



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

JOÃO HENRIQUE BORBA VILAR

**A ABORDAGEM DOS FENÔMENOS SEMÂNTICO-LEXICAIS:
ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO**

JOÃO PESSOA/PB

2020

JOÃO HENRIQUE BORBA VILAR

**A ABORDAGEM DOS FENÔMENOS SEMÂNTICO-LEXICAIS: ESTRATÉGIAS
PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza

JOÃO PESSOA/PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V697a Vilar, João Henrique Borba.

A abordagem dos fenômenos semântico-lexicais:
estratégias para a produção de texto / João Henrique
Borba Vilar. - João Pessoa, 2020.

60 f. : il.

Orientação: José Wellisten Abreu de Souza.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Fenômenos Semântico-Lexicais. 2. Ensino. 3. Livro
Didático. 4. Produção Textual. I. Souza, José Wellisten
Abreu de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801

JOÃO HENRIQUE BORBA VILAR

A ABORDAGEM DOS FENÔMENOS SEMÂNTICO-LEXICAIS: ESTRATÉGIAS PARA
A PRODUÇÃO DE TEXTO

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Monografia avaliada em: ____/____/2020

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza (DLPL-UFPB)
(Orientador)

Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (DLPL-PROLING-MPLE-UFPB)
(Examinadora)

Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira (DHP-CE-UFPB)
(Examinador)

Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon (DLPL-UFPB)
(Examinadora Suplente)

JOÃO PESSOA/PB

2020

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, João Borba e Cleonice Agra, cujo acesso à educação formal foi-lhes negado pela dureza da dedicação ao labor desde a infância.

Ao meu afilhado, Rubens Daniel, como um exemplo de que a busca pelo conhecimento é uma prática a ser cultivada.

AGRADECIMENTOS

À minha amada mãe, Diana Borba, pela educação rígida, pelo amor afável e pela dedicação exclusiva a mim durante toda a minha existência.

Aos meus amados avós, João Borba e Cleonice Agra, pelo esteio desde a mais tenra idade.

À minha companheira, Stéfane de Almeida, pela cumplicidade, pelo amor, pelo apoio em tantos momentos de dúvida e por ser um modelo de postura acadêmica em quem me inspiro.

Ao estimado professor José Wellisten, pelo esmero com o qual se dedica à profissão docente e por ter me conduzido de maneira que o percurso da escrita desta monografia fosse menos árduo.

À minha tia-avó, Josenice Agra, e ao meu amigo, Quinídio, ex-professores de Português, pelo grande incentivo durante a minha formação intelectual.

Aos professores Demaura Alcântara, Marquidove Domingos, Hildênia Onias, Ana Betânia e Gilza Varela, inesquecíveis mestres da Língua Portuguesa que marcaram a minha formação de nível fundamental e médio na Escola Estadual Compositor Luís Ramalho entre 2010 e 2016.

Aos professores Alexandre Macedo, Mônica Ferraz e Carolina Aragon, por aceitarem compor a banca avaliadora desta monografia.

À Universidade Federal da Paraíba, por ter sido minha segunda casa durante o percurso da graduação e por me possibilitar o acesso ao conhecimento em Linguística, Literatura e Educação.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo discutir aspectos relacionados ao papel linguístico-reflexivo desempenhado pelos fenômenos semântico-lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nesse sentido, tal objetivo se desdobra em: a) analisar se e como são abordados os referidos fenômenos na coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*; b) observar o papel textual promovido pelo uso da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia na produção do texto; c) apontar mecanismos didáticos para o ensino reflexivo das relações lexicais mencionadas. Como metodologia de pesquisa, a presente monografia enquadra-se no que Prodanov e Freitas (2013) classificam como uma pesquisa aplicada, que, no alcance de seus objetivos, está situada entre o tipo exploratório e o explicativo, no dizer de Severino (2007). Por fim, a abordagem da presente investigação se configura como uma pesquisa qualitativa. Para uma maior compreensão, buscamos apoio teórico nos estudos de Lyons (1963; 1987), Ullmann (1964), Henriques (2011), Ilari e Geraldi (2006), Ferrarezi Júnior (2019), para fundamentar a discussão sobre os fenômenos semântico-lexicais na perspectiva do sistema linguístico; já no que diz respeito à abordagem de tais fenômenos pela perspectiva textual-discursiva, ancoramo-nos em Antunes (2005; 2012), Koch (2005), Hoffmann (2014) e Marcuschi (2004); no que concerne à discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, valemo-nos de Antunes (2003; 2007), Bunzen (2006), Kleiman (2006), Oliveira (2010) e Souza (2017); por fim, buscamos subsídio nos documentos oficiais, como os PCNEM (2000), OCEM (2006) e a BNCC (2017). Os resultados evidenciam que os fenômenos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia, na maioria das atividades da coleção, são abordados de forma implícita, com possibilidades de aplicação à produção de texto. Em suma, faz-se necessário que o professor tenha uma formação consolidada em semântica a fim de que possa identificar quais atividades podem fazer com que os estudantes tenham acesso à reflexão sobre os usos da língua e, assim, sejam sujeitos cuja competência comunicativa seja desenvolvida de forma eficaz.

Palavras-chave: Fenômenos Semântico-Lexicais; Ensino; Livro Didático; Produção Textual.

ABSTRACT

This present academic work has the main goal to discuss the aspects related to the linguistic-reflexive function performed for the synonymy and hyperonymy/hyponymy semantic-lexical phenomena in the High School Portuguese language teaching. In this regard, the goal said before develops in: a) to analyze if and how it is dealt with the phenomena referred in the didactic collection of *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*; (*Contemporary Portuguese: dialogue, reflection and use*); b) to observe the textual function promoted for the uses of the synonymy and hyperonymy/hyponymy in the textual production; c) to point out mechanical didactics for the reflexive reaching of the lexical relationships mentioned. As search methodology, this present undergraduate thesis fits with Prodanov and Freitas (2013) classify as an applicant search, that, in the following of its goals, it is situated between the explorative and explicative types, in the said of Severino (2007). In conclusion, this present investigative approach is classified as qualitative research. For further comprehension, we search theoretical support in the studies of Lyons (1963; 1987), Ullmann (1964), Henriques (2011), Ilari and Geraldi (2006), Ferrarezi Júnior (2019), to substantiate the discussion about the semantic-lexical phenomena in the perspective of the Linguistic System; moreover, the approach of the textual-discursive perspective of these phenomena, we based in Antunes (2005; 2012), Koch (2005), Hoffmann (2014) and Marcuschi (2004); about the discussion of the Portuguese language teaching, we use Antunes (2003; 2007), Bunzen (2006), Kleiman (2006), Oliveira (2010) and Souza (2017); finally, we research subsidies in official documents, for example, the PCNEM (2000), OCEM (2006) and the BNCC (2017). The results emphasize that synonymy and hyperonymy/hyponymy phenomena, in the majority of the activities of the collection, are approached in an implied way with possible applications in the textual production. To sum up, the teacher must have a consolidated formation in semantics, for he/she can identify which activities could make the students have access to the reflection about the uses of the language and, for that reason, they became people whose communicative competence develops in an effective way.

Keywords: Semantic-Lexical Phenomena; Teaching; Textbook; Textual Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sinonímia explícita aplicada.....	40
Figura 2: Hiperonímia e sinonímia implícita com potencial de aplicação.....	44
Figura 3: Sinonímia implícita aplicada.....	47
Figura 4: Sinonímia e hiperonímia implícita com potencial de aplicação.....	49
Figura 5: Sinonímia implícita aplicada.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção científica de 2010 a 2020 (Semântica, Ensino e Letramento).....	15
Quadro 2: Produção científica de 2010 a 2020 (Semântica, Ensino e Produção Textual).....	17
Quadro 3: Produção científica de 2010 a 2020 (Hiperonímia e Escrita).....	18
Quadro 4: Produção científica de 2010 a 2020 (Sinonímia e Escrita).....	19
Quadro 5: A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos.....	27
Quadro 6: Esquematização da coleção didática <i>Português contemporâneo</i> : diálogo, reflexão e uso.....	37

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LD – Livro Didático

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1.1 Breve contextualização do tema: o estado da arte.....	15
1.2 Tipo de Pesquisa.....	20
2 CONTEXTUALIZANDO O ESCOPO TEÓRICO DA PESQUISA.....	22
2.1 O léxico em foco: das palavras isoladas para o funcionamento no texto.....	22
2.2 Apontamentos sobre a situação do ensino de Português na Educação Básica.....	30
3 ABORDAGEM DOS FENÔMENOS SEMÂNTICO-LEXICAIS NA COLEÇÃO.....	35
3.1 Preâmbulo metodológico.....	35
3.2 Apresentação da coleção didática escolhida.....	37
3.3 Análise das atividades.....	39
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	58

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É sabido que, nos primórdios do seu surgimento como ciência, a Linguística ocupou-se das questões relacionadas ao sistema formal da língua. Entretanto, a partir dos anos 1960, novas tendências de estudo passaram a levar em consideração a análise de outros fenômenos que estão além do formalismo. Nesse sentido, disciplinas como semântica, pragmática, sociolinguística, análise do discurso, linguística textual, entre outras, trouxeram outros ares para se pensar as questões da linguagem. Diante desse quadro, percebemos que tais disciplinas têm, nos últimos tempos, fornecido um vasto arcabouço teórico que visa a rever/propor conceitos e práticas em torno do trato dispensado aos fatos linguísticos.

Nessa perspectiva de unir a teoria à prática, os estudiosos da Linguística Aplicada têm, especialmente nas últimas décadas, enfatizado a necessária revisão das concepções e das práticas pedagógicas que ainda vigoram nas aulas de português da Educação Básica. Tais práticas, em sua maioria, são caracterizadas pela conservação de métodos de ensino que supõem a língua como um sistema artificial, regido por regras que precisam ser memorizadas e “praticadas” por meio da resolução de exercícios mecanizados de classificação metalinguística. Conduzindo o ensino da língua materna dessa maneira, os eixos que sustentam a aula de Português – Análise Linguística, Produção de Textos, Leitura e Oralidade¹ – ficam relegados ao esquecimento ou à condução de forma equivocada pelos docentes.

A fim de verticalizar o procedimento de reflexão no presente trabalho, cabe destacar as contribuições advindas dos estudos em Semântica e em Linguística Textual, no sentido de estabelecer uma prática de ensino de Língua Portuguesa que vá além da metalinguagem. Tendo em vista a variedade de temas que podem ser desenvolvidos nesse universo, é indispensável limitar o olhar para os fenômenos semântico-lexicais, enxergados aqui como frutíferos elementos, pois contribuem para a construção de diversos gêneros textuais.

Frente a esse painel, destacamos a relevância da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia como elementos que contribuem para a coesão textual, visto que, principalmente os últimos, tratar-se de fenômenos que têm sido pouco abordados na perspectiva da textualização, especialmente nos livros didáticos (cf. ANTUNES, 2012, p. 39).

¹ Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017, p. 492).

Em síntese, esta investigação parte da seguinte pergunta: de que forma os fenômenos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia desempenham um papel linguístico-reflexivo no tocante ao ensino de Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Médio?

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em discutir aspectos relacionados ao papel linguístico-reflexivo desempenhado pelos fenômenos lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) analisar se e como são trabalhados os fenômenos lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia na coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, do Ensino Médio; b) compreender a função textual promovida pelo uso dos fenômenos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia; c) apontar mecanismos didáticos para o ensino reflexivo dos fenômenos semântico-lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia.

Nesse panorama, assumimos a hipótese de que os autores da coleção didática trarão atividades que abordem a funcionalidade dos sinônimos e dos hiperônimos/hipônimos como elementos importantes para o estabelecimento da coesão, propriedade indispensável à produção de textos. Aludimos a essa hipótese pelo fato de acreditarmos que o conhecimento da aplicação dos fenômenos semânticos citados desenvolve a compreensão dos estudantes acerca do funcionamento linguístico envolvido na produção textual. Logo, trata-se de um requisito esperado de ser abordado em um livro didático de Língua Portuguesa.

Em seguida, cabe destacar os motivos que justificam a realização desta pesquisa. Seguindo a proposta de Deslandes (2009), esta pesquisa se justifica por três motivos: prático, acadêmico e pessoal. No que se refere ao ponto de vista prático, destacamos o trabalho com as relações semântico-lexicais sob o prisma da textualização, com ênfase na sinonímia e na hiperonímia/hiponímia como recursos da coesão textual, uma vez que o seu ensino possibilita formar utentes da língua capazes de unir seu conhecimento de mundo ao texto que estão produzindo, com o fito de construir sentidos a partir do liame estabelecido entre as palavras.

Além disso, no que concerne ao ponto de vista pessoal, a presente pesquisa se justifica pelo próprio objetivo que deve ser inerente aos estudantes das licenciaturas: contribuir com/pensar sobre o ensino na Educação Básica. Dito de outra forma, o processo de formação no curso de Letras nos imerge no compromisso de proporcionar melhorias ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Por fim, justifica-se a relevância da pesquisa a partir do ponto de vista acadêmico, haja vista poucos trabalhos abordarem o ensino de tais fenômenos semântico-lexicais na perspectiva da textualização. Para tanto, realizamos um levantamento de dados, com o

objetivo de revisar a bibliografia já produzida sobre a temática das relações semântico-lexicais associadas ao ensino de produção textual. Para tanto, recorreu-se à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), onde é possível encontrar significativa variedade de trabalhos de pós-graduação defendidos em universidades brasileiras.

Diante do exposto, sistematizaremos, na seção a seguir, os dados encontrados na referida plataforma acadêmica, ao passo que teceremos comentários acerca de tais produções.

1.1 Breve contextualização do tema: o estado da arte

De maneira a estabelecer um filtro na pesquisa feita naquela plataforma, foi dada preferência aos trabalhos publicados entre 2010 e 2020. O primeiro passo do levantamento feito na BDTD baseou-se na seguinte seleção de palavras-chave: 1) Semântica; Ensino; Letramento, que revelou 48 resultados; 2) Semântica; Ensino; Produção Textual, que nos revelou 77 resultados; 3) Hiperonímia; Escrita, que nos revelou 5 resultados; 4) Sinonímia; Escrita, que nos revelou 40 resultados. Em seguida, após a leitura do título dos trabalhos encontrados, outra delimitação foi feita: dos 48 resultados obtidos na primeira combinação, apenas um se mostrou interessante para os propósitos já mencionados desta pesquisa; já dos 77 resultados encontrados na segunda combinação, apenas três nos pareceram relacionados aos objetivos deste trabalho; já dos cinco resultados encontrados na terceira combinação, apenas uma dissertação pareceu responder aos objetivos pretendidos nesta pesquisa; por fim, dos 40 resultados encontrados na quarta combinação de palavras, selecionamos apenas três dissertações que se aproximaram, um pouco, do nosso objetivo neste trabalho.

