



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE



**AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA NAS FORMAÇÕES DOCENTES PARA O
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DOS PATOS/MA**

MAURA DA COSTA ANDRADE LIMA

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da Língua em atividades de aprendizagem

João Pessoa – Paraíba

2025

MAURA DA COSTA ANDRADE LIMA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA NAS FORMAÇÕES DOCENTES PARA O
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DOS PATOS/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica Mano Trindade Ferraz.

João Pessoa – Paraíba

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732c Lima, Maura da Costa Andrade.

As contribuições da semântica nas formações docentes para o sistema nacional de avaliação da educação básica (saeb) nas escolas municipais de São João dos Patos/MA / Maura da Costa Andrade Lima. - João Pessoa, 2025.
150 f. : il.

Orientação: Mônica Mano Trindade Ferraz.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino. 2. Avaliação em larga escala. 3. Relações lexicais. 4. Língua portuguesa. I. Ferraz, Mônica Mano Trindade. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

MAURA DA COSTA ANDRADE LIMA

Aos dezesseis dias do mês de julho de dois mil e vinte cinco (16/07/2025), às 14h30, realizou-se o exame de defesa da mestrandia MAURA DA COSTA ANDRADE LIMA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA NAS FORMAÇÕES DOCENTES PARA O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DOS PATOS/MA*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (PGLE/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza (DLPL/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (X)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 16 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br MONICA MANO TRINDADE FERRAZ
Data: 16/07/2025 18:10:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA
Data: 21/07/2025 12:53:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE WELLISTEN ABREU DE SOUZA
Data: 17/07/2025 09:55:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que me permitiu chegar até este momento, fortalecendo meu espírito e dando a força necessária para continuar a luta. Agradeço-te, meu Senhor, pelo fim de mais uma etapa e por não me abandonar nos momentos mais difíceis.

À minha mãe, Maria dos Reis, por tanto amor e cuidado. Obrigada por suportar e entender a minha ausência, e por não medir esforços em busca de oferecer, dentro de suas possibilidades, a melhor formação para mim e para os meus irmãos. A você, Dudu, toda a minha gratidão, admiração e amor.

A meu pai, José Ribamar (*In memoriam*), por todo amor, dedicação e ensinamentos. A você, pai, toda minha gratidão e amor.

Ao meu esposo, Marcus Vinícius, meu companheiro de vida, meu porto seguro. Gratidão por não ter desistido dos nossos sonhos, por estar ao meu lado em cada desafio. Obrigada por todo o amor, pelo cuidado com nossos filhos e por celebrar comigo cada pequena conquista, cada singelo avanço. Seu apoio inabalável e sua fé em mim fazem toda a diferença na minha caminhada. Te amo!

Aos meus amados filhos, Maria Isabella e Benício José, pelo carinho constante, pelo amor incondicional e pela paciência nos momentos em que estive completamente absorvida pelo trabalho necessário a essa dissertação e não dispus de muito tempo para eles.

À minha querida irmã Simone pelo incentivo, apoio e cuidados, e ao meu irmão Mauro, agradeço a vocês o carinho incondicional e o laço de amor que nos une.

Aos meus outros familiares, na pessoa da minha sogra Normandia, pelo incentivo constante e escuta paciente das angústias desta jornada.

Agradeço ao apoio, incentivo e acolhimento de Lara e Rodrigo e aos seus amados filhotes: Clara, Filhotinho e Ollaf.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, que é referência como pesquisadora, como professora e, para além dos títulos, é referência de ser humano. Obrigada pela paciência, pelos direcionamentos dados à pesquisa. A princípio, eu pressupus que seria uma ótima orientadora, depois eu tive toda certeza. Sua escuta acolhedora e seus conselhos firmes foram abraços em forma de palavras.

Aos amigos que a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) me deu: Cristóvão, Ingrid, Maricélia e Poliana, mais do que colegas de jornada, vocês se tornaram parte essencial dessa caminhada, compartilhando desafios, aprendizados e muitas alegrias. Sou imensamente grata pelas conversas, pelo apoio e cada momento especial que vivemos juntos.

Aos professores José Wellisten e Juliene Pedrosa, que contribuíram no período da qualificação, de forma extremamente significativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – PGLE pelas discussões essenciais à minha formação acadêmica.

A todos os amigos e colegas que, de coração, torcem por mim. Minha gratidão por acreditarem na minha capacidade e por me inspirarem a ir além dos meus próprios limites.

Por fim – e não menos importante – agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos, por me conceder o afastamento necessário para que esta pesquisa se concretizasse.

A todos que acreditaram em mim, muito obrigada!

*“Se o que é errado ficou certo
As coisas são como elas são
Se a inteligência ficou cega
De tanta informação
Se não faz sentido
Discorde comigo
Não é nada demais
São águas passadas
Escolha outra estrada
E não olhe
Não olhe para trás”.*

**Não olhe para trás
Canção de Capital Inicial**

RESUMO

Este trabalho está relacionado à nossa inquietação como docente de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito às formações para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb, desde sua criação, tem sido uma ferramenta importante para a avaliação sistemática da educação básica no Brasil. A principal abordagem da prova está na leitura e o objeto de estudo é a compreensão de textos. Constatou-se que o Saeb tem influenciado diversas decisões e práticas escolares. Com a experiência adquirida ao longo dos anos em sala de aula, percebemos a variedade de desafios que os docentes enfrentam ao preparar e conduzir os alunos para este tipo de avaliação. Diante deste problema, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as contribuições da semântica nas formações docentes para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nas Escolas Municipais de São João dos Patos/MA. Para isso, selecionamos como objetivos específicos realizar uma pesquisa investigativa das abordagens da Semântica Lexical nos descritores de Língua Portuguesa do nono ano; explorar como a Semântica influencia a interpretação de frases e textos; desenvolver uma proposta didática a partir das abordagens da Semântica Lexical para ser aplicada nas formações dos professores do nono ano de Ensino Fundamental II, a partir da diagnose feita com a análise dos materiais selecionados para a pesquisa. Considerando que o estudo da Semântica Lexical em sala de aula fornece aos alunos uma compreensão mais profunda sobre como as palavras adquirem significado e como essa significação varia de acordo com o contexto, levantamos a hipótese de que integrar a formação voltada para estudos em semântica lexical no ensino de Língua Portuguesa pode aprimorar significativamente o preparo dos alunos para avaliações de larga escala. Como procedimento metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, descritivo-interpretativista com enfoque bibliográfico. O aporte teórico principal constitui-se dos estudos desenvolvidos por Ilari e Geraldi (2005), Ferrarezi Jr (2008), Castilho (2010), Biderman (2001), Müller e Viotti (2003) e para discutir as relações lexicais nos aprofundamos nas leituras de Lyons (1979), Escarpinete e Ferraz (2015), Souza (2015) entre outros. Nosso corpus é composto de oito questões que exploram a abordagem da Semântica Lexical nos simulados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos-MA. A análise de dados nesses materiais evidenciou que a Semântica Lexical no ensino de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental, pois fornece ao docente subsídios teóricos e metodológicos que aprimoram a preparação dos alunos para o Saeb, desenvolvendo neles habilidades de interpretação textual, coesão e coerência. Com esta pesquisa, esperamos não apenas assegurar a importância dos estudos da semântica lexical nas salas de aula, mas também propor uma abordagem que integre esses estudos nas formações.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala, Saeb. Relações Lexicais. Ensino.

ABSTRACT

This study stems from our concern as Portuguese language teachers, especially regarding training for the Basic Education Assessment System (Saeb). Since its inception, Saeb has been a crucial tool for systematically evaluating basic education in Brazil. The test primarily focuses on reading comprehension, and this assessment significantly influences various school decisions and practices. Our extensive classroom experience has highlighted the diverse challenges teachers face in preparing students for this type of evaluation. Given this problem, the main objective of this research is to investigate the contribution of semantic studies to teacher training to improve the teaching of reading and textual interpretation for the Saeb exam. Our specific objectives include conducting an investigative study of Lexical Semantics approaches in the Portuguese language descriptors for the ninth grade, exploring how semantics influences the interpretation of sentences and texts, and developing a didactic proposal based on Lexical Semantics approaches. This proposal will be applied in training sessions for ninth-grade elementary school teachers, informed by an analysis of selected research materials. Considering that the study of Lexical Semantics in the classroom provides students with a deeper understanding of how words acquire meaning and how that meaning varies by context, we hypothesize that integrating training focused on lexical semantics into Portuguese language instruction can significantly enhance student preparedness for large-scale assessments. This qualitative research employs a documentary, descriptive-interpretive methodology with a bibliographic focus. Our main theoretical framework draws on studies by Ilari and Geraldi (2005), Ferrarezi Jr (2008), Castilho (2010), Biderman (2001), Müller and Viotti (2003), and for lexical relations, we delve into the works of Lyons (1979), Escarpinete and Ferraz (2015), Souza, among others. Our corpus consists of eight questions exploring Lexical Semantics approaches in mock exams developed by the Municipal Department of Education of São João dos Patos-MA. Data analysis of these materials revealed that Lexical Semantics plays a fundamental role in Portuguese language teaching by providing teachers with theoretical and methodological support that enhances student preparation for Saeb, developing their textual interpretation, cohesion, and coherence skills. With this research, we hope to not only affirm the importance of lexical semantics studies in classrooms but also propose an approach that integrates these studies into teacher training programs.

Keywords: Large-scale assessment, Saeb, Lexical Relations, Teaching.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 01 – Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb.....	29
Figura 02 – Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb.....	30
Quadro 01 – Definição dos Campos Lexical e Semântico	41
Quadro 02 – Textos de abordagem sobre Sinonímia.....	61
Figura 03 – Tirinha que representa o sentido figurado.....	62
Quadro 03 – Questão sobre Relações Lexicais	63
Quadro 04 – Questão 3 do simulado 1	72
Quadro 05 – Questão 4 do simulado 1	75
Quadro 06 – Questão 5 do simulado 1	77
Quadro 07 – Questão 8 do simulado 1	80
Quadro 08 – Questão 10 do simulado 2	82
Quadro 09 – Questão 10 do simulado 3	85
Quadro 10 – Questão 5 do simulado 3	86
Quadro 11 – Questão 8 do simulado 3	87

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SAEB	18
2.1 A avaliação da educação básica brasileira em larga escala	18
2.2 Histórico do Saeb	21
2.3 Sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb	26
3. BREVES DISCUSSÕES SOBRE AS VÁRIAS SEMÂNTICAS	32
3.1 O que é mesmo semântica?	33
3.2 Considerações sobre o léxico	34
3.3 Semântica Lexical	36
3.4 As Relações Lexicais	39
3.4.1 Sinonímia	42
3.4.2 Antonímia	43
3.4.3 Hiperonímia/hiponímia	47
3.4.4 Ambiguidade lexical	50
3.4.5 Sobre a vagueza	52
4. A SEMÂNTICA LEXICAL E A COMPETÊNCIA LEITORA NO SAEB	53
4.1 Competência leitora no Saeb	54
4.2 Relações lexicais e os descritores de leitura	57
5. METODOLOGIA	66
5.1 A natureza da pesquisa	66
5.2 Contexto de delineamento da pesquisa e do corpus	67
5.3 Elaboração da proposta didática	69
6. A ABORDAGEM SEMÂNTICA COMO OBJETO DE ANÁLISE NO SAEB	71
6.1 Questão com foco na sinonímia	72
6.2 Questão que trata sobre ambiguidade lexical	75
6.3 Questão que trata de antônimos	77
6.4 Questão que trata sobre hiperonímia e hiponímia	80
6.5 Questão que trata sobre sinônimos e antônimos	82
6.6 Questão que trata sobre polissemia e sinonímia	85
6.7 Questão que trata sobre polissemia	86
6.8 Questão que trata sobre polissemia	87
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE – PROPOSTA DIDÁTICA	98
ANEXOS	142
Anexo 1 – Capa do simulado Saeb 2024.	143
Anexo 2 – Questão 03 do simulado 01 do ano de 2024.	144
Anexo 3 – Questão 04 do simulado 01 do ano de 2024.	145
Anexo 4 – Questão 05 do simulado 01 do ano de 2024.	146
Anexo 5 – Questão 08 do simulado 01 do ano de 2024.	147
Anexo 6 – Questão 10 do simulado 02 do ano de 2024.	148
Anexo 7 – Questão 10 do simulado 03 do ano de 2024.	149
Anexo 8 – Questão 05 do simulado 03 do ano de 2024.	150
Anexo 9 – Questão 08 do simulado 03 do ano de 2024.	151

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, surgiu da necessidade de aprimorar a formação de professores de Língua Portuguesa do nono ano, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. A investigação fundamenta-se nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e nos estudos semânticos, buscando estabelecer uma relação entre o ensino da Semântica e a melhoria do desempenho discente nas avaliações externas.

As avaliações externas, dentre elas o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, exercem várias decisões dentro do ambiente escolar. Aplicado bianualmente em anos ímpares, o Saeb é um tipo de avaliação que gera grande mobilização nas escolas públicas de todo o Brasil.

Nas escolas municipais de São João dos Patos (MA) não seria diferente. A Secretaria de Educação disponibiliza alguns projetos, tais como Mentoria e o Projeto Saeb, com a finalidade de melhorar o ensino-aprendizagem e, quando bem articulados, tornam a aula mais dinâmica, construtiva e trazem uma aprendizagem mais significativa. De acordo com o minidicionário da Língua Portuguesa de Silveira Bueno (1996, p. 532), projeto é definido como: “[...] plano, intento, empreendimento, redação provisória de lei, esboço, plano geral de edificação”. A partir desse conceito, é possível inferir que na área educacional ‘projeto’ significa ter um plano, um propósito, um direcionamento da ação pedagógica.

Como em todo projeto, especificamente o Projeto Saeb, que tem como finalidade principal a elaboração e a implementação de estratégias pedagógicas que visam aprimorar o desempenho dos alunos na avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), espera-se que o município tenha bons resultados. Dessa forma, é necessário desenvolver metodologias que facilitem ao discente chegar ao grande objetivo do ensino de língua materna, que é o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, o desenvolvimento de habilidades linguísticas que possibilitem a este usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Estamos, pois, diante de um grande desafio em sala de aula.

Trata-se do desafio de ajudar os alunos a pensarem criticamente e serem mais criativos ao usar o Português, sua Língua Materna, que não é apenas uma forma de se comunicar, mas também uma maneira de dar sentido ao mundo ao nosso redor e de construir nossa identidade.

Nesse desafio, escolhemos os simulados do Saeb, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Maranhão, para análise de dados, por servirem como referência para

nortear as atividades em sala de aula. Esses simulados permitem a identificação de dificuldades específicas dos alunos, possibilitando a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento da compreensão leitora e das competências exigidas nas avaliações externas. Além disso, seu uso contribui para o alinhamento do ensino às habilidades avaliadas, garantindo uma preparação mais direcionada e significativa.

Ensinar Língua Portuguesa, no preparo para as avaliações em larga escala, de maneira significativa, envolve mais do que apenas transmitir regras ou apenas focar nos resultados finais, pois esse ensino busca explorar como a linguagem molda e dá forma ao conteúdo das nossas experiências.

Esse tipo de abordagem (de maneira significativa) coloca o foco no processo, em como a linguagem é usada para moldar ideias e expressar experiências e não apenas no produto final. É uma das formas de ensino que reconhece os desafios da sala de aula e busca desenvolver no aluno a habilidade de pensar, comunicar e interpretar o mundo por meio da língua materna.

Nesse contexto, a Semântica desempenha um papel central, pois o estudo dos significados das palavras e como esses significados se relacionam ajuda os alunos a compreenderem não apenas o que as palavras querem dizer, mas também como elas contribuem para a construção de sentidos em textos e discursos.

A escolha da Semântica Lexical como base teórica deste trabalho justifica-se pela relevância que essa vertente da Semântica assume no desenvolvimento da competência leitora. Responsável pelo estudo do significado das palavras e de suas inter-relações no interior da língua, a Semântica Lexical oferece ferramentas essenciais para a análise de lexemas, afixos, expressões idiomáticas e demais relações de sentido. Essa abordagem permite compreender as diferentes nuances e variações de significado presentes nos textos, favorecendo a construção de sentidos e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de interpretação por parte do leitor.

Ao considerarmos a complexidade e a diversidade da linguagem, percebemos que o estudo baseado na Semântica em sala de aula se torna necessário, pois fornece aos alunos uma compreensão mais profunda sobre como as palavras adquirem significado e como essa significação varia de acordo com o contexto. Essa abordagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, capacitando-os a utilizar a língua de forma mais precisa, expressiva e consciente. Além disso, ao compreenderem os aspectos semânticos, os estudantes podem melhorar sua habilidade de interpretação de textos e inferências, reconhecendo nuances e sutilezas de significado que enriquecem sua compreensão do mundo e das interações sociais.

Ao produzir inferências que são “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” (Coscarelli, 2002, p.2), este leitor cria novas informações e significados a partir do que está explicitamente apresentado no texto. Esse processo ocorre porque o leitor combina o conteúdo lido com seus conhecimentos de mundo. Para que isso funcione de maneira adequada, práticas metodológicas que incluam trabalhos com aspectos Aspectos que envolvam o sentido/significado/significação da língua fazem-se necessários.

Ademais, consideramos necessário demonstrar que a análise da semântica nas provas do simulado do Saeb representa uma abordagem inovadora, pois rompe com a tradicional ênfase nas estruturas textuais e nos aspectos formais da leitura. A ausência de estudos específicos sobre a influência das relações semânticas na compreensão leitora demonstra a lacuna existente na formação de estratégias pedagógicas voltadas para esse aspecto, o que reforça a relevância de uma investigação mais aprofundada sobre o tema.

Ao considerar a Semântica como um fator determinante na interpretação textual, abre-se um novo horizonte para o ensino e a aprendizagem da leitura. A compreensão dos efeitos de sentido gerados por sinônimos, polissemia, antonímia, hiperônimos, dentre outras relações, pode proporcionar aos estudantes um repertório mais sólido para enfrentar questões interpretativas nas avaliações externas. Assim, a abordagem semântica (consiste em uma análise que considera os aspectos do significado das palavras e das relações lexicais como fundamentais para entender e resolver as questões propostas, indo além da gramática estrutural ou da simples decodificação textual) nos simulados não apenas inova na maneira como as provas são analisadas, mas também impacta diretamente a prática docente, promovendo um ensino mais aprofundado e alinhado às reais necessidades da leitura e interpretação de textos.

Com o intuito de contribuir para uma prática pedagógica e reflexiva, que não exclua a abordagem normativa, mas promova atividades que associem conhecimentos sintáticos, morfológicos e a interpretação de sentido, ou seja, o ensino de Semântica nas aulas de Língua Portuguesa, três questões guiam este trabalho:

- Quais seriam as melhores metodologias utilizadas pelos professores no preparo para esta avaliação?
- A Semântica Lexical contribui para a resolução das questões do Saeb?
- É possível que uma proposta didática dê conta de sanar inadequações e equívocos vistos em materiais didáticos que preparam os alunos para o Saeb?

Com base nessas questões, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as contribuições da semântica nas formações docentes para o sistema nacional de avaliação da educação básica (Saeb) nas Escolas Municipais de São João dos Patos/Ma.

Para isso, selecionamos como objetivos específicos:

- a) realizar uma pesquisa investigativa das abordagens da Semântica Lexical nos descritores de Língua Portuguesa do nono ano;
- b) explorar como a Semântica influencia a interpretação de frases e textos;
- c) desenvolver uma proposta didática a partir das abordagens da Semântica Lexical para ser aplicada nas formações dos professores do nono ano de Ensino Fundamental II, a partir da diagnose feita com a análise dos materiais selecionados para a pesquisa.

Assim definido, o tema passou a ser objeto de aprofundamento teórico. Para isso, recorreremos à literatura sobre Semântica e ensino, com o objetivo de compreender diferentes conceitos e abordagens voltadas para a Educação Básica, buscando, dentro desses estudos, aspectos relacionados às avaliações externas, especialmente o Saeb.

Para realizar isso, foram utilizadas como fonte de coleta de dados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico por se tratarem de bases de dados de pesquisa nas quais poderíamos encontrar referências com esses estudos.

O critério de escolha dos artigos se deu pela aproximação da temática da pesquisa aqui proposta, em alguns casos os autores esclarecem as contribuições da Semântica para Educação Básica e, em outros, há uma crítica devido à pouca importância dada aos estudos semânticos.

Dessa forma, apresentaremos, de maneira resumida, as concepções dos autores acerca das contribuições Semânticas para Educação Básica. Iniciaremos com os estudos de Mokva (2001), que, em sua dissertação, argumenta sobre a importância do ensino da Semântica e seu papel na compreensão dos processos subjacentes ao significado das palavras e expressões:

[...] primeiramente, porque o ensino de Semântica permite tornar conscientes processos inconscientes, do mesmo modo que permite a nós aprendermos a refletir sobre um fenômeno natural que viabiliza a construção do conhecimento. Ao referirmo-nos ao conhecimento como um processo em construção, conferimos às questões de significação um valor expressivo, uma vez que são relevantes para a vida (Mokva, 2001, p.15).

As concepções apresentadas por esta autora convergem para a ideia do que se pretende alcançar com um planejamento de ensino que inclua estudos sobre Semântica, como área de estudo linguístico, pois esta ajuda a compreender como palavras, frases e expressões carregam significados e como esses significados são interpretados.

Para a autora, os estudos semânticos, assim como os demais níveis que estruturam o funcionamento da língua, são de fundamental importância para que a capacidade crítica e criativa seja desenvolvida, através de atividades que ofereçam condições ao aluno de, tendo consciência do conhecimento apropriado, vir a utilizá-lo nas diferentes situações de sua vida.

Para que haja uma aprendizagem significativa relacionada ao ensino de língua materna, é preciso pensar no envolvimento do aluno com a situação de ensino-aprendizagem.

Para autora:

[...] ao exercer a capacidade de pensar (perceber, compreender, analisar, sintetizar, avaliar) sobre o objeto do conhecimento (língua materna). Esse interesse está associado à convicção que temos de que a Semântica contribui para a reflexão linguística, tendo em vista que o ensino da mesma tem duas funções específicas: tornar conscientes processos inconscientes de significação e aprender a refletir sobre um fenômeno natural (Mokva, 2001, p. 18).

A autora aponta que a Semântica não só nos ajuda a entender como damos significado às palavras, mas também nos permite refletir sobre como esse processo influencia nossa compreensão do mundo e a construção do conhecimento. Ao considerar o significado como um elemento vital, reconhecemos seu valor expressivo em nossa vida cotidiana e na maneira como interpretamos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

Ela faz diversas críticas quanto ao modo de como estão sendo conduzidos o ensino de Língua Materna, tanto pelos linguistas quanto pelos profissionais de educação. Uma das críticas é a de que, embora a literatura sobre a Linguística Aplicada até seja extensa, são pouquíssimas as obras que se preocupam com a Semântica em sala de aula.

Para Mokva (2001), por muito tempo, o Semântico, na história da Linguística, é deixado à margem ou restrito a algumas tentativas incipientes de integração ao aspecto gramatical nos estudos linguísticos.

A autora destaca o surgimento desse campo de “conhecimentos movediços”, evidenciando que, há muito tempo, a Semântica é considerada uma das disciplinas mais controversas no estudo da linguagem. Essa condição ajuda a explicar a carência de conhecimento teórico por parte dos professores, bem como a atribuição de um papel secundário à Semântica nos planejamentos pedagógicos e nos manuais didáticos. Apesar de ser vista, em certos contextos, como uma área teoricamente e metodologicamente frágil, a autora ressalta que, nos estudos linguísticos contemporâneos, há uma clara consciência de que a linguagem é, essencialmente, significação. Assim, as questões Semânticas passaram a ser reconhecidas como um domínio específico e relevante do conhecimento sobre a língua. Isso reforça a importância dos estudos semânticos na formação docente e no ensino de leitura e interpretação textual.

Para Souza (2013), um dos principais questionamentos no campo da Linguística Aplicada (LA) diz respeito à análise reflexiva do ensino de Língua Portuguesa (LP), especialmente no que se refere às mudanças necessárias para a melhoria da qualidade desse ensino. Isso inclui a adoção de abordagens que promovam uma postura crítica e reflexiva no ensino da língua materna. A dissertação do autor tem como objetivo investigar a contribuição dos estudos semânticos na prática de Análise Linguística, conforme a proposta de Geraldi (1984), buscando analisar questões que envolvam os aspectos da significação.

Inicialmente, Souza (2013, p. 152) problematiza o ensino de Língua Portuguesa, ao observar que, “apesar de o indivíduo ser exposto à escola por onze anos (somando ensino fundamental e ensino médio), ele não está apto a exercer plenamente as práticas de leitura e escrita”. Essa constatação sugere que algo não está funcionando de forma eficaz no modo como o ensino da língua materna vem sendo conduzido. Percebe-se que nosso ensino continua arraigado “ao estudo inócuo das nomenclaturas gramaticais” Antunes (2003, p.16)

A proposta de Souza (2013, p. 62), em sua dissertação, é de que o aluno precisa estar apto “a ler implícitos permitindo graças ao uso dos recursos existentes na língua, recursos que introduzem importantes efeitos de sentido ao texto pelo fato de demonstrarem a intenção do autor/locutor, como também deve estar apto a produzir melhores textos”, e para isto práticas metodológicas que incluam trabalhos com aspectos que envolvam o sentido/significado/significação da língua se faz necessário.

Em tal proposta metodológica, tanto o efeito de sentido das relações lexicais como as construções gramaticais devem ser postos em análise pelo professor de Língua Portuguesa em suas práticas em sala aula. Desta forma, ele cumprirá com os propósitos estabelecidos pelo Parâmetros Curriculares Nacionais.

As dissertações analisadas indicam um consenso entre os autores quanto à relevância de refletir sobre as conexões entre os significados, reconhecendo que tal prática pode contribuir significativamente para a melhoria da compreensão e do aprendizado no Ensino Fundamental. Além disso, esses estudos apontam que o desenvolvimento da competência semântica (da qual pode ser entendida como habilidade de compreender e usar adequadamente os significados das palavras e expressões em diferentes contextos de uso da linguagem) é essencial para que os alunos consigam lidar com diferentes situações de comunicação, uma vez que as relações de sentido estão presentes de forma recorrente nas interações cotidianas.

A partir do que se inferiu nas dissertações dos autores há um histórico de críticas ao modo como a gramática é ensinada nas escolas do Brasil. Vários autores já exploraram esse tema. Segundo Rodolfo Ilari (2001), a ênfase no ensino de aspectos específicos da gramática normativa em detrimento de outros é uma das razões por trás desse problema.

Uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com -problemas como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de -usuário culto da língua (Ilari Rodolfo, 2001, p. 11).

O autor destaca um problema ainda persistente na educação linguística, pois, apesar dos avanços nos estudos Semânticos, a escola e os documentos oficiais continuam a tratar a Semântica de maneira limitada, sem explorar todo o seu potencial. Ilari (2001) afirma que, diariamente, participamos de várias relações de significados e estas passam despercebidas. Deixamos de nos atentar que essas interações linguísticas oferecem oportunidades para refletir sobre como a linguagem funciona e é interpretada.

Para subsidiar teoricamente esta pesquisa, buscamos, também, aporte nos estudos de Ferrarezi Jr, (2008), que considera a Semântica como a ciência que estuda as manifestações linguísticas ligadas ao significado. Ancoramo-nos também em Castilho (2010), que aborda os três campos da Semântica e Biderman (2001), que traz diversas concepções sobre o léxico.

O estudo também aborda uma visão das diversas semânticas exploradas por Müller e Viotti (2003) e, para discutir as relações lexicais, pautamo-nos em Lyons (1979), Ilari e Geraldi (2005) e Escarpinete e Ferraz (2015).

Partindo do pressuposto de que o estudo dos fenômenos Semânticos em sala de aula fornece aos alunos uma compreensão mais profunda sobre como as palavras adquirem significado e como essa significação varia de acordo com o contexto, constatamos que uma proposta didática de ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma abordagem dos fenômenos Semânticos, será capaz de fazer com que os alunos entendam a complexidade e a diversidade da linguagem.

Essa abordagem em fenômenos Semânticos também pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, capacitando-os a utilizar a língua de forma mais precisa, expressiva e consciente.

A pesquisa desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa, de natureza documental, com caráter descritivo-interpretativista e enfoque bibliográfico. Os instrumentos de coleta de

dados consistiram nos simulados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos/MA, aplicados no ano de 2024.

O corpus desta pesquisa é composto por oito questões de três simulados de Língua Portuguesa do 9º ano (edição 2024), elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos-MA. A escolha dessa turma se justifica por ser a participante do Saeb municipal e por eu atuar como professora-pesquisadora, o que permite uma análise aprofundada das relações lexicais nos simulados, articulando a pesquisa à prática docente e ao preparo para a avaliação externa.

Com base nesses pressupostos, esta proposta de pesquisa se justifica, primeiramente, por trazer reflexões sobre como as relações lexicais são importantes para a interpretação textual, pois elas organizam os significados dentro de um sistema de interdependências semânticas (é a ideia de que os significados das palavras não existem isoladamente, mas sim em relação umas às outras dentro da língua). No contexto das avaliações externas, a presença destas nos descritores evidencia a necessidade de um ensino que vá além da mera decodificação, promovendo a reflexão sobre a construção do significado e os processos inferenciais envolvidos na leitura.

Em segundo lugar, justifica-se a relevância deste estudo pelo fato de que a Semântica constitui um elemento fundamental na formação do leitor, ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas cada vez mais sofisticadas por parte dos alunos.

Por fim, esta pesquisa se justifica, sobretudo, por fornecer um material de apoio adicional ao professor no preparo dos discentes para as avaliações externas. Os resultados obtidos nortearam a produção de um material técnico de orientação docente voltado especificamente para a preparação dos alunos no Saeb. Trata-se de uma contribuição significativa, pois oferece diretrizes para a implementação de práticas de leitura mais eficazes, auxiliando professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II no desenvolvimento das habilidades exigidas nessas avaliações.

Com a finalidade de discutirmos a problemática proposta, organizamos esta dissertação da seguinte forma: além desta primeira seção de Introdução, a segunda apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam e embasam a pesquisa, com uma breve contextualização do Saeb. Na terceira seção, apresentamos conceitos da Semântica Lexical, como as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e ambiguidade. Na quarta seção, associamos os estudos lexicais e a competência leitora no Saeb. A quinta seção trata da caracterização metodológica que orienta a constituição do corpus desta pesquisa. Na sexta e última seção, que trata das abordagens semânticas como objeto de análise em provas simuladas

para o Saeb, propomos uma análise de oito questões, considerando as relações semântico-lexicais já conceituadas na terceira seção. Inicialmente, buscou-se refletir sobre a importância das relações lexicais para a interpretação textual, especialmente no contexto das avaliações externas.

Em seguida, foram selecionados os descritores presentes nos simulados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos – MA, os quais abordam fenômenos lexicais pertinentes ao foco deste estudo. Em seguida, trazemos as considerações finais, nas quais retomamos a problemática geradora da discussão e os objetivos propostos, avaliando como a pesquisa foi definida e os resultados alcançados, tanto na análise das questões dos simulados Saeb quanto na proposta pedagógica apresentada.

Por fim, apresentamos o apêndice com a proposta do material pedagógico composto por atividades e explanações acerca da interlocução/inter-relação entre Semântica Lexical e Saeb. Esta proposta foi desenvolvida como uma possibilidade de reflexão mais ampla sobre o ensino de Língua Portuguesa, destacando a importância da abordagem da Semântica Lexical nas formações docentes e preparação discente para a prova Saeb.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SAEB

Nesta seção, objetivamos apresentar uma breve contextualização, com base em análise de documentos, especialmente do tipo oficial, sobre a trajetória histórica do Saeb.

A seção se divide em três tópicos, para melhor compreensão do estudo: Avaliação da educação básica em larga escala, breve contexto histórico do Saeb e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb.

2.1 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA EM LARGA ESCALA

As avaliações externas e em larga escala têm ocupado o cenário educacional brasileiro e influenciam a modelagem das ações pedagógicas e das próprias políticas educacionais. Conforme Werle (2010), o processo de avaliação externa é entendido quando escolas públicas e privadas são avaliadas com o intuito de detectar possíveis falhas no ensino.

A escola e os professores, ao perceberem que essa prova é um critério de avaliação nacional, passam a adaptar seu ensino e seus materiais para melhor preparar os alunos, gerando

um efeito retroativo que pode impactar desde a abordagem metodológica até a organização curricular. Sobre o efeito retroativo, Scaramucci (2004, p. 109), refere-se:

[...] ao impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola.

Como exposto, o efeito retroativo diz respeito ao impacto que as avaliações externas exercem sobre o ensino, a aprendizagem, o currículo e a prática pedagógica. No caso do Saeb, observa-se uma mobilização nas escolas, entretanto, essa movimentação ainda se mostra insuficiente para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. De acordo com Barbosa (2020), tais exames têm gerado, em muitos contextos escolares, um efeito retroativo negativo, limitando o potencial de transformação das propostas educacionais.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, várias instâncias de avaliação foram criadas para abranger diferentes níveis de ensino, sendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) uma das mais destacadas. Essas avaliações desempenham um papel importante no monitoramento da qualidade educacional, fornecendo dados essenciais para a formulação de políticas públicas eficazes.

Esse processo de avaliação escolar em larga escala não aconteceu de um ano para o outro. Pelo contrário, ao longo dos anos, a avaliação no Brasil ganhou novas dimensões. Atualmente, o interesse do governo pela avaliação da educação básica tem se intensificado, tornando-se um foco central das políticas públicas. Isso reflete a compreensão crescente de que avaliações educacionais são essenciais para a formulação de estratégias eficazes que promovam a qualidade e a equidade no sistema educacional.

Conforme Afonso (2009, p. 49), após a década de 1980, o governo começou a adotar uma abordagem de "gerenciamento" da educação, conhecida como "Estado avaliador". De acordo com o autor, o governo passou "a incorporar a lógica de mercado, trazendo para o setor público modelos de gestão privada que destacam os resultados ou produtos dos sistemas educacionais".

