



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



**POR UMA SEMÂNTICA DIDÁTICA: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua
Portuguesa no Ensino Médio**

JOÃO PESSOA, PARAÍBA

2017

JOSÉ WELLISTEN ABREU DE SOUZA

POR UMA SEMÂNTICA DIDÁTICA: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística.
Linha de Pesquisa: Linguagem, Sentido e Cognição.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

JOÃO PESSOA, PARAÍBA

2017

S729p

Souza, José Wellisten Abreu de.

Por uma semântica didática: estudos semânticos
voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio
/ José Wellisten Abreu de Souza. - João Pessoa, 2017.
196 f. : il. -

Orientadora: Mônica Mano Trindade Ferraz.
Tese (Doutorado) - UFPB/ PROLING

1. Semântica. 2. Livros didáticos - Atividades. 3.
Ensino. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 81'3(043)

Autor: SOUZA, José Wellisten Abreu de.

Título: POR UMA SEMÂNTICA DIDÁTICA: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

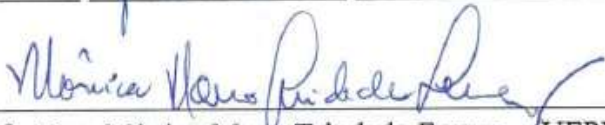
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

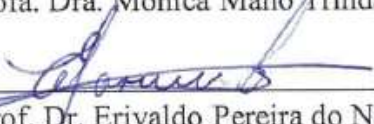
Área de concentração: Teoria e Análise Linguística.

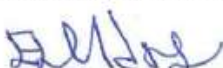
Linha de Pesquisa: Linguagem, Sentido e Cognição.

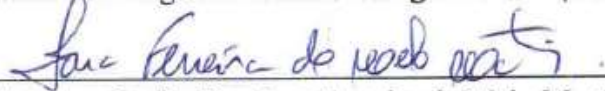
Orientadora: Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

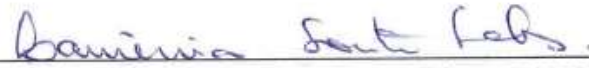
Tese defendida em: 24 / fevereiro / 2017


Orientadora: Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz – (UFPB-PROLING)

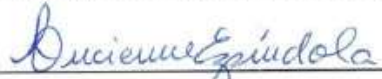

Examinador: Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento – (UFPB-PROLING)


Examinador: Prof. Dr. Magdiel Medeiros Aragão Neto – (UFPB-CCHLA-DLCV)


Examinadora: Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins – (UEPB)


Examinadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales – (UFPB-CCAE-DL)

Suplente: Profa. Dra. Maria Leonor Maia Santos – (UFPB-CCHLA-DLCV)


Suplente: Profa. Dra. Lucienne Claudete Espíndola – (UFPB-PROLING)

JOÃO PESSOA, PARAÍBA

2017

A todos os que aprendem desde cedo que nada se conquista sozinho. Aos verdadeiros guerreiros, tais como a minha avó, Margarida Maria, que sequer tiveram o privilégio de terminar os estudos de nível fundamental, mas que tanto se orgulham das conquistas de seus filhos, netos. Pelo legado e esforço de todos esses.

AGRADECIMENTOS

A Deus, único digno de toda honra e glória, sem o qual este sonho jamais teria sido possível.

Aos meus pais, Moisés e Wellitânia, pelo esforço para me possibilitar os estudos.

Ao meu irmão, Júnior, parceiro de todas as horas.

À minha esposa, Natália, pela inspiração e amor de todos os dias, pelo apoio nas horas de maior dúvida.

À professora Mônica, pelo compromisso acadêmico exemplar, pelas orientações sempre contributivas, que se ampliam para toda a vida.

À Mariana, grande amiga, com quem tive a oportunidade de crescer junto desde a graduação.

Aos amigos do grupo de pesquisa Semântica, Léxico e Cognição, Thiago, Fernanda e Sayonara, pelas horas de lazer, carinho e estudo, pela disponibilidade de sempre.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING-UFPB), pelas discussões responsáveis por minha formação acadêmica, em especial, à profa. Maria Leonor, ao prof. Magdiel, ao professor Erivaldo e à profa. Luciene.

Às professoras Iara e Laurênia, por terem aceitado, prontamente, compor a banca de defesa.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela oportunidade de cursar a licenciatura, o mestrado e o doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento e incentivo fornecido a esta pesquisa.



(BALBONI, 2011).

RESUMO

Ao longo do tempo, pode-se observar o desenvolvimento de numerosos estudos gramaticais, destinados à análise sintática da língua, em contrapartida, poucos trabalhos destinados à análise semântica de fenômenos linguísticos. Assim sendo, temos como objetivo geral desta tese: analisar como os aspectos relativos à significação são abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para tanto, buscamos a) identificar os fenômenos de escopo semântico mais abordados nos livros didáticos, b) analisar de que modo os fenômenos mais recorrentes são explorados nos materiais componentes do *corpus* c) discutir uma proposta de abordagem didática em Semântica para os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e, por fim, d) propor uma lista básica de conteúdos programáticos que associe a importância do nível semântico com o ensino de Língua Portuguesa. O *corpus* de análise desta pesquisa é composto por 27 atividades presentes nos seguintes LD: Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), Língua Portuguesa: linguagem e interação (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010); Português: gramática, literatura, produção de texto (SARMENTO; TUFANO, 2010) e Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008). Justificamos como importante a adoção do *corpus* Livro Didático (LD) por acreditarmos que nesse material de apoio é possível constituir uma análise qualitativa, que permita apresentar a contribuição e a importância de uma sistematização didática de conteúdos da Semântica em relação ao Ensino de Língua Portuguesa. Nas análises desta pesquisa, tratamos dos seguintes fenômenos por sua maior recorrência: semântico-lexicais – sinonímia, antonímia e ambiguidade –, além de aspectos relativos à natureza semântico-gramatical das palavras, no qual se destacam os efeitos de sentido de certas construções gramaticais como as conjunções, os advérbios e as preposições. Quanto aos aspectos de natureza semântico-lexical, pautamo-nos, principalmente, em Ilari e Geraldi (2006) e Lyons (1979; 1987; 1997). Com relação aos aspectos de natureza semântico-gramatical, ancoramo-nos, principalmente, em Travaglia (2002), Leite (1970; 1979) e Castilho (2010; 2014). O trabalho com a significação configura-se como de fundamental importância para o estabelecimento da instrumentalização linguística dos alunos, tal fato sugere a composição de uma proposta teórico-metodológica por nós denominada de Semântica Didática.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; atividades de Livros didáticos; Ensino.

ABSTRACT

It may be observed the development of several grammatical studies intended for syntactic analysis of the language overtime. On the other hand, there are few studies intended for semantic analysis of linguistic phenomena. Therefore, we have as the general objective of this thesis: to analyze how the aspects related to signification are presented in Portuguese language textbooks used at High School level. In order to do so, we tried to a) identify the phenomena of semantic scope which are most approached in textbooks, b) analyze how the most recurrent phenomena are explored in the component materials of the corpus; c) discuss a proposal of didactic approach in Semantics for the curricular contents of Portuguese Language and, finally, d) to propose a basic list of contents for the syllabus which associate the importance of the semantic level with the teaching of Portuguese Language. The corpus of analysis of this research is composed of 27 activities present in the following textbooks: Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), Língua Portuguesa: linguagem e interação (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010); Português: gramática, literatura, produção de texto (SARMENTO; TUFANO, 2010) e Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008). We justify the importance of the adoption of the textbook corpus because we believe that in this supporting material it is possible to constitute a qualitative analysis which allows to present the contribution and importance of a didactic systematization of Semantic contents in relation to Portuguese Language Teaching. In the analysis of this research, we dealt with the following phenomena due to their greater recurrence: semantic-lexical – synonymy, antonyms and ambiguity –, as well as aspects related to the semantic-grammatical nature of the words in which the meaning effects of certain grammatical constructions such as conjunctions, adverbs, and prepositions. As for semantic-lexical aspects, this research is mainly based on Ilari and Geraldi (2006) and Lyons (1979; 1987; 1997). In terms of semantic-grammatical aspects, we were mainly theoretically supported by Travaglia (2002), Leite (1970; 1979) and Castilho (2010; 2014). Working with signification is fundamentally important for the establishment of the linguistic instrumentalization of the students, and this fact suggests the composition of a theoretical-methodological proposal which we named as Didactic Semantics.

KEY WORDS: Semantics; activities in textbooks; Teaching.

RESUMEN

A lo largo del tiempo, se puede observar el desarrollo de numerosos estudios gramaticales, destinados al análisis sintáctico de la lengua; en cambio, pocos son los trabajos destinados al análisis semántico de fenómenos lingüísticos. Siendo así, tenemos como objetivo general de esta tesis: analizar cómo los aspectos relativos a la significación son abordados en libros didácticos de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Secundaria. Para tanto, buscamos a) identificar los fenómenos de alcance semántico más abordados en los libros didácticos, b) analizar de qué modo los fenómenos más frecuentes son explorados en los materiales componentes del *corpus* c) discutir una propuesta de abordaje didáctico en Semántica para los contenidos curriculares de Lengua Portuguesa y, por fin, d) proponer una lista básica de contenidos programáticos que asocie la importancia del nivel semántico a la enseñanza de Lengua Portuguesa. El *corpus* de análisis de esta investigación está compuesto por 27 actividades presentes en los siguientes LD: Portugués: lenguajes (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), Lengua Portuguesa: lenguaje e interacción (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010); Portugués: gramática, literatura, producción de texto (SARMENTO; TUFANO, 2010) y Portugués: contexto, interlocución y sentido (ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008). Justificamos como importante la adopción del *corpus* Libro Didáctico (LD) porque creemos que en ese material de apoyo es posible constituir un análisis cualitativo, que permite presentar la contribución y la importancia de una sistematización didáctica de contenidos de la Semántica con relación a la Enseñanza de Lengua Portuguesa. En los análisis de esta investigación, tratamos de los siguientes fenómenos por su mayor frecuencia: semántico-lexicales – sinonimia, antonimia y ambigüedad –, además de aspectos relativos a la naturaleza semántico-gramatical de las palabras, en la cual se destacan los efectos de sentido de ciertas construcciones gramaticales como las conjunciones, los adverbios y las preposiciones. En cuanto a los aspectos de naturaleza semántico-lexical, nos pautamos, principalmente, en Ilari y Geraldi (2006), y Lyons (1979; 1987; 1997). Con relación a los aspectos de naturaleza semántico-gramatical, nos apoyamos, principalmente, en Travaglia (2002), Leite (1970; 1979) y Castilho (2010; 2014). El trabajo con la significación se configura como de fundamental importancia para el establecimiento de la instrumentalización lingüística de los alumnos; tal hecho sugiere la composición de una propuesta teórico-metodológica por nosotros denominada de Semántica Didáctica.

PALABRAS-CLAVE: Semántica; actividades de Libros didácticos; Enseñanza.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2. CONTEXTUALIZANDO A ÁREA DA SEMÂNTICA	18
2.1. As várias semânticas	18
2.2. As várias noções para “sentido”, “significado” e “significação”	31
3. DOIS DOMÍNIOS DA SEMÂNTICA	37
3.1. Histórico acerca dos estudos lexicais	38
3.2. Histórico acerca da semântica das construções gramaticais	42
3.3. Fenômenos em destaque na análise dos LD	48
3.3.1. A relação lexical da sinonímia	48
3.3.2. A relação lexical da antonímia	50
3.3.3. A relação lexical da ambiguidade	56
3.3.4. Fenômenos da semântica gramatical	59
4. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	65
4.1. Por que pesquisar Livros Didáticos?	66
4.2. Critérios para formação e análise do <i>corpus</i>	70
4.3. Apresentação das coleções componentes da pesquisa	75
5. O ESPAÇO DA SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS	83
5.1. Atividades voltadas para os fenômenos lexicais	84
5.1.1. Sinonímia explícita e sinonímia implícita	85
5.1.2. Antonímia explícita e antonímia implícita	99
5.1.3. Ambiguidade explícita e ambiguidade implícita	110
5.1.4. Coocorrência de fenômenos lexicais	128
5.2. Atividades voltadas para a exploração dos efeitos de sentidos das construções gramaticais	134
6. CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA PARA O ENSINO	146
7. RESUMO À MODA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	185
Anexo I – declaração da secretária da 1ª. Gerência de Ensino de Educação da Paraíba	185

Anexo II – declarações dos gestores das escolas de João Pessoa	186
Anexo III – Censo escolar 2013	196

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em entrevista ao portal “Tirando de Letra”, o professor Valdir do Nascimento Flores¹ afirma que linguistas da envergadura de Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson e Émile Benveniste jamais “[...] enclausuraram a Linguística numa redoma” (FLORES, s.d. s.p)², ao contrário disso, tais linguistas nadaram contra uma corrente científica isoladora, colocando a ciência Linguística sempre em relação com outras áreas do conhecimento, algumas vezes, de modo interfacial.

A produção e a interpretação de sentido, por exemplo, são atividades não exclusivamente linguísticas, uma vez envolverem, para o êxito do processo comunicativo, conhecimentos de tipos diferentes: são mobilizados conhecimentos linguísticos, enciclopédicos ou de mundo e conhecimentos textuais, além ainda de conhecimentos cognitivos (cf. OLIVEIRA, 2010, p. 60). Em provas tais como o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), verificam-se questões em que, por exemplo, a coerência de um texto depende da ativação de conhecimentos enciclopédicos, pragmáticos, textuais, interacionais e de raciocínio lógico-semântico. No entanto, o predomínio histórico de estudos tradicionais, dentro de uma linha evolutiva geral da Linguística da Língua Portuguesa, desenvolveu, por um lado, numerosos estudos gramaticais, destinados à análise sintática da língua, por outro lado, poucos trabalhos relativos ao tratamento de fenômenos do significado linguístico, destinados à análise semântica da língua.

Segundo Marques (2003), verifica-se a ocorrência

[...] no âmbito do português [de] uma espécie de diluição da semântica no tratamento de outros aspectos da língua, a partir da chamada competência linguística e comunicativa dos falantes, ou seja, um tratamento ocasional de aspectos semânticos implícitos na linguagem, com base na capacidade que têm as pessoas de perceber e apreender, intuitivamente, o significado das formas linguísticas, de julgar a aceitabilidade, a logicidade e a coerência de elementos vocabulares, de sintagmas, de sentenças e de textos, falados ou escritos, de sua língua (MARQUES, 2003, p. 11-2).

Apesar de a autora apontar para a evolução dos estudos da Semântica enquanto teoria linguística, e não discutir, tal como pretendemos nesta tese, a relação entre esses estudos e o

¹ <http://tirandodeletra.com.br/entrevistas/entrevista-valdir-do-nascimento-flores-2>. Acesso em 15-02-2016.

² Devido à falta de indicação de data e/ou de página para essa entrevista, adotamos nesta tese colocar “s.d.”, indicando a falta de data, e “s.p”, indicando a falta de página, seguindo normalização da ABNT.

Ensino de Língua Portuguesa, é possível inferir que a gênese do problema da superabundância da metalinguagem sintática em sala de aula reside no fato de o desenvolvimento teórico da Semântica Linguística ter passado ao largo do desenvolvimento de metodologias voltadas para o tratamento didático de conteúdos linguístico-semânticos nas aulas de português. Nesse sentido, faz-se relevante dizer que aspectos relativos à significação apresentam-se lacunares no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essa situação constrói o interesse pela inserção de conteúdos relativos à semântica, inclusivamente, numa interface entre semântica e morfologia, entre semântica e sintaxe e entre semântica e pragmática, visando aproximar o ensino de Língua Portuguesa a uma prática de ensino reflexivo. Logo, entendemos como necessária a promoção, em sala de aula, da análise semântica da língua, além da análise sintática. Em outras palavras, é importante considerar como relevante a construção de um raciocínio semântico (ainda que intuitivo) por parte do aluno que lida com a língua e a linguagem. Assim, se essa não ocorrer de forma conceitual, necessariamente deve ocorrer de modo prático, isto é, voltada para o uso linguístico.

Seja no Ensino Fundamental, quando o indivíduo passa a ser confrontado com a língua formalizada, seja no Ensino Médio, quando se aprofundam alguns aspectos de interpretação da língua, a análise semântica deve fazer parte da construção de percepções e apreensões sobre a língua que se pretende trabalhar, reflexivamente, em sala de aula.

De que modo, porém, esse cabedal teórico, mesmo que algumas vezes despido de teorização, mas envolvido de correlações interfaciais (morfologia e semântica; sintaxe e pragmática; sintaxe e semântica etc.), pode ganhar espaço nas aulas de Português? Através dos Livros Didáticos.

O Livro Didático (LD) é um instrumento que acompanha os professores e os alunos no ensino desde há muito tempo, algo que, por exemplo, os jesuítas já faziam. Ter o LD como suporte amostral dos dados desta pesquisa é de suma importância, pois uma análise crítica pode representar uma oportunidade para o estabelecimento de conhecimentos e ações acerca do estudo da Língua Portuguesa, com ênfase na compreensão dos significados.

Assim, justificamos como importante a adoção do *corpus* LD nesta tese, já que acreditamos ser possível buscar nesse material de apoio a constituição de uma análise qualitativa, em que pese uma delimitação da contribuição e da importância de uma sistematização didática da Semântica em relação ao Ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, partimos da seguinte questão norteadora: como os aspectos relativos à significação são abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio?

Desse modo, assumimos como objetivo geral desta tese: analisar como os aspectos relativos à significação são abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Desse objetivo, decorrem os seguintes objetivos específicos: a) identificar os fenômenos de escopo semântico mais abordados nos livros didáticos, b) analisar de que modo os fenômenos mais recorrentes são explorados nos materiais componentes do *corpus* c) discutir uma proposta de abordagem didática em Semântica para os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e, por fim, d) propor uma lista básica de conteúdos programáticos que associe a importância do nível semântico com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Grosso modo, postulamos o pressuposto de que as aulas de Língua Portuguesa que se pretendam reflexivas devem envolver, além do nível morfossintático, os níveis semântico e pragmático.

Assim sendo, nesta tese, assumimos a hipótese de que é através da exploração, por parte dos autores, de aspectos referentes à significação linguística que o almejado caráter reflexivo do ensino da língua pode ser viabilizado. Imaginamos que tal hipótese se concretizará a partir do trabalho empreendido pelos autores dos livros didáticos em relação aos fenômenos lexicais e também em relação a questões de interface entre a semântica e outras áreas como: fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática.

Compreendemos, tal como Mokva (2001), que uma proposta de ensino de língua materna deve considerar as possibilidades de contribuição da Semântica. Para a autora, “ao focalizarmos a teorização da prática da Semântica” (MOKVA, 2001, p. 17) em relação aos manuais didáticos, entraremos numa importante seara, a saber: discutir a contribuição da Semântica para o ensino. Para tanto é preciso

[...] montar estratégias e buscar soluções no trabalho com a linguagem em sala de aula, [...] [sem] a pretensão de ser um discurso moralizador, que pune os professores ou prega o que eles devem fazer, mas sim, [...] contribuir para uma reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de Semântica nas aulas de Língua Portuguesa (MOKVA, 2001, p. 15).