Ao procedermos com a leitura dos resumos, percebemos que, dos oito trabalhos selecionados pelo título, apenas seis realmente se mostraram pertinentes ao presente levantamento. Faremos, pois, uma resenha dos referidos trabalhos, a começar pelo que foi obtido por meio das palavras-chave “Semântica, Ensino e Letramento” e sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 1: Produção científica de 2010 a 2020 (Semântica, Ensino e Letramento)

Palavras-chave: Semântica, Ensino e Letramento				
Tipo de trabalho	Título do trabalho	Autor(a)	Ano	Local
Dissertação	O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa:	Priscila Karine Lima	2020	UNESP (Assis/SP)

	estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente.	Bassani		
--	--	---------	--	--

Fonte: O próprio autor, 2020.

Em primeiro plano, o trabalho de Bassani (2020, p. 10) tem como objetivo geral “ressaltar a importância da abordagem lexical para conhecimento da língua, para a ampliação vocabular, para a compreensão das possibilidades semânticas, das representações perante o mundo e para a melhor formação do indivíduo como sujeito social”. Embora tenha sido, a nosso ver, textualizado de forma confusa, podemos perceber que o objetivo da autora consiste em enfatizar as benesses advindas da abordagem lexical em sala de aula no que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguística do sujeito.

Conforme indicado no resumo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. No entanto, a leitura da dissertação nos permite verificar que o percurso metodológico desenvolvido perpassa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); nesse caso, Bassani (2020) toma como base a brevíssima análise de uma coleção didática do ensino fundamental para exemplificar o que afirma acerca do referido Programa. Além disso, a autora menciona a execução de uma sequência didática referente à leitura e produção do gênero reportagem, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar da miscelânea metodológica, a estudiosa conclui pela necessidade de revisão na abordagem lexical em sala de aula.

Essa dissertação é relevante para o desenvolvimento do nosso trabalho em virtude do raciocínio teórico adotado pela autora e pela defesa, que também é nossa, acerca da abordagem do léxico atrelado ao ensino. No entanto, difere de nossa proposta neste trabalho quanto à metodologia e à ênfase que daremos aos fenômenos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia no livro didático do Ensino Médio, enxergados como mecanismos que possibilitam a coesão textual.

O quadro a seguir apresenta o resultado obtido a partir da pesquisa sobre as palavras-chave “Semântica, Ensino e Produção Textual”:

Quadro 2: Produção científica de 2010 a 2020 (Semântica, Ensino e Produção Textual)

Palavras-chave: Semântica, Ensino e Produção Textual				
Tipo de trabalho	Título do trabalho	Autor(a)	Ano	Local
Dissertação	Relações semântico-lexicais e a coesão textual: contribuições para o ensino da escrita	Alessandra Magda de Miranda	2014	UFPB (João Pessoa/PB)

Fonte: O próprio autor, 2020.

O segundo trabalho selecionado no processo de levantamento do estado da arte trata-se da dissertação de Miranda (2014), cujo objetivo geral consiste em “refletir acerca da importância/relevância do conhecimento das relações lexicais para a elaboração textual e, assim, evidenciar, a necessidade do professor de Língua Portuguesa contemplar, em suas aulas, atividades de estudo do léxico, principalmente ao trabalhar com o ensino da escrita” (MIRANDA, 2014, p. 71).

Isso posto, o percurso metodológico seguido pela estudiosa diz respeito a uma pesquisa-ação, a qual esteve fundamentada na ferramenta didático-metodológica da sequência didática (SD), aplicada em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio. Nesse panorama, a pesquisadora elaborou e executou uma SD para estudar o gênero artigo de opinião, tendo como norte a temática “Drogas na adolescência”. Ao longo dos módulos, foram contempladas atividades cuja ênfase foi dada à coesão textual estabelecida a partir das relações semântico-lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia. Como resultado, Miranda (2014) endossa a possibilidade e os benefícios de uma abordagem do léxico em sala de aula que seja totalmente aliada ao processo de produção textual.

Mediante o apresentado, consideramos essa dissertação importante para os propósitos do nosso trabalho, uma vez que demonstra todo um caminho de atividades do universo semântico-lexical voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, especialmente no tocante ao eixo da Produção Textual. Nossos trabalhos, portanto, se coadunam no que diz respeito à visão acerca do papel desempenhado pelo léxico no ensino de escrita, mas diferem quanto ao percurso metodológico, haja vista termos optado pela análise de livro didático.

Já o terceiro quadro diz respeito ao resultado obtido a partir da pesquisa acerca das palavras-chave “Hiperonímia e Escrita”:

Quadro 3: Produção científica de 2010 a 2020 (Hiperonímia e Escrita)

Palavras-chave: Hiperonímia e Escrita				
Tipo de trabalho	Título do trabalho	Autor(a)	Ano	Local
Dissertação	Uso de termos hiperônimos em textos dissertativo-argumentativos de estudantes do ensino fundamental de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Cristiane de Souza Castro	2015	UFPE (Recife/PE)

Fonte: O próprio autor, 2020.

Por fim, cabe destacar como mais um trabalho relevante para a temática da nossa pesquisa a dissertação de Castro (2015), cujo objetivo consiste em verificar o domínio de estudantes, do módulo final (8º e 9º ano do Ensino Fundamental) da EJA, em relação ao uso de hiperônimos como recurso de coesão por substituição no gênero dissertação escolar. A temática de tais produções diz respeito ao tema “A merenda escolar é um elemento fundamental na rotina da escola e no desenvolvimento do aluno?” (CASTRO, 2015, p. 108). Diante disso, a pesquisadora parte de uma abordagem quali-quantitativa para analisar a ocorrência (ou não) de hiperônimos enquanto recurso coesivo em 11 textos dissertativos produzidos e constata que boa parte dos estudantes têm dificuldades em estabelecer a coesão lexical possibilitada pelo uso do referido fenômeno semântico-lexical. Com isso, a autora endossa a necessidade de atividades de Língua Portuguesa que sejam voltadas ao léxico no que diz respeito ao seu papel textual.

Em virtude do supracitado, percebe-se que essa dissertação tem bastante relevância para a nossa pesquisa, sobretudo porque se dedica de forma integral à hiperonímia e sua função no texto. Assim como as demais, divergimos quanto ao *corpus* e ao nível de ensino, mas convergimos na medida em que pensamos as peculiaridades envolvidas no uso dos hiperônimos como recurso que possibilita a coesão textual e defendemos sua presença com maior expressividade nas aulas de Português na Educação Básica.

Por fim, consultamos na mesma base de dados utilizando a combinação “Sinonímia e Escrita”:

Quadro 4: Produção científica de 2010 a 2020 (Sinonímia e Escrita)

Palavras-chave: Sinonímia e Escrita				
Tipo de trabalho	Título do trabalho	Autor(a)	Ano	Local
Dissertação	Sinonímia e hiperonímia: das relações entre palavras para as relações de sentido	Adriana Hoffmann	2014	UFFS (Chapecó/SC)
Dissertação	Estudo sobre os usos de mecanismos de coesão Referencial na produção escrita de alunos da 5ª série.	Arlete Amaral Corrêa	2010	UFPel (Pelotas/RS)
Dissertação	Elaboração e avaliação de uma Programação de Ensino de Coesão Referencial	Paulo Henrique Ubirajara Mijas	2019	PUC-SP (São Paulo/SP)

Fonte: O próprio autor, 2020.

Das dissertações acima, a de Hoffmann (2014) foi a que mais pareceu estar alinhada à nossa proposta de analisar os dois fenômenos (sinônimos e hiperônimos/hipônimos) em natureza interfacial com a produção de textos. Nos próximos capítulos, aludiremos às contribuições desse estudo para a fundamentação teórica e, conseqüentemente, para a construção das análises pretendidas em nosso trabalho.

Já a dissertação de Corrêa (2010) aborda a sinonímia pela perspectiva da aquisição da escrita, na medida em que tem o fito de descrever e analisar o uso de elementos de coesão referencial em 48 textos produzidos por alunos de 6º ano. Nesse sentido, aproxima-se do nosso trabalho por analisar o fenômeno semântico da sinonímia e sua relação com o estabelecimento da coesão textual, mas difere metodologicamente por não ter o enfoque do LD como fonte dos dados a serem analisados.

Por fim, Mijas (2019) aborda a sinonímia pelo caminho da Psicologia da Educação, uma vez que objetiva elaborar e avaliar uma Programação Informatizada de Ensino de Coesão Textual. Nesse sentido, aproxima-se do nosso objetivo ao pensar a sinonímia como um fenômeno importante para a coesão textual, mas difere por dois motivos: a) aborda outros tipos de coesão além das que se estabelece pela sinonímia e pela hiperonímia/hiponímia; e b) adota uma pesquisa de campo, cuja metodologia de coleta dos dados teve como característica o uso de computadores e o acesso dos sujeitos da pesquisa a um site específico, no qual responderam a atividades que geraram os dados para a análise do pesquisador.

Frente a esse painel, percebe-se a rarefação de pesquisas que abordem o ensino da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia como elementos que promovem a textualização, especialmente em se tratando de sua abordagem nos manuais didáticos da Educação Básica. Dessa maneira, evidencia-se a necessidade de suscitar investigações que se proponham a enfatizar a benéfica contribuição que as relações lexicais constituem para a construção da coesão textual, especialmente a sinonímia e a hiperonímia/hiponímia, e como são vistas no livro didático do Ensino Médio.

1.2 Tipo de Pesquisa

No tocante à metodologia, a presente investigação, do ponto de vista de sua natureza, enquadra-se no que Prodanov e Freitas (2013, p. 51) classificam como uma pesquisa aplicada, haja vista que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Já na perspectiva do alcance de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa situada entre o tipo exploratório e o explicativo, uma vez que, nos termos de Severino (2007, p. 123), levantaremos “informações sobre um determinado objeto”, isto é, as atividades da coleção didática relacionadas à abordagem da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia enquanto elementos da textualização, de maneira a “identificar suas causas [...] através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Em primeiro plano, faz-se indispensável o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com base na análise de materiais já elaborados, a exemplo de livros, artigos e trabalhos acadêmicos, com o objetivo de “partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122). Por fim, como já mencionado, a abordagem da presente investigação se configura como uma pesquisa qualitativa, caracterizada pelo “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e de técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Dessa maneira, para o atendimento dos propósitos já elencados, o presente trabalho está organizado, além da presente introdução, em dois capítulos, os quais reúnem a caracterização comentada em seguida.

No segundo capítulo, buscamos contextualizar o escopo teórico que fundamenta a nossa pesquisa. Sendo assim, destinamos uma seção à caracterização dos fenômenos semântico-lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia vistos na perspectiva linguística

e discursiva, respectivamente. Na segunda seção, discutimos as questões envolvidas aos eixos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Em seguida, o nosso terceiro capítulo comporta três seções e versa sobre a análise dos fenômenos semântico-lexicais em atividades presentes no Livro Didático do Ensino Médio. Para tanto, discutimos, na primeira seção, o preâmbulo metodológico que nos conduziu à delimitação do *corpus*. Posteriormente, na segunda seção, apresentamos a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Por fim, trazemos a análise da abordagem semântico-lexical dos fenômenos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia em cinco atividades presentes nos três volumes da coleção didática.

Por último, tecemos algumas considerações finais acerca do que foi exposto ao longo do trabalho. Em seguida, disponibilizamos ao leitor desta monografia as referências que foram utilizadas na fundamentação do nosso raciocínio.

2 CONTEXTUALIZANDO O ESCOPO TEÓRICO DA PESQUISA

“O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.”

(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

No presente capítulo, exporemos algumas noções teóricas que viabilizam a análise pretendida neste trabalho, suscitada pelo *corpus*. Por isso, indicamos alguns conceitos e concepções acerca dos fenômenos semântico-lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia, como também de sua abordagem em sala de aula. Na primeira seção, recorreremos aos trabalhos de Lyons (1963; 1987), Ullmann (1964), Henriques (2011) e Ferrarezi Júnior (2019) para discutir os conceitos de sinonímia, hiperonímia e hiponímia; Antunes (2005; 2012), Hoffmann (2014), Koch (2005), Marcuschi (2004) e Seide (2008) para verificar tais fenômenos sob o prisma da textualização. Na segunda seção, por sua vez, trouxemos alguns comentários acerca do modo como tem sido conduzido o ensino de Português, especialmente por meio dos trabalhos de Antunes (2003; 2007), Bunzen (2006), Kleiman (2006) e Oliveira (2010), vislumbrando, com essa discussão, perceber como o conhecimento em Semântica contribui para efetivar a reflexão na aula de Língua Portuguesa.

2.1 O léxico em foco: das palavras isoladas para o funcionamento no texto

Em primeiro plano, cabe trazer o conceito dos fenômenos semântico-lexicais em sua natureza “pura”, isto é, apenas do ponto de vista das relações entre as palavras. Nesse sentido, convém resgatar o pensamento de autores consagrados no que diz respeito à Semântica Lexical no quadro da Linguística.

Lyons (1987, p. 109) defende que a Semântica Linguística se ocupa do “estudo do significado nas línguas naturais”. Nesse universo, há variadas vertentes teóricas que se debruçam sobre o significado com base em critérios multifacetados. Em vez de mencionarmos separadamente cada uma dessas vertentes, nos deteremos nas questões relacionadas ao significado lexical. Este, em linhas gerais, pode ser entendido como o significado das

palavras. No bojo dessa vertente de estudos, estão as relações de sentido, tais como a sinonímia, a hiperonímia/hiponímia, a antonímia, a ambiguidade, a vagueza, entre outras.

A sinonímia, para Lyons (1987, p. 111), diz respeito à relação caracterizada pela “identidade de significado” entre os lexemas, de maneira que as palavras podem ser classificadas como: a) “completamente sinônimas (em uma certa faixa de contextos) se, e somente se, tiverem o mesmo significado descritivo, expressivo e social (na faixa de contextos em questão)” ou b) “absolutamente sinônimas se, e somente se, tiverem a mesma distribuição e forem completamente sinônimos em todos os seus significados e contextos de ocorrência” (LYONS, 1987, p. 112). O autor prossegue dizendo que há uma relativa raridade na ocorrência da sinonímia completa e quase inexistência da sinonímia absoluta nas línguas naturais.

Tal definição está na linha do que Ullman (1964, p. 294) defende ao afirmar que “muito poucas palavras são sinônimas no sentido de serem permutáveis em qualquer contexto, sem a mais leve alteração do significado objetivo, do tom sentimental ou do valor evocativo”. Como exemplo de contexto onde duas palavras podem ser absolutamente sinônimas, o semanticista cita as nomenclaturas técnicas.

