte do quadro de campos do conhecimento para LP

Semântica	• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
------------------	---

Fonte: BNCC, 2018, p.69

De modo claro, em congruência com a postura teórica, didática e metodológica dos documentos que fundamentam a Base, há um incentivo no desenvolvimento do ensino, tanto para o desenvolvimento da habilidade leitora e escrita do aluno, de conhecimentos semânticos tais como os vistos na figura 07, colocando o léxico como elemento de interesse nas aulas, o que, inevitavelmente, deve ser um posicionamento adotado pelos Livros Didáticos, que servem ao papel de ajudadores, ferramentas para o cumprimento dos objetivos de metas instaurados. Em síntese, apesar de ser um instrumento novo no caminho de fornecer normatização, prescrição e sustentação técnica para o ensino, seus postulados são resultado da assimilação dos outros documentos ditos de marco-legais para a consolidação da BNCC, enaltecendo-se, em especial, o fator respeito à diversidade e direito pessoal do indivíduo.

Considerações feitas sobre o entendimento e direcionamento dos Parâmetros Curriculares e da BNCC, partimos para expor um pouco sobre como tais exposições

de cunho oficial podem ser percebidas em LDs de LP. A proposta não é apresentar um resultado sobre uma análise que ainda não foi descrita, mas ilustrar, de forma a constatar, através do que se foi observado dos Livros Didáticos e de outras leituras, qual a postura encontrada.

Mesmo tendo enfatizado o papel da Linguística para redirecionar a prática docente – desde as teorias que respingavam no conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar, até a metodologia mais eficiente para a efetivação da aprendizagem -, não podemos deixar de comentar que essas discussões promovidas nos fóruns e encontros sobre Educação, a partir de ressignificações do que é ideal para ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa, resultaram em mudanças consideráveis para a realidade dessas aulas.

O fato é que onde se primava pelo ensino gramatical normativo de cunho meramente metalinguístico, hoje se deu espaço para o trabalho de consideração do uso; onde se consideravam frases isoladas, hoje tem-se o texto, leitura e produção de gêneros variados que contemplem a diversidade discursiva do falante. A evidência dessa afirmação está para o que apresentamos acima, sobre a postura direcionada pelos documentos oficiais, que insistem na prática de análise linguística e enfoque textual.

Isto posto, voltamos para o cerne da questão sobre o ensino do léxico. Acompanhando o progresso teórico, o mais comum, atualmente, seria desenvolver o conhecimento das relações lexicais sem repetição de algumas concepções já derrubadas: a exemplo da sinonímia e antonímia não se estabelecerem como processo absoluto, de perfeita correspondência. Sendo assim, o ideal é deixar de lado as velhas listas de palavras de sentidos iguais e opostos, aderindo à relevância do contexto para a validação da substituição. A polissemia era retratada como um mecanismo defeituoso da língua, em especial por ser vista em termos genéricos de ambiguidade, ocupando o bloco de estudo da estilística. Acompanhando, igualmente, o progresso teórico, foi re-categorizado, passando ao lugar de fenômeno produtivo da língua, em especial trabalhado em fins de interpretação textual. Claramente, em concordância com o que já se está consolidado e perpetuado oficialmente, nosso interesse está no tratamento dado ao léxico no escopo da reflexão, em que a epilinguagem é ressaltada à metalinguagem.

Em suma, vê-se uma reestruturação não apenas conceitual, de redefinição, atualização teórica, mas com reflexo no que deve ser esperado para as aulas de LP

(a academia influenciando a prática). As orientações se ocupam de desmitificar definições e incentivar uma nova organização dos conteúdos. E, nessa cena, o léxico passa a ser protagonista, ganhando relevância por se tratar de elemento primário no desenvolvimento das habilidades preconizadas para a educação (destacadamente EF), com vias a formação leitora e escrita dos alunos em formação.

3.3 SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS A SEREM APRECIADOS

Estando definido nosso “lugar” de observação, convém pormenorizar sobre a escolha pelos Livros Didáticos aqui mencionados, expondo, para tanto, qual foi a nossa motivação para essa definição. A princípio, foi feito o levantamento sobre os Livros Didáticos de Língua Portuguesa segundo aprovação do PNLD 2016, mas a quantidade de coleções encontradas necessitava de um recorte, adequando-se, assim, à pesquisa.

Para procedermos com este recorte, fomos em busca de uma justificativa que garantisse uma coerência na seleção. Para isso, encontramos, além da lista dos livros aprovados pelo PNLD 2016 com suas resenhas e descrições, alguns outros documentos de cunho demonstrativo da utilização destes livros em território nacional, bem como por estado e município.

Assim, utilizamos como instrumento de definição essas informações relevantes sobre a distribuição das obras em hierarquia de adesão pelas escolas do território nacional. Através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), encontramos um documento com a colocação das 16 (dezesseis) coleções de LDs mais distribuídas, constando a quantidade específica de exemplares do professor e do aluno no todo das escolas do Brasil. Essa listagem fornecida para consulta geral diz respeito, em particular, às coleções distribuídas para o eixo de “Língua Portuguesa” (4º e 5º anos). A fim de visualizar, abaixo segue a versão recortada (mantendo, apenas, o aspecto hierárquico, de posição classificatória), podendo ser conferido, integralmente, nos anexos deste trabalho.

FIGURA 08: Coleções de LDs de LP de maior distribuição no território nacional³⁵

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO Programa Nacional do Livro Didático - PNLD		
ENSINO FUNDAMENTAL I - 1º AO 5º ANO		
PNLD 2016 - Coleções mais distribuídas por componente curricular		
Língua Portuguesa - 4º e 5º Ano		
Seq.	Código Livro	Título do Livro
1º	27706C0122	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO
	27706C0122	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO
	27706C0123	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO
	27706C0123	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO
2º	27889C0122	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS
	27889C0122	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS
	27889C0123	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS
	27889C0123	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS
3º	27877C0122	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA
	27877C0122	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA
	27877C0123	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA
	27877C0123	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livros-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 10/03/2017

Tais informações nos possibilitam proceder com uma escolha que não seja aleatória. Nesse sentido, pautamo-nos na justificativa (primeira e central que satisfaz nossa inquietação) de que essas são as três coleções de maior adesão pelas escolas municipais e estaduais que funcionam o EF e âmbito federal. Logo, encabeçam os três primeiros lugares, a nível nacional, da listagem divulgada pelo programa do LD, permitindo-nos proceder com reflexões profícuas para a prática docente de modo mais generalizado, não apenas focado no âmbito local.

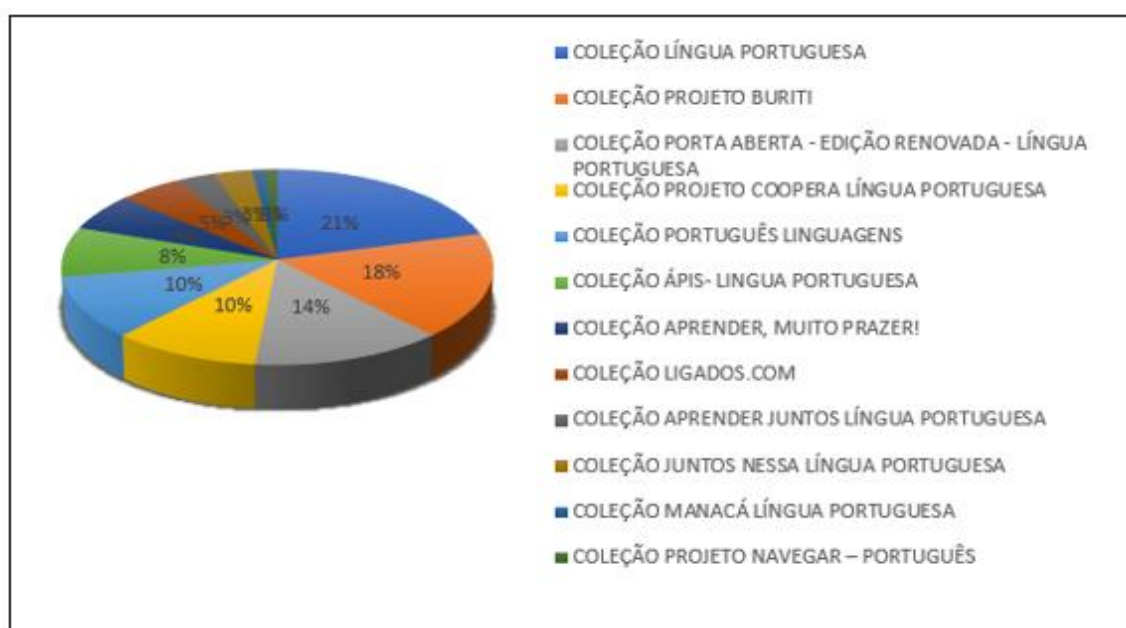
Deste modo, definimos, a partir deste critério de seleção, os seguintes títulos: Projeto Ápis - Língua Portuguesa, Projeto Buriti – Português e Porta Aberta - edição renovada - Língua Portuguesa, como sendo nosso objeto de análise da pesquisa, sendo obras que ocupam a primeira, segunda e terceira posição na lista exposta acima.

Como forma de somar informações a essa justificativa, fizemos o levantamento (igualmente via acesso à informação disponível no site do FNDE) das coleções mais adotadas nas escolas do município de João Pessoa-PB para o

³⁵ A tabela original consta de informações numéricas sobre quantidades solicitadas, de acordo com o código do produto, tanto para professor quanto para aluno. Essas informações foram retiradas do quadro aqui impresso com fins didáticos de visualização, sem que houvesse prejuízo na originalidade da informação, pois o que, de fato, importa para esse momento, é o aspecto do ranking das coleções.

componente curricular de LP. O site fornece, à população que tenha interesse, o detalhamento das escolhas dos materiais didáticos de todas as disciplinas por escolas da rede municipal de ensino (e estadual também), tanto da área urbana quanto rural, por região. A partir daí, construímos um quadro com uma listagem³⁶ de adoção das coleções com quantidades específicas por escola, o que culminou no gráfico 01. Nesse levantamento, pudemos constatar que, dos três livros de maior adesão no território nacional, dois deles também ocupam os primeiros lugares de escolha na nossa região. Logo, nossa primeira justificativa, amparada pelo aspecto global de adesão às coleções selecionadas, ganha força pela adesão local a tais instrumentos de ensino, permitindo-nos propor resultados e desdobramentos, também, para nossa realidade escolar.

GRÁFICO 01: Coleções do 4º e 5º ano adotadas pelas escolas municipais de João Pessoa³⁷ – PB em escala de escolha



Fonte: produção da própria autora

Com o intuito de observar, na prática, como ocorre o trabalho com os aspectos lexicais no ensino de português, detalharemos, neste momento, as três coleções de Livros Didáticos selecionados para este trabalho conforme justificativa acima apresentada.

³⁶ O que pode ser visto, de forma sistematizada, no documento contido nos anexos deste trabalho.

³⁷ A rede municipal de ensino consta de 87 escolas, contudo, há escolas que adotam mais de uma coleção para o mesmo ciclo de ensino.

3.3.1 Projeto Ápis – Língua Portuguesa

A primeira coleção a ser descrita, que encabeça a lista de obras de maior adesão no território nacional, configura-se como um Projeto. Isto se dá pelo aspecto de construção do conhecimento em etapas, como um processo, preconizando a participação para facilitar a apreensão dos conteúdos. A ideia é que o aluno seja sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, criando desafios e inserindo-o em um universo de estudo guiado por contextos reais de comunicação, em que se instauram “circunstâncias de usos reais, situadas especialmente nos textos lidos”, segundo palavras dos próprios autores (Projeto Ápis, manual do professor, 2017, p. 20).

Destaca-se, ainda, que a obra é guiada pelos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular mais recente, de 2017 (3ª edição), do que se espera como conteúdos e práticas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, desenvolve-se com base em 4 (quatro) eixos que correspondem às competências gerais e específicas, aos objetos de conhecimento e às habilidades postas como fundamentais a serem desenvolvidas em sala de aula de LP, concepção essa expressa no texto da BNCC.

(...) a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos - que contribuam para o uso adequado das situações comunicativas de que participam. (BNCC, 3ª versão, p.63)

Os eixos que versam sobre a alfabetização plena dos alunos e que são trabalhados ao longo da disposição dos conteúdos são: Eixos Oralidade e leitura, que diz respeito à dimensão oral e escrita da língua, tendo o texto como elemento central nas práticas de linguagem de forma multimodal em gêneros correspondentes a situações reais comunicativas; Eixo escrita, cujo foco está na sistematização das propostas de escrita em diferentes gêneros; Eixo Conhecimentos Linguísticos e gramaticais, com o intuito de, nessas práticas de escrita em gêneros, desenvolver-se a apropriação do sistema alfabético e dos conteúdos linguísticos e gramaticais, postos nos níveis semânticos, sintáticos e morfológicos; Eixo Educação Literária, com foco na formação do leitor literário, levando a uma percepção mais complexa desse tipo de

texto. Todos esses Eixos se comportam de forma articulada de modo a proporcionar uma progressão dos conteúdos, uma continuidade da aprendizagem no decorrer da jornada de escolarização.

Em concordância com os documentos oficiais, prima-se pelo trabalho linguístico gerenciado no entorno dos gêneros, como forma de desenvolver, essencialmente, a competência leitora e escrita deste aluno. Nesse contexto mais específico de intenção, o aluno é levado a perceber os aspectos que subjazem a interpretação textual e que dizem respeito ao estrato lexical. Toda essa assertiva está em conformidade com o que está assumido com maior detalhamento no manual-fonte para descrição da ora que aqui procedemos. Sobre isso, os autores afirmam que

O estudo da língua baseado nos gêneros discursivos, ajuda a situar e contextualizar de forma clara os aspectos linguísticos a serem analisados, pois os vincula às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções. O estudo gramatical ganha sentido, pois passa a dirigir uma reflexão não apenas para o domínio de uma norma, mas também para o domínio das possibilidades de escolha de linguagem adequadas aos propósitos do usuário da língua em cada situação comunicativa que a ele se apresente. (Projeto Ápis, 2017, p. 9)

A partir daí, passa-se a discussão sobre o desenvolvimento das competências basilares no tocante ao ensino de LP para o público fundamental, que é a formação do leitor proficiente, e de um indivíduo consciente, com princípios éticos de valorização do que faz parte do seu contexto de convivência. Para alcançar tal objetivos, há todo um investimento em leitura e consequente escrita, instaurado através dos gêneros, como bastante enfatizado.

De modo mais específico, convém descrever que, como estratégia de leitura, o procedimento está para a extrapolação da interpretação propriamente dita, solicitando do aluno:

- Reordenação das ideias – explícitas ou implícitas – do texto;
- Análise das relações possíveis entre os elementos que o compõem;
- Relação dos elementos do texto com os dados do universo do leitor;
- Verificação dos processos discursivos utilizados – argumentativos, informativos, estéticos, etc.;
- Percepção da intenções explícitas e implícitas-subentendidas;
- Verificação das inferências realizadas pelo leitor;
- Reconhecimento dos **efeitos de sentido produzidos tato pelas escolhas composicionais** quanto pelas escolhas específicas da organização e seleção de linguagem;
- Inferência, dedução de significados a partir das relações estabelecidas no texto ou no contexto em que se insere o texto. (Projeto Ápis, 2017, p. 11. **Grifos nossos**)

Todo esse procedimento vai progredindo ao longo das unidades, somando-se maior complexidade, com a inserção de questões com níveis mais profundos de

inferências, de dedução de significados e de sentidos de natureza lexical, o que possibilita a consolidação de habilidades de estruturar inferências, a princípio guiadas pelo professor, mas em vias de autonomia.

A respeito do aspecto estruturante da coleção, destaca-se que se preconiza por uma abordagem mais lúdica logo na introdução de cada unidade, com intuito de mobilizar os conhecimentos prévios do aluno, com textos que incentivam a interação. As unidades desenvolvem-se na bússola da sequência didática a partir de um gênero específico, que, por sua vez, emoldura as atividades de leitura, de reflexão linguística, de produção escrita. Cada livro apresenta um complementar, que é um material de ampliação e sistematização de conteúdos já vistos. Ele é colocado como recurso de consolidação, de verificação da aprendizagem no contexto de planejamento pedagógico. Conta-se, ainda, que “as atividades foram elaboradas com o objetivo de serem realizadas pelos alunos em casa ou nos momentos em que possam atuar sozinhos sobre o que deve ser feito” (Projeto Ápis, 2017, p. 63), o que contribui para uma aprendizagem autônoma, não guiada. Essa informação é bastante relevante, uma vez que consideramos o material como fonte de análise, pois se trata de recurso didático, não obrigatório, assim como o próprio livro.

No final de cada volume destinado ao docente, há um manual que visa esclarecer sobre como se organiza o livro em termos teóricos-metodológicos, além de apresentar um explicativo mais específico de detalhamento da estrutura do volume e os objetivos para cada seção. É nesse material, acoplado ao próprio livro, que se destacam os fundamentos teóricos que sustentam os eixos de estruturação da obra, tudo isso funcionando a favor da articulação do “objetivo maior, que é contribuir de maneira eficaz com a formação do leitor e do produtor de textos eficientes” (Projeto Ápis, 2017, p. 2).

Colocando-se como instrumento para que seja revertido o quadro de carência formativa da criança em termos de competência comunicativa, assim como é diagnosticado pelas discussões na área da educação, os autores da coleção defendem que a escola é o espaço para tal desenvolvimento.

(...) pois confere a capacidade e a autonomia necessárias para a apropriação de saberes organizados pela língua àquele que se coloca efetivamente na condição de leitor proficiente, de produtor de textos eficiente e de usuário competente da língua nas diversas situações de comunicação orais ou escritas. (Projeto Ápis, 2017, p. 5)

Sobre a organização interna da obra, os livros referentes a todos os anos da coleção possuem a mesma distribuição temática, com a expansão, ou revisão dos conteúdos de forma progressiva. As seções são organizadas a partir dos eixos de habilidades a serem desenvolvidas, sendo estes: *Leitura, Prática de oralidade, Produção de texto (oral e escrita), Estudos sobre a língua, Autoavaliação, Ampliação de Leitura/Intertextualidade*.

A partir desses elementos, constroem-se as seções sobre Compreensão do texto e Linguagem e Construção do texto com foco na interpretação textual propriamente dita, tanto dos aspectos mais imediatos quanto dos concernentes à leitura aprofundada, especificamente, da elaboração de inferências.

Em sequência, faz-se o desenvolvimento da prática de oralidade, com seções como *Conversa em jogo*, que promove debates, diálogos e reflexões mediadas e interativas como “prólogo” do trabalho com o gênero oral. As seções sobre Leitura, intertextualidade e interdisciplinaridade (*Aí vem, Outras linguagens, Tecendo saberes, Saiba mais, Outro texto do mesmo gênero, Sugestões de, Projeto de leitura*) têm como objetivo o desenvolvimento da ampliação do universo textual, informativo do leitor, bem como da ampliação do repertório cultural, conhecimentos extras, curiosidades do aluno. A ideia é que sejam trabalhados textos diferentes dentro do mesmo gênero discursivo³⁸ de atenção da unidade, promovendo, outrossim, a fruição da leitura, desenvolvendo uma fluência na leitura dos textos de cunho orais.

Todo esse percurso culmina na Produção textual, momento de oportunizar escrita, vinculando ao gênero temático da unidade. Em vias de finalização, há um momento que se destina ao cuidado com os aspectos de linguísticos, são as seções de conhecimento sobre a língua e a gramática (*Língua: usos e reflexões, Hora de organizar o que estudamos, Palavras em jogo, Mesma letra, mesmo som, Memória em jogo*). Aqui, são desenvolvidas atividades sobre regras gramaticais de modo reflexivo e metalinguístico. Importa enfatizar que todo o material está em harmonia com as diretrizes dos documentos oficiais da educação, no que tange ao ensino de LP.

³⁸ Não assumimos nenhuma postura teórica, neste trabalho, com uso do termo “gênero discursivo” (e não textual). Na verdade, como existe uma postura consolidada dos autores da obra Projeto Ápis referente ao assunto, seguimos o paralelismo até como forma de não polemizar. Isto é, tomamos como termos sinônimos e não antagônicos, não assumindo partido pró Bakhtin, ou pró Bronckart.

Isso posto, detecta-se que há uma postura em favor da prática de Análise Linguística casada com a manifestação dos textos em sua abrangência de gênero, o que está demonstrando quando da explicativa dos objetivos e descrição do trabalho proporcionado no livro nas seções de *conhecimento sobre a língua e estudos de gramática*. Ao longo das unidades, constrói-se o conhecimento sobre os aspectos da língua na mola do uso e reflexão, através de uma sequência didática que parte do texto, com atividades de interpretação, conhecimento e reconhecimento dos aspectos formais da língua, bem como das variantes e contextos de comunicação, escolhas de linguagem.

Claramente, observamos que é nas seções deste aspecto de estudo, também, que esperamos encontrar atividades, de forma mais corrente, de natureza semântica, uma vez que se evidencia o propósito de desenvolver o reconhecimento do que diz respeito ao uso, refletindo a língua nas práticas cotidianas. Além dessa, a seção seguinte, com o que se chama de Outras atividades, através das seções *Assim também aprendo, Uso no dicionário e Caderno de atividades*, oportuniza o trabalho com os aspectos lexicais quando das atividades voltadas para a uso do dicionário, uma vez que objetiva não apenas o manejo, mas a ampliação vocabular, sentidos e significação. Finalizando essa organização, pretende-se que aluno faça uma *Autoavaliação* guiada por atividades de revisão, proporcionando, por fim, uma sistematização mais objetiva dos conhecimentos instaurados por cada unidade, nomeando o que foi estudado.

Importa levar ao conhecimento, ainda, uma característica que ressalta não apenas nesta obra, mas nas demais e que diz respeito à apresentação dos conteúdos. As atividades apresentam um padrão de organização bastante interessante e cada vez mais comum: não se configuram como uma verificação de um conhecimento teórico anteriormente formalizado (assertiva aplicada a todas as coleções em destaque). Apoia-se no entendimento de que o conceito vai sendo construído na medida em que se exercita (*aprenda fazendo* – uma prática tipicamente construtivista), com o desenvolvimento do conhecimento a partir de atividades, sendo uma observação/reflexão guiada do conteúdo pré-sistematização conceitual, o que serve fortemente para evidenciar a importância e a riqueza de desdobramentos que o ensino do léxico proporciona.

Posta a devida descrição desta primeira obra, partimos para a contextualização do livro seguinte, que figura em segundo lugar na lista dos mais escolhidos pelas escolas, em conformidade com o que já foi exposto.

3.3.2 Projeto Buriti – Português

A coleção, também intitulada como Projeto³⁹, baseia-se na perspectiva da aprendizagem construída a partir de vivências e experiências, cujo desenvolvimento temático gira em torno de projetos que devem ser trabalhados em cada seção do livro, prevendo a aprendizagem interativa da leitura e escrita, com práticas participativas, utilizando-se, para tanto, de variados gêneros textuais como forma de obedecer ao padrão exigido pelos PCN (um dos documentos oficiais reguladores da educação básica em Língua Portuguesa).

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, PCN, 1997, p. 23,24)

Tal coleção apresenta conteúdo digital e, ainda conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), destina atenção aos temas transversais da realidade social vigente.

Os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade. (BRASIL, PCN, 1997, p. 32)

A obra possui uma diversidade de textos enquadrados nos mais variados gêneros, sendo um recurso de desenvolvimento da habilidade escrita, contudo margeado pelo desenvolvimento de outras habilidades igualmente importantes. Isto é, o trabalho com gêneros direciona um percurso sequenciado de tarefas com foco na

³⁹ Conforme organização proposta no sumário de apresentação do próprio livro didático apresentado em anexo.

leitura, Análise Linguística, produções orais e escritas, habilidades essas de atenção no ensino de Língua Portuguesa, essencialmente, nas séries iniciais da vida escolar do aluno. A abordagem de ensino pautada nos gêneros diversos é um método para que se atinja o desenvolvimento da competência leitora e escrita, além de proporcionar o conhecimento de diversos textos para somar informação e ampliar conhecimento, conforme já estabelece os PCN.

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, PCN, 1998, p. 31)

No final dos exemplares, é possível observar uma leitura destinada ao professor, uma seção interessada em orientar os docentes quanto à proposta didática assumida, a qual descreve as postulações teóricas que servem de embasamento para o trabalho com a leitura, escrita – produção textual, entre outros, em obediência à orientação dada pelo PNLD.

O Manual ou Livro do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno. Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. Deve, por isso:

- explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
- descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;
- apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s);
- propor formas de articulação entre as propostas e atividades da coleção e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE. (BRASIL, PNLD, 2016, p. 18-19)

No manual do professor, especificamente quando trata do léxico e suas implicações⁴⁰, encontramos uma orientação que diz respeito ao trabalho com o vocabulário dos textos, configurando-se como estratégia para ampliação vocabular. A partir desse realce, podemos afirmar que há uma preocupação com o aspecto do conhecimento lexical dessa criança, oportunizado pela leitura dos textos propostos e reflexão acerca do léxico existente neste, em concordância com o defendido por Kleiman.

⁴⁰ Segundo o que orienta os PCN quando traz que é um dos papéis do ensino propor atividades que funcionem “aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.” (BRASIL, PCN, 1997, p.32)

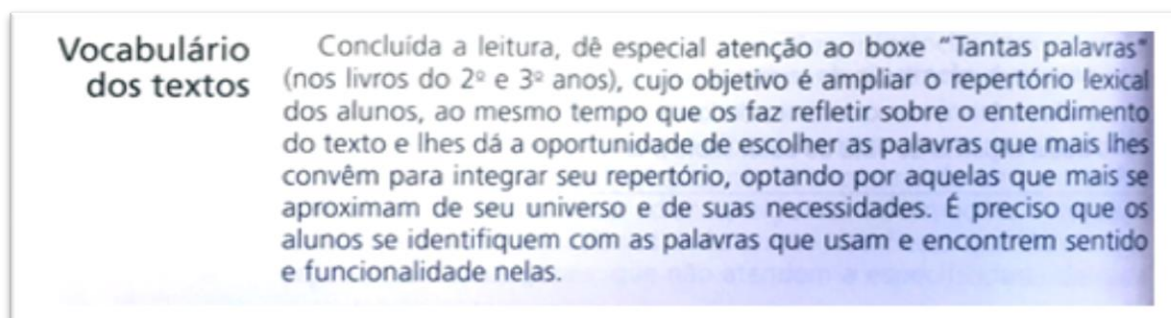
Quanto à capacidade de reconhecimento instantâneo de palavras, não sabemos ao certo de que fatores ela depende. Entretanto, um dos fatores de correlação entre habilidade linguística e capacidade de leitura diz respeito ao dicionário mental do leitor, isto é, ao número de palavras que ele conhece e que têm um espaço mental. Assim, é razoável deduzir que um dos fatores que determinaria reconhecimento instantâneo de palavras seja o conhecimento do vocabulário. Daí ser também razoável propor o ensino do vocabulário como uma maneira de criar as condições para o leitor iniciante ir aumentando o conjunto de palavras que reconhece instantaneamente, sem necessidade de decodificação. (KLEIMAN, 2010, p. 72,73)

Diante disso, é fundamental que a escola e o docente tenham esta concepção muito bem estabelecida sobre a questão do léxico e sua importância, mesmo que iniciada através do ensino de vocabulário, especialmente em se tratando do desenvolvimento da capacidade leitora dessa criança – compreensão de textos escritos -, conforme ainda esclarece a autora.