Cabe, agora, delimitar o *corpus* de análise desta tese: Dos livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), do Ensino Médio (2011), selecionamos quatro coleções de Língua Portuguesa mais adotadas no município de João Pessoa, Paraíba. São 12 volumes, distribuídos pelos três anos do Ensino Médio. Desses

manuals, selecionamos 27 atividades, visando compor uma análise qualitativa. A seleção pelas atividades se justifica, pois não pretendemos analisar questões editoriais, nem de diagramação dos livros, tampouco, comparar os livros entre si. Ao contrário, buscamos, nas atividades, a materialização dos conhecimentos que, a nosso ver, pertencem à área da Semântica, abordados explicita ou implicitamente. Desse modo, a análise qualitativa proposta centra-se na discussão dos pressupostos que baseia a elaboração de cada atividade, através da percepção dos conhecimentos semântico-lexicais ou semântico-gramaticais (em virtude de esses terem sido os conteúdos predominantes no *corpus* analisado), necessários para a resolução adequada de tais atividades. Esse processo visa demonstrar que está proporcionalmente imbricada a relação entre a constituição da almejada análise linguística reflexiva e a abordagem de conhecimentos semânticos.

A partir do *corpus*, busca-se uma reflexão acerca da natureza que uma proposta semântica para o ensino de Língua Portuguesa deve ter. Entendemos, a priori, que tal disciplina provoca implicações teórico-metodológicas.

As pesquisas da área da Semântica, em nível nacional, assumem várias interfaces, tanto do ponto de vista teórico, haja vista os autores filiarem-se a perspectivas semânticas específicas, como também do ponto de vista interdisciplinar, posto que os autores correlacionam princípios da área da Semântica com outras disciplinas da Linguística: Morfologia, Sintaxe, Discurso, Cognição, Aquisição da Linguagem etc. Entretanto, pesquisas em Semântica no sentido de delimitar a contribuição e a importância de uma sistematização didática dessa área da Linguística em relação ao Ensino de Língua Portuguesa é um desafio ainda não superado. O processo de didatização implica um contexto de transição entre o velho e o novo no ensino de Língua Portuguesa, sendo necessário, também, um redimensionamento no papel do ensino de gramática, a fim de que o tratamento didático não caminhe por vias, unicamente, metalinguísticas.

Algo com o qual queremos lidar diretamente nesta pesquisa é tratar das possibilidades de enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa a partir do ensino de Semântica, para tanto, esta tese está dividida, além deste capítulo de introdução, em mais seis capítulos, que estão organizados como explicaremos a seguir.

No capítulo segundo desta tese, apresentamos discussões sobre a Semântica dentro do quadro teórico da Linguística. Nesse sentido, traçamos um breve panorama a respeito das bases teóricas que fomentam a formação da Semântica. Visamos responder, portanto, de que

modo é possível lidar com essa área tão “movediça”, variada e de objeto complexo do estudo da linguagem.

No capítulo terceiro, propomos um levantamento teórico de aspectos ligados de modo íntimo com a análise, especificamente, em relação ao espaço dado para os fenômenos lexicais e para o efeito de sentido das construções gramaticais, que estabelecem relação direta com o *corpus* desta pesquisa. Essa fundamentação teórica serve de base para as análises desenvolvidas no capítulo quinto. Nesse sentido, para tratar dos aspectos de natureza semântico-lexical, pautamo-nos em Ilari (1987; 1997; 2011), Ilari e Geraldi (2006), Lyons (1979; 1987; 1997), dentre outros. E ainda, para tratar dos aspectos de natureza semântico-gramatical, ancoramo-nos em Castilho (2010; 2014), Leite (Madre Olívia) (1970; 1979; 1989), Travaglia (2002), dentre outros.

Já no capítulo quarto, tratamos da caracterização metodológica que direciona a constituição do *corpus* desta pesquisa. Para tanto, em primeiro lugar, buscamos justificar a importância do Livro Didático para a pesquisa. Em seguida, fazemos o detalhamento da estrutura organizacional das coleções analisadas, focalizando nos capítulos e/ou seções em que (de modo explícito, ou implícito), é possível extrair atividades que exploram ou fenômenos lexicais, ou o efeito de sentido de construções gramaticais.

No capítulo quinto, propomos uma análise qualitativa de 27 atividades divididas em duas seções: na primeira seção desse capítulo, focalizamos o domínio da Semântica Lexical, discutindo o modo encontrado pelos autores das coleções para trabalharem os fenômenos lexicais da sinonímia, da antonímia e da ambiguidade, tanto de modo explícito, como de modo implícito. Na segunda seção, focalizamos o domínio da Semântica Gramatical, analisando o modo encontrado pelos autores para trabalharem com os efeitos de sentido de construções gramaticais pela interface entre a semântica e a morfossintaxe a partir de atividades que lidam com as conjunções, as preposições e os advérbios.

No capítulo sexto, por sua vez, apresentamos alguns indícios a respeito da proposição de uma semântica voltada para o ensino de língua portuguesa. O foco central está na busca pela mediação entre as teorias linguísticas e a prática pedagógica, visto que qualquer situação de produção e/ou compreensão de textos traz embutida uma análise semântica.

Por fim, no sétimo capítulo, apresentamos algumas considerações finais. Em seguida, apresentamos as referências utilizadas nesta pesquisa e alguns documentos que compõem os anexos.

2. CONTEXTUALIZANDO A ÁREA DA SEMÂNTICA

“Toda teoria semântica é uma teoria em construção. Toda teoria semântica ainda está em busca de respostas básicas, pilares. Toda teoria semântica é uma jornada distante de seu fim”.

(FERRAREZI JUNIOR; BASSO 2013, p. 14).

Neste capítulo, apresentam-se algumas discussões sobre a Semântica dentro do quadro teórico da Linguística. É válido ressaltar que as posições teóricas dos autores consultados, associadas ao momento histórico vivido por eles, implica a valorização de determinados objetos teóricos: aspectos lexicais histórico-comparativos para a Semântica Histórica; a estrutura, com ênfase no significado da palavra, para a Semântica Estrutural; questões sintático-semânticas, com ênfase no significado da frase, para a Semântica Gerativa; a noção de inscrição da argumentação na arquitetura da linguagem para a Semântica Argumentativa, até os mecanismos cognitivos responsáveis pela construção do sentido na mente para a Semântica Cognitiva, por exemplo.

Para tanto, intencionamos tratar de várias posições teóricas, constituindo um breve panorama histórico sobre a área da Semântica.

2.1. As várias semânticas

Poder vislumbrar de que forma, ao longo do tempo, o pensamento sobre aspectos semânticos da linguagem vem sendo discutido traz uma luz importante para o entendimento de como a Semântica se constitui enquanto área da Linguística. O olhar voltado ao passado entremostra-se como uma verdadeira necessidade para aqueles que querem compreender a constituição epistemológica contemporânea da Semântica.

Conforme Ilari (1982, p. 7), “os mais antigos textos linguísticos de que temos notícia giram em torno de problemas semânticos”. Logo, é possível inferir que os estudos sobre o significado vêm recebendo atenção desde há muitos séculos. Os filósofos gregos,

especialmente Platão e Aristóteles, por exemplo, trataram sobre tal aspecto da linguagem, ainda no século V a.C. (cf. MARQUES, 2003). Porém, o termo “semântica” não era empregado. A preocupação dos filósofos gregos com a linguagem ligava-se “[...] à interpretação dos fenômenos naturais e às suas relações com as instituições sociais” (MARQUES, 2003, p. 26), estudando, portanto, a linguagem numa visão analógica.

Para Castim (1983), há um paradoxo a respeito da formação histórica da Semântica:

A Semântica é uma ciência ao mesmo tempo recente e antiga. Justificamos esse aparente paradoxo, porque só a partir de Michel Bréal (1883) é que o interesse dos Linguistas se volta para o problema da significação. Mas, com isso não queremos afirmar que os estudos semânticos têm apenas um pouco mais de um século. Desde a antiguidade, as reflexões sobre o signo já eram objeto de estudo. Tudo ou quase tudo que estudamos atualmente nos foi legado pela Filosofia da Linguagem através das obras de Platão, Aristóteles, dos Estóicos [...] passando por uma tradição medieval [...]. Mesmo depois do Renascimento, os estudos do signo continuaram através das Gramáticas racionalistas, [...] ressurgindo com Michel Bréal e, [...] tendo seus horizontes alargados pela obra saussureana. (CASTIM, 1983, pp. 7-8).

É possível perceber, portanto, que desde a antiguidade até o século XX, o estudo do significado torna-se objeto de um ramo de conhecimento específico, recebendo, inclusive, o nome de Semântica a partir do século XIX, com a obra de Bréal. Vale ressaltar, ainda, que com o “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure, em 1916, o significado ganha espaço na nova ciência, denominada Linguística.

Uma explicação para a existência de várias perspectivas para a Semântica, ou seja, uma hipótese para as “várias semânticas” pode estar ligada à natureza metodológica adotada pelos autores em seus contextos históricos. Segundo Rector e Yunes (1980), o enfoque de Bréal deve ser considerado diacrônico. “A ciência das significações”, tal como foi definida a Semântica por Bréal no século XIX, carrega uma oposição do termo “sema” (sinal) com relação à noção de “fonema”, cujo estudo caberia à “ciência dos sons da fala”. Assim, para Bréal, em 1883, “[...] a semântica consiste no estudo da causa e da estrutura dos processos de mudança nas significações das palavras” (RECTOR; YUNES, 1980, p. 12).

É importante ressaltar que o mesmo tema ganha contornos diferentes a partir dos estudos feitos pelos lógicos, ou pelos psicólogos, configurando-se, assim, disciplinas diferentes, destinadas a problemas próprios. Logo, verifica-se uma pluralidade em relação à definição dos fenômenos considerados semânticos, haja vista haver uma heterogeneidade dos estudos que se propõem a lidar com a noção de significado.

Segundo Marques (2003), o que se deve assumir como certo é o fato de que as questões relacionadas ao significado desdobram-se em vários planos, justamente pela influência de aspectos ora linguísticos, ora filosóficos, ora lógicos, ora psicológicos etc. Assim sendo, cabe ao pesquisador distinguir, primeiramente, quais são os problemas relativos a uma Semântica *lato sensu* – em que pese o estudo de questões decorrentes de análises fora do modelo teórico linguístico – das questões relativas a uma Semântica *stricto sensu*, em que pese o estudo de questões dentro de um plano semântico-linguístico.

Estudar o significado dentro de uma perspectiva psicológica busca “[...] esclarecer o funcionamento da mente humana, permitir uma compreensão mais profunda do modo pelo qual o indivíduo adquire e faz uso do conhecimento” (MARQUES, 2003, p. 16). Nesse sentido, um problema semântico-psicológico relaciona os mecanismos fisiológicos com a apreensão do significado.

Estudar o significado dentro de uma perspectiva filosófica é

[...] compreender como o ser humano elabora representações simbólicas do mundo, de que modo as organiza e estrutura, de acordo com princípios capazes de estabelecerem a aceitabilidade e a coerência dessas representações simbólicas, objetivas e subjetivas, de dados da realidade (MARQUES, 2003, p. 16).

Nesses termos, um problema semântico-filosófico relaciona os valores simbólicos de estruturação do significado com as representações empiricamente observáveis.

Estudar o significado dentro de uma perspectiva lógica busca “[...] explorar os mecanismos de avaliação e determinação de relações e valores simbólicos, em especial, as condições de verdade proposicional e de predicação, de sentenças e entre sentenças, de enunciados e entre enunciados” (MARQUES, 2003, p. 16). Nesses termos, um problema semântico-lógico relaciona os valores de verdade com as representações do significado.

Contudo, o que é que se revela ao estudar o significado dentro de uma perspectiva linguística? Quando Michel Bréal (1883) definiu a Semântica como sendo “a ciência das significações” (cf. RECTOR; YUNES, 1980, p. 12), ele conseguiu fechar uma única perspectiva de compreensão para o que é Semântica?

Ilari (1982) afirma que um dos caminhos possíveis é elencar a diversidade de orientação dos vários autores, porém considera ainda mais importante “[...] chamar a atenção para alguns temas comuns, mostrando os principais pontos de contato” (ILARI, 1982, p. 7), que as posições teóricas dos autores fomentam a respeito da formação epistemológica da

Semântica. O autor conclui que tal procedimento analítico contribui “[...] para fornecer ao leitor um fio condutor e uma (não certamente única) chave de leitura” (ILARI, 1982, p. 7). A linha de raciocínio construída por Ilari (1982) é a de que se deve ir além da heterogeneidade teórica, buscando pontos de contato entre os autores, especialmente a partir de temas comuns.

Nesse sentido, o que Ilari (1982) faz é, de algum modo, delimitar qualquer pretensão de um autor que considere possível fazer um levantamento teórico global sobre a Semântica sem que, para tanto, incorra no problema de estabelecer uma análise superficial, algo já apontado por Leech (1975 *apud* MARQUES, 2003), ao afirmar que

[...] é tal a diversidade de enfoques, que é possível ler dois livros de semântica e praticamente nada encontrar em comum entre eles. Nenhum autor tem condições de fazer um levantamento global do campo de conhecimento da semântica – ou, pelo menos, se o fizer, vai terminar com um levantamento superficial sobre “o que os outros pensaram” (LEECH, 1975, p. X *apud* MARQUES, 2003, pp. 8-9).

O paradigma que se apresenta coaduna com o argumento de Ibaños (2002): é preciso compreender que a “[...] significação completa escapa a qualquer teoria e que o máximo a ser conseguido é descrever algumas propriedades do significado modestamente construídas” (IBAÑOS, 2002, p. 15).

Em Ilari e Geraldi (2006), já na apresentação do livro, os autores alertam para a existência de “limites movediços” desta área da linguística:

[...] as posições sobre o que é a significação são inúmeras e extremamente matizadas e vão desde o realismo dos que acreditam que a língua se superpõe como uma nomenclatura a um mundo em que as coisas existem objetivamente, até formas de relativismo extremado, segundo as quais é a estrutura da língua que determina nossa capacidade de perceber o mundo; desde a crença de que a significação de uma expressão fica cabalmente caracterizada pela tradução em outra expressão, até a crença de que qualquer tradução é impossível [...] (ILARI; GERALDI, 2006, pp. 5-6).

Conforme Pires de Oliveira (2012), mesmo havendo consenso entre os semanticistas de que o objeto de estudo da Semântica é o significado, eles divergem quanto ao modo de compreendê-lo. Essas divergências levam ao desenvolvimento de uma área, que já nasce heterogênea: não há, pois, uma Semântica, mas várias Semânticas.

Assim, podemos recuperar na literatura diferentes abordagens para os estudos considerados da Semântica na Linguística. Segundo CHIERCHIA (2003, p. 40), há três abordagens (ou hipóteses formuladas) que permitem o tratamento da significação.

Na primeira abordagem, denominada por Chierchia (2003, p. 40) de “representacional ou mentalística”, o significado é tratado em termos de representação de imagens mentais, ou, nos termos do autor, é um “[...] modo pelo qual representamos mentalmente a nós mesmos o conteúdo daquilo que se diz” (CHIERCHIA, 2003, p. 41).

Um exemplo seria pensar na forma como significamos a palavra *neve*. Indubitavelmente, parece haver uma associação (talvez inata) que nos permite relacionar uma imagem ou esquema mental preexistente em nosso “computador” cerebral para que assim codifiquemos as informações denotadas pela palavra *neve*. Vale a ressalva de que as diferenças culturais são relevantes para que uma dada comunidade linguística faça uso de sua língua, por conseguinte, perceba e pense acerca do mundo circundante. Em suma, a linguagem é importante na compreensão e na construção da realidade, sendo “[...] legítimo supor que o significado de uma expressão seja a imagem mental a ela associada” (CHIERCHIA, 2003, p. 41).

Na segunda abordagem, denominada por Chierchia (2003, p. 43) de “pragmático-social”, o significado é tratado a partir de considerações relativas ao uso e às maneiras como expressamos os usos do material linguístico de uma língua, ou “práxis social”. Para o autor,

Qualquer sentença pode constituir o lance crucial em um número indefinido de ações diferentes. [...] então não podemos identificar sem mais nem menos significado e uso: o significado é único e é determinado pela gramática; os usos são muitos e são determinados pela interação da gramática com uma multiplicidade de outros fatores de natureza extragramatical (CHIERCHIA, 2003, p. 45).

Tornam-se relevantes, nessa abordagem, considerações acerca do que “está por trás”, por assim dizer, do que é enunciado. Numa situação hipotética, ao dizermos: *Está nevando aqui*, é necessário ser considerado o contexto em que tal sentença foi enunciada e, além disso, se há (ou não) alguma intenção subjacente. Vejamos:

Exemplo: *Está nevando aqui*.

Contexto a: Estamos nos Estados Unidos, na época do inverno, e alguém percebe que a neve começou a cair. Logo, o sentido do que foi enunciado em *Está nevando aqui* é, digamos, “literal”;

Contexto b: A mãe de uma família é conhecida pelos desastres na cozinha. O marido entra e vê que ela derrubou o pote de farinha. Logo, o sentido do que foi enunciado em *Está nevando aqui* pode equivaler a “mais um deslize da minha mulher”;

Contexto c: O ar-condicionado de um ambiente está ligado no máximo e alguém muito incomodado(a) com o frio diz *Está nevando aqui*. Logo, o sentido subjacente se refere a um pedido ou ordem do tipo “desligue ou diminua a potência deste ar-condicionado”³.

Por fim, na terceira abordagem, denominada por Chierchia (2003, p. 45) de “denotacional”, o significado é tratado a partir da noção de referência e condições de verdade. Segundo o mencionado autor,

Aquilo que chamamos informalmente de significado de uma sentença consiste nas condições em que ela é verdadeira; estas condições dependem da referência dos termos de que a sentença é constituída. Entender o significado de [uma sentença] [...] é entender em que condições [ela] é verdadeira (CHIERCHIA, 2003, p. 45).

A palavra *neve*, já mencionada anteriormente, denota, de acordo com essa abordagem, a associação do sentido e da referência a ela atrelados e, além disso, relaciona as condições referentes ao emprego adequado desse vocábulo. Logo, em regiões onde não há *neve* (nem nunca houve), ao ser enunciado *Está nevando aqui* o valor de verdade para um contexto literal relativo à ocorrência de tal fenômeno é falso (F).