De forma bastante didática, Henriques (2011, p. 80) traz a noção de que a sinonímia é uma relação caracterizada pela “equivalência semântica” entre dois termos, de maneira que eles são sinônimos se forem substituídos um pelo outro e não houver prejuízo à mensagem que se deseja comunicar. Pondera, no entanto, afirmando que tal relação de sentido é relativa e contextual, além de enfatizar a inexistência da sinonímia perfeita.

Por último, trazemos a noção de sinonímia apresentada por Ferrarezi Júnior (2019), vista como “uma relação situacional entre palavras, uma condição em que certas palavras podem ser utilizadas sem grande diferença de sentido e com uma representação bastante similar, [de modo que] as palavras não *são* sinônimas; elas podem *estar* sinônimas em certas condições” (FERRAREZI JÚNIOR, 2019, p. 90 – grifos do autor).

À guisa de exemplo, o referido autor traz os adjetivos “limpo” e “claro”. Em muitas situações, eles podem ser permutados um pelo outro sem que haja problema de interpretação no sentido do enunciado. Entretanto, há casos em que a substituição não funciona, a exemplo desta interrogativa feita em aula por um professor: “A pergunta foi clara, jovens?”. Nesse caso, substituir “clara” por “limpa” tornaria a frase estranha ao falante nativo (“A pergunta foi

limpa, jovens?”²); há, portanto, alteração no conteúdo semântico da mensagem. Com isso, fica clara a natureza contextual inerente à substituição por sinonímia.

Um segundo exemplo que pode ser mencionado diz respeito à sinonímia entre as palavras que se usam para fazer um pagamento monetário. Em Ilari (2002, p. 172), encontra-se uma proposta de exercícios na qual solicita-se que os estudantes identifiquem as variadas formas de se referir a um pagamento em dinheiro, a depender do contexto social. Como exemplo, pode-se citar a sinonímia entre “soldo” e “côngrua”, visto que ambas se referem a um pagamento monetário, mas o uso de uma forma ou de outra dependerá do contexto social de ocorrência. Desse modo, a palavra “soldo” está relacionada ao contexto de um pagamento feito aos militares, ao passo que “côngrua” está relacionada ao pagamento feito aos clérigos católicos.

Diante do exposto, é possível perceber que tais pensadores são unânimes em corroborar a ideia de que a sinonímia perfeita, que pode ser acionada em todos os contextos, não existe nas línguas. Por outro lado, formular uma relação sinonímica depende da atuação do utente da língua para julgar se tal operação de permuta entre um termo por outro é adequada àquela situação comunicativa, ou seja, se os dois vocábulos funcionam como sinônimos naquele evento da comunicação. Frise-se, por fim, que a supracitada atuação do usuário da língua requer a mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

Seguindo a linha da definição conceitual, convém trazer à baila o que os referidos autores pensam sobre o conceito de hiperonímia/hiponímia. Lyons (1963, p. 118) diz que a hiponímia é uma relação que “pode ser definida em termos de implicação unilateral”. Em escritos posteriores, o semanticista britânico aprofunda a definição ao explicar que a hiponímia é “a relação existente entre um lexema mais específico e um mais geral” (LYONS, 1987, p. 116).

Verifica-se, pois, uma relação de hierarquia entre dois termos, dos quais um deles é um termo geral (hiperônimo) e o outro é o termo específico (hipônimo). Sendo assim, é possível concluir que o hipônimo necessariamente implica o hiperônimo, mas o contrário não ocorre. Como exemplo, pode-se verificar a relação entre crisântemo e flor: todo crisântemo é uma flor, mas nem toda flor é um crisântemo. Santos e Ferraz (2009) discutem que a relação entre hipônimo e hiperônimo constitui um acarretamento, pois afirmar que “Maria plantou um

² Utilizamos o sustenido (#) para indicar incoerência semântica no exemplo mencionado. Nesse caso, não se trata de uma sentença agramatical (cuja representação tradicionalmente indica o asterisco *), mas sim uma ocorrência cujo sentido parece impróprio e/ou improvável no uso. Para mais informações, sugere-se POLGUÈRE (2018, p. 194).

crisântemo” acarreta “Maria plantou uma flor”. Nesse sentido, diz-se que a verdade da primeira sentença força a verdade da segunda.

Henriques (2011), por sua vez, define a hiperonímia e a hiponímia como a relação de sentido que conjuga as ideias de “parte” e “todo”, de maneira que a hiponímia parte do “significado específico para o geral” e a hiperonímia parte “do significado geral para o específico”. O autor apresenta uma diferença da sua definição para a de Lyons (1963), haja vista sua preferência em dizer “implicação convergente” no lugar daquela implicação unilateral, pois insiste “nas ideias de ‘parte’ e ‘todo’, [de modo que] o hipônimo é a palavra particularizadora e o hiperônimo é a palavra generalizadora” (HENRIQUES, 2011, p. 113).

A título de exemplificação, podemos seguir o caminho do autor e analisar três sentenças: (1) Comprei verduras. (2) Comprei alface. Comprei espinafre. Comprei agrião. (3) Comprei alface, espinafre e agrião. Nas frases (2) e (3) observamos os termos hipônimos (*alface*, *espinafre* e *agrião*). Na frase (1) observamos o termo hiperônimo (*verduras*). Nesse panorama, os três hipônimos convergem para o hiperônimo. Portanto, “há relação do tipo hipo-...nímia e hiper-...onímia quando ocorre a seguinte relação de sentido: X faz parte de Y, e X é um tipo de Y” (HENRIQUES, 2011, p. 113).

Por último, Ferrarezi Júnior (2019) defende que “a relação de hiponímia/hiperonímia se estabelece entre dois sinais (palavras) em função da extensão de seus significados. Uma palavra é hipônima de outra quando a extensão de seu significado está contida na extensão do significado de outra” (FERRAREZI JÚNIOR, 2019, p. 102). Isso significa dizer que, por exemplo, na relação entre as palavras *búfalo* e *bovino*, a extensão do significado da primeira é mais especificada e está contida na extensão do significado da segunda. Logo, *búfalo* é hipônimo do hiperônimo *bovino*³.

Portanto, apesar de apresentarem as definições por meio de construções distintas, percebe-se que, do ponto de vista unicamente da relação entre duas palavras, a hiperonímia/hiponímia congrega a noção de generalidade e especificidade, o que significa dizer que a palavra hipônima apresenta características de sentido mais peculiares do que a palavra de sentido mais amplo, isto é, a hiperônima.

Conforme visto, os fenômenos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia são fatos linguísticos observáveis e descritos por vários autores (com pontos divergentes e/ou complementares). Exatamente por isso, ou seja, por se tratarem de fenômenos corriqueiros

³ A título de informação, o uso do termo “extensão de significado” por este autor deve-se ao fato de que ele, diferentemente dos teóricos anteriores citados, vincula-se aos princípios teóricos da Semântica Cultural. Nessa perspectiva, os sentidos vinculam-se às palavras porque a cultura os estabiliza em certos contextos de uso.

nos usos da língua, parece-nos lícito ir além da abordagem isolada desses fenômenos e analisá-los na materialidade dos textos, isto é, em seu funcionamento como ferramentas que contribuem para o estabelecimento da propriedade coesiva daqueles. Com isso, corroboramos com o pensamento de Marcuschi (2004):

O conhecimento lexical se dá não na forma de uma lista de itens e sim na forma de uma rede de relações. [...] Portanto, pode-se defender que o léxico em funcionamento na língua é uma questão de conhecimento distribuído. Uma das consequências mais importantes disso está no tratamento que se deveria dar à ambiguidade, polissemia, antonímia, hiperonímia, meronímia e assim por diante. São relações e não entidades. Não podem ser vistas em listagens e sim em redes de significações (MARCUSCHI, 2004, p. 14⁴).

Assim, vale comentar alguns aspectos teóricos relacionados à sinonímia e à hiperonímia/hiponímia vistas na perspectiva da textualização, de maneira a observar como esses fenômenos estabelecem as ditas redes significativas situadas na existência do texto.

Em primeiro plano, convém destacar o trabalho de Antunes (2005) como um imprescindível norte para entendermos as questões da textualidade em sala de aula. Dentre várias constatações pertinentes, a autora afirma ser falaciosa a noção de que escrever é um dom. Ao contrário disso, é necessário que o usuário da língua seja capaz de entender as estratégias inerentes ao processo de escrever, de maneira a mobilizá-las de forma competente no processo de interação social. Para isso, as aulas de Língua Portuguesa devem abarcar em seus programas a centralidade do texto, com ênfase nas propriedades da textualidade: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade. Em nosso trabalho, abordaremos com maior visibilidade as questões envoltas na propriedade da coesão textual.

A referida propriedade pode ser entendida como aquela com a “qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Dessa forma, a coesão funciona como a garantia da continuidade textual, isto é, garante que as partes componentes do texto tenham uma “amarração” linguística que possibilite ao leitor/ouvinte interpretá-lo de maneira que faça sentido. Por amarração linguística, podemos compreender as ligações que são feitas entre as palavras na superfície do texto.

Nesse universo, a pesquisadora afirma que “o conhecimento do valor semântico das palavras de um texto ainda não é suficiente para se apreender seu sentido global. É preciso, antes de tudo, saber estabelecer relações, fazer ligações entre as diferentes unidades – indo e voltando” (ANTUNES, 2005, p. 49). Dito de outra forma, é preciso que o leitor mobilize

⁴ O texto de Marcuschi (2004) foi consultado em versão on-line, cuja paginação não segue a do texto original.

estruturas que tornem possível interpretar a semântica das palavras em interação no texto, e não apenas em situações isoladas. Sendo a coesão responsável pela instauração da continuidade semântica do texto, Antunes (2005) afirma que ela se expressa pelas relações de *reiteração*, *associação* e *conexão*. Tais relações se realizam por meio de procedimentos que se desmembram em variados recursos. Vejamos a demonstração dada por ela no quadro a seguir:

Quadro 5: A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos

A COESÃO DO TEXTO	<i>Relações textuais</i> (Campo 1)	<i>Procedimentos</i> (Campo 2)	<i>Recursos</i> (Campo 3)	
	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	· de unidades do léxico · de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	
			Retomada por: · pronomes · advérbios	
			1.2.2. Substituição lexical	
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Retomada por: · sinônimos · hiperônimos · caracterizadores situacionais	
			1.2.3. Elipse	
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos.	Retomada por · elipse	
			Seleção de palavras semanticamente próximas	· por antônimos · por diferentes modos de relações de parte/todo
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos.	Uso de diferentes conectores	
			· preposições · conjunções · advérbios e respectivas locuções	

(Fonte: ANTUNES, 2005, p. 51)

Com base no Quadro 5, podemos perceber que a relação textual de *reiteração* ocorre por meio dos procedimentos de repetição e substituição, a relação de *associação* ocorre por meio da seleção lexical de palavras do mesmo campo lexical e a relação de *conexão* ocorre por meio do uso de diferentes conectores. Diante disso, não compete aos propósitos do presente trabalho dedicar maior empenho aos procedimentos e recursos coesivos intrínsecos à

relação por conexão, nem aos procedimentos da substituição gramatical, haja vista se realizarem por meio de palavras de natureza não-lexêmica⁵.

Frente a esse painel, nos debruçaremos sobre a coesão estabelecida no âmbito do léxico. Podemos dizer que a reiteração que se materializa pela paráfrase constitui uma relação que está no domínio lexical, pois se trata de comunicar uma mesma informação com outras palavras. Logo, é preciso estabelecer certa “sinonímia” entre os enunciados que constituem a estrutura textual para que o mesmo significado da mensagem seja transmitido.

Em seguida, convém discorrer acerca da substituição lexical, que, “tal como a repetição, [...] é um recurso da continuidade do texto, ou, ainda, uma outra forma de se mostrar que dois ou mais segmentos estão semanticamente inter-relacionados” (ANTUNES, 2005, p. 96-97). Diante disso, a autora discorre que uma palavra pode ser substituída textualmente por um sinônimo, por um hiperônimo ou por uma descrição definida.

Com relação à substituição sinonímica, vale ressaltar a noção – já mencionada neste trabalho – de que o texto é quem será responsável por cancelar a adequabilidade ou não da relação de identidade significativa entre um termo e o que está sendo usado como referente no discurso. Assim, o recurso da sinonímia estará sendo considerado “um mecanismo de coesão lexical, [visto que] dois nomes ou expressões estão fazendo referência a um mesmo ser no texto” (SEIDE, 2008, p. 2).

Em outros termos, Koch (2005, p. 265) afirma que “a seleção lexical de um sinônimo adequado para operar a remissão é, em grande parte, determinada pelo gênero textual e/ou pela variedade da língua utilizada, podendo ainda constituir uma opção estilística do produtor”. Dessa forma, é corroborada a ideia de que a pessoa responsável pela produção do texto, ao estabelecer a substituição lexical por sinonímia, precisa verificar se as condições de adequação ao gênero e aos efeitos de sentido pretendidos se mantêm.

No que diz respeito à substituição por hiperonímia, cabe ressaltar o posicionamento de Antunes (2005, p. 103) acerca da existência de dois “níveis de generalidade”: um menos rígido, em que uma palavra de sentido mais geral (vago) pode substituir incontáveis referentes; e outro mais rígido, em que os termos gerais são aplicados como substitutivos da nomenclatura das espécies naturais ou outras terminologias taxionômicas. Sendo assim, “as designações menos rígidas prestam-se a muito mais aplicações e emprestam às línguas uma

⁵ Rocha (2008, p. 73) afirma que “as palavras de uma língua podem ser divididas em dois grandes grupos: lexemas e instrumentos gramaticais”. Portanto, as conjunções, preposições, os artigos e pronomes são exemplos do segundo grupo e, por isso, não satisfazem à análise da coesão lexical pretendida em nosso trabalho.

grande versatilidade e fluência” no que diz respeito à equivalência referencial (ANTUNES, 2005, p. 104).

Nas trilhas de tal versatilidade, é válido trazer a discussão de Hoffmann (2014) sobre a hiperonímia no contexto de uso. Pelo caminho da Semântica Componential, essa autora argumenta que a substituição por hiperônimo no texto pode se manifestar de duas formas: mantendo sua propriedade semântica de termo geral ou transformando-se em um sinônimo contextual, através dos traços especificadores. Isso significa dizer que, na realização do texto, o referente pode ser mencionado por um hiperônimo de maneira que as características de ambos se interseccionem de tal maneira que passem a ser enxergados como sinônimos, isto é, haja identidade de significado entre eles, sem a relação hierárquica.