A Constituição Federal de (Brasil, 1988), em seu art. 206, apresenta os princípios que o processo educacional deve seguir. Dentre estes princípios, estão a garantia de padrão de qualidade da educação. Isso mostra que, apesar de não explicitar a avaliação educacional, infere-se que a avaliação se faz necessária para verificação da qualidade.

Como dito, anteriormente, durante muito tempo, no cenário educacional brasileiro não havia uma metodologia que permitisse avaliar, de forma sistemática, a qualidade das ações dos educadores e da escola.

Segundo Gatti (2002), a década de 1980 marcou um período importante para a educação brasileira, especialmente em termos de avaliação de programas educacionais. Foi nessa década que emergiu a necessidade de avaliar os resultados do Projeto Edurural, um programa voltado especificamente para as áreas rurais do Nordeste, que enfrentava um contingente considerável de pessoas vulneráveis aos graves riscos do processo de marginalização cultural (Brasil, 1982, p. 1), o que levou ao início de uma avaliação mais sistêmica e abrangente dos programas educacionais no país. Sobre essa avaliação Gatti (2002, p. 24) declara:

Com metodologia clara e bem definida durante a coleta e análise do material, mostrou-se o que se poderia fazer com estudos dessa natureza, na direção de propugnar uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com clareza dos limites de significação dos dados, tendo presentes os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para, a partir de uma ação direta, formar pessoas e pensar a área criticamente. (Gatti 2002, p. 24).

Em conformidade com o autor, o Projeto Edurural trouxe à tona a importância de compreender não apenas o desempenho escolar dos alunos, mas também uma série de outros fatores que influenciam a qualidade da educação. Essa necessidade impulsionou a criação de avaliações que iam além das tradicionais provas e testes, incorporando uma análise multifacetada dos componentes do sistema educacional.

A partir da década de 1990, a avaliação da Educação Básica no Brasil tornou-se uma política de Estado. Cumprindo o objetivo de monitorar e melhorar a qualidade da educação no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) criou, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) cuja missão é “subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (Inep, 2017 s.p).

O MEC pretendia medir a eficácia do ensino em sua totalidade, dessa forma, a iniciativa de um sistema de avaliação foi concebida como um projeto integrador e cooperativo entre a União e as Unidades da Federação, com o propósito de viabilizar um diagnóstico

nacional que orientasse as políticas do Governo Federal para a Educação Básica em articulação com as administrações estaduais e municipais dos sistemas escolares Brasil (1994).

A criação do Saeb, de fato, representou um marco significativo na história da educação brasileira. Antes de sua implementação, faltavam dados abrangentes e sistemáticos sobre o desempenho dos estudantes e a qualidade das escolas em todo o país. Com a criação do Saeb essas lacunas foram sendo preenchidas, fornecendo uma base de informações que pudesse orientar políticas públicas e práticas pedagógicas.

Dessa forma, pode-se inferir que a avaliação constitui um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem, sendo intrinsecamente voltada à coleta sistemática de informações que permitam estabelecer uma correlação rigorosa entre os dados empíricos obtidos e os objetivos pedagógicos previamente estabelecidos. Tal procedimento fomenta a tomada de decisões futuras no contexto escolar, propiciando ao professor um aparato crítico-reflexivo para mensurar o progresso do aluno à luz das atividades realizadas. Ademais, a avaliação orienta a condução das estratégias didáticas, permitindo uma análise criteriosa sobre as competências e os conhecimentos que se almeja desenvolver nos educandos, assegurando, assim, a coerência entre os fins educacionais e as práticas docentes.

2.2 HISTÓRICO DO SAEB

De acordo com as informações coletadas no Portal do Inep, nos primeiros anos de implantação do Saeb, em 1990, os dados eram coletados de maneira amostral, apenas entre as escolas públicas que ofereciam a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, para avaliar a aprendizagem dos alunos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação (Inep, 2019).

Segundo Pestanha (1998), no ano de 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica passou também por uma avaliação externa com o objetivo de analisar sua eficácia e identificar áreas de melhoria. Como resultado dessa avaliação, houve algumas mudanças metodológicas significativas no sistema de avaliação.

Uma das principais mudanças foi a definição do público-alvo das avaliações. Até então, o Saeb abrangia um número extenso de séries. A partir de 1995, a avaliação passou a focar apenas nas séries finais de cada ciclo de ensino. Isso definiu que o Saeb avaliaria os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e isso foi importante por dois motivos. Primeiro, ao concentrar a avaliação nas séries finais, o Saeb pôde examinar de forma

mais aprofundada os conteúdos que cobrem praticamente toda a grade curricular proposta para a Educação Básica no país. Em outras palavras, os testes passaram a incluir uma porção mais ampla de temas e habilidades, refletindo de maneira mais completa o que os alunos deveriam aprender ao longo de sua trajetória escolar.

Ademais, essa alteração permitiu que os resultados da avaliação fossem mais representativos do desempenho global dos alunos ao final de cada ciclo de ensino. Isso ofereceu uma visão mais clara sobre como os alunos estavam preparados para avançar para o próximo nível educacional ou para ingressar no mercado de trabalho.

Outra alteração importante, também ocorrida em 1995, foi a implementação de uma nova metodologia para desenvolver as avaliações e analisar os resultados, denominada Teoria de Resposta ao Item (TRI). Isso possibilitou que os resultados das diferentes edições passassem a ser comparáveis a partir de então. Nas primeiras edições, os resultados eram analisados apenas sob a ótica da Teoria Clássica dos Testes (TCT), em que a proficiência do aluno é função do seu número de acertos. Essa metodologia ajuda a “compreender as dificuldades dos participantes em relação aos itens do teste” (Inep, 2019, p. 45), mas dificulta a comparação dos resultados de alunos submetidos a testes aplicados em momentos diferentes (Inep, 2019).

Conforme os dados do Inep, os ciclos de 1997 e 1999 do Saeb marcaram um avanço significativo na avaliação educacional no Brasil. Foram incluídas novas disciplinas na avaliação, dentre elas: Ciências para os alunos de 4ª e 8ª série e para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, História, Geografia, Física, Química e Biologia. Ao focar nas séries-chave do Ensino Fundamental e Médio, o Saeb pôde oferecer uma visão mais detalhada e abrangente do desempenho educacional dos estudantes brasileiros, fornecendo dados cruciais para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas (Inep, 2019).

Após isso, nas edições a partir de 2001, o Saeb passou a avaliar somente Língua Portuguesa e Matemática. Em 2005, o Saeb foi reestruturado conforme estabelecido pela Portaria Ministerial nº 931/2005. Isso aproximou o Saeb do modelo que conhecemos atualmente, introduzindo uma nova configuração composta por duas avaliações distintas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), popularmente conhecida como Prova Brasil.

De acordo com o Inep (2009), a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) foi concebida para avaliar uma amostra representativa de estudantes em todo o território nacional, abrangendo tanto escolas públicas quanto privadas. A Aneb foca em medir o desempenho acadêmico em disciplinas-chave, como Língua Portuguesa e Matemática, e proporciona uma visão ampla da qualidade da Educação Básica no Brasil.

Ainda em conformidade com os dados do Inep (2009), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, foi direcionada especificamente para avaliar o desempenho dos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em escolas públicas. A Prova Brasil apresenta diferença da Aneb por sua abordagem censitária, o que significa que todos os alunos dessas séries nas escolas públicas participam da avaliação. Isso permite uma análise detalhada do desempenho dos alunos em nível escolar, municipal, estadual e nacional, proporcionando dados essenciais para a formulação de políticas públicas educacionais.

Em 2009, houve mais uma mudança significativa. O número mínimo de alunos necessários para a aplicação da Prova Brasil foi reduzido de 30 para 20 alunos. Posteriormente, em 2017, esse mínimo foi ainda mais reduzido, passando para 10 alunos. Todas essas modificações visaram aumentar a abrangência da avaliação, permitindo que mais escolas, especialmente aquelas com menor número de estudantes, pudessem participar e contribuir com dados para a análise do sistema educacional (Andrade, 2011).

O modelo de avaliação do Saeb foi sofrendo alterações ao longo dos anos para melhor atender às necessidades do sistema educacional. Em 2017, a avaliação da 3ª série do Ensino Médio foi incorporada à Prova Brasil, passando a ter uma aplicação censitária para as escolas públicas. Essa mudança garantiu que todas as escolas públicas, independentemente de seu tamanho ou localização, fossem avaliadas, permitindo uma análise mais precisa e inclusiva do desempenho dos estudantes. Além disso, o Ensino Médio integrado em escolas públicas também foi incluído no universo da avaliação (Brasil, 2017).

Importantes mudanças que ampliaram e redefiniram esse tipo de avaliação são verificadas na edição de 2019. Essas alterações foram implementadas com o objetivo de fornecer uma visão ainda mais abrangente e detalhada do desempenho educacional dos estudantes brasileiros. Dentre algumas mudanças, temos a inclusão da aplicação amostral, do 2º ano do Ensino Fundamental e da 3ª do Ensino Médio integrado de escolas particulares.

Ao incorporar essas novas etapas de ensino, o Saeb expandiu seu alcance para avaliar um grupo mais diversificado de estudantes, incluindo os mais jovens e aqueles matriculados em instituições de ensino privado. Essa inclusão favoreceu uma compreensão mais completa e representativa do panorama educacional do país.

Além da ampliação do universo avaliado, a edição de 2019 também introduziu uma significativa expansão do conteúdo das avaliações. A partir desse ano, as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza foram incluídas na avaliação de uma amostra de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa adição representa um passo importante na avaliação da educação básica, pois permite medir o desempenho dos

alunos em disciplinas que são essenciais para a formação de cidadãos críticos e bem-informado (Brasil, 2019 s.p).

Em 2020 foram instituídas, por meio da Portaria n. 458, de 05 de maio de 2020 (Brasil, 2020), normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica:

- I - Construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;
 - II - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;
 - III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;
 - IV - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
 - V - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.
- (Brasil, 2020, art. 6º).

A Portaria 458/2020 trouxe uma mudança significativa para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pois estabeleceu que as avaliações seriam realizadas anualmente e teriam caráter censitário, o que acabou refletindo em um compromisso renovado com a avaliação contínua e abrangente do desempenho dos estudantes brasileiros, proporcionando dados consistentes e detalhados para orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas.

O caráter censitário da avaliação implica que todos os estudantes das séries avaliadas, em todas as escolas públicas e privadas do país, participarão do Saeb. Isso amplia a representatividade dos dados coletados, garantindo uma visão mais completa e detalhada do desempenho educacional em diferentes contextos e regiões. Tudo isso garante comparar o desempenho entre diversas populações de alunos, identificar desigualdades educacionais e direcionar recursos e esforços para onde são mais necessários.

Em meio à pandemia de Covid-19, a Portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021 a) estabeleceu diretrizes importantes para a continuidade e a adaptação do Saeb. Ao

introduzir o conceito de planejamento e execução do Portfólio de Programas e Projetos Estratégicos, a portaria assegura que as avaliações educacionais possam ser realizadas de maneira eficiente e segura, fornecendo dados importantes para orientar políticas educacionais em um período de pandemia. Essa iniciativa destacou o compromisso do governo em manter a qualidade e a equidade na educação, mesmo em tempos de crise. A Portaria n. 10/2021 reforça o que foi estabelecido na Portaria n. 458/2020. Além disso, estabeleceu que o Saeb passasse por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da BNCC.

Após essa portaria, foi publicada a Portaria n. 445, de 25 de junho de 2021 que instituiu Grupo de Trabalho, no âmbito do MEC, com a finalidade de discutir e apresentar proposta de atualização do Saeb e do Ideb (Brasil, 2021 b), essa nova alteração resultou em uma mudança temporária na execução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conforme esta nova portaria, os efeitos do artigo 8º da Portaria n. 458/2020, que determinava a realização anual e censitária do Saeb, foram suspensos enquanto o Grupo de Trabalho estivesse em atividade.

A edição do ano de 2023 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) encerrou um ciclo que teve como objetivo verificar como estava a aprendizagem dos estudantes brasileiros no período pós-pandemia. De acordo com o (Inep, 2023 s.p), “O Saeb 2023 será o primeiro, desde a definição da nota de corte pensada, para apontar o percentual de alunos alfabetizados ao fim do 2º ano do ensino fundamental”.

A nova Portaria Nº 267, de 21 de junho de 2023, definiu as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) estabelecendo o público-alvo:

O Art. 5º. Considera-se como população-alvo do Saeb 2023:

I - Escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados no 2º ano, no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série e 4ª série do Ensino Médio;

II - Instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil.

Parágrafo único. Os instrumentos do Saeb serão aplicados de forma amostral ou censitária, a fim de gerar resultados que serão divulgados observados os critérios detalhados no Art. 18. (Brasil, 2023, art. 5º s.p)

Os resultados do Saeb desempenham um papel de fundamental importância na orientação da recomposição das aprendizagens, especialmente nos anos seguintes à pandemia, quando as defasagens educacionais se tornaram mais evidentes e urgentes. Os anos após a pandemia de Covid-19 exacerbaram as desigualdades e as dificuldades de aprendizagem, destacando a necessidade de garantir que todos os estudantes consolidem as aprendizagens essenciais e cumpram seus direitos de desenvolvimento educacional.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental pensar em políticas de recomposição, reparos e fortalecimento das aprendizagens nos próximos anos. Os resultados do Saeb 2023, juntamente com as avaliações diagnósticas realizadas pelas redes de ensino, fornecem dados valiosos que indicarão as áreas que necessitam de maior atenção. Esses dados permitem identificar precisamente quais são os pontos críticos no processo de aprendizagem, o que facilitará a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes por parte de toda equipe pedagógica do ambiente escolar.

Após analisarmos as transformações pelas quais o Saeb passou ao longo de sua trajetória, no próximo tópico compreenderemos as abordagens presentes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Conhecer esse percurso histórico permitiu contextualizar a evolução e os objetivos desse tipo de avaliação.

2.3 SOBRE A MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB

Como exposto anteriormente, a Prova Saeb tem se modificado ao longo dos anos e se aperfeiçoando para garantir o direito ao aprendizado dos estudantes brasileiros, com um foco significativo na leitura e como objeto de estudo a compreensão de textos. Esta avaliação desempenha um papel fundamental no sistema educacional, oferecendo um panorama abrangente do desempenho dos alunos e das escolas em relação aos objetivos curriculares estabelecidos.

Atualmente, essa avaliação externa sistemática de habilidades de leitura, aplicada no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), é considerada a mais importante no contexto educacional brasileiro. Já mencionamos que seu principal objetivo é verificar, de maneira precisa e abrangente, se os estudantes desenvolveram as competências básicas esperadas para a etapa da escolaridade que estão concluindo.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da prova de Língua Portuguesa abrange uma parte dos conteúdos que compõem o currículo escolar. Como veremos mais adiante, apresenta um quadro que traz os tópicos com descritores e habilidades que os alunos precisam dominar no final do 9º do ensino fundamental, série alvo da nossa pesquisa. Essa Matriz de Referência aborda a leitura, explorando aspectos relacionados à análise, compreensão e interpretação textual.

É importante destacar que, por meio da verificação do domínio das habilidades, esse tipo de avaliação busca detectar se os estudantes atingiram um nível adequado de proficiência em leitura, o que é fundamental para o progresso dos discentes e para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois a capacidade de ler e compreender textos é uma competência essencial, que ultrapassa o ambiente escolar.

Em conformidade com a BNCC, as orientações pedagógicas da Matriz de Referência estão direcionadas para o desenvolvimento de competências. Dessa forma, consideramos necessário destacar o conceito de competência que essa base apresenta.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a competência compreende um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para que o indivíduo possa lidar com as diversas situações da vida em sociedade. Trata-se da “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Perrenoud, 1999, p. 4).

As competências são construídas ao longo das experiências vivenciadas no processo de formação do sujeito enquanto cidadão (Brasil, 2019). Nesse sentido, a construção de competências por meio da mobilização de conhecimentos representa uma aptidão fundamental para enfrentar de forma eficaz e dinâmica os diferentes desafios cotidianos.

Como destaca Perrenoud (1999, p.7), essa capacidade “é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz”. Assim, o desenvolvimento de competências vai além da simples memorização de conteúdos, estando intimamente relacionado à capacidade de mobilizar, de forma pertinente e contextualizada, os saberes adquiridos.

Perrenoud (1999) nos diz ainda que a competência é muito mais do que a acumulação de informações. Ela envolve a capacidade de aplicar conhecimentos de forma contextualizada e pertinente, adaptando-se às demandas e especificidades de cada situação. Esse processo requer uma integração ativa dos conhecimentos com habilidades práticas, atitudes e valores, permitindo que os indivíduos ajam de maneira eficaz e responsável.

Toda essa mobilização dos conhecimentos implica um entendimento profundo na habilidade de utilizar o que se sabe de maneira prática e relevante. Para isso, é necessário desenvolver esquemas mentais que facilitem o acesso e a aplicação dos conhecimentos no momento certo. Esses esquemas são formados através de experiências de aprendizado significativas e da prática constante, que ajudam a consolidar a capacidade de discernimento e a eficiência na ação.

Os alunos que desenvolvem estas habilidades de leitura são capazes de acessar, interpretar e criticar informações, o que é crucial em um mundo cada vez mais dominado pelo fluxo constante de dados e pela complexidade das comunicações.

Apresentaremos a seguir a Matriz de Referência (MR), composta por descritores de desempenho em determinada área de conhecimento. O objetivo é o de garantir transparência e legitimidade ao processo avaliativo, pois informa às escolas e órgãos envolvidos o que será avaliado. Esses dados são disponibilizados pelo governo e permitem uma visão geral do que se espera em relação à leitura dentro da sala de aula.

Em relação a isso, Carvalho (2018) afirma que:

Considerar o desempenho dos estudantes nas avaliações de leitura, construídas com itens baseados numa matriz de referência de habilidades de leitura corresponde a ter acesso a uma demonstração do nível de sua competência leitora. Os resultados das avaliações revelam a competência leitora, isto é, demonstram, por meio do desempenho dos estudantes, o estágio de construção da competência leitora, visível no domínio das diferentes habilidades de leitura. (Carvalho 2018, p. 19).


Conforme dados do Inep (2022), a Matriz de Língua Portuguesa está organizada em duas dimensões principais. A primeira dimensão, chamada de "objeto de conhecimento", inclui seis tópicos que correspondem às habilidades que os estudantes devem desenvolver. A segunda dimensão é focada nos tópicos apresentados na primeira e possui um conjunto de descritores, cujo objetivo é avaliar diferentes competências de leitura dos alunos. Esses seis temas relacionados à leitura são detalhados através dos descritores, que especificam as diferentes habilidades que serão avaliadas em cada tema. Vejamos a figura a seguir:

Figura 01 – Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Fonte: INEP/Saeb – 2024

Figura 02 – Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb

	
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE ACORDO COM OS TÓPICOS	
TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

Fonte: INEP/Saeb – 2024

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacaobasica/Saeb>. Acesso em: 20, jun. 2024.

As competências descritas na Matriz de Língua Portuguesa são avaliadas em textos, dos mais diversificados tipos, gêneros e funções. Com isso o educador tem a possibilidade de inserir o educando em diversas práticas sociais. Conforme explicita Kleiman (2013):

Quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridades eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a sua estrutura. (Kleiman, 2013, p.21)

Ao desenvolver práticas de leitura, o educador não se limita a cumprir as exigências do currículo escolar; ele ultrapassa essa dimensão formal ao integrar tais práticas ao contexto social e cultural dos alunos. A leitura, nesse sentido, deixa de ser apenas um conteúdo a ser ensinado para se tornar uma ferramenta de inserção crítica na sociedade. Como afirma Silveira (2015, p. 25), trata-se de “uma prática constante de leitura significativa, demandando um volume de leitura razoável, para que o leitor se familiarize com a língua escrita e com os vários gêneros de texto e possa, dessa forma, automatizar boa parte do processo”. Essa familiaridade é essencial não apenas para o desenvolvimento da fluência leitora, mas também para a ampliação da competência interpretativa dos estudantes, o que lhes permite transitar com maior autonomia e criticidade pelos diversos discursos que circulam socialmente.

Assim, o papel do educador é fundamental na mediação de experiências de leitura que sejam, ao mesmo tempo, significativas, frequentes e desafiadoras, contribuindo para a formação de leitores ativos, reflexivos e conscientes de seu papel na construção do conhecimento e da cidadania.

Conforme o caderno de Orientações para Professores (Brasil, 2009), a Matriz de Língua Portuguesa se divide em seis tópicos que abordam diferentes aspectos da leitura e da compreensão textual. Verificaremos com mais detalhe cada tópico.

De acordo com o caderno, (Brasil, 2009) o Tópico I, Procedimentos de Leitura, envolve habilidades como identificar informações explícitas e implícitas no texto, inferir significados a partir do contexto e reconhecer a finalidade do texto. O MEC compreende esse tópico como pressuposto básico para medir a capacidade intelectual do aluno. Isso permite o desenvolvimento de leitores proficientes, capazes de navegar pelo texto de maneira eficiente e crítica.

No Tópico II, Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador para a Compreensão do Texto, é explorado como o formato, o tipo de texto e a perspectiva do autor influenciam a interpretação do leitor (Matriz/Saeb, 2011, p. 23). Entender essas implicações ajuda os estudantes a adaptarem suas estratégias de leitura de acordo com diferentes contextos e objetivos.

Posteriormente, o Tópico III, Relação entre Textos, trata da habilidade de estabelecer conexões entre diferentes textos, seja por meio de comparações, contrastes ou referências intertextuais. Com esses descritores, o MEC pretende avaliar a habilidade de se compararem dois textos sobre o mesmo assunto. Essa habilidade é fundamental para a leitura crítica e para a construção de um entendimento mais profundo e contextualizado do material lido.

O Tópico IV, Coerência e Coesão no Processamento do Texto, refere-se às habilidades de identificar e analisar os mecanismos que garantem a fluidez e a lógica do texto. Isso inclui o uso de conectores, a estrutura das orações e a progressão das ideias.

O Tópico V, Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, examina como escolhas estilísticas, como metáforas, ironias e figuras de linguagem, impactam o significado e a interpretação do texto. De acordo a Matriz Saeb, compreender esses recursos permite aos estudantes apreciarem a riqueza expressiva da língua e os diversos efeitos que podem ser criados por meio da linguagem.

O Tópico VI, Variação Linguística, trata das diferentes formas de expressão que podem ocorrer devido a fatores regionais, sociais e contextuais. Reconhecer e valorizar a variação linguística é importante para a construção de uma visão inclusiva e abrangente da língua.

Dessa forma, verificamos que a matriz não apenas delinea o que os alunos devem aprender, mas também mostra como essas aprendizagens serão medidas, proporcionando um quadro claro tanto para o ensino quanto para a avaliação. Cada descritor indica uma habilidade específica que será avaliada, permitindo uma análise detalhada das competências de leitura dos estudantes e auxiliando na identificação de áreas que precisam de mais atenção ou melhoria.

Na próxima seção, faremos uma breve discussão sobre conceitos da semântica lexical, pertinentes ao propósito da nossa pesquisa.

3. SIGNIFICAÇÃO E LÉXICO: DEFININDO CONCEITOS DA SEMÂNTICA LEXICAL

“A semântica é um domínio de investigações de limites movediços”.

(Ilari, Geraldi, 2006, p. 06).

Nesta seção, considerando que nosso foco é a aplicação da semântica no contexto educacional, especificamente em avaliações externas, destacaremos as bases teóricas da Semântica Lexical, recortando conteúdos que consideramos os mais relevantes para a prática em sala de aula.

O estudo do significado das palavras e suas relações dentro da língua desempenha um papel fundamental no ensino da Língua Portuguesa, especialmente no desenvolvimento da compreensão leitora e da produção textual dos alunos.

A interpretação eficaz de um texto e a realização da tarefa estão amplamente condicionadas à atribuição de significado às palavras e às expressões essenciais presentes no enunciado. Dessa forma, a competência lexical do falante, entendida, segundo Basílio (1980), como o conhecimento de itens lexicais e o estabelecimento de relações entre eles, é fundamental.

A ausência de um repertório lexical amplo e estruturado pode dificultar a interpretação textual, a inferência de informações implícitas e até mesmo a progressão da leitura crítica, comprometendo, assim, o desempenho dos alunos em diversas situações comunicativas e avaliações externas, como o Saeb.

Nossa intenção é fornecer uma base teórica sólida que sustente a aplicação prática da Semântica no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase em como essa prática pode ser integrada à avaliação externa para melhor preparar os alunos.

Antes de adentrarmos nos estudos do léxico, vale destacar o quão amplo é o escopo da Semântica como a ciência que estuda o significado linguístico.

3.1 O QUE É MESMO SEMÂNTICA?

Já é consenso entre os estudiosos da Semântica que se trata de uma área que tem por objetivo o estudo do significado linguístico. A questão toda é que, muitas vezes, o conceito de significado diverge, o que faz com que haja, segundo Müller e Viotti (2003), vários tipos de Semântica. Como são várias as perspectivas de estudo do significado, encontram-se na literatura diversas Semânticas, com destaque para: Semântica Formal, Semântica Cognitiva, Semântica Lexical, Semântica Gramatical, Semântica Argumentativa e Semântica Discursiva, dentre outras. Essa enorme variedade aponta para o fato de que o estudo do significado pode ser feito de vários pontos de vista.

Mesmo considerando o consenso entre os pesquisadores de que o termo “Semântica”, em geral, refere-se à ciência que estuda a significação, eles divergem quanto ao modo de compreendê-la, como cita Pires de Oliveira (2012, p. 24) “até porque nem sabemos direito o que é esse tal de significado”.

Segundo Ferrarezi Junior (2010, p. 21), toda essa dificuldade em compreender e definir o que é significado leva os pesquisadores a adotarem diferentes pontos de vista para determinar o objeto de estudo da Semântica. Como resultado, temos uma diversidade de abordagens Semânticas, cada uma enfocando diferentes aspectos do significado.

Apesar de não ser tão simples delimitarmos o campo de significado, Castim (1983) nos diz que se preocupar com o problema da significação é fazer ou estudar Semântica. Isto quer dizer que a Semântica estuda a relação do significante e do significado no processo de comunicação.

Os estudos de Castilho (2010, p. 122) vão mais adiante e mostram que, apesar da dificuldade em definir o campo de estudo do significado, podemos destacar três campos de estudo: a “Semântica Léxica” que “trata dos sentidos contidos na palavra”, a “Semântica Gramatical ou composicional” “trata dos significados contidos nas construções” e a “Semântica Pragmática”. Esta “trata das significações geradas no ‘intervalo’ que medeia entre os locutores e signos linguísticos”.

Diante das diversas semânticas, daremos destaque aos aspectos da Semântica Lexical, uma vez que a consideramos relevantes na análise das questões da prova Saeb. Isso porque a Semântica Lexical permite aos alunos estabelecer conexões entre palavras por meio de sinônimos, antônimos, hipônimos e hiperônimos, facilitando a inferência de significados dentro dos textos. Diante disso, a próxima subseção abordará alguns conceitos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciando-se pela definição do termo *léxico*, cuja compreensão é essencial para a análise proposta.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LÉXICO

O léxico desempenha um papel fundamental na construção e expressão do universo de uma sociedade. Ele não é apenas um conjunto de palavras, mas um reflexo profundo da história, cultura e identidade de uma comunidade linguística. Cada termo no léxico carrega consigo as marcas do tempo, revelando traços das vivências, tradições e valores que moldaram determinada língua ao longo dos séculos. Biderman (2001, p. 13) define que “léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo”. À medida que as sociedades evoluem, o léxico se adapta, incorporando novos conceitos, modificando significados e, por vezes, deixando para trás palavras que caem em desuso. Essa ligação íntima entre o léxico, a língua e a cultura refletem a forma como uma comunidade percebe o mundo, organiza seus pensamentos e interage com o ambiente ao seu redor.

O estudo do léxico mostra que ele é muito mais do que um simples repertório de palavras, mas também uma interface entre a linguagem, a cognição e a cultura, desempenhando um papel central na maneira como os seres humanos entendem e interagem com o mundo. Ainda de acordo com Biderman (2001, p. 13), “o léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade”. Tal afirmação leva à reflexão sobre diversos aspectos fundamentais na compreensão do léxico e seu papel na linguagem e na sociedade.

Para Biderman (2001), o léxico não é apenas um conjunto de palavras, mas um meio pelo qual nomeamos e, portanto, interpretamos o mundo ao nosso redor. Sabe-se que cada palavra carrega uma carga semântica que reflete como uma comunidade linguística percebe e categoriza a realidade. Assim, o processo de nomeação é um ato de atribuir significado e organizar a experiência humana.

O autor ainda diz que o estudo do léxico está intimamente ligado à cognição, uma vez que as palavras são as ferramentas que utilizamos para pensar, compreender e comunicar nossas ideias. O modo como o léxico é estruturado em uma língua reflete os processos cognitivos envolvidos na percepção, na memória e na compreensão do mundo.

Essa relação entre o léxico e a realidade, segundo Biderman (2001), é mediada pelo contexto sociocultural, pois as palavras não existem em um vácuo, elas são moldadas pelas experiências históricas, pelas práticas culturais e pelas influências sociais de uma comunidade. O léxico de uma língua reflete uma manifestação da cultura e das relações sociais, e seu estudo requer uma consideração dos fatores sociais, políticos e culturais que influenciam a escolha e o uso das palavras.

A relação do léxico com a cognição e a nomeação também sugere que o léxico é dinâmico, evoluindo à medida que as percepções da realidade mudam. Novos termos são criados, e os significados de palavras existentes podem ser modificados para refletir novas realidades ou mudanças culturais e sociais. Assim, o léxico é um reflexo vivo e em constante mudança do desenvolvimento cognitivo e cultural de uma sociedade Biderman (2001).

Ao abordar um conceito de léxico, entre os caminhos possíveis para compreensão do termo, alguns autores focam na definição de que o léxico é uma espécie de lista, vocabulário ou um conjunto. Faz-se necessário, então, diferenciar as noções de léxico e vocabulário.

Polguère (2018), ao afirmar que o texto e o vocabulário remetem ao campo da fala, está reconhecendo que a escolha de palavras e a construção textual são processos dinâmicos e situacionais. Eles refletem o ato de fala, no qual o falante seleciona termos e organiza frases de acordo com a necessidade comunicativa do momento. Diante disso, Polguère (2018) explica

que o vocabulário de um texto é formado pelas palavras e expressões usadas nesse texto específico.

Por outro lado, o vocabulário de uma pessoa é composto pelas palavras e expressões de uma língua que essa pessoa conhece e sabe usar. Dessa forma, o vocabulário de um indivíduo é uma parte do léxico total da língua, contendo apenas as palavras que ele realmente domina. Enquanto o léxico é o inventário total de palavras e expressões de uma língua, o vocabulário é a parte desse léxico que é conhecida e usada por uma pessoa ou dentro de um texto específico. De maneira simplista, o léxico é abrangente e coletivo, enquanto o vocabulário é individual e situacional.

Dados esses conceitos iniciais, necessários a qualquer pesquisa que se debruce sobre semântica e léxico, seguimos ao próximo tópico, em que trataremos, de modo específico, das relações semântico-lexicais.

3.3 SEMÂNTICA LEXICAL

Após introduzirmos a discussão sobre o léxico, abordaremos os estudos da Semântica Lexical, cujo interesse recai sobre o estudo do significado das palavras individualmente, relacionadas entre si e entre sentenças.

É amplamente aceito entre os semanticistas que a Semântica Lexical, tal como a entendemos hoje (corresponde ao estudo do significado linguístico relacionado às palavras consideradas individualmente, bem como das relações que essas palavras estabelecem entre si e no contexto das frases) tem suas raízes no estruturalismo, particularmente na visão de Ferdinand de Saussure sobre a língua, fundamentando-se na ideia de que o significado das palavras não existe isoladamente, mas é influenciado pelas relações com outras palavras dentro do sistema linguístico. Ou seja, cada palavra tem seu significado definido em relação aos significados das demais palavras que compõem o léxico de uma língua, o que implica uma perspectiva relacional e sistêmica do significado lexical. Nesse sentido,

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

O estruturalismo, como vertente linguística, propõe que a língua seja concebida como um sistema cuja descrição e análise devem ocorrer a partir dos seus próprios elementos internos, sem necessidade de recorrer a fatores externos ao seu funcionamento. Nessa abordagem, segundo Faraco (2015), a língua é considerada um sistema autônomo e autorregulado, cujo significado e organização são determinados exclusivamente pelas relações internas entre seus componentes linguísticos. Assim, ao analisar-se uma língua sob o enfoque estruturalista, evitam-se explicações baseadas em aspectos extralinguísticos, como contexto social ou histórico, enfatizando-se exclusivamente a lógica estrutural que organiza internamente os elementos linguísticos e as relações que mantêm entre si.

Moura (2006, p. 60) diz que este tipo de Semântica “analisa a significação na língua natural como um sistema de regras sobre o tipo de relação que as palavras mantêm entre si”.

Essa abordagem estruturalista marca um rompimento com as concepções anteriores, que vinculavam o significado das palavras a entidades psicológicas ou a relações diacrônicas com o mundo, pois, no estruturalismo, a língua é estudada "em si e por si", ou seja, como um sistema de relações internas, em que o valor de um signo é determinado por sua posição relativa no conjunto linguístico. Foi a partir desse enfoque que houve o desenvolvimento da Semântica Lexical, na qual a análise do significado é centrada nas relações entre palavras dentro da língua em vez de se basear na relação direta com o mundo externo pois “cada palavra de uma língua tem seu conteúdo semântico influenciado pelo conteúdo semântico de outras palavras dessa língua, e todas as palavras, por se relacionarem entre si, fazem da língua um sistema estruturado” (Oliveira, 2008, p. 60).