Ainda com o propósito de mostrar como são realmente “movediços” (cf. ILARI; GERALDI, 2006), porque múltiplos os enfoques relativos ao campo da significação, valemos de uma delimitação apresentada por Castilho (2010), a saber:

A semântica é o sistema através do qual criamos os significados, operando com as seguintes estratégias, dentre outras: [...] (i) organizando o campo visual através do estabelecimento de participantes e eventos; [...] (ii) emoldurando participantes e eventos via criação de frames, scripts e cenários; [...] (iii) hierarquizando os participantes e eventos via fixação de perspectivas, escopos, figura/fundo; [...] (iv) incluindo, excluindo,

³ Em Chierchia (2003, pp. 44-5), pode ser encontrado um exemplo ainda mais elucidativo a partir da sentença *O cachorro está no jardim*. Vale dizer que os contextos aqui apresentados pautaram-se na leitura de Chierchia (2003). No entanto, qualquer incongruência é, obviamente, nossa.

focalizando participantes e eventos; [...] (v) agregando participantes e os eventos novos por inferência, pressuposição, comparação; [...] (vi) movimentando os participantes e os eventos, real ou ficticiamente; [...] (vii) alterando nossa perspectiva sobre os participantes e os eventos, via metáfora, metonímia, especialização, generalização (CASTILHO, 2010, p. 122).

Com base no exposto até aqui, podemos ver que não é tão simples dar uma delimitação dentro do campo de estudo do significado. Apesar do aparente caos, é possível, com algum empenho e esforço, estabelecer alguns limites e propor uma organização para as reflexões relacionadas à Semântica.

Segundo Castilho (2010), ainda que seja difícil tal delimitação, podemos estabelecer três campos de estudos: a “Semântica Léxica”, a “Semântica Gramatical ou composicional” e a “Semântica Pragmática”. O primeiro campo “trata dos sentidos contidos nas palavras”. A respeito do segundo campo, o autor diz que este “trata dos significados contidos nas construções”. Por fim, no que diz respeito ao último campo da “delimitação” proposta pelo autor, este “trata das significações geradas no ‘intervalo’ que medeia entre os locutores e os signos linguísticos [...]. Nesse intervalo (termo que Castilho toma de Vogt, 1977), surgem significados não contidos nas palavras nem nas construções gramaticais” (cf. CASTILHO, 2010, p. 122) [grifos do autor].

Logo, podemos concluir que, mais uma vez, a máxima saussuriana se faz contemporânea, ou seja, o nosso ponto de vista a respeito do objeto, muitas vezes, pode funcionar como vetor de criação e delimitação acerca de qual é o objeto de nossa análise.

Para tornar nossa discussão mais didática, apresentaremos algumas formas de se analisar, no campo de estudo da significação, a palavra *janela*⁴ (e as expressões/construções que podem envolvê-la). Numa abordagem da “Semântica Léxica”, *janela* é o vão ou abertura na parede de uma edificação, ou veículo, cujo papel é promover ventilação e/ou iluminação (cf. HOUAISS; VILLAR, 2001). *Janela* numa expressão como *janela de madeira*, por sua vez, não pode ter seu sentido analisado sem que se observe a composição decorrente da junção das palavras da expressão, algo bastante explorado por uma Semântica Gramatical. Nesse segundo caso, pode-se perceber a mudança de sentido, já que na expressão *janela de madeira* estamos falando do objetivo físico propriamente dito e não da sua função como ocorreu na primeira análise. Por fim, *janela* numa frase como *onde ficam as janelas deste*

⁴ Em Castilho (2010, p. 122), pode ser encontrado um outro exemplo, ainda mais elucidativo, a partir da palavra *balde*. Vale dizer que o nosso exemplo foi baseado na leitura do texto de Castilho (2010). No entanto, qualquer incongruência é, obviamente, nossa.

quarto pode significar o interesse de alguém que, devido ao calor, quer que sejam abertas as janelas do ambiente. Todas essas análises, como vimos, estão no campo da significação.

Segundo Marques,

No plano linguístico estrito, os estudos do significado costumam distribuir-se em três domínios básicos: o da semântica lexical, o da semântica da sentença (independente de condicionamentos contextuais ou situacionais) e o da semântica do texto (relativo ao uso concreto da língua em textos falados ou escritos, [e, ainda, sinalizados], contextual e/ou situacionalmente condicionados) (MARQUES, 2003, p. 16).

Nota-se que os aspectos levantados até aqui demonstram uma variação das diretrizes teórico-metodológicas da Semântica. Assim como sugerem Ilari e Geraldi (2006, p. 6), é necessário apresentar ao leitor “a existência de orientações distintas e a dispersão própria da disciplina semântica”. Apesar de haver diferentes linhas para os estudos da significação e terem sido desenvolvidas diferentes teorias em cada uma destas linhas, é importante esclarecer que, em função da análise que se pretende nesta pesquisa, não defenderemos uma teoria específica, uma vez que, como sabemos, os materiais didáticos, *corpus* de análise nesta tese, devem atender à natureza multifacetada do ensino, promovendo a interpretação de aspectos semânticos, normalmente, tendo como base gêneros textuais diversos, cuja reflexão incide ora em aspectos semântico-lexicais, ora em aspectos semântico-gramaticais, sem que pese a necessidade de uma metalinguagem técnica profunda (o que justificaria a seleção de uma teoria semântica específica) por parte do aluno, durante o processo ensino-aprendizagem.

Um dos pontos que pode ser considerado como direcionador de unicidade na área da Semântica diz respeito ao objeto de pesquisa. Se considerarmos, de modo a exemplificar, a organização do livro *Semântica*, de Ilari e Geraldi (2006), temos que um dos caminhos de estudo da significação pode ter como objeto o papel do sentido em relação à gramática. O segundo capítulo do livro desses autores trata sobre questões sintáticas e o papel exercido pela significação no processo de interpretação. Outro caminho de estudo pode centrar-se no papel do sentido em relação às palavras. O quarto capítulo do livro mencionado focaliza nas relações lexicais, que traduz, grosso modo, a ação exercida pelo sentido de uma palavra (mais tecnicamente, um item lexical) dentro do nível oracional. Além desses dois caminhos citados, um terceiro amplamente explorado pelos semanticistas diz respeito ao papel exercido pelo sentido frente ao contexto. O quinto capítulo desse clássico manual trata mais detidamente de questões como implicaturas, atos de fala, aspectos escalares.

Para direcionar mais didaticamente o panorama que almejamos construir, refletindo a evolução da semântica ao longo do tempo, consideramos importante trazer algumas tendências de pensamento teórico dentro de seus momentos históricos. Ao abordar esta problemática, é preciso alertar para o fato de esta apresentação ser parcial em vários sentidos (talvez, por isso, cairemos no paradoxo suscitado por Leech (1975 *apud* MARQUES, 2003). Com efeito, selecionamos apenas alguns modelos ou teorias e mesmo relativamente a estes só alguns aspectos serão mencionados.

A Semântica começa a se estruturar ainda no historicismo, com Bréal, e ganha sua autonomia no período estruturalista nas suas vertentes: estruturalista clássica, gerativista e argumentativa. No entanto, o estudo sobre o significado ganha maior espaço no âmbito da Semântica Formal. Por outro lado, na sua vertente funcionalista, surge a Semântica Cognitiva, e a influência da Pragmática é muito notada nos estudos semânticos.

Diretamente ligada ao início da Linguística, a Semântica Estrutural é a fase de análise do significado em que os linguistas dão mais atenção ao papel da estrutura da língua, valendo-se do significado como elemento componente (até mesmo marginal).

Durante o Estruturalismo, surge com Saussure (1975) a ideia de signo linguístico. Essa unidade de análise é resultado da soma feita entre o significante e o significado. Apesar de ter sido reservado espaço para o significado na constituição do signo linguístico, não é o significado o objeto central da Linguística em sua gênese.

No entanto, importantes noções foram levantadas pela concepção de linguagem saussuriana, as quais se associam ao campo da Semântica, tais como a noção de valor e a própria noção de significado, a qual insere, como sugere Câmara Júnior (2011, p. 232), a Semântica “no cerne dos estudos linguísticos”. Outra contribuição diz respeito ao fato de que “[...] os pontos de vista de Saussure favoreceram a inclusão do estudo do significado em linguística sincrônica” (CÂMARA JÚNIOR, 2011, p. 235), influenciando, nesse sentido, várias pesquisas semânticas posteriores. Conclusivamente, assegura-nos Nóbrega (2013, p. 138), que “[...] toda a questão do sentido para Saussure está dentro do sistema e não há um a priori possível nem para a palavra nem para o sentido”.

Na versão gerativista, a Semântica, de início, perde espaço, pois os componentes da significação não são tão facilmente categorizados como os sintáticos. No entanto, conforme Marques (2003, p. 52), “[...] na evolução do pensamento gerativista [...] a semântica vem a ter papel destacado na formulação da teoria, que sofre sucessivas alterações, a fim de conformar-se aos fenômenos do significado”.

A fase inicial da teoria gerativa é também conhecida como Teoria Padrão. Nesse momento, era interesse dos gerativistas elaborarem uma teoria que desse conta da noção de **competência** em detrimento do **desempenho**. De acordo com Oliveira (2008, p. 86), a semântica era necessária aos gerativistas “[...] apenas quando a sintaxe era incapaz de justificar determinados fenômenos da linguagem”.

Foi, portanto, a semântica que contribuiu para a divisão dos gerativistas no processo evolutivo da formação dessa perspectiva teórica. O fenômeno da equivalência semântica foi o ponto fulcral para esse fato. O significado proposicional de sentenças como *O João comprou o carro* vs. *O carro foi comprado pelo João* “[...] contribuíram para levar os gerativistas a reverem a posição da Teoria Padrão em relação à questão do significado” (OLIVEIRA, 2008, p. 86). Nesse contexto, surge a Semântica Gerativa, por influência dos trabalhos de Katz e Fodor (cf. OLIVEIRA, 2008 e MARQUES, 2003).

A composicionalidade, tradicionalmente tratada pela Semântica, é uma noção técnica retomada e sistematizada nos estudos da Semântica Gerativa. O fato é que os gerativistas perceberam a necessidade de verificação da representação semântica em relação às sentenças de modo a observarem que “[...] a associação de uma oração a um significado não é um processo arbitrário, mas, isto sim, um processo determinado pela estrutura sintática da oração e pela combinação dos conteúdos de suas partes lexicais (essa combinação é conhecida como composicionalidade)” (OLIVEIRA, 2008, p. 89).

Porém, mesmo com algumas fases e revisões pelas quais passou a Teoria Gerativa, houve aqueles que decidiram rejeitar os pressupostos teóricos gerativos. Pelo lado dos dissidentes, maior destaque deve ser dado a George Lakoff. Com o autor e colaboradores, surge a Semântica Cognitiva. Essa perspectiva semântica “[...] pretende mostrar que os significados nas diferentes línguas não são nem arbitrários nem previsíveis, mas sim motivados pela própria natureza da cognição humana” (GOMES, 2003, p. 87).

Podemos resumir o panorama histórico até aqui apresentado a partir do exposto por Marques (2003):

[...] até a década de 1960, pelo menos, a linguística norte-americana e [a] europeia não conseguem desenvolver formas de tratamento abstrato-conceitual para a semântica e, conseqüentemente, não atribuem ao estudo do significado importância equivalente à que dão aos demais planos da língua, para os quais elaboram teorias e princípios de análise rigorosos, que permitem a descrição e o conhecimento de propriedades da estrutura morfo-sintática e fonológica de várias línguas (MARQUES, 2003, p. 50).

Algumas das importantes contribuições desse início da Semântica, atrelada ou ao Estruturalismo europeu, ou ao Gerativismo, fortemente desenvolvido nos Estados Unidos, são: a noção de traços distintivos e a ideia de análise componencial; a já mencionada noção de composicionalidade, mas também é válido mencionar a importância que o verbo assume na análise semântica, notadamente em relação à ideia de estrutura argumental e de papéis temáticos.

Além desses dois momentos, que podem ser considerados como centrais na gênese da Semântica enquanto área da Linguística, é importante mencionar a Semântica Formal e a Semântica Argumentativa.

Segundo Basso (2013b, p. 135), “[...] as raízes da Semântica Formal [estão] nos silogismos aristotélicos”. Como vimos anteriormente, as questões a respeito do significado receberam apreciação antes mesmo da formação de uma ciência da linguagem. Ainda ratificando a tendência de estudo do significado fora da Linguística, Pires de Oliveira (2012, pp. 25-6) sugere que o ponto de partida dos estudos formais em semântica “[...] é a crença de que o significado das sentenças se estrutura logicamente”.

O grande mentor para a Semântica Formal é o filósofo, matemático e lógico Gottlob Frege. Esse autor, na visão de Basso (2013b), promove uma importante contribuição para os estudos semânticos, haja vista ser de responsabilidade de Frege “[...] praticamente toda a agenda das questões fundamentais em Semântica” (BASSO, 2013b, p. 135). Conforme Müller, Negrão e Foltran (2003, p. 7), as noções básicas para uma pesquisa em Semântica remontam à tradição de base lógica iniciada a partir do trabalho de Frege.

Com o objetivo de definir de que modo é possível “[...] empregar as ferramentas lógicas para a análise da língua natural e [a] busca pela ‘forma lógica’ das sentenças das línguas naturais” (BASSO, 2013b, p. 135), a Semântica Formal legou às pesquisas em Semântica os seguintes temas: distinção entre sentido e referência, conceito de função, quantificadores, referência e denotação, extensão e intensão e as condições de verdade de uma sentença. O trabalho do semanticista nesse contexto de análise visa à descrição de como atribuímos condições de verdade a uma sentença, por isso, para muitos estudiosos, a Semântica Formal ficou conhecida como Semântica Verifuncional ou Semântica das condições de verdade.

A Semântica Argumentativa, por sua vez, é uma perspectiva teórica de estudo do sentido e do significado construído pela materialidade linguística. Conforme Oliveira (2004, p. 110), “[...] os estudos sobre a argumentação passaram por inúmeras fases, percorreram um

longo caminho que teve duração de muitos séculos, desde as reflexões de Aristóteles, no século V a.C.”.

Conforme Costa (2015, p. 34), “do ponto de vista do paradigma clássico, existiu um vínculo da argumentação com a lógica, com a retórica e com a dialética, ou seja, Aristóteles e seus seguidores pensavam a argumentação como a arte de pensar corretamente, como a arte de falar bem e como a arte de dialogar bem”. No entanto, tal como apontado por Oliveira (2004), os estudos sobre a argumentação foram passando por muitas ampliações ao longo dos anos, desde a noção de competência argumentativa, pensada por Aristóteles e seus seguidores, até a perspectiva de estudos linguísticos acerca da argumentação, cujo principal expoente é Oswald Ducrot e seus colaboradores. Essa perspectiva se opõe às teorias e às práticas defendidas pelos estudos retóricos. De acordo com Barbisan (2013), essa perspectiva de análise

[...] pretende mostrar que é possível explicar o significado do signo sem fazer intervir o extralinguístico, ou seja, sem fazer intervir um domínio diferente do domínio da língua. Não se trata, pois, de estudar a relação entre o sentido de uma palavra e a informação que a palavra dá sobre a realidade extralinguística, nem sobre uma realidade psicológica, nem sobre condições de verdade (BARBISAN, 2013, p. 21).

Pires de Oliveira (2012, p. 34) sugere que a visão ducrotiana acerca da linguagem é de que ela funciona como “[...] um jogo de argumentação enredado em si mesmo; não falamos sobre o mundo, falamos para construir um mundo e a partir dele tentar convencer nosso interlocutor da nossa verdade”. É possível perceber que o propósito dessa teoria, inicialmente, se fundamenta numa contraposição à noção de verdade e referência bastante presentes na Semântica Formal.

Segundo Ilari (1987),

[...] para os autores da “semântica argumentativa”, toda oração deve ser pensada como parte de um processo de negociação de conteúdos em que um falante procura levar seu interlocutor a aceitar determinadas conclusões. Em face de uma conclusão visada, duas orações distintas e semanticamente independentes podem constituir argumentos com força argumentativa diferente, pelo que se dispõem numa espécie de gradação ou “escala” (ILARI, 1987, p. 49).

A Semântica Argumentativa tem como principal corrente linguística a Teoria da Argumentação na Língua (ou TAL). Nessa perspectiva, são conceitos básicos as noções de

frase, enunciado e discurso. A frase é um constructo teórico e abstrato. Quando falamos, valemo-nos de enunciados, parte observável da linguagem, ou seja, a materialização das frases. O discurso, por fim, é uma sucessão de enunciados. O olhar do semanticista nessa linha deve centrar-se no efeito de sentido que o enunciado carrega contextualmente. Para Nascimento e Gonçalves (2011, p. 24), o pressuposto de que a argumentação está inscrita na estrutura da língua, justifica o fato de “[...] que os diferentes gêneros textuais/discursivos, independente do universo social em que estejam inseridos, são permeados pela argumentação”.

Conforme Cabral (2011),

A distinção entre *frase* e *enunciado* nos permite diferenciar *significação* de *sentido*. A *significação* está ligada à *frase*, enquanto o *sentido* é do *enunciado*. A *significação* contém as instruções dadas àqueles que deverão interpretar um enunciado da frase, pedindo-lhes que procurem, na situação de discurso, as informações que lhes permitirão reconstruir o sentido pretendido pelo locutor (CABRAL, 2011, p. 34, – itálico da autora).

Nas palavras de Oliveira (2004, p. 121), as investigações linguísticas acerca da argumentação na língua desenvolveram “[...] uma nova concepção: uma teoria da linguagem como produção, isto é, um campo de questionamento mais abrangente, que capte a multiplicidade dos fenômenos instaurados na língua e a partir da língua”.

Nesse sentido, a argumentação não é vista como um procedimento de organização do discurso, mas sim como uma forma de ação com a linguagem exercida sobre o outro durante a interação. Segundo Cabral (2011, pp. 15-6), “a tese defendida pelos criadores da TAL é de que há, na língua, imposições que regem a apresentação dos enunciados e as conclusões a que eles conduzem”. Os temas que recebem maior atenção nessa perspectiva, servindo de legado para as pesquisas na área da Semântica são: as noções de locutor, enunciador e enunciado, o tratamento dado às marcas linguísticas, como os conectivos, elementos modalizadores e os operadores argumentativos, além das noções de classe e escala argumentativas.

Na próxima seção, discutiremos um pouco os conceitos “sentido”, “significado” e “significação” dentro da área da Semântica, visando, ao mesmo tempo, entender a abrangência teórica que essas noções recebem nos estudos de escopo semântico para, assim, podermos delimitar o ponto de vista teórico a ser adotado nesta tese em virtude das características do *corpus* analisado.

2.2. As várias noções para “sentido”, “significado” e “significação”

Os três termos sobre os quais discutiremos nesta seção guardam entre si uma proximidade conceitual e operacional muito grande. Por causa disso, é bastante difícil estabelecer limites precisos, a não ser quando expressamos a predileção por uma perspectiva teórica específica. Em outras palavras, “sentido”, “significado” e “significação” são conceitos ora tomados como sinônimos, ora tomados como complementares, ora são mais aceitos em um dado momento histórico-teórico. Isso se deve ao que vimos discutindo na seção anterior, pela amplitude dessa área de estudo. Nas palavras de Lyons (1997, p. 16), “[...] hay varios tipos de semántica claramente diferentes, cada uno con un tema u orientación disciplinaria propia: de enfoque lingüístico, filosófico, antropológico, psicológico, literario, etc.”⁵.