O ensino do vocabulário não é equivalente ao ensino de leitura propriamente dito (possível só mediante a leitura), uma vez que essa atividade compreende muito mais do que a soma do ensino de estratégias e habilidades, mas a inferência em geral, e a inferência do léxico especificamente, é um dos processos cognitivos envolvidos na compreensão, e, portanto, faz parte da leitura. (KLEIMAN, 2010, p. 73)

Por se tratar de uma coleção, a explicação primária dos componentes informativos do livro é exposta desde o início das séries do Ensino Fundamental, o que se repete e se aplica à sequência da coleção, ou seja, a justificativa teórico-metodológica é uma constante nos livros seriados que compõem toda a obra. Sendo assim, apesar de o nosso foco analítico serem as séries finais do segundo ciclo do EF I, podemos fazer aqui a inserção de um excerto presente nos livros iniciais da coleção a fim de justificar uma seção fixa em todos os livros do Projeto Buriti, a saber, “tantas palavras”. Trata-se de um “boxe” que objetiva chamar a atenção sobre os aspectos vocabulares, por vezes funcionando como uma espécie de glossário. Vejamos a orientação dos autores sobre o boxe que trata do “vocabulário dos textos”, figura 09:

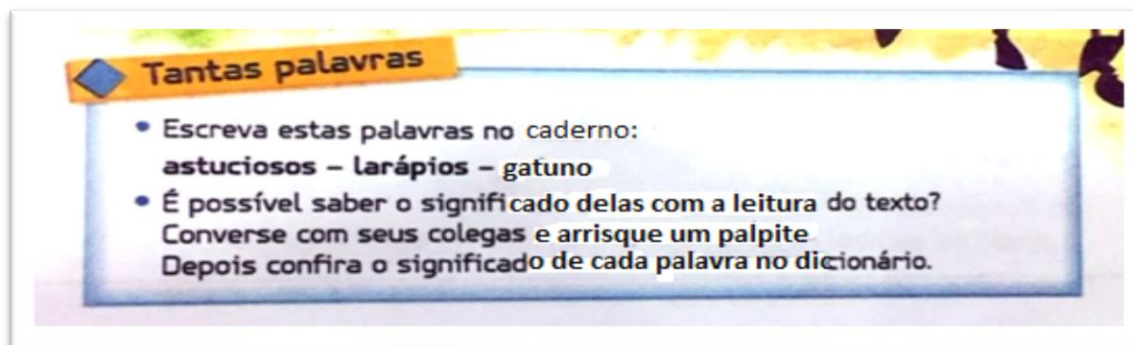
FIGURA 09: Vocabulário nos textos



Nesse contexto, o professor é levado a desenvolver o conhecimento do léxico a partir do texto de abertura da unidade. Interessa que o aluno das séries iniciais do EF, através do box “tantas palavras”, monte seu caderno de novas palavras a partir de uma sequência de busca do significado via dicionário, uso contextualizado e integração ao repertório de fala da criança. Assim, os alunos dos anos finais já possuem um leque de vocabulário bem mais amplo, não sendo incitado a se continuar com essa prática do caderno de novas palavras, o que, por sua vez não significa que seja um exercício desnecessário, pois a todo momento aprende-se uma nova palavra. Toda essa dinâmica é explicada no manual do professor do livro, concebendo que

Esse trabalho pretende resgatar o encantamento natural que a criança tem pelas palavras, e se apoia na convicção de que o aluno amplia seu repertório lexical à medida que pode dirigir sua atenção as palavras com autonomia. Por isso, o box “Tantas palavras” propõe ao aluno que reveja o vocabulário do texto. Em alguns casos, ele deve primeiro reconhecer as palavras desconhecidas; depois, deve avaliar quanto esse desconhecimento comprometeu o entendimento do texto; em seguida, sozinho ou em grupo, o aluno pesquisa no dicionário as palavras cujo significado **deseja** conhecer, finalmente, seleciona apenas uma palavra, que passará a integrar seu repertório. A escolha da nova palavra poderá seguir critérios totalmente subjetivos, como a mais interessante, a mais atraente, a mais estranha, a mais bonita etc. (PROJETO BURITI, 2014, p. 271)

Convém explicar que não é realizado um tratamento lexical em termos de relação, diretamente falando, através de taxonomias semânticas sistematicamente expostas. Contudo, é notória a inserção do entendimento de que determinada palavra pode apresentar diferentes sentidos, além do estabelecimento de emparelhamento sinonímico para facilitar a compreensão, ou ainda a busca pelos possíveis antônimos em diferentes contextos de significação, tudo isso a depender da iniciativa do professor através do encaminhamento que o livro proporciona. Em linhas gerais, o livro em questão não se vale do recurso da metalinguagem para transmissão do conteúdo. A disposição dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula a partir do livro segue não é feita em blocos do tipo: conteúdo teorizado, exercício. O que ocorre é o desenvolvimento do conhecimento no andamento das atividades. Abaixo (figura 10) há um exemplo de como o box aparece, no qual observamos, claramente, a variedade do uso enriquecendo o conhecimento do léxico.

FIGURA 10: Box *Tantas palavras*

Fonte: PROJETO BURITI, 2014, p. 13

O interesse pelos aspectos de ampliação vocabular é observado não apenas em seções como essa, mas, ao longo da coleção Projeto Buriti, estratégias a fim de se cumprir esse objetivo são consolidadas, especialmente, na constante orientação para que os alunos busquem e aprendam a usar o dicionário. Essa realidade é justificada por Rangel (2011).

Como era de se esperar, a oferta de dicionários oficialmente avaliados, num programa com a natureza do PNLD, provocou impactos de ordens diversas, nas diferentes esferas a que já nos referimos. Sem qualquer pretensão a um levantamento rigoroso, podemos dizer que, no âmbito da pesquisa, a definição, o escopo e o uso dos dicionários escolares, assim como o ensino do vocabulário e do léxico, voltaram a despertar interesse, como objetos de pesquisa. (RANGEL, 2011, p. 44)

O autor ainda aponta para a importância da consolidação de uma dinâmica que trate de modo mais específico do uso dos dicionários, através de uma política voltada para referenciar a postura didático-metodológica nas aulas de Língua Portuguesa, surgindo, assim, um documento pós-consolidação ao PNLD. Surge, então, a partir dessas discussões, o PNLD – dicionários, atendendo a necessidade do trato com temas transversais.

Nesse primeiro momento, entretanto, os dicionários integraram o PNLD de forma semelhante à dos LD. De acordo com um conjunto de princípios e critérios estabelecidos por uma comissão de especialistas, foram avaliados todos os títulos inscritos em duas oportunidades: 2002 e 2004. Os aprovados foram resenhados no *Guia do livro didático* (volume *Dicionários*) e constituíram-se em objeto de escolha dos professores e/ou secretarias de educação, para distribuição individual aos alunos. (RANGEL, p.43, 44, 2011)

Sobre os aspectos semânticos propriamente ditos, como já foi mencionado nessa descrição, não há, na obra aqui em descrição, um tratamento específico de relações semânticas no nível metalinguístico, mas se estabelece o desenvolvimento de habilidades de leitura de implícitos, de poder perceber os vários sentidos que uma mesma palavra pode assumir dependendo de contextos, sem que, para isso, seja feita

referência a termos como polissemia ou homonímia. Através de atividades de interpretação, é possível observar encaminhamentos reflexivos sobre a Semântica da língua, ou até mesmo em atividades de natureza gramatical. Em relação à abordagem dos aspectos gramaticais, essa coleção concebe o ensino gramatical padrão através de metalinguagem, e, por vezes, reflexão linguística.

Ainda sobre a organização, cada unidade obedece a uma sequência de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Para isso, segue a aparição de itens fixos de tratamento, a saber: *para falar e escrever melhor*, com foco em *gramática, ortografia, comunicação oral, memória visual e comunicação escrita*, tudo isso construído através da leitura de diferentes gêneros textuais. No final da unidade, é proposta a elaboração de algum projeto como exposição, *construção de brinquedos, produção de desenhos e colagens*, momento intitulado de *fazendo arte*, elemento principal de caracterização da coleção.

Por fim, ressaltamos que a coleção Projeto Buriti possui uma orientação metodológica baseada no ensino de tipo construtivista-reflexivo, cuja premissa central é a formação através de práticas que promovam a independência do aluno enquanto agente, que pensa sobre os fenômenos linguísticos com autonomia, seguindo um direcionamento que possibilite perceber padrões/regularidades e possibilidades de atuação linguística na sua atividade comunicativa, compreendendo uma das premissas defendidas pelo PNLD.

Assim, por exemplo, ao tratar da leitura e compreensão de textos, as obras mais inspiradas por essa perspectiva tendem a permitir ao aluno observar características intralinguísticas e de uso social de textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, comparando-os, constatando semelhanças ou aspectos em que se distinguem, num rico trabalho de exploração da intertextualidade. Também têm o cuidado de investir na compreensão leitora, praticando um ensino de variadas estratégias de compreensão, mesmo nos volumes da primeira etapa em que nem sempre as crianças são solicitadas a responder, por escrito, a perguntas sobre os textos lidos. É bem próprio do tipo de orientação construtivista-reflexivo chamar a atenção explícita do aluno para o uso de certos recursos linguísticos, escolhidos pelo autor do texto, ou próprios do gênero, com o intuito de auxiliar o aprendiz a (re)construir sentidos, a partir da apropriação desses recursos. (PNLD, 2016, p. 23)

Passaremos agora para a descrição da terceira coleção selecionada para nossa apreciação nessa pesquisa.

3.3.3 Porta Aberta - Edição Renovada - Língua Portuguesa

A coleção Porta Aberta teve sua criação em 2012 com um conteúdo menos interativo, passando por um processo de atualização que resultou na versão renovada de 2014, com melhorias especialmente ao que diz respeito aos temas de informação e acesso a formas complementares de apresentação com conteúdo digital para os professores e material multimídia para os alunos. Optou-se por uma inserção de estratégias didáticas mais interativas e lúdicas.

Assim como a coleção anterior, a edição renovada da coleção Porta Aberta segue a mesma lógica de desenvolvimento da leitura e produção textual (oralidade e escrita) para o segmento de Língua Portuguesa. O foco está nas habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos, utilizando, para fomentar tal trabalho, a prática de Análise Linguística, o que é avaliado positivamente pelo PNLD conforme podemos observar:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem. (BRASIL, PNLD, 2016, p. 18)

Além disso, a obra, ante o exposto no manual para o docente sobre o que fundamenta suas escolhas didático-metodológicas, diz estar em congruência com a concepção de ensino de Língua Portuguesa e suas matérias de relevância com a concepção defendida pelos PCN, frisando ser este o documento de instância norteadora das concepções estruturantes de qualquer obra voltada ao ensino de Língua Portuguesa por seu alvo ser embasar o próprio ensino. Sobre o que é essencial ao ensino de LP, o documento parametrizador afirma que deve estar no caminho da consolidação de práticas linguísticas significativas e próximas da realidade do aluno, segundo observado no excerto abaixo.

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas

estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, PCN, p. 35, 1997)

Ainda sobre os aspectos relevantes para o cumprimento do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (de textos orais e escritos), podemos dizer, a partir da orientação ao professor que é dada no final de cada livro, que o alvo do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento das práticas linguísticas comuns nas mais variadas esferas de participação social, dotando o aluno de conhecimento sobre a língua em contexto de uso e interação. Ou seja:

Propiciar as condições para participar das práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos é o objetivo também da Educação Básica, uma vez que é responsabilidade da escola garantir a todos os alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Para cumpri-lo, é preciso abordar o uso da língua em diferentes situações sociais. (PORTA ABERTA, 2014, p. 279)

Em termos de organização, o livro é composto por seções que se distribuem, ao longo de cada uma das 9 (nove) unidades. Destaca-se que cada unidade é para ser trabalhada em cada um dos meses letivos. Essas seções são organizadas com base em leituras que introduzem as informações de relação com o tópico temático da própria unidade, bem como introduzem o gênero textual de interesse. O livro do professor de cada ano do segmento apresenta orientações didático-teórico-metodológicas para situar a obra e oferecer instrumento de gerência ao professor na sua prática docente em uso da coleção. Esse apêndice descreve a estruturação da obra sumária da seguinte forma:

De modo geral, as unidades de cada volume estão organizadas em torno de seções principais: Abertura da unidade, Leitura 1 e Leitura 2, Estudo do Texto, Um pouco mais sobre..., Além do texto, Estudo da língua, Reflexão sobre a escrita, Produção, Para concluir; e seções secundárias, porém não menos importantes: Comparando textos, Fique sabendo, Hora da história, Oficina, Hora de avaliar, Só para lembrar, Que tal ler?, Que tal acessar?, Qual a sua opinião?, Para se divertir, As palavras no dicionário. Essas seções são apontadas como secundárias não por terem uma importância menor que as seções principais, mas pelo fato de não estarem presentes em todas as unidades. (PORTA ABERTA, 2014, p.293)

Grosso modo, os tópicos que se destinam ao ensino da competência leitora, no momento *leitura e estudo do texto*, tratam do texto propriamente dito, da informação explícita e implícita, dos elementos visuais e linguísticos através de atividades reflexivas, interpretativas, sendo iniciado, no momento de *estudo do texto*, realizado o trabalho com o gênero textual de interesse. Na seção *um pouco mais sobre* é dada continuidade ao ensino do gênero, descrevendo suas particularidades, a exemplo do contexto de produção, linguagem empregada ou ainda as sequências de informações

que enxertam o texto e o compõem enquanto gênero. Já na seção *além do texto*, pode ser desenvolvido um pouco mais sobre o gênero, ou iniciar o trabalho de análise linguística, oportunizando a reflexão sobre a língua e a linguagem. Finalizando, a seção *estudo da língua* tem como alvo questões sobre a ortografia, sobre o sistema de escrita alfabética, ou ainda sobre convenções ortográficas e efeitos de sentido das construções linguísticas (trabalho com a significação).

Em continuidade, é feito o recorte de tratamento com a escrita, através das seções: *reflexão sobre a escrita, produção, para concluir*, objetivando a escrita, a produção textual ao final da unidade. Já as seções secundárias (que são como subseções) versam sobre todas essas questões, dando relevância ao tópico as *palavras no dicionário*.

Esta seção tem por objetivo possibilitar o aprendizado de mecanismos de organização do léxico. Quando apresentada, propõe aos alunos atividades para encontrar palavras, entender seus significados e aprender a identificar a acepção mais adequada segundo o texto e o contexto em que eles aparecem. (PORTA ABERTA, 2014, p.297)

Com o intuito de atender a tais demandas, a coleção lança mão de uma variedade de textos enquadrados em diferentes gêneros textuais, atendendo, assim como a anteriormente descrita, à orientação dos PCN a esse respeito, que dizem que “[...] cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” (BRASIL, PCN, 1997, p.30). Independente da coleção, essa é a exigência de maior cumprimento, fruto dos estudos da Linguística Aplicada e da sua adesão no ensino de Língua Portuguesa, promovendo uma notável mudança de postura no tratamento dado aos textos, repercutindo, diretamente, no que é apresentado nos LDs bem avaliados.

De todas as seções descritas, as que, à primeira vista, importa pelo declarado cuidado aos aspectos lexicais, de vocabulário, são: *reflexão sobre a escrita*, por objetivar, dentre tantos aspectos de ordem ortográfica, alfabética, o reconhecimento de campos semânticos, conforme asseverado nas orientações ao professor; e as *palavras no dicionário*, que têm um foco essencialmente semântico no que diz respeito ao cuidado de não apenas levar os alunos ao reconhecimento do significado das palavras via dicionário, mas da percepção de que os significados não são únicos, uma vez que as palavras sofrem a ação do contexto. Proporcionar esse olhar para os aspectos lexicais da língua, mesmo que seja a menor das metas desse material, é relevante, não apenas pelo caráter de obediência ao exigido pelos PCN e, por

consequência, PNLD, mas, especialmente, por acentuar que as significações construídas na leitura dos textos devem ser utilizadas e revistas para solidificar uma aprendizagem vocabular, lexical da língua.

Por fim, é fundamental fazer um realce sobre um momento bastante presente nos livros que compõem a coleção. Diz respeito a um quadrinho “extra conteúdo”, intitulado *Para se divertir*, que aparece em algumas unidades de forma não fixa. É um boxe que não obedece a um padrão de surgimento, mas faz uso de expedientes linguísticos bastante interessantes e que faremos menção a partir da figura 11.

FIGURA 11: Box *Para se divertir*



Fonte: PORTA ABERTA, 5º ano, 2014, p. 217

Nesse boxe, geralmente⁴¹ aparece uma tirinha e é solicitado do aluno que se observe e comente o aspecto de humor de sua composição. Nesse caso específico, é realizado um trabalho de cunho lexical, solicitando que o aprendente faça a adequada compreensão do humor. Isso é pretendido ao se refletir sobre relações de natureza lexical, uma vez que é inegável a relevância do papel que o sentido das palavras em relação entre si e com os aspectos visuais de produção da tirinha que

⁴¹ Reforçando a modalização feita, não estamos afirmando que é este o viés da seção, o trabalho de identificação de sentido através da identificação do humor na tirinha, mas sim concordamos com o fato de ser mais comum este tipo de solicitação nesta seção.

proporcionam o entendimento do texto, o que, por sua vez, é bastante profícuo para o ensino da língua em propósito de desenvolver habilidade leitora.

No entanto, apesar da profundidade e relevante trabalho linguístico saltado da questão, esse boxe pode funcionar muito mais como uma sugestão de atividade, como um recurso a mais, ficando a cargo do professor sua utilização, apresentando-se muito mais como elemento de interesse do aluno, e não como atividade “oficial” da demanda da unidade, já que se materializa como uma tarefa extra e mais lúdica (que prende mais a atenção do aluno que queira estender o uso do livro). No manual do professor, esta seção recebe a seguinte descrição e objetivo:

Esta seção tem por objetivo possibilitar o aprendizado de mecanismos de organização do léxico. **Quando apresentada**, propõe aos alunos atividades para encontrar palavras, entender seus significados e aprender a identificar a aceção mais adequada segundo o texto e o contexto em que elas aparecem. (PORTA ABERTA, 2014, p. 281, **grifos nossos**)

Evidenciamos, ainda, a afirmação-guia que pressupõe possibilidade de intervenção do professor. Assim, confirma-se a defesa de que esta parte do livro é a de menor foco. Não estamos dizendo que esse é um demérito desse tipo de seção, até porque entendemos que o Livro Didático só se materializa quando o professor se destina a torná-lo útil no seu efetivo uso e ampliação na sua prática docente, caso contrário, é recurso “morto”. Em outras palavras, acreditamos que, tanto nessa seção como em qualquer outra, a exceção (nem sempre) de ser elemento fixo a ser desenvolvido na sequência pensada pelos autores do livro, só será de fato trabalhado segundo importância dada pelo docente, o que não se trate de uma constatação que se chega de análise, uma vez que é sabido que o livro didático se constrói nesse amparo: o professor é o responsável por avaliar e ampliar, quando necessário, o que está materializado em suas páginas.

Portanto, concluindo a apreciação ilustrativa da atividade, é possível assegurar que o trabalho com a Semântica é promovido, mesmo que nesses termos. No entanto, tecer comentários de natureza qualitativa sobre as atividades não cabe nessa etapa mais descritiva do nosso estudo, restando relevante na próxima etapa, quando será desenvolvida a análise do *corpus*, o que veremos a seguir.

Isto posto, após ter sido traçado o viés procedimental da pesquisa, partimos para o exame, de fato, do *corpus* selecionado. A fim de oportunizar uma coerência na organização dos tipos de atividades encontradas, estabelecemos como tópicos de divisão em consonância com as relações lexicais descritas neste trabalho, que são:

atividades de sinonímia, antonímia, homonímia-hiperonímia, ambiguidade lexical, postas em categorias mais abrangentes e englobantes e não em metalinguagem, ficando os fenômenos assim agrupados: atividades de substituição (referente à sinonímia e antonímia, explícita ou implicitamente tratadas), atividades de categorização (referente aos hiperônimos e seus hipônimos) e atividades de identificação de sentidos (para os casos de ambiguidade lexical).

Estabelecida a contextualização dos elementos que serviram de fundamentação procedimental mais abrangente da nossa tese, partiremos para o capítulo seguinte, com a descrição mais detalhada das questões selecionadas como *corpus* de análise.

4. ANALISANDO OS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I – 4º E 5º ANO

A partir do panorama de apresentação dos livros traçado no capítulo anterior, iniciamos a reflexão sobre algumas de suas atividades (nosso *corpus* propriamente dito), que versam sobre aspectos semânticos relevantes. Este capítulo se configura como espaço, mais que analítico qualitativo, ilustrativo do que se estabelece para esse objeto, em específico, como procedimento de ensino dos elementos semânticos, de significação da língua. Algumas das nossas ponderações servirão de parâmetro para o desenvolvimento do capítulo final deste estudo, a elaboração de atividades sob a perspectiva da SLC⁴², que se trata da construção de um material de questões originais, e/ou criadas a partir das analisadas, que possibilite a devida confluência do léxico e cultura com vias à efetivação da aprendizagem dos aspectos da língua.

Em síntese, nossa apreciação permite estabelecer uma avaliação qualitativa a respeito do espaço dado às questões semânticas (de natureza lexical), bem como observar em que medida os aspectos culturais são remarcados, possíveis de identificação no cerne da atividade ou mesmo na solicitação em si.

A fim de facilitar a visualização do objeto de estudo, foi produzido um quadro de natureza quantitativa, que evidencia o perfil do trabalho semântico de acordo com cada coleção de livros. Observemos que não é estabelecida uma identificação dos fenômenos semânticos ou relações lexicais de interesse, mas, reafirmando o dito no capítulo anterior, definiu-se uma identidade mais abrangente que acoplasse tais fenômenos sem que se requeresse da questão o cunho metalinguístico em essência. Assim, temos:

QUADRO 05: Recorte quantitativo das atividades por fenômeno

CATEGORIA ANÁLISE	DE	ATIVIDADES DE SUBSTITUIÇÃO	ATIVIDADES DE CATEGORIZAÇÃO	ATIVIDADES DE IDENTIFICAÇÃO DE SENTIDOS	
COLEÇÃO					TOTAL

⁴² Semântica Léxico-Cultural. Identificação de realce (servindo de rememoração) para um termo apresentado há mais tempo neste texto.

PROJETO ÁPIS – LÍNGUA PORTUGUESA	30	5	10	45
PROJETO BURITI – PORTUGUÊS	12	2	05	19
PORTA ABERTA – EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA	6	0	6	12

Fonte: produzido pela própria autora

Podemos visualizar o panorama das quantidades específicas de atividades de natureza semântica (em ocorrência explícita e implícita) de acordo com o tipo de solicitação. Como, em harmonia com o que era previsto, não é a tônica dos materiais mais contemporâneos trabalharem com os termos (as nomenclaturas), as questões aparecem mais genéricas, muito embora contemplem a essência do assunto que, para nossos estudos, é relevante.

Isto posto, para tornar mais didática nossa análise, organizamos a distribuição das atividades em 3 (três) blocos mais genéricos: atividades de substituição, enquadrando-se atividades de natureza sinonímica e antonímica; atividades de categorização, que contemplam os hiperônimos/hipônimos; e as atividades de identificação de sentidos, assimilando a ambiguidade lexical. Em ênfase, essa escolha constitutiva de apreciação torna mais abrangente o agrupamento do *corpus* e amplia as possibilidades de discussão sobre o assunto mais abrangente, por tratar-se de uma postura que foge do viés eminentemente metalinguístico até pelo aspecto de facilitar a aprendizagem, partindo para termos mais coerentes à faixa etária dos alunos de 4º e 5º anos, o que, de fato, facilita a percepção geral da tarefa.

Desta feita, seguindo esse raciocínio, estabelecemos a forma mais genérica de solicitação como categoria de reconhecimento do *corpus*. Logo, é uma forma de alocar que dá conta dos fenômenos sem descaracterizá-los no livro.

Em vista do número de atividades por coleção (lembrando que esses valores correspondem ao total das duas séries de atenção), convém mencionar que a disparidade é significativa, o que traduz uma incoerência entre o que está descrito no próprio manual de cada coleção (em específico das que têm baixa ou nenhuma incidência de exercícios dessas naturezas definidas como categorias). Quando a obra diz ser reflexiva, dando maior relevo aos aspectos de uso-reflexão e construção de sentidos, reconhecimento de implícitos, e, mesmo assim, não tem de forma

recorrente, até como forma de estudo do texto, compreensão textual, atividades desse tipo, então não corresponde com a autopropaganda feita.