Desde o seu surgimento, há mais de um século, a Semântica Lexical tem se desenvolvido de maneira diversificada, caracterizando-se principalmente pelos diferentes enfoques dados ao significado ao longo dos séculos, conforme as teorias linguísticas predominantes em cada período. Exemplos disso incluem a Semântica Estrutural, a Semântica Formal ou Semântica das Condições de Verdade, a Semântica Argumentativa, a Semântica da Enunciação, a Semântica das Condições de Uso, a Semântica Cognitiva, entre várias outras.

Geeraerts (1998, p. 125) nomeou os estágios da seguinte maneira: o primeiro estágio passou a corresponder à Semântica Histórico-Filológica; o segundo, à Semântica Estruturalista; o terceiro, à Semântica Gerativista; o quarto, à Semântica Neoestruturalista, que se desdobra em Semântica Neogerativa Formal.

Com base em Santos (2015), que segue as premissas de Geeraerts (1998, p.125), é possível observar os seguintes estágios:

No primeiro estágio da Semântica, o foco era entender como os significados das palavras mudavam ao longo do tempo (perspectiva diacrônica) e como esses significados estavam ligados às ideias e pensamentos das pessoas. Esse primeiro período teve Bréal (1992) como o seu maior representante. O significado era visto de maneira subjetiva, influenciado pela mente e pelas experiências do intérprete, o que tornava a análise Semântica um campo profundamente ligado à psicologia e à história das palavras. Santos (2015).

No segundo estágio, ainda de acordo com Santos (2015), o foco se desloca para uma abordagem estruturalista, é um posicionamento puramente saussureano, no qual o significado é entendido em termos de estruturas e relações dentro da língua. Pensadores como Trier e Lyons enfatizaram que o significado das palavras é determinado por sua posição e relações dentro de um sistema linguístico, e não apenas por suas associações individuais ou históricas.

O último estágio da semântica, influenciado pelo gerativismo, coloca a sintaxe no centro da análise do significado. Esse modelo se baseia no trabalho de Chomsky e na análise componencial, inicialmente aplicada aos fonemas, e depois expandida para a Semântica. A Semântica Componencial evoluiu para a Semântica Lógica, na qual o significado é formalizado e descrito matematicamente, refletindo a interconexão entre sintaxe, fonologia e semântica em uma abordagem rigorosa e estruturada. Santos (2015).

Os linguistas gerativistas Katz e Fodor (1963) trabalharam em prol de uma teoria interpretativa do significado. Mais tarde, Katz (1972) continuou a desenvolver essa teoria, mas ela não alcançou grande sucesso. Embora houvesse uma tendência de dar mais importância aos aspectos semânticos e reduzir a ênfase na sintaxe, essa tentativa não obteve os resultados esperados.

Essa Semântica tem como foco o estudo do significado dos elementos linguísticos, englobando não apenas as palavras isoladas, mas também os lexemas, afixos, expressões idiomáticas e as complexas relações de sentido que emergem no texto. Nesse sentido, busca compreender como esses componentes linguísticos interagem e se articulam dentro de um determinado contexto, gerando significados que vão além da simples soma de suas partes.

Conforme Ray Jackendoff (2013, p. 138) “embora o termo Semântica Lexical possa inicialmente sugerir uma ênfase exclusiva no estudo dos significados das palavras individuais dentro do léxico, essa área da semântica vai muito além dessa visão restrita”.

Este campo de estudo não se limita apenas ao significado das palavras isoladas. Na verdade, ela abrange "coisas significantes que um falante armazena além de palavras." Jackendoff (2013, p. 138). Isso significa que a compreensão Semântica inclui uma vasta gama de elementos que não são palavras individuais, mas que carregam significados importantes.

Para Pietroforte e Lopes (2012), as palavras são definidas umas em relação às outras, estabelecendo diversos tipos de relação semântica. Essas relações ajudam a estruturar e a entender melhor o léxico de uma língua.

Dando mais ênfase a essa ideia, Wachowicz (2013) nos diz que o estudo do significado das palavras e sua relação com outros níveis linguísticos, outras palavras e sentenças, faz parte da Semântica Lexical, que trata das relações semântico-lexicais e dos fenômenos como a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia e a meronímia presentes em fenômenos de anáforas lexicais.

Dentre as principais relações semânticas abordadas por estes autores estão: a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia/hiponímia, a homonímia, a polissemia, as quais consideramos essenciais para a análise das questões do Saeb de Língua Portuguesa, pois tais fatores linguísticos são determinantes para os estudos dos efeitos de sentidos oriundos da comunicação textual e verbal, conforme veremos a seguir.

3.4 AS RELAÇÕES LEXICAIS

Antes de explorarmos o conceito das relações lexicais, é fundamental compreender o estudo dos campos léxico-semânticos. A distinção entre campo semântico e campo lexical surgiu dentro dos estudos da Semântica Estruturalista, desenvolvidos a partir do início do século XX. Os termos estão intimamente ligados às relações semânticas e estruturais dentro do léxico de uma língua, tal como as redes sintagmáticas e paradigmática de Sausurre (2006).

Para Sausurre (2006), as estruturas semânticas dos sistemas lexicais resultam da interação entre essas duas dimensões, no plano paradigmático, o significado de uma palavra é determinado em relação a outras palavras que podem substituí-la dentro de um determinado contexto e no plano sintagmático, o significado emerge da combinação de palavras em uma sequência específica.

A partir da fala do autor, observamos que, ao analisar um sistema lexical, é fundamental considerar tanto as relações paradigmáticas quanto sintagmáticas, pois elas juntas configuram o campo de possibilidades semânticas e contribuem para a riqueza e complexidade do significado em uma língua.

Os campos léxico-semânticos representam grupos de palavras que compartilham semelhanças significativas, formando redes de associações dentro de uma estrutura linguística. Esses campos organizam o vocabulário de uma língua em conjuntos relacionados, de modo que

as palavras não existem de forma isolada, mas em constante interação umas com as outras, refletindo suas interdependências semânticas.

Para Vanoye (2002), o campo semântico refere-se ao agrupamento de unidades lexicais ou sintagmas que compartilham uma conexão de sentido, ou seja, estão ideologicamente relacionadas através dos significados que expressam. Nesse campo, as palavras estão unidas não por sua forma, mas pela rede de significados que elas constroem coletivamente.

Sobre o campo semântico, pode ser entendido ainda como o conjunto dos significados que uma palavra representa e a multiplicidade de sentidos que ela pode assumir, destacando sua natureza polissêmica. A polissemia, ou a capacidade de uma palavra ter vários sentidos, reflete a riqueza e a complexidade da linguagem. Quando uma palavra é utilizada em diferentes situações comunicativas, seu sentido pode variar significativamente, adaptando-se ao ambiente semântico em que está inserida.

Para Rector e Yunes (1980), o campo semântico é um domínio do vocabulário no qual as palavras estão interconectadas e passam a depender umas das outras para definir e precisar seus significados, sendo que cada palavra contribui para delimitar o conteúdo das demais, criando uma rede de relações semânticas. Essas conexões permitem que diferentes palavras possam ser usadas para expressar a mesma ideia, refletindo a diversidade e a riqueza do significado dentro de um mesmo campo semântico.

Por outro lado, o campo lexical aborda o agrupamento linguístico dessas unidades, concentrando-se mais na organização formal das palavras dentro do léxico de uma língua. Dessa forma, o campo lexical preocupa-se com a categorização e a estrutura das palavras em termos de classes gramaticais e suas funções dentro da língua.

Para exemplificar, o campo lexical de uma palavra pode ser formado por termos que compartilham um mesmo radical ou estrutura morfológica, como no caso de vidro, que pode originar palavras como vidrinho e vidraça.

Para compreendermos com mais clareza apresentamos a seguir a definição dos Campos Lexical e Semântico, bem como os exemplos.

Quadro 01 – Definição dos Campos Lexical e Semântico

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Campo Lexical	Formado por palavras que derivam de um mesmo radical ou pertencem a uma mesma área de conhecimento.	Porta → porteira, portão, portaria / Pedra → pedregulho, pedraria, pedrinha.
Campo Semântico	Expressão que se refere ao contingente de palavras que se agrupam, por meio de uma rede de associações e interligações de sentido. (Henriques, 2018, p. 78)	Campo semântico para área da saúde: Médico, ambulância, enfermeira, remédios.

Fonte: próprio autor – 2025

A discussão sobre campos lexicais e campos semânticos revela-se altamente pertinente no contexto das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que contribui significativamente para despertar nos alunos o interesse pelos sentidos das palavras e pelas relações que se estabelecem entre elas. Esse trabalho com o léxico ultrapassa a simples memorização de vocabulário, pois envolve a construção de redes de significação que favorecem a ampliação lexical e o aprimoramento das escolhas vocabulares na produção textual. Ao compreender como os significados se organizam e se conectam, o aluno é incentivado a refletir sobre os usos da linguagem em diferentes contextos, desenvolvendo, assim, uma postura mais crítica e sensível diante dos textos que lê e produz.

Nesse sentido, é fundamental que o ensino de Língua Portuguesa contemple as relações semânticas de hierarquia, como hiperonímia e hiponímia; de inclusão, como holonímia e meronímia; de equivalência, como sinonímia e homonímia; e de contraste, como a antonímia. Tais relações constituem uma base teórica e prática indispensável à formação de leitores mais proficientes, capazes de realizar inferências e de compreender os efeitos de sentido produzidos nos textos. Para os fins desta pesquisa, além dessas relações, serão também abordados os conceitos de ambiguidade e o processo inferencial, elementos que desempenham papel central na construção do sentido e na interpretação textual. Os subtópicos a seguir detalharão esses aspectos, fundamentando a análise à luz da Semântica e de sua relevância para o ensino da leitura e da compreensão na Educação Básica.

3.4.1 Sinonímia

Tradicionalmente, a sinonímia é vista como uma relação lexical que envolve a proximidade entre sentidos. Essa relação, no entanto, não é estática ou fixa, mas ganha vida e relevância no contexto de uso em que as palavras são inseridas, ou seja, dentro de textos concretos. Dito isso, Ferrarezzi Jr. (2019, p.90) afirma que “a sinonímia não é inerente às palavras, não é uma propriedade de palavras. É uma relação situacional entre palavras”.

Sobre a sinonímia, (Lyons, 1979, p. 474) expõe que se trata de uma relação na qual “dois termos são sinônimos se têm o mesmo sentido”. Reduzir a sinonímia a este conceito acarreta uma visão da qual podemos trocar diferentes palavras em uma dada construção sintagmática. Ferrarezi Jr. (2019, p.89) chama esse conceito de “sinonímia perfeita” e afirma que grande parte dos semanticistas considera que este nível de igualdade de sentidos nas línguas não existe. Isso ocorre porque o sentido de uma palavra não se limita à extensão do seu significado.

Reafirmando esse posicionamento, Ilari (2011, p. 169) nos diz que: “os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações”. Entretanto, o autor destaca que não existem sinônimos perfeitos, uma vez que a escolha entre dois sinônimos depende de alguns fatores, tais como: a fidelidade às características regionais da fala; o grau de formalismo da fala; a preocupação de ressaltar as diferenças de sentido, as diferenças entre os objetos de que se fala e certos aspectos de forma ou função.

Dessa forma, a identidade de significados entre palavras não se aplica aos termos abstratos do vocabulário. Por isso, não é possível afirmar que existe uma sinonímia perfeita, já que as palavras podem ter significados iguais em certos contextos, mas não em todos. Sobre isso, Oliveira (2008, p.77) aborda a dificuldade em distinguir um sinônimo de outro, explicando que essa diferenciação deve ser feita por meio da substituição dos termos em diferentes contextos. Esse procedimento permite delimitar os cenários nos quais um sinônimo pode ser empregado adequadamente e aqueles em que sua substituição não é viável. Para ilustrar essa questão, o autor apresenta o seguinte exemplo:

- a. O guepardo é muito rápido/ligeiro.
 - b. Dinho tem um raciocínio rápido/ligeiro(?!).
 - c. Não sei qual a raça do seu cahorro/cão, Mailane.
 - d. Quem? Jean Marcel? Aquilo é um cachorro/cão (?!) safado, Vivi. Não vale nada. Ele só quer se aproveitar de você.
- Oliveira (2008, p.78-79).

O autor argumenta que os falantes nativos do português brasileiro possuem um conhecimento implícito sobre as restrições seletivas, ou seja, compreendem intuitivamente quais palavras podem ou não ser combinadas em determinados contextos. Esse conhecimento reduz possíveis ambiguidades geradas pela polissemia, garantindo que certas expressões, ainda que gramaticalmente corretas, não sejam utilizadas porque soam inadequadas ou sem sentido dentro do sistema linguístico. Dessa forma, os brasileiros evitam construções como "*raciocínio ligeiro*", e "*Jean Marcel é um cão safado*", pois essas combinações não fazem parte dos padrões lexicais da nossa língua (Oliveira, 2008, p.79).

Segundo Lyons (1979), para que haja sinonímia perfeita, duas condições devem ser atendidas: as palavras devem ser intercambiáveis em todos os contextos e devem ser idênticas tanto no significado cognitivo, que está relacionado ao intelecto, quanto no significado afetivo, que diz respeito à imaginação e às emoções. O autor ressalta ainda que a determinação contextual de uma palavra não é uma questão de equivalência absoluta, mas sim de probabilidade, ou seja, o uso de um sinônimo em lugar de outro depende de fatores linguísticos e extralinguísticos: o contexto situacional, as intenções do falante, o gênero textual, as conotações das palavras e suas variações pragmáticas. Assim, escolher entre duas palavras sinônimas envolve considerar essas variáveis, mostrando que os sinônimos raramente são intercambiáveis de forma neutra ou automática.

Isso reforça a ideia já citada pelos autores de que a semântica precisa analisar o papel do contexto na escolha lexical, pois o significado de palavras sinônimas pode se alterar conforme a situação de uso.

Visto o fenômeno linguístico da sinonímia, em sequência, discutiremos sobre a antonímia, destacando o posicionamento de alguns autores.

3.4.2 Antonímia

A antonímia é uma relação semântica importante para o estudo da significação das unidades léxicas que estejam em relação de contraste. Trata de palavras que têm significados opostos, mas somente esse conceito não é suficiente.

Antes de adentrarmos ao conceito de antonímia, é preciso desmistificar essa relação lexical como sendo um "antônimo" da relação de sinonímia, pois isso é conceitualmente incorreto. A antonímia é uma relação lexical de contraste entre palavras com sentidos opostos, enquanto a sinonímia refere-se à proximidade de sentido entre palavras. No entanto, não se deve pensar que a antonímia seja o "oposto" da sinonímia no plano lexical, pois essas duas relações não se anulam mutuamente, mas coexistem de maneira complementar no estudo das palavras.

Segundo Vilela (1994), a antonímia é uma relação semântico-lexical caracterizada pela “dicotomização de sentido”. Essa oposição implica que os termos antonímicos se posicionam em polos opostos dentro de um eixo semântico comum. Por exemplo, palavras como ‘grande’ e ‘pequeno’ ou ‘vivo’ e ‘morto’ são associadas a extremos de um mesmo conceito ou escala, criando uma dicotomia de sentido.

A antonímia, ou seja, a relação de oposição entre palavras com significados contrários, é uma característica fundamental e universal nas línguas humanas. Isso significa que, em qualquer idioma, a capacidade de expressar contrastes ou oposições é central para a organização do vocabulário. “Seja qual for o termo usado e a amplitude, e mais especialmente a oposição, entre os sentidos, é uma das relações estruturais básicas nos vocabulários de todas as línguas” (Lyons, 1981, p. 116).

Na visão de Câmara Jr. (1986), a antonímia é descrita como uma relação de oposição entre unidades léxicas, que pode ocorrer em três diferentes esferas, demonstrando a variedade de maneiras em que essa oposição semântica se manifesta no léxico:

Na primeira esfera dos radicais diferentes, Câmara Jr. explica que a antonímia pode ser observada entre palavras que possuem raízes distintas, como em "bom" e "mau". Aqui, as palavras são semanticamente opostas e formam pares que se contrastam diretamente, sendo reconhecidas como antonímicas de maneira intuitiva.

Na esfera dos prefixos de negação, a antonímia é criada pela adição de um prefixo de negação ao radical de uma palavra, como em "feliz" e "infeliz". O prefixo "in-" atua para negar o significado da palavra original, estabelecendo uma relação de oposição sem mudar a raiz léxica. E, por último, a esfera dos prefixos de sentido contrário. Câmara Jr. (1986) identifica uma forma de antonímia que ocorre quando prefixos indicam direções ou ações opostas, como em "excluir" e "incluir", ou "progredir" e "regredir". Nesses casos, os prefixos modificam a direção da ação indicada pelo radical, criando uma relação antônima. (Câmara Jr., 1986, p. 53).

Segundo Ferrarezi Jr (2010, p. 226), “a ideia de antonímia só é coerente como uma operação que parte do nível dos referentes, pois, na verdade, opomos características dos referentes e não os sentidos das palavras”. A ideia central é que a antonímia não se refere apenas à estrutura linguística ou aos significados das palavras em si, mas sim às características dos referentes, ou seja, às entidades ou conceitos no mundo real a que as palavras se referem. Ao falarmos dessa relação semântica, não estamos simplesmente lidando com sentidos isolados no nível da língua (como a oposição entre as palavras "grande" e "pequeno"), mas sim com as propriedades reais ou imaginadas dos objetos ou conceitos que essas palavras designam. Por exemplo, "grande" e "pequeno" são antônimos porque expressam características opostas dos

referentes — algo pode ser fisicamente grande ou pequeno, mas a oposição está nas qualidades dos objetos, e não meramente nos significados das palavras.

Para Lyons (1979), a antonímia é uma das mais importantes relações semânticas e está ligada a uma vasta discussão, por haver diferentes espécies de oposição de sentido. O autor faz a seguinte classificação para esse tipo de relação: complementaridade, antonímia e reciprocidade.

No caso da complementaridade, a negação de um termo implica diretamente a afirmação do outro. Por exemplo, os pares "macho/fêmea" e "solteiro/casado" seguem essa lógica. Ser "macho" significa não ser "fêmea", e vice-versa, formando uma oposição binária estrita. Porém, com o par "solteiro/casado", essa relação é mais flexível porque a negação de um estado não necessariamente implica o oposto. Se alguém não é "casado", pode ser "divorciado", "viúvo" ou estar em uma "relação estável", mostrando que a linguagem nem sempre oferece binarismos perfeitos. Lyons (1981) observa algo semelhante com "bom/mau": não ser "bom" não implica ser "mau", sugerindo essa zona intermediária.

Esse tipo de oposição é visto como o oposto "por excelência". A antonímia envolve uma gradação entre os termos, como "alto/baixo" ou "grande/pequeno". Diferentemente da complementaridade, não há uma simples troca de um termo pelo outro, mas sim uma escala de comparação. Um elefante pode ser "grande" em relação a outros animais, mas "pequeno" em relação a outros elefantes. Neste caso, o significado é relativo, e a oposição é mais subjetiva, baseada em uma comparação de intensidade ou grau.

Em relação ao último fenômeno, a reciprocidade, o autor diz que se trata de uma dependência entre dois termos que descrevem um mesmo evento, mas de perspectivas opostas. "Comprar/vender" e "mestre/aprendiz" são exemplos. Enquanto um indivíduo compra, outro vende; ambos são partes do mesmo ato, mas vistos de ângulos diferentes. Bem como a existência de um aprendiz pressupõe a presença de um mestre que o ensina. Essas relações envolvem interdependência, onde a existência de um termo depende do outro.

Sobre a antonímia, é importante destacar que esta relação lexical pode ser influenciada por construções culturais, e não por regras universais da linguagem. Isso quer dizer que o que parece ser um par de antônimos em um contexto cultural pode não ser visto da mesma forma em outro. Como exemplo, palavras como "cão" e "gato" podem ser interpretadas como opostas em algumas culturas porque são comumente vistas como animais que não se dão bem. Da mesma forma, "azul" e "rosa" são frequentemente associados a meninos e meninas, respectivamente, em muitos contextos ocidentais, criando uma percepção de oposição entre

essas cores. No entanto, essa oposição não é inerente às palavras em si; ela é fruto de convenções sociais e culturais. Sobre isso Escarpinete e Ferraz (2015) afirmam:

Não seria incomum as pessoas apontarem para gato como oposto de cão, ou para rosa como oposto de azul. Ora, sabemos que, em termos linguísticos, gato e cão seriam apenas hipônimos do mesmo hiperônimo (animais domésticos), do mesmo modo que azul e rosa são hipônimos do hiperônimo (cor). Mas o que faz estabelecermos tais oposições é certamente o aspecto tradicionalmente marcado em nossa cultura de que cão e gato são animais com características diferentes, que, muitas vezes, não se entendem, e, ainda, na maioria dos casos, as pessoas optam por conviver com um ou com outro. Do mesmo modo, temos uma tradição fortemente marcada de que a cor azul é própria para os meninos, e a rosa é tipicamente usada pelas meninas. (Escarpinete; Ferraz, 2015, p. 87).

As autoras apontam também que a oposição de sentidos nem sempre está inscrita diretamente no léxico das línguas naturais. Ou seja, há casos em que a antonímia, ao invés de ser puramente lexical (isto é, definida pela relação direta entre os significados de duas palavras), emerge de convenções sociais e do conhecimento compartilhado em determinados contextos. O exemplo dos sinais de trânsito (vermelho, verde e amarelo) ilustra essa ideia, essas cores, por si só, não possuem oposição no léxico, mas se tornam opostas no contexto do tráfego devido às normas convencionadas que associam cada cor a uma ação ou estado.

Outro fenômeno pouco estudado em sala de aula é citado pelas autoras Escarpinete e Ferraz (2015), quando elas destacam que a antonímia, tradicionalmente vista como uma relação binária de oposição entre dois extremos (como jovem/velho ou rico/pobre), pode ser mais complexa. Em vez de simplesmente opor dois termos diretamente, é possível identificar estágios intermediários entre esses extremos, o que sugere que a antonímia pode envolver gradação.

No exemplo citado pelas autoras, os pares *criança/velho* e *rico/pobre* não se limitam a essas duas posições. Entre *criança* e *velho*, existe os termos, *jovem*, *adolescente*, *adulto*, que funciona como um intermediário. Da mesma forma, entre *rico* e *pobre*, podemos identificar um estágio intermediário como *classe média*. Esse conceito revela que a antonímia não é necessariamente rígida, mas pode admitir uma escala ou gradação de termos entre os polos opostos.

A antonímia, nesse sentido, é uma ferramenta crucial para expressar contrastes na língua, permitindo que os falantes articulem e compreendam significados opostos de maneira

clara. Entretanto, é importante observar que, assim como outros fenômenos semânticos, a antonímia também depende do contexto em que as palavras são utilizadas.

O ensino de antonímia e sinonímia, muitas vezes limitado à memorização de listas de palavras e frases descontextualizadas, revela uma compreensão superficial dessas relações semânticas. Tal abordagem em sala de aula ignora a natureza dinâmica da linguagem, na qual os significados se moldam e se transformam de acordo com o contexto em que as palavras são inseridas. Essa prática mecanicista se desfaz quando partimos para uma realidade linguística, pois essas relações de significado só ganham sentido pleno quando observadas dentro de um contexto discursivo.

3.4.3 Hiperonímia/Hiponímia

Lyons (1981) é considerado o precursor na definição da relação de hiperonímia/hiponímia. São fenômenos que ocorrem no processo de categorização. Os dois termos surgiram na área da Semântica no final dos anos 1960 e desvincularam-se das classificações lógico conceituais em “gêneros” e “espécies” oriundas de Aristóteles, conforme Tamba (2006).

Oliveira (2008), com base em Lyons, diz que a hiponímia é uma relação de hierarquia semântica que ocorre quando o significado de um termo mais específico está subordinado ao significado de um termo mais amplo dentro de um campo lexical. Em outras palavras, o termo mais específico (hipônimo) é uma variação ou exemplo de um conceito mais geral (hiperônimo).

O autor exemplifica a hiponímia com termos como “futebol” e “natação” em relação a “esporte”, e “rosa” e “tulipa” em relação a “flor”. Ele explica que “natação” implica “esporte”, mas o contrário não é verdadeiro, caracterizando o que chama de implicação unilateral. Assim, “futebol” e “natação” são hipônimos de “esporte” e são classificados como co-hipônimos, um em relação ao outro. Para Lyons (1981), o termo “hiperonímia”, utilizado por alguns linguistas, é chamado de superordenação, de modo que “flor” é o hiperônimo de “rosa” e “tulipa”, assim como “esporte” é o hiperônimo de “futebol” e “natação”.

Os conceitos de hiperonímia e hiponímia referem-se a uma relação de hierarquia semântica entre termos. A hiperonímia é o vínculo entre um termo mais geral (hiperônimo) e um termo mais específico (hipônimo). Nesse contexto, o hipônimo contém todas as características do hiperônimo, enquanto o inverso não é verdadeiro.

Por exemplo, o termo "cão" é um hipônimo de "animal", pois todos os cães são animais, mas nem todos os animais são cães. Por outro lado, "animal" é o hiperônimo de "cão", abrangendo uma categoria mais ampla.

A hiponímia é uma relação semântica que envolve a ideia de inclusão hierárquica entre palavras e segue uma lógica de encadeamento. Isso significa que, se um termo (x) é um tipo específico de outro termo mais geral (y), e esse termo (y) também é uma especificação dentro de uma categoria ainda mais ampla (z), então x está incluído em z. (cf. Lyons, 1981).

É possível verificar uma associação de hierarquia nesse processo entre um termo mais específico e um termo mais abrangente. Pietroforte e Lopes (2012, p. 128) corroboram ao afirmar que "a hiperonímia e a hiponímia são fenômenos resultantes das classificações hierárquicas do sistema lexical", sendo possível estabelecer uma aproximação de sentido entre as palavras, já que "existem significados que, devido ao seu campo semântico, englobam outros menos abrangentes". Assim, o termo "animal" possui características mais gerais que "gato", "cachorro" e "cavalo", que, embora sejam mais específicos, compartilham traços comuns com "animal", inserindo-se em seu campo semântico.

Essa construção de hierarquias entre palavras baseia-se no conceito de que algumas possuem significados mais amplos (hiperônimos) e outras mais específicos (hipônimos), como explicado anteriormente. Para entender melhor essas relações, é importante aplicar a análise componencial ou sêmica, pois ela “ordena da maneira mais explícita os conteúdos focalizados dentro de um campo lexical, pondo à mostra o que esses itens lexicais possuem em comum, bem como aquilo que faz a especificidade de uns e outros” (Ilari, 2011, p. 39).

Esse tipo de análise consiste em decompor o significado de palavras em seus componentes semânticos ou semas. Os semas são traços que indicam o que palavras diferentes têm em comum e o que as distingue. Por exemplo, "animal" possui semas como [ser vivo], [organismo]. Quando olhamos para um termo mais específico como "cachorro", ele compartilha esses traços, mas também tem características adicionais, como [mamífero], [domesticado].

Através da análise componencial, criam-se grades de correspondência entre palavras, destacando o que elas compartilham e o que as torna únicas. Isso ajuda a estruturar as palavras em categorias hierárquicas no léxico, mostrando quais são mais gerais e quais são mais específicas.

Esse processo de identificar o que as palavras têm em comum e no que elas se diferenciam é o que permite criar uma hierarquia. A palavra "animal" é mais ampla e pode incluir outras palavras mais específicas, como "cachorro" ou "gato", que compartilham características com "animal", mas também têm suas particularidades.

Trata-se de analisar as características comuns entre termos para organizá-los em categorias semânticas. Por exemplo, "animal" e "vegetal" compartilham a característica de serem "seres vivos", mas diferem de "mineral", que é uma "coisa não viva". No entanto, quando olhamos para a "capacidade de locomoção", "animal" se destaca, já que pode se mover, enquanto "vegetal" e "mineral" não possuem essa característica.

Assim, Pietroforte e Lopes (2012) concluem:

O significado de animal é englobante dos significados de réptil, aves e mamíferos, cujos significados são englobados por ele. O significado de mamíferos, por sua vez, é englobante em relação aos significados de roedor, cetáceo, felino, canídeo, marsupial e primata, seus englobados. O termo englobante é chamado hiperônimo dos demais e, os englobados, hipônimos seus. Ser um ou outro depende de como é enfocada a sua posição na taxonomia, pois mamífero é hiperônimo de primata, mas é hipônimo de animal (Pietroforte; Lopes, 2012, p. 129).

A relação entre hiperônimos e hipônimos constitui uma ferramenta crucial para manter a coerência e a fluidez de um discurso. Essa relação permite variar o uso de palavras em um texto, evitando a repetição de termos que se referem ao mesmo objeto ou conceito. Ilari e Geraldi (1987, p. 52-53) propõem que a hponímia é um fenômeno semântico que “afeta o discurso de várias maneiras: por exemplo, quando num discurso longo se sucedem diferentes alusões a um mesmo indivíduo, é norma que essas alusões se façam por meios de expressões cada vez mais abrangentes”.

Por exemplo, em um texto sobre cães, podemos começar chamando-o de "cachorro" (hipônimo) e, em seguida, utilizar "animal" (hiperônimo) para variar o vocabulário e tornar o discurso mais dinâmico e menos cansativo de se ler. Isso contribui não só para evitar repetições, mas também para ajustar o grau de especificidade conforme o contexto exige, o que torna o texto coeso, bem como evita sobrecarregar o leitor com repetições desnecessárias.

Todas essas habilidades contribuem para uma leitura e escrita mais críticas e refinadas e são aspectos essenciais no desenvolvimento linguístico, pois ajudam os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda do significado das palavras e de suas relações semânticas.

3.4.4 Ambiguidade lexical

Conforme descrito por Ferrarezi Jr. (2019, p. 103) o termo ambiguidade “é a possibilidade de atribuir mais de um sentido a uma mesma sentença considerando-se um mesmo contexto”.

Ilari e Geraldi (2005) apresentam uma categorização das ambiguidades linguísticas, destacando como a multiplicidade de sentidos pode emergir conforme a natureza do enunciado ou o contexto. Os autores consideram três tipos de ambiguidades, a lexical, estrutural e a situacional. Com o intuito de compreender estes três tipos, os autores apresentam os seguintes exemplos:

(1) O cadáver foi encontrado perto do banco.

Sobre a ambiguidade lexical, os autores consideram que este tipo de ambiguidade resulta do fato de uma palavra possuir mais de um sentido, fenômeno conhecido como polissemia ou homonímia, dependendo se os significados são relacionados.

Ferraz (2014) propõe que a ambiguidade lexical faz parte dos processos de indeterminação de sentido na linguagem, apresentando desafios para as teorias semânticas. Um dos desafios citados é que essa indeterminação não se limita a um único tipo de processo linguístico. Na verdade, há diferentes formas de indeterminação semântica, como a vagueza, a polissemia e a homonímia, o que cria a necessidade de um estudo que estabeleça claramente essas diferenças.

Faremos uma breve explicação diferenciando essas formas de indeterminação.

Ao falarmos sobre ambiguidade lexical, estamos nos referindo a casos em que uma mesma sequência de sons pode ser entendida de diversas maneiras, levando a diferentes interpretações. Por exemplo, a palavra “cabo” – pode ser uma ponta de cabo elétrico, um grau militar ou uma região geográfica (como “Cabo da Boa Esperança”). Da mesma forma, a palavra vela pode significar um objeto usado para iluminação ou a peça de tecido de um barco.

É preciso deixar claro que a ambiguidade lexical difere das relações de sinonímia. Enquanto a sinonímia envolve uma relação de equivalência semântica entre palavras diferentes, a ambiguidade lexical, por outro lado, envolve uma relação de polissemia ou homonímia dentro de uma mesma palavra. Um único termo ou expressão (como *banco*) pode evocar significados diferentes, que são interpretados conforme o contexto. Verifica-se que esta variação não ocorre entre palavras distintas, mas dentro da mesma palavra, como podemos observar:

(2) Lucas estava no banco.

Podemos entender essa sentença da seguinte maneira.

(2 a) Lucas estava sentado no banco da praça.

(2 b) Lucas estava em uma instituição financeira.

Esse tipo de ambiguidade lexical é denominado homonímia. A homonímia pode se caracterizar pela identidade de pronúncia (homofonia) ou de grafia (homografia) entre as palavras de sentidos diferentes.

Lyons (1987) destaca que há uma dificuldade de se diferenciar homonímia e polissemia. Para o autor, os homônimos são palavras (lexemas) diferentes, mas que possuem uma estrutura igual, já a polissemia possui uma característica de lexemas simples.

Segundo o autor, essa distinção pode ser difícil de identificar. Muitas vezes, cabe a critérios contextuais e históricos para decidir se estamos diante de uma polissemia ou de uma homonímia. A principal diferença entre as duas noções é haver relação entre os significados, como podemos observar no seguinte exemplo.

(3) “*Vou comprar um livro na livraria Alpha*”

Livro aparece em seu sentido físico.

(4) “*O livro é muito difícil de entender.*”

Livro no sentido do conteúdo.

É possível verificar, nessa situação, que os sentidos estão relacionados, pois ambos derivam da ideia de “conhecimento registrado” e da função do livro como fonte de informação. Logo, trata-se de um caso de polissemia.

Por outro lado, pensemos em *vela*:

(5) *A vela* iluminou o quarto inteiro.

(6) *A vela* do barco é azul.

Nos exemplos (5) e (6) temos casos de homônimos, pois ambos não possuem relação direta de significado. Sobre essas duas relações, Ferraz (2014) destaca que:

[...]na ambiguidade, as palavras possuem dois ou mais sentidos diferentes. Em alguns casos, os diferentes sentidos não apresentam relação, como ocorre com o termo banco, em que temos os sentidos banco₁= assento e banco₂= instituição financeira, processo definido como homonímia. Em outros casos, denominados de polissemia, é perceptível que os sentidos estejam relacionados, como em igreja, cujos sentidos podem ser ao menos três: espaço físico, instituição religiosa e grupo de pessoas que dela fazem parte (Ferraz, 2014, p. 125).