Para tanto, nos casos analisados pela pesquisadora e que demonstram o funcionamento dos hiperônimos como sinônimos textuais, “a posição do hiperônimo é rígida, ou seja, para ser entendido como sinônimo de seu hipônimo, o hiperônimo deve aparecer obrigatoriamente na posição do termo anafórico”, ou seja, o hipônimo necessita ser introduzido inicialmente como referente textual (HOFFMAN, 2014, p. 82). Há, ainda, tendência para que essa transformação do hiperônimo em sinônimo contextual venha acompanhada de um sintagma nominal definido. No entanto, essa ocorrência não é uma regra.

Diante dessa possibilidade de ocorrência na língua, encontramos fundamento em Koch (2005) quando postula que a retomada por um hiperônimo “funciona necessariamente por recorrência a traços lexicais, já que o hiperônimo contém, em seu bojo, todos os traços lexicais do hipônimo” (KOCH, 2005, p. 266). Nesse panorama, é possível dizer que, ao ajustar-se aos traços de seu hipônimo, o hiperônimo pode ser interpretado com valor sinonímico naquela situação textual, corroborando o pensamento de Hoffmann (2014).

Comentemos, ainda, o último recurso da coesão por substituição apontado por Antunes (2005): a substituição por uma descrição definida, chamada por ela de “caracterização situacional”. Apesar de também conter em si elementos sinonímicos e hiperonímicos, tal caracterização extrapola as fronteiras do linguístico e explora o conhecimento enciclopédico do interlocutor. Em suma, é uma expressão que enfatiza certas características do referente, as quais sejam relevantes à situação comunicativa.

Diante do exposto, fica evidente que a coesão por substituição lexical se configura como um importante recurso que contribui para a coerência das informações:

Variar o léxico na criação de um nexos coesivo representa muito mais que trocar uma palavra por outra. Existe um componente cognitivo implicado nessa operação, o qual nos faz procurar a palavra que possa ajustar-se ao propósito discursivo de

estabelecer uma definição ou caracterização de algo. Não se trata, portanto, de apenas ‘trocar’ uma palavra por outra; muito menos se trata de evitar a repetição. Trata-se de encontrar a palavra ou expressão que se ajustem às determinações semânticas e pragmáticas implicadas em outra já referida. Consiste, portanto, numa operação interpretativa, reflexiva, que mobiliza, além de outros, o conhecimento do léxico da língua (ANTUNES, 2012, p. 82-83 – grifos da autora).

O segundo procedimento da coesão apontado por Antunes (2005, p. 125) é o da associação semântica entre as palavras e “atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo)”. Sendo assim, para garantir a unidade temática, palavras de um mesmo campo conceitual⁶ são acionadas e convergem para a criação de uma teia de relações que “concorrem significativamente para criar os laços que promovem a continuidade e a progressão do texto coerente” (ANTUNES, 2005, p. 135).

Tal afirmação corrobora a importância de compreender o caráter do texto como o grande elemento responsável por direcionar a criação de tais redes significativas. Isso implica dizer que as palavras isoladas não dão conta de explicar a significação, pois, conforme apontado por Marcuschi (2004, p. 4), “não há uma relação direta entre linguagem e mundo e sim um trabalho social designando o mundo por um sistema simbólico cuja semântica vai se construindo situadamente”. Dito de outra forma, é preciso ativar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para compreender as relações significativas que estão postas entre as palavras em um texto.

Em suma, a leitura dos textos teóricos acima possibilitou a verificação da importância do componente lexical no que diz respeito à construção do procedimento da coesão textual. Corrobora-se, portanto, aquilo que Antunes (2012) defende ao utilizar-se de uma metáfora bastante pertinente: O “vocabulário tem [...] uma função estruturante, ou seja, concorre para a ‘armação’ do texto, para a sua ‘arquitetônica’ [...]” (ANTUNES, 2012, p. 61-62). Vejamos, na seção seguinte, a partir de documentos e publicações acerca do ensino de língua, quais as críticas/sugestões vêm sendo encaminhadas no que diz respeito ao espaço destinado à reflexão na aula de Português.

2.2 Apontamentos sobre a situação do ensino de Português na Educação Básica

É importante pontuar, de início, que as dificuldades no ensino de Língua Portuguesa têm sido uma questão espinhosa de se resolver. Apesar de os documentos oficiais, (cf.

⁶ Em Henriques (2011, p. 76-79) há uma didática exposição dos conceitos de campo associativo, campo conceitual e campo semântico.

PCNEM (2000), PCN+ (2002), OCEM (2006) e a BNCC (2017)), já apontarem para uma metodologia que dê conta de abordar a linguagem em uma perspectiva reflexiva, a situação verificada nas escolas parece ainda não estar plenamente em consonância com tais pressupostos. Isso porque, embora se preconize que o trabalho com a língua esteja pautado nos eixos da Produção Textual, Análise Linguística, Leitura e Oralidade, o que se observa é uma realidade bastante diferente.

Nesse sentido, Antunes (2007) afirma que existe, em nossa sociedade, uma noção erroneamente cristalizada de que a gramática e suas nomenclaturas são o eixo primordial e indispensável que devem conduzir as aulas de Português. Para tanto, a estudiosa aponta os equívocos em torno dessa abordagem e, a fim de desconstruí-los, elenca mecanismos que servem para viabilizar a “destronação” dessa verdadeira potestade instalada nas escolas e que se baseia em prescrições que se resumem a dizer o que é certo/errado, e no uso de palavras e frases descontextualizadas para classificações sintático-morfológicas. Nas palavras da autora:

A língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social (ANTUNES, 2007, p. 22 – grifos da autora).

Diante desse panorama, concordamos com a pesquisadora na medida em que temos a consciência de que apenas o trabalho exaustivo com a nomenclatura gramatical não fornece os subsídios necessários à formação de indivíduos cuja competência comunicativa seja eficaz na sociedade. É preciso ter em mente outros componentes linguísticos, em seus usos sociais e discursivos, para que possamos formar nossos alunos como sujeitos competentes para ler, escrever e se comunicar nas mais diversas esferas da vida social.

Além dessa primazia pelas questões da nomenclatura gramatical, o tratamento inadequado ao eixo da Leitura também se configura como um ponto a ser pensado na aula de Português. É visível que, na maioria das vezes, as questões relacionadas aos aspectos de leitura em sala de aula são pouco exploradas sob o argumento falacioso de que “os alunos não se interessam por ler”, de modo que, se o problema realmente for esse, poucas atitudes têm sido tomadas no sentido de revertê-lo.

Diante desse painel, Kleiman (2006, p. 25) discute a necessidade da adoção de um trabalho com a leitura a partir da criação de um “contexto de aprendizagem” em detrimento de um “contexto de fracasso”. Dito de outra forma, esse último concebe os alunos como

incapazes, desinteressados pela leitura, ao passo que o primeiro valoriza o potencial deles para serem “aprendizes bem sucedidos”.

Em suma, a autora propõe uma prática de ensino da leitura na perspectiva do letramento, isto é, uma abordagem situada que propicie ao leitor experimentar o caráter interacional entre o seu conhecimento de mundo e o texto lido. Dessa maneira, será possível dar um passo além da decodificação das palavras, ou seja, o estudante será capaz de interpretar posicionamentos, visões de mundo, conferir sentidos múltiplos ao texto lido. Essa conduta, sim, deve ser vista como um trabalho produtivo com o eixo Leitura na aula de Português.

Frente a essas colocações, cabe mencionar que, se a Gramática reina e a Leitura é trabalhada de forma equivocada, a ausência ou tratamento ineficiente destinado ao eixo da Produção de Textos também se configura como um ponto a ser discutido na aula de Português. Nesse sentido, Bunzen (2006) discute alguns aspectos relevantes acerca do ensino de escrita no contexto do Ensino Médio. Para tanto, recorre a uma perspectiva histórica que vai “da era da composição à era dos gêneros”⁷.

O primeiro aspecto ressaltado pelo autor diz respeito ao caráter fragmentário das disciplinas escolares. Sendo assim, a disciplina de Língua Portuguesa tem sido abordada de maneira segmentada: Gramática, Literatura e Redação são trabalhadas de maneira a não estabelecerem nenhuma ligação entre si. Tal prática endossa a ideia de que “os professores precisam tornar-se especialistas em determinado fragmento da disciplina e ensinar apenas uma *ponta do iceberg*” (BUNZEN, 2006, p. 140).

Esse caráter fragmentário da disciplina de Português é espinhoso porque, se for visto sem uma reflexão crítica por parte do docente, tenderá a culminar no comodismo por parte deste. Em outras palavras, o professor que não fizer um exercício diário de reflexão sobre sua prática, poderá acomodar-se ao pensar que, pelo fato de ministrar apenas a disciplina de Literatura, por exemplo, não tem o dever de estabelecer ligações com os outros dois eixos de ensino. Portanto, a despeito de a fragmentação ser uma imposição curricular em determinadas escolas, a prática metodológica deve ser conduzida pelo professor de maneira a “linkar” com os demais eixos de trabalho com a linguagem.

Em seguida, Bunzen (2006) distingue três momentos na história do ensino da escrita: 1) a era da composição, marcadamente entre os anos 1880 e 1960, cuja característica principal consistia no texto escrito como imitação de escritores clássicos; 2) a era da redação, bastante

⁷ Este é, justamente, o título do capítulo publicado no livro a que recorremos.

evidenciada entre 1960 e 1980, cujo enfoque seria a produção de um texto apenas com finalidade escolar, desprovido de intenções comunicativas reais; 3) a era da produção textual, em ascensão da década de 1980 até os dias atuais, cuja produção se apoia nos diversos gêneros textuais que circulam socialmente e, portanto, concorrem para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Frente a esse painel, percebemos que o impasse reside, justamente, no fato de que, ainda hoje, muitas práticas pedagógicas estão ancoradas no esquema da chamada “pedagogia da exploração temática”, ou seja, o professor fornece ao aluno um tema, sobre o qual ele dissertará, com vistas ao treino para a prova do vestibular ou outro exame afim. Por outras palavras, em vez de explorar o trabalho com variados gêneros discursivos socialmente relevantes, o programa do ensino de escrita mantém-se preso apenas à exploração da “redação” escolar, feita na escola e para a escola e, portanto, desprovida do caráter interacional da linguagem.

Em síntese, o trabalho com a escrita e a leitura na sala de aula parece estar aquém da exploração dos gêneros múltiplos, da reflexão sobre a dinâmica do ato de “planejar, escrever e reescrever”⁸, do reconhecimento e da interpretação dos múltiplos sentidos que podem estar imersos naquilo que se escreve e se lê. É preciso, portanto, que nós, enquanto professores recém-formados, tenhamos a consciência de, pelo menos tentar, não continuar insistindo em paradigmas caducos e metodologias improdutivas.

Tendo em vista o fato de que, na maioria das instituições escolares – especialmente as da rede pública – a ferramenta didática mais utilizada em sala de aula é o livro didático (LD), argumenta-se que é por meio dele que os conteúdos de Língua Portuguesa chegam às mãos do aluno. É importante, pois, que o professor tenha um olhar aguçado para filtrar, com perícia, se as atividades do livro em questão se configuram como adequadas aos propósitos de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Diante desse quadro, convém mencionar a existência de orientações oficiais que concorrem para o desenvolvimento de um ensino de língua contextualizado, inclusive nos documentos que versam sobre a aprovação dos livros didáticos no âmbito do PNLD. Acerca dos conteúdos abordados nos manuais, o Guia do PNLD 2018 demanda “uma prática de ensino engajada às práticas sociais de uso da língua, de modo que todos os conteúdos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não começassem nem terminassem neles mesmos,

⁸ Em Antunes (2003, p. 57-58) tem-se um esquema detalhado dessas etapas da produção escrita.

mas estariam a serviço do uso realizado por um sujeito socialmente constituído” (BRASIL, 2017, p. 09).

Nesse panorama, esperamos que, no âmbito do recorte estabelecido pela presente pesquisa, os conteúdos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia sejam abordados de forma reflexiva, do ponto de vista de seus usos no que concerne às regularidades da textualização. No próximo capítulo, portanto, analisaremos a abordagem dessas relações de sentido em uma das coleções didáticas aprovadas para o PNLD 2018, cuja vigência engloba os anos de 2018, 2019 e 2020. Assim, lançamos mão de uma obra que, de fato, está em vigência no presente momento em diversas escolas brasileiras, o que nos permitirá uma reflexão mais embasada acerca do tratamento real destinado às práticas de ensino da produção de texto nas aulas de língua portuguesa.

3 ABORDAGEM DOS FENÔMENOS SEMÂNTICO-LEXICAIS NA COLEÇÃO

No presente capítulo, pretendemos apresentar se e como as relações semântico-lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia são abordadas nos manuais didáticos do Ensino Médio. Para tanto, apresentaremos o percurso metodológico adotado para a seleção das atividades; em seguida, apresentaremos alguns dados relacionados à coleção didática escolhida e, por fim, adentraremos nas análises das atividades selecionadas.

3.1 Preâmbulo metodológico

Tendo em vista que a formação no curso de licenciatura deve estar voltada aos aspectos relacionados ao exercício docente na educação básica, fomos iniciados na prática de análises críticas de livros didáticos durante as disciplinas de Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Semântica⁹. Esse processo despertou em nós o desejo de pesquisar os fenômenos semântico-lexicais nos livros didáticos de forma mais aprofundada, de maneira a resultar no enfoque estabelecido para o presente trabalho.

Inicialmente, tomamos a decisão de trabalhar com a etapa do Ensino Médio, haja vista as discussões travadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado II terem se consolidado em nossa trajetória formativa de maneira mais significativa. A partir disso, baseamo-nos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a fim de conhecer as coleções adotadas para o triênio 2018-2020, o que, portanto, demonstra o nosso interesse em analisar um material vigente nas salas de aula durante o ano letivo em curso.

Escolhemos, então, a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, composta de três volumes – um referente a cada série do Ensino Médio – e da autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Além do critério da vigência no presente ano letivo, e de ser esta uma coleção avaliada e aprovada pelo PNLD, a facilidade de acesso aos volumes da coleção foi outro fator que também exerceu influência sobre a nossa seleção. Sendo assim, estabelecemos um percurso a ser seguido para a seleção das cinco atividades a serem analisadas neste capítulo do trabalho.

O primeiro passo, obviamente, constou da observação atenta do sumário de cada volume. Nessa primeira apreciação, buscamos verificar se o sumário demonstrava-nos a

⁹ Cursadas, respectivamente, nos semestres 2018.2, 2019.1 e 2019.2, sob a condução do Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza – orientador desta pesquisa.

existência/ausência de algum capítulo destinado ao trabalho com os conteúdos semânticos. Em seguida, adentramos na leitura atenta de cada unidade da coleção.