Voltando as quantidades, fizemos o recorte analítico pensando na proporção intra-livros, evitando repetitivas ponderações. Assim, detalhando, deste montante, selecionamos como *corpus* 10 (dez) atividades ao todo, sendo: 02 (duas) atividades de substituição da coleção Projeto Ápis, 03 (três) da coleção Projeto Buriti coleção e 01 (uma) atividade da coleção Porta Aberta; 01 (uma) de categorização do Projeto Ápis; e 01 (uma) de identificação de sentido de cada coleção. Ressalte-se que não há um critério de regularidade de série para a aparição das atividades. A nossa opção analítica diz respeito ao que se manifesta de modo a melhor exemplificar os fenômenos, as mais representativas, independente se no 4º ou 5º ano. Sobre o numérico de atividades a serem ilustradas, em esquema, temos:

QUADRO 06: *Corpus* de análise quantificado

CATEGORIAS DE ATIVIDADES ANALISADAS →	ATIVIDADES DE SUBSTITUIÇÃO	ATIVIDADES DE CATEGORIZAÇÃO	ATIVIDADES DE IDENTIFICAÇÃO DE SENTIDOS	TOTAL
COLEÇÃO ↓				
PROJETO ÁPIS – LÍNGUA PORTUGUESA	02	01	01	10
PROJETO BURITI – PORTUGUÊS	03		01	
PORTA ABERTA – EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA	01		01	

Fonte: produzido pela própria autora

Isso posto, partimos para o estabelecimento das categorias fixas de análise para cada atividade, uma vez que balizam a reflexão sobre o *corpus*, a saber: 1. Resposta esperada do aluno para a questão; 2. Configuração da questão quanto ao conteúdo semântico; 3. Apresentação da relação lexical (explicitamente ou implicitamente) na atividade; 4. Habilidade desenvolvida no aluno através da questão (uso-substituição ou metalinguagem); 5. Nível de exploração do aspecto cultural na

questão; 6. Possibilidades pedagógicas para a questão condizente ao conhecimento semântico.

Por fim, acreditamos que essas 6 (seis) categorias servem para reger um padrão reflexivo para cada atividade, permitindo uma compreensão mais fluida dos elementos de construção da análise, o que não significa dizer que ficaremos limitados a tais considerações. Na verdade, o esperado é que possamos ampliar nossas discussões a partir das peculiaridades do próprio *corpus*.

4.1 ATIVIDADES DE SUBSTITUIÇÃO

Nesse espaço, são descritas as questões que solicitam do aluno a realização de substituições de palavras por outras de sentido parecido, sinônimas, ou ainda de sentidos antagônicos, antonímia, não necessariamente nesses termos. Destacamos que essa substituição pedida não precisa ser de forma literal, mas de modo a levar o aluno a perceber os sentidos correlatos das palavras de destaque para a questão.

Apenas para descrever a organização pretendida, a disposição das questões em apreciação segue a hierarquia da coleção mais aderida, para seguirmos um paralelismo, de igual modo, nesse capítulo. Então, aparecerão, sucessivamente, as atividades do livro Projeto Ápis, Projeto Buriti e, por último, Porta Aberta. É conveniente explicar isso para não parecer que a ordem de apresentação está condicionada à quantidade de atividades nos manuais. Portanto, não há preferência por um ou outro material, menos ainda por uma série ou outra.

A seguir, consta a primeira atividade avaliada, descrita numericamente de 01 a 10 acompanhada da cópia da própria questão apresentada no Livro Didático. Em um momento ou outro, por motivos de baixa qualidade da ilustração, será feito um quadro de “transcrição” da atividade para facilitar a leitura e análise.

- **Atividade 01: LD Projeto Ápis - 4º ano**

2 Reescreva as frases substituindo as partes destacadas por palavras ou expressões que você conhece, mas mantendo o sentido.

a) Ganhei um celular **fantástico**!

Ganhei um celular muito legal/irado/da hora!

b) **Consegui** conversar muito bem com aquela garota!

Tive um bom papo com aquela garota!

c) A festa de aniversário da Zezé foi **muito, muito boa**!

A festa de aniversário da Zezé foi da hora/o maior barato!

d) No meu aniversário veio **uma turma muito grande**!

No meu aniversário veio mó galera!

Fonte: PROJETO ÁPIS, 4º ano, 2017, p. 73

Iniciamos pela descrição da tarefa e apresentação de possibilidades de respostas para tal, mesmo estando exposta no livro a “resposta do professor”, uma vez que essa informação faz parte das nossas categorias analíticas. É bastante interessante, mas muito comum, que essa atividade tem por solicitação que sejam feitas as devidas substituições das palavras e expressões destacadas em cada alternativa por uma outra palavra ou expressão que mantenha o sentido base. Está inserida em um contexto de discussão temática sobre “variação linguística”, na seção voltada para o trabalho com a *Língua: usos e reflexão*, em que se desenvolve, progressivamente, o conhecimento de que há diferentes formas de se falar, culminando na questão acima já em finalização à seção de interesse linguístico.

Como o nosso material de observação é o chamado “livro para análise do professor”, há muitas notas explicativas e direcionamentos para as tarefas em si, ou para o conteúdo, dando chaves para que o professor possa abrir portas de aprendizagens mais eficazes. Não se trata do manual do professor típico dos livros dessa natureza, sobretudo das caixas de diálogos que os autores apresentam ao longo das unidades. Para essa seção em especial, há o destaque de que

Ao refletir com os alunos sobre as variedades linguísticas, é fundamental enfatizar a necessidade do respeito ao falar do outro, às formas diversificadas de expressão: regionais, etárias, de grupos específicos. É necessário cuidar para que não se desenvolvam preconceitos linguísticos. É essencial que os alunos compreendam que o importante é empregar a linguagem de forma adequada à situação. Assim, o informal, o formal, os usos particulares da língua são escolhas do falante, que deve adequar seus usos às circunstâncias e situações vividas. (PROJETO ÁPIS, 2017, p. 68)

Nesse sentido, as substituições são margeadas pelo entendimento de que há múltiplas possibilidades, dependendo, até, da região onde o livro está sendo utilizado ou de um grupo social específico, o que é igualmente acentuado para o professor, ampliando o leque de respostas concebíveis. Veja-se que, mesmo com toda essa lógica de discussão na seção, a atividade em voga não delimita que o padrão das respostas sejam as gírias ou expressões regionais. O uso desse léxico, a que chamamos de mais especializado culturalmente (apesar de muitas vezes temporário) fica a cargo do aluno. Ou seja, não é obrigatório, para a atividade, utilizar elementos linguísticos de identificação com o conteúdo da seção.

A relevância em apresentar toda essa interação intra-livro está na certeza que este tipo de apontamento clarifica e norteia didaticamente o professor quando da utilização da obra, oferecendo uma extrapolação ao que seria mais óbvio, ou mais objetivo no tratamento em sala de aula com o recurso, característica essa que tem a ver com a nossa última categoria de análise, a qual trataremos mais adiante. Por ora, deixemos mais descritiva esta informação.

Desta feita, podemos afirmar que a expectativa de resposta para a alternativa *a* é uma palavra ou expressão que tenha um sentido aproximado de *fantástico*⁴³, ao que caberia, *muito bom*, *excelente*, *maravilhoso*, além de *muito legal/irado/da hora!*, conforme a imagem aponta. Para a alternativa *b*, fica mais afinada a possibilidade de substituição porque se trata de uma oração quase completa a parte destacada para ser retirada: “consegui conversar muito bem”, tendo como substituição “tive um bom papo”, mas sendo factível “tive um bom diálogo”, ou ainda, “me expressei com facilidade”, “falei numa boa”. A alternativa *c* traz a repetição do intensificador, o que dá um sentido diferente à expressão original da questão, pois intensifica ainda mais o advérbio de intensidade usado, assim, “muito, muito boa!” pode ser substituído por *excelente*, *fantástica*, *maravilhosa*, em termos de variação, por da *hora/o maior*

⁴³ Ainda importa dizer que continuamos seguindo, para as denotações, que quando nos referimos à palavra, apresentamo-las em itálico. Quando repetimos sentenças ou sentenças possíveis de substituição, optamos pelo destaque em aspas.

barato!, *xeta*⁴⁴, *massa*, *top*⁴⁵. Observe-se que essa mesma expressão pode servir de substituição da palavra em destaque na alternativa a, o que cumpre o papel de facilitador de compreensão e ampliação de possibilidades caso o aluno faça a devida correlação de sentido. Já nessa última alternativa, a d, há um direcionamento de resposta que demonstra o conhecimento de uma gíria específica: *mó galera*. Logo, proceder substituição da expressão “uma turma muito grande!” por outra que não seja essa é mais difícil, ao mesmo tempo que restringe a condição de acerto, pois não é todo falante que consegue capturar esse entendimento. No máximo, poderia ser possível dizer que veio uma *turma gigante*, ou ainda, *muita gente*, o que acaba quebrando a expectativa primeira da tarefa, que é, por se tratar de um exercício de fixação da aprendizagem sobre variação linguística, o uso de formas mais informais, mais coloquiais de fala.

Quanto ao conteúdo semântico explorado na questão, há o trabalho com os aspectos semânticos da linguagem, mas focado no léxico, contudo, sem apresentar a relação lexical em evidência, a sinonímia, ficando o fenômeno na esteira do objetivo maior das atividades com essa lógica, a de ser apresentada de modo implícito, sem nomenclaturas que solicitem uma extensão da unidade, ou das reflexões propostas, no que diz respeito às definições de cunho Semântico. Assim, apela-se para o senso mais genérico de solicitação, mais difícil de gerar confusão terminológica. Faça-se constar que optar pelo trabalho na égide da metalinguagem não é fazer escolha errada, mas seguir uma via diferente. Postas essas constatações, podemos dizer que, através da questão, é desenvolvida a habilidade, nos alunos, de pensar em possibilidades a partir do uso e, assim, promover substituições.

Pelo todo que foi explorado até o momento, podemos inferir que, pela atividade-alvo, não há uma inconsistência de concepção teórica sobre o fenômeno linguístico, apesar de a sinonímia, ou simplesmente o fazer substituições por sentidos comuns, não ser a meta quando falamos sobre conhecimento a se construir. Trata-se de um exercício em prol da competência comunicativa (conhecimento do uso) e /ou linguística (conhecimento do léxico) do estudante, que proporciona a ampliação vocabular, a assimilação que há diferentes formas de se dizer a mesma coisa, sobretudo concebendo a existência da variação linguística como um conteúdo

⁴⁴ Gíria muito comum no nordeste, por jovens, que se refere a algo que é legal.

⁴⁵ Gíria típica na internet, muito comum nas redes sociais e que ganhou força na linguagem mais informal dos usuários dessas mídias.

abordado explicitamente neste momento do livro. Tudo isto está de acordo com o requerido dos PCN quando estabelecem a necessidade de a sala de aula ser o lugar de reflexão sobre variedade e não preconceito, além de que, o ensino não deve descartar tal realidade, mas “saber, portanto, quais variedades e registro da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige” (BRASIL, MEC, 1997, p.31). Sendo assim, há o uma afinidade, igualmente, com as concepções teóricas condizentes à sinonímia, sendo uma categoria ampla e contextual, ao invés de estanque e pré-definida.

Sobre a abordagem de aspectos culturais, podemos observar que, ao se creditar como acerto (obviamente em convergência ao assunto da seção) expressões, palavras do universo informal, coloquial, de uma linguagem informal e socialmente definida, há o aspecto cultural presente. Não se desenvolve nada mais nesse sentido, apesar da incitação, nos comentários às questões, de se discutir sobre preconceito linguístico, multiplicidade de formas possíveis a depender da esfera social do aluno e de seu conhecimento de mundo, este encaminhamento não é previsto na atividade em si. Então, fica em evidência que, como se é esperado para as atividades (não ao todo) que contemplem aspectos semânticos, o viés cultural, marcado no linguístico (o que é nossa defesa), não está posto, restando o fato de a cultura estar na base, na língua, não na atividade, e, mesmo assim, sem que seja feita uma maior apreciação.

A partir do que foi iniciado na descrição da questão, é possível falar, para este livro, que há um direcionamento didático para o docente, em vias de planejamento. No entanto, na atividade propriamente dita, o aluno tem como recurso facilitador a sequência progressiva da informação de que podemos falar de formas diferentes, o que, certamente, caso se siga o percurso traçado no material, levará ao êxito da atividade, não necessariamente com as respostas previstas na tarefa, ou ainda com dúvidas quanto à substituição de orações (tratando-se de uma criança, inserida no 4º ano, não é devaneio especular que haja dúvida sobre a substituição palavra por palavra ou contexto, sentido imergido na associação dessas palavras). Vejamos outro exemplo desse tipo de exercício na análise que segue.

- **Atividade 02: LD Projeto Ápis - 5º ano**

7 Ligue cada frase a seguir à palavra que corresponde ao significado das expressões destacadas.

a) Perdeu o brinquedo preferido e chorou um mar de lágrimas .	apareceu
b) Quando meu amigo pintou no pedaço , fiquei muito feliz.	comilão
c) Você é um saco sem fundo : não parou de comer até agora!	muito, demais

Fonte: PROJETO ÁPIS, 5º ano, 2017, p. 29

Assim como na anterior, esta questão está inserida na seção intitulada “Língua: uso e reflexões”, a qual assume um conteúdo linguístico para desenvolver uma sequência didática de construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Para esta, o conteúdo é o sentido real e o sentido figurado das palavras, igualmente conhecido como denotação e conotação, mas não nesse momento inicial do livro tratado dessa forma. Sobre isso, em comunicação com o professor, os autores dizem que

O objetivo destas atividades é proporcionar aos alunos um exercício de produção de inferências de sentido, levando-os a refletir sobre a linguagem figurada, metafórica, assim sobre como a conotação que palavras e expressões podem ganhar nos textos. Os alunos deverão distinguir as diferenças entre sentido literal e o sentido figurado; perceber que, ao interpretar o sentido figurado, sempre se defrontarão com possibilidades de sentidos, e não com sentidos únicos. Espera-se também que, ao final deste estudo, observem que o sentido figurado é um recurso da língua presente no dia a dia, e não apenas em textos produzidos com essa intenção. É importante que os alunos percebam que os sentidos figurados são construídos por similaridade com os usos do sentido próprio. Esse é o princípio da construção das metáforas. (PROJETO ÁPIS, 2017, p. 26)

Nesta declaração de objetivos das questões inseridas neste tópico de conhecimento, há um direcionamento bem detalhado sobre uma realidade teórica dissertada no curso deste trabalho. É explicar que, através do estudo do sentido real

e figurado, fenômenos como a polissemia e sua oposta, a sinonímia serão bastante instauradas, não como um construto teórico de inserção, mas de essência, ao solicitar que os alunos vejam que há diferentes sentidos para uma mesma palavra, estando ela inserida em um mesmo texto, a exemplo de versos de poemas nas atividades da seção: “...acordei com o pé esquerdo, calcei meu pé de pato, chutei o pé da cama, botei o pé na estrada...”⁴⁶.

Partindo para a descrição da tarefa alvo da análise, é requerido que o aluno faça a ligação entre os sentidos correspondentes, o que se comporta como uma outra forma de propor substituição de palavras, na realidade não de propor, mas de evidenciar essa relação aproximativa do léxico. Assim, mantém-se o sentido relacional entre as palavras, quando associamos “mar de lágrimas” com “muito, demais”, bem como “pintou no pedaço” com “apareceu”, e, por fim, “saco sem fundo” (enquanto expressão, gíria) com “comilão”, sendo essas as respostas esperadas do aluno para a questão.

Em termos de conteúdo semântico, ao se perguntar (implicitamente) que palavras correspondem ao significado das expressões, há a consolidação desse aspecto da língua. É um tratamento puramente semântico, mas (em acordo com a lógica já enfatizada) com formatação implícita do fenômeno. Não existe o interesse em se propor uma correlação de sinônimos, mas apenas de reconhecimento dessa possibilidade, assim como nos outros exercícios dessa linha.

Portanto, a atividade não intui o trabalho com a relação lexical em vias metalinguísticas, contudo leva ao desenvolvimento da habilidade de uso-substituição através do cerne conceitual do fenômeno semântico da sinonímia, optando-se pelo viés implícito de apresentação. Um outro ponto que necessita realce é a apresentação da conotação e da denotação como sendo próprios de textos literários, manifestação metafórica da língua, talvez por conceber-se a conotação como sendo um recurso figurativo da língua. E o que isto tem a ver com o estrato cultural? Simplesmente pelo fato de, falando em teoria Semântica, o assunto em evidência é bastante retratado, como visto no capítulo inerente à discussão, como sendo um equívoco teórico, uma vez que, por não haver espaço no léxico para armazenar sentidos, não é aceitável que haja um sentido único, primeiro e próprio da palavra, sendo, o que passar disso, conotação. Como é haver especialização de sentido, o que é chamado de denotativo,

⁴⁶ Parte do poema “Pé com pé” (PERES, Sandra; Tatit, Paulo. Pé com pé. São Paulo: MDC, 2005), contido na página 28 do referido livro-fonte

recebe o nome de sentido mais corriqueiro, os demais, não conotativos, mas especializados, independente de emergir de contexto literário de produção ou não.

Diferente da anterior, o recorte cultural aparece em menor escala, limitando a construção metafórica alvo de substituição. Diz-se cultural na sua acepção mais genérica, mais abrangente e senso comum, em que se insere as ilações literárias, resultado de um processo culturalmente construído no locutor. Nisto, é permitido dizer que o nível de exploração deste aspecto é bem menor, limitando-se ao que já está posto, sem reflexão sobre o linguístico, ou ainda, por apresentar uma única opção de ligação, impedindo construções metafóricas que pudessem se associar com as postas, o que seria uma forma produtiva de produzir sentido, ou de estender a exploração do recorte semântico na questão.

Por fim, condizente às possibilidades pedagógicas de ensino deste tópico semântico, a atividade por si só não desenvolve o assunto, necessitando uma intervenção mais personalizada a esse respeito. O professor já é incentivado a, pelo menos, ventilar sobre tais conhecimento, nos comentários dos autores às questões como um todo da seção.

Aceitar várias possibilidades de respostas, incluindo expressões que possam parecer absurdas em um primeiro momento. Incentivar alunos a perceber amplitudes de sentidos que as combinações de palavras, contextualizadas, permitem. Esses aspectos devem ser enfatizados sempre que possível, pois preparam e predis põem o aluno para o estudo mais sistemático do texto literário em anos posteriores. (PROJETO ÁPIS, 2017, p. 29)

Portanto, pelas palavras dos autores ao longo do livro do professor, é traçado um caminho didático de intervenção, no entanto, na atividade em análise, não há materialidade, ou aprofundamento para isso seja desenvolvido aquém do docente.

A próxima tarefa foi retirada do livro Projeto Buriti e segue uma formatação bem recorrente em atividades de interpretação em especial, que é a correlação entre partes do texto e seus significados, neste caso, introduzido por um texto que está referenciado em anexo (anexo 3) a fim de nortear a análise que o considera.

• **Atividade 03: LD Projeto Buriti - 4º ano**

Para compreender o texto

De olho na linguagem

7 Releia o título da história: *Adivinha, adivinhão!* e responda no caderno.

- Qual é o significado dessa expressão no texto?

8 No caderno, relacione cada expressão do texto a seu significado.

- Dito e feito.
- [...] ficando um mês *naquela beleza*.
- [...] passou do bom e do melhor.
 - Passou muito bem, *recebendo excelente tratamento*.
 - Por um período de tempo *teve uma vida muito boa*.
 - Falou que ia fazer e fez *de verdade*.

Fonte: PROJETO BURITI, 4º ano, 2014, p. 16

Incluída na seção “De olho na linguagem”, ainda no momento destinado à compreensão do texto na unidade, a atividade em análise tem por finalidade desenvolver a compreensão de aspectos importantes da língua em uso, de sua funcionalidade a partir do texto. Portanto, esse é o momento em que se espera que sejam trabalhadas questões de natureza, também, semânticas, de observação da construção do sentido, do significado das palavras no texto.

Voltando à atividade, anterior às perguntas, é apresentado um conto de artimanha de título “adivinha, adivinhão”, que serve de base para todo o trabalho ao longo do capítulo. Logo na sequência do texto, começa o estrato de interpretação, de compreensão textual propriamente dita, sendo essas questões de número 07 e 08, com base na ilustração (as quais denotaremos por 07I e 08I⁴⁷ para não confundir o leitor quanto ao número da atividade-corpus) focadas nos aspectos de sentido das palavras e expressões que compõem o todo significativo do texto em discussão, elemento que proporciona compreensão textual.

Para que a atividade seja devidamente respondida, espera-se que o aluno explique o significado da exclamativa que intitula o texto com base no aparecimento

⁴⁷ 07 e 08 acompanhadas do “I” de Ilustração.

da expressão no próprio texto. Sobre esse quesito, vale dizer que o sentido da expressão ganha força através da leitura completa e cuidadosa do texto, uma vez que expõe detalhes que podem ser evidenciados na resposta.

O texto se desenvolve com o personagem principal realizando a “artimanha” de adivinhar quem é o ladrão da coroa do rei. A frase é dita toda vez que algum personagem realiza o que fora solicitado pelo “adivinhão” (que é passar a mão nas costas de um galo coberto por uma toalha a fim de, ao sujar as mãos, sejam identificados com os ladrões procurados pelo rei). Considerando esse aspecto contextual, não se trata, apenas, de significar “alguém com habilidades sobrenaturais, que consegue saber o que ninguém sabe”, sobretudo, significa “esperteza, destreza na observação de pessoas e de acontecimentos”, pois assim, o enredo nos chancela afirmar.

Certamente que, pelo fato de se destinar para um público de 4º ano, que já possui uma variedade de vocábulos e contextos de usos significativos, o sentido de *adivinho*, de *adivinhão* não é totalmente desconhecido, mas, caso o seja, a construção da historieta possibilita a inferência do que a expressão traz a mais de informação.

Já na atividade 081, espera-se que a criança proceda com associações de sentido entre expressões postas no texto e seus possíveis significados. Logo, em resposta, para a expressão 1 “Dito e feito”, é relacionado o significado “falou que ia fazer e fez mesmo”; para a 2 “(...) ficando um mês naquela beleza”, o significado “por um período de tempo teve uma vida muito boa”; por fim, para a expressão 3 “(...) passou do bom e do melhor”, o significado “passou muito bem, recebendo excelente tratamento”. Portanto, esse tipo de exercício de empreender qual o sentido das expressões destacadas do texto é bastante adequado e corresponde, de forma indireta, à percepção de sinonímia, sem que se utilize uma metalinguagem para tal, bastando observar que no uso é possível proceder com substituições que designem uma a outra.

Ao solicitar que se relacionem as expressões com seus significados, espera-se o entendimento de substituição possibilitada por identidade, aproximação. Não é uma opção, tão-somente, de escrever, apontar um significado literal da expressão, mas a substituição por uma sentença ou palavra que dê conta do que se consolida no uso nato do texto.

Diante disso, sobre as duas proposituras, observamos que há um direcionamento semântico de base lexical com evidência cultural, no tocante ao fato

de que para relacionar as expressões e palavras entre si, deve-se remontar ao contexto de sua utilização (texto), bem como os usos socialmente fundados.

Antes de dar continuidade, impera estabilizar a definição de cultura utilizada aqui na análise. Quando usamos tal palavra, referimo-nos ao seu entendimento mais abrangente, sentido *lato*, em que representa um conhecimento de mundo, implicações sociais nas práticas discursivas no exemplo das expressões populares, ditados. Não confundir, então, com cultura da SC, em que se associam estas acepções, mas, transcendendo, modifica a linguagem em prol do que foi instaurado socialmente, historicamente.

Retomando, a relação com o conteúdo semântico se dá no escopo do léxico na questão, comprovado na solicitação de explicar sentidos, substituir por outras palavras e expressões que contemplem a essência da anterior. Nessa lógica, é mensurável uma carga cultural no seu entendimento, uma vez que os itens lexicais evidenciados, para que sejam explicados, perpassam o critério cultural, de especialização de sentido dentre os previstos no próprio léxico. Então, *adivinhão* ultrapassa o sentido menor (o aceito denotativamente, segundo acepção de Ferrarezi (2013)), passando por uma especialização na situação enunciativa especificada.

Contudo, não se dá realce a isso, apenas está para a essência da expressão e não na natureza da questão, deixando-se de lado o trabalho com esse aspecto cultural postulado pela SCC. Nesse sentido, mesmo havendo inserção da relação da sinonímia, isso não se faz de modo metalinguístico, mas implícito, sendo ela tangenciada por solicitações do tipo: “relacione a expressão ao significado”, “diga o que quer dizer...”, necessitando que o aluno desenvolva habilidades de caráter prático, de uso/substituição. Essa constatação não imprime carga negativa ao trabalho desenvolvido, pois eleva a compreensão do significado pelo uso. Reforçamos que tal afirmação é validada pois o ensino dessa forma oportuniza a percepção de que a sinonímia e antonímia são construídas em contextos diferentes, independentemente do tratamento dado ao conteúdo.

Para essas atividades, fica claro que não se faz necessária uma intervenção pedagógica que explique o que deve ser realizado em detalhes, menos ainda que se explique o objetivo da questão, pois há informações suficientes para a sua realização. No entanto, sabemos que, quando o professor se coloca como promotor desse tipo de reflexão, é possível que haja um comprometimento maior a fim da ampliação da discussão proposta, em especial, sintetizando sobre o fato de a língua sofrer

interferência cultural, estabelecendo novos sentidos a partir das práticas reais de interação, conforme descrito por Ferrarezi (2013) quando do caráter cíclico da cultura produzir linguagem e vice-versa.

Assim, percebemos que são atividades de construção da compreensão leitora do aluno sobre o texto em evidência, possibilitada pelos aspectos de significação da língua, através da percepção de diferentes formas de se dizer a “mesma coisa” – sinônimos –, sendo esses margeados pelas determinações impostas culturalmente.

A questão seguinte também é de natureza assimilativa, mas com um comportamento diferente, em que emerge a relação semântica da sinonímia, implicitamente marcada, no escopo da pergunta “o que significa?”.

- **Atividade 04 - LD Projeto Buriti, 4º**

De olho na linguagem

8 Releia outro trecho do mito.

Algumas noites depois o roubo aconteceu de novo, e as mulheres resolveram tirar a limpo esses sumiços estranhos.

• O que significa a expressão **tirar a limpo**? Copie a resposta correta no caderno.

a) Esclarecer. b) Limpar. c) Retirar.