A autora usa exemplos como *banco* e *igreja* para explicar a diferença entre homonímia e polissemia, destacando como podemos identificar facilmente essa distinção ao observar se os significados possuem uma base comum ou não. Na polissemia esses sentidos compartilham

uma base comum, o que significa que a palavra é usada em contextos diferentes, mas mantém um vínculo semântico. Já na homonímia, temos palavras que se escrevem ou se pronunciam de forma igual, mas que possuem sentidos completamente distintos, sem uma base comum entre elas.

3.4.5 Sobre a vagueza

A vagueza ocorre quando um item lexical expressa um único sentido, mas com limites imprecisos, permitindo um amplo escopo de interpretação. Segundo Ferrarezi (2019, p. 108), esse fenômeno “tem sido visto por muitos como um defeito das línguas”. Isso se deve à função representativa das línguas, já que as utilizamos para representar o mundo

O autor defende que as línguas desempenham a função de construir expressões do mundo, pois utilizamos a linguagem para expressar nossas experiências e percepções da realidade. No entanto, essa comunicação é sempre parcial e interpretativa, uma vez que não temos controle completo sobre as propriedades dos objetos ou situações a que nos referimos. Isso ocorre porque a linguagem é, por sua natureza, limitada e moldada tanto pelas nossas vivências quanto pelo contexto em que é usada.

Sobre esse fenômeno, Ferraz (2014) nos diz que, quando descrevemos alguém como "alto", "baixo", "grande", "pequeno", "inteligente" ou "bom", estamos utilizando palavras que só fazem sentido completo dentro de um contexto específico.

Essa imprecisão é essencial para que as línguas naturais sejam gerenciáveis porque permite que se ajustem a uma variedade de contextos e interpretações. É justamente essa flexibilidade que torna as línguas naturais úteis em situações cotidianas, nas quais as pessoas podem entender uma a outra mesmo quando as palavras não são perfeitamente precisas. Para Ferrarezi Jr. (2008, p. 111) a vagueza é essencial para que as línguas naturais sejam sistemas gerenciáveis.

Expostas aqui as relações lexicais tratadas pela Semântica Lexical, é necessário, na próxima seção, estabelecer a relação entre tais fenômenos e conceitos e a competência leitora desejada na sala de aula.

4. A SEMÂNTICA LEXICAL E A COMPETÊNCIA LEITORA NO SAEB

A leitura é uma habilidade essencial para a formação social dos estudantes, pois é por meio dela que nós interagimos e construímos uma reflexão crítica sobre a realidade. Contudo, no ambiente escolar, muitas vezes, observam-se desinteresse e dificuldades na compreensão textual, o que compromete o aprendizado em diversas disciplinas. A falta de envolvimento dos alunos com os textos apresentados, aliada a práticas didático-pedagógicas de ensino de leitura que não possibilitam ao aluno o desenvolvimento de competências leitoras que de fato o preparem para o uso da leitura como prática social, evidencia um problema estrutural no ensino da leitura. Essas dificuldades dos cidadãos brasileiros em leitura são vistas tanto nas avaliações externas (Pisa), quanto nas avaliações internas (Saeb, Enem).

Sobre esse posicionamento, observemos o que afirma Antunes (2003):

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (Antunes, 2003, p. 20).

Diante desse cenário, acreditamos que a adoção de estratégias que explorem os aspectos de significação contribui para a ampliação da competência leitora e para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Isso porque a significação das palavras e expressões dentro do texto é um dos fatores determinantes para a compreensão textual. Segundo Antunes (2012, p. 14), alcançar a desejada competência em falar, ler, compreender e escrever exige um domínio aprofundado do universo das palavras, tão importante quanto, ou até mais, do que o conhecimento das regras gramaticais.

Essa afirmação destaca a importância de valorizar o significado das palavras e suas relações dentro do texto, pois compreender os efeitos de sentido que uma expressão assume em determinado contexto é um dos pilares da interpretação textual.

A leitura constitui-se numa atividade complexa, pois o leitor precisa mobilizar dentre outros conhecimentos, o ortográfico, o morfológico, o sintático, o semântico e o lexical. Este último, o conhecimento do léxico, está intimamente associado ao desenvolvimento da capacidade leitora (Finger-Kratochvil, 2010).

No caso das avaliações do Saeb, cujo foco é a leitura, as questões frequentemente exigem do estudante a capacidade de reconhecer as estratégias de significação utilizadas no

texto para produzir sentidos, o que reforça a necessidade de um ensino voltado para a análise lexical e semântica.

A escolha da Semântica Lexical para embasar nosso trabalho justifica-se, pois essa desempenha um papel fundamental no processo de leitura, como já dito, sendo responsável pelo estudo do significado das palavras e suas relações dentro da língua. Ao analisar lexemas, afixos, expressões idiomáticas e relações de sentido, essa vertente da semântica permite que o leitor compreenda os diferentes usos e variações do significado das palavras no texto, facilitando a interpretação e a construção de sentido.

No processo de leitura, o leitor não apenas reconhece palavras isoladas, mas precisa compreender como elas se relacionam entre si para formar um significado coerente. Essa relação entre as palavras é conhecida como relações lexicais, que incluem fenômenos como sinonímia, antonímia, homonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia. Veremos mais adiante como esses mecanismos ajudam o leitor a identificar conexões semânticas no discurso, possibilitando uma interpretação mais precisa do conteúdo. Antes, exploraremos as competências de leitura que são exigidas no Saeb.

4.1 COMPETÊNCIA LEITORA NO SAEB

Sabemos que na sociedade letrada em que vivemos, a proficiência em leitura é condição fundamental para a inserção do indivíduo e para a prática efetiva da cidadania (Rojo, 2004). Para promover o avanço da proficiência leitora dos estudantes, é essencial compreender dois conceitos fundamentais: competência e habilidade. Esses termos, embora relacionados, possuem distinções importantes no campo da educação e da aprendizagem da leitura. Segundo Perrenoud (1999), a competência pode ser definida como um grupo de habilidades que permite ao indivíduo agir de maneira eficaz em determinada situação. Assim, a leitura não se resume a um ato mecânico de decodificação de palavras, mas envolve um conjunto de capacidades interligadas, que possibilitam ao leitor interpretar, inferir e construir sentido a partir do texto.

Nesse contexto, o desenvolvimento da competência leitora depende de um trabalho contínuo com diferentes habilidades específicas, como identificar informações explícitas, inferir significados implícitos, reconhecer a estrutura textual e estabelecer relações entre diferentes textos e contextos discursivos. Ao estimular essas habilidades de forma sistemática, o ensino da leitura se torna mais eficiente, contribuindo para a formação de leitores críticos e

autônomos, capazes de utilizar a leitura como uma ferramenta essencial para o aprendizado e para a vida em sociedade.

A habilidade pode ser compreendida como a capacidade de realizar uma ação específica, utilizando conhecimentos que podem ser elementares ou complexos, conforme a necessidade da situação. Segundo a Matriz de Referência em Língua Portuguesa, relaciona-se às “competências já adquiridas” (Brasil, 2008, p. 18).

Dessa forma, a mobilização desses conhecimentos permite a execução de tarefas como analisar, distinguir, inferir, exemplificar, correlacionar e identificar, entre outras. Além disso, as habilidades não são inatas, mas podem ser aprendidas e desenvolvidas ao longo do tempo, tornando-se mais refinadas com a prática. Quando essas habilidades são ativadas e articuladas para resolver problemas ou atuar de forma eficaz em determinado contexto, elas se transformam em competência, pois passam a integrar um conjunto estruturado de conhecimentos e estratégias cognitivas que possibilitam ao indivíduo agir de maneira assertiva diante de diferentes desafios.

As habilidades de leitura avaliadas nas avaliações externas, conforme a Matriz de Referência, estão alinhadas aos três níveis de trabalho com o texto propostos por (Marcuschi 2008, p. 76). O primeiro nível, coesão superficial, refere-se à estruturação dos elementos linguísticos que garantem a conexão entre as partes do texto, permitindo sua organização formal. O segundo nível, coerência conceitual, envolve a construção de sentido a partir das relações semânticas, cognitivas e funcionais estabelecidas no discurso, possibilitando que o leitor compreenda a lógica interna do texto. Já o terceiro nível, relacionado ao sistema de pressuposições, abrange as inferências e implicações no plano pragmático, ou seja, o leitor precisa identificar elementos implícitos, reconhecer intenções discursivas e interpretar significados subentendidos.

Para que um estudante compreenda e interprete um texto de forma eficiente, ele precisa recorrer a recursos cognitivos diversos, como seu conhecimento de mundo, experiências anteriores e as representações da realidade que construiu ao longo de sua formação. A leitura, portanto, é um processo ativo, no qual o leitor não apenas recebe informações, mas interage com o texto, buscando conexões e significados que façam sentido dentro de seu repertório cultural e linguístico.

A partir dos conceitos de leitura já delineados nas avaliações externas, destacaremos alguns dos principais documentos oficiais do Brasil que fundamentam a prática da leitura, a fim de verificar os conceitos de leitura por eles demarcados.

Temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998): que constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Nesse documento a leitura é vista como interação, é um processo, no qual autor-texto-leitor dialogam. Em se tratando da leitura, os PCN defendem a ideia de que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (Brasil, 1998, p. 69-70).

Dessa forma, é necessário compreender as concepções de leitura abordadas nos documentos oficiais para garantir um ensino alinhado às diretrizes educacionais e promover o desenvolvimento efetivo da competência leitora dos alunos.

O outro documento oficial, a BNCC orienta que, ao longo de todo o Ensino Fundamental, sejam desenvolvidas atividades que introduzam os alunos não apenas aos gêneros textuais já tradicionais na escola, como notícia, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha e crônica, mas também aos gêneros digitais. Em relação à leitura no contexto da BNCC, o texto nos diz que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2017a, p. 72).

Essa abordagem visa ampliar a experiência dos estudantes com diferentes formas de comunicação, possibilitando uma participação mais ativa, crítica e reflexiva nas práticas de linguagem da contemporaneidade. O ensino dos gêneros textuais tem como objetivo proporcionar ao aluno um repertório amplo de textos, ajudando-o a entender suas finalidades e condições sociais de uso. Essa abordagem possibilita que o estudante não apenas reconheça os diferentes gêneros, mas também aprenda a utilizá-los como ferramentas de socialização e participação nas práticas comunicativas da sociedade.

Adiante, situaremos cada fenômeno semântico-lexical e sua relação com a leitura.

4.2 RELAÇÕES LEXICAIS E OS DESCRITORES DE LEITURA: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA

A leitura e a compreensão textual, como já dito, dependem diretamente das relações lexicais, pois o significado das palavras em um texto não ocorre de maneira isolada, mas é construído a partir das relações que elas estabelecem entre si dentro de uma sentença e de um contexto maior.

Isso significa que o sentido das palavras é dinâmico e pode ser modificado conforme o ambiente linguístico no qual estão inseridas. No contexto dos descritores do Saeb, a análise semântica dessas relações permite compreender como os alunos interpretam palavras e expressões, inferem significados implícitos e processam a coerência e a coesão textual, “uma vez ser premissa da avaliação do Saeb aferir se o aluno compreende o papel de uma expressão linguística em relação ao efeito de sentido” (Souza, 2015, p. 23).

A relevância do estudo das relações lexicais, especialmente no contexto educacional, está diretamente ligada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual dos alunos. Compreender como palavras se relacionam semanticamente contribui para que os estudantes estabeleçam inferências mais eficientes, identifiquem significados implícitos e explicitem informações subentendidas em diferentes tipos de textos.

Isso vai ao encontro do que é proposto nos Parâmetros de Língua Portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental: “compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor” (Brasil, 1997, p. 68).

Essas competências são essenciais para o domínio dos descritores de leitura propostos pelo Saeb, que buscam aferir a capacidade do aluno de construir sentidos coerentes, relacionando ideias, conceitos e informações.

Além disso, um trabalho sistemático com essas relações lexicais (sinonímia, antonímia, hiponímia, entre outras) permite aos estudantes ampliarem não apenas seu vocabulário, mas também sua consciência linguística e crítica.

Faremos menção dos descritores relacionados diretamente às relações lexicais destacados na Matriz de Referência do Saeb (2023).

Do Tópico I “**Procedimentos de Leitura**” temos:

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão Brasil (2008, p. 8)

Estabelecer inferências constitui uma atividade cognitiva que promove a criação de sentidos e de uma representação mental coesa e organizada do texto, possibilitando o resgate de informações não explicitamente apresentadas (Santa-Clara; Spinillo, 2006).

A inferência do significado de palavras depende do reconhecimento de relações lexicais, como sinonímia, relação esta que pode ser definida em termos de equivalência de sentido e de referência entre itens lexicais.

De acordo com Ilari e Geraldi (2005), alguns pares de orações são considerados equivalentes quando podem ser empregados em diversas situações comunicativas em que expressam essencialmente o mesmo conteúdo. Para os autores, esse tipo de relação entre pares de orações, que apresentam significados equivalentes, denomina-se paráfrase. Além dessa relação, temos a antonímia, que, de acordo com Ilari e Geraldi (2005), pode ser compreendida como uma relação semântica baseada na incompatibilidade de significado entre duas palavras. Para esses autores, essa relação é expressa por meio de pares lexicais cujos sentidos se opõem diretamente, sendo impossível que ambos coexistam simultaneamente no mesmo contexto linguístico.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto Brasil (2008, p. 8)

A inferência se apoia na polissemia e na intertextualidade, exigindo que o leitor compreenda como palavras e expressões adquirem novos sentidos dependendo do contexto. O processo de compreensão textual ultrapassa a simples decodificação linguística das palavras e frases explicitamente apresentadas. Compreender um texto implica a mobilização ativa de dois tipos de conhecimento essenciais: o linguístico, relacionado às informações claramente fornecidas pelo próprio texto, e o extralinguístico, que abrange o conhecimento prévio e as experiências anteriores do leitor. Segundo Marchuschi (2008, p.239), “compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos”.

D6 – “Identificar o tema de um texto” Brasil (2008, p. 23)

O reconhecimento do tema está atrelado às palavras-chave do texto, que frequentemente mantêm relações de hiponímia e hiperonímia. Podemos entender melhor estas relações, como bem exemplifica, Almeida (2012, p. 55), ao afirmar que as palavras estabelecem entre si relações conceituais, como pode ser evidenciado no exemplo seguinte: “fui à feira; comprei maçãs, peras, mangas e outras frutas frescas”. Observa-se claramente a existência de uma relação conceitual hierárquica entre os termos mencionados. Especificamente, as palavras "maçãs", "peras" e "mangas" estão em uma relação semântica de subordinação em relação ao termo mais geral "frutas". Essas palavras específicas, que estão contidas semanticamente no conceito mais amplo, são denominadas hipônimas, enquanto o termo abrangente "frutas" é classificado como hiperônimo, pois engloba semanticamente todas as unidades lexicais anteriores.

No contexto dos descritores, as relações semânticas de hiperonímia e hiponímia são essenciais para a identificação do tema de um texto, pois facilitam a percepção da hierarquia conceitual entre as palavras, permitindo ao leitor identificar quais são as informações gerais e quais são as específicas. Ao reconhecer que algumas palavras são hipônimas (termos específicos, subordinados) de uma palavra mais ampla, o hiperônimo, o leitor consegue identificar as palavras-chave, que geralmente remetem ao núcleo temático do texto que é a habilidade pedida no do descritor D6.

Do tópico III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

Temos o descritor D20, que envolve o reconhecimento das diferentes formas de tratar uma mesma informação em textos distintos. As relações lexicais como a sinonímia e polissemia estão ligadas a esse descritor, isso porque as condições de produção e recepção dos textos influenciam a seleção das palavras, que são estrategicamente escolhidas para transmitir diferentes visões sobre o mesmo tema.

Podemos exemplificar a sinonímia da seguinte forma: se dois textos abordam um mesmo fato, como um protesto público, um pode utilizar palavras como "manifestantes" e "manifestação pacífica", enquanto outro pode escolher palavras como "rebeldes" e "tumulto". Como visto, percebe-se que, nos exemplos, esses termos podem ser substituídos e, mesmo assim, os sentidos permanecem equivalentes no contexto apresentado. O que muda, são as formas de tratar a mesma informação. A capacidade de o aluno perceber essas nuances lexicais permite reconhecer como o contexto social, ideológico e comunicativo molda os sentidos.

Já a polissemia também é uma relação lexical essencial nesse contexto, pois envolve a existência de múltiplos sentidos associados a uma mesma palavra, sendo que esses sentidos variam conforme o contexto de uso. “A polissemia confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimirem todos os inúmeros aspectos da realidade”, afirma Perini (1998, p. 252).

Em textos que tratam do mesmo tema, o reconhecimento da polissemia permite ao leitor perceber como as escolhas lexicais feitas pelos autores podem atribuir diferentes perspectivas ou enfoques, produzindo, assim, efeitos interpretativos distintos sobre o leitor. Ao reconhecer que uma palavra pode ser empregada com sentidos variados, o estudante compreende melhor como os autores utilizam intencionalmente a polissemia para defender seus pontos de vista ou influenciar a percepção do leitor.

Por exemplo, se analisarmos dois textos que abordam a questão ambiental envolvendo a palavra "explorar", poderemos observar sentidos distintos conforme o contexto e a perspectiva dos autores. Um primeiro texto pode utilizar a palavra com sentido positivo:

1) É necessário explorar racionalmente os recursos naturais para garantir o desenvolvimento econômico.

Nesse caso, "explorar" remete à utilização consciente e sustentável dos recursos naturais.

2) Certas empresas buscam apenas explorar recursos naturais. Já no segundo exemplo, adotando uma perspectiva crítica, podemos afirmar que certas empresas buscam apenas "explorar" recursos naturais, trazendo o sentido negativo de extração excessiva, destrutiva e prejudicial ao meio ambiente. Assim, a polissemia da palavra "explorar" serve claramente como estratégia discursiva que reflete diferentes posicionamentos sobre um mesmo fato ou tema.

Como podemos observar, os exemplos (1) e (2) nos mostram diferentes contextos em que a mesma forma utilizada expressa sentidos diferentes.

O descritor **D21**, que trata do reconhecimento de posições distintas ou divergentes sobre o mesmo fato ou tema, envolve principalmente a antonímia e a sinonímia.

A oposição lexical revela claramente diferentes posicionamentos ideológicos, emocionais ou críticos sobre um mesmo tema. Por exemplo, ao analisar textos sobre mudanças climáticas, um autor pode descrever o tema como uma “ameaça iminente”, enquanto outro pode considerá-lo apenas um “evento natural passageiro”. A oposição clara entre essas expressões é fundamental para que o aluno compreenda como as relações lexicais, especialmente a antonímia, expressam diferentes opiniões, permitindo uma interpretação crítica e comparativa das perspectivas adotadas nos textos.

A outra relação da qual acreditamos que facilitaria na resolução de questões que abordem esse descritor é a sinonímia, observe:

Quadro 02 – Textos de abordagem sobre Sinonímia

<p style="text-align: center;">Texto 1</p> <p style="text-align: center;">Cultura digital para todos</p> <p>Fórum lançado pelo Ministério da Cultura tenta construir política pública que reconheça a centralidade da questão digital e busque meios de assegurar o acesso dos cidadãos a essa cultura. A cultura digital é a cultura contemporânea. Ela surge quando as artes e a informação passam a se propagar por meio de bits e sem precisar de suportes físicos (para clarear, é a cultura do MP3, não do CD). E se alastra com grande velocidade, dando ao recentíssimo “ontem” um caráter de “antigamente”. Equipamentos e softwares surgem para alterar a forma como comunicamos, nos relacionamos, consumimos, nos divertimos, vivemos, enfim.</p>
<p style="text-align: center;">Texto 2</p> <p style="text-align: center;">A palavra digital</p> <p>Os primeiros estudos sobre a escrita na internet, baseados fundamentalmente na troca de e-mails, têm pouco mais de dez anos, mas já pertencem à pré-história da vida digital. Desde então, o uso intenso de comunicadores instantâneos, blogs e redes sociais (como o Orkut, o Facebook e o Twitter), sobretudo por jovens, conduziu o tema a outra esfera de reflexões, bem mais complexa, combinando linguística, comunicação, psicologia e sociologia.</p> <p style="text-align: right;"><i>RIZZO, Sérgio. Língua. Agosto. 2009. Fragmento.</i></p>
<p>Esses dois textos apresentam abordagens:</p> <p>A) científicas.</p> <p>B) complementares.</p> <p>C) confusas.</p> <p>D) iguais.</p> <p>E) opostas.</p>

Fonte: Maratona de aulões: Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação.
São João dos Patos – Maranhão, 2024.

A sinonímia permite verificar se os dois textos abordam a mesma ideia com palavras diferentes, porém semanticamente semelhantes, ou seja, se complementam ao descrever um fenômeno semelhante por meio de termos próximos ou semanticamente equivalentes.

Ao reconhecer que ambos os textos utilizam expressões diferentes, mas semanticamente próximas—por exemplo, "cultura digital" (Texto 1) e "escrita na internet" (Texto 2), o aluno pode perceber claramente que as abordagens são complementares. Portanto, a sinonímia (mesmo não sendo uma sinonímia perfeita, mas próxima) é a relação lexical decisiva, já que permite identificar equivalências ou proximidades semânticas que contribuem para uma compreensão ampla e integrada do tema abordado pelos dois textos.

Do tópico V – RELAÇÃO ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITO DE SENTIDO – Temos o descritor **D16** – "Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados"

Essa habilidade associa-se claramente à ambiguidade lexical, seja pela homonímia, ou pela polissemia. Já mencionamos que estes fenômenos lexicais diferem, conforme explica Ferraz (2014), acerca da diferenciação entre polissemia e homonímia, tomados como fenômenos semânticos geradores de ambiguidade.

Conforme Ilari e Geraldi (2005), reconhecer ironia ou humor exige que o leitor identifique um desvio intencional entre o significado literal e o pretendido pelo autor, explorando os sentidos figurados das palavras ou expressões.

Leia o texto abaixo.

Figura 03 – Tirinha que representa o sentido figurado



Fonte: <http://www.piadas.com.br/imagens-engracadas/fonte-dos-desejos-mulher-rica>
(acesso em 12/02/2025)

Observando o quadrinho, percebemos que o humor é construído através do fenômeno da ambiguidade lexical. A ambiguidade surge no enunciado verbal do pedido feito pelo homem:

"Desejo estar sempre nos braços de uma mulher, uma mulher rica."

Há uma quebra de expectativa, visto que o item lexical *braço* remete tanto ao sentido de o homem ficar ao lado de uma mulher rica, quanto a ser carregado em seus braços (o que não seria esperado num primeiro momento). O humor da tirinha é justamente construído pela interpretação ambígua desse pedido. A fonte dos desejos interpreta literalmente o pedido,

associando "mulher rica" a uma situação de conforto material e afetivo extremo, ou seja, o homem é transformado em um cachorro de estimação de uma mulher rica, levando-o literalmente "para os braços dela".

Para Henriques (2018),

Se a um enunciado é possível atribuir duas ou mais interpretações, dizemos que ele caracteriza um caso de ambiguidade. É óbvio que muitas delas podem ser desfeitas porque o leitor tem conhecimentos implícitos ou pressupostos a respeito do fato ou da expressão empregada. (Henriques, 2018, p. 87).

Discutindo o exposto por Henriques (2018), ao afirmar que “muitas das ambiguidades podem ser desfeitas”, ele quer dizer que um enunciado que admite mais de uma interpretação pode ter seu sentido esclarecido, tornado inequívoco ou definido com precisão, pelo contexto ou pelos conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o assunto.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão: Para trabalhar este descritor, podemos utilizar as relações semânticas ligadas à ambiguidade lexical.

Ao explorar a polissemia, o aluno aprende a perceber que uma mesma palavra pode assumir sentidos diferentes conforme sua posição no discurso, produzindo efeitos específicos pretendidos pelo autor.

A ambiguidade é frequentemente explorada de maneira intencional para produzir efeitos humorísticos, críticos ou irônicos, como já foi citado, exigindo que o leitor utilize inferências contextuais para desfazer a ambiguidade. Portanto, o estudo dessas relações lexicais amplia significativamente as habilidades interpretativas do estudante, tornando-o capaz de perceber nuances intencionais nas escolhas lexicais realizadas pelo autor e reconhecer os múltiplos sentidos possíveis produzidos pelas palavras no texto. Vejamos um exemplo:

Quadro 03 – Questão sobre Relações Lexicais

Leia o enunciado da questão bem como as alternativas.

Colocar um sapo na porta da casa de Carmela foi uma ideia de jerico, porque essa ideia é:

- (A) secreta.
- (B) maldosa.
- (C) perigosa.
- (D) absurda.

Fonte: Maratona de aulões: Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação.
São João dos Patos – Maranhão, 2024.

Nesse exemplo, a expressão "ideia de jerico" não se refere literalmente ao animal "jerico" (jumento), mas sim carrega um significado metafórico de algo absurdo, tolo ou sem lógica. Nesse caso, Jerico apresenta um sentido polissêmico, pois, dependendo do contexto, pode tanto significar literalmente o animal como, num contexto informal, simbolizar uma pessoa ou atitude desprovida de inteligência. Trata-se, também, de uma forte influência cultural na construção da metáfora, dado o fato de termos aí uma expressão regional.

Ao abordar esta questão, é necessário esclarecer que a compreensão da expressão exige uma interpretação não literal, conotativa, mostrando como a linguagem popular frequentemente utiliza termos ou expressões com múltiplos sentidos (polissemia) e significados figurados (conotação), exigindo do leitor atenção ao contexto para decodificar corretamente o sentido pretendido.

Para esta pesquisa, optou-se por não abordar diretamente o Tópico IV da Matriz de Referência do Saeb (Coerência e Coesão no Processamento do Texto), uma vez que o foco central do estudo está na Semântica Lexical e nas relações de sentido estabelecidas entre as palavras no processo de construção de significados textuais. Embora se reconheça a relevância dos mecanismos coesivos e da coerência textual na interpretação, o objeto de análise desta investigação são os descritores e questões que mobilizam especificamente conhecimentos sobre sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, polissemia e ambiguidade lexical.

O Tópico IV trata de habilidades relacionadas à lógica e à fluidez do texto, como o uso adequado de conectivos, a progressão temática e a estruturação de orações (aspectos pertencentes ao campo da coesão sequencial e referencial). Já o recorte metodológico adotado nesta pesquisa volta-se às relações lexicais, pertencentes ao nível paradigmático da língua, e às habilidades que envolvem a dedução e interpretação de significados com base no léxico e em seu uso contextualizado.

Essa escolha teórica e metodológica encontra respaldo nos estudos de Ilari e Geraldi (2006), que destacam que “a Semântica Lexical permite compreender como os significados são organizados em sistemas relacionais na língua, sendo indispensável para a construção do sentido textual e para o desenvolvimento da competência leitora”. Assim, ao privilegiar o nível paradigmático da linguagem (aquele que trata das relações de substituição e associação entre unidades lexicais), a pesquisa propõe uma análise mais aprofundada das articulações lexicais que sustentam a interpretação e que são, frequentemente, exigidas nas avaliações de larga escala, foco do nosso estudo.

A presente pesquisa não contemplou os descritores D17 e D19, localizados no Tópico V da Matriz de Referência, por estarem voltados à análise de recursos expressivos e estilísticos que extrapolam as relações lexicais propriamente ditas, foco central deste estudo. Embora esses descritores estejam associados a efeitos de sentido, suas competências envolvem o reconhecimento de figuras de linguagem e escolhas estilísticas do autor, e não diretamente as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia ou polissemia, que constituem o escopo específico da Semântica Lexical aqui abordada.

Ademais, os simulados analisados não apresentaram questões que explorassem esses descritores com clareza suficiente para uma abordagem Semântica Lexical consistente, o que reforça a decisão metodológica de focar naqueles que tratam explicitamente das relações de sentido entre palavras no nível lexical.

Dessa forma, ao estabelecer a relação entre os descritores de leitura da Matriz de Referência do Saeb e as relações lexicais, evidencia-se a importância de um trabalho sistematizado com os sentidos das palavras e suas articulações no texto. Compreender como os campos lexicais e as relações semânticas – como sinonímia, antonímia, hiperonímia, entre outras – operam na construção de significados é essencial para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Essa articulação permite não apenas atender às exigências das avaliações externas, mas, sobretudo, contribuir para uma formação linguística mais sólida, crítica e reflexiva. Ao integrar os descritores de leitura com os estudos semânticos, o ensino da leitura assume um papel mais efetivo no processo de ensino-aprendizagem, ampliando a capacidade de interpretação e promovendo uma leitura mais consciente e significativa.

Passaremos, na próxima seção, ao percurso adotado para o desenvolvimento desta pesquisa.

5. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia empregada no desenvolvimento deste estudo, mostrando os procedimentos seguidos. Organizamos em três partes distintas: a natureza da pesquisa, delineamento do contexto da pesquisa e os passos para a elaboração da proposta didática.

5.1 A NATUREZA DA PESQUISA

De acordo com os objetivos estabelecidos, optamos por utilizar análise documental de caráter qualitativo e adotamos um enfoque bibliográfico, de cunho descritivo-interpretativista.

A pesquisa qualitativa trabalha com “o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 1993, p. 133). Nossa intenção é interpretar de que forma os fenômenos semânticos aparecem nos simulados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do município de São João dos Patos-MA, e não os quantificar.

De acordo com a perspectiva de Severino (2016), uma pesquisa é caracterizada como documental quando recorre a documentos como principal fonte de informação, englobando materiais impressos, jornais, fotografias, filmes, gravações e documentos legais. Assim, a classificação da nossa pesquisa como documental se justifica, uma vez que o objeto de análise se constitui em um simulado baseado em um exame de larga escala.

A pesquisa bibliográfica, conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), tem como objetivo principal a resolução de um problema ou hipótese, utilizando referenciais teóricos disponíveis na literatura científica. Esse tipo de pesquisa busca a “[...] resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

Para Boccato (2006), uma pesquisa bibliográfica fornece subsídios essenciais para entender o que já foi investigado sobre um tema, identificando abordagens metodológicas, abordagens teóricas e resultados apresentados.

Para este trabalho utilizamos de ampla literatura que contextualiza o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e os seus descritores, fizemos abordagens teóricas sobre a Semântica, a relação entre Semântica e Léxico, dentre outros tópicos e, por fim, o processo de elaboração de material pedagógico, no caso a proposta didática.

Nossa pesquisa é também de cunho descritivo-interpretativista. O caráter descritivo se manifesta quando identificamos e detalhamos especificações da Semântica Lexical apresentadas em um contexto específico – neste caso, dois simulados do Saeb, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São João dos Patos-Ma. Assim, oferecemos, no mínimo, uma análise descritiva desses simulados em relação à ocorrência de questões que explorem aspectos/fenômenos semânticos-lexicais. Já o aspecto interpretativista emerge à medida que, além de descrever, analisamos essas questões com base no referencial teórico escolhido.

Dessa forma, acreditamos que a abordagem qualitativa, com viés bibliográfico-documental, de cunho descritivo-interpretativista, pode nos ajudar a entender melhor os fenômenos semânticos abordados nas questões do simulado Saeb, além de auxiliar na proposta de atividades didáticas, sugerida ao final da pesquisa.

5.2 CONTEXTO DE DELINEAMENTO DA PESQUISA E DO CORPUS

A metodologia é uma fase crucial da pesquisa, pois é nela que detalhamos de forma pertinente e rigorosa os passos seguidos durante o trabalho, permitindo sua contextualização. Essa etapa oferece a oportunidade de fornecer uma visão clara e detalhada de como a pesquisa foi conduzida, destacando sua relevância e coerência.

Dessa forma, o estudo aqui apresentado teve início a partir de uma reflexão sobre o trabalho docente no preparo dos discentes para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nas escolas públicas do município de São João dos Patos – MA.

O Saeb, como sistema nacional de avaliação educacional, tem um impacto significativo nos caminhos e decisões adotadas pelas escolas no Brasil. Isso se dá, em grande parte, pela maneira como os professores que estão diretamente envolvidos com o sistema percebem sua influência e tomam suas próprias interpretações e conclusões sobre os resultados obtidos. Essas percepções dos professores podem moldar as estratégias de ensino, currículos e métodos pedagógicos adotados, pois muitos consideram as avaliações do Saeb como um parâmetro importante para o desempenho educacional das escolas e dos alunos e de fato é.

O corpus selecionado para esta pesquisa é composto por (oito) questões retiradas de três simulados de Língua Portuguesa – 9º ano, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos - MA, edição 2024. A escolha do 9º ano deve-se ao fato de essa ser a turma que participa do simulado Saeb elaborado pela Secretaria Municipal de

Educação de São João dos Patos-MA, além de ser a turma com a qual atuo como professora pesquisadora, diretamente. Assim, a seleção desse corpus possibilita uma análise mais aprofundada das relações lexicais dentro do contexto dos simulados, alinhando a pesquisa à prática docente e ao preparo para a avaliação externa.

A coleta de dados foi realizada por meio da busca direta dos simulados realizados em 2024 junto à Secretaria Escolar. Com o auxílio de um editor de imagem, realizamos o recorte das questões selecionadas. Cabe destacar que a variedade de gêneros textuais ficou limitada, em razão da quantidade de questões por descritor disponíveis nos simulados. Essa limitação resultou em uma análise mais restrita quanto à diversidade de gêneros a serem trabalhados no corpus da dissertação.

Em média, a Secretaria aplica seis simulados por edição, podendo haver variações conforme as atualizações promovidas no Saeb. Cada simulado contém doze questões de Língua Portuguesa, distribuídas entre os descritores, com uma média de três a quatro questões por descritor. Observa-se, ainda, a recorrência de alguns descritores já trabalhados em edições anteriores, que voltam a aparecer nos simulados mais recentes.