A partir dessa trilha, fomos induzidos a estabelecer passos na observação em cada capítulo do livro. Nesse sentido, observamos: a) na parte de Literatura/Leitura, os enunciados dos exercícios de interpretação textual relacionados à interpretação com base em palavras de sentido próximos ou de termos genéricos; b) na parte da Produção de Textos, os comandos relacionados ao uso de termos sinônimos e/ou hiperônimos/hipônimos na proposta de produção; c) nas partes de Gramática/Análise Linguística, as atividades voltadas à substituição de um termo por outro para a manutenção temática.

A título elucidativo ao leitor deste trabalho, cabe pontuar o motivo de não termos restringido nosso recorte para a construção do *corpus* apenas às seções/unidades/capítulos explicitamente voltados ao eixo da Produção de Texto. Nesse caso, assumimos a hipótese de que o LD distingue didaticamente os eixos da LP, os quais, do ponto de vista prático, não são divididos. Logo, o professor que trabalha Gramática deve fazê-lo com um fim específico: levar o aluno a interpretar o texto (eixo Leitura) para produzir/comunicar socialmente sua visão de mundo (eixo Produção). Nessa perspectiva, os eixos são interdependentes e, portanto, não nos parecia adequado optar por um eixo apenas em detrimento dos demais em nosso recorte.

Feito esse mapeamento, o *corpus* demonstrou a necessidade de estabelecemos critérios para a categorização das atividades. Baseados em Souza (2017), pensamos em classificar as atividades sobre sinonímia e hiperonímia/hiponímia encontradas na coleção didática em duas vertentes: a) atividades explícitas e b) atividades implícitas. Nas atividades do tipo a), temos aqueles comandos em que há a presença da metalinguagem inerente ao universo da semântica lexical (por exemplo, há menção clara e direta no enunciado a termos como “sinônimo, sinonímia, hiperônimo/hipônimo, hiperonímia/hiponímia”). Já nas atividades do tipo b), enquadraremos aquelas atividades que mobilizam conhecimentos próprios da semântica lexical sem, no entanto, remeter à nomenclatura técnica; por outras palavras, tratam-se de comandos cuja resolução dos problemas envolve conhecimentos de sinonímia e hiperonímia/hiponímia, não necessariamente trazendo estes termos em seu enunciado.

Além das duas categorias encontradas em Souza (2017), após observação do LD, adotamos uma terceira forma de agrupar as atividades encontradas: trata-se das que denominamos “atividades aplicadas”, as quais podem ser entendidas como aquelas em que o processo envolvido na compreensão do seu enunciado demonstra um certo objetivo de aplicar o conhecimento semântico aos usos efetivos da língua. Dito de outra forma, são atividades

que nos permitem dar um passo além do caráter que considera apenas a presença explícita/implícita dos fenômenos, visto que propõem ao estudante reflexões sobre seus usos em sociedade, especialmente no que diz respeito à sua aplicação aos processos da leitura e/ou da produção textual. Decerto, acreditamos que os exemplos a serem apresentados e analisados posteriormente elucidarão o que ora foi definido.

3.2 Apresentação da coleção didática escolhida

Conforme já mencionado, optamos por escolher atividades contidas na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Seguindo a linha de raciocínio, cada volume é referente a uma série do Ensino Médio e traz em si 4 unidades de agrupamento dos conteúdos. Tais unidades comportam, cada uma, três capítulos; portanto, resultando em 36 capítulos observados ao todo. No interior de cada capítulo, o conteúdo subdivide-se em três eixos: Literatura, Gramática e Produção de Textos.

Em uma primeira apreciação geral da coleção, seguimos aqueles passos de verificação dos enunciados de cada questão e encontramos aproximadamente 40 atividades, as quais traziam consigo algum traço de proximidade com os conteúdos de sinonímia e hiperonímia/hiponímia. Feita essa primeira catalogação, voltamos à releitura de tais atividades, o que nos permitiu visualizar a pouca efetividade de boa parte delas. Foram, pois, excluídas da nossa apreciação mais profunda por dois motivos: 1) necessidade de delimitação do *corpus*, dada a natureza e a configuração espacial do presente trabalho; 2) o nível de mobilização dos conhecimentos semântico-lexicais fugia um pouco dos nossos interesses de análise¹⁰. Assim, a seleção resultou em 13 atividades, as quais se agrupam em atividades explícitas, implícitas e aplicadas. Verifiquemos a configuração esquemática a seguir:

Quadro 6: Esquematização da coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*

Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso			
Volumes	1	2	3
Unidades	4	4	4
Capítulos	12	12	12

¹⁰ Uma das atividades que foram excluídas, por exemplo, pedia que o aluno identificasse em qual enunciado uma conjunção poderia ser substituída por outra a fim de garantir a manutenção do sentido. Essa vertente, que está no âmbito das relações semântico-gramaticais, não constitui objeto de nossa reflexão no presente trabalho.

Atividades selecionadas inicialmente	11	13	15
Atividades selecionadas posteriormente	6	4	3

Fonte: O próprio autor, 2020.

Passemos, pois, a uma sucinta descrição das características da coleção em análise. Em primeiro plano, cabe comentar que o título de cada capítulo aborda as três partes em que ele está subdividido: *Literatura, Língua e Linguagem* e *Produção Textual*. De forma a exemplificar, temos: a) o Capítulo 1, Unidade 4, do Volume 2, cujo título é: “Simbolismo – A preposição e a conjunção – O editorial”; b) Capítulo 3, Unidade 2 do Volume 3, cujo título é: “A geração de 30 – Colocação pronominal – Cartas argumentativas”.

Na parte relacionada aos conteúdos de Literatura, há seções como “Entre saberes”, “Entre textos” e “Conexões”, que têm o objetivo de atrelar o conhecimento literário a outras áreas de conhecimento. Há, ainda, as seções “Foco no texto” e “Foco na imagem”, que versam sobre leitura e interpretação de textos verbais e não-verbais de ordem artística; bem como as seções “Fique conectado” e “O contexto de produção e recepção”, as quais objetivam estabelecer uma relação entre literatura, cultura e contextualização histórica.

Na parte relacionada à Língua e Linguagem, há sempre as seções “Foco no texto”, “Reflexões sobre a língua” e “Texto e enunciação”. Na primeira, obviamente, os autores proporcionam a leitura e a interpretação textual (desta feita, de um texto não necessariamente literário); na segunda, por sua vez, há explanação sobre a parte teórico-conceitual do conteúdo linguístico em foco; na terceira, por fim, propõe-se a análise do conteúdo sob a perspectiva discursiva, isto é, do seu uso no âmbito textual.

Na parte da Produção de Texto, encontram-se as seções “Foco no texto”, na qual é apresentado um texto que exemplifica o gênero e há uma atividade destinada à sua leitura e a consequente interpretação; “Hora de escrever”, na qual é apresentada a proposta de produção do texto em si; e “Antes de escrever/passar a limpo”, destinada às orientações voltadas ao processo de revisão e reescrita.

Há, por fim, duas seções “extra”: a “Mundo plural”, que pode aparecer em qualquer uma das partes do capítulo e tem o fito de estabelecer uma relação entre o conteúdo e as temáticas que permeiam a contemporaneidade; e a seção “Projeto”, que aparece necessariamente ao fim de cada unidade, com o objetivo de concretizar em eventos as propostas de produção textual desenvolvidas ao longo daquela unidade do conhecimento. Vale salientar que essa espécie de culminância resulta de um trabalho sistemático que é apresentado já na abertura da Unidade e deve ser desenvolvido ao longo dela.

Diante do exposto, cabe tecer alguns comentários acerca da presença de conhecimentos relativos à área da Semântica na coleção didática em tela. Um ponto interessante é constatar que, dos três volumes analisados, verificamos menção explícita à metalinguagem dos conteúdos de Semântica nos Volumes 1 e 3. Nos Capítulos 2 e 3, Unidade 2, do Volume 1, os conteúdos versam sobre ambiguidade e polissemia, sinonímia e paráfrase, negação e ironia e implícitos e indiretas. No Capítulo 3, Unidade 4, do Volume 3 (isto é, o último capítulo da coleção, por assim dizer), há novamente uma menção aos aspectos da polissemia e da ambiguidade.

A despeito de a maioria desses fenômenos não fazerem parte do nosso recorte analítico, consideramos válido comentar essa informação, uma vez que parece confirmar o que Souza (2017) propôs ao analisar outras coleções didáticas e encontrar menção explícita apenas à semântica apenas no volume 1 de cada uma delas. Nas palavras do autor:

[A presença da] semântica em capítulo próprio apenas no volume destinado ao primeiro ano [...] pode servir de indício para o entendimento de que abordar esse tema é relevante desde o início do Ensino Médio, na medida em que servirá de embasamento pedagógico para as demais passagens do livro, acompanhando o aluno em toda a sua formação, até o terceiro ano do Ensino Médio (SOUZA, 2017, p. 74).

Tendo em vista o nosso objetivo de verificar se e como os fenômenos semântico-lexicais da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia são abordados na coleção sob o prisma interfacial da textualidade, observamos a necessidade de, ainda, delimitar as 13 atividades selecionadas. Caso analisássemos todas, o presente trabalho pareceria exaustivo ao leitor. Optamos, então, por selecionar aquelas que, de forma mais clara, renderiam um comentário mais consistente de nossa parte, haja vista sua natureza de aplicação à leitura e à produção textual. Na seção a seguir, apresentamos a seleção estabelecida para a análise.

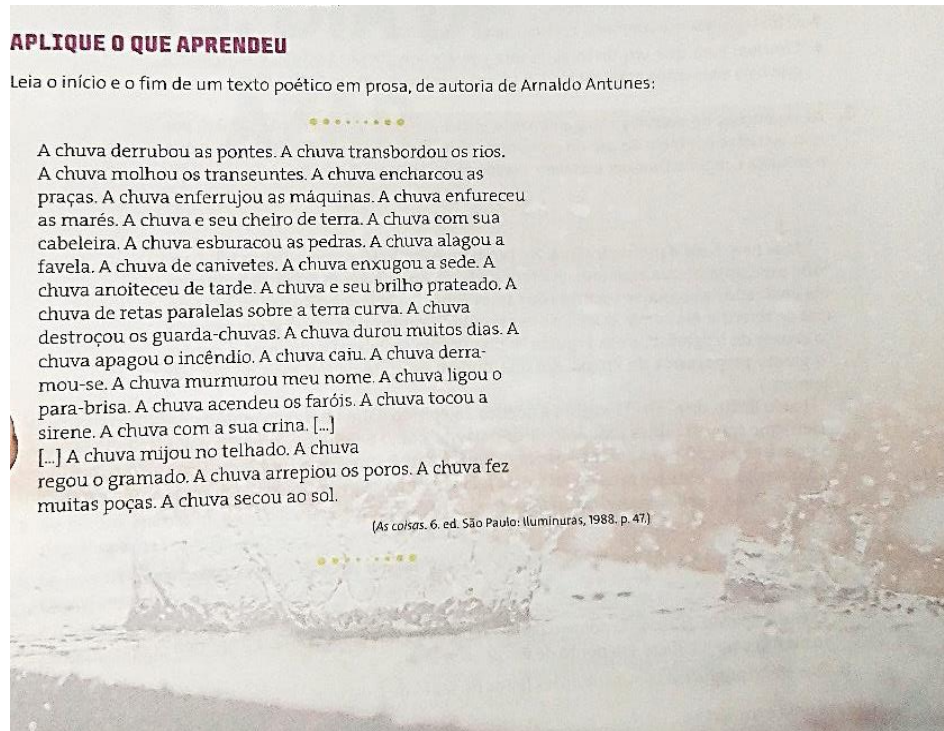
3.3 Análise das atividades

A partir do recorte que prioriza as atividades cuja essência objetiva aplicar o conhecimento de base semântico-lexical à leitura e à produção textual, analisaremos cinco (05) exemplos encontrados ao longo da coleção didática. Argumenta-se que essa seleção, que não se pretende exaustiva, dará ao leitor condições de perceber de que modo o conhecimento em semântica vem sendo explorado em Livros Didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Ademais, com a construção da análise, espera-se verificar se tal abordagem evidencia

as características linguístico-textuais que a sinonímia e a hiperonímia/hiponímia podem conferir, funcionando, portanto, como estratégia didática para o ensino da produção de texto.

Para tanto, iniciaremos com a atividade contida no Capítulo 1, da Unidade 4, do Volume 1:

Figura 1: Sinonímia explícita aplicada



3. As repetições de palavras são geralmente vistas como um problema textual e, por isso, evitadas por meio do uso de pronomes, de advérbios e de sinônimos. Leia o que o cronista Gregório Duvivier escreveu a respeito desse procedimento:

● ● ● ● ● ● ● ●

[...]
Mas nem tudo é proibição. Opa. Foi também o Paulo Henriques Britto (oh Captain, my Captain) que ensinou: não tem nada de errado com a repetição. Tinha me ensinado na escola: se você fala do cantor Roberto Carlos, na frase seguinte tem que se referir a ele como “o Rei”, e em seguida “o cantor capixaba”, e em seguida “o censor de biógrafos”, e em seguida “o homônimo do lateral esquerdo”, e depois “o garoto-propaganda da Friboi”, até que findem os epítetos (no caso do Rei, vai demorar).
Paulo Britto, de novo ele, atribui a doença do epíteto a uma herança maldita do beletismo francês (outra proibição: usar palavras como beletismo (não há nada mais beletista (quanto a parênteses dentro de parênteses, nenhum problema (mas há limites))))). A crônica é filha da fala, e na fala você não se preocupa em evitar repetições: “Mãe, queria te desejar um feliz dia das progenitoras”.
[...]

(“Crônica de raiz”, *Folha de S. Paulo*, 18/5/2015.)

● ● ● ● ● ● ● ●

a. Qual é a opinião do cronista sobre o uso de repetições nas crônicas? Que argumento ele usa para justificar seu ponto de vista?
b. Que efeito produzem as substituições feitas no texto de Duvivier?

4. Faça uma experiência:

a. Em seu caderno, reescreva as duas primeiras linhas do texto de Arnaldo Antunes, sem juntar as frases e substituindo a palavra *chuva* por formas equivalentes.
b. Compare o resultado com o texto original de Arnaldo Antunes e conclua:
Considerando-se a finalidade literária do texto, qual das duas redações é mais expressiva do ponto de vista literário? Justifique.
c. A resposta do item anterior confirma a opinião de Duvivier?

(Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 269-270)

A atividade em tela configura-se como um rico exemplo a ser analisado em nosso trabalho. Tal riqueza está ligada ao caráter de aplicação a ela inerente. Conforme é possível perceber, no comando da questão 3 há menção explícita à relação lexical da sinonímia, indicando-se, inclusive, uma possibilidade de uso para evitar a repetição de palavras no texto. Nesse sentido, o fragmento de crônica trazido pelos autores discorre exatamente sobre o problema que reside na ideia erroneamente difundida de que a repetição se configura como um problema que repousa na ausência de repertório lexical.