Fonte: PROJETO BURITI, 4º ano, 2014, p. 63

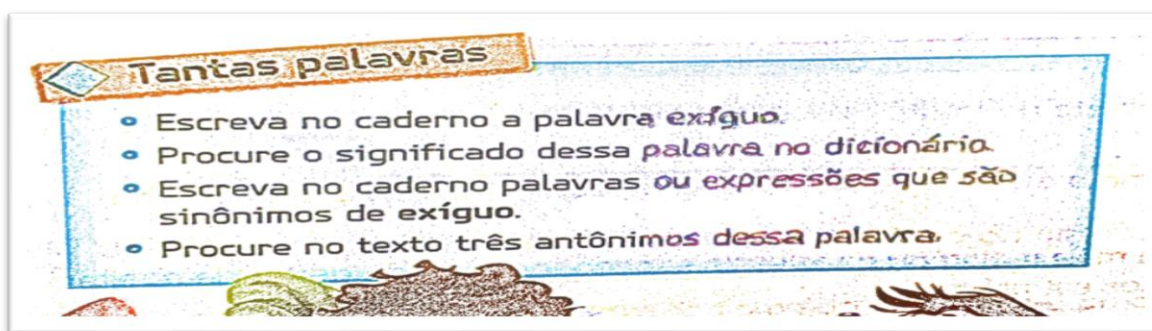
Primeiramente, situando, a atividade 04 insere-se no box *De olho na linguagem*, devidamente descrito quando da apresentação da coleção, mas que implica dizer ser uma atividade de reflexão do uso, em acordo com a correlação instaurada pelos PCN (1998) sobre esses dois eixos centrais de ensino da Língua Materna: uso → reflexão, o qual deve contemplar a prática da análise linguística como instrumento de ensino de LP.

Partindo para o critério sobre o que a atividade suscita como resposta, a tentativa é proporcionar o entendimento do significado da expressão “tirar a limpo”, retirada de um trecho do texto principal da unidade – um mito. O aluno é levado a estabelecer uma relação semântica de aproximação de sentidos, não em termos de equivalência, mas aí posta como uma “definição” da expressão: “o que significa...?”. Ou seja, é na compreensão de que existe uma outra palavra que consegue significar

a destacada que a questão de constitui. Como respostas, o livro apresenta 3 (três) palavras relacionadas à expressão que devem ser, para cumprir o objetivo da tarefa, possibilidade de substituição de “tirar a limpo”. Logo, sabendo que a resposta adequada é a alternativa a, pois é perfeitamente passível de ocupar o lugar da expressão sem muita diferença de sentido, arrazoamos que o contexto para que se observe tal resposta é limitado pelo recorte do texto. Não estamos dizendo com isso que há insuficiência informativa, contextual que impossibilita o acerto. Pelo contrário, o excerto serve à essa função, mas a resposta solicita que o aluno tenha um repertório lexical que contemple as palavras das opções, apresentadas de forma isolada.

Apesar de ser uma expressão culturalmente difundida e consolidada, independentemente de região (“tirar a limpo”), não se desenvolve nenhuma percepção do aluno nessa direção de reconhecimento ou não, bem como de uma outra possibilidade de resposta que esteja fora do previsto nas alternativas. Logo, a exploração dos aspectos culturais da questão fica limitada à existência da própria expressão. Sobre o critério de apresentação da relação lexical, percebemos que não se fez menção aos sinônimos em momento algum enquanto conteúdo semântico. Contudo, é bastante evidente que, ao se propor reflexões dessa gênero, questionando “o que isso significa?”, elencando o contexto de aparição, e até fornecendo as alternativas que estabelecem correlação com alguma palavra da expressão, promove-se o ensino de um fenômeno linguisticamente marcado que é a utilização de variadas palavras que possam conter o sentido da que se deseja substituir, um recurso de definição, usar uma palavra em lugar de outra. Prima-se pela ênfase na habilidade reflexiva de uso e o estabelecimento do entendimento implícito dos sinônimos ao se solicitar o emparelhamento de significado da expressão.

- **Atividade 05 - LD Projeto Buriti - 4º ano**



Para esta atividade 05, é necessário retomar o fundamento do boxe *Tantas palavras*, explicado no capítulo de contextualização, por ser determinante para algumas das reflexões que serão feitas aqui. Primeiramente, é uma atividade facultativa, de conhecimento do professor, um elemento extra na composição das unidades, sempre após os textos, cuja matéria é o significado das palavras. Aparece, muitas vezes, como um glossário, ou como um incentivo ao uso do dicionário, ou ainda, como nesse caso, enquanto recurso de compreensão de relações de sentido.

O motivo de se apresentar, novamente, essa justificativa reside no fato de ser uma parte, possivelmente, de menor interesse, pois não se apresenta como atividade que pode ser de avaliação, de “obrigatória” adesão por parte do professor, por exemplo, pela própria dinâmica do material. Fica a cargo do docente fazer a opção à informação elencada no boxe. Portanto, pela quantidade tão pequena de atividades semânticas encontradas no livro, seria um desperdício caso deixado de lado, o que nos leva ao último critério de análise: a necessidade de intervenção pedagógica. Ou seja, sem o encaminhamento de adesão à atividade, perde-se a oportunidade de enfatizar a natureza produtiva da língua comprovada nesse tipo de questão que explora as possibilidades de palavras diferentes contemplarem, em contexto, o sentido de outras.

Dando continuidade, partimos para a descrição da atividade a partir da categoria sobre o que é esperado do aluno na sua realização. Pede-se, após a cópia da palavra, para que seja feita uma pesquisa no dicionário sobre *exíguo*, presente e retirada do texto. Depois é solicitado para que se faça uma lista de palavras ou expressões sinônimas de *exíguo*, e uma lista de três possíveis antônimos. Para isto, o aluno é levado a ver que, no dicionário, o significado do item lexical já aparece através de outros itens que se pareiam, sendo criada, já nessa etapa, uma lista de palavras próximas, que se referem ao mesmo que *exíguo*, o que, por sua vez, não foge ao sentido expresso no texto, significando *pequeno*, *apertado*, *minúsculo*, assim como no dicionário está.

Depois é pedido que se crie uma lista de palavras ou expressões sinônimas. Apesar de ser uma listagem, tem um aspecto essencial que pode ser inferido daí: não se trata de uma lista de equivalência, mas de diferentes palavras que podem ser intercambiáveis. Para produção dessa lista, é importante que o aluno perceba que só podemos selecionar diferentes palavras seguindo a orientação de um contexto. É dizer para o aluno que *exíguo* pode ser trocado por diferentes palavras, bastando

delimitar seu contexto de realização. Ou seja, pode ser *pequeno* em um contexto (“...a família mal podia se mexer no exíguo espaço da casa...”, exemplo do texto da unidade de onde foi retirado para apreciação do box), *insuficiente* em outro (“O salário é tão exíguo que mal paga as contas”), ou até *raro* (“As suas conversas eram tão exíguas que quando ocorriam estranhavam a todos”).

A mesma reflexão se segue para a listagem das antonímias, sendo que essa relação lexical é direcionada pelo apontado no próprio texto. Só se fala em diferentes palavras servindo como par opositor de uma mesma palavra quando se recorta os sentidos de cada uma em seus variados contextos, desfazendo a ideia comumente divulgada de que há uma relação estritamente perfeita, fixa, independente do que rodeia a própria palavra. Como resposta, o texto aponta, na sentença seguinte a que apresenta a palavra de interesse, o trio *grande, espaçosa, confortável*. Claramente, essa continuidade já se faz como informação que denota oposição da situação anterior. O interessante é que a palavra *confortável* é uma opção de antônimo que, pelo sentido primeiro (mais corriqueiro) de *exíguo*, em compondo uma lista pronta de pares opostos, nunca estaria em associação, sendo, textualmente, um exemplo objetivo de que a relação de caráter opositor é guiada pelo referente, assim como tanto a Semântica Lexical quanto a Cultural postulam. Portanto, uma “casa exígua” é *desconfortável* no contexto dado, cabendo selecionar a palavra *confortável* como um antônimo bastante possível para tanto.

Nessa atividade, o conteúdo semântico se mostra no entorno do léxico, sendo a cultura determinante não para a atividade e sua realização, mas para a existência do próprio fenômeno semântico conforme descrito acima, sem que seja explorado esse aspecto cultural na questão em si. Dito de outro modo, a questão não possui interesse em destacar que os sentidos estabelecidos no contexto, podem limitar substituições antonímicas que compreendem uma realidade de especialização socialmente instaurada, como no exemplo de “casa exígua” ser *desconfortável*.

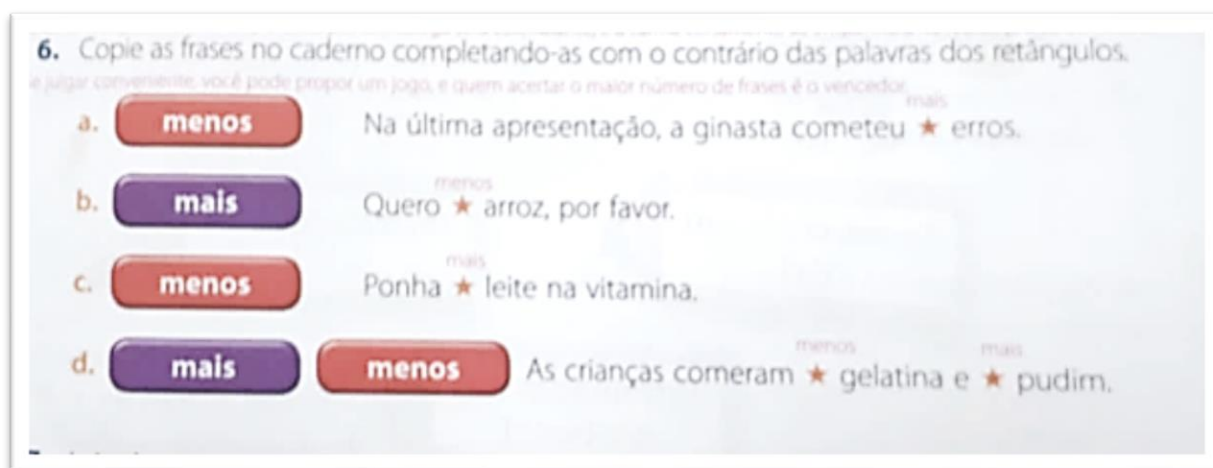
O trabalho com a relação lexical da sinonímia e da antonímia se dá explicitamente, sem que haja um trabalho metalinguístico, desenvolvendo, assim, habilidades de uso, substituição das palavras e percepção de suas possibilidades de sentidos em contexto.

Por fim, voltando à discussão que abriu a análise dessa atividade, trata-se de um excelente exemplo de reflexão que deveria ser colocada em posição de destaque no estudo do texto, em um box não optativo para o professor, em sabendo,

desenvolver. Ao ser posto como uma atividade optativa, não se exige do docente a sua condução, perdendo-se a oportunidade de uma efetiva reflexão sobre as relações lexicais tratadas. Ressaltando que tais ponderações são possíveis uma vez concebermos a condição do uso pelo professor do LD, não significando que seja um material indissociável e sem o qual não há prática docente.

Dando seguimento, a questão de número 06 é apresentada como exemplo de um tipo de reflexão vazia, em que se espera o óbvio preenchimento dos espaços vazios, mesmo em se tratando de palavras opostos em que se teria condições de suscitar diferentes percepções.

- **Atividade 06 - LD Porta Aberta - 4º ano**



Fonte: PORTA ABERTA, 5º ano, 2014, p. 55

Transcrição da atividade 06

- 6 Copie as frases no caderno completando-as com o contrário dos retângulos.
- a. Menos ---- Na última apresentação, a ginasta cometeu * erros.
- b. Mais ----- Quero * arroz, por favor
- c. Menos ----- Ponha * leite na vitamina
- d. Mais Menos -- As crianças comeram * gelatina e * pudim.

Nossa última atividade do grupo das substituições (06) foi extraída do livro Porta Aberta e traz não a solicitação conforme descrevemos, mas com o mesmo objetivo. Trata-se de um exercício de cópia das frases postas em um caderno, substituindo, no espaço introduzido pela estrela, a palavra apresentada no retângulo

colorido de destaque por seu antônimo. Note-se que, para a sequência de respostas, há uma única dupla antonímica. Para a sentença *a*, preenche-se com *mais*, contrários da palavra dada *menos*. Já para *b*, preenche-se o espaço com *menos*, uma vez que a palavra dada é *mais*. Não diferente, para *c*, a resposta que se opõe a *menos* continua sendo *mais* e para a sentença, que possui dois espaços a serem preenchidos, a de letra *d*, não há variação, a resposta é *menos* e *mais* respectivamente.

Logo, sobre a expectativa de resposta do aluno, não é, nem de longe, uma questão complexa, ou que exija uma postura mais reflexiva. Na verdade, é, somente proceder com a alternância de uma palavra e outra, postas em par opositivo, em cada uma das sentenças existentes. Para além, o entorno da questão é também peculiar. Inserida na seção *Reflexão sobre a escrita*, configura-se como um elemento de construção do conhecimento do que é de importância nessa parte, a diferença entre o *mas*, conjunção opositiva, e o *mais*, intensificador. Por isso que este par está colocado como única correlação antonímica (usando o termo técnico), uma vez que o contrário do aumento é a diminuição; do acentuador, o atenuador.

O ensino, por base nessa tarefa, não está pautado no aspecto semântico, mas utilizando de um fenômeno de oposição para consolidar o conhecimento de palavras foneticamente próximas em uma situação de analogia. No entanto, mesmo não sendo o cerne da questão, o conteúdo é de natureza semântica e apresentada de uma forma bastante equívoca, já desqualificada pela literatura sobre o tema que é o estabelecimento de pares de relações lexicais, como se uma palavra fosse antônima de outra (ou sinônima) e vice-versa, em qualquer contexto de produção. Como já referenciado, essa concepção foi questionada. A explicação contextual da atividade poderia ser argumento explicativo para o todo, mas não se firma, pois, propondo contextos de substituições em caráter de contrários, haveria a consolidação da diferenciação propostas entre as duas estruturas. Logo, para “Quero mais arroz, por favor”, se oporia “quero menos arroz” (como já posto), “quero um pouco de arroz, por favor”, ou ainda “quero um tiquinho de arroz”. Seriam formas diferentes que se relacionam, de modo polar, neste contexto. Outrossim, em percepção cultural de evidência, o par *mais/menos* pode estabelecer relação sinonímica, como na máxima “menos é mais”, em que se prevê o entendimento de que “não ser exagerado”, seguir na linha do equilíbrio e da simplicidade significa ser “adequado”, “bem visto”, “estimado”.

Além dessas implicações, o fenômeno é chamado de forma implícita, o que não é demérito da questão, pois há uma tentativa, na solicitação em si, de se preconizar o uso, evidenciado na substituição, promovendo reflexão, mas aqui não segue esse raciocínio, pois a resposta já está limitada, prevista e sem chance de multiplicidade de formas para o sentido a que se queria opor.

Não há exploração do viés cultural em nenhuma instância de aparição, necessitando de uma intervenção mais detalhada e reflexiva para que se atinja o conhecimento semântico de fato. É esperado que seja desenvolvido o que foi pedido em uma discussão que amplie o instaurado. Vale destacar que, por se tratar de um livro para uso exclusivo do professor, assim como no Projeto Ápis, aparecem constantes orientações sobre como proceder diante da questão, ou qual o seu objetivo, que competências se espera desenvolver, e, ainda, dicas de estratégias didático-metodológicas para o docente extrapolar o que está impresso. Para esta atividade, o único apontamento feito diz respeito a como chamar a atenção dos alunos e tornar a tarefa mais atrativa, sugerindo que seja feito um jogo na sala de aula para que, quem acertar o maior número de frases, seja o vencedor, o que se torna desnecessário uma vez que são apenas 4 (quatro) frases e todas com as respostas já explícitas.

Feitas as devidas análises sobre as atividades que, em essência, solicitavam a feitura de substituições, partimos para a apreciação das atividades que correspondem à relação da hiperonímia-hiponímia, de pouca proeminência nos materiais como um todo, e aqui tratadas como atividade de categorização.

4.2 ATIVIDADES DE CATEGORIZAÇÃO

Em continuidade ao que estamos traçando neste capítulo, partimos para as reflexões analíticas sobre os fenômenos linguísticos da categorização, no caso, a relação hierárquica provida pelas relações de hiperonímia-hiponímia. Ressaltamos que, diferente das relações anteriores, são indissociáveis, pois, na proporção em que se é mostrado os hipônimos, de certa forma o seu hiperônimo é declarado.

Interessante, ainda, que, nestas obras averiguadas, trata-se de um fenômeno pouco utilizado como matéria a ser ensinada ou, como geralmente ocorre, enquanto recurso para que outro conteúdo seja consolidado (isto é, como estudo dos tipos de

categorização, ou como estudo interpretativo através da descrição de uma ou outra categoria).

Essa percepção surge da comparação com tempos anteriores, em que se estabelecer grupos associativos era muito comum. Assim, em geral, é insignificante o espaço dado a tal relação, deixando de lado matéria produtiva para o desenvolvimento da habilidade escrita do aluno em ambiente de aprendizagem, uma vez que esse conteúdo é essencial para desenvolver uma boa coesão textual na possibilidade de evitar repetições e ocorrer com substituições que mantenham a coerência textual igualmente.

A atividade que se enquadra nessa categoria tem como mote a compreensão do humor no texto, trabalhando, mesmo que discretamente que esse humor é construído a partir do léxico.

- **Atividade 07 - LD Projeto Ápis - 5º ano**

3 Leia a tirinha a seguir.



SCHULZ, Charles M. **Snoopy, 9**: pausa para a soneca.
Tradução de Cássia Zanon. Porto Alegre: L&PM, 2013. p. 11.

- a) A personagem Pimentinha tinha um objetivo: comer mais legumes. Converse com seus colegas e deem exemplos de alimentos que ela poderia comer para atingir esse objetivo.

- b) Para a personagem, o bolo tem uma qualidade que preenche sua necessidade de comer legumes. Que qualidade é essa?

O fato de o bolo ser "de cenoura".

A atividade 07 aparece, no LD, como atividade de leitura e compreensão textual, mas pode ser avaliada em termos semânticos de categorização, porquanto lança bases para que se promova esse entendimento. Na verdade, após leitura e resolução dessas perguntas, inicia-se o desenvolvimento do conteúdo contextualizado através dessa atividade: “gramática dos termos adjetivos”. Sendo assim, apesar de ser interessante enquanto matéria de conteúdo semântico, consolida-se na existência de um encaminhamento pedagógico específico, em que o professor ultrapassa as fronteiras do que aparece enquanto atividade axial e eleva ao patamar de trabalho com relações lexicais. Esclarecendo mais, é possível avaliar que a atividade tem a postura adequada para que seja dada continuidade do trabalho com a relação lexical, mas termina por servir de mote para um trabalho gramatical (o que não é ruim por assim sê-lo, mas por proporcionar o corte no “momento errado” da questão). Daí o sujeito considerado como balizado para dar o encaminhamento pedagógico em prol do estudo do texto a partir da semântica é o professor.

Para se resolver a questão, em observância ao critério que busca entender o que é previsto para que o aluno faça, temos uma tirinha com as seguintes informações verbais: “começar a comer mais legumes” e “bolo de cenoura não é legume”. Deve-se haver a percepção de que a personagem locutor do primeiro quadro considera o bolo de cenoura como sendo um elemento que compõe o grupo dos legumes, dos alimentos saudáveis (em extensão significativa). Já o segundo personagem, em oposição, afirma que a categoria está equivocada, porque bolo de cenoura não é legume; em outras palavras, nenhum bolo, independente do que seja, faz parte do hiperônimo legumes.

Partindo para a questão análise, após toda essa abstração promovida pela leitura, o quesito pede para que se estabeleça uma relação de categoria hierárquica para esse grupo. Em termos metalinguísticos, incita-se a produção de uma lista de possíveis hipônimos para o hiperônimo legumes. Essa demanda, em observação ao critério do encaminhamento da questão, prima pelo uso, promovendo o ensino da relação lexical em termos epilinguísticos, de forma implícita.

O segundo quesito, assume o papel de promover a interpretação do texto e o arremate para a introdução do assunto gramatical, uma vez que pergunta sobre o elemento linguístico que efetiva a qualificação do bolo: “de cenoura”. E assim termina a atividade. Não há acento aos aspectos culturais da língua, nem o desenvolvimento

de um trabalho com léxico de forma mais consistente, mas não deixa de dar condição para apreensão da condição caracterizadora da língua através dos adjetivos.

4.3 ATIVIDADES DE IDENTIFICAÇÃO DE SENTIDOS

Na mesma esteira metodológica, o processo de identificação dos múltiplos sentidos que uma mesma palavra pode possuir ganha enfoque na análise, assimilando atividades que caminhem apresentando a polissemia ou a homonímia como alvo, mas não necessariamente com essa terminologia.

- **Atividade 08 - LD Projeto Ápis - 4º ano**

4 Você sabe o significado da palavra **rio**.
 Leia estas frases, com atenção ao emprego dessa palavra.

- Carlos ganhou **rios** de dinheiro em seus negócios.
- O **rio** São Francisco nasce na serra da Canastra, em Minas Gerais.

a) Em qual das frases a palavra **rio** está no seu **sentido real**, de um curso de água natural? Explique.

Na segunda frase, a palavra **rio** está empregada no seu sentido próprio, real: "curso de água natural, mais ou menos abundante, que corre de uma parte mais elevada para uma mais baixa".

b) Qual é o significado da palavra **rio** empregada em **sentido figurado**?

Na primeira frase, **rios** significa "muito", "grande quantidade".

Fonte: PROJETO ÁPIS, 5º ano, 2017, p. 27

Essa atividade (08) está inserida no mesmo complexo reflexivo da atividade de número 07 das de substituição, que trata sobre o sentido real e o figurado das palavras. A afirmação inicial é uma constatação de que o aluno já sabe o que significa *rio*, enaltecendo o sentido mais comum da palavra. Em seguida, são apresentadas duas sentenças em que a palavra aparece, mas com diferentes sentidos. O fato de, em uma frase, estar no plural e, na outra, singularizada não entra como ponto de discussão, colocando-as com sendo a mesma forma. Por fim, são feitas duas perguntas sobre o emprego dessa palavra em cada uma das sentenças. Para a, solicita que o aluno diga em qual sentença está exposto o seu sentido real, explicando

o porquê de assim ser, direcionando como resposta apontar a segunda sentença como a que contém esse sentido mais comum, ou, como exemplo de resposta esperada na segunda frase, a palavra *rio* está empregada no seu sentido real, próprio. Em *b*, pede-se que seja identificado o outro sentido atribuído ao item, que, segundo a questão, configura-se com um emprego de sentido figurado, necessitando apenas a descrição desse sentido diferente do real: *muito, grande quantidade*. Sobre este exercício, os autores, na caixa de orientação personalizada ao professor, alertam que é preciso

Levar os alunos a perceber que a ideia de “grande quantidade” está presente em rios, que têm grande quantidade de água e não param de correr. No entanto, esse não é o seu sentido próprio, e sim uma característica que pode ser relacionada a eles. Quando isso ocorre, dizemos que a palavra ou expressão está sendo empregada em seu sentido figurado. (PROJETO ÁPIS, 2017, p. 27)

Visivelmente que a postura sugerida nesse (e em outros) apontamentos vem como uma tentativa de fazer o docente promover uma reflexão mais ampla do que está literal, atribuindo a esse professor, em todo tempo, o papel de favorecer a ampliação do conhecimento, extrapolando as fronteiras da própria atividade. Ainda seguindo essa estratégia de orientação, destacamos que para toda a sequência didática⁴⁸ sobre o tema “sentido real e figurado”, os autores declaram que “este é um conteúdo para o estudo da polissemia da linguagem” (PROJETO ÁPIS, 2017, p. 26).

A partir de nossa descrição básica, podemos inferir que existe não apenas um trabalho de observação da multiplicidade de sentidos, mas até o encaminhamento para que a polissemia seja evidenciada nas ponderações dos professores quando do desenvolvimento guiado da atividade. Contudo, assim como as demais, o estudo é feito de modo implícito, sem abordagem terminológica, nem conceitual. A perspectiva é reflexiva, com situações reais do uso, utilizando a funcionalidade da relação lexical da ambiguidade para tratar não dos muitos sentidos que uma mesma palavra pode possuir, mas dos sentidos em categorias de literal, comumente concebido, e figurado, metafórico. Destacamos, ainda, sobre a relação lexical, que o livro não comete o equívoco de generalizar o termo polissemia para todos os casos de ambiguidade. Os autores dialogam com os docentes já deixando claro se tratar de polissemia, e ainda introduzem que, para esta questão, há uma base comum de significação, pois tanto

⁴⁸ Não estamos tratando por sequência didática o termo referente a um modelo metodológico de ensino, cunhado na teoria de aquisição da escrita, trabalhado circunscrita no gênero textual (cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Nosso uso é mais intuitivo, não técnico, referindo a toda e qualquer sequência organizacional de um estudo didatizado.

para *rio* quanto para *rios* (geografia fluvial ou intensificador coloquial, informal) está posta a concepção de ser algo grandioso.

Quanto à categoria que se preocupa com a cultura na questão, podemos dizer que, não diferente das outras colocações analíticas, segue-se um comprometimento de construção das sentenças como fruto de representação culturalmente instauradas, as metáforas estão como recurso linguístico de demonstração mais explícita do imbricamento cultural, porém, não se estabelece alguma discussão que seja sobre tal aspecto. Apresenta-se como inerente ao que está na atividade, mas não desenvolvido pela atividade.

Finalmente, pelo raciocínio que seguimos, afirmamos que, para um maior desenvolvimento do aspecto semântico, a questão dá conta do que é proposto desde o início sobre o que é vinculado na seção. Contudo, em palavras dos próprios autores do livro, segundo aqui demonstrado, é fundamental que seja realizado um percurso de extrapolação da questão pelo professor para que se atinja a “maturidade” no ensino pautado no viés semântico.

Vejamos agora, permanecendo nesse tipo de atividade, um encaminhamento do livro Projeto Buriti que contempla uma gama vasta de possíveis reflexões de caráter linguístico e cultural, além do direcionamento escolhido pelos autores nas questões pós-texto.

- **Atividade 09 - LD Projeto Buriti - 4º ano**



Como ler o texto

Não perca de vista!

A propaganda é uma mensagem publicitária, de uma empresa ou instituição anunciante, que tem como objetivo convencer o leitor a concordar com a ideia veiculada. Para isso, ela utiliza dois elementos fundamentais:

- a **imagem** – que deve produzir forte impacto visual;
- o **texto** – que deve ter frases curtas e linguagem persuasiva.

Faz parte do texto o nome do anunciante.

Análise do texto

 1 Observe a imagem da propaganda e converse com os colegas.

- a) O que é uma trincheira?
- b) De que é feita a trincheira nessa propaganda? O que isso significa?
- c) O que significa a bandeira branca?

 2 O texto principal da propaganda é constituída de duas frases.

- a) Copie essas frases no caderno.
- b) Que palavra está diretamente relacionada à imagem?
- c) O que essa propaganda espera que o leitor faça?
- d) O que você sentiu ao ver a imagem dessa propaganda?