Os simulados são divididos por descritores em blocos, a saber:

Bloco 1: Procedimento de leitura, abrangem os descritores: D1, D3, D4, D6;

Bloco 2: Fato e opinião, abrangem os descritores: D14, D21;

Bloco 3: Suporte, gênero e finalidade, abrangem os descritores: D5, D12, D20;

Bloco 4: Coerência e coesão, abrangem os descritores: D2, D7, D8 e D15;

Bloco 5: Recursos expressivos e estilo, abrangem os descritores: D16, D17, D18, D19;

Bloco 6: Variação Linguística e análise semiótica, abrangem os descritores: D9, D10, D11, D13.

Selecionadas as questões, traçamos um estudo explorando os aspectos da significação. Focamos nossa análise apenas nos aspectos relacionados ao significado das palavras ou expressões. Isso nos ajudou a validar ou tornar possível a ideia inicial que estamos considerando. Nossa atenção foi direcionada especificamente para compreender como as palavras são usadas e interpretadas, visando sustentar ou validar a ideia que estamos explorando.

Para realizar isso, a pesquisa bibliográfica desempenhou um papel fundamental, fornecendo ao pesquisador o embasamento teórico necessário para realizar uma análise de dados com precisão e produzir resultados confiáveis.

5.3 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Como resultado de nossos estudos ao longo da pesquisa, foi desenvolvida a produção de um material pedagógico (Caderno Pedagógico) voltado especificamente para o ensino de Semântica Lexical nos simulados Saeb. Esse material, estruturado em um caderno de atividades, baseia-se nas teorias exploradas e aprofundadas neste trabalho, visando oferecer suporte e estratégias práticas para os professores que, assim como esta professora pesquisadora, buscam alternativas eficazes para os desafios enfrentados em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa. Ressalto que pelo formato do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) este material encontra-se no apêndice.

O foco principal do material está direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental, com especial atenção ao 9º ano, proporcionando ferramentas para aprimorar o desenvolvimento das habilidades avaliadas no Saeb, a partir do aprofundamento das relações lexicais no contexto da leitura e da interpretação textual.

De acordo com a vasta pesquisa bibliográfica, verificamos que a Semântica Lexical desempenha um papel fundamental na construção do sentido nos textos e na interpretação adequada das questões de leitura, especialmente no contexto das avaliações externas, como o Saeb.

De acordo com Ilari e Basso (2006), o estudo do léxico vai além da simples memorização de palavras, envolvendo a compreensão das relações entre os termos e os efeitos de sentido que essas relações produzem no discurso. Dessa forma, a análise da Semântica Lexical em torno dos descritores de Língua Portuguesa do 9º ano pode oferecer uma importante contribuição para a formação de professores, auxiliando-os na identificação das dificuldades dos alunos e no aprimoramento das estratégias de ensino voltadas para a interpretação e produção textual.

Além disso, o desenvolvimento de práticas pedagógicas focadas na Semântica Lexical possibilita uma abordagem mais reflexiva sobre os sentidos das palavras no contexto das questões do Saeb. Neste sentido, Antunes (2012) afirma que afirma que, para alcançar a tão desejada competência em falar, ler, compreender e escrever, é fundamental dominar, ampliar e explorar o universo das palavras com a mesma profundidade ou até mais do que o domínio da gramática.

Para a autora, o ensino de língua portuguesa deve privilegiar o uso significativo da linguagem, permitindo que os estudantes compreendam os efeitos de sentido decorrentes das escolhas lexicais nos textos. Dessa maneira, ao aprofundar a relação entre os descritores de leitura e as relações lexicais, os professores podem criar estratégias mais eficazes para preparar seus alunos para a avaliação, garantindo não apenas um melhor desempenho no exame, mas também um avanço significativo na competência leitora dos estudantes.

Para alcançar nossos objetivos, observamos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, de 9º ano, e selecionamos os saberes dos descritores que consideramos, pelas nossas leituras, ter estreita relação com as relações lexicais, a saber:

- D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão),
- D4 (Inferir uma informação implícita em um texto),
- D6 (Identificar o tema de um texto),
- D16 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados),
- D18 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão),
- D20 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido),
- D21 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema).

Esses descritores foram escolhidos por sua forte ligação com a dimensão da interpretação e da construção de sentido, que é foco da Semântica Lexical. Além disso, a seleção dos descritores também foi condicionada ao corpus disponível para análise: os simulados aplicados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos – MA, edição 2024.

Na próxima seção, por meio do corpus selecionado para análise, buscamos compreender os fenômenos semânticos nos simulados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos – MA.

6. ABORDAGEM SEMÂNTICA NOS SIMULADOS DO SAEB

Nesta seção, exploraremos como a Semântica Lexical aparece nos simulados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São João dos Patos- MA. Seleccionamos (08) questões dos simulados do ano de 2024 de Língua Portuguesa, com base na análise de que essas contemplam aspectos relevantes dos estudos da Semântica Lexical. Cabe, então, verificarmos de que forma os conceitos semânticos vêm sendo incorporados neste tipo de material didático-pedagógico.

Partindo do pressuposto de que o significado linguístico está presente em todas as formas textuais a que temos acesso, seja em representações textuais diretas (material escrito), ou indiretas (multimídias que envolvem a escrita), a competência semântica, que pode ser definida como “a capacidade que o aprendente/usuário da língua tem de reconhecer e organizar o significado” (QECRL, 2021, p. 37) desempenha um papel fundamental na vida social dos falantes de uma língua.

Dito de outra forma, a competência semântica refere-se à habilidade dos falantes de uma língua de compreender, interpretar e produzir significados de forma coerente e apropriada em diferentes contextos comunicativos. Esse conceito está diretamente ligado à capacidade de reconhecer o significado das palavras, expressões e enunciados, levando em consideração não apenas seu sentido literal, mas também as variações que podem ocorrer de acordo com o contexto discursivo.

Dessa forma, é crucial que os estudos semânticos ocupem um lugar de destaque no preparo das avaliações Saeb, visto que a compreensão do significado nas diversas manifestações da linguagem contribui diretamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual, avaliadas nesse exame.

Assim, a abordagem dos conhecimentos da semântica se faz relevante nas aulas de Língua Portuguesa, pois capacita os alunos a lidarem com diferentes níveis de significação, ampliando sua capacidade de interação social e de entendimento crítico de textos. Verificaremos a seguir algumas questões.

6.1 QUESTÃO COM FOCO NA SINONÍMIA

Quadro 04 – Questão 3 do simulado 1

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
<p>Leia o texto:</p> <p style="text-align: center;">“Chatear” e “encher”</p> <p>Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer na cidade.</p> <p>— Alô, quer me chamar por favor o Valdemar?</p> <p>— Aqui não tem nenhum Valdemar.</p> <p>Daí a alguns minutos você liga de novo.</p> <p>— O Valdemar, por obséquio.</p> <p>— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.</p> <p>— Mas não é do número tal?</p> <p>— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.</p> <p>Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:</p> <p>— Por favor, o Valdemar já chegou?</p> <p>— Vê se te manca palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?</p> <p>— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.</p> <p>— Não chateia.</p> <p>Daí a dez minutos, ligue de novo.</p> <p>— Escute uma coisa: o Valdemar não deixou pelo menos um recado?</p> <p>O outro dessa vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.</p> <p>Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:</p> <p>— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar! Alguém telefonou para mim?</p> <p style="text-align: right;"><i>Paulo Mendes Campos, in Para gostar de ler – Crônicas</i></p>
<p>No trecho “<u>Cavalheiro</u>, aqui não trabalha nenhum Valdemar”, o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,</p> <p>(A) era gentil.</p> <p>(B) era curioso.</p> <p>(C) desconhecia a outra pessoa.</p> <p>(D) revelava impaciência.</p>

Fonte: Maratona de aulões: Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação.
São João dos Patos – Maranhão, 2024.

Direcionamentos para a resolução da questão:

Em relação ao descritor, reconhecemos que a dedução do significado é feita com base em informações contextuais e estruturais da língua. Uma inferência consiste num “ato ou evento mental no qual a pessoa deriva uma conclusão a partir de premissas, ou chega a uma conclusão com base em um conjunto de evidências” (Pinto, 1995, p. 271).

Sabe-se que o significado linguístico é sempre condicionado por uma complexa interação entre o léxico, a gramática e as normas pragmáticas que governam o uso da linguagem em contextos específicos. Nesse sentido, a competência semântica não apenas facilita a decodificação de informações explícitas, mas também permite inferências implícitas, fundamentais para que tenhamos uma interpretação mais rica e precisa dos textos.

De acordo com Marcuschi (2008), as inferências desempenham um papel crucial na construção do significado textual, uma vez que proporcionam o contexto integrador necessário para conectar informações, garantindo a continuidade e a coerência global do texto, além de operarem como hipóteses coesivas que guiam o leitor no processamento das estruturas discursivas, facilitando a construção de sentido; e finalmente, funcionam como estratégias cognitivas subjacentes ou regras implícitas, ativadas no processo interpretativo, permitindo ao leitor preencher lacunas e atribuir sentido ao que está sendo lido.

Nos exames como o Saeb, os alunos precisam não só entender o sentido literal das palavras, mas também como elas interagem para produzir significados mais abstratos ou inferenciais. A habilidade de perceber nuances semânticas e relacionar termos com seus contextos amplia a capacidade de leitura crítica, indispensável para a proficiência nas habilidades avaliadas.

Retomando a questão 3 do simulado, verificamos que a relação lexical de sinonímia auxilia o aluno na resolução da questão, pois permite que ele substitua a palavra "cavalheiro" por termos equivalentes, ajudando a compreender a intenção do falante no contexto. No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”, a palavra "cavalheiro" pode ser sinônimo de "senhor", "homem" ou até "moço", dependendo da situação. No entanto, o tom do diálogo indica que a palavra não está sendo usada para expressar gentileza, mas sim para demonstrar impaciência de forma educada no início da conversa, antes de perder completamente a paciência.

A análise do termo “cavalheiro”, no trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”, permite uma leitura rica sob o viés da sinonímia contextualizada. Embora, em sua acepção mais comum, “cavalheiro” seja sinônimo de “senhor”, “moço ” ou “homem”, o

contexto específico em que é empregado altera significativamente o seu efeito de sentido. Esse termo poderia, em outros contextos, indicar apenas desconhecimento entre os interlocutores ou mesmo formalidade, o que justificaria a alternativa (C). No entanto, ao considerar a sequência das ligações e a crescente irritação do atendente, é possível perceber que o uso de “cavalheiro” não visa a polidez genuína, mas funciona como uma cortesia forçada ou uma ironia.

Assim, o termo escolhido, embora semanticamente associado à gentileza, ativa um campo semântico que, nesse caso, produz efeito de impaciência disfarçada de formalidade, o que torna a alternativa (D) mais compatível com o contexto apresentado. Essa interpretação evidencia que a sinonímia não é estática, pois palavras consideradas equivalentes podem gerar sentidos distintos a depender do uso e da situação discursiva.

Ainda assim, reconhece-se que a questão exige do aluno a ativação de inferências pragmáticas e o reconhecimento da progressão textual, o que pode gerar certa ambiguidade interpretativa entre as alternativas A, C e D. Apesar disso, ao delimitar “no contexto” como critério de análise, a questão orienta o leitor para a leitura do trecho à luz da situação comunicativa, reforçando a opção pela impaciência como efeito de sentido predominante.

Dessa forma, ao substituir “cavalheiro” pelos sinônimos citados, o tom da frase permaneceria inalterado. No entanto, essa substituição pode não ser possível em outros contextos.

Sobre isso, Ilari e Geraldi (2005, p. 43-45) afirmam que “não é possível pensar a sinonímia de palavras fora do contexto em que são empregadas”. Para que duas ou mais palavras sejam consideradas verdadeiramente sinônimas, é essencial que contribuam de maneira idêntica para o sentido da frase em todos os seus usos.

A alternativa correta, portanto, é a **letra D: "revelava impaciência"**, pois a palavra “cavalheiro” expressa, nesse caso uma falsa polidez, uma estratégia comum para mostrar tolerância limitada antes da irritação total. O contexto posterior confirma a impaciência crescente do interlocutor.

Vejamos, a seguir, uma outra questão, a qual explora um outro conceito, o de ambiguidade lexical.

6.2 QUESTÃO QUE TRATA SOBRE AMBIGUIDADE LEXICAL

Quadro 05 – Questão 4 do simulado 1

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
<p>Leia o texto abaixo e responda</p> <p>Zona de Perigo – Léo Santana (adaptada)</p> <p>É sensacional O jeito que estudo, eu fico É fora do normal Saeb é zona do perigo Vou estudando até rachar minha cuca Aprender é o caminho, por favor me escuta. Pode vir Saeb (vai) Que eu 'to estudando (vem) São João dos Patos (é mais) Nesses aulões (meu bem) E vem treinando de mansinho (demais) E vem estudar no aulão, (vem, vem).</p>
<p>Nesse texto a expressão “rachar a minha cuca” na linha 5, significa</p> <p>a) bater a cabeça b) ser muito curioso c) estudar muito d) ser proativo</p>

Fonte: Maratona de aulões: Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação.
São João dos Patos – Maranhão, 2024.

Direcionamentos para a resolução da questão:

Nesse descritor 3, é essencial o domínio de aspectos da Semântica Lexical, especialmente no que diz respeito à variação de sentidos que uma palavra pode assumir conforme o contexto.

No contexto, "rachar a minha cuca" não deve ser interpretada em seu sentido literal, mas sim no sentido figurado. Nesse contexto, "cuca" é uma gíria para cabeça, e "rachar" sugere um esforço intenso. Assim, a expressão transmite a ideia de estudar muito, a ponto de sentir a mente sobrecarregada ou exausta pelo esforço intelectual.

Vamos explorar mais um pouco essa questão pelo viés da ambiguidade. "Rachar a minha cuca" pode ser interpretada de diferentes formas, dependendo do contexto. A

ambiguidade lexical ocorre quando uma palavra ou expressão pode ter duas ou mais interpretações possíveis, gerando dúvidas ou permitindo leituras diferentes.

Sobre isso, Ullmann (1964) refere-se ao fenômeno linguístico pelo qual uma palavra ou expressão passa a abarcar novos significados além do seu sentido original, geralmente por metáfora, metonímia ou uso figurado. De acordo com o teórico a extensão de sentido é uma das principais formas de mudança semântica, e ocorre quando um termo é usado em novos contextos que extrapolam seu significado literal.

Claro que na música, a expressão "rachar a minha cuca" pode gerar dois entendimentos:

1. Sentido literal (menos provável, mas possível, vai que...):

"Rachar" pode significar quebrar a cabeça fisicamente, o que levaria à interpretação de que a pessoa sofreu um acidente ou machucou a cabeça.

Isso poderia levar à **alternativa A: "bater a cabeça"**, mas essa interpretação não faz sentido no contexto da música, pois o trecho fala sobre estudo.

2. Sentido figurado (mais adequado ao contexto):

"Rachar a cuca" significa pensar muito, estudar com esforço e dedicação, indicando um grande esforço mental.

Aqui, a interpretação correta seria **alternativa C: "estudar muito"**, pois a música trata sobre o esforço para se preparar para o Saeb.

Vejamos, a seguir, uma outra questão, a qual explora um outro conceito, o de antonímia.

6.3 QUESTÃO QUE TRATA SOBRE ANTÔNIMOS

Quadro 06 – Questão 5 do simulado 1.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

<p>A fala do personagem no segundo quadrinho indica que ele quer:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ficar meditando sobre seu trabalho b) Ganhar tempo até começar a trabalhar. c) Saborear o almoço que lhe foi servido. d) Trabalhar depois do almoço.

Fonte: Maratona de aulões: Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação.
São João dos Patos – Maranhão, 2024.

Direcionamentos para a resolução da questão:

Para guiar os alunos na inferência da informação implícita (D4), o professor pode destacar que a fala do personagem, "Tenho que trabalhar depois do almoço", no primeiro quadrinho, revela sua pressa em terminar a refeição. A expressão "trabalhar depois do almoço" pressupõe que ele tem obrigações imediatas, o que o impede de saborear a comida ou prolongar o intervalo. No segundo quadrinho, o outro personagem responde que também precisa trabalhar, mas, ao contrário do colega, está demorando propositalmente para evitar iniciar suas atividades.

Aqui, há uma relação de sentido implícita entre a lentidão ao comer e a tentativa de adiar o trabalho. O personagem não diz explicitamente que está ganhando tempo, mas sua resposta sugere essa intenção. Assim, a alternativa correta é a letra A: “Ganhar tempo até começar a trabalhar”, pois sua fala revela um comportamento estratégico para adiar o início das tarefas. Esse tipo de interpretação exige do leitor a capacidade de relacionar informações não ditas diretamente no texto, essencial para a competência leitora e compreensão crítica de enunciados.

No processo de construção de sentido de um texto, as informações implícitas desempenham um papel fundamental, sendo classificadas em pressupostos e subentendidos. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 21-22), esses conteúdos implícitos compartilham a característica de não serem o foco principal do enunciado, ou seja, não correspondem diretamente ao que é dito de forma explícita. Já os conteúdos explícitos são aqueles que constituem o núcleo da mensagem, sendo os elementos mais evidentes na comunicação. Em outras palavras, enquanto o explícito está diretamente expresso no discurso, os pressupostos e subentendidos exigem que o leitor interprete além do que está escrito, ativando inferências a partir do contexto para compreender significados que não são ditos de maneira direta, mas que fazem parte do entendimento global do texto.

Sobre os pressupostos, Ilari (2001):

Diz-se que uma informação é pressuposta quando ela se mantém mesmo que neguemos a sentença que a veicula. (...) Sempre que um certo conteúdo está presente tanto na sentença como em sua negação, dizemos que a sentença pressupõe esse conteúdo (Ilari (2001, p. 85).

Para compreender o texto é necessário ir além do que está explicitamente dito, utilizando a inferência para desvendar os significados implícitos. A fala do primeiro personagem, "Você come rápido demais", contrasta com a resposta do segundo, "É por isso que estou demorando", revelando diferentes atitudes em relação ao tempo e ao trabalho. Enquanto o primeiro se apressa para cumprir suas obrigações, o segundo prolonga a refeição, talvez como uma forma de resistência à volta ao trabalho.

De acordo com Koch e Travaglia (1991, p. 65), quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar.

Sobre esses dois processos, a Semântica Lexical fornece a base para a compreensão de pressupostos, pois o significado das palavras e suas relações influenciam as informações implícitas. Os subentendidos, por sua vez, dependem não apenas do significado das palavras, mas também do contexto em que são usados.

A antonímia pode ser uma ferramenta útil para analisar o quadrinho e inferir informações implícitas, embora não seja a relação lexical central para resolver a questão.

Entendida como a relação de oposição entre palavras de significados opostos, constitui um traço essencial e presente em todas as línguas humanas. Isso revela que a habilidade de manifestar contrastes ou oposições é um elemento central na estruturação do léxico. Como afirma Lyons (1981, p. 116), independentemente do termo empregado ou da extensão considerada, a oposição entre significados é uma das relações estruturais mais fundamentais nos vocabulários de todas as línguas. Verifiquemos de que forma a antonímia pode nos ajudar na resolução.

Ao contrastar rapidez e lentidão, a atitude do segundo personagem, que demora para comer, sugere um desejo de aproveitar o momento, contrastando com a obrigação de trabalhar que o primeiro personagem sente.

Esse contraste ajuda a inferir que o segundo personagem está, de certa forma, "resistindo" à volta ao trabalho. A oposição entre rapidez e lentidão destaca a diferença de prioridades entre os dois personagens, pois o primeiro está focado em terminar logo para trabalhar, enquanto o segundo está intencionalmente prolongando a refeição.

A seguir, temos uma outra questão, a qual explora um outro conceito, o de hiperonímia e hiponímia.

6.4 QUESTÃO QUE TRATA SOBRE HIPERONÍMIA E HIPONÍMIA

Quadro 07 – Questão 8 do simulado 1.

D6 – Identificar o tema de um texto.
<p>Leia o texto a seguir e responda o que se pede.</p> <p style="text-align: center;">TEXTO</p> <p>Veja – <i>Exposição demais à violência por meio de fotos e imagens de televisão pode levar as pessoas à indiferença e à passividade?</i></p> <p>Susan – Essa foi uma ideia que comecei a discutir nos anos 70, quando escrevi meu primeiro ensaio sobre fotografia, e que senti a necessidade de retomar agora. Naquela época eu disse de maneira um tanto forte que as imagens poderiam, sim, nos tornar passivos. Hoje eu acredito que isso não é necessariamente verdade. As coisas só acontecem dessa maneira se a mensagem que acompanha a imagem for a de que nada pode ser feito. Se a mensagem subliminar for “sim, tudo é horrível, mas interferir está fora de nossas possibilidades”, aí ela leva você à passividade. E é preciso estar alerta também para a compaixão e a simpatia fácil que as imagens de sofrimento nos provocam. No ano passado, eu estava visitando o Rio de Janeiro quando o filme <i>Cidade de Deus</i> estreou, e vi muita gente surpresa com a realidade exibida pelo filme. Esse tipo de surpresa é uma espécie de clamor de inocência, um alibi. É uma forma de dizer “eu não sabia que esse horror acontecia ao meu lado” e de não pensar que o sofrimento dos outros pode estar perversamente conectado com o seu bem-estar. Precisamos sempre questionar o papel da compaixão quando vemos algo terrível que está acontecendo longe de nós. Se não carregar consigo a ideia de que as coisas podem mudar, talvez então você se torne realmente passivo e comece a pensar na realidade como um espetáculo.</p> <p>O tema do texto é:</p> <ol style="list-style-type: none"> A violência Fotos e imagens de televisão Influência da exposição à violência em fotos e imagens de televisão. Formas de não ser influenciado pela exposição à violência em fotos e imagens de televisão.

Fonte: Maratona de aulões: Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação.
São João dos Patos- Maranhão, 2024.

Direcionamentos para a resolução da questão:

Para a resolução dessa questão, recorreremos aos hiperônimos e aos hipônimos. De acordo com Antunes (2005, p. 102), consideram-se hiperônimos “palavras gerais, palavras superordenadas ou nomes mais genéricos, com os quais se nomeia uma classe de seres ou abarcam todos os membros de um grupo”. Isso quer dizer que é a palavra que dá a ideia de algo mais abrangente, do qual se originam várias partes ou ramificações.

Assim, quando falamos sobre a relação entre palavras, a hiperonímia refere-se à conexão que existe entre uma palavra que possui um significado mais amplo e outra que possui um significado mais específico. Já a hiponímia ocorre quando temos um termo que é mais específico em relação a um termo mais geral.

Segundo Lyons (1979, p. 483), as relações de sentido entre termo como hiperonímia e hiponímia, permitem que utilizemos a linguagem de maneira flexível, ajustando nosso discurso para ser mais “genéricos ou mais específicos de acordo com as circunstâncias”.

A capacidade de alternar entre níveis de generalidade e de especificidade é essencial para a comunicação eficaz, pois enriquece a linguagem e reflete a capacidade de adaptação à situação comunicativa, permitindo que ajustemos a quantidade de informação e o nível de detalhe que oferecemos, sempre em função das necessidades contextuais e dos objetivos comunicativos. Vejamos:

(a) A geladeira está cheia de maçãs, mangas, bananas e uvas.

(b) A geladeira está cheia de frutas.

Optar por abordar um termo mais geral, que abrange uma vasta gama de categorias, no exemplo (b) torna-se útil em contextos nos quais se busca uma visão abrangente e que englobe diversos exemplos. Nesse caso, “frutas” é o hiperônimo que inclui as quatro palavras originais do exemplo (a).

Por outro lado, ao utilizarmos um termo hipônimo, somos mais específicos, indicando um exemplo particular dentro da categoria mais ampla. Isso é fundamental quando o contexto requer maior detalhamento ou quando queremos enfatizar um aspecto particular da conversa. No exemplo abaixo temos:

(a) Comprei flores para minha professora Mônica.

(b) Comprei orquídeas para minha professora Mônica.

Os hipônimos restringem o campo de interpretação de um termo, direcionando o interlocutor a uma imagem ou entendimento mais definido e concreto.

Retomando a questão, no texto, termos como “fotos”, “imagens de televisão” e “filme” são hipônimos (palavras de sentido mais específico) do hiperônimo “meios de representação visual” ou “imagens midiáticas”. Esses meios são formas específicas de apresentar a violência, outro elemento central no texto. A violência, por sua vez, é um hipônimo de um conceito mais amplo, como “problemas sociais”.

O tema do texto não é apenas a violência, nem somente os meios utilizados, e sim a relação entre esses meios e seus efeitos sobre as pessoas diante da violência, o que está adequadamente sintetizado na alternativa C.

A alternativa D foca em uma consequência e restringe o tema, enquanto o texto aborda uma discussão mais ampla sobre efeitos da exposição.

Portanto, a alternativa C contempla corretamente o tema ao considerar tanto os meios (hipônimos) quanto o fenômeno mais amplo da influência (hiperônimo).

A seguir, temos uma outra questão, a qual explora os conceitos de antonímia e sinonímia.

6.5 QUESTÃO QUE TRATA SOBRE SINÔNIMO E ANTÔNIMOS

Quadro 08 – Questão 10 do simulado 2.

<p align="center">D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
<p>Leia o texto:</p> <p align="center">Vc TB gosta de escrever assim??!?!?</p> <p>Algumas pessoas sentem arrepios de pavor quando leem, na internet ou por mensagem de texto célula, aqueles textos caracterizados por abreviações gráficas- a exemplo de cmg (comigo), 9dade (novidade) e naum (não)- e onomatopeias, como hahahahaha para designar gargalhada. Trata-se do miguxês, uma variação da Língua Portuguesa que virou mania e que ele esteja utilizado pelas viações outras formações gráficas trata-se de uma variação da língua portuguesa que virou mania.</p> <p>*O miguxês é corruptela da palavra amiguxo, ou seja, amiguinho.</p>
<p align="center">Texto 1</p> <p>Beverly Plester, professora de psicologia da Universidade de Coventry, na Inglaterra, depois de acompanhar os hábitos de 88 estudantes de 10 a 12 anos, concluiu que esse, digamos, estilo de escrita, em vez de emburrecer, pode até melhorar as habilidades linguísticas. Para Plester, tais abreviações fonéticas são positivas porque possibilitam uma forma de envolvimento voluntário com a linguagem escrita motivada pela diversão:</p> <p>“Quanto mais experiência uma criança tem com o mundo da escrita e quanto melhor é seu conhecimento dos fonemas, mais forte é sua habilidade de ler e escrever. E, claro, nos damos melhor nas atividades que fazemos por diversão”.</p> <p>David Crystal, professor de linguística da Universidade de Wales, chama isso de pânico moral em seu livro Txtng — Gr8Db8 (“Texting — o Grande Debate”), ainda sem versão em Português. Para o acadêmico, não há provas de que as novas maneiras de se comunicar por torpedos ou por linguagem abreviada que se usa na Internet estejam detonando o inglês.</p>
<p align="center">Texto 2</p> <p>Nem todo mundo concorda com o raciocínio de Beverly. Para o radialista e apresentador de TV inglês John Humphrys, os adeptos das abreviações e onomatopeias são verdadeiros vândalos gramaticais. “Eles estão pilhando nossa pontuação, brutalizando nossas sentenças, violando nosso vocabulário. E precisam ser impedidos.”</p> <p>Tiraboschi, Juliana. Galileu. Globo. abr. 2009, 213 ed. p. 16. *Adaptado: Reforma Ortográfica.</p>
<p>Nesses textos, as opiniões sobre “os textos caracterizados por abreviações gráficas usados na Internet e nas mensagens de celular” são</p> <ol style="list-style-type: none"> Científicas. Complementares. Contraditórias. Semelhantes.

Fonte: Maratona de aulões: Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação.

São João dos Patos – Maranhão, 2024.

Direcionamentos para a resolução da questão:

Para a resolução da questão, as relações de sinonímia e antonímia presentes nos textos são fundamentais para interpretar as opiniões divergentes sobre o uso de abreviações gráficas e onomatopeias na comunicação digital.

No Texto 1, as ideias de “positivas”, “melhorar habilidades linguísticas” e “envolvimento voluntário com a linguagem escrita” são expressões sinônimas para esse contexto e que reforçam uma visão favorável ao chamado *miguxês*. Termos como “diversão”, “experiência com o mundo da escrita” e “não há provas de que esteja detonando o inglês” mostram que os estudiosos citados (Plester e Crystal) veem essas práticas como potencialmente benéficas e inofensivas à linguagem formal. Verique que o estudioso usa várias expressões que para esse contexto, são expressões sinônimas, pois segundo Ilari e Geraldi (2005, p. 43-45 “não é possível pensar a sinonímia de palavras fora do contexto em que são empregadas”.

Por outro lado, o Texto 2 apresenta uma opinião antagônica, marcada por palavras de forte valor negativo, como “vândalos gramaticais”, “pilhando”, “brutalizando” e “violando”. Esses termos são antônimos diretos das expressões positivas do primeiro texto, o que evidencia o contraste entre os pontos de vista.

Veja alguns exemplos do Texto 1 que se opõem semanticamente no texto 2:

“Melhorar as habilidades linguísticas” é o oposto de “brutalizando nossas sentenças”, pois indica desenvolvimento e aprimoramento, enquanto brutalizar sugere destruição.

“Forma de envolvimento voluntário com a linguagem escrita” — contrasta com “pilhando nossa pontuação”, pois enquanto “pilhar” implica roubo e dano, “envolvimento voluntário” sugere interesse, cuidado e proximidade com a língua.

“Experiência com o mundo da escrita” e “conhecimento dos fonemas” — se opõem a “violando nosso vocabulário”, já que envolvem o uso consciente e positivo da linguagem, ao passo que “violar” implica transgredir ou desrespeitar.

Verifiquem que todas as expressões citadas” dão uma ideia de oposição que deve ser compreendida em termos contextuais “desmitificando, assim, a estratégia tradicional de articular palavras-pares fixas de opostos de sentido, como se a antonímia se estabelecesse em vias diretas léxico-léxico, excluindo o contexto semântico de cumprimento do objetivo do texto” (Ferraz, 2015, p. 16).

Dessa forma, é necessário reconhecer que antonímia é uma relação essencialmente contextual. Isso significa que, em situações didáticas, não devemos nos limitar a trabalhar com listas pré-definidas de antônimos perfeitos. O significado de uma palavra pode mudar dependendo do contexto em que é utilizada, o que ressalta a necessidade de abordar a antonímia de maneira mais dinâmica e flexível nas atividades em sala de aula.

A antonímia não é uma relação que se restringe apenas ao aspecto linguístico; ela é influenciada por fatores referenciais e culturais. As palavras não existem em um vácuo; elas estão imersas em realidades sociais e culturais que moldam seu significado. Portanto, é fundamental discutir com os alunos como a cultura e o contexto social podem impactar a criação de relações opostas entre palavras. Essa discussão enriquece o entendimento dos alunos sobre como a linguagem funciona e como ela reflete a sociedade.

Por fim, é importante destacar que as oposições não são todas da mesma natureza. A diversidade nas relações de antonímia impede a formulação de uma definição única e fechada para o termo "antonímia". Existem diferentes tipos de oposições que podem surgir em diferentes contextos, e cada uma delas merece uma análise cuidadosa. Isso não só amplia o conhecimento dos alunos sobre a linguagem, mas também os estimula a pensar criticamente sobre como as palavras interagem e se relacionam no discurso. Assim, ao abordar a antonímia, devemos ter em mente essa complexidade e riqueza, promovendo uma compreensão mais profunda e abrangente desse fenômeno linguístico.

Assim, ao analisar essas relações lexicais de sinonímia e antonímia, o leitor percebe com clareza que as opiniões não se complementam nem são semelhantes, mas sim opostas, o que justifica a escolha da alternativa correta: **c) Contraditórias**.

Vejamos, a seguir, uma outra questão, a qual explora o conceito de polissemia e sinonímia.

6.6 QUESTÃO QUE TRATA SOBRE POLISSEMIA E SINONÍMIA

Quadro 09 – Questão 10 do simulado 3

<p>D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido.</p>
<p>Leia os textos abaixo.</p> <p style="text-align: center;">Texto 1 Rubinho a mil por hora</p> <p>Desde criança, Rubens Barrichello é louco por corridas. Aos seis anos já voava nas pistas de kart. Depois passou rápido pela Fórmula Ford, Fórmula Opel, Fórmula 3 e Fórmula 3000. Não parou por aí. Foi o mais jovem piloto da história a entrar para a Fórmula 1, quando tinha apenas 20 anos.</p>
<p style="text-align: center;">Texto 2 Vencer ou vencer</p> <p>Ayrton Senna sempre fez tudo muito rapidinho. Aos quatro anos ganhou o seu primeiro kart. Aos dez, já pilotava no Autódromo de Interlagos. Quando tinha 31 anos, era o mais jovem tricampeão da história da Fórmula 1. Vencer ou vencer era o seu lema.</p>
<p>Esses dois textos</p> <ol style="list-style-type: none"> Apresentam uma biografia. Convidam para corridas. Incentivam o uso do kart. Oferecem um prêmio.

Fonte: Maurício de Sousa Produções. Manual de esportes do Cascão. São Paulo: Globo, 2003.

Direcionamentos para a resolução da questão:

Nos textos “Rubinho a mil por hora” e “Vencer ou vencer”, o leitor encontra diversas pistas linguísticas que auxiliam na identificação do gênero textual. Entre essas pistas, destacam-se elementos de polissemia e sinonímia, que contribuem para a construção do sentido. A expressão “voava nas pistas”, em seu sentido literal, remete ao deslocamento pelo ar, típico das aves ou aviões. Contudo, no contexto do texto, a expressão é usada de maneira figurada para indicar que Rubinho dirigia em alta velocidade nos karts desde pequeno. Essa imagem reforça a ideia de talento e agilidade, elementos importantes em uma biografia esportiva de um piloto de carros.

Da mesma forma, o termo “rapidinho” carrega múltiplos significados, podendo indicar tanto a rapidez física nas corridas quanto a agilidade em alcançar o sucesso, além de também carregar um valor afetivo. Essas palavras polissêmicas reforçam o campo semântico da velocidade e da competência esportiva, características essenciais para descrever os pilotos.