Os itens (a) e (b) parecem direcionar o estudante a entender que há determinados gêneros textuais em que as substituições não funcionam adequadamente ao propósito do que se pretende comunicar. No item (a), os autores pretendem que o discente interprete a relação existente entre um ponto de vista sobre determinada temática e as maneiras de elucidar esse posicionamento por meio da argumentação. Em seguida, no item (b), é solicitada ao aluno a reflexão sobre os efeitos de sentido advindos das substituições operadas na crônica em tela.

Frente a esse painel, verificamos que essa questão está consoante aos pressupostos teóricos defendidos no âmbito da Linguística Aplicada, sobretudo ao que Antunes (2005) discute sobre a repetição vocabular ao longo do texto, cuja ocorrência em si não

necessariamente denota ausência de repertório lexical (desde que a repetição seja funcional, frise-se).

Vale ponderar, contudo, que há gêneros textuais em que a substituição por sinônimo soa demasiadamente “forçada”, conforme verificado na última linha do trecho da crônica em destaque na questão: “Mãe, queria te desejar um feliz dia das progenitoras”. Acerca disso, Antunes (2005, p. 77) afirma: “[...] Por vezes, repetir uma palavra é um recurso inevitável, dada a artificialidade de se atribuir a certas palavras um sinônimo ou um equivalente qualquer” (ANTUNES, 2005, p. 77). Tal ocorrência corrobora com o ponto de vista discutido no capítulo anterior, no qual versamos sobre a inexistência de sinonímia perfeita.

Todo esse movimento na questão demonstra, ainda, a perspectiva defendida por tantos estudiosos que se dedicam ao ensino de língua materna e ratificada pelos documentos oficiais em voga: a aula deve ter o texto, em seus variados gêneros, como ponto de partida e como foco principal no desenvolvimento das atividades. Uma crítica que poderia ser feita à atividade seria o fato de não trazer a crônica completa, mas apenas um excerto. É importante, pois, que os textos sejam trabalhados integralmente, a fim de que os estudantes possam fazer uma interpretação mais abrangente acerca dos posicionamentos de quem enuncia o texto.

Em seguida, na questão 4, observa-se um passo mais contundente no que concerne à natureza aplicada da atividade. Partindo da leitura de um texto poético redigido em prosa por Arnaldo Antunes, o item (a) solicita ao aluno a substituição da palavra “chuva” por formas equivalentes. É fato que esse comando permite que reconheçamos a mobilização do conhecimento semântico-lexical na operação substitutiva e, em primeira impressão, parece estar preso ao mecânico. No entanto, os itens subsequentes não estão restritos a apenas isso.

É perceptível que o item (b) vai além e apresenta um comando que, a nosso ver, contempla a aplicação do conhecimento. Nesse âmbito, tal natureza “aplicada” fundamenta-se na ação de conduzir o estudante a perceber que uma mudança na forma de redigir o texto resulta em uma potencial finalidade de natureza discursiva. Isso fica claro a partir da interrogação: “Qual das redações é mais expressiva?”. Em outras palavras, parte-se apenas da substituição para a reflexão sobre o uso do fenômeno aplicado à interpretação textual.

Essa natureza é confirmada no item (c), quando é possível verificar um estímulo à reflexão do discente sobre os usos que ele pode fazer dos recursos disponibilizados pela língua. Há, inclusive, uma proposta de que, a partir da sua própria operação substitutiva, o estudante possa estabelecer um comparativo entre o efeito de sentido encontrado por ele e a opinião de um determinado cronista sobre a temática da substituição lexical. Nessa perspectiva, o aluno está sendo exposto a um fenômeno semântico-lexical (a sinonímia),

verificando peculiaridades de sua aplicação em dois textos de gêneros diferentes (uma prosa-poética e uma crônica). Dessa maneira, fica claro que a questão revela um agir sobre o texto produzido, com vistas a contemplar a aplicação de um conhecimento.

Diante desse quadro, percebemos que essa proposta de atividade pode ser compreendida como um exemplo do que Travaglia (2011) considera como “abordagem pela instrução de sentido”. Em linhas gerais, é proposta uma reflexão sobre os efeitos de sentido advindos de uma operação de permuta sinonímica no texto. Essa instrução está consoante às palavras do pesquisador, que diz:

No tipo de entrada pela instrução de sentido para sistematização das atividades de ensino/aprendizagem, deve-se sempre mostrar os recursos em seu funcionamento em textos e situações diferentes, para que o aluno perceba quando e como usar tais recursos para expressão da instrução de sentido que está sendo focalizada, quais as diferenças entre os recursos, seu valor argumentativo etc. (TRAVAGLIA, 2011, p. 71).

Partindo de atividades dessa natureza aplicada, que mobiliza os conhecimentos inerentes aos fenômenos que estão no âmbito do sistema linguístico (sinonímia), mas dá um passo além quando apresenta possibilidades reflexivas voltadas para os usos de tais fenômenos no campo da leitura e da produção textual, concorreremos para desenvolver as habilidades da competência comunicativa dos sujeitos-alunos.

Vejamos, adiante, a análise da segunda atividade:

Figura 2: Hiperonímia e sinonímia implícita com potencial de aplicação

Leia o texto a seguir, do jornalista Marcelo Tas.

O segredo da vida

Desde jovem, ganho a vida fazendo perguntas. Primeiro como repórter, depois entrevistador e cutucador de dúvidas em várias mídias. Acredito plenamente que o ponto mais importante na vida do ser humano é o ponto de interrogação.

Entre as dúvidas da vida, a maior de todas é, sem dúvida, a razão da nossa própria existência. Qual o segredo da vida? Ao longo do curto espaço de tempo que passamos no mundo, perseguimos essa questão e ela implacavelmente nos persegue de volta. A chegada dos filhos coloca uma lente de aumento no assunto.

Recentemente, em um evento empresarial, tive o privilégio de entrevistar o filósofo Mario Sergio Cortella e não perdi a oportunidade de passar a batata quente para ele.

— Filósofo, qual o segredo da vida?

Sem pestanejar, com a generosidade e a barba característica dos filósofos, Cortella respondeu com uma pausa dramática e seu vozerão grave em Dolby Stereo.

— O segredo da vida é que... vaca não dá leite!

As palavras do filósofo iluminaram a minha infância. Quando criança, fui ajudante mirim do meu avô João na fazenda, onde se tirava leite das vacas. Que trabalhadeira louca é tirar leite de uma vaca, lembrei. Acorda-se de madrugada, entra-se num curral forrado de puro excremento de vaca, confere-se as vacas, chama-se o bezerro correspondente a cada vaca pelo nome, o bicho vem doido para mamar, impede-se que ele mame tudo de uma vez, amarra-se o bezerro com uma cordinha nas pernas traseiras da mãe, amarra-se o rabo da vaca também na cordinha (senão ele vira um espanador de bosta fresca na cara da gente...). Até que, finalmente, agachado, numa posição desajeitada, o cidadão encarregado do trabalho inicia a tarefa de apertar com destreza uma a uma as quatro tetas da vaca, para que o jato de leite seja direcionado para dentro de um balde equilibrado entre suas pernas. Segue-se a repetição exaustiva do gesto até que o balde encha, para depois ser deramado dentro de um grande latão metálico de 50 litros. O final do processo é colocar os latões — uns três ou quatro, no caso da fazenda do meu avô — na camionete para ser entregue no laticínio da cidade. Um trabalho.

Grças a esse ritual que acompanhei tantas vezes, adquiri ainda criança a clara noção do esforço gasto por tanta gente para que eu possa despejar o precioso líquido branco na xícara do café da manhã.

A plateia do evento corporativo, cerca de 2 mil gerentes de um grande banco, estava tão surpresa quanto eu com a resposta do filósofo. Cortella explicou que aquela foi a forma que encontrou de alertar os filhos dele para as virtudes do esforço para conquistar as coisas na vida. Prometeu aos filhos que, quando cada um completasse 13 anos de idade, o papai filósofo iria revelar o segredo da vida. Ditto e feito.

No dia de completar 13 anos, o filho mais velho acordou Cortella bem cedo.

— Papai, hoje é o dia do meu aniversário.

— Parabéns, filho!

— Hoje faço 13 anos. É dia de você me revelar o segredo da vida.

O filósofo encarou carinhosamente o menino e concluiu o ensinamento.

— O segredo da vida é que... vaca não dá leite, você tem que tirar.

Marcelo Tas é jornalista e apresentador de TV, casado com a atriz Bel Kowarik e tem três filhos: Luc, 26 anos, Miguel, 14, e Clarice, 9.

(Crescer, nº 259)



8. A técnica de *referenciação* — constituída pela retomada de elementos já apresentados no texto ou pelo anúncio de elementos que ainda vão ser expressos — é um recurso essencial para garantir a coesão de um texto.

a. A palavra *perguntas*, por exemplo, empregada no início do 1º parágrafo da crônica, é retomada várias vezes ao longo do texto por outras palavras e expressões. Identifique ao menos três delas.

b. Que palavras e expressões são utilizadas em referência ao filósofo Mario Sergio Cortella?

c. Que palavras e expressões Marcelo Tas utiliza para fazer referência ao conjunto de ações que envolvem tirar leite de vaca?

d. Além da palavra *leite*, que outra expressão é utilizada no texto para denominar o leite?

e. Que palavra substitui a expressão *o filho* (de Cortella)?

9. Conclua: O uso de marcadores temporais, pronomes, palavras substitutas e outros recursos cumprem qual papel na construção de um texto?

274 UNIDADE 4 PALAVRA E RAZÃO

(Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 272 e 274).

A atividade em tela diz respeito à análise de recursos coesivos empregados pelo jornalista Marcelo Tas na construção de uma crônica intitulada “O segredo da vida”. Está presente no mesmo capítulo, da mesma unidade e do mesmo volume que a atividade anterior, ou seja, no Capítulo 1, da Unidade 4, do Volume 1. Em linhas gerais, o comando da questão direciona o estudante a identificar os elementos que estabelecem a retomada de referentes ao longo da crônica. Nesse universo, há margem para o manejo de certos fenômenos semântico-lexicais, a despeito de a nomenclatura técnica da Semântica estar ausente nos enunciados.

No item (a), o discente é induzido a perceber quais palavras e expressões retomam o item lexical “perguntas” ao longo do texto. Sendo assim, espera-se que o estudante responda

que a palavra é retomada por outras que lhe são equivalentes naquele contexto, tais como: “dúvidas, questão, batata quente etc.”. Nesse caso, espera-se um conhecimento em semântica acerca da sinonímia que está subjacente à questão, haja vista a coesão textual ser construída com base na retomada de um referente por outras formas lexicais de sentido aproximado e que funcionam adequadamente à situação.

No item (b), solicita-se que o aluno identifique quais palavras e expressões são utilizadas em referência ao filósofo Mário Sérgio Cortella. Nesse panorama, espera-se que a resposta seja “o filósofo e o papai filósofo”. Apesar de o comando parecer mecanicista, percebemos que nessa questão há margem para se trabalhar a ocorrência da sinonímia contextual. Observemos, pois, que, se levarmos em conta os referentes “filósofo” e “Mário Sérgio Cortella”, apenas pela óptica do sistema linguístico, podemos compreender que entre eles há uma relação de natureza hiperonímica/hiponímica. Em outras palavras, Mário Sérgio Cortella é o termo específico do termo geral “filósofo” (hiperônimo), haja vista esta classe abranger outros nomes, tais como Sócrates, Platão, Aristóteles, Francis Bacon, René Descartes, entre outros.

Já a retomada referencial pela expressão “o papai filósofo” pode ser entendida como uma descrição definida, que também funciona como um recurso coesivo por substituição lexical, conforme apontado por Antunes (2005) no Quadro 5 do presente trabalho. Nesse sentido, o cronista retoma a figura de Mário Sérgio Cortella sem, no entanto, mencionar o seu nome: dizer que “Cortella iria revelar o segredo da vida” ou “o papai filósofo iria revelar o segredo da vida” não altera o valor de verdade da proposição. Embora “o papai filósofo” seja uma expressão genérica (outros filósofos também podem ser pais), o leitor da crônica tem certeza de que ela se refere apenas a Cortella, dada a característica contextual desse fenômeno lexical. Sobre esse ponto, vale aludir ao que Moura (2006) expõe, baseando-se nas concepções teóricas fregeanas:

Tanto os nomes próprios como as descrições definidas contêm um pressuposto de existência, mas este pressuposto não é semântico (não é afirmado na sentença). Esse pressuposto depende das condições de uso das sentenças, ou do que chamaríamos hoje em dia de contexto pragmático. [...] Os pressupostos dependem do conhecimento compartilhado dos interlocutores (MOURA, 2006, p. 36).

Prosseguindo à análise, no que concerne à sua materialização textual-discursiva na crônica de Marcelo Tas, a expressão “o filósofo” é utilizada não apenas com um caráter hierárquico de generalidade – conforme discutido há dois parágrafos – mas como um sinônimo contextual para se referir a Mário Sérgio Cortella. Tal perspectiva está consonante

ao que Hoffmann (2014) defende sobre a transformação de um hiperônimo em um sinônimo contextual do seu hipônimo: “[...] o hiperônimo incorpora os componentes especificadores do seu hipônimo, pois transmite as mesmas informações ao leitor e, portanto, equivale a ele em sentido” (HOFFMANN, 2014, p. 76).

No item (c), os autores da coleção pedem que o estudante aponte quais palavras e expressões fazem referência às ações de ordenhar a vaca no curral. Para isso, espera-se que ele responda: “trabalheira louca, o trabalho, processo, ritual”. É possível compreender que, nessa situação, há também uma retomada por termos gerais que funcionam sinonimicamente. Vejamos que qualquer um destes itens lexicais – “trabalho, processo, ritual, trabalheira louca” – poderia ser aplicado a qualquer outra ação que fosse tão trabalhosa quanto à ordenha bovina. Todavia, pela forma como a referência está construída na crônica, todas aquelas expressões direcionam o leitor a interpretá-las única e exclusivamente como o processo de tirar o leite da vaca. Esse fato nos recorda o que Marcuschi (2004) comenta sobre a questão da propriedade situada da referência:

Na realidade, pode-se dizer que na atividade discursiva não estamos tanto centrados nas expressões referenciais como tal e sim naquilo que com elas fazemos, isto é, nos objetos de discurso que são as entidades referenciais “permitidas” ou inferidas numa atividade interativa e no conjunto dos demais elementos do discurso (MARCUSCHI, 2004, p. 10).

No item (d), por sua vez, solicita-se que o discente aponte qual expressão retoma a palavra “leite”; espera-se, portanto, que ele responda que o referente “leite” é retomado pela expressão “o precioso líquido branco”. Já no item (e), por fim, pede-se a identificação do termo que retoma “o filho”, na expectativa de que a resposta dada pelo aluno seja “o menino”. Tal como o item (a), existe nos dois itens a retomada por uma expressão que funciona como sinônima na ocasião da crônica.