Fonte: PROJETO BURITI, 4º ano, 2014, p. 166-168

Para que seja facilitado o entendimento da atividade de análise do texto, inserimos o texto-fonte da unidade (com as devidas cópias das informações que estão de difícil compreensão), pois o aspecto visual é essencial na compreensão do texto verbal, marca essa do gênero propaganda, que inter-relaciona esses dois elementos na construção da mensagem a ser transmitida.

Nesse caso, a campanha é do Exército da Salvação (expresso tanto na mensagem que o identifica, como pelo escudo-símbolo da ONG no canto inferior direito da propaganda que apresenta o mesmo efeito), visando arrecadar brinquedos e outros objetos secundariamente (conforme multiplicidade de objetos sobrepostos no amontoado da imagem, bem como mensagem no canto inferior direito do cartaz que diz: “retiramos roupas, móveis e outros objetos”). O texto ganha sentido na associação das sentenças curtas e isoladas com a imagem, o componente visual. As questões de interpretação possibilitam que o aluno estabeleça essa analogia essencial, trazendo,

inicialmente, a compreensão dos elementos que compõem o texto não verbal emparelhados com o texto verbalizado.

Assim, a trincheira criada pela imagem dos brinquedos e objetos sobre posicionados e a bandeira branca no topo estabelecem, automaticamente, um campo semântico que remete a um momento específico do contexto de guerra (algo negativo, ruim), associado ao elemento verbal, o léxico, que dá força a esse entendimento com a expressão “renda-se” (expressão que também faz referência ao contexto de guerra), fecha a cena. Ou seja, o discente é incentivado a perceber que há pessoas em situação ruim, que precisam lutar muito para alcançar qualquer objetivo, que passam por muita privação, sem acesso a objetos como os mostrados, ou a brinquedos, precisando de ajuda através de doação para poder vencer, um pouco que seja, essa “guerra”. Evidentemente que, nisso, há a percepção de elementos culturais para a efetivação da compreensão do texto e das perguntas, no entanto, não é feita uma associação formal dessa cultura, *lato senso*, estando em termos mais ideológicos, de observação social, reconhecimento histórico e repercussão antropológica.

A partir da descrição detalhada da atividade e da possibilidade de reflexão esperada do aluno-leitor, antecipamos o critério de análise que diz respeito à observação do aspecto cultural na questão e, sobre isso, asseguramos que as perguntas dão a liberdade para que os aspectos culturais apareçam (a cultura emerge), mas são perguntas incipientes nesse viés, exigindo um direcionamento pedagógico que traga à tona essas noções culturais descritas para o entendimento do texto, sobretudo em um nível mais explícito. Reexplicando, há o elemento cultural evidenciado na tarefa, mas não enquanto atividade com encaminhamento linguístico aprofundado (muito embora seja evidente que discutir o sentido de trincheira no nível mais corriqueiro e no nível de especialização produzido quando inserida no texto fonte é um diferencial na nossa concepção reflexiva, contudo sem maiores repercussões), mas de discussão no nível do sociológico (superficial que seja – até pelo aspecto da maturidade cognitiva dos sujeitos que compõem essa fase de ensino).

Retomando, na polissemia da palavra *render-se*, concebe-se a definição de seu sentido, a partir do agrupamento de informações não verbais com verbais, permitindo dizer que render-se não está para o sentido de guerra, de *tornar-se refém*, *vítima*, mas, ao contrário, de ser atuante no processo de ajuda ao próximo, é ser agente na causa, torna-se amigo ao invés de inimigo no altruísmo. O sentido da palavra ganha força no conjunto semiótico de informação e é isso que se constrói no

aluno. Nisso, podemos inferir para além, que há uma antonímia presente nos dois mundos porque eles nos dão interpretações diferentes, antonímia marcada culturalmente

Após a apresentação do cartaz que aqui explicamos, a página seguinte expõe um quadro explicativo do gênero em suspenso e outra atividade, compondo a seção de *Análise do texto*, compreensão textual propriamente dita.

Logo, o aluno é direcionado a compreender o cartaz, através de marcas culturais, procedendo com toda essa associação que descrevemos acima, entendendo que trincheira é um amontoado de objetos de diferentes ordens para criar um escudo que proteja determinado grupo. O que é evidenciado na própria imagem, estando os objetos que formam essa trincheira significando o elemento que precisa ser doado para poder “proteger” esse grupo em estado de vulnerabilidade. Destacando, na última pergunta, a função da bandeira branca como sendo um símbolo de rendição, de possível instauração da paz.

Depois da reflexão sobre os elementos visuais, vem a questão sobre os elementos verbais e sua relação com a imagem. Assim, espera-se que o aluno alcance, primeiramente, essas duas frases de construção do texto (“Renda-se a esta causa. Doe.”), e sua função imperativa, impulsionando a atitude de doação, concluindo no pedido mais subjetivo da questão como um todo, uma vez que se pergunta sobre a sensação que o texto suscitou. A partir desse ponto, exalta-se a finalidade do gênero, colocando o seu estudo agora em destaque a partir de então e na questão seguinte.

Toda a atividade tem o interesse em promover a compreensão do texto apresentando o elemento lexical como um instrumento para isso, mas evidenciando o aspecto cultural de construção do entendimento. Não há exploração explícita do aspecto lexical relevante, no caso, a polissemia da frase “renda-se!”, em que o sentido literal, de se colocar nas mãos do inimigo em forma de trégua, dissolve-se no sentido metafórico, contextualmente possibilitado, de se voltar para a necessidade do próximo e ajudar, sendo este momento o ápice da especialização de sentido, refletido no que se diz ser o sentido maior do item.

Na verdade, a atividade não faz nenhuma menção ao aspecto lexical, deixando de expor o fenômeno da polissemia, mesmo que implicitamente, relevante para a construção do sentido do texto, o qual permite a adesão do leitor à informação imperativa. Como se trata de uma questão de interpretação textual, há o

desenvolvimento da habilidade de uso/reflexão do texto, mas sem pormenorizar nenhum aspecto lexical que proporciona a leitura aqui descrita, destacando, ainda, que essas inter-relações lexicais são decorrentes de um entendimento culturalmente propiciado. Concluindo, é necessária a intervenção docente para que haja a efetiva compreensão do aluno sobre esse texto, evidenciando aspectos deixados de lado na atividade.

- **Atividade 10 - LD Porta Aberta, - 4º ano**

3. Toda fábula geralmente tem uma moral.

- Leia o verbete com os significados da palavra **moral**.

Moral *adj.* 2g.(lat. *moralis*). 1. Que diz respeito às regras de conduta que regem uma sociedade. 2. Que está de acordo com estas regras. 3. Relativo ao espírito, ao intelecto, ao pensamento. *ts.m.* Estado de espírito, disposição de ânimo. *ts.f.* 1. Conjunto de princípios e valores que regem as normas sociais. 2. Norma de conduta. 3. Os princípios da honestidade e do pudor; moralidade. 4. Ensino ou preceito que se pode extrair de um conto, fábula etc.

Lanhouse Cultural. Dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1992. p. 763.

• Responda.

Qual desses significados se aplica à moral das fábulas?

4. Releia as morais feitas por Esopo e por Monteiro Lobato para a mesma fábula e comente com seus colegas o que você entendeu de cada uma.

- Fábula de Esopo

Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.

- Fábula na versão de Monteiro Lobato

Moral: Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade.

- Com qual versão você concorda? Por quê?

REGISTRE SUAS CONCLUSÕES NO CADERNO.



Fonte: PORTA ABERTA, 4º ano, 2014, p. 13.

Fazendo o fechamento analítico deste capítulo, apresentamos uma atividade que sugere um entendimento mais amplo de uma proposta de levar os alunos à identificação de sentidos, percebendo que há variantes de sentido para um mesmo item lexical. Esta atividade é parte do trabalho de leitura de uma fábula, está inserida na seção de trabalho com o gênero textual, através da sua identificação e reconhecimento.

Apesar de ser de natureza mais conceitual de um elemento fundamental na composição desse gênero (a moral da história), aproveita a definição atribuída para levar o aluno a perceber que há polissemia na palavra também. A princípio, apresenta-se o verbete, com os sentidos relacionados à entrada lexical única para *moral*, sequenciado de uma pergunta que propõe a identificação do sentido do item no contexto do gênero fábula. Logo, de modo óbvio, por estar explicitado na última definição do verbete, a resposta surge: “ensinamento ou preceito que se pode extrair de um conto, fábula etc.”. Por fim, volta-se ao aspecto de estudar um elemento de construção do gênero, “a moral da história” que toda fábula deve ter, pedindo para que o aluno explique o que é cada moral descrita e diga com qual concorda.

A atividade, apesar de levar o aluno ao conhecimento que a palavra apresenta vários sentidos, bem como levar a identificar o sentido para a palavra exatamente no contexto recortado, apresenta como interesse o ensino de que a fábula tem uma moral. Ou seja, toma-se o conteúdo semântico como ponte para o estudo do gênero textual de interesse. Por isso mesmo, é bastante claro que não se opta por utilizar terminologias técnicas, preferindo o perfil implícito de abordagem sobre a relação lexical, sem preocupação reflexiva sobre o tema, apenas apontando um fato linguístico. Logo, a habilidade desenvolvida é focada no uso, mas não na epilinguagem em essência. O nível de exploração cultural é nulo, pois, nem ao menos o contexto de identificação é apresentado para os vários sentidos apresentados no verbete.

Portanto, para que haja, nessa questão, o ensino baseado nos aspectos semânticos de significação, o professor precisa extrapolar em demasia o que está no literal, propor novas reflexões, desdobramentos a partir de então, inserindo a compreensão de que as palavras são polissêmicas por natureza e requer um leque de leituras para interpretar as ambiguidades que constantemente surgem no dia a dia.

Desta feita, explorados os caminhos de desenvolvimento de habilidades e competências que o nosso *corpus* propõe, entra em cena o capítulo de fundamental interesse para a nossa tese. Nesse momento, será traçado um encaminhamento de confluência teórica culminando em propostas de atividades que deem conta de estabelecer um trabalho semântico sobre as relações lexicais com, não apenas embasamento cultural de formação do que está na questão (o que acaba sendo mais corriqueiro e menos técnico, em termos de uma Semântica Cultural de fato), sobretudo utilizando a linguagem como reflexo dessa cultura e, ao mesmo tempo, agente de

identificação e de transformação de tal. Ao que proporemos uma abordagem teórica casada, de nome Semântica Léxico-Cultural com uma percepção mais inclusiva.

Com a finalidade de levar à guisa de conclusão o capítulo de análise do que é praticado nos Livros Didáticos escolhidos, é fundamental estabelecer uma sumarização mais pontual acerca do todo encontrado. Partimos do pressuposto basilar para a construção da análise de que o LD deve conter as condições mínimas para o ensino da Língua Portuguesa considerando a Semântica representada, por motivos de nível de escolarização definido para observação, pelas relações lexicais. Como, nesse emaranhado, preconizamos o cumprimento do objetivo geral de elaboração de uma abordagem coadunada em prol desse ensino de língua, inter-relacionando duas Semânticas distintas (Lexical e Cultural), foi contemplado no nosso *corpus* o modo de apresentação desse componente lexical (explícito ou implicitamente). Para além, destacou-se a existência de algum tipo de reflexão de natureza cultural, no seu sentido *lato*, bem como da necessidade ou não de interferência pedagógica para o adequado direcionamento no ensino dos aspectos lexicais existentes.

Diante dessa retomada, concluímos, em termos gerais, que, a partir da análise feita, há uma tendência a se optar cada vez mais um ensino sem tanto apreço à nomenclatura. Com solicitações mais genéricas, em especial no tocante ao ensino da competência comunicativa e linguística. Isso é resultado da intensa discussão que vem da academia, desembocada nos documentos oficiais, sobre a necessidade de ser mais flexível nesse sentido, assim como com as teorizações que evidenciam a importância do ensino dos gêneros e da prática de Análise Linguística (epilinguagem).

Em especial no que diz respeito aos fenômenos semânticos, observamos que estão colocados não como assunto, conteúdo de aprendizagem, mas como recurso, enquanto manifestação de uso, para se trabalhar interpretação textual, ou ainda como pretexto para se inserir, destacando determinada palavra, um tópico gramatical. Não apenas é deixado de lado reflexões sobre o léxico como um todo, como também não se faz referência ao aspecto cultural que perpassa as construções e expressões. A manifestação da cultura está para a presença de expressões idiomáticas ou ainda para o reconhecimento de que há variações linguísticas, mas sem desdobramentos que esclareça a interferência dessa cultura, mesmo grosso modo, na linguagem.

Não é o interesse, com a apresentação desses resultados analíticos, desmerecer o trabalho feito nos LDs. Na verdade, o intuito é proporcionar a

compreensão de que, apesar do existente, é possível que seja ampliado e ressignificado o ensino do léxico no fundamental I, pois é bastante coerente conceber que é nessa fase que há maior liberdade conteudística para o ensino do que está para a ciência da significação. De modo a facilitar a compreensão, segue um quadro que sumariza todo o exposto.

QUADRO 07: Sumarização da análise

CATEGORIAS DE ATIVIDADES ANALISADAS →	ATIVIDADES DE SUBSTITUIÇÃO DE			ATIVIDADES DE CATEGORIA ORIENTAÇÃO	ATIVIDADES DE IDENTIFICAÇÃO DE SENTIDOS		
	A - LP	PB - Pt	PA - LP	A - LP	A - LP	PB - Pt	PA - LP
SÍNTESE DA ANÁLISE ↓							
Relação lexical vista explicitamente ou implicitamente	IM	IM/EX	IM	IM	IM	IM	IM
Identidade da atividade	INT	INT	INT	INT	INT	INT	GR
Habilidade desenvolvidas (uso-substituição ou metalinguagem)	U-S	U-S	U-S ₁	U-S	U-S	U-S	U-S
Nível de exploração do aspecto cultural na questão	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN
Intervenção pedagógica quanto ao conhecimento semântico	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE

Fonte: Produzido pela própria autora

Legenda:

A – LP (Ápis – Língua Portuguesa)

PA – LP (Porta Aberta - Português)

PB – PT (Projeto Buriti – Língua Portuguesa)

IM – Implicitamente

EX – Explicitamente

INT – Interpretação

GR - Gramatical

U-S1 – Uso-substituição, mas sem reflexão

IN – Insuficiente

NE – necessidade de encaminhamento para foco no lexical

Especificamente, a primeira coleção, Ápis, apresenta uma discussão semântica bastante profícua, com encaminhamento abrangente quanto às relações lexicais, sem que se focasse na nomenclatura. A coleção Projeto Buriti propõe uma discussão que extrapola o recorte gramatical, inserindo, através do trabalho com textos em prol da leitura e escrita, aspectos da semântica, reflexo da cultura, em questões do léxico, o que é bastante positivo, mesmo que incipiente. A coleção Porta Aberta já não possui essa atenção de modo mais recorrente a esse tipo de tratamento, sendo um material mais interpretativo e que concebe como importante o trabalho com a gramática normativa tradicional.

Mediante as considerações gerais de sintetização do capítulo, ressaltamos que, ao ser colocado em relevo na análise que é fundamental haver um encaminhamento pedagógico docente, conforme visto no quadro, bem como um redirecionamento e extensão das questões a fim de dar conta do defendido, é fundamental desenvolver um capítulo que apresente, mesmo que como um esboço, não testado, preliminar, questões que contemplem o léxico e a cultura em confluência.

5. ATIVIDADES NOS MOLDES DA ABORDAGEM TEÓRICA SEMÂNTICA LÉXICO-CULTURAL (SLC): PROPOSTAS

Antes de iniciarmos as considerações e propostas para este capítulo, é importante descrever a sua configuração metodológica. Optamos por iniciar com uma retomada de carácter teórico, não querendo ser exaustivo com a discussão já posta no devido capítulo teórico. Trata-se de uma retomada com vias a uma releitura de abordagem Semântica esclarecida anteriormente. Como nosso interesse é a produção de atividades que traduzam uma abordagem Semântica Léxico-Cultural, interessa propor sua sistematização, criando sua identidade. Desta feita, faremos as devidas “coalizões” teóricas para que se “acenda” a luz para identificação dessa perspectiva nas atividades que serão, por fim, criadas.

Rememorando o capítulo teórico, cabe reiterar que não estamos falando de antíteses teóricas quando comparamos a Semântica Lexical à Cultural. Trata-se de propor a aglutinação de duas teorias específicas, harmonizadas em prol do ensino de Língua Portuguesa, repensando conteúdos já desenvolvidos, em um direcionamento metodológico diferenciado.

A partir dessa premissa angular, nosso capítulo de propostas tem por preocupação desenvolver a abordagem Léxico-Cultural de forma mais exemplificada, repensando, assim, o agir semântico em sala de aula.

É incontestável que o ensino tem sido matéria de preocupação em toda a trajetória traçada nessa pesquisa, logo não poderíamos descartar essa realidade após desenvolver o levantamento teórico preconizado. Não adianta insistir na mudança de postura em sala de aula sem traçar um caminho que possa ser assumido, ampliado, reformulado até.

Diz-se de uma tentativa de ser um guia do fazer linguístico de cunho semântico, extrapolando a defesa, apenas, de ser este viés profícuo para a aprendizagem da língua, considerando que este seja um modelo didático factível na área para que se obtenha algum resultado.

Intuindo cumprir esse objetivo, além de proporcionar um encaminhamento inovador para o que de fato deve ser uma tese, chegamos à conclusão de que o modelo teórico Semântico de cunho Lexical e de cunho Cultural, postos em condição de complementariedade, consolida-se na intersecção de teorias semânticas distintas e consolidadas, o que é bastante positivo, pois é estabelecida a união do “melhor dos

dois mundos” em favor de um direcionamento mais abrangente e reflexivo da língua, servindo com maior rigor para a concretização da competência leitora e escrita do aluno.

Para dar corpo à ideia, optamos por tratar esse encaminhamento em termos de abordagem Semântica e não uma teoria de fato, por se configurar como uma possibilidade metodológica, construída a partir de teorias estabilizadas. Portando, diz respeito a uma proposta de concepção dos aspectos de significação nos moldes do que a Semântica Lexical pressupõe e do que a Semântica Cultural define em associação, evidenciando o léxico como elemento importante ao conter as informações necessárias para sua compreensão, mas ativados, corroborados e perpetuados no amparo da cultura linguisticamente marcada. Retomamos, ainda, que não se trata de uma cultura vista em paridade com o que entendemos por “contexto”, mas nos padrões apresentados pelo próprio Ferrarezi (2010; 2013), em que se eleva o papel da linguagem, do material linguístico como depósito e conteúdo desse processo como um todo.

Nesse sentido, para identificar o que seria essa abordagem, nosso primeiro momento será destinado a elaboração de atividades a partir de outras já existentes. Trata-se de questões retiradas de uma das coleções didáticas que compõe nosso objeto de análise, o Projeto Ápis, especificamente no caderno de exercícios (material complementar ao livro). Reiteremos que, até como forma de justificar a presença somente deste LD na ilustração da SLC, tal título ocupa o primeiro lugar de posição dos livros no domínio nacional de adesão, bem como é a coleção com maior comprometimento (quantitativamente falando) com a inserção de assuntos de natureza semântica, segundo foi possível no capítulo anterior (cf. quadro 06).

O segundo momento será de elaboração de atividades em que figure a SLC, nossa abordagem de defesa e criação, a partir de textos retirados da Provinha Brasil.

5.1 PROPOSTAS A PARTIR DE ATIVIDADES DO LD

Em acordo com o visto no capítulo teórico, a Semântica Lexical e a Semântica Cultural comportam-se como teorias distintas, com formas diferentes de se enxergar o componente linguístico. Apesar de conceberem os mesmos elementos no processo de significação da língua, ambos construtos apresentam identidades por vezes conflitantes, desde a compreensão do léxico, até nas terminologias adotadas. Mesmo

em se configurando em vias divergentes, é bastante factível proceder com aproximações conceituais em prol de uma abordagem Semântica mais mista, a qual chamamos de Léxico-Cultural. Enfatizamos, ainda, que não procederemos, neste momento, com as devidas aproximações teóricas, uma vez já desenvolvidas.

Por ora, construiremos nossas sugestões de encaminhamentos na abordagem da SLC através de atividades retiradas do material didático de observação, como forma de explicar que a relação língua-cultura costuma ser evidenciada em atividades que versam sobre o tema da variação linguística, das gírias, da linguagem coloquial, ou ainda, dos conteúdos acerca do estudo dos sentidos conotativos, faltando uma ampliação da discussão ou redirecionamento pedagógico. Ressalta-se que não se trata de atividades de completa construção, mas de bastante potencial, com expectativa de desdobramentos mais complexos de reflexão para os alunos, mesmo esses que se enquadram no nosso lugar de atenção: alunos das séries finais do primeiro ciclo do fundamental I.

Por serem atividades retiradas de um LD já analisado, as 3 (três) primeiras propostas seguiram a dinâmica de organização da análise, separadas por sua categoria de identificação e pela descrição dos elementos da atividade de igual forma foi feito no capítulo de análise. Logo, mostraremos, em perspectiva, como se consolida uma abordagem Semântica Léxico-Cultural através das propostas.

5.1.1 Atividades de substituição

Como já sabemos, as atividades de substituição são as que dizem respeito às relações lexicais de aproximação e oposição de sentidos. Destacamos que, por falar em relações lexicais, não estamos orientando uma concepção teórica de cunho Lexical. Na verdade, tal assunto é matéria de discussão nos mais variados ramos da Semântica sem que se modifique sua nomenclatura, uma vez que é consensual que o tópico em questão se evidencia no léxico da língua, sendo possibilitado pela inegável relação que as palavras estabelecem entre si.

A sinonímia e a antonímia são fenômenos extensivamente estudados pela Semântica, muito antes de se caracterizar enquanto disciplina linguística, retomando o que já foi apresentado nas ilações bréalignas, então pai desta ciência. Contudo, o que sempre foi de destaque era a polêmica sobre a existência ou não de sinônimos e antônimos perfeitos, em que se questionava o efeito do contexto nesse processo de

significação. Obviamente que a assertiva sobre sua não existência ganhou força e comprovação linguística, impedindo que se reiterasse o entendimento classicamente difundido na educação escolar.

Como o contexto se materializa enquanto elemento definidor não apenas das escolhas de substituição, sobretudo de uso real, é fundamental torná-lo recurso de ensino em favor da aprendizagem da língua. Essa postura didática é bastante fomentada pelo entendimento de que o ensino da Língua Portuguesa não deve ser concebido “[...] do suposto da existência de uma língua pronta e acabada, objeto de ensino do professor e objeto de apreensão do aprendiz” (GERALDI, 1996, p. 53). É um movimento que suplanta a concepção de que não somos atores na comunicação, pois, por sermos detentores do conhecimento de uma prática linguística, a escola serve ao intento de sistematização e construção desse conhecimento já possuído, em que prevê esse ensino como uma operação com a língua e sobre ela. Vale reforçar que asserções sobre a prática pedagógica serão constantes, uma vez que nosso estudo tem fundamental interesse na prática docente em si, fornecendo instrumentalidade para se desenvolver um ensino mais profícuo de língua.

Na esteira da relevância contextual, progressivamente se abandona a prática de ensino das palavras postas em pares de valor semântico: pares de sinônimos e pares de antônimos, em que se pressupunha que esta relação isolada dava conta de qualquer produção linguística dessa natureza, como se houvesse uma perfeita e absoluta ligação de sentidos sinônimos e sentidos antônimos. Sobre isso, Lyons (1987) já afirmava que as palavras nunca serão sinônimas entre si em qualquer contexto. Logo, desfazem-se as listas prontas (na maioria dos casos) e obtêm-se as necessárias substituições de sentido em atividades pelos aspectos inerentes ao contexto, sendo o léxico flexível e dinâmico o suficiente para que isso ocorra.

Nisto, entra em cena a importância da cultura. Só é possível dizer que sentidos próximos e contrários são disparados pelo contexto, uma vez que esses contextos semânticos são moldados pela cultura. Veja-se que, segundo Lyons (1987), a escolha das palavras para estabelecer intercâmbio nunca são arbitrárias, mas dependentes de associações afetivas (considerando o significado afetivo e cognitivo) que se configuram como conotações sobrepostas ao significado primeiro desta palavra. A partir daí, percebemos uma concepção de cultura nos moldes do subjetivismo, das experiências do indivíduo com o mundo manifestas nas escolhas lexicais. A cultura enquanto linguagem move a ideia de língua pautada no uso. Contudo, não nos

resumimos ao que o *lato senso* nos fornece, uma vez que extrapola deveras o sentido mais específico que devemos assumir na nossa abordagem.

Tratando de forma mais específica o fenômeno da antonímia, para a Semântica Cultural, é uma relação destoante, que se configura como forma de se consolidarem preconceitos, uma vez que, de acordo com a SCC, não diz respeito a um fenômeno linguístico, mas referencial, extralinguístico. A oposição é feita entre características dos referentes e não dos sentidos das palavras. Essa também é a postura assumida pela Semântica Lexical, que considera a relevância do referente na construção desses sentidos, mas isso não o descaracteriza como matéria de observação linguística, pois o léxico compreende tais possibilidades. Menos ainda deve ser excluído do rol de conteúdos escolares, podendo ser uma operação utilizada como recurso para se desestabilizar o preconceito, pois entendemos que conflitos desse gênero são resolvidos levando à reflexão e não quando deixamos de abordar o tema. Esse direcionamento reflexivo é viés de destaque nos documentos oficiais, por sinal, chamando-os de temas transversais que devem ser inseridos em sala de aula.

Para a abordagem Léxico-Cultural, não há uma impossibilidade de concepção do léxico em recorte cultural. Por se tratar de algo inerente à língua, segundo enquadramento conceitual de Ferrarezi (2010) para cultura, devemos lançar mão das discussões que suscitam dos contextos e cenários apreendidos das atividades.

Vejam, a partir de então, a atividade selecionada para o fenômeno linguístico de interesse para que possamos ilustrar nossa sugestão. Em linhas mais descritivas, a atividade retirada do material complementar (caderno de atividades) do livro Projeto Ápis, diz respeito à discussão sobre a linguagem coloquial, informal, típica da oralidade. A ideia é fazer o aluno perceber as gírias que o personagem “Bruno” utiliza em seu diário. Antecedendo o texto em si, há uma contextualização fundamental para a devida realização da tarefa: a questão já expõe que há gírias no texto em sequência e que essas gírias são as que fazem parte de um grupo de indivíduos específico: os surfistas.