Assim sendo, a multiplicidade, característica bastante viva em Semântica, leva a algumas situações, tais como: qual o sentido do texto?; Qual o sentido que o autor pretendia ressaltar?; Qual o significado dessa sua atitude?; Se X em Z é equivalente a Y, logo X tem o mesmo sentido que Y em Z?; Qual o significado dessa caveira no rótulo desse produto? Entre outras.

Quando algumas dessas perguntas visam à análise da interpretação linguística, cujo foco, portanto, é a análise do efeito do uso semântico, aproxima-se, assim, da natural busca feita pelo semanticista a respeito de uma característica específica das palavras. Tal como sugerimos anteriormente, esse processo analítico estabelece maior relação com uma Semântica *lato sensu*, quase numa visão cotidiana e intuitiva.

Se associarmos isso com a sala de aula, poderíamos dizer que buscar a análise do sentido/significado/significação de uma palavra em um texto, de toda uma oração, ou mesmo extrair alguns aspectos gerais de um texto inteiro é lidar com uma porção importante da significação linguística, a qual evidencia uma aplicação teórica bastante clara: fazer a ponte entre a descrição teórica de uma área da linguística, nesse caso a Semântica, partindo de conceitos próprios dessa área e aplicá-los a um fim específico: o ensino da língua.

Contudo, para não ficarmos num plano tão superficial, ou mesmo extremamente abstrato, vejamos algumas visões/definições acerca desses conceitos e, mais que isso, qual é a forma conceitual adotada nesta pesquisa.

Lyons (1997), ao tratar o conceito de “significado” afirma que

⁵ Existem vários tipos claramente diferentes de semântica, cada um com um tema ou orientação disciplinar próprio: a partir do enfoque lingüístico, filosófico, antropológico, psicológico, literário, etc. (tradução nossa).

Hemos advertido que el sustantivo ‘significado’ (y el verbo correspondiente ‘significar’) tiene muchos sentidos. Pero el punto principal que quiero establecer [...] no tanto que hay muchos significados, o sentidos, de ‘significado’, sino más bien que estos distintos significados se interconectan y cruzan entre sí de distintas maneras. Por eso la investigación de aquello a lo que nos referimos como significado (en uno u otro sentido de la palabra [...] ‘significado’) interesa a muchas disciplinas y no cae por entero en el ámbito de una sola de ellas. Se deduce que, si la semántica se define como el estudio del significado, habrá muchas ramas de la semántica diferentes e interesantes: la semántica filosófica, la semántica psicológica, la semántica antropológica, la semántica lógica y la semántica lingüística, entre otras (LYONS, 1997, pp. 29-30)⁶.

Não só existem vários ramos diferentes de abordagem para o significado, como também há várias formas de conceituar “significado” em Semântica. Talvez por isso é que Ferrarezi Junior (2010, p. 21), ao discutir sobre a complexa e difícil tarefa de se responder à pergunta “o que é mesmo o significado?”, diz que ainda não dispomos de critérios científicos precisos para que dominemos completamente essa questão.

Ullmann (1970, p. 119) apresenta um ponto de vista interessante, formalizando, inclusive, uma definição para o que é o significado: “Há, portanto, uma relação recíproca e reversível entre o nome e o sentido: se alguém ouvir a palavra, pensará na coisa, e se pensar na coisa, dirá a palavra. É a esta relação recíproca e reversível entre o som e o sentido que proponho chamar <<significado>> da palavra”. Com base nessa definição, temos que o sentido está contido no significado. É válido dizer, no entanto, que a perspectiva de Ullmann (1970) está intimamente ligada a uma concepção de Semântica, ao mesmo tempo, de base estruturalista e lógica. Logo, ao entender que o sentido é compreendido/está inserido no significado, o autor assume uma visão analítica do significado, segundo a qual o significado é a soma de três componentes: a forma, o sentido e a referência.

Contudo, o autor também apresenta uma visão operacional, ou contextual para o “significado”. Baseando seu comentário no que sugere Wittgenstein, Ullmann (1970) afirma que o “significado” pode ser visto como algo não limitado à forma, apenas, mas também ao

⁶ Temos notado que o substantivo “significado” (e o verbo correspondente “significar”) tem muitos significados. Mas o ponto principal que quero estabelecer [...] não é tanto sobre o fato de que há muitos significados ou sentidos, para “significado”, mas sim que esses significados diferentes estão interligados e se cruzam entre si de diferentes maneiras. Portanto, a investigação daquilo a que nos referimos como significado (em qualquer sentido da palavra [...] “significado”) interessa a muitas disciplinas não se enquadrando, inteiramente, no âmbito de apenas uma delas. Logo, é possível deduzirmos que se a semântica é definida como o estudo do significado, haverá muitos ramos diferentes e interessantes dessa área, por exemplo: a semântica filosófica, a semântica psicológica, a semântica antropológica, a semântica lógica e a semântica linguística, entre outras (LYONS, 1997, pp. 29-30) (tradução nossa).

seu uso. Segundo o autor, a visão de Wittgenstein é de que “o significado de uma palavra é o seu uso” (ULLMANN, 1970, p. 135).

O autor conclui, portanto, que uma perspectiva analítica do significado verifica aspectos referenciais, configurando-se numa orientação ligada à análise da língua (no sentido saussuriano), ou seja, a estrutura. Já a perspectiva contextual configura-se numa orientação de análise ligada à fala (no sentido saussuriano), ou seja, o uso. No entanto, “[...] cada uma maneja o seu lado próprio do problema e nenhuma delas é completa sem a outra” (ULLMAN, 1970, p 140). Assumimos aqui a mesma visão do autor no que concerne ao fato de que ambas as abordagens de análise do significado não são excludentes. Será nosso interesse, justamente, olhar para o *corpus* de modo a tecer análise qualitativo-descritiva acerca do significado da forma, correlacionando-o com o seu uso, já que nos deteremos a analisar atividades que buscam contextualizar fenômenos semânticos, a partir de gêneros textuais que baseiam os comandos das atividades, servindo, dessa forma, como contexto de uso imediato.

Lyons (1997) apresenta algumas definições para a noção de “significado”, tomando por referência pressupostos teóricos distintos, a saber:

(i) la teoría **referencial** (o **denotacional**) (<<el significado de una expresión es aquello a lo que se refiere – o que denota – o representa>>; [...]; (ii) la teoría **ideacional** o **mentalista** (<<el significado de una expresión es la idea o concepto asociados com ella en la mente de cualquiera que la conozca>>; (iii) la teoría **conductista** (<<el significado de una expresión es tanto el estímulo que lo evoca como la respuesta evocada o la combinación de ambos en ocasiones de expresión particulares>>; (iv) la teoría del **significado es el uso** (<<el significado de una expresión, si no es idéntico a su uso en la lengua, está determinado por él>>; (v) la teoría **verificacionista** (<<el significado de una expresión, si tiene alguno, está determinado por la verificabilidad de las oraciones o proposiciones que lo contienen>>; (vi) la teoría de **condiciones de verdad** (<<el significado de una expresión consiste en su contribución a las condiciones de verdad de las oraciones que la contienen>>) (LYONS, 1997, pp. 64-5)⁷ (negrito do autor).

⁷ (i) a teoria **referencial** (ou **denotacional**) (<<o significado de uma expressão é aquilo a que a expressão se refere, denota, ou representa>>); (ii) teoria **ideacional** (de representações) ou **mentalista** (<<o significado de uma expressão é a ideia ou conceito mental associado a uma expressão, na mente de qualquer indivíduo que a conheça>>); (iii) a teoria **comportamental** (<<o significado de uma expressão é tanto o estímulo que ela evoca como a resposta por ela evocada, ou a combinação de ambos, por vezes, em ocasiões particulares de comunicação>>); (iv) a teoria do **significado é igual ao uso** (<< o significado de uma expressão, se não é idêntica à sua utilização na língua, é determinado pelo uso>>); (v) a teoria **verificacionista** (<<o significado de uma expressão, se existir, é determinado pela possibilidade de verificação do significado das orações ou proposições que o contêm>>); (vi) a teoria das **condições de verdade** (<<o significado de uma expressão é a possibilidade de teste de condições de verdade que determinam o significado das orações que as contêm>>) (LYONS, 1997, pp. 64-5) (tradução nossa).

Assim como sugere Lyons (1997, p. 67) em seu livro, assumiremos nesta tese um sentido amplo para “significado” por considerarmos, tal como o mencionado autor, válido supor “[...] que existe una relación intrínseca entre significado y comunicación”⁸. Como já foi exposto, temos como *corpus* de análise o material didático que se destina ao ensino da língua. Desse modo, o propósito principal das atividades por nós analisadas é, justamente, a condição *sine qua non* com a qual a interpretação do que se propõe exige para ser alcançada. Para a constituição de tal interpretação, assumimos o pressuposto de que a reflexão linguística, norteadora da análise a ser feita pelo aluno e conduzida pelo professor, é proporcional ao entendimento que o aluno constrói acerca dos fenômenos semânticos, justificando, desse modo, a adoção que fazemos por uma noção ampla para “significado”.

O “sentido”, por seu turno, é tomado várias vezes como sinônimo de “significado”. Para Lyons (1979), entretanto, o “sentido” de uma palavra deve ser compreendido como o

[...] lugar que ela ocupa num sistema de relações que ela contrai com outras palavras do vocabulário. [Observa-se], que, [...] o sentido deve ser definido em termos de relações estabelecidas entre unidades do vocabulário, ele não acarreta pressuposições sobre a existência de objetos e propriedades fora do vocabulário da língua em questão (LYONS, 1979, p. 452).

Em outro trabalho de Lyons (1997, p. 107), verifica-se a seguinte definição para “sentido”: “**El sentido** de una expresión es, simplemente, el conjunto o red de relaciones de sentido que se mantienen entre dicha expresión y otra cualquiera de la misma lengua”⁹ (negrito do autor).

Nesses termos, devemos entender que “[...] cada relación de las que se establecen entre [...] [uma expressão X] y otras expresiones del mismo sistema de lengua se puede identificar como una de sus **relaciones de sentido**”¹⁰ (LYONS, 1997, p. 107) (negrito do autor). Desse modo, ao falarmos das relações semânticas mais detidamente, falaremos das operações com o significado no uso linguístico. Então, sinonímia, antonímia, ambiguidade lexical (apenas para citar os exemplos marcantes em nosso *corpus* de análise) dentre outras são relações de sentido.

⁸ “[...] que existe uma relação intrínseca entre significado e comunicação” (LYONS, 1997, p. 67) (tradução nossa).

⁹ “O sentido de uma expressão é, simplesmente, o conjunto ou rede de relações de sentido que uma expressão mantém com qualquer outra da mesma língua” (Lyon, 1997, p. 107) (tradução nossa).

¹⁰ “cada relação que se estabelece entre [...] [uma expressão X] e outras expressões do mesmo sistema de linguagem pode ser identificada como uma de suas relações de sentido” (Lyon, 1997, p. 107) (tradução nossa).

Corroborando com a perspectiva de Lyons (1979; 1997), Guiraud (1975) entende que o “sentido” estabelece ligação direta com a noção de relação entre as palavras, as quais são determinadas pela estrutura do sistema linguístico. Nas palavras do autor, “o sentido, ou antes, os sentidos de cada palavra, são definidos pelo conjunto dessas relações, e não por uma imagem da qual ele seria o portador. O termo “sentido” encontra assim a sua etimologia, já que ele significa “direção”, isto é, orientação para outros signos” (GUIRAUD, 1975, p. 26).

A metáfora utilizada para explicar o conceito de “sentido”, em termos da “direção” que o significado da palavra assume nas relações estabelecidas pelo uso, frente ao contexto linguístico, é bastante interessante e talvez explique tantas noções usadas dentro de uma apreciação mais técnica da Semântica, ou mesmo nas menções que fazemos em análise *lato sensu*. Corriqueiramente, falamos em “efeito de sentido”, “mudança de sentido”, “transferência de sentido”, “equivalência de sentido”, “oposição de sentido”, entre outros. A noção “sentido” parece mais geral, funcionando como um hiperônimo dentro da análise semântica da linguagem. É sobre esse tipo de relação e perspectiva que buscaremos deter nossa descrição sobre os fenômenos extraídos do *corpus*.

A respeito do conceito de “significação”, Schaff (1968) afirma que seria praticamente impossível fazer uma lista absoluta das denotações relativas a esse termo, haja vista serem vários os pontos de vista a ele relacionados. Na visão de Schaff (1968, p. 213), o trabalho de Ogden e Richards, autores que se propuseram a investigar os sentidos do termo “significação” e também o correto emprego desse termo na filosofia, não dá conta, ainda assim, do complexo que envolve os sentidos de “significação”. Para o autor:

[...] uma lista completa dos possíveis usos do termo ‘significação’ na linguagem corrente e na prática científica [esbarra nos] diferentes usos do termo ‘significação’ nas várias linguagens [técnicas] ou de maneira rígida [no] incessante processo evolutivo dentro das linguagens (SCHAFF, 1968, p. 214).

O autor conclui que é válido o estabelecimento de alguma delimitação a respeito do uso do termo “significação” dentro da análise em que o pesquisador aplica tal conceito. Assim,

se dizemos, de modo muito geral e sem nenhuma pretensão a rigor, que significação é simplesmente aquilo mediante o [qual] um objeto material comum, uma propriedade desse objeto, ou um evento se transforma em signo, isto é, que significação é um elemento da situação-signo ou do processo de comunicação, então, [...] não eliminamos toda a ambiguidade do termo, mas já a restringimos consideravelmente (SCHAFF, 1968, p. 214).

Assim sendo, nesta pesquisa adotaremos o conceito “significação”, grosso modo, na apresentação da análise das atividades presentes nos Livros Didáticos do *corpus*, consideradas aqui como situações de uso, cujo foco central seja a “ação” do significado/sentido atrelados aos fenômenos linguísticos de ordem semântica: relações lexicais mais produtivas e efeitos de sentido das construções gramaticais. Desse modo, escolheremos aspectos que caracterizem ou o contexto linguístico, ou a materialização de efeitos de sentido que decorram do próprio uso, tal como em relação a um item lexical, do qual se apresente um fenômeno lexical clássico, ou, por outro lado, verifique-se a interlocução com a morfossintaxe.

Ao lidarmos, em nosso *corpus*, com a análise de atividades de livros didáticos, entendemos que a “significação” estará para a situação em que pusermos em tela uma ação “real”, mesmo que esta seja recortada do livro didático e/ou, ainda, simulada. O termo “simulada” aqui diz respeito ao fato de que não analisaremos as reais ações empreendidas pelos alunos frente às instruções de sentido (cf. TRAVAGLIA, 2013), mas sim estabeleceremos hipóteses acerca das possibilidades que o sentido/significado assume no contexto das atividades componentes do *corpus*. Resumidamente, o termo “significação” diz respeito, nesta tese, ao estabelecimento da reflexão linguística a partir da análise do sentido e/ou significado.

Por fim, distinguiremos, sempre que necessário, as duas dimensões da significação, o sentido e o significado, com base na distinção apresentada por Ilari (1992, p. 48), a saber: o **sentido** diz respeito “aos aspectos da significação que são inerentes às palavras, e poderiam ser expressos por meio de outras palavras ou expressões sinônimas”, já o **significado**, por sua vez, diz respeito “aos objetos, isto é, as relações e propriedades do mundo dos quais falamos por meio das palavras”. Vê-se, portanto, que não existe uma barreira entre as noções de significado e sentido, ao contrário, são aspectos complementares, de modo que o significado deva ser analisado como sendo a parte da significação mais propriamente sistematizável e ligada à palavra, e o sentido a porção linguística contextualizada da significação, já que está ligada ao enunciado.

Passaremos, no próximo capítulo, ao levantamento teórico de aspectos ligados intimamente com a análise do *corpus*. Pela natureza desta pesquisa, que podemos definir como parte teórica, parte aplicada, daremos destaque a fenômenos lexicais e questões numa interlocução com a morfossintaxe, isto é, fenômenos de semântica gramatical, uma vez serem esses os aspectos de maior destaque no recorte de análise desta tese.

3. DOIS DOMÍNIOS DA SEMÂNTICA

“[...] dois observadores pertencentes a comunidades linguísticas distintas não veem nunca exatamente o mesmo mundo. Sendo a semântica o estudo sistemático do sentido nas línguas naturais, cada uma dessas maneiras de construir a teoria da linguagem resultará numa semântica peculiar”.

(PIETROFORTE; LOPES, 2008, p.114).

A essa altura, podemos delimitar a Semântica como sendo o estudo do significado, isto é, a ciência das significações através da qual são estudados os problemas suscitados sobre o significado.

O homem sempre se preocupou com a relação entre as palavras e as coisas que elas significam. Muitas outras “preocupações” da seara do significado podem ser somadas a essa, por exemplo: as mudanças de sentido, a escolha de novos efeitos de sentido, as significações em relação ao uso, as relações entre as palavras no escopo lexical etc.

Uma parte considerável da investigação semântica centra-se na relação entre o significado das expressões linguísticas e o modo como a combinação dessas expressões gera distinções de sentido, em função da associação de suas partes: o significado de uma palavra é o resultado de seu uso em um dado contexto, no qual ela se associa a outras formando o conteúdo interpretável.

De acordo com Gomes (2003, p. 25), “uma Semântica Linguística deve abranger o estudo do léxico e os estudos das estruturas gramaticais (morfologia e sintaxe) [...]”. O comentário da autora se insere em um contexto de discussão no qual ela pretende diferenciar uma abordagem de natureza semântica no quadro da Linguística de outras perspectivas de análise tais como, por exemplo, a de natureza Semiótica, em que o estudo da significação estabelece relação direta com os sistemas simbólicos.

Nesse sentido, os temas comentados por Gomes (2003) como sendo os de escopo analítico da Semântica Linguística são os mesmos temas compreendidos pelos autores dos

manuais didáticos componentes de nosso *corpus* como necessários de vigorar em nível escolar.

Assim sendo, os temas relativos ao campo de estudo da Semântica Lexical e os temas relativos ao campo da Semântica Gramatical são os que receberam maior destaque no *corpus* analisado. Sobre esses temas, discutiremos, nas seções seguintes, alguns aspectos teóricos com os quais visamos estabelecer uma relação com as análises propostas no capítulo quinto.

Inicialmente, traçamos um panorama a respeito de quais são as bases teóricas que fomentam, especificamente, o espaço dado para os estudos do léxico e para o estudo das construções gramaticais na área da Semântica. Em seguida, apresentamos as bases teóricas que tomaremos de apoio para a análise, com ênfase para os temas abordados por essas duas linhas da Semântica com maior recorrência no *corpus* desta pesquisa.