Além disso, os textos apresentam palavras e expressões sinônimas que constroem uma sequência narrativa típica de uma biografia. A biografia é uma forma de narrativa — que pode ser oral, escrita ou visual, que relata eventos marcantes das diferentes etapas da vida de um indivíduo. Do ponto de vista etimológico, conforme esclarece (Borges, 2005, p. 204), o termo biografia tem origem no grego: *bios* significa vida, *graphein* quer dizer escrever, e a partícula *-ia* indica a formação de um substantivo abstrato. Dessa forma, biografia pode ser compreendida como o ato de registrar por escrito a trajetória de uma vida.

Expressões como “desde criança”, “aos quatro anos” e “aos trinta e um” ajudam a traçar uma linha do tempo das vidas de Rubinho e Ayrton Senna, reforçando a progressão cronológica comum em textos biográficos. Também aparecem termos que, embora diferentes, compartilham significados próximos, como “entrar para a Fórmula 1” e “tricampeão da história”, ambos associados ao êxito profissional. Por meio dessas estratégias de polissemia e sinonímia, os textos delineiam trajetórias de vida marcadas por dedicação e conquistas, levando à conclusão de que se trata de pequenas biografias, e justificando a escolha da alternativa correta: **a) Apresentam uma biografia.**

A seguir, temos uma outra questão, a qual explora o conceito de polissemia.

6.7 QUESTÃO QUE TRATA SOBRE POLISSEMIA

Quadro 10 – Questão 5 do simulado 3

<p align="center">D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> 	
<p>Nesse texto, o efeito de humor está:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Na expressão do cachorro dormindo. b) Na interpretação feita por Franjinha. c) No comentário da mãe no segundo quadrinho. d) No fato do menino dormir com o cachorro. 	

Direcionamentos para a resolução da questão:

Para responder essa questão, recorreremos à ambiguidade pragmática, uma forma de ambiguidade que não está diretamente ligada à multiplicidade de sentidos lexicais (como na polissemia), mas sim à variação de interpretações contextuais de um enunciado com base na situação comunicativa.

Como explica Kerbrat-Orecchioni (1980), a ambiguidade pode ocorrer tanto em nível lexical quanto enunciativo, sendo este último o que se evidencia na tirinha. A expressão “lá fora”, usada pela mãe, possui um sentido único e estável no léxico, que é o espaço exterior à casa, mas gera efeitos distintos na interlocução, conforme o modo como é compreendida por Franjinha.

1. Sentido pretendido pela mãe: o cachorro deve sair da casa e dormir no quintal.
2. Sentido interpretado por Franjinha: o cachorro deve dormir fora da casa, mas na própria cama, que ele prontamente leva para o quintal.


Essa diferença entre intenção comunicativa e interpretação literal e estratégica é o que configura a ambiguidade pragmática. Como afirma Marcuschi (2008), “a linguagem natural é essencialmente ambígua, pois depende da competência inferencial do interlocutor e da negociação de sentidos no contexto”.

Nesse sentido, o que está em jogo não é a polissemia da expressão “lá fora”, mas a quebra de expectativa comunicativa resultante de uma ambiguidade de interpretação, que culmina no efeito de humor da tirinha. A alternativa correta: **b) Na interpretação feita por Franjinha.**

A seguir, temos uma questão, a qual explora o conceito de polissemia.

6.8 QUESTÃO QUE TRATA SOBRE POLISSEMIA

Quadro 11 – Questão 8 do simulado 3

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

<p>Nesse texto, a expressão “vai mais longe” foi utilizada para</p> <ol style="list-style-type: none"> A) indicar duplo sentido. B) mostrar exagero. C) fazer uma crítica. D) apresentar uma definição.

Direcionamentos para a resolução da questão:

No contexto do texto publicitário da Infraero, a expressão "vai mais longe" busca transmitir a ideia de que, ao garantir o respeito à acessibilidade, toda a sociedade brasileira pode alcançar um avanço significativo. A escolha dessa expressão enfatiza que a acessibilidade não se limita a beneficiar apenas as pessoas com deficiência, mas também promove o progresso social e fortalece a inclusão.

A alternativa correta é: **A) indicar duplo sentido.**

Essa expressão "vai mais longe" apresenta um duplo sentido, e, em textos publicitários, esse recurso é utilizado para gerar impacto e comunicar a mensagem de forma mais eficaz. O aluno deve analisar o contexto em que a expressão é empregada e relacioná-la ao tema da acessibilidade e inclusão.

Nesse caso, a polissemia nos ajuda a compreender essa questão, pois os dois sentidos da expressão estão interligados. De um lado, a acessibilidade permite que as pessoas com deficiência "vão mais longe" em termos de locomoção e autonomia; por outro, essa mesma acessibilidade contribui para que a sociedade como um todo "vá mais longe" no caminho do desenvolvimento social e da equidade.

Diante das análises realizadas, foi possível observar que as relações semânticas lexicais estão presentes de forma significativa nos simulados aplicados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos – MA, especialmente nos descritores voltados à interpretação textual.

A recorrência de itens que exigem o reconhecimento de sinônimos, antônimos, hiperônimos, hipônimos, bem como a identificação de ambiguidade e inferência lexical, evidencia a necessidade de um trabalho mais sistemático com esses conteúdos em sala de aula.

Ao tornar visível a presença das relações lexicais nas avaliações externas, esta seção reforça a importância de integrá-las às formações, como estratégia de fortalecimento das competências leitoras e de aproximação entre os objetivos avaliativos e as práticas de ensino da linguagem.

Assim, reafirma-se a relevância da Semântica no contexto escolar, não como um conhecimento teórico isolado, mas como um instrumento potente para a formação de leitores críticos e conscientes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a contribuição dos estudos Semânticos na formação docente para aprimorar o ensino da leitura e interpretação textual voltado à Prova Saeb.

Para alcançar tal propósito, delimitou-se, como objetivos específicos, a realização de uma análise investigativa das abordagens da Semântica Lexical presentes nos descritores de Língua Portuguesa do 9º ano e também nos simulados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos/MA e a partir dos resultados o desenvolvimento do Caderno Pedagógico.

Em consonância com os objetivos estabelecidos, traçamos um longo percurso, aprofundando-nos no estudo da Semântica Lexical explorando as nuances desse campo de 'limites movediços', como bem alertam Ilari e Geraldi (2006). Ao longo dessa jornada, enfrentamos desafios, tropeçamos em algumas dificuldades, mas sempre fomos guiados por teóricos que nos direcionaram para o caminho que deveríamos seguir: uma Semântica voltada para o ensino. Uma Semântica que nos auxiliasse na formação de estratégias pedagógicas capazes de preparar nossos alunos de maneira mais eficaz para as avaliações do Saeb.

Para isso, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na Semântica Lexical permitiu uma abordagem mais sensível e reflexiva sobre os sentidos que as palavras assumem no contexto das questões do Saeb.

Assim, ao aprofundar os vínculos entre os descritores de leitura e as relações lexicais, o professor passa a dispor de ferramentas mais eficazes para orientar seus alunos, não apenas com vistas a um melhor desempenho na avaliação, mas, sobretudo, para promover avanços reais na construção da competência leitora.

À luz dos estudos e orientações analisados, compreendemos que os fenômenos da Semântica Lexical, no ensino de Língua Portuguesa, exercem um papel essencial. Eles oferecem aos docentes alicerces teóricos e caminhos metodológicos capazes de fortalecer orientações aos alunos, sobretudo no que se refere às exigências interpretativas das avaliações do Saeb, estimulando habilidades de leitura, coesão e coerência textual. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, voltamo-nos à Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano, no qual selecionamos descritores que, de acordo com nossas leituras, mantêm uma estreita relação com os estudos do léxico.

Como corpus, elegemos oito questões dos simulados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos/MA. A partir dessa análise e estudos, foi possível

a elaboração do Caderno Pedagógico, ancorado nas contribuições da Semântica Lexical, com o propósito de apoiar e enriquecer as formações continuadas de professores do Ensino Fundamental II.

Pode-se concluir que a presença da Semântica Lexical, ora explícita, ora sutilmente implícita, faz-se inevitável na tessitura dos conhecimentos mobilizados pelos descritores analisados. Palavras e expressões como “inferir o sentido”, “inferir uma informação”, “identificar o tema”, entre outras analisadas, ecoam como sinais de que o léxico é alicerce nas avaliações externas que desafiam o olhar atento e interpretativo do aluno. É no processo de construção de sentido, orientado pelas escolhas lexicais, que se evidencia a força da leitura e a complexidade envolvida no ato de compreender. Dessa forma, os apontamentos aqui desenvolvidos revelam-se importantes para os estudos da Semântica Lexical voltados para o ensino, especialmente no que se refere às demandas das avaliações externas, com destaque para o Saeb.

Por fim, propomos, em forma de apêndice, o caderno pedagógico, cumprindo o maior objetivo desta pesquisa, que é a elaboração de um material de apoio aos docentes no processo de preparação dos alunos para os simulados do Saeb. Tal material não encerra a questão, mas auxilia o docente a compreender a relação entre recortes conceituais dos estudos lexicais e os descritores de leitura, assim como pode estimular esse docente a desenvolver outros trabalhos de natureza Semântica e Lexical.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Nilson Teixeira. **Gramática da Língua Portuguesa para Concursos**. 9ª ed. revista e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2012.
- ANDRADE, Dalton Francisco. **Memorando Técnico Projeto 1 – Definição do universo da pesquisa**. Para: MEC/Inep. Projeto: Plano amostral Saeb 2011, [s.l.], Jul. 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Lutar com palavras**. Coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARBOSA, A. O. Investigando efeito retroativo do Saeb/Prova Brasil de leitura no 9º ano do ensino fundamental. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 631-650, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2683>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- BASILIO, M. **Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. São Paulo, São Paulo, SP, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BORGES, Vavy Pacheco. Grandeza e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bessanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 203-234.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 ago. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Saeb 2011**. Brasília: INEP, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Saeb 2017**. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório de resultados da Saeb 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_Saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório Saeb 2019**. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Resultados do Saeb 2009**. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório técnico da Avaliação Nacional da Educação Básica – Saeb 2021**. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório técnico do Saeb 2017b**. Brasília: INEP, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, o Censo Escolar e a Prova Brasil. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 267, de 21 de junho de 2023**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*-496076140. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 445, de 25 de junho de 2021**. Institui diretrizes para avaliação da aprendizagem no contexto da BNCC. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120, p. 45, 29 jun. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3629/portaria-mec-n-445>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Prova Brasil: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRÉAL, M. **Ensaio de semântica**. São Paulo: Pontes, 1992.

CÂMARA JR., Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. – São Paulo: Parábola. 2018.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTIM, Fernando. **Princípios básicos de Semântica**. Recife: Fasa Editora, 1983.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: **Congresso brasileiro de lingüística aplicada**, 6., 2002, Belo Horizonte. Anais [...] [Belo Horizonte]: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. p. 1-15. 1 CD-ROM

ESCARPINETE, Mariana Lins; FERRAZ, Mônica Mano Trindade. **Explorando as noções de oposição na interface léxico-cultural: a relação da antonímia como elemento constitutivo do texto** (capítulo 4, pp. 79-96). In: FERRAZ, Mônica Mano Trindade; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Orgs.). **Semântica e Ensino**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FARACO, C. A. (Org.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 191-224.

FERRAREZI Junior, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à l'avie**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. **Homonímia ou Polissemia? Contribuições da semântica lexical para a organização de dicionário** (capítulo 5, pp. 123-142). In: ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros; CAMBRUSSI, Morgana Fabíola (Orgs.). **Léxico e gramática: novos estudos em interface**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Semântica e Ensino**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FINGER-KRATOCHVIL, C. Assessing undergraduate students' reading process: insights from questionnaire and reading task data. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2010

GATTI, B. A. **A avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. Eccos revista científica, junho ano/vol. 4, número 001. Centro Universitário 9 de julho São Paulo, Brasil PP. 17-41, 2002.

GEERAERTS, Dirk (Ed.). **Cognitive linguistics: basic readings**. Berlim/New York: Mouton de Gruyter, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Campinas: Pontes, 1984.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e Semântica: Estudos produtivos sobre palavra e significação**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes,

ILARI, R; BASSO, R. **O Português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.
2001.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 3º. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

INEP. Inep, MEC e OCDE analisam novo formato do Saeb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/Saeb/Saeb-2023-medira-avanco-da-alfabetizacao-no-brasil>. Acesso em 18 de jun.2024

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliando a educação básica: Saeb 2009**. Brasília: INEP, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Saeb – Documento técnico**. Brasília: INEP, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Saeb 2019**. Brasília: INEP, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório técnico da Avaliação Nacional da Educação Básica – Saeb 2021**. Brasília: INEP, 2022.

JACKENDOFF, Ray. **Semântica Lexical: uma entrevista com Ray Jackendoff**. Trad. de Gustavo Breunig. **ReVEL**, v. 11, n. 20, 2013 [www.re-vel.inf.br].

KATZ, Jerold J.; FODOR, Jerry A.. **The structure of a semantic theory**. *Language*, 39, 1963.

KATZ, Jerold J. **Semantic Theory**. New York: Harper and Row, 1972.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'implicite**. Paris: ARMAND COLIN, 1986.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **A enunciação: do sujeito falante ao sujeito do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e formação do professor: práticas socioculturais e formação docente**. 6. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991.

LYONS, John. **Introdução à Lingüística Teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Matos e Silva e Hélio Pimentel, rev. e supervisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

LYONS, John. **Linguagem, significado e contexto**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1981.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
_____. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993

MOKVA, Ana Maria Dal Zott. **A semântica na sala de aula**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MOURA, H. M. de M. **Significação e Contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. 2. Ed. Florianópolis: Insular, 2006.

MÜLLER, A.; VIOTTI, E. Semântica formal. In: FIORIN, J. (Org.). **Introdução à linguística: princípios de análise**. v. 2. São Paulo: Contexto, 2003. p. 137-160.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PERINI, Mário A . **A Gramática descritiva do português**. 3 ed, São Paulo: Ática, 1998

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Arned, 1999.

PESTANHA, M. I. G. S. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. LOPES, Ivã Carlos. **Semântica Lexical**. In: FIORIN, José Luiz, (org.). – 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, R. C. **The relation of argument to inference**. Em VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; BLAIR, J. A., WILLARD, C. A. (Orgs.), *Perspectives and approaches*. (pp.271-286). Amsterdam: International Centre for the Study of Argumentation, 1995.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Semântica (capítulo 1, pp. 23-54). In: MUSSALIM Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 2-8.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

POLGUÉRE, A. **Lexicologia e semântica lexical: Noções Fundamentais**. Tradutora: Abreu, Pereira de. São Paulo: Contexto, 2018.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: **Aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Revisão técnica de Margarita Correia. Porto: Edições ASA, 2001.

RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de Semântica**.- Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SANTA-CLARA, A., SPINILLO, A. G. **Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), pp. 87-94, 2006.

SANTOS, Elisângela Santana dos. **Pontos de Interrogação**, Y.5, n.1, jan./jul.2015 *Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II – Alagoinhas – BA*. p.11-27

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006, p.15.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVEIRA BUENO, F. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996, p.532.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA Francisco Jailson Dantas de. **O processo de leitura e compreensão de texto: Abordagem cognitiva**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SOUZA, José Wellisten Abreu de. **Caracterização do espaço da significação nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa**. In: FERRAZ, Mônica; NASCIMENTO, Erivaldo. (Orgs.). *Semântica & ensino*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 1135.

SOUZA, José Wellisten Abreu. **Semântica para análise linguística: um olhar sobre questões de vestibular**. João Pessoa, 2013.

TAMBA-MECZ, Irène. **A semântica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Tradução J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VILELA, Mário. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Semântica Lexical*. In: FERRAREZI, Celso Junior; BASSO, Renato (Orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013. Cap. 10, p.153-170.

WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala, foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

APÊNDICE A – PROPOSTA DIDÁTICA

Esta proposta tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa do 9º ano a aplicar os conceitos da Semântica Lexical no ensino, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação dos estudantes. Será apresentada com uma formatação diferenciada em relação às outras partes da dissertação, destacando-se como um material didático. Por isso, terá fontes, cores e estilos de formatação distintos, adequados ao propósito educativo que a caracteriza.

A proposta articula teoria e prática, destacando como as relações lexicais contribuem para a compreensão textual e podem ser exploradas em sala de aula de forma contextualizada e significativa.

A seguir, apresentamos o produto desta pesquisa: o Caderno Pedagógico.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE



**TRABALHANDO COM A SEMÂNTICA LEXICAL A PARTIR DOS DESCRITORES
DE 9º ANO**

CADERNO PEDAGÓGICO

Maura da Costa Andrade Lima

APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Professor (a),

Este caderno pedagógico foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE), da Universidade Federal da Paraíba, em nível Mestrado Profissional e é fruto de uma pesquisa voltada para a ampliação dos conhecimentos sobre a Semântica Lexical, com base nos descritores do 9º ano de Língua Portuguesa. Assim, as atividades aqui propostas foram elaboradas a partir da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme os documentos oficiais do Inep (2023).

Sob a orientação da professora Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, este caderno pedagógico constitui um material flexível, pensado para apoiar o trabalho docente em sala de aula. Ele pode ser utilizado como complemento ao livro didático, funcionando como instrumento de reforço e aperfeiçoamento das habilidades dos estudantes, especialmente no preparo para as avaliações do Saeb.

O material é composto por dez (10) aulas voltadas ao ensino da Semântica Lexical, estruturadas de maneira a contemplar o trabalho com cada um dos sete descritores dos Tópicos I, III e V da Matriz de Referência do Saeb, organizados em três momentos distintos. Foram destinadas seis (6) aulas para os descritores D3, D4 e D6, duas (2) aulas para os descritores D20 e D21 e duas (2) aulas para os descritores D16 e D18.

A partir de nossos estudos, compreendemos a importância da Semântica no ensino de Língua Portuguesa, pois é nesse contexto que se torna possível promover reflexões sobre o significado e o sentido das palavras, das expressões e das sentenças. Isso se deve ao fato de que a linguagem não se limita a uma organização formal de signos, mas envolve processos interpretativos que dependem das relações entre os elementos lexicais e o contexto discursivo.

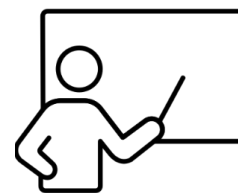
Dessa forma, acreditamos que a abordagem dos aspectos semânticos nas aulas de Língua Portuguesa contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação exigidas no Saeb. O aprofundamento nesses conteúdos se mostra essencial para atividades que envolvem a análise de textos verbais e não verbais, a construção de sentidos implícitos e a ampliação do repertório linguístico dos estudantes, tornando-os leitores mais críticos e aptos a interagir com diferentes tipos de discurso.

Esperamos que este caderno didático-pedagógico seja, de fato, um recurso valioso para os colegas docentes, auxiliando-os na condução de um ensino mais eficaz e significativo.

SUMÁRIO

ENCAMINHAMENTO AO DOCENTE.....	3
QUADRO RESUMO.....	4
ATIVIDADE 1 Trabalho com o D3.....	6
ATIVIDADE 2 Trabalho com o D3.....	10
ATIVIDADE 3 Trabalho com o D4.....	14
ATIVIDADE 4 Trabalho com o D4.....	18
ATIVIDADE 5 Trabalho com o D6.....	20
ATIVIDADE 6 Trabalho com o D6.....	23
ATIVIDADE 7 Trabalho com o D20.....	26
ATIVIDADE 8 Trabalho com o D21.....	30
ATIVIDADE 9 Trabalho com o D16.....	33
ATIVIDADE 10 Trabalho com o D18.....	36
REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DIDÁTICA	39
REFERÊNCIAS.....	41

ENCAMINHAMENTO AO DOCENTE



Professor (a),

Para iniciarmos nossas atividades, achamos pertinente apresentar o conceito de Semântica Lexical, bem como um quadro resumo das principais relações com as quais trabalharemos ao longo deste Caderno Pedagógico.

Hoffmann, (2014, p.10) discorre que

“a semântica lexical tem por objetivo estudar as propriedades do significado das palavras. Além de preocupar-se com o significado das palavras por si só, a Semântica Lexical também analisa como diferentes palavras contribuem para o significado da sentença e, além disso, como muitos significados lexicais se constroem na sentença”.

Dito de outro modo, a Semântica Lexical é uma área dedicada à análise do significado dos elementos linguísticos. Seu escopo abrange não apenas palavras individualmente, mas também lexemas, afixos, expressões idiomáticas e as variadas relações de sentido presentes no texto. Assim, seu objetivo é investigar de que maneira esses componentes se interconectam e se estruturam dentro de um contexto específico, resultando em significados que transcendem a mera soma de suas partes.

QUADRO RESUMO

CONCEITO	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Campo semântico	. Expressão que se refere ao contingente de palavras que se agrupam, por meio de uma rede de associações e interligações de sentido. (Henriques, 2018, p. 78)	(1) Escola: professor, pátio, recreio, aula, material, livro... (2) Nomes de ferramentas: martelo, serrote, alicate, chave de fenda, furadeira, prego.
Campo lexical	Expressão que se refere ao contingente de palavras que se agrupam por aspectos de natureza linguística e de formação das palavras. (Henriques, 2018, p. 78)	Porta, porteira, portinha.

Observe que tratamos como campos semânticos relações que não são de categorização, como o exemplo (1) e relações de categorização, como exemplo (2). Seguimos com o segundo tipo.

CATEGORIA	PALAVRAS SEMANTICAMENTE ASSOCIADAS
Sentimento	Gratidão, empatia, inveja, rancor, frustração, compaixão, orgulho, nostalgia, alívio.
Utensílio	Escumadeira, ralador, martelo, serrote, grampeador, furadeira, alicate, espremedor, termômetro.
Vestimenta	Casaco, moletom, cachecol, bermuda, jaqueta, luvas, meia-calça, saia.
Lugar	Museu, biblioteca, farmácia, ginásio, galpão, parque, teatro, escola, igreja.

Professor(a), observe que, em cada linha, a coluna da esquerda apresenta um termo geral que engloba todos os itens listados na coluna da direita. Na Semântica Lexical, esse termo é denominado hiperônimo. O hiperônimo corresponde a um lexema de significado mais amplo em relação às palavras de sentido mais específico, conhecidas, nesse caso, como hipônimos.

RELAÇÃO SEMÂNTICA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Hiperonímia	Relação em que um termo mais geral (hiperônimo) engloba termos mais específicos (hipônimos).	"Animal" é o hiperônimo de "cão".
Hiponímia	Relação em que um termo mais específico (hipônimo) está contido dentro de um termo mais geral (hiperônimo).	"Cão" é um hipônimo de "animal".

CONCEITO	DEFINIÇÃO	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	EXEMPLO
Denotação	Refere-se ao sentido neutro e objetivo das palavras, sem influências subjetivas.	Linguagem impessoal e informativa.	"O céu está azul." (Descrição objetiva do fenômeno natural).
Conotação	Efeito de sentido que revela a perspectiva do falante, sua intenção e como ele enxerga o ouvinte e o contexto.	Uso subjetivo, figurado ou expressivo da linguagem.	"Ele está nas nuvens." (Expressão figurada para dizer que alguém está distraído ou muito feliz).

CONCEITO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Polissemia	Uma mesma palavra apresenta variações de sentido que mantêm uma relação entre si.	(1) O ponto do ônibus fica aqui perto. (2) O ponto que eu ganhei na prova não serviu para nada. (3) Ele levou um ponto na cabeça.
Homonímia	Duas palavras possuem a mesma grafia e/ou pronúncia, mas têm origens e significados distintos.	(4) A pata da fazenda pôs um ovo. (5) A pata do cão foi machucada.

CONCEITO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Sinônimos	De acordo com Lopes e Pietroforte (2004), duas palavras são consideradas sinônimas quando podem ser usadas uma no lugar da outra em um certo contexto. Contudo, não há sinônimos perfeitos, já que as palavras não são totalmente substituíveis em todas as situações.	"novo" é sinônimo de "jovem", pois, na expressão "homem novo", é possível utilizar "jovem" sem alterar o sentido.
Antônimos	São palavras que expressam sentidos opostos ou contrários dentro de um determinado contexto.	Quente ↔ frio Claro ↔ escuro

ATIVIDADE 1

Do Tópico I “Procedimentos de Leitura” trabalharemos o descritor: D3

1º Momento – uma aula

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão Brasil (2008, p. 8)

Este descritor requer que o aluno desenvolva a habilidade de compreender o significado de uma palavra ou expressão dentro do contexto em que está inserida. Para isso, não basta apenas conhecer o vocabulário dicionarizado; é essencial reconhecer os diferentes sentidos que um termo pode assumir em usos conotativos. Além disso, o domínio de conceitos como sinonímia e antonímia é fundamental para a interpretação precisa. Dessa maneira, o estudante deve ser capaz de inferir com clareza o sentido mais adequado em cada situação, distinguindo os significados conforme o contexto.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Para conduzir este momento da aula e desenvolver a habilidade de inferência do sentido de palavras e expressões (D3), sugerimos que a abordagem seja baseada em uma reflexão sobre conceitos fundamentais de inferência. Assim, os alunos poderão interpretar com mais precisão os textos e os significados presentes em diferentes contextos.

Já sabemos que a leitura vai além da simples decodificação de palavras; trata-se de um processo complexo que envolve um diálogo ativo com o texto. Esse processo está diretamente ligado ao perfil do leitor, uma vez que suas experiências e conhecimentos prévios são fundamentais para a construção de inferências e para a compreensão do que é lido.

Para isso, apresentamos alguns exercícios prévios. O gabarito encontra-se no final.

Professor (a) este questionário trabalha com inferências que envolvem a percepção das seguintes relações lexicais: sinonímia, polissemia, conhecimento de mundo e sentido conotativo.

1) Inferência de significado conotativo pelo contexto

Leia o texto abaixo:

Texto:

João vinha guardando mágoas havia anos, desde o fim da amizade com Marcus. Quando finalmente se encontraram, conversaram longamente sobre tudo o que havia acontecido. Foi uma conversa difícil, mas esclarecedora. Ambos reconheceram erros e pediram desculpas. Após a conversa, João percebeu que precisava **virar a página**.

"Após a conversa, João percebeu que precisava virar a página."

O que significa a expressão "**virar a página**" nesse contexto?

- (A) João estava lendo um livro e precisava continuar a leitura.
- (B) João resolveu esquecer algo do passado e seguir em frente.
- (C) João encontrou uma página rasgada em um caderno.
- (D) João decidiu reescrever uma página que estava errada.

2) Inferência de significado conotativo pelo contexto

Leia o trecho:

"Ao entrar na casa abandonada, Lucas sentiu um calafrio percorrer sua espinha."

O que a expressão "**calafrio percorrer a espinha**" indica?

- (A) Que Lucas estava com febre.
- (B) Que Lucas sentiu medo ou nervosismo.
- (C) Que Lucas estava com frio.
- (D) Que Lucas levou um choque elétrico.

3) Inferência de sinônimos

Leia a frase:

*"A professora pediu que os alunos fossem **concisos** ao escreverem suas respostas."*

O termo "**concisos**" pode ser substituído por:

- (A) Longos
- (B) Diretos
- (C) Confusos
- (D) Repetitivos

4) Inferência de significado conotativo pelo contexto

Leia o trecho:

"Mariana estava com o coração na mão enquanto esperava o resultado da prova."

O que significa a expressão "**coração na mão**"?

- (A) Mariana segurava um coração de verdade.
- (B) Mariana estava ansiosa ou preocupada.
- (C) Mariana machucou a mão.
- (D) Mariana fez uma cirurgia no coração.

5) Inferência pela relação entre palavras - homonímia

Leia as frases abaixo e observe o uso da palavra **"banco"**:

1-Pedro foi ao banco para sacar dinheiro.

2- O menino sentou-se no banco da praça.

O que podemos concluir sobre a palavra **"banco"**?

- (A) Ela tem um único significado em ambas as frases.
- (B) Ela possui mais de um significado, dependendo do contexto.
- (C) A palavra está sendo usada de maneira errada na segunda frase.
- (D) A palavra significa "assento" nas duas frases.

6) Inferência de sentido no texto publicitário

Observe o anúncio:

"Não perca tempo! Invista no seu futuro agora!"

Qual o objetivo desse anúncio?

- (A) Convencer o leitor a economizar dinheiro.
- (B) Persuadir o leitor a agir rapidamente e tomar uma decisão.
- (C) Informar sobre o tempo de duração de um evento.
- (D) Explicar como funciona um investimento financeiro.

7) Inferência por conhecimento de mundo

Leia a frase:

"Carlos correu para casa quando viu o céu escurecer de repente."

O que podemos inferir sobre a atitude de Carlos?

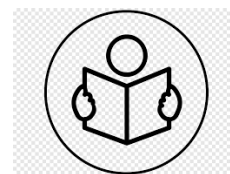
- (A) Ele estava com medo da escuridão.
- (B) Ele queria evitar ser pego por uma tempestade.
- (C) Ele precisava chegar cedo em casa.
- (D) Ele viu algo assustador no céu.

GABARITO



- 1. **B**
- 2. **B**
- 3. **B**
- 4. **B**
- 5. **B**
- 6. **B**
- 7. **B**

MOMENTO DA LEITURA



Leia o texto e responda às questões abaixo.

COMO UM FILHO QUERIDO

Tendo agradado ao marido nas primeiras semanas de casados, nunca quis ela se separar da receita daquele bolo. Assim, durante 40 anos, a sobremesa louvada compôs sobre a mesa o almoço de domingo, e celebrou toda data em que o júbilo se fizesse necessário.

Por fim, achando ser chegada a hora, convocou ela o marido para o conciliábulo apartado no quarto. E tendo decidido ambos, comovidos, pelo ato solene, foi a esposa mais uma vez à cozinha assar a massa açucarada, confeitando a superfície.

Pronto o bolo, saíram juntos para levá-lo ao tabelião, a fim de que se lavrasse ato de adoção, tornando-se ele legalmente incorporado à família, com direito ao prestigioso sobrenome Silva, e nome Hermógenes, que havia sido do avô.

Fonte: <https://www.portuguescompartilhadoblog.com.br/2017/04/interpretacao-de-texto-como-um-filho.html>: Acesso em: 12 de mar, de 2025.

1) A expressão no 2º parágrafo "Convocou ela o marido para o conciliábulo apartado no quarto" significa:

- a) A mulher chamou o marido para uma conversa séria no quarto a fim de convencê-lo de que era preciso dar um nome ao bolo e registrá-lo no tabelionato.
- b) A mulher convidou o marido para uma breve reunião no quarto do casal na qual decidiriam pelo registro do nome do bolo no tabelionato.
- c) A esposa determinou ao marido que fosse ao quarto a fim de convencê-lo de dar um nome e registro ao bolo no cartório por meio de uma comemoração íntima.
- d) A esposa pediu para o marido que a acompanhasse até o quarto onde decidiriam registrar o nome do bolo no cartório de registros por meio de uma assembleia geral.

Professor(a) para responder a essa questão, utilizamos a relação lexical da sinonímia e da paráfrase. Isso ocorre porque precisamos interpretar o significado da expressão "conciliábulo apartado no quarto", identificando palavras ou expressões equivalentes que possam esclarecer seu sentido dentro do contexto.

Peça que os alunos procurem em um dicionário o significado dessas duas palavras.

- **Conciliábulo** → Pode significar "reunião reservada", "conversa secreta".
- **Apartado** → Significa "separado", "reservado", "em um local à parte".

Ao compreender essa relação de significado, podemos reformular a expressão como **"uma conversa reservada no quarto"**, o que nos ajuda a inferir a resposta correta.

Resposta Correta

A alternativa **B** é a melhor escolha:

Essa opção mantém a ideia principal do trecho, preservando a relação de sinonímia entre "conciliábulo" e "reunião", além de manter o contexto original da história.

Em se tratando da alternativa **A**, diz que a mulher tentou convencer o marido, o que não aparece no texto. Na narrativa, o casal decide junto, de maneira afetiva e consensual, o que fazer com o bolo. Não há indicativo de persuasão unilateral.

ATIVIDADE 2**D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão** Brasil (2008, p. 8)

2º Momento – uma aula

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL**D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão** Brasil (2008, p. 8)

Este descritor requer que o aluno desenvolva a habilidade de compreender o significado de uma palavra ou expressão dentro do contexto em que está inserida. Para isso, não basta apenas conhecer o vocabulário dicionarizado, pois é essencial reconhecer os diferentes sentidos que um termo pode assumir em usos conotativos. Além disso, o domínio de conceitos como sinonímia e antonímia são fundamentais para a interpretação precisa. Dessa maneira, o estudante deve ser capaz de inferir com clareza o sentido mais adequado em cada situação, distinguindo os significados conforme o contexto.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Para conduzir este momento da aula e desenvolver a habilidade de inferência do sentido de palavras e expressões (D3), sugerimos novamente que a abordagem seja baseada em uma reflexão sobre conceitos fundamentais. Assim, os alunos poderão interpretar com mais precisão os textos e os significados presentes em diferentes contextos.

A capacidade de inferir é essencial no processo de leitura e pode ser entendida como a habilidade de atribuir significados por meio da relação entre as informações contidas no texto e os conhecimentos prévios do leitor (Botelho; Vargas, 2021). Dito de outra modo, tal habilidade está diretamente relacionada ao perfil do leitor, uma vez que suas experiências e saberes anteriores são elementos essenciais para realizar inferências e compreender plenamente aquilo que se lê.

Para isso, apresentamos alguns exercícios prévios. O gabarito encontra-se no final.

Professor(a) nesse questionário continuaremos o trabalho com expressões figuradas, conhecimento de mundo, polissemia, sentido conotativo e denotativo.

Leia as frases e responda às questões, escolhendo a alternativa correta.

1) Inferência de significado conotativo pelo contexto.

Leia o trecho:

Na frase:

"Depois da discussão, Pedro ficou de cabeça quente."

O que significa a expressão **"ficar de cabeça quente"**?