A partir disso, é solicitado que o aluno escreva o significado das gírias presentes no texto, mas já alvitradas na própria atividade.

• **Atividade proposta 01**

2 Você sabia que geralmente os surfistas usam gírias próprias para se comunicar? Bruno é surfista e tem um diário onde registra seus melhores momentos nesse esporte.

Leia o que Bruno escreveu em seu diário.

Domingo

Foi demais! Quebrou altas ondas nesse final de semana.
Nino, meu *brother*, rolou pra cá pra gente dar uma queda.

Texto escrito pelas autoras.



a) Escreva o que pode significar:

- **quebrou altas ondas:** As ondas estavam altas, estavam boas para surfar
- **rolou pra cá:** Veio para cá, veio me encontrar
- **dar uma queda:** Surfar, pegar ondas

b) Pense no que você ouve nos programas de televisão ou nas conversas com seus amigos. Escolha duas gírias que são muito empregadas hoje em dia entre os jovens e escreva uma frase com cada uma delas.

Resposta pessoal

0 CADERNO DE ATIVIDADES

Fonte: PROJETO ÁPIS, 2017, p. 10

Transcrição da imagem

2 Você sabia que geralmente os surfistas usam gírias próprias para se comunicar? Bruno é surfista e tem um diário onde registra seus melhores momentos nesse esporte.

(...)

i. Escreva o que pode significar:

Quebrou altas ondas: **as ondas estavam altas, estavam boas para surfar**

Rolou para cá: **veio para cá, veio me encontrar**

Dar uma queda: **surfar, pegar ondas**

(...)

Temos, com a atividade 01, um exercício que pretende levar o aluno à compreensão desta forma diferente de se falar, solicitando que ele perceba as gírias, e que essas gírias fazem parte do contexto comunicativo de um grupo, os surfistas.

Espera-se que se defina cada gíria. Notoriamente, apesar de a solicitação ser para que se diga o que significa cada expressão, é inevitável que se recorra a sinônimos para cumprir tal objetivo. Em outros termos, a pergunta se configura, ainda, como uma tarefa de substituição. Para além, vejamos que cada expressão apresenta uma palavra-guia para a qual a substituição deve ser feita como forma de defini-la. Assim, “quebrou altas ondas” traduz-se como “arrebentaram ondas altas”, em que se associa, sinonimicamente, *quebrou* à *arrebentaram* (arrebentação), “altas ondas” como *ondas altas*, modificando apenas a ordem para referência qualitativa mais adequada para tal contexto. Nessa ordem, o sentido de *altas* adquire novo valor, de “ondas boas, ideais para surfar”, sendo, a expressão por si só já uma gíria resumida da primeira. No entanto, apesar dessa equivalência aqui demonstrada, por um fato culturalmente determinado, os sentidos todos se fundem, pois, para que o dia de surf seja bom, as ondas devem ser altas. Para dar conta desse tipo de ilação, propomos como continuação da atividade os seguintes questionamentos, evidenciando nossa discussão aqui do aspecto cultural marcado no linguístico, representando, assim, a SLC.

- i. Altas ondas é o mesmo que ondas de tamanho elevado?
 - ii. Para o significado da expressão altas ondas, é possível afirmar que o contrário de “altas” é “baixas”. Se não, qual seria?
- (...)

Para a segunda expressão, “rolou para cá”, a substituição por uma palavra de sentido aproximado está para *rolou*, que tem toda relação cultural (manifestação natural) com o movimento das ondas altas, que rolam, chegando a formar os “tubos”, o que se traduz em “veio para cá”, “veio em minha direção”, resultado do movimento cinético natural do marulhar.

Finalmente, a última expressão é a mais complexa, pois exige um conhecimento maior desse uso. “Dar uma queda” pode ser substituído por “surfear, pegar ondas”. Nesse, há uma especialização de sentidos das palavras que compõem a expressão em nível mais elevado. Destarte, o contexto semântico só é revelador por conta do cenário, em termos de Ferrarezi (2010), para que a expressão como um todo obtenha o sentido devido criado pela cultura dessa prática esportiva.

A solicitação derradeira estende a compreensão e espera que o aluno escreva duas gírias aleatórias, retiradas do seu domínio, do que se é mais comum hoje em dia. A intenção é somente identificar se o docente entendeu o que são gírias e não se

há um conhecimento a respeito das gírias do universo suscitado na primeira tarefa. Continuando a atividade proposta, inserindo as questões outras do que está no LD, segundo a SLC, poderíamos apontar:

- i. Altas ondas é o mesmo que ondas de tamanho elevado?
- ii. Para o significado da expressão altas ondas, é possível afirmar que o contrário de “altas” é “baixas”. Se não, qual seria?
- (...)
- iii. Você já ouviu a gíria “dar uma queda”? Qual o significado dessa expressão na sua realidade?
- iv. Agora diga qual a diferença da expressão que você conhece para a gíria do surfista?
- v. Faça uma pesquisa e diga o porquê dizer “dar uma queda” sendo igual a “surfar”.

Dentro desse núcleo de compreensão, é fundamental que façamos o recorte do quadro síntese da SLC (cf. quadro 04) para dar continuidade ao que estamos ventilando dentro de uma lógica de reformatação do estudo da língua. Nele, podemos descrever a atividade em termos mais pontuais, observando o comportamento da questão de forma a enquadrá-la na abordagem, em termos mais qualitativos. Em outras palavras, é o comparativo que serve de paradigma, concretamente, para a abordagem, didatizando nossa descrição.

QUADRO 08: Recorte da síntese da SLC para sinonímia e antonímia

SINONÍMIA	ANTONÍMIA
• Linguístico; • Cultural; • Sentidos relacionáveis a partir da especialização de sentido promovida por um contexto especificado por um cenário; • Fenômeno a ser ensinado.	• Linguístico; • Cultural; • Baseado no referente; • Sentidos opostos em contexto; • Fenômeno produtivo na língua; • Fenômeno a ser ensinado para sensibilização contra preconceitos.

Fonte: produzido pela própria autora

Com base no quadro, em perspectiva, o exercício acima apresenta, assim como a maioria das atividades extraídas dos materiais mais modernos, aprovados pelo PNLD, um encaminhamento que tende para percepção dos aspectos mais

culturais traduzidos na linguagem, fazendo menção à condição que a linguagem tem de representar um povo de forma particular. Sempre que se é atentado para o estudo de temas tais como linguagem conotativa, linguagem denotativa, uso de gírias, dialetos, linguagem informal, fica perceptível o viés cultural.

Logo, com atividades assim já se é comum iniciar um trabalho semântico nessa perspectiva. No entanto, para servir em completo à SLC, seria indispensável desenvolver uma reflexão sobre o fato de esses sentidos instaurados no grupo social evidenciado para identificação das gírias capturarem o aspecto socialmente marcado de a língua servir para representar esse grupo. Pode-se levar ao questionamento de que essas expressões não são facilmente “traduzidas” por qualquer indivíduo, devendo haver um nível de aproximação para reconhecimento dos termos, especialmente dos mais especializados, ou de sentido maior. É a transparência de se haver sentidos relacionáveis, dentro de uma atividade que leve à substituição, a partir de um entendimento sobre a especialização de sentido ocorrido, promovendo, por assim dizer, uma sinonímia de aproximação adequada e não na tangente. Mostrar exemplos da disparidade de linguagem entre diferentes grupos sociais também é fruto de um trabalho de cunho Léxico-Cultural, sendo a sala de aula este espaço de discussão e até (re)conhecimento de contextos especializados de comunicação. Em suma, ao que se vê, inegavelmente, tudo isso é marcado pela condição de a língua ser o lugar onde a cultura se manifesta.

Sequenciando o estudo, apreciemos agora o entendimento da SLC para atividades que evidenciam os aspectos de agrupamento e categorização inerentes à língua.

5.1.2 Atividades de categorização

Relembrando um pouco sobre as características do fenômeno da categorização, trata-se, em linhas bem genéricas, de um processo de agrupamento lexical, em que se promovem categorizações das palavras com bases nos seus sentidos. A relação de hiponímia e hiperonímia são complementares, uma vez que se referem a inclusões de natureza menos abrangente para a mais abrangente. Assim sendo, conforme Ilari e Geraldi (1987, p. 52), “a relação de hiponímia estrutura o vocabulário da língua em grandes quadros classificatórios, mais ou menos

harmoniosos”. Além disso, os autores acrescentam que essa relação de significação “afeta o discurso de várias maneiras”, pois é bastante comum que, quando se quer fazer referência a um mesmo indivíduo, sejam utilizadas alusões cada vez mais abrangentes. Já o uso inverso dessa ordem discursiva de alusões, ou seja, partir do mais abrangente para o mais específico, tende a tornar esses mesmos discursos de difícil compreensão. Sobre essa questão, Tamba (2006, p. 107), em consonância e em resumo, diz que “é mais natural dizer: um veleiro é um barco a vela do que: se é um veleiro, então é um barco a vela”.

Como tal relação tem a característica principal de desenvolver estruturas hierárquicas na forma de escala, pode-se dizer que essa construção é guiada por uma condição do léxico conter traços de sentido que permitem esse encaixe em categoria. O fenômeno comporta “tanto as classificações hierárquicas do senso comum como as classificações científicas ou técnica dos especialistas” (TAMBA, 2006, p. 109).

Isso posto, fica evidenciado que, apesar de as categorizações no mundo possuírem uma formação que podemos chamar de clássica, ou seja, pré-definidas, é bastante possível que as variantes culturais determinem novas categorizações contextuais. Sobre esse aspecto mais contextual, não nesses termos, Tamba (2006) cita as assertivas de Cruse que, em 1986, já dizia que tais agrupamentos podem ser de natureza convencional, ou fruto de uma memória de longo prazo, ou ainda serem reflexo de fantasia, por sua vez derivadas de uma memória momentânea. Essa última, de forma bastante evidente, destaca a cultura não apenas na base da relação, mas em todo momento da manifestação linguística.

Postas as retomadas, partimos agora para a atividade em si sobre essa relação de significação.

- Atividade proposta 02

Unidade 3 Reportagem

Os substantivos: classificação



1 Observe a cena e escreva alguns substantivos para cada item.

- Objetos para diversão: Urso, aviãozinho, bola, caminho, bolinhas de gude, livros
- Objetos para a escola: Mochila, lápis, papel, livros
- Bicho vivo: Peixe
- Peças de vestuário: Sandália ou chinelo, tênis, bonê, meias, saia
- Móveis: Cama, beliche, criado-mudo ou cômoda, estante ou prateleiras

CADERNO DE ATIVIDADES 15

Fonte: PROJETO ÁPIS, 2017, p. 15

Nessa atividade, o tema principal é o estudo dos substantivos, com a observação da característica essencial dessa classe gramatical: nomear. Todavia, para cumprir no desenvolvimento desse conhecimento, é solicitado do aluno que proceda com uma categorização, em que se definem os grupos para que o aluno proceda com o alistamento dos substantivos pertencentes. Em termos mais técnicos, trata-se de uma atividade pautada no fenômeno da hiperonímia – hiponímia, uma vez que se parte de uma categoria mais abrangente, para as mais específicas, sendo a imagem o contexto de extração das respostas.

Partindo ainda da premissa aplicada para o estudo da relação lexical da sinonímia e da antonímia, de igual forma aqui, não se é adequado estabelecer uma lista estéril de hipônimos para um hiperônimo, ressaltando-se que em um nível

diferente de natureza de relação. O fato é que, apesar de estabelecermos grupos prontos (listas, por assim dizer) de relação, e esses grupos se comportarem adequadamente para o que está fixado no nosso senso comum, ou na nossa memória de longa duração (o que não é tão factível no caso dos sinônimos e antônimos), é igualmente possível criar novas categorias, estabelecer novas relações hierárquicas com base no que o contexto nos oferece, margeados pela fantasia, instaurando-se na nossa memória de curta duração. Essa reflexão toda demonstra, de uma forma bem didática, o viés cultural da relação lexical em voga, pois a língua é o lugar de materialização dessa memória, refletida, por sua vez, na linguagem. Em continuidade à atividade de modo a ratificar a SLC, propomos as seguintes questões para esta atividade.

2. De que modo você fez a escolha dos objetos para cada grupo pedido?
 3. Existem objetos que você colocou em dois grupos diferentes?
 4. Crie grupos diferentes do que estão na questão para os mesmos substantivos que aparecem.
- (...)

A fim de exemplificar melhor o entendimento da relação em termos de SLC, colocaremos o recorte da nossa síntese de abordagem, procedendo com as aproximações explicativas a partir do quadro.

Ressaltamos que a concepção se consolida na lógica de que a linguagem fomenta as classificações hierárquicas porque é manifestação do nosso pensamento, culturalmente moldado e modificado, o que, em movimento cíclico, gera, igualmente, cultura e a perpetua historicamente na sociedade. Daí dizer que, para este fenômeno em particular, as reformulações categoriais de representação do mundo são dependentes desse movimento, manifestação de um pensamento produto e fonte de cultura.

QUADRO 09: Recorte da síntese da SLC para hiperonímia e hiponímia

HIPERONÍMIA/HIPONÍMIA

- Linguístico;
- Cultural;
- Categorizações guiadas por campos semânticos consolidados – independe de contexto - e por associação contextual;
- Relação de pertencimento do tipo parte-todo;
- Fenômeno a ser ensinado.

Fonte: produzido pela própria autora

Tendo em vista o quadro, faremos a descrição da atividade apontando como se é (ou se pode ser) observada a questão. Logo, voltando à tarefa, podemos notar que os grupos, de acordo com o hiperônimo fornecido, podem conter hipônimos que se repetem. Os “objetos para a escola” também fazem parte do grupo “objetos para a diversão”, no caso de o aluno gostar de desenhar, ou de fazer arte, ou ainda (pelo apresentado na imagem), quando a criança brinca com um avião de *papel* (hipônimo para os dois hiperônimos elencados).

Portanto, pela própria condição do assunto secundário da tarefa, a relação lexical em si (o foco está na identificação dos substantivos), é inevitável se desviar do aspecto cultural. No entanto, para que se esteja em total consonância com a abordagem da SLC, espera-se que se faça uma reflexão um pouco maior, em que o aluno é levado a perceber, por exemplo, quais outras coisas, que não estão na imagem, podem compor os hiperônimos já apontados; ainda dizer em que situação é possível ter *lápiz*, *papel* como “objeto de diversão” e “objeto escolar”; em termos de especialização de sentido, em que as palavras vão ganhando sentidos diferentes na dependência de um contexto e de um cenário específicos. Segundo a SCC, é possível relacionar a relação lexical da hiperonímia e hiponímia com a de ambiguidade (que veremos em sequência), fazendo com que palavras de sentidos diferentes componham listas de hiperônimos diferentes, como por exemplo: *faca*, *prato*, *colher*, *copo*, hipônimos de: “objetos de cozinha”, “objetos de festa”, “brinquedos”, composição essa modulada pelo dinamismo da língua e seus nuances culturais de consolidação.

Para finalizar, ressalta-se que a Semântica Cultural, concebendo a língua em caráter representacional, diz que cada língua tem formas diferentes de representar agrupamentos, pois estas refletem categorias culturais “de elementos nomeáveis de um ambiente cultural para outro ambiente cultural” (FERRAREZI, 2013, p.84). Dito de outra forma, a SC concebe que as categorias de elementos no mundo (as palavras,

por exemplo), variáveis de língua para língua, são refletidas na estrutura da língua (sua gramática, por exemplo) e utilizadas para representar essa mesma cultura. Corroborando, a SL serve ao papel de, assumindo tais termos na SLC, direcionar que essa representação está marcada no léxico, como que se esse fosse uma espécie de depósito cultural de possibilidades de representação, dinâmica resultante do movimento diacrônico da própria cultura. Ressalta-se que a discussão feita no início da reflexão sobre essa atividade de encaixe na nossa abordagem segue os pontos do quadro acima, em que se concebe o fenômeno como manifestação linguística da cultura, sendo a escola o lugar de desenvolvimento desse conhecimento que reverbera, diretamente, na habilidade de produção textual do aluno.

Para finalizar nossa discussão, partimos para o último tipo de atividade instaurado na análise e direcionadora do que estabelecemos como adequado para a abordagem da SLC.

5.1.3 Atividades de identificação de sentidos

Assim como foi descrito no momento oportuno sobre a relação lexical da ambiguidade, o fenômeno apresenta-se como bastante produtivo para o ensino, uma vez ser utilizado como recurso de discussão acerca do dinamismo da língua, como pano de fundo, em especial, para a exercício de interpretação textual, em que a multiplicidade de sentidos das palavras é comumente presente, especialmente quando do trabalho com os gêneros tirinha.

Como também já exposto, na análise fica claro que há, prioritariamente, o trabalho dessa relação em termos de identificação de sentidos. Em nenhum livro, dos ilustrados, estabelece-se o trabalho com a ambiguidade lexical, descrição e identificação de polissemias ou, ainda, homonímias. O foco está para o estudo do texto, ou contextualização do gênero imbricado a uma atividade de identificação dos elementos linguísticos, em que se pede que o aluno identifique os sentidos para promover substituição com vias à ampliação vocabular.

Geralmente, as atividades de percepção dos múltiplos sentidos que uma palavra pode ter vão ganhando mais força nas séries mais avançadas, sendo de menor aparição nos níveis iniciais de ensino. Talvez, podemos arriscar, que se justifique por se tratar de um fenômeno que exige um nível de amadurecimento cognitivo, bem como de habilidade leitora que o início da vida escolar ainda não

oportuniza. Sabemos que é uma produção linguística das mais corriqueiras, lembrando da máxima bréalina, inserida aqui nas nossas reflexões, que toda língua é polissêmica, além de que a polissemia é um dos fenômenos mais comuns até pela ordem natural da economia linguística. Portanto, defendemos que, por esse motivo, seria bastante relevante levar esse conhecimento de um modo mais significativo para o início da vida estudantil.

Pensando em termos de abordagem, a ambiguidade lexical apresenta uma realidade bastante peculiar, uma vez que demonstra, em alguns casos, com maior percepção, os aspectos culturais que tangenciam sua construção. Ressaltamos que não utilizamos a concepção de que uma palavra “ganha” sentidos, para não ir ao encontro da SCC. Sobre esse aspecto, nossa adesão é para o entendimento oportunizado pela SL, em que as palavras já possuem as possibilidades de sentidos. Na realidade, as especificações de sentido são um fato que serve para trazer à tona tais possibilidades de sentido inseridas no próprio léxico e não afora.

Nessas condições, assumimos, em concordância com a SC, que não existe um sentido superior, dito específico da palavra, ou ainda denotativo, em que se apresenta uma identidade significativa. A denotação é explicada usando o critério de ser um sentido mais corriqueiro, mais comum no uso, o que, por sua vez, é iminentemente cultural, pois o sentido mais comum de uma palavra pode variar de comunidade para comunidade, de língua para língua, por ser moldado pelo uso, e esse uso moldado pelo falante, resultante de um processo historicamente definido, herança linguisticamente transmitida. Não há como negar, em nenhuma perspectiva cultural em que se evidencia a língua como parte, ou ainda todo, que a sua característica básica é sim a de ser referencial, mas não nas acepções formalistas, sobretudo ideológicas, metafóricas.

Partindo para o exercício ilustrativo da abordagem a qual defendemos, este diz respeito à verificação do entendimento do aluno sobre o assunto: denotação e conotação. A ideia é fazer com que se perceba qual o sentido figurado, tradicionalmente, secundário à palavra. A partir de previsíveis sentidos postos em um quadrinho, o aluno deve selecionar o mais adequado para cada sentença a partir de sentenças-guia. Assim, é dada a palavra de destaque em uma frase para que, na frase seguinte, seja dito qual o sentido da palavra figuradamente. É puramente uma atividade de identificação de sentidos, mas sem se trabalhar o assunto da ambiguidade lexical em termos metalinguísticos. Em particular, para as opções

figuradas, há uma polissemia evidenciada por haver relação significativa entre os vocábulos, independente de que nível de proximidade. Vejamos:

- **Atividade proposta 03**

4 Escolha entre as palavras do quadro as que substituem os termos usados em sentido figurado nas frases abaixo.

desperdicei	centro	lindo	terrível
-------------	--------	-------	----------

a) Esse garoto é um **gato**.
Esse garoto é lindo.

b) Bia mora no **coração** de Nova York.
Bia mora no centro de Nova York.

c) Essa garota é uma **cobra**!
Essa garota é terrível!

d) **Queimei** minhas chances de passar de ano.
Desperdicei minhas chances de passar de ano.

5 Você já deve ter ouvido as frases a seguir. O que será que elas querem dizer?

a) Leia.





Rosinha é uma **cobra**.



Rosinha é uma **flor**.



Rosinha é um **doce**.

b) Escreva o que quer dizer cada uma dessas frases em linguagem figurada.

Possibilidades: é uma cobra: pessoa má; é uma flor: pessoa delicada; é um doce: pessoa meiga, amorosa

CADERNO DE ATIVIDADES

Fonte: PROJETO ÁPIS, 2017, p.

Ao trazer esse exemplo, corroboramos com os preceitos da SL, que prevê a necessidade de ensino do fenômeno, simplesmente, pelo critério de sua existência. O contrário disso é assumido por Ferrarezi, na hipótese da SL, em que a polissemia não é vista como uma manifestação comum da língua, pois não há condições de haver, para um mesmo vocábulo, ou para uma mesma forma, diferentes sentidos, uma vez que os sentidos são atribuídos no momento específico do uso. Logo, a partir dessa premissa fundamental da teoria em que há nulidade de sentido na palavra em si, não é possível convergir sentidos onde não existem sentidos sedimentados, ao que, para

o referido autor, serve de descaracterização da relação lexical e consequente irrelevância para o ensino.

Na abordagem da SLC, desfazemos essa concepção, pois aderimos à lógica de ser um fenômeno de extrema produtividade, bem como de marcação cultural nítida. Toda essa compreensão está sintetizada no recorte do quadro que resume nossa perspectiva, o qual optamos por rememorar aqui.

QUADRO 10: Recorte da síntese da SLC para a polissemia

POLISSEMIA
• Linguístico; • Cultural; • Multiplicidade de sentidos; • Sentidos definidos em contexto; • Os sentidos das palavras estão inseridos no item lexical; • Produtivo na língua; • É lexical e estrutural; • <u>Fenômeno a ser ensinado.</u>

Fonte: produzido pela própria autora

Pelo exercício, podemos ver que, para cada palavra, um sentido é selecionado com base em características dos referentes mais corriqueiros. Exemplificando, para “esse garoto é um gato”, identifica-se como sentido outro *lindo*, uma vez que, culturalmente, ao se fazer uma correlação com o animal, uma característica se destaca, *beleza*, consolidando-se na língua como uma possibilidade que emerge da própria palavra, o que é repercutido historicamente.

Interessante que, mesmo em se tratando de alguém que tenha aversão (ou pelo menos não goste) do animal, ainda assim não se leva a selecionar a opção dada no quadrinho que reflete tal sentimento: *terrível*, pois já se radicou como *lindo*. Dessa forma, nada mais importante que se promover a discussão em sala de aula sobre este tema. Contudo, para o exercício acima estar em consonância com a SLC, necessita um direcionamento ainda mais reflexivo após tais inquietações de identificação. Promover, por exemplo, essa discussão de porque não ser possível dizer que um garoto *gato* é um garoto *terrível*, ou ainda pedir que os alunos apontem qual o sentido mais comum para palavras polissêmicas, extrapolando o conceito de denotação,

conotação, destituindo até o termo figurado, pois prevê já uma concepção inadequada de significação da língua.

Finalizada nossa sugestão de atividades a partir da abordagem Semântica Léxico-Cultural com atividades já existentes, mostrando de que forma tais exercícios apresentam um comprometimento semântico na perspectiva confluyente do léxico espelhando e construindo cultura, caminhamos para as atividades propostas a partir de textos adequados à idade escolar dos alunos que estão no 4º e 5º ano do EF.

5.2 PROPOSTAS DE ATIVIDADES NA PERSPECTIVA DA SLC A PARTIR DE TEXTOS DA PROVINHA-PROVA BRASIL

Nesta seção, após exposto em que nível de imbricamento a abordagem Semântica Léxico-Cultural se efetiva, propomos mais algumas atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula de Língua Portuguesa não como instrumento exclusivo, acabado e perfeito em forma de questões, mas como uma direção no tocante ao estudo de temas semânticos, ou de outros tópicos da língua relacionados aos fenômenos de significação. Na verdade, o interesse é traçar um entendimento norteador de uma postura que retrate, em essência, a cultura e o léxico em confluência, conforme veremos em sequência.

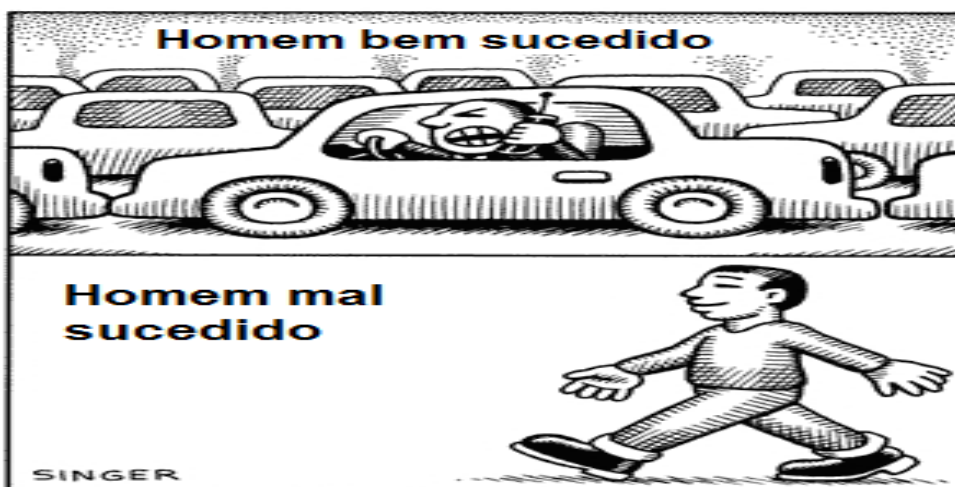
Antes da formulação, interessa ponderar que entendemos, a partir da realidade constatada no momento da análise, que não avaliamos como negativo desenvolver o ensino dos fenômenos lexicais em termos genéricos, sem que estejam denominados como o assunto da seção dos livros, mas apresentados como meio de se chegar à compreensão global do tema maior. Além disso, não concebemos como negativo as atividades excluírem a metalinguagem, até porque as séries de atenção correspondem a um grupo de alunos que estão em fases iniciais da vida escolar, cujas idades solicitam uma complexidade cognitiva mais simplificada desse tipo de sistematização escolar. Outrossim, não afirmamos que as coleções avaliadas não possuem atividades que tratem os fenômenos semânticos, quando utilizados como fim ou meio, sem especificidade de natureza cultural ou lexical. Pelo contrário, resta evidente que, independente do comprometimento, os aspectos culturais estão presentes, uma vez que fazem parte da base da linguagem, sendo impossível de dissociar. Contudo, evidentemente, para que se esteja em harmonia com a SLC, é

necessário que algumas outras reflexões sejam suscitadas, partindo, talvez, de uma ideia mais interpretativa, mas com foco na língua em uso.