3.1. Histórico acerca dos estudos lexicais

Em entrevista concedida à REVEL, Cançado (2013) apresenta um breve panorama acerca da trajetória da Semântica Lexical. Antes disso, no entanto, a autora faz uma ressalva a respeito dessa área de pesquisa: “[...] há vários tipos de fenômenos e abordagens que são estudados [sendo possível] afirmar que são muitas ‘as semânticas lexicais’” (CANÇADO, 2013, pp. 126-7).

O início das pesquisas relativas à área da Semântica Lexical está intimamente relacionado com a gênese da própria Semântica. Conforme Cançado (2013, p. 127), “o primeiro estágio da história da Semântica Lexical pode ser datado de 1830 a 1930 e é conhecido como Semântica Histórico-Filológica”.

Para Castilho (2014), a origem do que hoje conhecemos por Semântica Lexical (ou Semântica Léxica, nas palavras do autor), pode remontar ao “*Éssai de semantique*” de Michel Bréal. O fato é que Bréal estabeleceu na segunda parte desse livro uma espécie de agenda de trabalho para a “ciência das significações”, da qual se originam os objetos de estudo da Semântica, conseqüentemente, também da Semântica Lexical. Nas palavras de Castilho (2014),

Na segunda parte [de seu livro, Bréal] passa a considerar o que atualmente se pode considerar como campo da semântica: restrição do sentido, alargamento do sentido, metáfora, “espessamento” do sentido, polissemia.

[...] O campo aberto por Bréal viria a ser largamente investigado, constituindo-se a Semântica lexical (CASTILHO, 2014, p. 3).

Como vimos no capítulo anterior, esse período inicial dos estudos da área da Semântica assumem uma orientação histórica, tendo como preocupação principal investigar as mudanças de sentido das palavras do ponto de vista diacrônico.

O passo seguinte na história dos estudos lexicais remonta ao período da Semântica Estrutural:

Por volta de 1930 a 1960, [...] em meio a uma variedade de posições teóricas e métodos descritivos que surgem da concepção estruturalista, podemos apontar três pontos que distinguem essa corrente teórica: o aparecimento do conceito “campo lexical”, a análise componencial (traços semânticos) e a semântica relacional (sinonímias, hiponímias, antonímias e meronímias). (CANÇADO, 2013, p. 127).

É possível verificar, portanto, que, durante esse período, alguns importantes temas de trabalho lexical passam a tomar *status* teórico.

Com o advento do Gerativismo, novos temas de estudo passaram a ser inseridos no quadro da Semântica Lexical. De acordo com Cançado (2013),

Nesse ponto da história da semântica, podemos dizer que surge a análise por decomposição em predicados primitivos, em que se assume que a semântica de um verbo não é unitária, mas composta por subpartes e componentes, os primitivos semânticos. [...] A preocupação central [...] é a relação entre a estrutura argumental dos verbos e a estruturação e propriedades sintáticas das sentenças (CANÇADO, 2013, pp. 127-8).

Em meados dos anos 80, um movimento contrário às temáticas gerativistas, iniciado, em grande parte, por dissidências contemporâneas às pesquisas desenvolvidas durante esse período, faz surgir a Semântica Cognitiva, a qual acrescenta também novos temas, de base lexical, à pesquisa de natureza Semântica. Esse

[...] movimento que se opõe à autonomia da gramática, [assume] que a distinção entre semântica e pragmática é irrelevante. [...] fazem parte desse tipo de proposta que tem como principais orientações a teoria de protótipos, as metáforas conceituais e a semântica de “frames” (‘estruturas’)” (CANÇADO, 2013, p. 128).

É possível perceber, com esse breve histórico, que a existência de várias semânticas lexicais, tal como sugerido por Cançado (2013), alinha-se com o fato de terem sido desenvolvidas, durante a história da Semântica, várias perspectivas teóricas, nas quais o objeto maior dessa área da linguística, o significado, passou pelo crivo de análise próprio do método de cada “corrente”.

Segundo Wachowicz (2013, pp. 153-4), “[...] a visão atual da Semântica Lexical explora as relações entre informação lexical e estrutura sintática – o que a literatura chama de estrutura argumental”. Nesse sentido, temas relativos às restrições gramaticais impostas pelo léxico como, por exemplo, o paradoxo do imperfectivo, passam a figurar centralmente nas pesquisas dentro do escopo da Semântica Lexical.

Vale mencionar que não é nosso objetivo proporcionar um “debate teórico” entre as “semânticas lexicais”, mas buscar dentro dos postulados teóricos dessa linha a base de análise para o *corpus* desta pesquisa. Nesse sentido, entendemos como necessário vislumbrar em que momento alguns dos tópicos centrais dessa linha semântica surgiram. Além disso, é importante o entendimento de quais são os fundamentos básicos da Semântica Lexical e os principais fenômenos por ela abordados, notadamente, aqueles explorados pelos autores nos livros didáticos, haja vista termos como objetivo relacionar os conceitos dessa teoria com a prática pedagógica.

Isso posto, como vimos, os estudos sobre o léxico não seguem os mesmos princípios e critérios, além de serem muito variados. Desse contexto, surge o seguinte questionamento: Como poderíamos definir o ramo da Semântica denominado de Semântica Lexical?

Para Jackendoff (2013), o termo “semântica lexical” impõe várias dificuldades:

Um problema é a denotação de lexical, “pertencente ao léxico”. O léxico é pensado geralmente como um depósito de palavras, então semântica lexical geralmente é visto como significando “pertencente ao significado das palavras”. Entretanto, existem muitas outras coisas significantes que um falante armazena além de palavras, especialmente expressões idiomáticas [...] (JACKENDOFF, 2013, p. 138).

Uma observação que decorre dessa citação é a importância da definição do que vem a ser o Léxico. Conforme Trask (2011),

Léxico [é] o vocabulário de uma língua. Todo falante de uma língua possui um determinado vocabulário, que compreende seu **vocabulário ativo**, ou seja, as palavras de que ele faz uso, e seu **vocabulário passivo**, ou seja, as

palavras que ele compreende, mas normalmente não usa. [...] É muito comum que o léxico não seja entendido apenas como uma longa lista de palavras. Ao contrário, concebemos o léxico como um conjunto de recursos lexicais, que incluem os morfemas da língua e mais os processos disponíveis na língua para construir palavras com esses recursos (TRASK, 2011, p. 155, grifos da autora).

Interessante notar uma espécie de dupla definição para o Léxico: a) léxico como inventário, funcionando como sinônimo de vocabulário disponível de uma língua natural; b) léxico como um conjunto de processos, algo ativo, no qual os fenômenos semânticos atuam para fins de comunicação.

Para Marcuschi (2004, p. 268), “[...] o léxico não é uma lista do mobiliário do mundo a serviço de uma relação de correspondência cujo resultado seria a verdade”. Essa forma de ver o léxico encapsula a língua na antiga ideia de que a linguagem é como um espelho da realidade. Ao contrário disso, na visão do autor, o léxico deve ser compreendido como “[...] o nível de realização linguística mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável” (MARCUSCHI, 2004, p. 270).

A questão que precisa ser levantada quando falamos sobre o léxico diz respeito ao entendimento de seu papel no jogo da linguagem. A esse respeito, Marcuschi (2004, p. 270) sugere que a chave é buscar a compreensão de “[...] qual a nossa forma de operar com o léxico para produzir sentido”. Assim, a ideia de inventário estático dá lugar a ideia de arsenal dinâmico de possibilidades ora realizadas, ora realizáveis.

Logo, a perspectiva que assumimos nesta tese é a de que à Semântica Lexical cabe, portanto, duas tarefas que se complementam: a) lidar com o léxico mental (isto é, do ponto de vista cognitivo), que está para a estrutura da língua, ou seja, para os significados lexicais e gramaticais que a língua dispõe e b) lidar com o léxico dinâmico, que está para as relações/operações semânticas com o aparato lexical, ativadas durante a produção e a compreensão da língua. Por isso, ao falarmos sobre Semântica Lexical, inevitavelmente, falamos também sobre relações lexicais.

Na seção seguinte, passaremos ao tratamento de outro domínio da Semântica, denominado de Semântica Gramatical.

3.2. Histórico acerca da semântica das construções gramaticais

Se já não é uma tarefa fácil a delimitação da Semântica Lexical, também o mesmo ocorre no caso de estabelecermos uma delimitação para a Semântica Gramatical. Para tanto, entendemos ser importante buscar alguns indícios quanto à origem dos estudos semânticos numa interface com a sintaxe da língua, mais especificamente, relativo ao significado da estrutura linguística, algo que pressupõe o estabelecimento de algumas correlações.

Ressalta-se que, em nossas pesquisas, apenas em Castilho (2014) é que encontramos a divisão da área da Semântica considerando o campo da Semântica Gramatical, ou ainda “o significado das construções” (CASTILHO, 2014, p. 11), termo que o autor toma a partir de Ilari e Geraldi (2006, p. 8) no qual consta “a significação das construções gramaticais”.

De início, é válida a consideração de Bechara (2009) sobre a gramática descritiva:

A gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve [...] um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico). [...] a gramática descritiva registra e descreve todos os aspectos de uma língua particular [...]. Por isso, aparece diversificada nos capítulos pelos quais costuma ser apresentada: fonética e fonologia, morfologia e sintaxe, semântica, estilística (BECHARA, 2009, p. 52).

Há, sabidamente, forte lastro prescritivo quando se fala de gramática, muitas vezes associado ao fato de a gramática figurar desde muito tempo como disciplina escolar. Essa competência normativa, necessária, por exemplo, pelo viés político de uma língua natural, é que nos faz relacionar o termo *gramática* com a ideia de conjunto de regras sobre o falar/escrever. No entanto, uma visão científica mostra outra faceta da gramática, relacionando-a com a descrição da estrutura da língua. Nesse sentido do termo, verificamos, tal como sugere Bechara (2009), uma aproximação entre gramática e semântica, sendo a segunda disciplina da primeira¹¹.

Esse fato possui relação com o início da Semântica, período no qual o estudo do significado sequer recebia esse nome. No capítulo anterior, apresentamos Bréal como “pai da Semântica”, porém a Semasiologia, ao lado da Etimologia e da Gramática, era vista por

¹¹ A esse respeito, inclusive, é válido mencionar que os autores dos livros didáticos componentes do *corpus* desta pesquisa aderem ao argumento de que a Semântica é uma área da Gramática. Por exemplo: “Semântica é a parte da gramática que estuda os aspectos relacionados ao sentido de palavras e enunciados” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 138) e “Semântica é a parte da gramática que estuda o significado das palavras” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 250).

Reisig, por volta do ano de 1825, como “[...] uma disciplina nova, histórica, que estudaria os princípios que presidem à evolução do significado das palavras” (MARQUES, 2003, p. 32).

Bechara (2009) caracteriza a semasiologia como uma área da lexicologia, cuja natureza específica de estudo a teria feito disciplina autônoma do domínio dos estudos gramaticais. O autor define essa área do seguinte modo:

semasiologia: estudo da relação entre os dois planos partindo da expressão para o conteúdo: o significante *hóspede* com os significados de ‘aquele que dá a hospedagem’ e ‘aquele que recebe a hospedagem’. [...] tradicionalmente é este estudo que se reconhece em geral como a disciplina semântica ou semântica lexical (BECHARA, 2009, p. 55).

Essas correlações entre semântica e gramática descritiva e entre gramática e semasiologia (chamemos de semântica primitiva), de certa maneira fazem parte de uma discussão a respeito da arquitetura linguística, isto é, quanto à formação teórica dessa disciplina. A cada novo momento de evolução dos estudos sobre a língua, a base teórica era ampliada, revista, refutada, deixada de lado, melhorada etc. O mesmo ocorre com a Semântica do ponto de vista de sua gênese.

Outra motivação para essa correlação entre semântica e gramática, mais especificamente, morfologia e sintaxe da língua, pode ser a necessidade de conjunção de critérios, por exemplo, na classificação dos elementos linguísticos. Para Basílio (2005, p. 54), “um item lexical é um complexo de propriedades morfológicas sintáticas e semânticas. Assim, sua pertinência a classes deve ser estabelecida em termos morfológicos, semânticos e sintáticos”. Nesse sentido, podemos imaginar que foi percebida pelos estudiosos da semasiologia uma impossibilidade de independência entre as propriedades sintáticas, semânticas e morfológicas na classificação das palavras da língua, uma vez que

[...] para cada classe, as propriedades semânticas são diretamente ligadas às propriedades sintáticas e morfológicas: só temos gênero e número nas palavras que designam ou caracterizam seres; palavras que apresentam flexão de tempo, modo, aspecto etc. não podem ocorrer como núcleo do sujeito; só palavras invariáveis modificam verbos; e assim por diante (BASÍLIO, 2005, p. 54).

Lyons (1987, p. 150) apresenta o problema linguístico do significado a partir de duas percepções: “o significado de uma sentença é o produto tanto do significado lexical quanto gramatical: isto é, do significado dos lexemas constituintes e das construções gramaticais que

relacionam um lexema, sintagmaticamente, a outro”. O que vemos aqui diz respeito ao método de análise estruturalista. Os semanticistas perceberam que sentenças tais como “(1) O cachorro mordeu o carteiro [*versus*] (2) O carteiro mordeu o cachorro” (LYONS, 1987, p. 151) apresentavam ao mesmo tempo tanto implicações semântico-lexicais, como também de natureza gramatical. A análise quanto à mudança de sentido de (1) e de (2) não poderia prescindir do significado gramatical: àquela altura esse era explicado em termos da inversão das funções gramaticais de sujeito e objeto nas sentenças, ou seja, não era uma questão semântica exclusivamente lexical, no sentido de que dependesse da escolha de um lexema em detrimento do outro. Nas palavras de Lyons (1987, p. 151): “[...] essas duas sentenças diferem quanto ao significado. Mas essa diferença não pode ser atribuída a nenhum dos lexemas constituintes”.

Essas motivações iniciais influenciaram, por exemplo, a constituição de uma teoria semântica relacionada à sintaxe, notadamente a das pesquisas em Semântica Gerativa, cujo bojo teórico, como vimos no capítulo anterior, fortalece e muito o espaço da Semântica em relação à análise da estrutura linguística.

Lyons (1987) acrescenta, ainda, outro importante aspecto com o qual correlacionamos a origem de uma Semântica Gramatical, a saber: as noções de significação e gramaticalidade. Na visão do autor, um aspecto importante que surge na análise de sentenças do ponto de vista da observação dessas duas noções diz respeito à “[...] diferença entre boa formação semântica e propriedade contextual” (LYONS, 1987, p. 155). Em algumas situações, é possível formar uma sentença teórica que ilustre uma violação às regras gramaticais de uma língua, mas que pode ser considerada bem formada do ponto de vista gramatical e/ou semântico.

Apenas a título de ilustração, em (3) *João abriu a porta* e (4) *A porta abriu*, poder-se-ia, apressadamente, atribuir ou *status* de agramatical, ou “assemântico” à sentença (4), porém estudos mais recentes analisam o modo como a estrutura gramatical das línguas naturais se relaciona com o mundo, provando que a atribuição de noções como a de gramaticalidade e de significação não são tão transparentes assim.

Pergunta importante nesse espectro de correlações que vimos tentando compor foi feita por Madre Olívia¹²:

¹² Devido a aspectos religiosos, Cília Coelho Pereira Leite adota em algumas publicações também o nome Madre Olívia. Assim sendo, manteremos os critérios acadêmicos de citação (cf. ABNT), porém com respeito à ordenação da autora consultada.

Por que a semântica teria apenas por objeto o significado *das palavras*? Por que contentar-se com o enfoque diacrônico, à busca das causas da evolução dos mesmos significados das mesmas palavras? A perspectiva sincrônica deve ser bem mais rica. Assim como existe “*semântica do léxico*”, por que não haveria a da sintaxe? E veio Todorov, reforçando a compreensão: “*as questões de sintaxe e de semântica devem receber soluções complementares*” [...] (LEITE, 1989, p. 17, *itálico da autora*).

O contexto no qual a autora insere o seu trabalho é, justamente, o da busca por caminhos que possam melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Em outra obra, a autora sugere que “[...] o linguista não deveria esquecer que o ato da comunicação supõe sempre a semântica e a sintaxe” (LEITE, 1979, p. 25). A esse respeito, acrescenta que as preposições (ou palavras instrumentais nas palavras da autora), assumiriam papel importante, justamente por imprimirem valores de sentido nas relações de organização da oração. O estudo desse “valor” caberia, de acordo com a Me. Olívia, à Semântica da Sintaxe (cf. LEITE, 1979, p. 25).

Para os propósitos de correlação que estamos fazendo, a Semântica da Sintaxe da Me. Olívia se associa à Semântica Gramatical. O que nos autoriza a fazer essa associação diz respeito à unidade básica de análise, que a autora define como sendo a noção de **valor linguístico**: “a unidade dinâmica de nossas comunicações verbais, a ‘unidade-eixo’ é a ideia que resulta de relações o que chamamos de valor linguístico” (LEITE, 1970, p. 38). A autora estabelece o entendimento de que o objeto da semântica vai além do significado lexical, sendo necessária a análise das relações que se estabelecem por meio de tais itens. “O valor semântico é o significado das relações linguísticas. É ele [o valor] a unidade que a semântica da sintaxe procura observar” (LEITE, 1979, p. 22).

Apenas para dar uma ideia do que vem a ser o “valor”, valemo-nos de um exemplo da autora: “UM DIA O CHEFE ME CHAMOU À SUA CASA” (LEITE, 1979, p. 23). A autora sugere que a análise dessa oração não pode prescindir dos valores semânticos estabelecidos nas relações dos itens lexicais, valores que determinam a interpretação da oração. Assim, um primeiro valor é inserido pelo sintagma nominal “UM DIA”, conferindo valor temporal à oração. Dentro desse sintagma, o núcleo “DIA” é modificado pelo valor de imprecisão, que é conferido pelo artigo indefinido “UM”. O sintagma “O CHEFE” possui valor de sujeito agente e é sobre este sujeito que recai a ação de chamar, predicado modificado pelas relações

de valor do sujeito (que é quem chama) e do objeto “ME” (que é quem foi chamado). No sintagma “À SUA CASA”, percebe-se a presença do valor de lugar¹³.

Resumidamente, Me. Olívia confere à noção de valor a responsabilidade pela orientação do significado de todo o construto oracional. Esse tipo de análise, conforme a autora, impõe a necessária associação entre semântica e sintaxe, sendo possível, a partir dela, conseguir um ganho interpretativo por parte dos alunos em contexto escolar.

No processo de evolução e análise da língua, figura como capítulo correlacionável ao histórico da Semântica Gramatical a chamada análise transfrástica, diretamente ligada ao surgimento da Linguística Textual durante os anos de 1960-1970 na Europa e nos EUA.

Na *análise transfrástica*, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas: o fenômeno da correferenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto (BENTES, 2012, p. 263, grifos da autora).