Em linhas gerais, vale comentar que o comando dessa questão explora o eixo da leitura no nível da busca de informações (GERALDI, 1984). Nesse caso, a competência que se visa desenvolver a partir dos comandos “identifique A no contexto X” é a de verificar se no processo da leitura o aluno conseguiu reunir informações linguísticas que satisfaçam a condição de relacionar informações explícitas no texto (por isso mesmo, identificáveis).

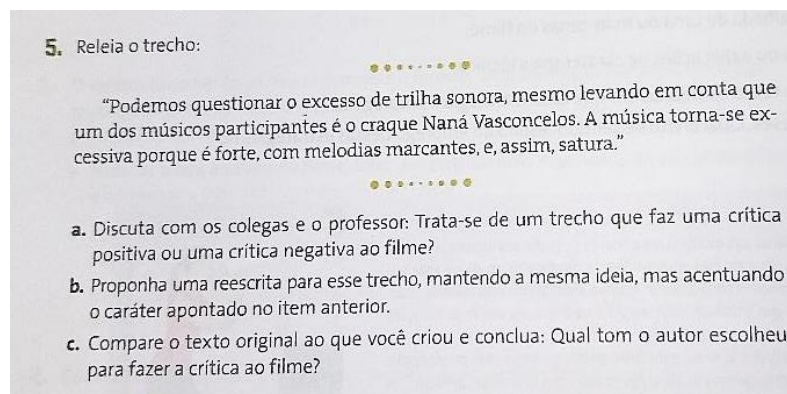
Frente ao exposto, podemos sintetizar que essa atividade apresenta algumas chaves de condução para o professor. Em primeiro plano, percebemos que os comandos de cada item dessa questão, em si, parecem estar presos ao mecânico, afinal é pedido apenas que o aluno identifique as expressões referenciais. Por outro lado, a riqueza dos fenômenos semântico-

lexicais latentes em cada item da atividade faz com que a enxerguemos com um grande potencial de aplicação à produção textual. Isso, inclusive, fica mais evidente na questão 9, quando se pede que o aluno conclua o papel de todos esses recursos na construção do texto.

Em outras palavras, consideramos que os comandos dessa atividade podem ser complementados pelo direcionamento do professor. Um ponto de partida seria discutir o papel desses sinônimos e hiperônimos/hipônimos como potenciais termos referentes não apenas na crônica, mas em outras produções textuais, em outros gêneros do discurso a que esses estudantes, porventura, estarão expostos ao longo da vida. Obviamente, é preciso que o docente tenha um conhecimento consolidado acerca do conteúdo semântico-lexical que está “por trás” de cada item da questão; caso contrário, replicará apenas o caráter automático de identificar as expressões referenciais sem estabelecer a interface entre Produção Textual e Semântica.

Vejamos, agora, a análise da atividade 3:

Figura 3: Sinonímia implícita aplicada



5. Releia o trecho:

“Podemos questionar o excesso de trilha sonora, mesmo levando em conta que um dos músicos participantes é o craque Naná Vasconcelos. A música torna-se excessiva porque é forte, com melodias marcantes, e, assim, satura.”

a. Discuta com os colegas e o professor: Trata-se de um trecho que faz uma crítica positiva ou uma crítica negativa ao filme?

b. Proponha uma reescrita para esse trecho, mantendo a mesma ideia, mas acentuando o caráter apontado no item anterior.

c. Compare o texto original ao que você criou e conclua: Qual tom o autor escolheu para fazer a crítica ao filme?

(Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 304)

Já nesse exemplo presente no Capítulo 2, Unidade 4, do Volume 2, verificamos uma ocorrência implícita de sinonímia com interesse de aplicação. Observemos que o item (b) solicita ao estudante a reescrita do excerto de uma resenha crítica, de modo a garantir a manutenção da ideia, mas atenuar a “causticidade” do comentário crítico tecido pelo resenhista. Nesse âmbito, é possível perceber que o comando manifesta um certo interesse de que o aluno exercite a habilidade de parafrasear um texto; com isso, mobiliza-se a noção de sinonímia, haja vista a paráfrase ser caracterizada pela equivalência de significado entre orações.

Sobre esse tópico, convém aludir ao que Ilari e Geraldi (2006) discorrem quando afirmam que a sinonímia e a paráfrase são operações que resultam da escolha dos locutores, no sentido de que eles querem “encontrar a palavra exata” para expressar sua mensagem naquela situação comunicativa. Sendo assim, os autores postulam que “a ‘busca da palavra certa’ tem objetivos de precisão; por exemplo, porque duas palavras que seriam intercambiáveis em contextos informais assumem sentidos específicos em contextos técnicos” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 47). Isso, pois, evoca a necessidade de pensar que a opção por uma frase sinônima de outra não é desprovida de intenções comunicativas.

Nesse sentido, pelo fato de o comando da questão solicitar que a escrita do estudante abrande o tom incisivo do autor da resenha, a atividade propõe uma reflexão sobre como as escolhas lexicais mobilizadas na produção de um texto podem concorrer para causar impressões positivas ou negativas no leitor. Esse propósito reflexivo da atividade fica ratificado especialmente no item (c), na medida em que induz o discente a estabelecer uma comparação entre os efeitos de sentido produzidos pelo texto original e os produzidos pelo texto parafraseado. Nessa linha, o conhecimento em Semântica está sendo aplicado ao processo de escrita, haja vista que a paráfrase subjaz a permuta por termos e/ou expressões que, embora distintos, partilhem um sentido equivalente e funcional ao contexto enunciativo.

Diante disso, verificamos a importância dessa questão, que se destina a levar o estudante a pensar em como as palavras são verdadeiros “tesouros” dos quais dispomos para causar impressões múltiplas em quem nos ouve/lê. As regularidades de tudo o que produzimos em matéria de texto, perpassa pela forma como as palavras se relacionam e concorrem edificar sentido(s) para aquilo que estamos enunciando. Nesse âmbito, os recursos advindos do conhecimento semântico-lexical devem ser levados em consideração, conforme sentença Antunes (2012):

Embora as palavras somente tenham seus sentidos plenamente definidos quando inseridas nas ações de linguagem – as exigências da coesão e da coerência tocam muito de perto a questão do léxico, pois as palavras, mesmo em ‘situação de dicionário’, constituem sinais, indícios, instruções por onde também se pode ter acesso aos sentidos pretendidos ou ao plano pensado para a sequência do texto (ANTUNES, 2012, p. 96).

Passemos, agora, à análise da atividade 4:

Figura 4: Sinonímia e hiperonímia implícita com potencial de aplicação

FOCO NO TEXTO

A dissertação é um texto que circula na esfera escolar e tem por objetivo avaliar a capacidade de produção de textos dos estudantes. Leia a dissertação a seguir, que recebeu nota máxima no Enem de 2012.

.....

Olhares que buscam o Brasil

Ao despontar como potência econômica do século XXI, o Brasil tem cada vez mais atraído os olhares do mundo, chamando a atenção da mídia, de grandes empresas e de outros países. Contudo, é outro olhar não menos importante que deveria começar a nos sensibilizar mais: o olhar marginalizado e cheio de esperança daqueles que não têm dinheiro, dos famintos e desempregados ao redor do globo. São pessoas com esse perfil que majoritariamente contribuem para o crescente volume de imigrantes no país, e o que se vê é uma ausência de políticas públicas eficientes para receber e integrar essas pessoas à sociedade.

Não parece que a solução seja simplesmente deixar que imigrantes pouco qualificados continuem entrando no país de forma irregular e esperar que eles, sozinhos, encontrem um ofício para se sustentar. O governo ainda não percebeu que a regularização desses imigrantes e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho formal poderiam servir como oportunidades para o país arrecadar mais impostos e possíveis futuros cidadãos, ou seja, novos contribuintes para a deficitária Previdência Social.

6. Com base no estudo sobre progressão referencial e operadores argumentativos realizado na seção **Língua e linguagem** deste capítulo, identifique no primeiro parágrafo do texto:

a. os termos que retomam, respectivamente, os referentes *Brasil* (1ª linha) e *mundo* (2ª linha);

(Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 196-198).

A supracitada atividade encontra-se no Capítulo 1, Unidade 3, do Volume 3 da coleção sob análise. Situa-se na parte de Produção Textual e consta de um trabalho com o gênero redação do ENEM¹¹. Em linhas gerais, trata-se de uma atividade que solicita ao estudante reconhecer que termos são empregados pelo(a) autor(a) no primeiro parágrafo da redação para retomar os referentes “Brasil” e “mundo”. Espera-se, pois, que o discente responda que tais substantivos são retomados, respectivamente, pelas expressões “o país” e “o globo”.

Nesse caso, podemos seguir raciocínio semelhante àquele que foi desenvolvido no comentário analítico da segunda atividade por nós escolhida. Em outras palavras, nosso conhecimento extralinguístico nos fornece cabedal para compreender que há uma relação de generalidade/especificidade entre os termos “Brasil” e “país”, uma vez que o Brasil é um país entre tantos outros. Dessa forma, tais palavras, quando analisadas em “listas soltas”, são interpretadas desta forma: o substantivo “Brasil” é um hipônimo do substantivo “país”, que é o seu hiperônimo.

¹¹ Agustini e Borges (2014) consideram a redação do Enem como um gênero, e não apenas um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

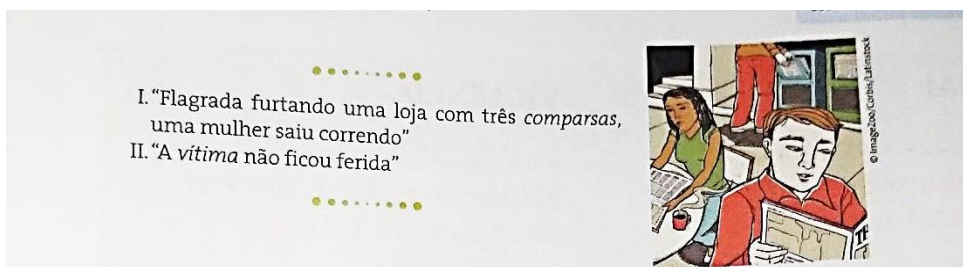
Todavia, em sua realização textual, essa hierarquia pode desaparecer e o hiperônimo, quando utilizado para fazer referência ao seu hipônimo anteriormente introduzido no corpo do texto, adquire suas peculiaridades e passa a funcionar como um sinônimo naquele contexto, conforme perspectiva defendida por Hoffmann (2014). Nesse panorama, cabe aludir ao que essa autora afirma sobre o fato de a grande parte de os hiperônimos vertidos em sinônimos contextuais serem compostos de um sintagma nominal definido. Isso posto, confirma-se tal pensamento, na medida em que “o país” trata-se de um SN (artigo definido + substantivo). Frise-se, contudo, que podem existir sinônimos contextuais que não atendam necessariamente a essa regra.

No que diz respeito à retomada da palavra “mundo” pela expressão “o globo”, observa-se a noção de retomada por um termo equivalente em sentido naquela situação. Dito de outra forma, são termos intercambiáveis ao longo do texto, sem causar prejuízo à manutenção do sentido daquilo que se pretende afirmar. Há, portanto, uma mobilização dos conhecimentos envoltos ao fenômeno semântico-lexical da sinonímia.

Frente a esse quadro, podemos compreender que a atividade em tela apresenta possibilidade de aplicação do conhecimento de base semântico-lexical à construção da coesão textual, conforme nos aponta Koch (2005) e Antunes (2005; 2012). Embora o enunciado da questão não traga essa informação de forma explícita, cabe ao docente perceber tal direcionamento e, por conseguinte, conduzir um trabalho que seja significativo junto aos estudantes. Em síntese, o posicionamento do professor frente à mediação da aprendizagem subjacente a essa atividade deve ser o de conduzir o estudante a perceber que é possível “brincar” com as palavras, no sentido de que elas estão à sua disposição enquanto usuário/escritor, deixando clara a produtividade que o uso de recursos – como sinônimos, hiperônimos/hipônimos e outros – desempenha durante tal processo.

Vejamos, agora, a análise da quinta atividade:

Figura 5: Sinonímia implícita aplicada



- 6.** Entre os dois termos em destaque, um tem um sentido mais pejorativo, isto é, geralmente é utilizado em contextos nos quais se quer exprimir certa reprovação.
- Identifique qual é esse termo.
 - Proponha uma substituição desse termo por outro que não altere o sentido do enunciado, mas que não tenha o mesmo tom depreciativo.
 - Embora não tenha um sentido pejorativo tão marcado, o outro termo também pode ser utilizado com esse tom de reprovação. Imagine uma situação e crie um enunciado no qual o segundo termo apresente sentido depreciativo.

(Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 264).

A atividade acima está contida no Capítulo 1, Unidade 4, do Volume 3 da coleção didática e está situada na parte de Língua e Linguagem, no âmbito do trabalho com as variações nas formas de dizer algo. Diante desse quadro, a questão nos remete de modo implícito à sinonímia, haja vista o comando propor a substituição de um termo por outro que mantenha o sentido que foi veiculado no texto jornalístico em questão, mas que não seja tão “ácido” quanto ele.

Nesse panorama, é interessante perceber a forma de aplicação do conhecimento semântico-lexical à produção textual, na medida em que o aluno é estimulado a compreender que determinados itens lexicais possuem uma carga mais “pesada” do que outros e que a seleção das palavras a serem enunciadas no texto deve levar em consideração os efeitos que podem ser causados no leitor/ouvinte. Dito de outra maneira, as palavras – especialmente no texto jornalístico, de onde foram retirados os dois fragmentos presentes na imagem acima projetada – não são escolhidas aleatoriamente pelo produtor do texto; ao contrário, elas são engenhosamente pensadas para causar um determinado sentido que, porventura, guiará a interpretação do receptor.

Ademais, o fato de substituir uma palavra por outra que mantenha o sentido, conforme já mencionado em outros comentários nossos, evidencia o trato da sinonímia no que concerne à resolução da questão. É cabível, portanto, aludir ao fato de que, devidamente conduzida pelo docente, a atividade em tela fornece contribuições ao processo de produção textual, uma vez que a escolha de determinados itens lexicais em detrimento de outros concorre para a consolidação de um estilo próprio de escrita, o qual pode ser entendido a partir da perspectiva que demonstra a correlação entre uso linguístico e gênero textual. Tudo isso converge para pôr em prática o desenvolvimento de uma das habilidades propostas pela BNCC (2017) para o ensino de Língua Portuguesa, a saber:

Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição

de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua (BRASIL, 2017, p. 498).