Ainda nessa linha de abertura da seção, convém expor a origem dos textos-fonte para cada atividade. Pensando no aspecto de adequação à faixa etária e à série dos discentes que compõem nosso grupo de interesse, foi necessário se pensar em textos que correspondessem a tais critérios para não comprometer a discussão proposta. Mediante tal compreensão, selecionamos alguns textos retirados do parâmetro de avaliação para a Alfabetização Infantil, a Provinha Brasil. Sobre o recurso, configura-se como um instrumento pedagógico de avaliação aplicado em todo o Brasil, com provas de Língua Portuguesa e Matemática, fornecendo um panorama da qualidade da educação pelo resultado obtido por escola e no todo nacional também. Serve como recurso do SAEB para mensurar e programar estratégias para a Educação.

Sendo assim, é possível afirmar que seguimos o entendimento oficial sobre o tipo de leitura adequada para alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, nosso público para todas as etapas deste trabalho, considerando a capacidade de leitura e compreensão dos elementos linguísticos a partir de tais textos. Apenas uma questão não seguirá nessa justificativa por ser proveniente de outra fonte, mas que se serve do mesmo perfil de leitura que os outros textos oferecem. Por fim, descrevendo a nossa opção de materialização da atividade, apresentaremos primeiro o texto base da questão, e, em sequência, o quadro-exercício com as devidas explicações.

- **Proposta de atividade 04**



Fonte: <https://jeffcovey.net/1999/07/09/simplicity/> (tradução nossa)

1 - A partir da leitura da charge responda as seguintes questões:

a - Analise o texto não verbal e mostre quais elementos têm na cena de cima e não têm na cena de baixo?

b - Explique a diferença entre os personagens da charge. Há uma oposição entre eles?

c - Observe o texto verbal e explique o porquê de o personagem da cena de cima ser descrito como “bem-sucedido” e o da cena de baixo como “malsucedido”.

d - Para você o que é ser bem-sucedido na vida?

e - A oposição estabelecida na charge gera estranheza? Explique.

f - Pelo texto, qual outra palavra poderia ser usada para substituir malsucedido em oposição?

g - Qual a crítica feita pelo autor?

h - Dê exemplos do que é ser bem-sucedido atualmente e diga se você concorda e o porquê.

Nessa atividade primeira, temos a intenção de promover o entendimento gradativo da charge, não apenas no seu aspecto de gênero, sobretudo levar o aluno à compreensão de que a crítica se faz no escopo da cultura de um povo, refletida no léxico de sua língua.

Logo, apesar de serem trabalhadas informações que, para muitos, são vistas na esteira da interpretação, o objetivo é entender que os vários sentidos que damos a expressões é fruto de uma cultura que modela essa língua e a faz também cultura.

Iniciamos, para isso, o desenvolvimento da habilidade leitora da criança através de quesitos que suscitem a existência de duas manifestações textuais: uma visual e outra verbal, complementares. Além disso, estabelecemos a construção de uma interpretação em processo, em que cada quesito acrescenta informação ao anterior. Por isso, é importante fazer perceber que ser *malsucedido* e *bem-sucedido* é subjetivo, mas, ao mesmo tempo, coletivo, quando a cultura cristaliza uma opção coletiva (não em termos, necessariamente, de maioria) como um conceito, e o torna “voz de todos”, aceito socialmente e transmitido ao longo das gerações. A exemplo do conceito social (coletivo) de beleza, ditado por uma lógica de mercado que está na engrenagem da cultura, mas que, por assim ser, pode ser modificado através da própria cultura.

Em sequência, sem priorizar a nomenclatura ainda (não que seja uma impossibilidade), o aluno é levado a raciocinar sobre a oposição entre *bem-sucedido* e *malsucedido*. O léxico comporta os sentidos, mas a especialização serve de reguladora, e esta, por sua vez, segue a dinâmica imposta pelo léxico, podendo, então, conceber, para este exemplo, como antônimo de *malsucedido*, *estressado*, ou, ainda, como sentido maior, cheio de atribuições que tiram a paz. A discussão cultural, no nível das concepções sociais, emerge para reflexão, quando se propõe a descaracterização da importância do ter em detrimento ao ser, consciência essa oportunizada pelo último quesito. Em suma, segundo a SLC, as atividades propostas devem entender que a língua é lugar de reflexão sobre o mundo, não restando no pragmático, com especulações extralinguísticas, todavia no Semântico, uma vez que é a língua possibilita esse entendimento, já que ela é, como bastante enfatizado, meio e fim dessa cultura. Além disso, pensando, especificamente, na relação da antonímia, concebe-se como essencial para percepção de aspectos sociais que poderiam disseminar preconceitos, mas não quando levados à discussão e ao crivo da consciência crítica do aluno a que se oferece tais reflexões.

- **Proposta de atividade 05**



Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Em: 15.06.2018

2- Observe a tirinha da Mafalda e responda ao que se pede:

a - A cena descrita pelo texto é Mafalda insatisfeita e indignada. Qual o motivo de sua indignação?

- b** - Reflita e explique sobre a necessidade de os nossos dentes primeiros caírem para outros nascerem no lugar.
- c** - O que faz o texto ser engraçado?
- d** - O que significa “trocar dentes”? É o mesmo que dizer “trocar de brinquedo”?
- e** - Sempre que trocamos algo é por que não nos serve mais? Explique.
- f** - Dê um exemplo em que usamos a palavra trocar no sentido de “dar espaço para outro”, e um exemplo para “substituir por não servir mais”.
- g** - Para qual dos dois sentidos da opção anterior, cabe falar em desperdício?
- h** - Toda troca é um tipo de desperdício?

Para o texto acima, propomos uma sequência de atividades que, assim como no texto 01, segue uma tendência mais interpretativa. O intuito é promover reflexão do aspecto social que está evidenciado pelas escolhas linguísticas. Inicialmente, perceber que o humor da tirinha tem relação com a polissemia de *trocar*, evidenciado na indignação da personagem em confundir que tipo de troca está para a dentição e não para uma roupa ou uma casa, por exemplo.

Como se trata de um tema ainda de vivência (por ter vivido ou estar vivendo) para a idade dos alunos a quem se destina a questão, sugere que estes alunos entendam o que significa trocar a dentição de leite por uma permanente. Assim, a partir desse conhecimento, é proposta a ligação com o aspecto ideológico referenciado no comportamento de Mafalda. Para ela, trocar é um ato de desperdício, pois só promovemos trocas daquilo que não tem mais utilidade, ou condições de uso.

Ao proporcionar reflexões dessa natureza, parte-se do que é linguístico, através de um recurso semântico, como forma de ampliar discussões no âmbito social, desenvolvendo uma criticidade igualmente necessária para a competência leitora e escrita do discente. Veja-se que não se trata de dar foco ao ensino do tópico linguístico em si, em que se considere ensino da língua sobre perspectiva semântica o trato com a relação lexical em si, metalinguisticamente. Na verdade, é entender que os fenômenos são recursos que lançamos mão para interagir, sendo matéria de interesse essa compreensão do que se fala, ou do que se quer dizer.

Para a SLC, não devemos desconsiderar a qualidade de múltipla que a palavra tem. A ambiguidade lexical é recurso de ressignificação e de compreensão da cultura que possibilita os sentidos selecionados em contexto para as palavras e

expressões. O percurso da interpretação textual é uma opção bastante adequada para se evidenciar o léxico e toda as discussões promovidas a partir dele.

As sentenças, por não serem isoladas sumariamente, mas enunciados factíveis e abarcados por um contexto semanticamente marcado, faz alusão à cultura por ele representada. Assim, atividades desse tipo permitem uma valorização dos elementos léxico e cultura, fundamentais para nossa tese.

- **Proposta de atividade 06**

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.

5 Em festa não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
mas tossia.

10 Ouvia conto de fada e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.

15 E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.

20 Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In: *Literatura comentada*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf. Em: 15.06.2018

3 - Observe o poema de Chico Buarque e responda ao que se pede:

a - O texto fala sobre a “Chapeuzinho Amarela”. Por que a personagem é chamada assim?

b - Qual o sentido da palavra “amarela” nesse texto? O que ela quer dizer?

c – A personagem nesse poema se parece com a personagem do conto Chapeuzinho Vermelho? Qual a diferença entre as personagens?

d – É possível dizer que “Chapeuzinho amarela” é o oposto de “Chapeuzinho vermelho”? A oposição está entre as cores do chapéu das personagens ou entre as personagens?

e – Nas partes “Chapeuzinho Amarelo”, “amarelada de medo” e “não brincava mais nem de amarelinha” há três formas de falar sobre a personagem, Explique cada uma delas.

f – O que quer dizer “amarelada” e “amarelinha”? Escreva uma sentença em que elas podem ser sinônimas.

g – Dê o significado de “amarelinha” para cada uma das sentenças: “A minha blusa é amarelinha” e “Vamos brincar de amarelinha lá fora”.

h – Você conhece a brincadeira “amarelinha”? existe um outro nome que você conhece para essa mesma brincadeira?

i – O que significa dizer “que nunca apanhava sol”?

j – O que significa “apanhar da mãe”? Essa palavra “apanhar”, nesse caso, tem o mesmo sentido de “apanhar” em “apanhar sol”?

k – Qual outro sentido para a palavra “apanhar” que você conhece? Dê exemplos.

Este texto, por sua riqueza semântica, permite que sejam propostas diferentes atividades sobre diferentes fenômenos. Reafirmamos que não estamos propondo atividades que tratem de ensinar o que são as relações lexicais, mas de levar o aluno à percepção de que as relações são produtivas para a compreensão geral do texto e do cenário que está evidenciado por ele. Por assim dizer, o uso da nomenclatura pouco importa para que as reflexões sejam consolidadas.

O texto faz um paralelo com o conto “Chapeuzinho vermelho”, mas apresenta uma personagem de características opostas à outra. A personagem do conto é marcadamente corajosa e destemida; a do poema é fraca, medrosa e paralisada. Essa intertextualidade produz uma caracterização de uma personagem contrária à outra, e isso é evidenciado linguisticamente, ao estabelecer uma oposição entre “vermelho” e “amarelo” nesse cenário específico. Importa rememorar aqui que, em termos lexicais, não existe uma relação direta entre as cores, em que uma determinada cor se comporta em condição de oposta a outra. Na verdade, o que ocorre com as cores, no

máximo, é uma relação de co-hiponímia, pois são, em um mesmo patamar hierárquico, sem sobreposição, sequência hiponímica de “cor”. Quando ocorre algo como na questão, a oposição é estabelecida no âmbito da cultura, socialmente manifesto, como com as cores que formam o sinal de trânsito. Evidentemente, como tanto a SL e a SC defendem, a antonímia é um fenômeno guiado pelo referente, logo, estritamente cultural, socialmente reportado. Nesse caso, em particular, a língua portuguesa apresenta a palavra amarelo com o sentido de *medo*, daí expressões como “amarelou!”, “ela está amarela de medo”. É cultural e está na língua. portanto, é matéria de discussão nas nossas questões tais ocorrências.

A polissemia de *amarelinha* e *apanhar* também é bastante pertinente e deve ser discutida. A primeira palavra pode fazer referência ao tratamento diminutivo da cor amarela, mas também à brincadeira típica do universo infantil que recebe esse nome em determinados lugares do país, o que, por ser reconhecida por diferentes nomes, não ser matéria de reconhecimento absoluta por todos os alunos em qualquer lugar do Brasil. Daí que é importante fazer o questionamento sobre esse reconhecimento cultural. Para a segunda palavra, quando pensamos na variedade de sentido de *apanhar*, espera-se que esse aluno capture que pode se referir a “pegar um ônibus”, “ser castigado fisicamente”, “pegar algo”; tudo a depender do contexto de inclusão discursiva. Trata-se de direcionar a discussão de quais sentidos são selecionados a partir de um contexto e que, ao mudar este contexto, o sentido se dinamiza igualmente.

Concluindo, para a abordagem SLC, quanto mais se reflete sobre a significação no percalço de que língua e cultura são dicotômicas, mais se permite consolidar a compreensão do texto em favor da habilidade de compreensão leitora e produção textual do aluno, em especial desse patamar de ensino de Língua Portuguesa.

- Proposta de atividade 07

4. (SAEPE). Leia o texto abaixo.

O Desenhista

A professora pegou Joãozinho na sala de aula desenhando caricaturas de seus amiguinhos. Tomou seu caderno e disse:

– Vamos mostrar para a diretora e ver o que ela acha disso!

Chegando na sala da diretora, após esta olhar com atenção para os desenhos, exclamou:

– Muito bonito isso, não é, seu Joãozinho?

Respondeu Joãozinho com a maior naturalidade do mundo:

– Bonito e bem desenhado. Na verdade, eu sempre soube que era um grande artista, mas a modéstia me impedia de falar sobre o assunto. Mas agora, vindo da senhora, sei que é sincero, por isso fico muito contente!

Site de dicas.uol.com.br, 19 de maio de 2008.

Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/simuladodeportugus5anoliliane-141031175506-conversion-gate01/95/simulado-de-portugus-5-ano-spaeece-2014-1-638.jpg?cb=1414778476> Em: 15.06.201

3 - Observe o texto e responda ao que se pede:

- a** - Explique qual o fato que torna o texto engraçado?
- b** - Dê um sinônimo para a palavra “bonito” usada na anedota em cada uma das duas situações: “Muito bonito isso, não é, seu Joãozinho?” e “Bonito e bem desenhado”.
- c** – Quando a professora diz que “isso é bonito”, ela está falando do desenho ou do comportamento de Joãozinho? E a resposta de Joãozinho mostra que ele entendeu sobre o que a professora estava falando? Justifique.
- d** – A professora está dizendo que é Joãozinho fez algo *bonito* mesmo ou ela quer dizer que é uma atitude feia?
- e** – Qual comportamento é considerado *feio* pela professora?
- f** – Você já ouvir alguém usar essa expressão no sentido que a professora usou? Dê um outro exemplo para esse uso.
- g** – No sentido usado no texto, qual palavra é sinônimo de “muito bonito”? E qual o seu antônimo?

Nosso último texto é bastante relevante para o estudo dos sinônimos e antônimos, pois apresenta uma expressão peculiar, de comum uso na comunicação e que consegue demonstrar com irrefutabilidade o caráter contextual dessas relações. Trata-se de texto bastante pertinente para o nível de escolarização suscitado no nosso estudo, sobretudo para se observar o viés cultural na linguagem. Mediante essa assertiva, elaboramos algumas questões que desenvolvem, progressivamente, em primeira vista, a interpretação do texto, o reconhecimento do caráter humorístico da anedota. Todavia, não é um estudo de percepção pragmática, em que se discute sobre fatos da sociedade, ou até da cultura sem preocupação linguística. Traçamos uma sequência que guie o aluno ao reconhecimento de que a língua é dinâmica o suficiente para promover esse tipo de “pegadinha”.

Partimos do que é mais básico no texto, a percepção de que há humor (não é foco, nesse momento, um trabalho com o gênero e com suas condições de produção e recepção, o que não implica descarte para a elaboração de um material didático pela SLC). Em seguida, possibilitar o reconhecimento de que há um elemento linguisticamente marcado que é o gerador deste humor. Para que se identifique, propomos a visualização e reflexão sobre as possíveis substituições sinonímicas e antonímicas para *muito bonito*, considerando, nesse meio, o fenômeno da ironia como fundamental para a significação da expressão.

É nessa sucessão de questões que ponderam sobre os sentidos culturalmente assumidos pelo item lexical que consolidamos uma abordagem Semântica Léxico-Cultural, retratando, nesse entorno, que, se aderirmos à perspectiva puramente tradicional de ajuntamentos previsíveis de similaridades e posições de sentido, descarta-se o que importa na língua.

Portanto, é nítido que continuamos na lógica de elaboração de atividades, a qual já está instaurada nos LDs constados aqui, cuja preocupação não está na inserção dos termos, dos conceitos e definições do fenômeno semântico em si, mens ainda de tê-los como conteúdo, pauta de ensino. Muito pelo contrário, vemos as relações lexicais e o ensino através do componente semântico como uma opção factível de compreensão da língua por parte deste falante. Para além, na égide da SLC, que, por sua vez não se apresenta como teoria exclusiva a ser seguida, configurando-se enquanto abordagem, perspectiva, cuja instrumentalidade está para

a união do que é inerente ao léxico e da cultura como fator de modelagem e repercussão desse léxico em abstração no pensamento.

Finalmente, convém dar ênfase que o trabalho como um todo aqui desenvolvido, culminando na tese exposta neste capítulo, pretende ser um meio de direcionamento para o profissional docente, oportunizando uma teia de possíveis discussões a serem feitas em textos diversos, cumprindo com o seu papel de ajudador na prática escolar.

6. CONCLUSÃO

O estudo aqui construído seguiu na tentativa de cumprir com o objetivo geral que nos movia: a propositura de uma nova abordagem Semântica de base aglutinada, em que se recorta a teoria Lexical e Cultural, nascendo então a Semântica Léxico-Cultural. Não se trata de descaracterizar, ou menosprezar uma herança conceitual consolidada, como no caso da SL, menos ainda de relevar os pressupostos fundamentados da SC. Ao longo deste trabalho, sob as luzes desse objetivo, tratamos com as devidas honras as duas propostas teóricas, mas colocando-as em paridade, promovendo intersecção e redirecionamento didático-pedagógico a partir de tal.

Para isso, preconizamos um levantamento, mesmo que abrangente, do contexto histórico da Semântica, passando pela própria Linguística em consolidação científica. Nessa esteira, refletimos e descrevemos sobre os fenômenos semânticos de interesse e limitação das nossas ações de pesquisa, estabelecendo como profícuo o olhar as relações de sinonímia e antonímia, hiperonímia-hiponímia, bem como as ambiguidades lexicais, caracterizando-se, tais tipos, como intensamente produtivos na comunicação.

Ainda nesse momento foi essencial estabelecer as devidas bases de união teórica, as quais foram retomadas e ampliadas no capítulo da abordagem propriamente dita. Para fortalecer nossas opiniões, propomos uma evidência analítica de um corpus proveniente do nosso objeto de estudo: Livros Didáticos, sendo estes devidamente descritos no capítulo de contextualização da tese como um todo. Por falar em contextualização, estão inseridas, neste passo, as considerações sobre o ensino do léxico e sua importância para a efetivação da aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que concebemos ser a Semântica essencial nesse processo. Para isso, foi apresentado o posicionamento dos documentos oficiais de relevância, como os PCN e BNCC, os quais se comportam como parametrizadores, reguladores e norteadores do ensino de língua.

Em síntese, podemos concluir que a eficiência do trato com as questões de uso da língua é evidenciada a partir de um ensino que proporcione a interação com os aspectos de significação da língua, com o recorte semântico de abordagem dos aspectos linguísticos.

O Livro Didático se configura, para a prática escolar, como um recurso de direcionamento para o professor desenvolver seu agir docente, não apenas no que

concerne à distribuição dos conteúdos, mas como um *modus operandi*, possibilitando um norte metodológico-didático. Ele não se esgota em si, pois prevê que o professor tenha o papel de torná-lo vivo e abrangente, excedendo os muros impostos por suas páginas limitadas. Contudo, mesmo previsto o papel agentivo do professor, convém que o livro ofereça uma variedade textual, de atividades e inter-relações a fim de tornar o trabalho facilitado em prol do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, sendo todos os outros conceitos em função desse objetivo primário.

Amparados nessas concepções e pormenorizando nossas escolhas, foram observados qualitativamente 3 (três) livros aprovados pelo PNLD 2016 com cobertura trienal de utilização, que são: Projeto Ápis, Projeto Buriti e Porta Aberta. Reforçamos que não procedemos como uma escolha aleatória, mas considerando a constatação, oficialmente divulgada, de serem obras de ampla distribuição no território nacional bem como de ativa adesão, também, a nível municipal de ensino. A análise foi sobre o tratamento que o Livro Didático destina aos aspectos semânticos da língua, em especial às relações lexicais que abarcam condições de identificação e oposição de sentidos, decategorização e de identificação de sentidos, observando se é dado um viés puramente lexical, ou se é concebida a projeção cultural na consolidação desse léxico. Para além, foi de interesse perceber de que modo a atividade se comporta em relação a sua apresentação e a necessidade de encaminhamento pedagógico para a consolidação da aprendizagem lexical de fato, independente de sê-lo ou não (o léxico) enaltecido.

Em retomada às conclusões desenhadas ao final do capítulo destinado à análise do corpus (que foram 10 (dez) atividades retiradas do nosso objeto de estudo), sintetizamos a prática denotada a partir das atividades.

A primeira coleção, Projeto Ápis, apresenta uma discussão semântica bastante profícua, com um direcionamento mais amplo com relação à existência das relações lexicais nas questões, sem que se focasse na nomenclatura.

A coleção Projeto Buriti propõe uma discussão que extrapola o recorte gramatical, mesmo que haja interesse de desenvolvimento da aprendizagem de determinado componente gramatical. Para isso, o material se consolida através do trabalho com vias à habilitação da devida leitura e escrita, aspectos da semântica, reflexo da cultura, em questões do léxico, o que é bastante positivo, mesmo que incipiente.

A coleção Porta Aberta já não possui essa atenção de modo mais recorrente a esse tipo de tratamento, sendo um material mais interpretativo e que concebe como importante o trabalho com a gramática normativa tradicional. Portanto, o direcionamento das atividades é feito para provocar a compreensão do texto sem atenção lexical propriamente dita, utilizando o aspecto uso como trampolim para o trabalho de identificação e classificação.

Nos dois últimos livros, prima-se pela não utilização de metalinguagem teórica, evitando-se considerar os fenômenos semânticos em nomenclaturas, mas vistos em termos de percepção no uso, com solicitações de substituição, de identificação de variados sentidos.

O caminho leva ao entendimento do fenômeno, nas 3 (três) coleções, fazendo com que o aluno perceba que a língua possui estratégias para promover substituições de palavras em caráter de proximidade de sentido, selecionado em contexto, desfazendo a ideia comum da equivalência sinonímica, sendo este um recurso bastante evidenciado nas atividades. Sobre o estudo da antonímia ou o seu simples reconhecimento, além de se desenvolver, de igual modo, mas em menor escala, recrutando a seleção de uma palavra que sirva ao mérito da solicitação, amplia-se o conhecimento lexical da criança, proporcionando a formação de um repertório, uma memória lexical. Sobre o elemento “memória lexical”, o próprio Bréal (1992[1904]) concebia sua existência fundamental no tocante à aquisição da linguagem e para a compreensão semântica. Para ele, na medida em que a criança⁴⁹ aprende uma nova palavra, esta passa a fazer parte das palavras que já são conhecidas, provocando movimentos de deslocamentos e recuos dessa palavra, o que funciona para estabelecimento de uma memória lexical, atuando o significado como elemento regulador que proporciona a percepção das substituições sinonímicas ou antonímicas, segundo o contexto.

Ainda em vias de conclusão, sobre a propositura, elaboramos várias questões seguindo um percurso que teve início na seleção de 3 (três) atividades do livro de maior quantidade de questões de natureza Semântica, o Àpis. Tais atividades foram analisadas e explicadas de modo a explicar o que está “faltando”, enquanto sugestão, para que estejam adequadas à SLC. Então, através dessas atividades, retomamos os conceitos importantes para a confluência teórica estabelecida,

⁴⁹ Utilizamos o termo conforme usado pelo próprio autor, ao invés de tratar este sujeito como aluno ou aprendiz, pois diz respeito a uma explicação associada à aquisição da linguagem.

ampliando as discussões através de propostas de continuidade. Após estas propostas, elaboramos mais 4 (quatro) atividades originais. Estas foram construídas a partir de textos direcionados à faixa etária de foco, retirados das avaliações voltadas ao limite de estudo que os alunos do 4º e 5º ano se enquadram. A diferença destas em relação às atividades inseridas na análise está na abordagem Semântica que norteia os quesitos. Por se tratar de uma abordagem Léxico-Cultural, interpolamos conceitos que estão na raia da Semântica de base Lexical e de base Cultural, concebendo a importância da cultura e dos processos que envolvem a especialização dos sentidos possíveis para aquele contexto sobressaliente, na crença de que já está previsto no léxico as possibilidades de escolha. Em suma, defendemos que o ensino das relações lexicais nos passos da SLC serve como promotoras do desenvolvimento da competência lexical, sendo esta vista da seguinte forma, como expressa Fernandes.

A competência lexical será a capacidade para relacionar formas com significados e usá-los adequadamente. Além disso, se o desenvolvimento da competência comunicativa implica o progresso de competências linguísticas e, por consequência, de competências léxico-semânticas, esse progresso reflecte-se no desenvolvimento de redes associativas, ou seja, na ampliação de novos significados de uma mesma palavra. (FERNANDES, 2009, p.29)

Vale acrescentar que resta evidente que, independente do comprometimento, os aspectos culturais presentes nas propostas não são complexos. Na realidade, quando evidenciada uma correlação linguística com o que é cultural, a atividade, ou ainda o ensino do léxico de modo geral, está no escopo do que já faz parte da base da linguagem, sendo impossível de dissociar. Contudo, evidentemente, para que se esteja em harmonia com a SLC, é necessário que algumas outras reflexões sejam suscitadas, partindo, talvez, para uma ideia mais interpretativa, mas com foco na língua em uso. A chave está nas discussões reflexivas apontadas sobre o que está expresso de cultura nas escolhas lexicais de uso do falante.