Surge aí o foco no estudo dos conectivos. Esses elementos relacionais da língua têm seus efeitos de sentido amplamente explorados pelos autores dos livros didáticos componentes do *corpus* desta pesquisa.

A abordagem por meio de atividades dos conectivos permite, tal como sugere Koch (2001), a percepção de que tais elementos conferem ao texto um encadeamento, expressando a orientação/direção do sentido pretendido pelo autor de um gênero textual.

Conforme Koch (2000), a organização da informação em um texto se dá via informação semântica, a qual está contida, muitas vezes, nesses elementos gramaticais. A distribuição dessa informação semântica se dá a partir do sentido dado e do sentido novo: “a informação dada [...] tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova” (KOCH, 2000, p. 23).

A respeito da informação dada, Koch (2000) acrescenta ainda que ela é responsável pela formação de cadeias coesivas, isto é, cumpre o papel de organizar o texto, “[...] contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto” (KOCH, 2000, p. 23).

¹³ Fizemos um resumo da análise feita pela autora. Segundo Me. Olívia, doze valores semânticos podem ser atribuídos aos elementos dessa oração.

A ancoragem da informação dada serve de base para a informação nova, estabelecendo a partir daí a progressão textual, por meio das relações de sentido. Um dos níveis mencionados por Koch (2000) diz respeito à relação

[...] entre as orações de um mesmo período ou entre períodos no interior de um parágrafo (encadeamento), por meio dos conectores interfrásticos, aqui considerados tanto aqueles que estabelecem relações de tipo lógico-semântico, como aqueles responsáveis pelo estabelecimento de relações discursivas ou argumentativas (KOCH, 2000, p. 24).

Interessante será notar justamente o modo como nas atividades dos livros didáticos os autores propõem o trabalho em nível semântico desses elementos gramaticais relacionais, a partir de seus efeitos de sentido, numa interface entre a semântica e a morfossintaxe.

Para Castilho (2014, p. 11), por fim, a Semântica Gramatical é o campo de estudo do significado segundo o qual se estuda o processo de interação do sentido entre as palavras a partir, por exemplo, das “restrições de seleção semântica”. De fato, no contexto oracional, as palavras aparecem contíguas e, por isso, dá-se a permuta de algumas características semânticas.

Para o autor, a predicação explicaria esse processo, justificando uma relação semântico-sintática, podendo ser definida “[...] como a relação entre um predicator e seu escopo, tal que o predicator atribui traços semânticos, papéis temáticos e casos gramaticais ao seu escopo” (CASTILHO, 2014, p. 13).

Assumimos, nesta tese, a posição de que não se pode deixar de lado em uma análise das situações comunicativas, representadas pelas atividades componentes do *corpus*, os valores semânticos das construções gramaticais. Esta análise precisa ser cuidadosa quanto às reflexões que o material linguístico permite na associação entre a Semântica e a Morfossintaxe, uma vez ser necessário construir um caminho reflexivo na interpretação das atividades propostas, caminho esse fomentado diretamente pelo valor semântico que a estrutura confere às relações de sentido.

Na seção seguinte, apresentaremos alguns aportes teóricos para os fenômenos lexicais e para os fenômenos na interlocução semântico-gramatical mais explorados no *corpus* desta pesquisa.

3.3. Fenômenos em destaque na análise dos LD

Esta seção está dividida em mais quatro subseções, na quais expomos os fenômenos mais predominantes no *corpus* desta pesquisa. Trata-se dos seguintes fenômenos lexicais: sinonímia, antonímia e ambiguidade lexical, além de aspectos relativos à natureza semântico-gramatical das palavras, no qual se destacam os efeitos de sentido de certas construções gramaticais como as conjunções, os advérbios e as preposições.

3.3.1. A relação lexical da sinonímia

De maneira geral, segundo Tamba-Mecz (2006), sinônimos são palavras que ao mesmo tempo são diferentes, mas próximas ou semelhantes por partilharem aspectos referentes aos seus sentidos. Para a autora, “a noção comum de sinonímia repousa sobre uma experiência falada das mais comuns: a que consiste em trocar um vocábulo por outro, por meio de uma expressão que estabelece sua equivalência semântica” (TAMBA-MECZ, 2006, p. 106).

A existência de processos lexicais em atuação nas línguas é um estado comum e natural, porém o que justificaria tal afirmação? Para Ferrarezi Jr. (2010, p. 218), “as línguas naturais procuram ser, na medida do possível, sistemas econômicos, embora não sejam sistemas que determinem uma única forma possível de expressão”. Com isso, podemos imaginar o quanto seria difícil e inviável a qualquer falante de qualquer idioma ter que contar com um vocabulário no qual cada forma tenha um sentido diferente e vice-versa, isto é, para cada novo sentido haveria uma nova forma (palavra).

O que ocorre é que não é unívoca a relação forma-sentido. As línguas contam com uma característica polissêmica, ou seja, a mesma forma pode apontar para sentidos diferentes. Estes sentidos, em um dado contexto comunicacional de uso da língua, adéquam-se melhor, sendo permitido ao falante fazer substituições, aproximando sentidos, opondo sentidos etc. O fenômeno que permite “[...] o uso de uma palavra em lugar de outra sem interferir muito no sentido final da frase é chamado de sinonímia, e as palavras que se permitem à permuta são chamadas de *expressões sinônimas*” (FERRAREZI JR., 2010, p. 218) [grifos do autor].

Quando pensamos em sinonímia, podemos ficar tentados a considerá-la um movimento em direção contrária à antonímia. No entanto, resumidamente, a sinonímia trata

de mais de uma forma para sentidos equivalentes. A polissemia, por sua vez, trata da mesma forma para mais de um sentido. Logo, linguisticamente, a sinônima é a contraparte da polissemia e não da antonímia como, tradicionalmente, pode-se presumir.

De acordo com Ilari e Geraldi (2006), nesse tipo de relação de sentido entre as palavras percebemos, de maneira intuitiva, que os enunciados para serem sinônimos precisam ser “[...] equivalentes quanto ao seu significado” (p. 42) e em determinados contextos de uso. Logo, segundo os autores, podemos entender a sinonímia “[...] como um dos fatores possíveis pelos quais duas frases se revelam como paráfrases” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 43).

Mais especificamente sobre os sinônimos, Ilari (2011, p. 169) afirma que: “[...] são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações”. Peso importante na argumentação do autor é assumido pela palavra “ocasionalmente”, justamente pelo fato de a sinonímia ser um procedimento de aproximação semântica contextual, relativizável e não definitivo. O autor faz ainda a seguinte ressalva: “[...] é sabido que não existem sinônimos perfeitos: assim, a escolha entre dois sinônimos acaba dependendo de vários fatores a serem explorados” (ILARI, 2011, p. 169).

Essa questão referente à não existência de “sinônimos perfeitos”, muitas vezes, revela-se como um problema para o ensino de língua portuguesa, porque numa abordagem tradicional (em que pesa a metalinguagem) têm-se definido sinônimos como palavras de mesmo sentido, ao invés de se explorar a noção de equivalência de sentido.

Segundo Ferrarezi Jr. (2010), adotar a noção de equivalência de sentido ajuda na resolução do problema relativo ao ensino desse fenômeno, pois tratar as palavras como equivalentes, cujos sentidos são temporariamente, circunstancialmente, contextualmente semelhantes, ao invés de tratar as palavras pela ideia de igualdade, cujo sentido é sempre o mesmo, permanentemente e independente de aspectos contextuais, é entender que “[...] uma palavra [é] semanticamente equivalente a outra [quando há] [...] a possibilidade de que seu sentido seja especializado de tal forma que seja permitido utilizá-la em lugar de outra sem grande modificação no sentido geral da sentença” (FERRAREZI JR., 2010, p. 219). Dessa forma, promove-se a reflexão sobre os fenômenos da língua.

Parafraseando Cruse (1986, p. 270), sinônimos podem ser definidos, então, como sendo um par de itens lexicais, os quais devem ter propriedades semânticas comuns. Logo, ao abordar a sinonímia, deveremos elencar mais as semelhanças entre os sentidos de palavras, do que as suas diferenças.

Ullmann (1970) sugere que:

[...] é perfeitamente verdade que a absoluta sinonímia vem contra o nosso modo habitual de considerar a linguagem. Quando vemos palavras diferentes, supomos que deve haver também alguma diferença de significado, e, na vasta maioria dos casos, há de facto distinção, muito embora ela possa ser difícil de formular. Muito poucas palavras são completamente sinónimas no sentido de serem permutáveis em qualquer contexto, sem a mais leve alteração do significado objetivo, do tom sentimental ou do valor evocativo (ULLMANN, 1970, P. 294).

A tese apresentada por Ullmann discorre de modo a revogar a hipótese de que haja a sinonímia absoluta até mesmo do ponto de vista contextual. O que se deve observar, no entanto, é, ao menos, a não existência de prejuízo semântico na substituição de um item lexical por outro.

De acordo com Hoffmann e Cambrussi (2015, p. 40), é preciso considerar, ainda, que “[...] dois itens lexicais poderão ser considerados sinônimos quando possuírem dois níveis de equivalência, a de sentido (apresentado conceitos que partilham propriedades semânticas) e a de referência (apontando para o(s) mesmo(s) objeto(s) no mundo)”.

Assumimos, nesta tese, a perspectiva de que a sinonímia não é a absoluta semelhança de sentido partilhada por duas palavras, haja vista ser ponto pacífico entre os autores justamente o fato de essa aproximação ser temporária e promovida contextualmente. Além disso, comungamos da tese de que, no ensino, revela-se como procedimento didático importante tratar a sinonímia a partir do viés da equivalência de sentido, visto que o sentido de “equivalência” pode denotar, exatamente, a ideia de circunstancial.

Na próxima seção, trataremos da relação lexical da antonímia.

3.3.2. A relação lexical da antonímia

Lyons (1987, p. 241) alerta para o fato de que as “[...] relações [lexicais] devem ser definidas como opera[ções] entre as unidades lexicais e não entre os seus sentidos independentemente determinados”. A perspectiva apresentada pelo autor está no escopo teórico-metodológico desenvolvido no Estruturalismo de base saussuriana, uma vez que assume-se a compreensão de que “[...] todo fato linguístico tem seu ‘lugar’ num sistema e que sua função, ou valor, [deriva] das relações que ele contrai com outras unidade no sistema” (LYONS, 1987, p. 241).

Para o autor, tal investigação, refletindo, empiricamente, acerca da estrutura da língua, permite ao linguista “[...] definir o sentido dum elemento lexical não só como dependente do conjunto de relações que ele mantém com outros elementos do mesmo sistema lexical, mas também como idêntico ao conjunto dessas relações” (LYONS, 1987, p. 241).

Uma das relações analisadas por Lyons foi a relação lexical da antonímia. O autor sugere, resumidamente, que esse é um fenômeno de oposição de sentido. Alerta que um dos problemas na pesquisa acerca dos antônimos é o fato de alguns autores tratarem essa relação como uma contraparte da sinonímia. Ao contrário disso, esses dois processos são de natureza bastante diversa. Assim, dentro de uma escala cujo termo mais geral é a *relação de oposição de sentido*, o autor trata de três processos distintos, sendo a antonímia um dentre esses processos.

A primeira relação de oposição de sentido a que se dedica analisar Lyons é a relação de “complementaridade”. O que caracteriza os termos complementares é o fato de que “[...] a negação de um implica a afirmação do outro e a afirmação de um implica a negação do outro” (LYONS, 1987, p. 489). Vejamos:

(1) José está casado.

Podemos concluir que aquele que *está casado*, logo, *não está solteiro*, ou seja, o par *casado* vs. *solteiro* apresenta termos opostos complementares. Para Lyons (1987, p. 489), “a complementaridade pode ser encarada como um caso especial de incompatibilidade que se estabelece entre conjuntos de dois termos”. Essa consideração apresentada por Lyons, no entanto, não parece prever que para (1) além do par *estar casado* versus *estar solteiro* ainda podem se acrescentar *estar viúvo*, *estar divorciado*, isto é, outros arranjos para estado civil, tornando ainda mais difícil essa combinação binária. O autor acrescenta, ainda, que o que ocorre é que “[...] a afirmação de um membro de um conjunto de termos incompatíveis implica a negação de cada um dos outros membros do conjunto” (LYONS, 1987, p. 490). Com essa afirmação, a noção de complementaridade ganha um *status* descritivo mais elegante, no sentido de ir além da distinção binária, uma vez que, com a noção de conjunto, não se nega um elemento a partir de seu par complementar, mas sim pela negação de todos os demais elementos de um conjunto possíveis de ocupar a mesma posição:

(1) José está casado, logo não está nem solteiro, nem divorciado, nem viúvo etc¹⁴.

Além disso, enunciados como

(2) Maria nem é casada, nem é solteira.

são inteligíveis e, normalmente, poderíamos encontrar referentes (viúva, divorciada etc.). A discussão que Lyons (1987) levanta (baseada em Moravsc) é que em um contexto restrito, uma pessoa (tal como *Maria*) poderia não ser legalmente casada, mas comportar-se dentro de um quadro socialmente legítimo no qual convive com outra pessoa e sobre o qual o predicado *ser casada* se aplique. Apesar de levantar essa tese, o quadro teórico sobre o qual estabelece sua análise não dá conta de exemplos como esses, por se tratar de exemplos que lidam com o mundo possível, com pressuposições e mesmo implicaturas construídas culturalmente.

Em seguida, o autor apresenta a relação de pares antônimos como sendo os elementos de sentido opostos por excelência (cf. LYONS, 1987, p. 491). O que caracteriza, para o autor, os elementos antônimos é “[...] o fato de poderem ser regularmente graduáveis”, ou seja, trata-se de elementos sobre os quais se pode fazer uma operação de comparação. Vejamos:

(3) Mariana é pequena.

(4) Gisele é grande.

Para estabelecermos uma comparação, é preciso verificar uma dada referência contextual. Dessa forma, enunciamos (3) porque, de algum modo, seguimos um critério de comparação para definir que *Mariana é pequena e não grande*. Essa oposição de sentido se dá gradualmente. Em (4), aplica-se a mesma lógica, podendo variar o ponto de comparação de acordo com o contexto. A *Gisele* aqui tomada como referência trata-se da modelo brasileira famosa. Por se tratar de uma modelo, temos o conhecimento culturalmente compartilhado que nos leva à conclusão (implícita, mas contextual) de que se trata de uma mulher *grande* (para o padrão médio de altura das mulheres que não são modelos).

¹⁴ Outro exemplo discutido por Lyons (1987) quanto à noção de oposição complementar, aliada à perspectiva conjuntística, diz respeito às cores. Conforme o autor, o que se opõe a cor *azul* são todas as demais cores. Ainda que, prototipicamente, sejamos tentados a afirmar que o oposto complementar de *azul* é *rosa*, entendemos que essa oposição se constrói culturalmente, não havendo qualquer apoio na estrutura linguística para tal.

Essa oposição é variável, pois se aplica aos termos vagos. Os adjetivos *bom* vs. *mau*, *grande* vs. *pequeno*, *muito* vs. *pouco* têm essa característica graduável, dependente de um contexto que ameniza a vagueza. Algo é *grande* sempre em relação a outro elemento que tomamos por *pequeno*. Logo, os termos vagos não possuem uma oposição absoluta, essa é sempre presumível a partir de dados empíricos e culturais. Assim, justifica-se um exemplo como:

(5) Um elefante pequeno é um animal grande.

A interpretação semântica desse enunciado é possível, pois “a ‘norma de tamanho’ implícita para elefantes não é necessariamente a mesma que a ‘norma implícita’ para o conjunto dos [outros] animais” (LYONS, 1987, p. 495). A mudança de paradigma de comparação evita que o enunciado (5) seja analisado como um enunciado contraditório, já que podemos assumir que dentro do grupo dos elefantes um animal recém-nascido será um animal pequeno, mas ao mesmo tempo um animal grande se comparado a outros mamíferos. O que se faz necessário para a comunicação é apenas que seja tomada a mesma escala de comparação e, assim, os enunciados (3), (4) e (5) podem naturalmente ser compreendidos.

A última relação de oposição de sentido a que se refere Lyons é a relação de reciprocidade tal como a dos pares *comprar* vs. *vender* e *marido* vs. *esposa* (cf. LYONS, 1987, p. 497). Ocorre que há uma relação de imbricação de sentido. Vejamos:

(6) João comprou um carro de Pedro.

(7) Natália é a esposa de José.

Imbrica-se na interpretação semântica do enunciado (6) o fato de que a ação de *compra* prevê a relação de *venda*. O mesmo ocorre no enunciado (7), em que está imbricado o sentido de *marido* (esposo) para *José*, já que se diz que *Natália* é a sua *esposa*. Há, portanto, uma reciprocidade de sentido entre esses elementos que são diametralmente opostos.

Ilari e Geraldi (2006) também observam diferenças entre as relações de sentido que se podem estabelecer entre elementos e orações a partir de sentidos incompatíveis, ou opostos. A primeira observação que os autores fazem é que, diferentemente das definições tradicionais, os termos *nascer* e *morrer* não “[...] exprimem exatamente ações contrárias [...] [mas] dois momentos extremos do processo de viver” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 54).

Seguindo seu comentário, observam que a oposição que fazemos entre *abrir* e *fechar* é também de natureza distinta, pois “[...] não se trata, evidentemente, de momentos necessários de um mesmo processo [...] mas de processos diferentes pela direção e pelos resultados que implicam” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 55).

Além disso, outro exemplo chama a atenção dos autores: no caso de *dar* e *receber* também ocorre um processo distinto dos anteriores, pois “[...] poderiam ser tomados como descrição de uma mesma cena, enxergada de pontos de vista diferentes; a oposição se estabelece [...] entre os papéis correspondentes ao sujeito gramatical” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 55).

Uma explicação para isso pode ser encontrada em Ilari (2011). Para o autor, é preciso verificar que há sempre uma propriedade em comum na comparação entre os pares de antônimos: “[...] grande e pequeno indicam tamanho; ir e vir indicam deslocamento; nascer e morrer são os dois extremos do mesmo processo de viver etc.” (ILARI, 2011, p. 25).

De modo resumido, Ilari (2011) verifica que a relação de antonímia é um processo escalar, no qual se pode depreender uma propriedade comum para os termos que se opõem a partir de uma comparação contextualmente estabelecida.

Uma posição bastante interessante pode ser encontrada em Ferrarezi Jr. (2010). Para o autor, “a ideia de antonímia só é coerente como uma operação que parte do nível dos referentes, pois, na verdade, opomos características dos referentes e não dos sentidos das palavras” (FERRAREZI JR., 2010, p. 226).

O quadro teórico no qual insere sua análise é denominado pelo autor de Semântica de Contexto e Cenários, em que valores culturais devem ser considerados para a delimitação das relações de sentidos. Assim, os pares *bonito/feio* e *grande/pequeno* só são compreendidos devido à criação de uma “[...] escala de valores culturais [através da qual é possível estabelecer] polos que possam ser contrapostos” (FERRAREZI JR., pp. 226-7).