Em virtude das análises operadas até então, é possível afirmar que a coleção didática parece estar alinhada ao que propõem os estudiosos de Linguística Aplicada e as orientações curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. A despeito de, em alguns casos, os autores investirem na prática mecanizada de atividades linguísticas, há exemplos de atividades que dão passos além do mecânico e parecem concorrer para o estabelecimento de uma abordagem reflexiva dos fenômenos linguísticos.

Nesse panorama, os autores dão um passo importante quando se preocupam, na maioria das atividades, em garantir que os questionamentos, as provocações e os direcionamentos estejam vinculados a um gênero textual. É notória – especialmente no Volume 2, cuja ênfase é dada às dez classes gramaticais – a presença de alguns exercícios que estão presos à análise de frases desconexas; no entanto, eles não são uma constante – felizmente. Conforme dissemos há pouco, há muitas atividades em que se percebe a preocupação dos autores em estabelecer a análise de algum fenômeno/recurso linguístico a partir de um texto, corroborando a proposta encontrada no Guia do PNLD (2018):

No que diz respeito à reflexão sobre a língua e a linguagem, espera-se que o ensino de Língua Portuguesa, nesse nível, seja capaz de abarcar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto. Para tanto, em um trabalho que ressalta o uso como objeto de reflexão, é necessário privilegiar abordagens discursivo-enunciativas da língua, indo além do nível da frase (BRASIL, 2018, p. 10).

Outrossim, um ponto a ser comentado é a parca presença da metalinguagem semântica nos enunciados das questões. Raras vezes, os autores fazem menção à nomenclatura técnica do universo semântico-lexical, isto é, trazem explicitamente o conhecimento sobre sinonímia, hiperonímia/hiponímia e outros fenômenos. Conforme evidenciado pelos exemplos aqui analisados – e podemos estender a assertiva à maioria das atividades observadas ao longo dos volumes – a reflexão linguística relativa aos fenômenos sobre sinonímia e hiperonímia/hiponímia edifica-se a partir de um conhecimento que está latente ao comando da atividade.

Esse fato evoca uma realidade de natureza paradoxal: é positivo e negativo, ao mesmo tempo. Ao desprender-se da metalinguagem e preferir centrar-se na reflexão sobre o uso dos fenômenos semântico-lexicais, os autores do livro contribuem positivamente para que a competência comunicativa dos estudantes seja desenvolvida. No entanto, toda essa reflexão

implícita aos enunciados das atividades pode ter um efeito negativo se o docente que está responsável por mediar a aprendizagem não dominar o conteúdo teórico em Semântica que esteja subjacente à questão ou, ainda, se ele estiver condicionado a entender que só há presença do fenômeno se houver menção explícita à sua nomenclatura técnica; nesse caso, tal docente tenderá a permanecer no mecânico e os alunos não serão estimulados à reflexão-uso-reflexão.

Daí deriva a necessidade de consolidar a formação docente no que concerne ao domínio das teorias semânticas, para que, dotado de tal conhecimento, o professor possa enxergar possibilidades que direcionem de forma eficaz o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Obviamente não queremos que os alunos sejam semanticistas, no sentido de serem exímios analistas dos componentes semântico-lexicais dos textos. Objetivamos, sim, que sejam desenvolvidos utentes da língua, de maneira que saibam como produzir textos coerentes e coesos, valendo-se de recursos oferecidos pelos fenômenos, para uso nas situações comunicativas.

Ademais, ao estabelecermos um comentário analítico que vise à comparação entre a quantidade de atividades nas quais está presente (mesmo que de forma implícita) a sinonímia ou a hiperonímia/hiponímia, verificamos que o primeiro fenômeno é bem mais recorrente que o segundo ao longo da coleção. Esse fato parece confirmar o que Antunes (2012) postula quando afirma que “a classe dos hiperônimos tem recebido muito pouca atenção dos livros didáticos, até mesmo daquelas coleções que se apresentam como mais afeitas às exigências e regularidades da textualização” (ANTUNES, 2012, p. 39).

Em suma, consideramos que a coleção, embora não seja perfeitamente ideal, aborda os fenômenos de maneira a possibilitar reflexões sobre os usos que se fazem da linguagem. Ao comentarmos as atividades consideradas como “aplicadas”, pudemos enxergar de forma interessante o liame estabelecido entre os fenômenos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia como estratégias que contribuem para estabelecer a coesão do texto. É importante pensar, portanto, que o docente conhecedor da teoria semântico-lexical poderá identificar eventuais lacunas no LD e, assim, desenvolver mecanismos com o fito de preenchê-las. Assim, trilha-se um importante caminho para que a sala de aula se torne um “laboratório da língua”, conforme defendido por Souza (2017, p. 154).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter ficado claro ao leitor desta monografia que nos propusemos a discutir aspectos relacionados ao papel linguístico-reflexivo desempenhado pelos fenômenos semântico-lexicais da sinonímia e da hiperonímia no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para tanto, bifurcamos nosso objetivo em: a) analisar se e como tais fenômenos foram trabalhados na coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*; b) observar o papel textual promovido pelo uso dos fenômenos da sinonímia e da hiperonímia/hiponímia.

Por serem a sinonímia e a hiperonímia/hiponímia recursos importantes para o funcionamento linguístico envolvido na produção de textos, esperávamos que tais conteúdos fossem um requisito abordado em um manual didático de Português. Assumimos, pois, a hipótese de que os autores da coleção didática trariam atividades que abordassem a funcionalidade daqueles fenômenos como elementos importantes para estabelecer a coesão textual.

Desse modo, a análise da coleção contribuiu para confirmar a nossa hipótese, pois as atividades que versam sobre a sinonímia e sobre a hiperonímia/hiponímia, mesmo que trazidas de forma implícita, parecem dar um passo além do mecanicismo inerente à abordagem metalinguística. Desse modo, podemos afirmar que, embora necessitem de certa complementação do professor, as atividades já estão em um caminho para atingir a reflexão que se almeja na prática de ensino de Língua Portuguesa.

A despeito de não intencionarmos formar estudantes que necessariamente devam ter domínio da nomenclatura técnica inerente ao universo da Semântica, consideramos que os autores da coleção deveriam aludir de forma explícita a cada fenômeno que está sendo mobilizado nas atividades. Esse fato, a nosso ver, ajudaria a consolidar uma prática reflexiva, haja vista que o fenômeno trazido de forma “velada” pode passar despercebido por algum docente que não tenha o pleno domínio do conteúdo semântico.

Nesse sentido, as atividades que foram consideradas em nossas análises como sendo voltadas à aplicação, uma vez que visam ao desenvolvimento das competências de escrita e leitura, evocam a imprescindível atuação docente no que diz respeito ao domínio de tais conhecimentos, a fim de sistematizar uma prática que se proponha a ser reflexiva. Em outras palavras, o potencial de aplicação demonstrado pelas atividades da coleção didática só se efetiva à medida que o professor – conhecedor da importância dos fenômenos semântico-lexicais para a produção textual – consegue trazer luz para a prática efetiva em sala de aula.

Tendo em vista que nosso *corpus* evidencia uma maior recorrência de trabalho com a sinonímia ao longo dos três volumes da coleção, acreditamos ser importante que o professor aborde a hiperonímia/hiponímia com outras atividades que sejam paralelas ao trabalho com o Livro Didático. Nesse sentido, sugerimos que, durante o trabalho com os elementos que garantem a progressão referencial (no Volume 3 da coleção), o docente proporcione aos estudantes o contato com a hiperonímia/hiponímia de forma um pouco mais aprofundada. Após a conceituação e explicação do fenômeno, o professor poderá mostrar aos discentes um exemplo de texto em que tal fenômeno ocorre. Para exemplificar, o professor pode partir da canção *Sabor colorido*, de autoria do compositor Geraldo Azevedo:

Sabor colorido

Mel...eu quero mel Quero mel de toda flor Da rosa, rosa, rosa amarela encarnada Branca como cravo, lírio e jasmim Eu quero mel pra mim	Mel... Eu quero mel Quero mel de toda flor Colorido sabor...do mel de toda flor Antes que um passarinho aventureiro	Dália, papoula, crisântemo Sonho maneiro, sereno, fulô do mandacaru
Mel...você quer mel? Quero mel de toda flor Da margarida sempre viva, viva Gira, gira, girassol Se te dou mel pode pintar perigo E logo aqui, no meu quintal Cuidado, pode pintar formiga, viu?	Que beija um beijo, doce sabor Sabor colorido Mel... Eu quero mel Quero mel de toda flor Da açucena, violeta, flor de lis	Fulô do marmeleiro, fulô de catingueira Fulô de laranjeira, fulô de jatobá Das imburanas, baraúnas, pé de cana Xique-xique, mel da cana, cana do canavial Vem me dar um mel que eu quero me lambuzar
	Flor de lótus, flor de cactus Flor do pé de buriti	[...]

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/geraldo-azevedo/46162/>. Acesso em 07 nov. 2020.

Feito um trabalho de escuta da canção, poderá o professor fazer um trabalho de interpretação de seu conteúdo. Verificar, pois, a importância da sinestesia ao longo da letra de canção (como pode um sabor ser colorido?), das variações linguísticas (fulô, pintar formiga, lambuzar) e de como isso concorre para construir a imagem do eu lírico que busca deliciar-se nos prazeres da vida, representados de forma figurada pelas variadas espécies de flores. Nesse sentido, buscar entender como o hiperônimo (toda flor) é retomado pelos diversos hipônimos ao longo da canção (margarida, girassol, açucena, violeta etc.) e que efeito(s) de sentido essa retomada projeta na mente do leitor/ouvinte.

Após esse primeiro momento, explicar que os hiperônimos/hipônimos servem para enriquecer o processo de retomada de referentes em outros gêneros textuais do uso cotidiano, não estando restritos apenas ao texto do campo artístico-literário. Para tanto, traçar um

comparativo com o gênero redação do Enem e adentrar na atividade que foi exibida na Figura 4 do presente trabalho. Assim, acreditamos que os alunos teriam uma noção mais aprofundada acerca da importância de que os fenômenos da hiperonímia/hiponímia têm para a produção de um texto, seja em gêneros do universo literário (conforme visto na letra da canção) ou em gêneros não-literários (como a redação do Enem e tantos outros).

Essa dinâmica evidencia que o Livro Didático, apesar de ser em muitas escolas o único recurso disponível ao professor, não deve ser seguido por este como um manual sagrado, completo e desprovido de falhas. Faz-se necessário, sim, que o docente tenha acesso à formação continuada de qualidade, de maneira que tenha subsídio teórico consistente a fim de poder analisar de forma minuciosa o livro com o qual trabalha. Com isso, poderá empreender eventuais complementações ao ministrar determinados conteúdos e, portanto, possibilitar ao estudante um bom desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Por último, convém registrar a importância dessa pesquisa para a nossa formação de professor de Língua Portuguesa. Acerca disso, cabe afirmar que a análise de manuais/materiais didáticos demonstra a necessidade de se pensar a teoria e suas contribuições para a prática, sobretudo em um curso de formação em Licenciatura. Desse modo, acreditamos finalizar esse trabalho de modo muito mais cômico acerca do percurso que deve seguir o professor durante a escolha do livro didático a ser adotado na escola em que trabalha.

Em outras palavras, temos a clara noção de que não se pode pensar em livro didático de Português cujas atividades sejam desprovidas de aplicação em textos, que não mobilizem os eixos da Leitura, da Produção Textual, da Análise Linguística e da Oralidade, ou que tenham objetivos que não sejam o de formar estudantes capazes de utilizar a língua em favor de propósitos comunicativos reais e situados. Nesse caminho, aludimos às contribuições da Linguística Aplicada como um aporte teórico-metodológico que deva ser seguido pelo docente que se preocupa em possibilitar uma formação eficaz ao seu aluno.

No que se refere à consciência do nosso papel de professores de Língua Portuguesa, é válido pontuar que os documentos curriculares oficiais exigem que dominemos com maestria conteúdos que vão além da prescrição contida nos compêndios gramaticais. Sendo assim, chamamos a atenção para a necessidade de acrescentar aos conteúdos de Ortografia, Morfologia e Sintaxe – por exemplo – as contribuições advindas de áreas como a Semântica e a Linguística de Texto, por exemplo.

Com base no exposto, estaremos contribuindo para uma prática de ensino reflexiva, que se volta para formar estudantes capazes de produzir e de interpretar textos nas variadas

situações comunicativas. Em síntese, defende-se que tal prática possibilita ao sujeito saber como manusear as palavras de forma a produzir/interpretar os efeitos de sentido que emanam da língua em suas situações de uso.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, 26. fev. 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BASSANI, Priscila Karine Lima. **O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa: estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Assis, SP, 110f., 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2000.
- _____. **PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2002.
- _____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1, 2006.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. – Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- _____. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CASTRO, Cristiane de Souza. **Uso de termos hiperônimos em textos dissertativo-argumentativos de estudantes do ensino fundamental de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 180 f., 2015.
- CORREIA, Arlete Amaral. **Estudo sobre os usos de mecanismos de coesão Referencial na produção escrita de alunos de 5ª série**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 80 f., 2010.
- CEREJA, Willian Roberto; DIAS VIANNA, Carolina Assis; DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo: diálogo, uso e reflexão**. São Paulo: Saraiva, 2016.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Semântica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. – 2ª ed. – Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HOFFMANN, Adriana. **Sinonímia e hiperonímia: das relações entre palavras para as relações de sentido**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Chapecó, SC, 98 f., 2014.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2002.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. – 11. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore. **Léxico e progressão referencial**. In: RIO-TORTO, Graça Maria; FIGUEIREDO, Olívia Maria; SILVA, Fátima (Org.) **Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela (I e II volumes)**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, pp. 263-276.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LYONS, John. **Semântica Estrutural**. Tradução de António Pescada. Lisboa: Editorial Presença, 1963.

_____. **Lingua(gem) e Linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O Léxico: lista, rede ou cognição social? (pp. 263-284). In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires (orgs.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. – São Paulo: Contexto, 2004.

MIJAS, Paulo Henrique Ubirajara. **Elaboração e avaliação de uma Programação de Ensino de Coesão Referencial**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 117 f., 2019.

MIRANDA, Alessandra Magda. **Relações semântico-lexicais e a coesão textual: contribuições para o ensino da escrita**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 215 f., 2014.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. – 3ª ed. – Florianópolis: Insular, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ed. rev. e ampl. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais**. Tradução de Sabrina Pereira de Abreu. – São Paulo: Contexto, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. – Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

SANTOS, Maria Leonor Maia dos; FERRAZ, Mônica Mano Trindade. **Semântica**. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). *Linguagens: usos e reflexões* – v.5 – João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Sinonímia e hiperonímia no sistema e no discurso. **Anais do VIII Encontro do CELSUL**. Porto Alegre, 2008.

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

SOUZA, José Wellisten Abreu de. **Por uma semântica didática: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. 2ª ed. – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.