Enfatizamos, outrossim, que os fenômenos semânticos são deveras produtivos na língua, servindo como recurso do que se retende dizer, desfazendo-se da concepção redundante sobre serem prontos, pré-definidos e dispensáveis da observação no todo discursivo, podendo servir, como no caso da antonímia, ao falante para desfazer preconceitos, mas sem que esse fato seja determinado como uma característica social dessa relação lexical. Pelo contrário, a língua oportuniza o uso, mas o problema social está para quem produz, perpetua preconceitos, e a língua é matéria de discussão que, pelo contrário do que Ferrarezi (2010) defende sobre a

antonímia, funciona como um antídoto social, na medida que o docente eleva a reflexão e desfaz os equívocos construídos culturalmente, logo, tratar do assunto é fundamental para que preconceitos sejam formados.

Trazendo à memória o objetivo geral desta pesquisa, todos esses elementos em harmonia vêm a testificar nossa tese, reafirmando a importância de apresentarmos um material que sirva de bússola didática e reflexões que funcionem como trilho a ser seguido em favor de um ensino de Língua Portuguesa mais relevante, que não tire o protagonismo dos gêneros textuais, mas que coloque as informações, o material linguístico como fonte de conhecimento, reconhecimento e descrição de uma habilidade que já está para o falante. Em outras palavras, a elaboração de uma abordagem confluyente, ou, porque não dizer flutuante, produz uma compreensão da língua, bem como o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística (especificamente lexical), de forma mais abrangente. Trata-se da cultura representando a língua, que, por sua vez, a ressalta. É por tudo isso que, em resposta à pergunta de pesquisa, há sim condições de interrelação entre léxico e cultura. O resultado desse “casamento” permite dizer que diz respeito a uma preocupação de cunho, acima de tudo, social, perfazendo a necessidade de ser instrumento de melhorias didáticas e não apenas ilações que apontam problemas, refletindo-os criticamente, todavia sem apresentar uma possibilidade de se fazer diferente. Acreditamos que este é o maior êxito, em essência, de todo o nosso estudo.

É fato que, apesar do intento criativo de produção didática, não podemos deixar de expor que há limitações, no sentido de que é necessário haver uma continuação desta pesquisa, que, podendo soar contraditório, serve de pontapé inicial para a consolidação da SLC como não apenas uma abordagem semântica, mas recurso teórico-pedagógico para a prática docente. Portanto, fica em relevo ampliações na pesquisa, como na análise deste comportamento de ensino, em LD ainda, no EF II, partindo para a observação da prática, destacando o critério da intervenção pedagógica do professor ante o material aderido.

7. REFERÊNCIAS

- BASSO, Renato. **Semântica Formal**. In: Semântica, semânticas. – São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa**. – Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BEVILACQUA, C. R. **Ensino e Aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. 2006–ljuí: Ed. Unijuí.
- BEZERRA, 1999. Lexicografia Bilíngue: aspectos teóricos e reflexivos sobre os dicionários bilíngues português-Espanhol e Espanhol-Português. In:
- BIDERMAM, Maria Tereza Camargo. **Unidades complexas do léxico**. P. 747-757. In: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf>
- _____. M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa, v.40, p. 27-46, 1996.
- _____. Maria Tereza Camargo. **Conceito lingüístico de palavra**. Palavra, Rio de Janeiro, n. 5, p. 81-97, 1999.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi. BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto. MARCKEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis - Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos iniciais /**. – São Paulo: Ática, 2014.
- BLOOMFIELD, Leonard. **A set of postulates for the science of language**. Language, Washington, v. 2, n. 3, p. 153-164, set. 1926.
- BRÉAL, Michel. **Ensaio de Semântica**. São Paulo: Fontes/Educ, 1992.
- BOAS, Franz (1858-1942). **Antropologia cultural** / Franz Boas; textos selecionados, apresentação e tradução, Celso Castro. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005
- CANÇADO, Márcia. Manual de semântica: noções básicas e exercícios. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008
- CASTILHO, Ataliba, T, de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: contexto: 2010.

_____. Ataliba. **Revista Prolingua**. Revista Prolíngua – ISSN 1983 - 9979 Página | 92 Volume 9 - Número 2 - jul/dez de 2014, p. 87-104. In: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/23947/13169>

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Tradução de Luis Arthur Pagani, Lúgia Negri, Rodolfo Ilari. Campinas: Editora da Unicamp; Londrina: EDUEL, 2003.

CUNHA. Adan Phelipe. **A emergência da hipótese do relativismo linguístico de Edward Sapir (1884-1939)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Historiografia Linguística) – FFLCH – USP, São Paulo, 2012.

DALL’CORTIVO-LEBLER, Cristiane. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 25, n. 4, p. 1965-1987, 2017 eISSN: 2237-2083 DOI: 10.17851/2237-2083.25.4.1965-1987 **Do sentido ao valor**: relações teóricas entre a Semântica de Michel Bréal e o Estruturalismo de Ferdinand de Saussure. P 1965-1987

ESCARPINETE, Mariana Lins. FERRAZ, Monica Mano Trindade. Explorando as noções de oposição na interface léxico-cultura. In: **Semântica e Ensino**. Monica Mano Trindade Ferraz, Erivaldo Pereira do nascimento (orgs.). 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários**: de la langue à l’ave. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. BASSO, Renato (orgs). **Semântica, semânticas**. – São Paulo: Contexto, 2013.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Homonímia ou polissemia? Contribuições da Semântica Lexical para a organização dos dicionários. In: ARAGÃO NETO, Magdiel M.; CAMBUSSI, Morgana F. (orgs). **Léxico e Gramática**: novos estudos de interface. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. Mônica Mano Trindade. **Polissemia, metonímia ou extensão de sentido**: um estudo da metonímia em diferentes perspectivas da semântica. ReVEL, v. 11, n. 20, 2013. [www.revel.inf.br].

FERNANDES, Nina João Seabra Amaral Braz. **Relações Semânticas de sinonímia e antonímia: Contributo para o desenvolvimento da competência lexical na aula de Português Língua Estrangeira**. Porto, U.Porto, 2009. 138p. Dissertação (mestrado) - Mestrado em ensino de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Faculdade de letras da universidade do Porto, 2009.

FURTADO, Clécia Maria Nóbrega Marinho. CARVALHO, Maria da Salete Figueiredo de. DIALECTAQUIZ, Maria do Socorro Burity. PONTES, Maria das Neves Alcântara de. **Língua - Sociedade - Cultura**: uma relação indissociável. PRINCIPIA, João Pessoa, n.14, Dezembro 2006.

GATTOLIN, S. R. B. (2006) O ensino de vocabulário no livro didático e na voz do professor. In: Lucia Rottava, Sulany Silveira dos Santos (orgs.). **Ensino e aprendizagem de Línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Editora Unijuí, p. 139-156.

GEERAERTS, Dirk. Hundred years of lexical semantics. In: VILELA, Mário; SILVA, Fátima (Org.). Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva. Porto, 1998. GEERAERTS, Dirk. Prototype theory. In: **GEERAERTS, Dirk (ed). Cognitive Linguistics: Basic Readings**. Berlim/New York: Mouton de Gruyter, 2006. GEERAERTS, Dirk. Theories of Lexical Semantics. New York: Oxford University Press, 2009.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e Semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ILARI, Rodolfo. LIMA, Maria Luiza Cunha. Algumas ideias avulsas sobre aquisição. In: **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho, Marcos Bagno (orgs.); Ergon de Oliveira Rangel...[et al.]. – São Paulo: Parábola Editorias, 2011, p. 13-35.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. Semântica. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. Semântica. São Paulo: Ática, 1987.

OLIVEIRA, Luciano A. **Manual de Semântica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. 4ª ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

JACKENDOFF, Ray. (2002). Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. New York: Oxford, University Press.

KLEIMAN, A. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada 9**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1987. p. 47-81.

_____. A interface de estratégias e habilidades. In: **oficina de leitura - teoria e prática**. Pontes Editores, 2010. p. 71-87.

KRIEGE, Maria da Graça. **O LÉXICO COM LETRA MAIÚSCULA: REFLEXO DO TRABALHO DE MARIA TEREZA BIDERMAN**. In> http://www.seer.ufrgs.br/riterm/article/viewFile/63299/dt14_pdf_06

LYONS, J. Semântica. Princípios gerais. In: _____. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

MOURA, H. M. de M. **Significação e Contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. – 2 ed. Florianópolis: Insular, 2000.

MURPHY, M. L. **Semantic relations and the lexicon**: antonymy, synonymy, and others paradigms. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

NIKLAS-SALMINEN. **La Lexicologie**. Armand Colin, Paris, 1997.

Projeto Buriti: português: ensino fundamental: anos iniciais / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável: Marisa Martins Sanchez. -3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

PERUZZO, Léo Júnior. TREVISOL, Marcelo. SCHONS, André. **LINGUAGEM E PENSAMENTO: DA ESTRUTURA AO FUNCIONAMENTO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.** In:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-351-05.pdf>, p.2767-2775

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. LOPES, Ivã Carlos. **Semântica Lexical.** In: FIORIN, José Luiz, (org.). – 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

Porta Aberta – Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos iniciais / Isabella Pessoa de Melo Carpadena, Angiolina Domanico Bragança. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2014.

REY-DEBOVE, J. **Léxico e dicionário.** Tradução de Clóvis Barleta de Moraes. Alfa, São Paulo, v. 28, p. 45-69, 1984. Suplemento.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de; "LÍNGUA, CULTURA, LÉXICO", p. 65-84 . In: Sobral, Gilberto Nazareno Telles; Lopes, Norma da Silva; Ramos, Jânia Martins. **Linguagem, Sociedade e Discurso.** São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-117-6, DOI 10.5151/9788580391176-0004

SANTOS, Elisângela Santana dos. **Pontos de Interrogação**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2015 Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II — Alagoinhas — BA p. 11-27

_____. Knowledge of words versus knowledge about words: the conceptual basics lexical relations. IN: Bert Peeters (ed.). **The lexicon encyclopedia interface.** (Current research in the semantics-pragmatics interface 5.). Amsterdam: Elsevier, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix.

SEIDE, Márcia Sipavicius. **A semântica de Michel Bréal:** recontextualização, fortuna crítica e aplicação. 2006. Tese (Doutorado em Letras) - FFLCH-USP, São Paulo, 2006.

TAMBA, Irène. **A semântica.** 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VILELA, Mário. **Estudos lexicais.** Lisboa: Almedina, 1979.

SITES DE REFERÊNCIA:

<https://www.priberam.pt/dlpo/banco>. Dicionário online da Língua Portuguesa Priberam - "**casa**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Em 08-06-2018.

<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>

<http://www.fnde.gov.br/programas/livros-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>
<https://jeffcovey.net/1999/07/09/simplicity/> (tradução nossa)

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Em: 15.06.2018

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/emplos_questoes/P04_SITE.pdf. Em: 15.06.2018

<https://image.slidesharecdn.com/simuladodeportugus5anoliliane-141031175506-conversion-gate01/95/simulado-de-portugus-5-ano-spaece-2014-1-638.jpg?cb=1414778476> Em: 15.06.2018

ANEXOS

ANEXO I: Lista de distribuição das coleções

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

ENSINO FUNDAMENTAL I - 1º AO 5º ANO

PNLD 2016 - Coleções mais distribuídas por componente curricular

Língua Portuguesa - 4º e 5º Ano					
Seq.	Código Livro	Título do Livro	Tipo L: Livro do Aluno M: Livro do Professor	Qtde de Exemplares	Qtde por Coleção
1º	27708C0122	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO	L	503.624	1.045.205
	27708C0122	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO	M	18.682	
	27708C0123	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO	L	504.194	
	27708C0123	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO	M	18.705	
2º	27889C0122	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	L	333.497	689.283
	27889C0122	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	M	12.148	
	27889C0123	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	L	331.557	
	27889C0123	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	M	12.083	
3º	27877C0122	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA	L	297.883	618.415
	27877C0122	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA	M	11.110	
	27877C0123	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA	L	298.257	
	27877C0123	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA	M	11.165	
4º	27902C0122	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA	L	190.440	392.521
	27902C0122	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA	M	8.960	
	27902C0123	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA	L	188.209	
	27902C0123	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA	M	8.912	
5º	27802C0122	LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO	L	160.874	332.518
	27802C0122	LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO	M	5.739	
	27802C0123	LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO	L	160.164	
	27802C0123	LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO	M	5.741	
6º	27880C0122	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	153.557	317.546
	27880C0122	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	5.611	
	27880C0123	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	152.758	
	27880C0123	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	5.620	

7º	27726C0122	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA	L	150.772	310.464
	27726C0122	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA	M	5.454	
	27726C0123	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA	L	148.823	
	27726C0123	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA	M	5.415	
8º	27798C0122	LIGADOS.COM LÍNGUA PORTUGUESA	L	128.978	262.818
	27798C0122	LIGADOS.COM LÍNGUA PORTUGUESA	M	4.557	
	27798C0123	LIGADOS.COM LÍNGUA PORTUGUESA	L	128.685	
	27798C0123	LIGADOS.COM LÍNGUA PORTUGUESA	M	4.598	
9º	27862C0122	PEQUENOS EXPLORADORES LÍNGUA PORTUGUESA	L	49.774	104.460
	27862C0122	PEQUENOS EXPLORADORES LÍNGUA PORTUGUESA	M	1.861	
	27862C0123	PEQUENOS EXPLORADORES LÍNGUA PORTUGUESA	L	50.911	
	27862C0123	PEQUENOS EXPLORADORES LÍNGUA PORTUGUESA	M	1.914	
10º	27804C0122	LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO	L	45.471	95.997
	27804C0122	LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO	M	1.666	
	27804C0123	LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO	L	47.153	
	27804C0123	LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO	M	1.707	
11º	27801C0122	LÍNGUA PORTUGUESA	L	40.567	84.560
	27801C0122	LÍNGUA PORTUGUESA	M	1.545	
	27801C0123	LÍNGUA PORTUGUESA	L	40.881	
	27801C0123	LÍNGUA PORTUGUESA	M	1.567	
12º	27825C0122	MANACÁ LÍNGUA PORTUGUESA	L	39.059	80.550
	27825C0122	MANACÁ LÍNGUA PORTUGUESA	M	1.484	
	27825C0123	MANACÁ LÍNGUA PORTUGUESA	L	38.499	
	27825C0123	MANACÁ LÍNGUA PORTUGUESA	M	1.508	
13º	27838C0122	MUNDO AMIGO LÍNGUA PORTUGUESA	L	38.505	79.588
	27838C0122	MUNDO AMIGO LÍNGUA PORTUGUESA	M	1.456	
	27838C0123	MUNDO AMIGO LÍNGUA PORTUGUESA	L	38.183	
	27838C0123	MUNDO AMIGO LÍNGUA PORTUGUESA	M	1.444	
14º	27803C0122	LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO	L	15.349	31.168
	27803C0122	LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO	M	580	
	27803C0123	LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO	L	14.676	
	27803C0123	LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO	M	564	

15º	27921C0122	PROJETO NAVEGAR - PORTUGUÊS	L	11.623	23.462
	27921C0122	PROJETO NAVEGAR - PORTUGUÊS	M	453	
	27921C0123	PROJETO NAVEGAR - PORTUGUÊS	L	10.932	
	27921C0123	PROJETO NAVEGAR - PORTUGUÊS	M	454	
16º	27852C0122	A AVENTURA DA LINGUAGEM - 4º ANO	L	11.188	22.579
	27852C0122	A AVENTURA DA LINGUAGEM - 4º ANO	M	422	
	27852C0123	A AVENTURA DA LINGUAGEM - 5º ANO	L	10.577	
	27852C0123	A AVENTURA DA LINGUAGEM - 5º ANO	M	412	

FONTE: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

ANEXO II: lista de escolas municipais da zona urbana de João Pessoa com seus respectivos Livros Didáticos adotados pelo PNLD 2016

Escola	Cód.	Nome da Entidade	
3	2509613	EM LUIZA LIMA LOBO	PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
8	2509633	EMEF AGOSTINHO FONSECA NETO	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA
4	2509537	EMEF ALMIRANTE BARROSO	PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
0	2509539	EMEF AMERICO FALCAO	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
3	2509577	EMEF ANA NERY	LÍNGUA PORTUGUESA
2	2509569	EMEF ANISIO TEIXEIRA	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA – LÍNGUA
7	2509544	EMEF ANITA TRIGUEIRO DO VALLE	LIGADOS.COM LÍNGUA PORTUGUESA
5	2509545	EMEF ANTENOR NAVARRO	PORTUGUÊS LINGUAGENS
0	2509548	EMEF APOLONIO SALES DE MIRANDA	PORTUGUÊS LINGUAGENS / APRENDER, MUITO PRAZER!
5	2509576	EMEF ARNALDO DE BARROS MOREIRA	JUNTOS NESSA LÍNGUA PORTUGUESA / PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA
7	2511486	EMEF ARUANDA	LÍNGUA PORTUGUESA
8	2509552	EMEF CANTALICE LEITE MAGALHAES	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA
0	2509556	EMEF CASTRO ALVES	LÍNGUA PORTUGUESA
0	2512523	EMEF CHICO XAVIER	PORTUGUÊS LINGUAGENS
9	2509560	EMEF COMENDADOR CICERO LEITE	PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
3	2509563	EMEF CONEGO JOAO DE DEUS	LIGADOS.COM LÍNGUA PORTUGUESA
0	2509565	EMEF CONEGO MATIAS FREIRE	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA
8	2509566	EMEF DAMASIO BARBOSA DA FRANCA	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA
8	2511317	EMEF DARCY RIBEIRO	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA

4	2509568	EMEF DAVID TRINDADE	LÍNGUA PORTUGUESA
5	2511487	EMEF DOM HELDER CAMARA	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
6	2509570	EMEF DOUTOR SEVERINO PATRICIO	6 AO 9
1	2509581	EMEF DR JOSE NOVAIS	APRENDER, MUITO PRAZER!
0	2509582	EMEF DUARTE DA SILVEIRA	PORTUGUÊS LINGUAGENS
4	2509585	EMEF DUQUE DE CAXIAS	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA
2	2509667	EMEF ECONOMISTA CELSO MONTEIRO FURTADO	LÍNGUA PORTUGUESA
6	2509567	EMEF EDUCADOR FRANCISCO PEREIRA DA NOBREGA	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA
2	2509586	EMEF ERNANY SATYRO	MUNDO AMIGO LÍNGUA PORTUGUESA
7	2509642	EMEF ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
0	2509587	EMEF EUCLIDES DA CUNHA	LÍNGUA PORTUGUESA / PROJETO BURITI - PORTUGUÊS

Cód. Escola	Nome da Entidade	
25095900	EMEF FENELON CAMARA	6 AO 9
25096648	EMEF FRANCISCA MOURA	PORTUGUÊS LINGUAGENS
25095943	EMEF FREI AFONSO	PORTUGUÊS LINGUAGENS
25095978	EMEF FREI ALBINO	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA
25095994	EMEF FRUTUOSO BARBOSA	LÍNGUA PORTUGUESA / PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
25096001	EMEF GAL ANGELO FRANCISCO NOTARE	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA
25096036	EMEF GENERAL RODRIGO OTAVIO	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA
25114840	EMEF INDIO PIRAGIBE	LÍNGUA PORTUGUESA
25096052	EMEF JOAO MONTEIRO DA FRANCA	PORTUGUÊS LINGUAGENS
25092588	EMEF JOAO XXIII	MANACÁ LÍNGUA PORTUGUESA
25149806	EMEF JORNALISTA RAIMUNDO NONATO BATISTA	PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
25096079	EMEF JOSE EUGENIO LINS DE ALBUQUERQUE	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA / PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
25113194	EMEF JOSE PEREGRINO DE CARVALHO	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA / APRENDER, MUITO PRAZER! / JUNTOS NESSA LÍNGUA PORTUGUESA
25096109	EMEF LEONIDAS SANTIAGO	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA
25096125	EMEF LIONS TAMBAU	PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
25114980	EMEF LUIZ VAZ DE CAMOES	PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
25096150	EMEF MAJOR JOSE DE BARROS MOREIRA	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA / PROJETO BURITI – PORTUGUÊS
25096206	EMEF MINISTRO JOSE AMERICO DE ALMEIDA	LÍNGUA PORTUGUESA
25096265	EMEF NAPOLEAO LAUREANO	JUNTOS NESSA LÍNGUA PORTUGUESA
25105612	EMEF NAZINHA BARBOSA	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA

25096290	EMEF OLIVIO RIBEIRO CAMPOS	PROJETO BURITI PORTUGUÊS –
25123491	EMEF PADRE PEDRO SERRAO	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA
25114999	EMEF PEDRA DO REINO	LIGADOS.COM
25093380	EMEF PRESIDENTE JOAO PESSOA	APRENDER, MUITO PRAZER! / LÍNGUA PORTUGUESA
25096176	EMEF PROF JOAO GADELHA DE OLIVEIRA FILHO	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA
25096621	EMEF PROF JOAO MEDEIROS	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA
25096419	EMEF PROF LYNALDO CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA LÍNGUA –
25113186	EMEF PROF PAULO FREIRE	PROJETO BURITI PORTUGUÊS –
25096435	EMEF PROFA ANA CRISTINA ROLIN MACHADO	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA LÍNGUA –
25258940	EMEF PROFESSOR AFONSO PEREIRA DA SILVA	PROJETO BURITI PORTUGUÊS –

Cód. Escola	Nome da Entidade	
25092570	EMEF PROFESSOR DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES	LÍNGUA PORTUGUESA
25096354	EMEF PROFESSOR HUGO MOURA	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA
25096400	EMEF PROFESSOR OSCAR DE CASTRO	LÍNGUA PORTUGUESA / APRENDER, MUITO PRAZER!
25125257	EMEF RADEGUNDES FEITOSA NUNES	LIGADOS.COM
25095935	EMEF ROTARY FRANCISCO EDUAR DE AGUIAR	LÍNGUA PORTUGUESA
25096524	EMEF SANTA ANGELA	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA
25096486	EMEF SANTOS DUMONT	LÍNGUA PORTUGUESA
25096494	EMEF SENADOR RUY CARNEIRO	PORTUGUÊS LINGUAGENS
25096559	EMEF THARCILLA BARBOSA DA FRANCA	6 AO 9
25096680	EMEF UBIRAJARA TARGINO BOTTO	PORTUGUÊS LINGUAGENS
25096613	EMEF VIOLETA FORMIGA	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA
25095749	EMEF ZULMIRA DE NOVAIS	PROJETO BURITI – PORTUGUÊS / PROJETO NAVEGAR – PORTUGUÊSA
25114859	EMEF ZUMBI DOS PALMARES	LÍNGUA PORTUGUESA
25095412	EMEIEF ANALICE CALDAS	LÍNGUA PORTUGUESA
25095595	EMEIEF ANTONIO SANTOS COELHO NETO	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA
25095544	EMEIEF CARLOS NEVES DA FRANCA	LÍNGUA PORTUGUESA

25120484	EMEIEF DOM MARCELO PINTO CAVALHEIRA	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA
25095790	EMEIEF DR JOAO STA CRUZ DE OLIVEIRA	6 AO 9
25096362	EMEIEF GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	LÍNGUA PORTUGUESA
25095366	EMEIEF MOEMA TINOCO CUNHA LIMA	APRENDER, MUITO PRAZER!
25096222	EMEIEF MONS JOAO COUTINHO	LÍNGUA PORTUGUESA
25096249	EMEIEF MONTEIRO LOBATO	LIGADOS.COM
25096656	EMEIEF PADRE BARTOLOMEU DE GUSMAO	PORTUGUÊS LINGUAGENS
25096664	EMEIEF PE LEONEL DA FRANCA	PROJETO COOPERA LÍNGUA PORTUGUESA
25096346	EMEIEF PROF ANIBAL MOURA	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA
25095463	EMEIEF PROF ANTONIA DO SOCORRO SILVA MACHADO	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS
25096389	EMEIEF PROFESSOR LUIZ MENDES PONTES	LÍNGUA PORTUGUESA
25139401	EMEIEF PROFESSORA ANAYDE BEIRIZ	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA
25095501	EMEIF AUGUSTO DOS ANJOS	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS
25096451	EMEIF PROFA ANALICE GONCALVES CARVALHO	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS
25096516	ESC MUL SERAFICO DA NOBREGA	PORTA ABERTA - EDIÇÃO RENOVADA - LÍNGUA PORTUGUESA
25096575	ESC MUN DE ENS FUND VIRGINUS DA GAMA E MELO	6 AO 9 ANO

ANEXO III: Texto “advinha advinhão” (atividade 03: LD Projeto Buriti – 4º ano)

Era uma vez um homem muito sabido mas infeliz nos negócios. Já estava ficando velho e continuava pobre como Jó. Pensou muito em melhorar sua vida e resolveu sair pelo mundo dizendo-se adivinhão. Dito e feito. Arranjou uma trouxa com a roupa e largou-se. Depois de muito andar chegou ao palácio de um rei e pediu licença para dormir. Quando estava ceando o rei lhe disse que o palácio estava cheio de ladrões astuciosos. Vai o homem e se oferece para descobrir tudo, ficando um mês naquela beleza. O rei aceitou. No outro dia, o homem passou do bom e do melhor e não descobriu coisa alguma. Na hora de cear, quando o criado trazia o café, o adivinho exclamou, referindo-se ao dia que passara:

— Um está visto!

O criado ficou branco de medo porque era justamente um dos larápios. No dia seguinte veio outro criado ao anoitecer e o adivinhão repetiu:

— O segundo está aqui!

O criado, também gatuno, empalideceu e atirou-se de joelhos, confessando tudo e dando o nome do terceiro cúmplice. Foram presos e o rei ficou satisfeito com as habilidades do adivinho.

Dias depois roubaram a coroa do rei e este prometeu uma riqueza a quem adivinhasse o ladrão. O adivinho reuniu todos os criados numa sala e cobriu um galo com uma toalha. Depois explicou que todos deviam passar a mão nas costas do galo. O adivinho, cada vez que alguém ia meter o braço debaixo da toalha, fazia piruetas e dizia alto:

— Adivinha, advinhão

A mão do ladrão!

Todos acabaram de fazer o serviço e o adivinho mandou que mostrassem a palma da mão. Dois homens estavam com as mãos limpas e os demais sujos de fuligem.

— Prendam estes dois que são os ladrões da coroa!

Os homens foram presos e eram eles mesmos. A coroa foi achada. O adivinho explicou a manobra. O galo estava coberto de tisna de panela, emporcalhando a mão de quem lhe tocasse nas costas. Os dois ladrões não quiseram arriscar a sorte e por isso fingiram apenas que o faziam, ficando com as mãos limpas.

O rei deu muito dinheiro ao adivinhão e este voltou rico para sua terra.

Autoria: Sônia Junqueira