Atendo-nos à noção de *feio* e *bonito*, a operação que se processa, conforme o autor, não revela uma analogia entre os sentidos e/ou entre suas possibilidades funcionais, mas sim uma análise entre as características dos referentes que podemos considerar *feias* e *não bonitas* (e vice-versa). A partir das características dos referentes, aplicamos comparações e avaliações com base em critérios culturalmente estabelecidos, variáveis e sem relação com o aparato linguístico.

Segundo Tamba-Mecz (2006, p. 119), tradicionalmente, “a antonímia designa uma relação de contrário aplicável apenas ao domínio lexical e definida por oposição à relação,

mais antiga, de sinonímia”. Dessa forma, quando declaramos que A é antônimo de B, estamos estabelecendo uma relação entre esses dois termos que deve ser identificada como de ordem lexical. No entanto, do mesmo modo que os outros autores já resenhados, Tamba-Mecz também propõe uma diferenciação quanto à definição clássica de antonímia, observando que há muitas formações de relações antonímicas de naturezas diferentes. A autora refere-se à noção de associação que fazemos, por exemplo, entre unidades lexicais sem base morfológica comum, ou com a sua negação, ou através da prefixação:

(8) Este vestido é longo e aquele é curto.

(9) O essencial à vida está em evitar as coisas não-essenciais.

(10) Tornamos muitas vezes o possível em impossível.

O acréscimo mais importante relativo à oposição semântica está na relevância morfológica que alguns itens lexicais apresentam e também na oposição decorrente da negação do próprio item. Pode-se estabelecer a oposição antonímica através da inserção de um prefixo ou da negação do item e não apenas na busca por elementos binariamente dicotomizados. Essa, inclusive, é uma ressalva que a autora faz: “os linguistas tenderam a ver na relação de antonímia apenas a manifestação de um princípio de dicotomização muito genérico” (TAMBA-MECZ, 2006, p. 123). Ao contrário disso, a autora sugere que é preciso

[...] levar em consideração o conjunto das características formais e funcionais das relações de antonímia, para descobrir as regras específicas que regem a estruturação dessas relações nos diferentes sistemas linguísticos, de um lado, e sua interpretação nos diversos tipos de configurações do discurso, de outro (TAMBA-MECZ, 2006, p. 124).

Assim, dois elementos podem ser considerados antônimos quando os dois valores complementares simultaneamente se pressupõem e se excluem mutuamente (cf. TAMBA-MECZ, 2006, p. 124).

Como foi possível perceber, não é fácil delimitar o escopo da antonímia. O motivo para isso ocorrer se deve ao fato de que a relação de sentidos não se restringe apenas ao domínio lexical (semântico, morfológico), mas também envolve aspectos do domínio discursivo (referencial, pragmático, cultural).

Uma importante reflexão é feita por Escarpinete e Ferraz (2015):

[...] a relação de antonímia é um tanto complexa, e, para refletirmos sobre como abordar tal complexidade em sala de aula, resumimos três pontos essenciais: a) é necessário desfazer a crença de que só há um tipo de antonímia, apontando para diferentes tipos de oposição; b) é necessário desfazer a crença de que se trata de uma oposição linguística, apontando para o fato de que essa oposição está ligada a aspectos extralinguísticos, como o referente, e a conceitos culturais e c) é necessário, ainda, não perder de vista que a antonímia, assim como outras relações lexicais, é um processo que se efetiva contextualmente, no uso da língua (ESCARPINETE; FERRAZ, 2015, p. 86).

Não se pode, tal como tradicionalmente, intuir que existem antônimos perfeitos, pois há sempre uma relação de comparação de propriedades cujos valores podem ou não ser atualizados pelos interlocutores. Atua nesse processo, ainda, a seleção lexical que se pode fazer a partir da construção de campos lexicais cujos elementos (e seus sentidos) podem ser opostos. Nesse sentido, geram inferências e conclusões que são direcionadas textualmente.

Em síntese, não há oposição absoluta entre antônimos. Palavras diferentes podem ter um mesmo antônimo, desde que tenham ao menos um sentido em comum. A existência de grande número de termos antônimos no vocabulário das línguas naturais parece estar relacionada a uma tendência humana geral de ‘polarizar’ a experiência e o juízo, de categorizar a experiência em termos de contrastes dicotômicos, isto é, de ‘pensar por oposições’ (cf. LYONS, 1987, p. 499).

Na próxima subseção, trataremos da relação da ambiguidade lexical.

3.3.3. A relação lexical da ambiguidade

De acordo com o Dicionário de Linguagem e Linguística, a ambiguidade deve ser entendida como o processo em que podemos apreender “dois ou mais significados nitidamente distintos para uma mesma sequência de palavras” (TRASK, 2011, p. 28). Logo, ambiguidade é a possibilidade de mais de um sentido numa mesma sentença. Vários fatores provocam a ambiguidade, o que a caracteriza como fonológica, estrutural, ou metafórica.

Em algumas situações, por exemplo, podemos estar diante de uma ambiguidade, mas que “[...] não tem nada a ver com palavras de duplo sentido” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 57). Em

(11) *Pedro pediu a José para sair.*

conforme os autores, “cada uma das expressões que compõem [esse enunciado] é unívoca, isto é, dotada de um sentido único; o que cria uma dupla possibilidade de interpretação é a estrutura sintática” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 57).

O que ocorre nesse exemplo é uma ambiguidade estrutural, uma vez que não fica claro se (11') Pedro pediu permissão a José para sair ou se (11'') Pedro pediu a José que se retirasse do ambiente. A dupla interpretação é permitida pelo fato de que “[...] o infinitivo *sair* não tem sujeito explícito, e pode ser referido tanto a Pedro quanto a José” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 57). Esse tipo de ambiguidade, apesar de importante nos estudos semânticos e até ser explorada no *corpus* analisado, não será abordada nesta tese, em virtude de nosso recorte recobrir os fenômenos lexicais. Apenas utilizamos o exemplo (11), retomado a partir de Ilari e Geraldi (2006) para dar uma ideia de que a ambiguidade em si é um fenômeno bastante múltiplo e abrangente, por isso mesmo, impele-nos a fazer uma delimitação.

Para Ilari (1997),

[...] começamos a pensar em ambiguidades semânticas toda vez que, diante de duas ou mais interpretações possíveis para um mesmo enunciado, nos colocamos, por assim dizer, numa perspectiva de dicionaristas e não de usuários, isto é, atribuímos as diferenças alternativas de interpretação que se abrem diante de nós às próprias expressões, não a seu uso (ILARI, 1997, p. 54).

De um modo geral, classifica-se como ambiguidade lexical a palavra ou expressão que possui mais de um sentido. No entanto, conferindo um pouco de apreciação técnica é importante considerarmos que a ambiguidade lexical se realiza por dois processos: a homonímia e a polissemia.

São classificados como homônimos os itens que possuem mais de um sentido, sem qualquer base comum entre eles. É o caso da palavra *banco*: em que coexistem *banco*¹, no sentido de assento, e *banco*², no sentido de instituição financeira.

Na polissemia, ao contrário do que ocorre na homonímia, os sentidos são compatíveis e não excludentes. Podemos exemplificar com a palavra *universidade*, cujas facetas de sentido acionadas podem ser o *prédio*, a *instituição* ou as *pessoas* (*funcionários*, *professores* e *alunos*). Vale ressaltar que todos esses sentidos possuem a mesma forma linguística *universidade* que significa ao mesmo tempo os *funcionários*, os *professores*, o *prédio*, a *instituição* etc.

Conforme Trindade (2006), um dos testes que nos permite diferenciar homonímia de polissemia é o teste da identidade, proposto por PINKAL, em 1995. A respeito da homonímia, vejamos o seguinte exemplo:

[...] (1) Ana estava no banco e Maria também. [...] Em (1), não há a possibilidade de se fazer referência aos dois sentidos de banco: assento e instituição financeira, aplicando cada um deles a uma parte da sentença. As leituras possíveis para essa sentença são: “Se Ana estava em alguma instituição financeira, Maria também estava”, ou “Se Ana estava em um assento, Maria também estava”. Portanto, a mesma precisificação deve ser retomada, e, quando há essa necessidade, trata-se de homonímia (TRINDADE, 2006, p. 25).

Logo, como pudemos ver, a necessidade de precisificação dos referentes (e do sentido em um dado contexto) é característica da homonímia, justamente pela impossibilidade de correlacionarmos os dois sentidos da palavra banco numa mesma situação comunicacional.

Tomando por base outro exemplo de Trindade (2006), vejamos como funciona o mesmo teste na polissemia.

[...] (2) Ana gosta da UFSC e Maria da USP. [...] A ambiguidade da sentença (2) está em universidade que [...] possui três sentidos: o espaço físico, a instituição e as pessoas que fazem parte da instituição. Ao contrário do que ocorre em (1), em (2), não há necessidade de se retomar a mesma precisificação, pois uma leitura possível é: “Ana gosta do prédio da UFSC e Maria gosta da instituição USP”. Quando há essa possibilidade de na mesma sentença se retomar outra precisificação além da inicialmente assumida, está caracterizada a polissemia (TRINDADE, 2006, pp. 25-6).

Já com base neste segundo exemplo, vemos que a precisificação não se faz necessária, justamente pelo fato de os sentidos relacionados à palavra universidade serem compatíveis. Então, torna-se possível enunciar: “Gosto de tudo na minha universidade” e aí coexistirem todos os sentidos (polissêmicos) embutidos nesta palavra.

Vale destacar aqui o que sugere Ferrarezi Jr. (2010): segundo o autor, como sempre enunciamos algo dentro de um dado contexto comunicacional, no qual entram em jogo os conhecimentos de mundo dos falantes, e suas intenções, “[...] parece improvável que uma mesma enunciação possa ter dois ou mais sentidos em uma mesma circunstância” (FERRAREZI JR., 2010, p. 242). O contexto, de acordo com o autor, desfaz as ambiguidades. Entretanto, acreditamos que esse julgamento é um pouco extremista, visto que a existência de múltiplos sentidos numa língua é recursivo. O próprio autor afirma que

[...] há de se observar, porém que a ambiguidade tem sido definida tradicionalmente como uma “falha” da comunicação, como um “vício”. Isso não é correto: na verdade, muitas vezes ela (ou seja, essa possibilidade de operação dupla) é gerada propositadamente pelos interlocutores (FERRAREZI JR., 2010, p. 242).

E é justamente isso o que vemos ser explorado nas atividades dos livros didáticos analisadas em nosso capítulo quinto. Nessas atividades, observamos: a) como o recurso da ambiguidade lexical, seja por homonímia, seja por polissemia, foi bem utilizado pelos produtores dos gêneros textuais das quais fazem parte e b) como são reflexivas as atividades que utilizam esses textos, justamente pelo papel exercido pelo recurso lexical da ambiguidade para o estabelecimento da reflexão linguística.

Na próxima seção, por fim, veremos alguns aportes para os fenômenos de interlocução entre semântica e morfossintaxe.

3.3.4. Fenômenos da semântica gramatical

Entendemos que a adoção de uma proposta de ensino voltada à observação, por parte dos alunos, dos mecanismos linguísticos em atuação na língua é o que deve pautar o ensino de Língua Portuguesa. Na visão de Travaglia (2002), o ensino de uma Gramática Reflexiva não pode ser entendido como “[...] um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades [...]” (TRAVAGLIA, 2002, p. 142). Dessa forma, realiza-se um ensino produtivo da língua e não apenas descrição de regras aquém do uso.

Logo, destituir as ações de linguagem das “instruções de sentido” (cf. TRAVAGLIA, 2002) referentes aos elementos linguísticos é, ao mesmo tempo, reducionista e pouco produtivo no ensino de língua e de gramática.

Tratando sobre a Gramática Reflexiva, o referido autor diz que uma das atividades que devem ser exploradas são aquelas “[...] que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir [...]” (TRAVAGLIA, 2002, p. 150). Para Travaglia, uma consistente abordagem reflexiva deve também se preocupar com “[...] os efeitos de sentido que um recurso ou diferentes recursos podem produzir em diferentes situações de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2002, p. 150).

O que fora exposto até aqui vai ao encontro do que Ilari e Geraldi (2006) convencionaram chamar (inclusive intitulando um dos capítulos de seu manual de Semântica) de “a significação das construções gramaticais”. Para os autores, em algumas situações, é necessário tratar da forma, principalmente quando pretendemos, por exemplo, fazer referência à significação de frases e expressões linguísticas. Eles afirmam que “tratar de uma expressão ou frase do ponto de vista de sua forma é analisá-la sintaticamente, [posto que] [...] toda análise semântica [desta natureza] pressupõe que sejam dadas de antemão informações sintáticas sobre as próprias expressões” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 7).

Uma abordagem semântica voltada para a análise de operações de sentido geradas pelo uso de unidades linguísticas está na interlocução entre semântica, sintaxe e morfologia. O que se busca demonstrar é que uma análise sintática (aos moldes do ensino tradicional) não é o único caminho de observação sobre os fatos da língua.

Tratar sobre a significação das construções gramaticais é mostrar que cada uma delas comporta uma determinada estrutura semântica, uma carga semântica que permite as relações de sentido. Dito de outro modo, o significado de uma expressão não depende apenas das unidades lexicais que as compõem segundo regras sintáticas, mas de todo um amplo número de considerações sintáticas associadas às “pressões” semânticas, posto que o que se busca na comunicação é fazer sentido com o que se diz.

Um exemplo para ilustrar o que vimos discutindo está na abordagem da Gramática de Usos do Português. Neste manual, Neves (2000) afirma que tanto os itens lexicais como os gramaticais de uma língua devem ser explicados a partir de seu uso em textos reais, “[...] mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto” (NEVES, 2000, p. 13). A autora complementa que a meta final dessa explicação é “[...] buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função [...]” (NEVES, 2000, p. 13).

Um autor bastante preocupado com o contexto escolar, no sentido de reconhecer a necessidade de se elaborar uma proposta de trabalho com a língua a partir da associação do nível morfossintático com o semântico é Perini. Na visão do autor, é já ponto pacífico a importância de se fazer uma descrição da língua a partir de moldes que nos permitam incluir “[...] na gramática uma dupla descrição, a saber (a) uma descrição em termos formais da estrutura sintática superficial; e (b) uma descrição de aspectos da interpretação semântica” (PERINI, 2005b, p. 10). Para o autor, no entanto, há uma complexidade nessa postura que não pode ser limitada à existência de uma relação direta entre forma e significado, ao contrário

faz-se necessário “[...] lançar mão de uma teoria semântica muito mais rica, complexa e estruturada do que o conjunto de noções desconexas e improvisadas que passa por semântica na GT (gramática tradicional)” (PERINI, 2005b, p. 25).

Relacionando o exposto com as discussões que norteiam esta pesquisa, pautemo-nos no que é sugerido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Neste documento, diz-se que é preciso “[...] mostrar a necessidade de que o estudo dos usos da língua e das formas de manifestação da linguagem fundamente-se na reflexão sobre a relação entre produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação” (BRASIL, 2006, p. 42).

Logo, o almejado ensino reflexivo ao qual fazemos referência nesta pesquisa, presente na Análise Linguística e na Gramática Reflexiva – cf. GERALDI (1984; 1997) e TRAVAGLIA (2002), pode efetivar-se por meio de um sistemático trabalho no que tange à explicação da significação das construções gramaticais.

Assim sendo, nas atividades pode ser explorado o efeito de sentido de advérbios, conjunções, preposições, dentre outras classes gramaticais, porém não sob a égide tradicional de seleção e descrição por meio da metalinguagem. O que se exigirá do aluno é observar as relações de causa e consequência, dentre outros valores de sentido. Além disso, podem ser encontradas noções referentes aos aspectos verbais e aos valores argumentativos destas expressões linguísticas. Vale dizer que o que citamos é apenas parte das formas de exploração dos efeitos de sentido das construções gramaticais. Isso se deve ao fato de estarmos considerando o que foi mais recorrente nas atividades por nós selecionadas e a serem analisadas em nosso capítulo quinto.

Vale ressaltar que a intuição do aluno deverá estar aguçada na análise exigida neste tipo de questão. Observar se o uso de uma dada conjunção confere a uma passagem de um texto relação de proporção, ou finalidade, ou comparação, por exemplo, vai pressupor que o aluno relacione, reflexivamente, a forma e a função, pondo num plano comparativo o conhecimento sintático e o semântico que possui. Embora o puro conhecimento formal, no sentido de metalinguagem da língua, possa ser útil, entendemos e esperamos mostrar no capítulo quinto, durante a apreciação das atividades selecionadas, que esse conhecimento apenas não dará conta de uma análise satisfatória.

Logo, o aluno deverá se preocupar em descrever a forma como o sentido das construções gramaticais foi explorado nas atividades dos livros, considerando que os enunciados apresentam uma orientação discursiva, ou seja, o emprego das expressões

comporta “[...] a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros” (KOCH, 2011, p. 101).

Assim sendo, veremos atividades que explorarão, por exemplo¹⁵:

(12) **Realmente** Cuiabá é uma cidade muito quente.

(13) **Talvez** eu vá a Recife nas próximas férias.

(14) Ela **provavelmente** vai se demitir da empresa amanhã.

Esses exemplos demonstram o modo como os autores dos manuais didáticos selecionados trabalham fenômenos semânticos, sob a perspectiva da interlocução com a morfossintaxe, no ensino da língua. É explorado nesses exemplos o uso de advérbios, expressões adverbiais, enquanto elementos modalizadores¹⁶. O aluno pode ser levado a perceber a função importante que tais elementos imprimem em uma oração, em um período, ou até mesmo em um texto inteiro. O papel desses itens é orientar, discursivamente, a argumentação pretendida por aquele que produz o enunciado. Logo, dizer que (13’) Cuiabá é uma cidade muito quente não expressa, ainda, tudo o que um enunciador que diz (13) quer dizer. Parece, por implicatura¹⁷, que antes de estar em Cuiabá tal enunciador sabia do calor apenas de ouvir falar. Estando na cidade, sentindo na pele a quentura, muda-se a enunciação, havendo como confirmar o fato com certeza.

Cada uso de advérbio, expressão de natureza adverbial, ou elemento com função adverbial deve ser classificado, mas também analisado. O foco é perceber quando ocorre a modalização¹⁸ e quando ela não ocorre. Em contrapartida, em exemplos como esse o aluno é treinado para ler os implícitos em outros textos que vier a ler. Do mesmo modo, poderá usar

¹⁵ Os exemplos (12), (13) e (14) foram abordados por Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010, p. 182, volume 1), na coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* analisada nesta tese.