- a) Pedro sentiu febre.
- b) Pedro estava irritado ou nervoso.
- c) Pedro tomou muito sol.
- d) Pedro queimou a cabeça no fogo.

2) (Inferência pelo sinônimo)

Leia a frase:

"A professora pediu que os alunos fossem mais objetivos ao responderem as questões."

O que significa **"objetivos"** nesse contexto?

- a) Devem escrever respostas curtas e diretas.
- b) Devem enfeitar mais as respostas.
- c) Devem desenhar suas respostas.
- d) Devem responder com muita emoção.

3) (Inferência por Conhecimento de Mundo)

Leia a frase:

"Ao ver muita fumaça saindo da cozinha, Ana correu para lá."

O que podemos inferir sobre a atitude de Ana?

- a) Ela queria saber se alguém estava cozinhando algo.
- b) Ela achou que poderia haver um incêndio.
- c) Ela queria brincar na cozinha.
- d) Ela estava procurando comida.

4) (Inferência de Sentido Conotativo e Denotativo)

Leia a frase:

"Marcos não conseguiu engolir as palavras do amigo."

O que significa **"não conseguir engolir as palavras"**?

- a) Marcos teve dificuldade para mastigar.
- b) Marcos ficou sem entender o que o amigo disse.
- c) Marcos não aceitou o que ouviu.
- d) Marcos perdeu a voz enquanto falava.

5) (Inferência de Polissemia)

Leia as frases:

1- A luz do sol iluminava toda a cidade.

2- Ele teve uma luz e resolveu o problema rapidamente.

O que podemos concluir sobre a palavra **"luz"**?

- a) Ela tem o mesmo significado nas duas frases.
- b) Ela possui diferentes significados dependendo do contexto.
- c) Nas duas frases, "luz" se refere à eletricidade.
- d) O uso da palavra está incorreto na segunda frase.

GABARITO



- 1. **B**
- 2. **A**
- 3. **B**
- 4. **C**
- 5. **B**

MOMENTO DA LEITURA



Leia o texto abaixo:

BUCOLISMO

Bucolismo é o termo utilizado para designar uma espécie de poesia pastoral, que descreve a qualidade ou o caráter dos costumes rurais, exaltando as belezas da vida campestre e da natureza, característica do Arcadismo. A base material do progresso consubstanciava-se nas cidades. Mudava o mundo, modernizavam-se as cidades e, conseqüentemente, redobravam os problemas dos conglomerados urbanos. A natureza acenava com a ordem nos prados e nos campos, os indivíduos resgatavam sentimentos corroídos pelo progresso. Os árcades buscavam uma vida simples, bucólica, longe do burburinho citadino. Eles tinham preferência pela vida nos campos, próxima à natureza.

Fonte: https://docs.google.com/document/d/1FUfV3RpfbjblU6JAY1shBl2e_74EZOY/edit?tab=t.0

Acesso em: 12 de mar, de 2025.

Nesse texto, no trecho “Os árcades buscavam uma vida simples, bucólica, longe do **burburinho** citadino.”, a palavra destacada tem o sentido de:

- a) Agitação.
- b) Buzina.
- c) Cansaço.
- d) Sussurro

O enunciado da questão destaca a expressão “**burburinho**”.

Professor (a), antes de responder à questão, oriente os alunos a identificarem o tema central do texto, que trata do bucolismo no Arcadismo. Explique que os árcades valorizavam uma vida simples, longe da agitação urbana, e exaltavam a tranquilidade do campo.

Destaque que, no trecho:

“Os árcades buscavam uma vida simples, bucólica, longe do burburinho citadino.”

A expressão “**burburinho citadino**” faz oposição à vida calma no campo, sugerindo algo característico das cidades.

Dica para inferir o Sentido da Palavra “Burburinho”

Explique ao seu aluno que, para interpretar o significado de uma palavra desconhecida, é importante:

- Observar o contexto em que a palavra está inserida.
- Identificar pistas no texto que possam indicar seu significado.
- Relacionar a palavra a outras de significado semelhante.

No caso de “**burburinho**”, ele aparece ligado à vida na cidade, que os árcades rejeitavam. Assim, podemos inferir que **burburinho** se refere a algo contrário à tranquilidade rural, ou seja, barulho, confusão, movimento.

Agora, oriente os alunos a analisarem as opções:

- a) Agitação** → Correta! Relaciona-se ao barulho e movimento das cidades.
- b) Buzina** → Embora remeta a barulho, é um termo mais específico e não encaixa bem no contexto.
- c) Cansaço** → Não se relaciona diretamente com o sentido da palavra “burburinho”.
- d) Sussurro** → Significa um som baixo e suave, sendo o oposto do significado do termo no texto.

Professor (a), reforce que a inferência do significado das palavras no contexto é uma habilidade essencial para a compreensão de textos e interpretação de questões. Incentive os alunos a sempre buscar pistas dentro do próprio texto antes de recorrer a dicionários.

Resposta esperada: a) Agitação

ATIVIDADE 3**Do Tópico I “Procedimentos de Leitura”****D4 – Inferir uma informação implícita em um texto** Brasil (2008, p. 8)

3º Momento – 1 aula.

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

A inferência está diretamente relacionada à polissemia e à intertextualidade, exigindo do leitor a percepção de que palavras e expressões podem adquirir diferentes significados conforme o contexto em que aparecem. Dessa forma, o processo de compreensão textual ultrapassa a mera decodificação linguística de palavras e frases explícitas no texto. Compreender verdadeiramente um texto implica ativar dois tipos essenciais de conhecimento: o linguístico, associado às informações claramente apresentadas no próprio texto, e o extralinguístico, que se refere aos conhecimentos prévios e às vivências pessoais do leitor. Marcuschi (2008, p. 239). destaca que “compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos”.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Professor(a), ao trabalhar o Descritor 4 com seus estudantes, é importante destacar que inferir significa identificar informações que não estão claramente expressas no texto, mas que podem ser compreendidas a partir da interação entre o texto, o contexto e o conhecimento prévio do leitor. É importante também explicar que algo implícito é aquilo que está sugerido ou subentendido, exigindo do aluno a capacidade de relacionar informações textuais com seu repertório pessoal e sociocultural.

Para isso, é recomendável que você:

- Apresente aos estudantes diferentes contextos comunicativos, ressaltando sempre a relação locutor-texto-interlocutor, para que percebam como a intenção do autor influencia o significado implícito.
- Explique que a compreensão de informações implícitas depende também do entendimento do significado das palavras e expressões usadas no texto, enfatizando o papel da Semântica Lexical. Mostre como uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos dependendo do contexto (polissemia).

- Incentive discussões coletivas para que os alunos exponham suas inferências e justifiquem suas respostas com elementos textuais e extratextuais.
- Trabalhe exercícios que solicitem explicitamente aos estudantes que expliquem como chegaram às respostas inferenciais, fortalecendo o entendimento do processo mental envolvido.
- Aborde a importância da intertextualidade, demonstrando como conhecimentos prévios ajudam na construção de sentidos implícitos no texto.

Ao utilizar essas estratégias, os alunos terão mais segurança e clareza para compreender textos em profundidade, resolvendo com mais facilidade questões de inferência e de interpretação textual.

A seguir, apresentaremos algumas questões com o trabalho prévio. Leia o texto a seguir:

O HOMEM QUE ENTROU PELO CANO

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

Fonte: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-portuguesa-os-explicitos-e-os-implicitos-do-texto/. Acesso em 13 de mar, 2025.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

- a menina agiu como se fosse um fato normal.
- o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Professor(a) Para responder corretamente a essa questão, o leitor precisa ir além do texto explícito e interpretar as pistas dadas pelo contexto. Quando a menina chama pela mãe, fica subentendido que sua atitude diante do homem preso no cano não foi a habitual. Já a afirmação sobre o homem achar o interior do cano monótono aparece de maneira explícita no meio da narrativa, portanto, não representa o desfecho ou algo surpreendente. O mesmo ocorre com as engrenagens, cuja descrição também não quebra as expectativas criadas pelo leitor. A **alternativa D** é correta porque, ao final do texto, a menina não recebe resposta alguma da mãe ao chamá-la, o que indica implicitamente o desinteresse materno pela situação inusitada que a filha vivenciava, ainda que essa ausência de interesse não esteja diretamente descrita no texto.

Abaixo, exploraremos um pouco mais esta questão.

No trecho: "Abriu a torneira e entrou pelo **cano**." Qual o sentido da palavra destacada nesse contexto e qual outro significado mais comum poderíamos atribuir a ela? No trecho "Abriu a torneira e entrou pelo "cano", o termo "cano" aparece no sentido literal, referindo-se ao objeto que conduz água. Porém, o professor pode levar os alunos a identificar outro significado mais comum dessa expressão, que é o sentido figurado de "entrar pelo cano", usado popularmente para expressar que alguém está em dificuldades ou se deu mal em uma situação. A relação entre esses dois sentidos é a de polissemia, pois temos uma única palavra com múltiplos sentidos associados, dependendo do contexto em que aparece.

A polissemia, como mencionado anteriormente, ocorre quando uma mesma palavra tem vários significados relacionados entre si.

No texto, temos dois sentidos da palavra "**cano**":

1. Sentido literal: o tubo que conduz água.
2. Sentido figurado (expressão idiomática): "entrar pelo cano" = se dar mal, estar em apuros. Esses sentidos compartilham uma origem comum (o objeto físico "cano") e o sentido figurado deriva do literal (como alguém que foi arrastado por um cano, ou caiu numa situação ruim). Por isso, é polissemia.

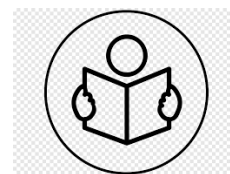
No trecho: "Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono." Identifique uma palavra que poderia substituir "monótono" sem alterar o sentido da frase. Que tipo de relação lexical existe entre essas duas palavras?

No trecho "Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono", uma palavra possível para substituí-la sem alterar o sentido original seria "entediante". O professor pode destacar aos alunos que a relação lexical entre "monótono" e "entediante" é de sinonímia, pois ambas as palavras possuem sentidos muito próximos, permitindo que uma substitua a outra sem causar alteração significativa na mensagem.

Observe as palavras "menina" e "criança" no texto. Qual é a relação lexical existente entre esses dois termos? Justifique sua resposta com base no significado de cada palavra.

Professor (a) Observando as palavras "menina" e "criança" no texto, o professor pode mostrar aos alunos que existe entre elas uma relação de hiponímia. "Menina" é hipônimo de "criança", pois se refere especificamente a uma criança do gênero feminino, enquanto "criança" é o hiperônimo, termo de sentido mais amplo que engloba tanto meninas quanto meninos. É importante ressaltar que o hiperônimo sempre engloba o sentido dos hipônimos, enquanto estes especificam tipos dentro de uma categoria maior.

MOMENTO DA LEITURA



Leia o texto abaixo:

O DRAMA DAS PAIXÕES PLATÔNICAS NA ADOLESCÊNCIA

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia - justo a maior "crânio" da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Fonte: <https://chaodeestrelascassilandia.blogspot.com/2009/10/o-drama-das-paixoes-platonicas-na.html>.

Acesso em: 17 de mar, de 2025.

1) Pode-se deduzir do texto que Bruno:

- A) chama a atenção das meninas.
- B) é mestre na arte de conquistar.
- C) pode ser conquistado facilmente.
- D) tem muitos dotes intelectuais.

Professor(a), para a resolução dessa questão, sugere-se trabalhar principalmente as relações lexicais de sinonímia e polissemia, focalizando expressões como "só tem olhos para", que remete à ideia de interesse ou preferência exclusiva, abrindo espaço para discutir expressões idiomáticas e seus sentidos figurados. Outro ponto possível é explorar a expressão "crânio", termo utilizado figuradamente para descrever uma pessoa inteligente, abordando, assim, as relações lexicais de sentido denotativo e conotativo. Ao analisarem as alternativas, os alunos devem ser orientados a identificar pistas contextuais implícitas, especialmente em "chama a atenção das meninas", que conduz à resposta correta (**alternativa A**), já que as meninas do texto manifestam interesse explícito por Bruno.

ATIVIDADE 4

Do Tópico I “Procedimentos de Leitura”

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto Brasil (2008, p. 8)

4º Momento - 1 aula.

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

Em um texto, frequentemente coexistem informações explícitas, identificadas diretamente na superfície textual, e implícitas, aquelas que exigem inferências do leitor. Para auxiliar na compreensão das informações implícitas, especialmente relacionadas ao descritor D4 (inferir informações implícitas em textos), é fundamental explorar certas relações lexicais, como a polissemia, que oferece múltiplos sentidos para um mesmo termo dependendo do contexto, e a sinonímia, que possibilita reconhecer sentidos próximos, facilitando deduções implícitas. A análise de antonímia também é importante, pois a presença de palavras opostas pode revelar ideias subentendidas, enquanto o estudo de expressões idiomáticas (linguagem figurada) ajuda a perceber significados implícitos não revelados diretamente pelo texto

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Leia o texto, abaixo:

Texto: *"Ana perdeu a cabeça ao ver a bagunça que João fez na cozinha."*

1) A expressão "perdeu a cabeça" foi usada no texto para indicar qual ideia implícita?

Professor(a), discuta com os alunos a relação lexical de polissemia, mostrando que expressões podem ter significados literais e figurados. Peça que percebam o significado implícito dessa expressão idiomática no contexto apresentado.

Resposta esperada:

A expressão indica implicitamente que Ana ficou irritada, nervosa ou brava com a bagunça causada por João.

2) Qual é a ideia implícita associada ao termo "anjo" nesse contexto?

Frase:

"Marcelo é um verdadeiro anjo com seus avós. Está sempre atento e carinhoso com eles."

Professor(a), explique aos alunos que o termo "anjo" aqui é usado em sentido conotativo. Oriente-os a identificar que tipo de relação lexical está envolvida (conotação), diferenciando do sentido literal (denotação).

Resposta esperada:

A frase sugere implicitamente que Marcelo é bondoso, cuidadoso e gentil com os avós.

3) Que informação implícita o autor transmite ao chamar o filme de "interessante"?

Texto: "*Carlos achou o filme tão interessante que dormiu antes do final.*"

Professor(a), peça aos alunos que reconheçam o uso irônico da palavra "interessante", discutindo que isso é um tipo de relação lexical (polissemia ou ironia) em que o contexto define o sentido contrário ao literal.

Resposta esperada

Implicitamente, o texto indica que Carlos achou o filme entediante ou chato, já que ele dormiu antes do término.

Leia a frase:

Texto: "*Lucas sempre foi um gigante nas quadras de basquete.*"

4) Qual é o significado implícito da palavra "gigante" usada na frase?

Leia a frase:

Texto: "*Lucas sempre foi um gigante nas quadras de basquete.*"

Professor(a), estimule a discussão sobre o sentido figurado e literal das palavras. Explore a relação lexical da conotação, mostrando que a palavra "gigante" pode expressar não apenas tamanho físico, mas também competência ou habilidade excepcional.

Resposta esperada:

A palavra "gigante" sugere implicitamente que Lucas é excelente ou muito talentoso no basquete, destacando-se bastante dos demais jogadores.

MOMENTO DA LEITURA



Leia o texto para responder à questão abaixo:

O FIM DE SAPOS, RÃS E PERERECAS

“Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas e lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que cientistas saibam explicar o por quê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações — vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por exemplo — mas ainda não há resposta para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.”

Fonte : <https://fundamental.estuda.com/questoes/?id=11431891>. Acesso em: 10 de mar, de 2025

Ao se referir ao desaparecimento de sapos, rãs e pererecas, o texto alerta para

- A) o perigo de alguns ambientes ameaçados.
- B) a falta de explicação dos cientistas.
- C) as explicações do mistério da natureza.
- D) o perigo do desequilíbrio do meio ambiente

Professor(a), peça aos alunos que observem os termos "essenciais" e "desequilíbrio ambiental". Solicite que identifiquem os antônimos implícitos ("equilíbrio"/"desequilíbrio") e também as relações de causa e consequência sugeridas pelo contexto ("desaparecimento" gerando "desequilíbrio ambiental"). Assim, os alunos conseguirão inferir corretamente a mensagem implícita do texto.

Resposta esperada:

Alternativa **D**, pois o texto, ainda que mencione explicitamente a falta de explicação científica, implicitamente alerta para o perigo causado pelo desequilíbrio ambiental resultante do desaparecimento dos anfíbios.

ATIVIDADE 5

D6 – “Identificar o tema de um texto” Brasil (2008, p. 23)

5º Momento - 1 aula.

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

O reconhecimento do tema de um texto está diretamente ligado à capacidade do leitor de identificar palavras-chave que frequentemente apresentam relações semânticas hierárquicas de hponímia e hiperonímia. Nessa relação, os termos específicos são chamados hipônimos, enquanto a palavra geral é o hiperônimo. Essa percepção das relações lexicais contribui significativamente para o desenvolvimento da habilidade exigida pelo descritor D6, pois possibilita ao leitor distinguir informações específicas de gerais, facilitando a identificação das palavras-chave e, conseqüentemente, do tema central do texto.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Leia o trecho abaixo:

"Fui ao mercado e comprei cenouras, tomates e pepinos."

- 1) Qual termo poderia sintetizar os itens comprados e representar o tema geral desse trecho?

Professor(a), oriente os alunos a identificarem a relação lexical de hiperonímia/hiponímia, observando que "cenouras", "tomates" e "pepinos" são hipônimos, subordinados ao hiperônimo "legumes". Ao reconhecerem essa relação, os alunos compreenderão a importância dos hiperônimos na identificação do tema geral do texto.

Resposta esperada: "legumes".

Leia o trecho

"Gripe, sarampo e catapora são doenças comuns na infância."

- 2) Identifique a palavra hiperônima presente no trecho que expressa claramente o tema central abordado.

Professor(a), peça que os alunos reconheçam o conceito de hiperonímia, percebendo que os termos específicos "gripe", "sarampo" e "catapora" são hipônimos subordinados ao termo mais amplo, "doenças". Ressalte como essa relação lexical ajuda o aluno a perceber o tema geral do texto.

Resposta esperada: "doenças".

Observe a tirinha



Fonte: <https://issuu.com/editorasei/docs/0105p240100200010-7/s/23333487>.

Acesso em: 12 de mar, de 2025.

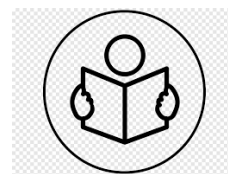
- 3) No último quadrinho, a frase do menino "ainda nem descobri como entrar no castelo" indica implicitamente que tema geral da tirinha?

Professor(a), leve os alunos a observarem o sentido implícito da expressão usada pelo menino. Explique a importância da polissemia e das relações lexicais na inferência do tema central. Oriente-os a perceber que a expressão "entrar no castelo" sugere dificuldade ou demora, ampliando o tema central para "vício em jogos", "falta de atenção", ou "desconexão com a realidade".

Resposta esperada:

A tirinha aborda implicitamente o tema da falta de atenção ou distração causada pelo excesso no uso de jogos eletrônicos.

MOMENTO DA LEITURA



Leia o texto para responder à questão abaixo:

ASA BRANCA

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu
Por que tamanha judiação.
Que braseiro, que fornaia'
Nenhum pé de prantação'
Por farta' d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Por farta' d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Inté' mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce' eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração
Entonce' eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração
Hoje longe, muitas légua
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar' pro meu sertão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar' pro meu sertão
Quando o verde dos teus óio'
Se espaiar' na prantação'
Eu te asseguro, não chore, não, viu
Que eu voltarei', viu, meu coração
Eu te asseguro, não chore, não, viu
Que eu voltarei', viu, meu coração.

Fonte: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081>. Acesso em: 12 de mar, de 2025.

Qual é o tema do texto?

- A) A solidão dos sertanejos
- B) A fauna sertaneja
- C) A seca do sertão.
- D) A vegetação do sertão.

Professor(a), para resolver essa questão, conduza os alunos à identificação de relações lexicais de hiperonímia e hiponímia presentes na letra da música "Asa Branca". Palavras específicas (hipônimos) como "terra ardendo", "chuva", "braseiro", "solidão", "dor", entre outras, relacionam-se ao termo geral (hiperônimo) "seca", (mesmo não aparecendo de forma explícita) possibilitando a percepção clara do tema central. Além disso, o título "Asa Branca" (uma ave migratória) está semanticamente relacionado ao tema da seca, reforçando essa interpretação. Compreender essas relações lexicais auxilia o aluno a identificar que o eixo temático geral do texto é justamente a seca do sertão, destacada na alternativa correta: **C**.

Resposta esperada: alternativa **C** ("A seca do sertão.")

ATIVIDADE 6

Do Tópico I “Procedimentos de Leitura”

D6 – “Identificar o tema de um texto” Brasil (2008, p. 23)

6º Momento - 1 aula.

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

A habilidade de identificar o tema de um texto implica compreender seu sentido global, que emerge da relação coerente entre suas diversas partes. Para isso, o aluno deve reconhecer palavras-chave, cujo significado frequentemente é evidenciado por relações lexicais como hiperonímia, hiponímia e sinonímia, fundamentais para compreender a hierarquia conceitual e os sentidos específicos e gerais presentes no texto. A hiperonímia e hiponímia auxiliam o aluno a perceber o tema geral (hiperônimo) e os detalhes específicos (hipônimos), enquanto a sinonímia reforça e confirma sentidos relevantes em diferentes partes do texto. Dessa forma, ao utilizar essas relações lexicais, o aluno consegue relacionar as informações pontuais ao sentido amplo, identificando corretamente a ideia central ou tema solicitado pelos enunciados típicos desse descritor (por exemplo, "a ideia central do texto é...").

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Leia o texto abaixo:

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica – ou o que restou dela – são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais S é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, a definição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/114241916/o-ouro-da-biotecnologia>.

Acesso em 10 de mar, de 2025.

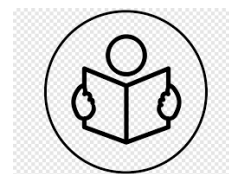
Uma frase que resume a ideia principal do texto é:

- a) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
- b) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
- c) Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
- d) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

Professor(a), para resolver essa questão, é importante levar os alunos a perceberem relações lexicais como hiperonímia e hiponímia presentes no texto. Peça aos alunos que observem a palavra-chave "riqueza natural", que atua como hiperônimo, envolvendo termos específicos como "água doce", "madeira", "minérios", "alimentos", "cosméticos", e "remédios", que são hipônimos. O termo "riqueza financeira" também funciona como um hiperônimo relacionado às ideias de economia e comercialização. Ao analisar as alternativas, ajude os alunos a perceberem que a relação central do texto está justamente na dificuldade do Brasil em transformar o hiperônimo "riqueza natural" em outro hiperônimo, "riqueza financeira". Assim, os alunos poderão perceber que a alternativa que resume corretamente o tema principal é a alternativa **B**.

Resposta esperada: Alternativa **B**

("O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.")

MOMENTO DA LEITURA

Leia o texto abaixo.

Trabalho Infantil, uma realidade

Todos os dias, quando passamos pelos centros urbanos, nos deparamos com um triste fato da realidade. Crianças que ao invés de estarem na escola estão trabalhando, muitas vezes para sustentar os próprios pais. São trabalhos enfadonhos e mal remunerados, como vendedores de cocos, picolés, balas e jornais. Também há engraxates e vigias de carros.

Fonte: <http://www.revelacaoonline.uniube.br/a2002/cidade/infantil.html>,
Acesso em 20 de fev, de 2025.

O tema abordado no texto trata do:

- a) Trabalho infantil, demonstrando os riscos a que essas crianças são expostas.
- b) Trabalho infantil, mostrando os tipos de empregos a que são submetidas.
- c) Trabalho forçado, realizado na maioria das vezes realizado por crianças.
- d) Trabalho forçado, realizado na minoria das vezes realizado por crianças.

Professor(a), para responder essa questão, é fundamental orientar os alunos a perceberem as relações lexicais presentes no texto, especialmente .Mostre aos alunos que os termos específicos (hipônimos) como *vendedores de cocos*, *picolés*, *balas*, *jornais*, *engraxates* e *vigias de carros* estão subordinados semanticamente ao termo mais amplo (hiperônimo) "trabalho infantil". Ao compreender essa relação hierárquica, os alunos perceberão claramente que o texto tem como eixo central não apenas citar os tipos específicos de trabalhos, mas evidenciar o fenômeno geral: as diversas formas de exploração infantil no trabalho. Assim, a alternativa correta que sintetiza corretamente o tema principal com base nas relações lexicais apresentadas é a letra **B**.

Resposta esperada: Alternativa **B** ("trabalho infantil, mostrando os tipos de empregos que são submetidas.")

ATIVIDADE 7**Do TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS**

Temos o descritor D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido.

7º Momento - 1 aula.

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

O descritor D20 está relacionado ao reconhecimento das diferentes formas pelas quais uma mesma informação pode ser tratada em textos distintos, algo diretamente associado às relações lexicais de sinonímia e polissemia. Essas relações estão condicionadas pelas circunstâncias de produção e recepção dos textos, que determinam escolhas estratégicas de palavras para veicular diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto. Podemos nos favorecer também com a polissemia na resolução das questões, pois ela possibilita ao leitor perceber nuances discursivas que refletem diferentes enfoques e intenções dos autores.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

É importante, professor (a), que você inicie a aula ativando o conhecimento prévio dos alunos por meio de perguntas que os façam explicitar suas expectativas e predições iniciais sobre o título ou tema dos textos, afinal este descritor pede que nossos alunos tenham esses conhecimentos prévios. Em seguida, solicite uma leitura comparativa atenta, na qual eles devem destacar palavras-chave ou expressões que confirmem ou refutem suas hipóteses. Oriente-os a identificar as relações lexicais presentes nos textos, analisando como essas escolhas influenciam na construção de diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto, e promova uma discussão coletiva em que possam justificar suas análises com exemplos textuais específicos. Incentive-os também a buscar referências externas que complementem, confirmem ou contradigam as informações encontradas, enriquecendo a compreensão intertextual.

Leia o texto abaixo.

Texto 1

Ah eu ameeeeeeeeeeeei o filme Crepúsculo! Eh simplesmente irresistível! Embora o livro seja muito melhor em mostrar a intensidade do amor entre Edward e Bella, o filme foi bem adaptado e mostra as principais partes do livro sem sair da história, o que é ótimo! A atuação de todos os atores escolhidos ficou ótima! Acho que é difícil achar um ator inteiramente perfeito pro papel do Edward Cullen, o ator poderia ser lindíssimo, mas na hora de interpretar o personagem não seria igual. Mas o Robert Pattinson, além de ser lindo, ele tem os trejeitos do Edward sabe, tipo o olhar cativante, o sorriso, o charme.

Quando terminou o filme fiquei nas nuvens!

É um ótimo romance pra ver a dois... Com certeza vcs não vão se decepcionar! As outras pessoas que dizem que o filme é ruim são porque não sabem separar livro de filme. Minha amiga não leu o livro, mas foi ao cinema comigo ver o filme e não ficou desapontada! Ela amou! Depois não aguentava mais ela falar do filme (risos). Mas se vc prefere uma comédia, estilo "Grande Família", veja "Se eu fosse você 2".

Espero que tenham gostado! Beijos, Miss Alohaa.

Texto 2

Hum, eu sou suspeita em falar de Crepúsculo, pois amo a série toda e não vejo a hora de sair o 5º livro (versão Edward). O filme é bom sim, eu gostei!

Agora o livro é sem dúvida alguma muito superior, pois conta com mais detalhes, coisa que falta no filme e, talvez para quem não leu o livro, fique uma coisa meio vaga... Mas, mesmo assim dá pra entender.

Um big beijo.

Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2019/05/quiz-19-portugues-9-ano.html>.

Acesso em 13 de fev, de 2025.

Em relação ao filme Crepúsculo, esses dois textos apresentam opiniões

- A) complementares.
- B) conflitantes.
- C) divergentes.
- D) semelhantes.

Resposta correta: alternativa **D) semelhantes**.

Professor(a), nesta questão, os alunos devem identificar que os dois textos apresentam opiniões semelhantes, pois ambos fazem uma avaliação positiva sobre o filme *Crepúsculo*, apesar de destacarem que o livro é superior. É importante orientar os alunos a perceberem as relações lexicais que reforçam essa semelhança, destacando expressões como:

Texto 1: "ameeeeeeeeeei", "simplesmente irresistível", "bem adaptado", "não vão se decepcionar".

Texto 2: "amo a série toda", "o filme é bom sim, eu gostei".

Embora os textos reconheçam que o livro é mais completo, ambos destacam qualidades positivas da adaptação cinematográfica, o que justifica a semelhança entre eles. Para conduzir esta atividade, incentive os alunos a sublinhar essas expressões, justificando oralmente ou por escrito o porquê da semelhança. Isso auxiliará no desenvolvimento da habilidade de analisar relações entre textos, identificando nuances nas opiniões apresentadas.

MOMENTO DA LEITURA**Texto 1****MÃE DE TODOS NÓS***Marcelo Barros*

Ao consagrar o 22 de abril como Dia da Terra, a Organização das Nações Unidas parece deixar claro que a Terra e os bens naturais são mais do que mercadorias. É urgente insistir nisso. Segundo Ricardo Abramovay, professor da USP, —a extração de recursos da superfície terrestre cresceu oito vezes durante o século 20 e atingiu um total de 60 bilhões de toneladas anuais, a partir apenas do peso físico de quatro elementos: minérios, materiais de construção, combustíveis fósseis e biomassa.

Essa atenção da ONU à Terra se liga a um movimento mundial que elaborou a Carta da Terra, que enuncia, como que, direitos da Terra que devem ser respeitados para que se garanta a vida no Planeta. Ao consagrar um dia à Mãe Terra, as Nações Unidas aderiram às expressões religiosas das culturas indígenas, que olham a Terra como mãe carinhosa que permanentemente cuida da vida de todo ser vivo. Nos países andinos, os índios não bebem vinho ou água sem derramar um gole por terra como brinde à Pacha Mama.

Nas últimas décadas, a partir dos trabalhos do cientista James Lovelock, a própria ciência começou a ver a Terra como um organismo vivo e inteligente que reage ao meio ambiente e cria condições propícias para a vida. Leonardo Boff fala da Terra como Gaia, nome com o qual os antigos gregos denominavam como deusa a mãe Terra.

Não se trata de propor uma volta à religião antiga, mas de resgatar uma cultura amorosa e de respeito ao nosso Planeta e a tudo que o envolve. (...)

Fonte: Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/9420>. Acessado em: 12 de fev, de 2025.

Texto 2**TERRA, NOSSO LAR**

A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, é viva como uma comunidade de vida incomparável. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade de vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma preocupação comum de todos os povos. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado.

Fonte: Disponível em: www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html.

Acesso em 12 de fev, de 2025.

1 Os dois textos acima consideram o Planeta Terra

- (A) uma mercadoria que todos têm direito.
- (B) uma religião iniciada pelos antigos gregos.
- (C) um bem individual que está sendo destruído.
- (D) um bem coletivo que necessita de cuidados.

Resposta correta:

Alternativa D) um bem coletivo que necessita de cuidados.

Professor(a), para orientar os alunos na resolução dessa questão, é essencial trabalhar as relações lexicais presentes nos textos, destacando o uso intencional de expressões como: "Mãe Terra", "bem-estar da humanidade", "organismo vivo e inteligente", "bem coletivo" e "dever sagrado". Explique aos estudantes que essas expressões, escolhidas estrategicamente pelos autores, reforçam a ideia de que o Planeta Terra é um bem coletivo que requer respeito e preservação, confirmando a alternativa correta. Nessa questão as relações lexicais de sinonímia e polissemia reforçam a abordagem positiva e afetiva da Terra em ambos os textos, auxiliando-os na construção do sentido geral e facilitando a confirmação ou refutação de suas previsões iniciais sobre o tema. Proponha, ainda, uma breve discussão para que percebam como essas escolhas lexicais refletem intencionalidades discursivas dos autores, ajudando-os na análise crítica e interpretativa dos textos.

ATIVIDADE 8

Do tópico III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

8º Momento – 1 aula.

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

Diferentemente do descritor anterior, que focaliza formas variadas de abordagem, este exige que o aluno perceba claramente onde ocorrem as divergências nas opiniões apresentadas. Tal habilidade é fundamental na vida social, visto que estamos frequentemente expostos a diferentes visões e informações sobre um mesmo assunto, exigindo uma postura crítica e analítica. Na resolução de questões relativas a esse descritor, é importante o estudo das relações lexicais como antonímia e sinonímia, pois essas relações permitem ao aluno identificar com clareza os posicionamentos opostos ou convergentes apresentados nos textos, auxiliando-o a reconhecer intencionalidades discursivas, diferenças ideológicas e avaliá-las criticamente. Assim, o desenvolvimento dessa competência contribui diretamente para alcançar um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, que é formar estudantes capazes de analisar e avaliar criticamente diferentes discursos, inclusive o próprio.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Leia os textos abaixo:

Texto I**TELENOVELAS EMPOBRECEM O PAÍS**

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

Texto II

NOVELA É CULTURA

Veja – Novela de televisão aliena? Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeira obras de arte.

Fonte: <https://atividadesescolaresprontas.com.br/wp-content/uploads/2022/05/DESCRITOR-21-pdf.pdf>.

Acesso em 15 de mar, de 2025

Com relação ao tema “telenovela”

- A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

Resposta correta: alternativa C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.

Professor, para orientar os alunos nessa questão, é necessário que eles reconheçam as relações temáticas ou estruturais de semelhança ou de oposição entre dois textos.

Enfatize primeiramente a importância de reconhecer as relações lexicais presentes nos textos, principalmente através da identificação de termos antônimos e sinônimos que explicitam diferentes pontos de vista sobre o tema "telenovela". Destaque também, expressões-chave como "péssimos", "sofríveis" e "previsível" no texto I, contrastando-as com termos presentes no texto II como "alta qualidade técnica" e "verdadeiras obras de arte". Explique aos alunos que essas escolhas lexicais evidenciam claramente a divergência de opiniões. A habilidade essencial aqui é perceber como o uso estratégico desses termos ajuda na compreensão das intenções discursivas dos autores, facilitando o reconhecimento da alternativa correta. Incentive-os a marcar e justificar suas respostas com base nas evidências textuais, mostrando como as relações lexicais podem ajudar a confirmar ou refutar previsões feitas inicialmente, contribuindo para a análise crítica e interpretativa dos textos.

MOMENTO DA LEITURA



Leia os textos para responder à questão abaixo:

Texto 1

MAPA DA DEVASTAÇÃO

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km, ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista Isto É – nº 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2

HÁ QUALQUER COISA NO AR DO RIO, ALÉM DE FAVELAS

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista Época – nº 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

Disponível em : <https://profwarles.blogspot.com/2020/06/d21-quiz-por-descritor-port-9-ano.html>.

Acesso em 18 de fev, de 2025

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- (A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- (B) as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- (C) as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- (D) o replantio seguiu encostas ameaçadas de desabamento.

Resposta esperada: alternativa A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.

Professor(a), o descritor D21 avalia a habilidade de o estudante reconhecer opiniões ou informações distintas ou divergentes sobre um mesmo tema ou fato em dois ou mais textos e neste caso específico, o foco é levar o aluno a identificar claramente um ponto de contradição entre os dois textos.

Para facilitar essa análise, é essencial trabalhar com as relações lexicais de antonímia (oposição direta entre palavras) e, complementarmente, sinonímia (palavras ou expressões equivalentes), que permitem perceber facilmente as divergências ou convergências apresentadas pelos autores. Por exemplo, enquanto o Texto 1 utiliza termos relacionados à ideia de destruição, como "devastação", "desmatamento", "motosserra" e "campeão do motosserra", o Texto 2 escolhe palavras e expressões que remetem à recuperação e restauração, como "reflorestamento", "replntio", "mudas nativas" e "mudou a paisagem". Oriente os alunos a marcarem essas expressões nos textos para visualizarem claramente as diferenças nas abordagens lexicais que evidenciam a contradição apontada na alternativa correta (A). Após essa etapa, incentive-os a justificar oralmente ou por escrito sua escolha, explicando como a relação de oposição lexical contribuiu para identificar corretamente o ponto divergente entre os textos.

ATIVIDADE 9

No tópico V – RELAÇÃO ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITO DE
SENTIDO D16- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

9º Momento – 1 aula.

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

O descritor D16 avalia a capacidade de reconhecer efeitos de ironia ou humor em diferentes tipos de textos. Essa habilidade relaciona-se diretamente com fenômenos lexicais como polissemia, ambiguidade e homonímia. Como esclarece Ferraz (2014), esses fenômenos são distintos entre si, especialmente a polissemia e a homonímia, mas ambos podem gerar situações ambíguas fundamentais na construção dos sentidos irônicos ou humorísticos. Segundo Ilari e Geraldi (2005), o reconhecimento desses efeitos exige do leitor a identificação do desvio proposital entre o significado literal e aquele pretendido pelo autor, por meio da exploração dos sentidos figurados ou alternativos das palavras e expressões utilizadas no texto.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Congresso Internacional do Medo Provisoriamente não cantaremos o amor, que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos. Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços, não cantaremos o ódio porque esse não existe, existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro, o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos, o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas, cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas, cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte, depois morreremos de medo e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/poema-congresso-internacional-do-medo-de-carlos-drummond-de-andrade/> Acesso em: 15 de mar, de 2025

1) Nesse texto, há presença de ironia no verso:

- A) “Provisoriamente não cantaremos o amor,”. (v. 1)
- B) “Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,”. (v. 3)
- C) “cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,”. (v. 8)
- D) “e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.”. (v. 10)

Professor(a), nesse texto podemos trabalhar, dentre outras relações semântico-lexicais, a ambiguidade, pois, como já mencionado, ela ocorre quando uma expressão ou palavra pode ser interpretada de mais de uma maneira no mesmo contexto, gerando dúvidas ou múltiplos sentidos possíveis. Nesse poema, o verso destacado:

"e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas." (v. 10)

Possui um potencial de interpretação ambígua, pois permite pelo menos duas leituras possíveis:

- Uma leitura literal, em que flores simplesmente nascerão sobre túmulos.
- Uma leitura figurada e irônica, em que as flores são descritas como "medrosas", sugerindo metaforicamente que o medo é tão dominante e poderoso que permanecerá presente até mesmo após a morte, impregnando simbolicamente a vida que nasce após o fim.

Proponha aos alunos que:

1. Identifiquem essas duas possibilidades de interpretação claramente.
2. Expliquem como essa ambiguidade, criada propositalmente pelo poeta, gera o efeito irônico ou reflexivo pretendido.
3. Discutam em pequenos grupos por que o poeta escolheu gerar essa ambiguidade, destacando como isso amplia o impacto emocional e crítico do poema.

MOMENTO DA LEITURA



Leia o texto.



Disponível em : <https://profwarles.blogspot.com/2020/06/d21-quiz-por-descritor-port-9-ano.html>.

Acesso em 18 de fev, de 2025

O que tornou esse texto engraçado foi o fato de o menino

- A) sentar em um banco baixinho.
- B) fazer um desenho de si mesmo.
- C) usar a palavra "porta-retratos" com outro sentido.
- D) conversar com o pássaro sobre porta-retratos.

Professor (a), O que gera o humor na tirinha é um caso de ambiguidade lexical. A ambiguidade ocorre porque a expressão “porta-retratos” pode ser interpretada de duas formas diferentes:

1. Sentido convencional – um objeto utilizado para segurar e exibir fotografias.
2. Sentido literal – o próprio menino “portando” (carregando) um retrato ao pintar seu rosto.

Essa dupla interpretação é o que gera o efeito de humor no texto.

Resposta esperada: **letra C: “usar a palavra ‘porta-retratos’ com outro sentido”**, pois o personagem brinca com a possibilidade de entender a expressão de forma literal, o que surpreende o leitor.

Para ajudar os alunos a interpretar esse tipo de construção, o professor pode:

- Explicar o conceito de ambiguidade lexical, mostrando como uma mesma expressão pode ser interpretada de diferentes formas.

Trazer outros exemplos do cotidiano (exemplo: *“Ele não apareceu no ponto.”*)

Algumas possibilidades de interpretação:

Ponto = parada de ônibus

1. Ele não apareceu na parada de ônibus onde costumava esperar.

Ponto = local combinado para encontro

2. Ele não apareceu no lugar marcado para se encontrar com alguém.

ATIVIDADE 10

No tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeito de sentido –

D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

10º Momento – 1 aula.

SOBRE O DESCRITOR E SUA RELAÇÃO COM A SEMÂNTICA LEXICAL

O descritor D18 aborda o reconhecimento do efeito de sentido gerado pela escolha de palavras ou expressões específicas, podendo ser trabalhado especialmente por meio da ambiguidade lexical, que se desdobra em polissemia e homonímia. . A ambiguidade lexical permite que o aluno perceba como uma mesma palavra pode adquirir significados diferentes, conforme seu uso em determinado contexto, refletindo intencionalmente efeitos buscados pelo autor. Sobre isso, Ferraz (2014), discorre que,

...na ambiguidade, as palavras possuem dois ou mais sentidos diferentes. Em alguns casos, os diferentes sentidos não apresentam relação, como ocorre com o termo banco, em que temos os sentidos banco1=assento e banco2=instituição financeira, processo definido como homonímia. Em outros casos, denominados de polissemia, é perceptível que os sentidos estejam relacionados, como em igreja, cujos sentidos podem ser ao menos três: espaço físico, instituição religiosa e grupo de pessoas que dela fazem parte.(Ferraz, 2014, p.21)

Portanto, o estudo dessas relações lexicais amplia significativamente as competências interpretativas do estudante, permitindo-lhe reconhecer as nuances e os sentidos múltiplos derivados das escolhas intencionais realizadas pelo autor.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Leia o texto abaixo.



Disponível em : <https://profwarles.blogspot.com/2020/06/d21-quiz-por-descritor-port-9-ano.html>.

Acesso em 18 de fev, de 2025

Nesse texto, a expressão “**Vai mais longe**” foi utilizada para:

- A) indicar duplo sentido.
- B) mostrar exagero.
- C) fazer uma crítica.
- D) apresentar uma definição.

Inicialmente, promova uma reflexão sobre a importância da acessibilidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Professor(a), verifique que a expressão "vai mais longe" no contexto do texto publicitário da Infraero tem o objetivo de transmitir a ideia de que, com o respeito à acessibilidade, a sociedade brasileira como um todo pode alcançar um progresso significativo. A expressão é utilizada para enfatizar que a acessibilidade não apenas beneficia as pessoas com deficiência, mas também impulsiona o desenvolvimento social e a inclusão.

Resposta esperada:

A alternativa correta é **A) indicar duplo sentido**. A expressão "vai mais longe" possui um duplo sentido e em textos publicitários é usado para criar impacto e transmitir mensagens de forma eficaz. O aluno deve analisar o contexto em que a expressão "vai mais longe" é utilizada, relacionando-a com o tema da acessibilidade e inclusão.

A polissemia pode nos ajudar a resolver essa questão. Já que os dois sentidos estão relacionados. Entendemos que a acessibilidade permite que pessoas com deficiência "vão mais longe" fisicamente, o que, por sua vez, contribui para que a sociedade "vá mais longe" em termos de desenvolvimento social.

MOMENTO DA LEITURA



Leia o texto.

A PRINCESA E A RÃ

Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de auto-estima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico... Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou- me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.

A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre. Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

— Eu, hein?... nem morta!

Luis Fernando Veríssimo

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2020/06/d21-quiz-por-descritor-port-9-ano.html>.

Acesso em 18 de fev. de 2025

Na frase “— Eu, hein?... nem morta”!, (último parágrafo) a expressão destacada sugere que a princesa

- A) pensará sobre a proposta da rã.
- B) nunca aceitará a proposta da rã.
- C) depois do jantar aceitará a proposta da rã.
- D) um dia casará com a rã.

Professor (a), verifique que a sinonímia pode ser útil para resolver essa questão, pois auxilia na interpretação do significado da expressão “Eu, hein?... nem morta!” ao relacioná-la com palavras ou expressões de sentido semelhante.

No caso da fala da princesa, algumas expressões sinônimas que poderiam ajudar na compreensão são:

- **“De jeito nenhum!”**
- **“Jamais!”**
- **“Nem pensar!”**
- **“Nunca na vida!”**

Se o aluno compreender que “nem morta” pode ser substituído por qualquer uma dessas expressões, ele perceberá facilmente que a resposta correta é a **alternativa B: “nunca aceitará a proposta da rã”**. Dessa forma, a sinonímia auxilia ao estabelecer equivalências de significado, tornando mais claro o tom de recusa enfática da personagem.

Além disso, essa estratégia também reforça a importância de analisar o contexto, pois, mesmo com palavras semelhantes, a expressividade e a ênfase da fala podem mudar. No caso do texto de Luís Fernando Veríssimo, o uso da expressão “nem morta” adiciona um tom irônico e humorístico.

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DIDÁTICA

Como dissemos em outro momento, nossa proposta do Caderno Pedagógico surgiu da necessidade de aprimorar a formação dos professores de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do nono ano no preparo para o Saeb.

Estávamos então, diante da linha de pesquisa "Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem" como o solo fértil onde nossas inquietações acadêmicas poderiam germinar.

Inseridos no contexto de uma avaliação que privilegia, acima de tudo, a habilidade leitora, reconhecemos que o simples decodificar de palavras não bastaria. Era preciso ler o não dito, perceber o que se oculta nos enunciados, analisar os fios invisíveis que tecem o texto. Foi assim que nos inclinamos aos estudos da Semântica, especialmente em suas vertentes lexical, como ferramenta indispensável para desvelar as camadas mais sutis da construção do sentido.

Ao olharmos para os descritores de leitura da Matriz de Referência do Saeb, percebemos o quanto o domínio das relações lexicais se faz essencial para que o aluno compreenda, relacione, infira. Em nossas pesquisas, partimos do pressuposto de que os estudos em Semântica Lexical, quando entrelaçados aos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, podem lançar luz sobre caminhos ainda nebulosos na formação de professores de Língua Portuguesa.

Nessa travessia, as relações lexicais surgem como pontes interpretativas, ferramentas delicadas e precisas para a escuta atenta do texto e a construção do sentido. Ler e compreender não se reduzem ao exercício da técnica, mas são, sobretudo, atos de presença e de interpretação, exigindo do leitor um olhar que vá além da superfície.

Nesse percurso, o projeto ganhou corpo e sentido ao propor uma análise que conectasse as relações lexicais às exigências da leitura dos descritores, sob a lente da Semântica Lexical. Acreditamos que a habilidade leitora não se desenvolve apenas na repetição mecânica de exercícios, mas na escuta atenta do texto, na descoberta de suas múltiplas vozes, na interpretação de seus gestos semânticos. As inferências, por exemplo, não surgem por acaso: são frutos de um trabalho de escavação do sentido, guiado por pistas linguísticas e por um repertório semântico cultivado em sala.

É nesse entrelaçar de sentidos e palavras que a Semântica se revela não apenas como teoria, mas como prática viva, capaz de ampliar a compreensão leitora e oferecer ao professor um olhar mais sensível sobre o processo de construção de sentido.

Assim, deixamo-nos conduzir por aqueles que trilharam antes os caminhos da significação, atentos às formas pelas quais a língua, em sua dinâmica, insinua e revela o mundo.

A partir disso, selecionamos questões extraídas dos Simulados da Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos, e seguimos identificando as relações lexicais, juntamente aos descritores.

O D3, por exemplo, nos conduziu à sinonímia e à ambiguidade lexical; o D4, à importância da antonímia na construção de inferências sutis; no D6, os campos de sentido se abriram em movimentos de hiperonímia e hiponímia; no D16 e no D18, a polissemia, com sua natureza dúbia e fértil, ofereceu múltiplos caminhos de leitura; já no D20 e no D21, as nuances da sinonímia e da antonímia contribuíram para compreender posicionamentos e variações de abordagem em textos diversos.

Reconhecemos, contudo, que tais relações não se aplicam de forma uniforme a todas as questões. A aplicabilidade das relações lexicais depende da natureza semântica do enunciado, do gênero discursivo e do jogo enunciativo presente no texto. Em D3, por exemplo, embora a sinonímia possa ser valiosa, há momentos em que o contexto exige outros mecanismos linguísticos. Em D4, a antonímia mostrou-se eficiente em certos casos, mas nem sempre a inferência brota da oposição. Em D6, a compreensão de temas por meio de hiperônimos e hipônimos exige um leitor capaz de abstrair e generalizar. Já nos D16 e D18, a polissemia está no centro da questão, desde que ancorada por pistas textuais que sustentem leituras plurais.

Portanto, embora as relações lexicais sejam fios condutores potentes, seu uso exige sensibilidade e leitura contextualizada, pois a análise do significado linguístico, em sua complexidade teórica e metodológica, não pode restringir-se a uma concepção isolada de palavra como unidade autônoma e estável. Tal abordagem, ainda que relevante em determinados recortes teóricos, como na Semântica Lexical clássica, revela-se limitada diante das múltiplas camadas de sentido que emergem nas práticas reais de linguagem. O significado, portanto, deve ser compreendido como uma construção dinâmica, situada, dependente do contexto, das condições de uso, das intenções enunciativas e das relações sócio-históricas que atravessam os atos de linguagem.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Patrícia Ferreira; VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático.** *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 63, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb.** Brasília: MEC/INEP, 2008.
- FERRAZ, Mônica Mano Trindade.. **Semântica e Ensino.** Curitiba, PR: CRV, 2015.
- HENRIQUES, C. C. Léxico e Semântica: **Estudos produtivos sobre palavra e significação.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.
- HOFFMANN, Adriana. Sinonímia e hiperonímia: **das relações entre palavras para as relações de sentidos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Programa de PósGraduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2014. 98 p.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- INEP. Inep, **MEC e OCDE analisam novo formato do Saeb.**
- LOPES, Luiz Antônio Mascuschi; PIETROFORTE, José Luiz Aidar. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008

ANEXOS

Anexo 1 – Capa do simulado Saeb 2024.



Anexo 2 – Questão 03 do simulado 01 do ano de 2024.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE SÃO JOÃO DOS PATOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Humberto de Campos, 750 - Centro / 65665-000



1º AULÃO DO SEAMA - 2024

LÍNGUA PORTUGUESA

D1 - Localizar informações explícitas em um texto

Leia o texto.

Entre ovelhas e esportes radicais

Antonella Kann

Pegue a hospitalidade canadense, a praticidade americana e a bucólica paisagem britânica. Acrescente direitos humanos, qualidade de vida, liberdade de imprensa e pontualidade suíça. E, para ficar melhor ainda, nesta receita não entra corrupção. Pronto: você tem um *blend* para definir a Nova Zelândia, um pequeno país-ilha no sudoeste do Oceano Pacífico, a 2000 km da Austrália. A maioria dos 4 milhões de kiwis (como o povo local é carinhosamente chamado), descendentes de europeus, vive num ambiente em que tudo funciona, da máquina administrativa à infraestrutura turística. E no quesito natureza, os cenários tiram o fôlego.

[...]

O Globo, 16/01/2010.

Vocabulário:

“[...] você tem um *blend* para definir a Nova Zelândia [...]” = [...] você tem uma **mistura** para definir a Nova Zelândia.

QUESTÃO 1. (SAERJ)

De acordo com o texto, é característica da Nova Zelândia

- (A) apresentar muitos problemas de infraestrutura turística.
- (B) possuir a maioria dos habitantes descendentes de asiáticos.
- (C) situar-se a menos de mil quilômetros da Austrália.
- (D) ter belíssimas paisagens naturais.

Leia o texto.



QUESTÃO 2. (SAERJ)

O garoto da tirinha é o Calvin. Pelo texto podemos perceber que Calvin

- (A) acha estranho guardar as roupas no armário.
- (B) é um menino muito organizado e calmo.
- (C) guarda sua jaqueta dentro do armário.
- (D) procura tranquilamente por sua jaqueta.

D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Leia o texto.

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar, por favor, o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

Anexo 3 – Questão 04 do simulado 01 do ano de 2024.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE SÃO JOÃO DOS PATOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Humberto de Campos, 750 - Centro / 65665-000



— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar.

Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

QUESTÃO 3. (PROVA BRASIL)

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”, o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

(A) era gentil.

(B) era curioso.

(C) desconhecia a outra pessoa.

☒ (D) revelava impaciência.

D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Leia o texto abaixo e responda.

Zona de Perigo – Léo Santana

(Adaptada)

É sensacional!

O jeito que estudo, eu fico

É fora do normal

SAEB é zona de perigo.

Vou estudando até rachar a minha cuca.

Aprender é o caminho, por favor me escuta.

Pode vir SAEB (vai)

Que eu tô estudando (vem)

São João dos Patos (é mais)

Nesses aulões (meu bem)

E vem treinando de mansinho (demais)

E vem estudar no aulão, (vem, vem).

QUESTÃO 4.

Nesse texto, a expressão “rachar a minha cuca”... (L. 5), significa

(A) bater a cabeça

(B) ser muito curioso.

☒ (C) estudar muito

(D) ser proativo.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.



Anexo 4 – Questão 05 do simulado 01 do ano de 2024.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE SÃO JOÃO DOS PATOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Humberto de Campos, 750 - Centro / 65665-000



QUESTÃO 5.

A fala do personagem no segundo quadrinho indica que ele quer:

- (A) ficar meditando sobre seu trabalho.
- (X) ganhar tempo até começar a trabalhar.
- (C) saborear o almoço que lhe foi servido.
- (D) trabalhar depois do almoço.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

(PROEB). Leia o texto abaixo.

www.planetasustentavel.com.br

PLANETA sustentável
a futuro a gente faz agora

A SOLUÇÃO TAMBÉM ESTÁ NAS SUAS MÃOS
Troque os saquinhos de plástico por sacos de pano

O que o consumo de milhões de sacolinhas plásticas tem a ver com a extinção do sapo-dourado da Costa Rica?
A importância de pensar na sustentabilidade.

Todo ano, são produzidos no país cerca de 200 mil toneladas de plástico filme, utilizado em saquinhos de supermercado. Desse total, apenas 17% é reciclado. Os saquinhos de plástico levam centenas de anos para se decompor e dificultam a compactação do lixo. Confira nas páginas a seguir mais uma discussão de sustentabilidade e entenda por que ele é fundamental para uma vida melhor.

Saúde. Abril, nov. 2007.

QUESTÃO 6.

De acordo com esse texto, qual é a solução que está nas mãos das pessoas?

- (A) A fabricação de sacos plásticos.
- (X) A preservação do planeta.
- (C) O consumo de produtos.
- (D) O cuidado com o sapo-dourado.

D6 - Identificar o tema de um texto.

Leia a charge a seguir.



<https://belverede.blogspot.com/>

QUESTÃO 7.

Qual é o tema abordado pela charge?

- (A) Poluição do meio ambiente.
- (B) Crítica ao comportamento da criança.
- (C) violência.
- (X) Desigualdade social.

D6- Identificar o tema de um texto.

Leia o texto a seguir e responda o que se pede.

TEXTO

Entrevista com a escritora Susan Sontag.

Veja – Exposição demais à violência por meio de fotos e imagens de televisão pode levar as pessoas à indiferença e à passividade?

Susan – Essa foi uma ideia que comecei a discutir nos anos 70, quando escrevi meu primeiro ensaio sobre fotografia, e que senti a necessidade de retomar agora. Naquela época, eu disse de maneira um tanto forte que as

Anexo 5 – Questão 08 do simulado 01 do ano de 2024.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE SÃO JOÃO DOS PATOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Humberto de Campos, 750 - Centro / 65665-000



imagens poderiam, sim, nos tornar passivos. Hoje eu acredito que isso não é necessariamente verdade. As coisas só acontecem dessa maneira se a mensagem que acompanha a imagem for a de que nada pode ser feito. Se a mensagem subliminar for "sim, tudo é horrível, mas interferir está fora de nossas possibilidades", aí ela leva você à passividade. E é preciso estar alerta também para a compaixão e a simpatia fácil que as imagens de sofrimento nos provocam. (...) Esse tipo de surpresa é uma espécie de clamor de inocência, um alibi. Precisamos sempre questionar o papel da compaixão quando vemos algo terrível que está acontecendo longe de nós. Se não carregar consigo a ideia de que as coisas podem mudar, talvez você se torne realmente passivo e comece a pensar na realidade como um espetáculo. (Veja, ed. 1817, ago. 2003.)

QUESTÃO 8.

O tema do texto é:

- (A) A violência.
- (B) Fotos e imagens de televisão
- ☒ (C) Influência da exposição à violência em fotos e imagens de televisão.
- (D) Formas de não ser influenciado pela exposição à violência em fotos e imagens de televisão.

D14- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Leia o texto e resolva a questão:

CIDADANIA, DIREITO DE TER DIREITOS

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. [...] Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa

pública. [...] Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar.

DIMENSTEIN, Gilberto.

QUESTÃO 9.

O trecho que indica uma opinião é:

- ☒ (A) "Há detalhes que parecem insignificantes..."
- (B) "Muita gente lutou e morreu..."
- (C) "... respeitar o sinal vermelho no trânsito..."
- (D) "... para que tivéssemos o direito de votar."

D14- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

QUESTÃO 10.

O trecho que indica uma opinião em relação à cidadania é

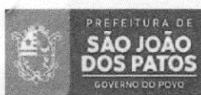
- (A) "...é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la..."
- ☒ (B) "... Foi uma conquista dura. "
- (C) "...revelam estágios de cidadania..."
- (D) "...É poder votar em quem quiser..."

D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)

Leia o texto abaixo.

QUESTÃO 11.

Anexo 6 – Questão 10 do simulado 02 do ano de 2024.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE SÃO JOÃO DOS PATOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Humberto de Campos, 750 - Centro / 65665-000



Leia o texto abaixo.

vc tb gosta d escrever assim??!?!?

Algumas pessoas sentem arrepios de pavor, quando leem, na Internet ou em mensagens de celular, aqueles textos caracterizados por abreviações gráficas – a exemplo de cmg (comigo), 9dad (novidade) e naum (não) – e onomatopeias, como hahahha para designar gargalhada. Trata-se do miguxês*, uma variação da Língua Portuguesa que virou mania entre os adolescentes. *O miguxês é uma corruptela da palavra amiguxo, ou seja, amiguinho.

Texto 1

Beverly Plester, professora de psicologia da Universidade de Coventry, na Inglaterra, depois de acompanhar os hábitos de 88 estudantes de 10 a 12 anos, concluiu que esse, digamos, estilo de escrita, em vez de emburrecer, pode até melhorar as habilidades linguísticas. Para Plester, tais abreviações fonéticas são positivas porque possibilitam uma forma de envolvimento voluntário com a linguagem escrita motivada pela diversão:

“Quanto mais experiência uma criança tem com o mundo da escrita e quanto melhor é seu conhecimento dos fonemas, mais forte é sua habilidade de ler e escrever. E, claro, nos damos melhor nas atividades que fazemos por diversão”.

David Crystal, professor de linguística da Universidade de Wales, chama isso de pânico moral em seu livro *Txtng – Gr8Db8* (“Texting – o Grande Debate”), ainda sem versão em Português. Para o acadêmico, não há provas de que as novas maneiras de se comunicar por torpedos ou por linguagem abreviada que se usa na Internet estejam detonando o inglês.

Texto 2

Nem todo mundo concorda com o raciocínio de Beverly. Para o radialista e apresentador de TV inglês John Humphrys, os adeptos das abreviações e onomatopeias são verdadeiros vândalos gramaticais. “Eles estão pilhando nossa pontuação, brutalizando nossas sentenças, violando nosso vocabulário. E precisam ser impedidos.”

Tiraboschi, Juliana. *Galileu*. Globo. abr. 2009, 213 ed. p. 16. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

QUESTÃO 10. (SAEPI)

Nesses textos, as opiniões sobre “os textos caracterizados por abreviações gráficas usados na Internet e nas mensagens de celular” são

- A) científicas.
- B) complementares.
- ☒ C) contraditórias.
- D) semelhantes.

Leia o texto abaixo para 11 e 12.

ANUNCIAÇÃO

Na bruma leve das paixões
Que vêm de dentro
Tu vens chegando
Pra brincar no meu quintal
No teu cavalo
Peito nu, cabelo ao vento
E o sol quarando
Nossas roupas no varal

Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais

A voz do anjo
Sussurrou no meu ouvido
Eu não duvido
Já escuto os teus sinais
Que tu virias
Numa manhã de domingo
Eu te anuncio
Nos sinos das catedrais

Composição: Alceu Valença

QUESTÃO 11 - D13

Que tipo de linguagem é empregada no verso:

"Pra brincar no meu quintal"?

- a) Linguagem caipira.
- b) Linguagem técnica.
- c) Linguagem culta.
- ☒ d) Linguagem informal.

QUESTÃO 12 – D15

No verso: “**E** o sol quarando” o termo grifado “E” indica ideia de:

Anexo 7 – Questão do simulado do ano de 2024.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE SÃO JOÃO DOS PATOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Humberto de Campos, 750 - Centro / 65665-000



E eles não pegaram mais ouro. Nem mesmo ganharam um ovo de ouro, nunca mais.

QUESTÃO 9.

A palavra **Isso** marcada no texto se refere a:

- (A) Um pouquinho de tempo de que o casal precisava para cuidar da gansa.
- (B) A bobagem de achar que dentro da gansa tinha ouro.
- ☒ (C) Um modo de produzir ouro.
- (D) Uma maneira menos cruel de matar a gansa.

D 20- Leia o texto abaixo.

Texto 1

Rubinho a mil por hora

Desde criança, Rubens Barrichello é louco por corridas. Aos seis anos já voava nas pistas de kart. Depois passou rápido pela Fórmula Ford, Fórmula Opel, Fórmula 3 e Fórmula 3000. Não parou por aí. Foi o mais jovem piloto da história a entrar para a Fórmula 1, quando tinha apenas 20 anos.

Texto 2

Vencer ou vencer

Ayrton Senna sempre fez tudo muito rapidinho. Aos quatro anos ganhou o seu primeiro kart. Aos dez, já pilotava no Autódromo de Interlagos. Quando tinha 31 anos, era o mais jovem tricampeão da história da Fórmula 1. Vencer ou vencer era o seu lema. Maurício de Sousa Produções. *Manual de esportes do Cascão*. São Paulo: Globo, 2003.

QUESTÃO 10.

Esse dois textos

- ☒ (A) apresentam uma biografia.
- (B) convidam para corridas.
- (C) incentivam o uso do kart.
- (D) oferecem um prêmio.

D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Leia o texto abaixo.

OS ANÕES PODEM TER FILHOS NORMAIS

De modo geral, dependendo do tipo de doença, indivíduos afetados por essa anomalia podem ter desde um baixo risco até, no máximo, 50% de

risco de passar o gene alterado para os filhos. Portanto, pessoas afetadas podem sim ter filhos normais. Indivíduos que têm estatura muito baixa pertencem a quadros de nanismo, cuja causa mais frequente são alterações ósseas chamadas de displasias esqueléticas. Essa anomalia faz parte de um grupo de doenças causadas por uma alteração no tecido ósseo que impede a pessoa de crescer adequadamente. Este grupo de patologias tem causa genética monogênica, isto é, é causado por um gene específico, e pode ter várias formas de herança de acordo com o tipo específico de doença.

CERNACH, Mirlece Cecília Soares Pinho. *Os anões podem ter filhos normais*. Revista Globo Ciência, maio 1998. * Adaptado: Reforma Ortográfica.

QUESTÃO 11.

A ideia principal desse texto é a de que filhos de anões podem

- (A) pertencer a quadros de nanismo.
- (B) ter displasia esquelética.
- ☒ (C) ter filhos normais.
- (D) ter impedimento para crescer.

Anexo 8 – Questão 05 do simulado 03 do ano de 2024.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE SÃO JOÃO DOS PATOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Humberto de Campos, 750 - Centro / 65665-000



QUESTÃO 3. (Professores da Rede Municipal- Leonardo Barbalho e Josimara)

No texto, o conflito gerador é desencadeado:

- (A) pela falta de atenção no trânsito.
- (B) pelo uso do celular.
- (C) imprudência do motorista.
- (D) pela desvalorização da vida.

D11- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Leia o texto abaixo.



QUESTÃO 4. (Professoras da Rede Municipal- Letícia Sousa e Maura Lima)

Na charge acima, pode-se deduzir pela fala dos personagens que:

- (A) o último homem já está doente.

- (B) a fila do SUS é sempre gigante.
- (C) o homem já aguarda na fila, pois o SUS é precário.
- (D) o último homem ficará doente.



QUESTÃO 5

Nesse texto, o efeito de humor está:

- A) na expressão do cachorro dormindo.
 - (B) na interpretação feita por Franjinha.
 - C) no comentário da mãe no segundo quadrinho.
 - D) no fato do menino dormir com o cachorro.
- SAERS). Leia o texto abaixo.

D 16.

QUESTÃO 6.

Nesse texto, o efeito de humor está:

- (A) na expressão do cachorro dormindo.
- B) na interpretação feita por Franjinha.
- C) no comentário da mãe no segundo quadrinho.
- D) no fato do menino dormir com o cachorro.

Anexo 9 – Questão 08 do simulado 03 do ano de 2024.



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE SÃO JOÃO DOS PATOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Humberto de Campos, 750 - Centro / 65665-000



D17. Leia o texto para responder a questão abaixo:

TESTE DO EQUILÍBRIO.

O que você faz quando seu intestino não funciona?

☐ Busca uma alimentação equilibrada.

☐ Fica sem funcionar também.

CHEGOU! ESTABEM OS PRIMEIROS PÃES FUNCIONAIS DO BRASIL, FEITOS COM A MÁXIMA FIBRA, QUE CONTRIBUÍ PARA O EQUILÍBRIO DA VIDA E DO INTESTINO.

WICKBOLD
Linha EstarBem
forma

QUESTÃO 7.

O formato dos parênteses, na primeira imagem, após a pergunta, reforça a ideia de que

- (A) a reeducação alimentar inclui muitos sacrifícios.
- (B) o uso do pão anunciado contribui para o bom funcionamento do intestino.
- (C) o funcionamento do intestino regulariza a vida do indivíduo.
- (D) a alimentação equilibrada é fundamental para a saúde.

D 18 (AVALIA-BH). Leia o texto abaixo.

21 de setembro
Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência

Com o respeito à acessibilidade, o brasileiro vai mais longe.

LIMITAÇÃO É NÃO SABER RESPEITAR OS OUTROS.

INFRASSO

QUESTÃO 8.

Nesse texto, a expressão “vai mais longe” foi utilizada para

- (A) indicar duplo sentido.
- (B) mostrar exagero.
- (C) fazer uma crítica.
- (D) apresentar uma definição.

D 19 (Equipe PIP). Leia o texto abaixo.

A gansa dos ovos de ouro

(Fábula de Esopo recontada por Ana Maria Machado)

Era uma vez um casal de camponeses que tinha uma gansa muito especial. De vez em quando, quase todo dia, ela botava um ovo de ouro. Era uma sorte enorme, mas em pouco tempo ele começaram achar que podiam ficar muito mais ricos se ela pusesse um ovo daqueles por hora ou a todo momento que eles quisessem. Falavam nisso sem parar, imaginando o que fariam com tanto ouro.

- Que bobagem a gente ficar esperando que todo dia saia dessa gansa um pouquinho... Ela deve ter dentro dela um jeito especial de fabricar ouro. Isso era o que a gente precisava.

- Isso mesmo. Deve ter uma maquininha, um aparelho, alguma coisa assim. Se a gente pegar pra nós, não precisa mais da gansa.

- E... Era melhor ter tudo de uma vez. E ficar muito rico.

E resolveram matar a gansa para pegar todo o ouro.

Mas dentro não tinha nada diferente das outras gansas que eles já tinham visto – só carne, tripa, gordura...