¹⁶ Para Silva (2012, p. 54) os modalizadores podem ser identificados como “todos os elementos linguísticos que funcionam como indicadores das intenções, dos sentimentos e das atitudes do enunciador no que diz respeito a seu discurso”. Na maioria dos casos, os advérbios são os termos mais utilizados para marcar a modalização na trama argumentativa. Igualmente, alguns verbos ou adjetivos podem funcionar como modalizadores, cumprindo, assim, um papel importante na organização e articulação de um texto argumentativo. Todavia, ressaltamos que um mesmo elemento linguístico pode expressar diferentes tipos de modalização, gerando, portanto, diferentes efeitos de sentido.

¹⁷ De acordo com Moura (2006, p. 13), a implicatura é uma das formas de inferência que focaliza as intenções pretendidas pelo interlocutor em relação ao locutor. Pressuposto e implicatura são tipos de inferência situados claramente em níveis diferentes de interpretação. “O pressuposto [...] deve ser inferido [...] a partir do conhecimento compartilhado, e não da intenção do locutor” (MOURA, 2006, p. 52).

¹⁸ Quando “o falante avalia o teor de verdade da proposição, ou expressa um julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo” (CASTILHO, 2010, p. 553), estamos diante do processo da *modalização*.

conscientemente em suas produções esses elementos na construção do argumento que pretender.

A essa altura, esperamos ter ficado claro a nosso leitor que numa perspectiva de análise da Semântica Gramatical estão em jogo todas as classes gramaticais, e suas características morfossemânticas, além das funções sintáticas assumidas por esses elementos da língua, abordadas a partir do papel semântico que a estrutura desempenha, isto é, a percepção de um valor semântico inerente à própria gramática.

Na visão de Travaglia (2002), o passo a passo a ser adotado deve, essencialmente, focalizar nos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir. Assim sendo, nesta tese, foram consideradas as atividades que abordam fenômenos semântico-gramaticais, como os efeitos de sentido das conjunções, dos advérbios e das preposições, pela maior recorrência desses no *corpus* analisado. É válido mencionar, contudo, que não se limitam a esses o escopo de análise dessa perspectiva semântica, visto que é possível, por exemplo, uma análise acerca do significado dos afixos e a importância desses elementos no processo de formação de palavras (cf. BASÍLIO, 2005), ou ainda, a conjunção de critérios para a construção de uma melhor descrição acerca da função sintática de sujeito (cf. PERINI, 2005b).

Logo, a título de sistematização, adotamos neste trabalho o mesmo encaminhamento apresentado por Travaglia (2011). Para o autor, primeiramente, deve-se abordar o **tipo de recurso**, a saber:

Na forma de abordagem pelo tipo de recurso o que se faz é estudar tipos de recurso da língua como, por exemplo: artigos, pronomes, substantivos, verbos, adjetivos, preposições, colocação de palavras, concordância, repetição, figuras de palavras, conectores (o que incluiria as preposições), topicalização, tipos de frases e/ou orações, tipos de texto etc. (TRAVAGLIA, 2011, p. 58).

Em segundo lugar, explora-se a **instrução de sentido** associada ao uso do tipo de recurso da língua que se pretende abordar. Para tanto,

Na forma de abordagem pela instrução de sentido o que se faz é estudar de que recursos a língua dispõe para expressar uma determinada instrução de sentido básica, e como cada recurso a exprime, que diferenças há entre um tipo e outro de recurso usado para expressar tal sentido. Assim, por exemplo, pode-se promover o estudo dos recursos disponíveis na língua para expressar: quantidade [...], tempo, comparação, [...] a relação causa-

consequência [...] intensidade, ênfase, modalidades [...] etc. (TRAVAGLIA, 2011, p. 64).

Em linhas gerais, no ensino da Língua Portuguesa, pelo menos um que se pautar numa proposta reflexiva, espera-se que os alunos conheçam o valor de sentido das palavras, tais como o funcionamento dos conectivos ou dos advérbios. O que se objetiva é que os discentes considerem tais itens gramaticais não apenas como elementos relacionais, mas como elementos linguísticos diretamente responsáveis pela orientação da comunicação dos enunciados (presentes nas atividades). E isso envolve, ao mesmo tempo, análise Semântica e análise da estrutura morfossintática.

Em suma, o valor semântico das construções gramaticais deverá ser percebido pelo aluno como um conjunto de instruções que relacionam o conhecimento sintático e o semântico, sem os quais não seria possível a interpretação, sem os quais não será possível a resolução das atividades propostas nos livros.

4. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

“Tudo isso configura, até certo ponto, uma escolha metodológica, mas é fato bem sabido que toda metodologia dá realce a certos problemas e põe outros em segundo plano”.

(ILARI; BASSO, 2004, p. 174).

Um importante passo da pesquisa, muitas vezes, inclusive, primeiro passo dado pelo pesquisador, diz respeito à formação do *corpus* de análise. Como sabemos, é através desse recorte, que se configura como objeto da pesquisa, que as hipóteses podem ser atestadas, não poucas vezes também ampliadas e, ainda, refutadas.

Isso posto, pretendemos neste capítulo apresentar ao leitor desta tese a caracterização metodológica que direcionou, ao mesmo tempo, a constituição do *corpus*, bem como as análises. Tal como um “passo-a-passo”, buscaremos discutir sobre o próprio *corpus* da pesquisa: livros didáticos do Ensino Médio, sobre os critérios que levaram à estratificação dos dados: as atividades dos livros componentes do *corpus* e, por fim, uma apresentação acerca das coleções por nós analisadas.

Acreditamos, a essa altura, ter ficado claro que nosso interesse nesta tese é analisar como os aspectos relativos à significação são abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Nesse sentido, pretende-se uma pesquisa de caráter exploratório-explicativo, com ênfase qualitativa. Justifica-se tal abordagem com base em Severino (2007, p. 123), uma vez que nesta pesquisa buscamos “[...] levantar informações sobre um determinado objeto”, no nosso caso, os livros didáticos compõem a macro-visão e as atividades voltadas ao tratamento de fenômenos semântico-lexicais e semântico-gramaticais são o *corpus* de análise propriamente dito. A partir desse *corpus*, registramos e analisamos os fenômenos semânticos mais produtivos, buscando “[...] identificar suas causas [...] através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Com base no exposto, partimos da hipótese de que é através da exploração, por parte dos autores, de aspectos referentes à significação linguística que o almejado caráter reflexivo do ensino da língua pode ser viabilizado.

4.1. Por que pesquisar Livros Didáticos?

Nas últimas décadas, a aplicação da Análise Linguística (AL)¹⁹ vem se tornando uma realidade e uma prática pedagógica bastante próspera, a qual chama a atenção de muitos professores de língua materna que almejam alcançar resultados eficazes dentro e fora da sala de aula. Paralelamente a esse interesse dos docentes por um ensino de língua em uma perspectiva mais reflexiva, há o interesse dos autores de livros didáticos em propor atividades epilinguísticas, o que também parece ser indício de uma mudança de perspectiva: dos tradicionais exercícios gramaticais à promoção de atividades práticas de AL.

Os documentos de orientação pedagógica, elaborados pelo Ministério da Educação, têm como finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo. Configuram-se como ponto de partida para o trabalho docente nas mais variadas disciplinas escolares, funcionando como norte para as atividades a serem realizadas em sala de aula.

Os documentos direcionadores destinados à disciplina Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997, - primeiro e segundo ciclos, 1998, - terceiro e quarto ciclos) como também, mais posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM 2006) –, apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e mostram as variedades e pluralidades de uso inerentes a ela.

No capítulo introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), intitulado “Caracterização da área da língua portuguesa”, encontramos alguns pressupostos e

¹⁹ Tomamos Análise Linguística como o procedimento teórico-metodológico apresentado por Geraldi (1984). O capítulo “Unidades básicas do ensino de português” é inaugural no que tange à proposição do termo Análise Linguística. Geraldi (1984, p. 68) diz que “a única coisa que [lhe] parece essencial na **prática de análise linguística** é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos” [negrito do autor].

orientações a respeito do ensino da língua materna, resumidos a partir das seguintes ações: a) interpretar diferentes textos que circulam socialmente, b) assumir a palavra e, como cidadão, c) produzir textos (orais e escritos) eficazes nas mais variadas situações.

A interpretação que devemos, como professores de língua, dar a essas instruções passa pela necessidade de se trabalhar a diversidade de textos, na perspectiva de gêneros textuais, considerar a diversidade de dialetos, dadas as várias modalidades de uso da língua em diversos contextos e possibilitar a prática de reflexão sobre a língua, pela associação das atividades metalinguísticas com as epilinguísticas. A busca pelo atendimento a esses quesitos implica um planejamento que articule as práticas de compreensão, produção textual e análise linguística, e essas práticas não só permitem como também requerem a inserção de aspectos semânticos no decorrer das aulas.

Como vimos, é sugerida ao professor de LP a promoção de situações didáticas epilinguísticas. Epilinguagem deve ser entendida como trabalho com a língua(gem) em que se imprime a análise e a reflexão sobre os usos que damos à língua(gem). Tomando por base Geraldi (1997, pp. 24-5), podemos dizer que as atividades epilinguísticas constituem-se de “operações” que se manifestam nas negociações de sentido. São atividades que congregam aspectos estruturais da língua, como também aspectos discursivos, tendo como foco a reflexão sobre a língua que se usa.

Na verdade, tudo o que concerne às orientações pedagógicas dos documentos oficiais e também em relação às discussões teóricas desenvolvidas no campo da Linguística ganham maior ressonância aplicacional, exatamente, nos Livros Didáticos, por isso a relevância ao se analisar esse tipo de *corpus*. Além disso, os livros didáticos são a ferramenta que representa a fonte primeira (muitas vezes, a única) de consulta e trabalho dos professores e dos alunos.

De acordo com Choppin (2004),

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Existe um consenso entre os pesquisadores de que o LD funciona como instrumento direcionador das práticas docentes. Muitos professores estabelecem uma relação até de subserviência com o LD no sentido de seguir, doutrinariamente, tudo o que é apresentado por

esses manuais. Logo, uma pesquisa que tenha esse *corpus* é relevante, haja vista a supervalorização do LD no espaço escolar de há muito tempo.

A consequência das mudanças que as orientações oficiais preconizaram, em especial a partir da publicação dos PCN em 1997, foi o surgimento de documentos que visam guiar a produção dos LD no Brasil.

É no decênio de 90 que o MEC passa a sistematizar as discussões sobre a qualidade do LD. Ainda que, historicamente, esteja claro que o LD é um instrumento que acompanha os professores no ensino desde há muito tempo, algo que, por exemplo, os jesuítas já faziam, não havia até 1993 uma forma sistematizada de controle de qualidade dos livros²⁰. É justamente nesse ano que se dá a criação de uma comissão de especialistas responsável por avaliar a qualidade dos LD e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições.

Essas ações adotadas pelo Governo Federal configuram-se como um projeto pedagógico que origina a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, culminando também com a confecção dos Guias do Livro Didático, documentos oficiais vinculados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado, ainda timidamente em 1985, vindo a se fortalecer mesmo a partir do início dos anos 90, com a elaboração dos PCN.

Apenas para dimensionarmos, na apresentação do PNLD 2012, destinado ao Ensino Médio, são apresentados quatro recursos considerados, pelos elaboradores do documento, como imprescindíveis no que diz respeito à postura do professor nas séries em que atua. Para nossa reflexão, destacamos o terceiro recurso, a saber: “propiciar [aos alunos] tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a língua portuguesa, mas também sobre linguagens” (BRASIL, 2011, p. 6).

Essa orientação chama a atenção para a necessidade de reflexão como parte inerente à construção do conhecimento linguístico. A esse respeito, é válida a seguinte citação:

[...] em todas as coleções, há atividades voltadas diretamente para o desenvolvimento de capacidades implicadas na **leitura proficiente**, como o resgate de aspectos relevantes das condições de produção do texto, o reconhecimento do gênero e/ou do tipo de texto em jogo, a compreensão global, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas, a articulação entre diferentes partes do texto, a compreensão do sentido de vocábulos a partir de sua ocorrência em contextos determinados etc. (BRASIL, 2011, p. 18) [grifos do documento].

²⁰ As informações aqui apresentadas foram resumidas a partir de <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> acesso em 04/05/2016.

É imprescindível, portanto, que constem nos livros exercícios, trabalhos com gêneros textuais, atividades de leitura que se relacionem com as práticas de reflexão sobre a língua, nos termos do que já vimos expondo anteriormente. Considerando tais documentos como norteadores do Ensino Médio, é desejável que os livros didáticos – principal instrumento de sala de aula – voltem-se para essas questões postas.

Destaca-se, ainda, que os LD assumem múltiplas funções. Segundo Choppin (2004), os LD exercem quatro funções essenciais: a função referencial, com destaque para o caráter programático que o livro assume no contexto escolar, inclusive, nas palavras do autor, constituindo-se como “[...] suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553); a função instrumental, com destaque para a aplicação prática de “[...] métodos de aprendizagem, [...] exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas” (CHOPPIN, 2004, p. 553); a função ideológica ou cultural, nesse sentido o LD cumpre papel de vetor da língua e da cultura, assim como dos valores de um povo em um dado momento histórico. Para o autor, essa função do LD reflete um papel político, haja vista poder exercer função doutrinadora das gerações; e, por fim, a função documental, da qual o autor destaca a possibilidade de o livro didático fornecer aos leitores “[...] um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Dentre as funções elencadas pelo autor, pelo caráter qualitativo-exploratório desta pesquisa, lidaremos mais diretamente com a função referencial, uma vez ser preciso lidar com o conteúdo programático contido nos LD e também com a função instrumental, visto que buscaremos, com as análises, descrever a aplicação do que é pretendido pelos autores, através dos exercícios. Para tanto, na hipótese norteadora desta pesquisa, assumimos que os aspectos da significação conferem ao ensino o almejado caráter reflexivo. De acordo com Ferrarezi Júnior (2008, p. 9), existe um consenso entre os teóricos da linguagem quanto ao papel fundamental da Semântica na descrição das línguas naturais, uma vez que, resumidamente, uma língua é uma língua por haver construções que dizem algo, que significam aos seus falantes. Logo, verificar de que modo os autores definiram o espaço para a significação e a

reflexão no ensino de língua materna é o que direcionará a forma como analisaremos os manuais componentes do *corpus*.

Nesse sentido, não teceremos juízo acerca do caráter mercadológico dos LD, mesmo sabendo que está inscrita na produção e circulação dos manuais uma lógica mercantil. Também não nos interessa apreciação a respeito de aspectos editoriais. Some-se a isso, ainda, não ser nosso foco verificar se o LD é um suporte de vários outros gêneros textuais, tal como um depositário de conteúdos e afins. Temos como interesse, no entanto, observar, sistematicamente, o LD do ponto de vista pedagógico, quanto ao seu papel no contexto do Ensino da língua.

Para tanto, passaremos, a seguir, a tratar mais detidamente sobre os critérios de formação do *corpus* desta pesquisa.

4.2. Critérios para formação e análise do *corpus*

Quanto à delimitação do *corpus*, o primeiro direcionamento adotado foi considerarmos os livros didáticos avaliados pelo PNLD do Ensino Médio (2011). Esse procedimento se deveu aos seguintes critérios: a) por ser o PNLD o documento direcionador dos livros a serem adotados trienalmente pelas escolas públicas brasileiras, dispondo sobre os livros avaliados e que podem ser selecionados pelos professores, algo que torna a pesquisa bastante atualizada e, ainda que indiretamente, permite-nos lidar com um *corpus* demonstrativo da realidade brasileira em relação à educação no Ensino Médio²¹; b) O nível do Ensino Médio também foi um critério estabelecido *a priori*. Tivemos como entendimento de que esse nível de ensino abarca importante transição dos alunos, haja vista ampliar os conhecimentos iniciados a partir das fases anteriores, e, no contexto atual, preparar os alunos para o mercado de trabalho e exames nacionais, como vestibulares e ENEM, nos quais é já atestada a presença da Semântica como área de contribuição direta para a reflexão linguística²².

²¹ Vale mencionar que os dados do PNLD (2011) dispõem sobre os livros a serem adotados pelo triênio de 2012-2013-2014. No entanto, conforme PNLD (2014), o qual dispõe sobre os livros a serem adotados pelo triênio 2015-2016-2017, os livros Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), Língua Portuguesa: linguagem e interação (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2013); e Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2013) foram novamente indicados pelo guia, mantendo atualizada a pesquisa apresentada nesta tese.

²² Para mais a respeito, sugerimos a dissertação de SOUZA (2013), intitulada: Contribuições da semântica para a análise linguística: um olhar sobre questões de vestibular.

Quanto aos livros propriamente selecionados para a composição do *corpus*, consideramos aqueles, dentre o grupo delimitado pelo PNLD (2011), mais adotados na Paraíba. Para tanto, valemo-nos de declaração assinada pela secretária da 1ª. Gerência de Ensino da Educação da Paraíba à época (cf. Anexo I). Esse procedimento teve como principal motivação conferir um caráter institucional para a pesquisa, deixando claro que a composição do *corpus* seguiu critérios externos à subjetividade do pesquisador, ao contrário, fizeram parte de uma seleção nacional (vide PNLD), mas também, de seleção em uma esfera estadual. Além disso, imaginamos que seria mais fácil (tanto quanto possível), o acesso aos livros, junto à Secretaria.

Como a lista de livros ainda se apresentou bastante grande depois desse procedimento institucional, decidimos delimitar o *corpus* a partir dos LD mais adotados no município de João Pessoa. Para tanto, valemo-nos de declarações assinadas (cf. Anexo II) por representantes gestores das escolas mais populosas da capital paraibana. A definição pelas escolas se deu com base no Censo Escolar 2013 (cf. Anexo III). Adotamos essa medida, mais uma vez, com base no raciocínio de delimitação do *corpus* pelo viés externo à subjetividade do pesquisador. Como a lista, primeiramente, foi fornecida pelo PNLD, em segundo momento, pela Secretaria de Educação Estadual, por fim, pelos gestores das maiores escolas de João Pessoa, trouxemos a composição do *corpus* para uma esfera local. Neste sentido, justifica-se esse caminho institucional como forma de eximir o pesquisador de qualquer julgamento de valor quanto aos LD selecionados. Não teremos, nesta tese, a intenção de valorar o manual A, em relação ao manual B, faremos, ao contrário, uma descrição dos fatos. Talvez seja inevitável, por esta pesquisa se caracterizar pelo viés qualitativo, que alguns julgamentos componham nossa análise, no entanto, esse não foi o critério motivador da formação do *corpus*.

Finalmente, chegamos ao *corpus* composto por 4 coleções de manuais didáticos, sendo, portanto, 12 volumes, distribuídos pelos três anos do Ensino Médio. A definição pelas 4 coleções se deu a partir de dois fatores: a) maior recorrência dos livros nas escolas, visando construir um quadro de análise mais fiel do que realmente está sendo usado pelos alunos do Ensino Médio no município de João Pessoa e b) possibilidade de acesso à coleção didática. Dessas coleções, portanto, extraímos as 27 atividades a serem analisadas no capítulo seguinte.

Assim sendo, o *corpus* desta pesquisa pode ser resumido a partir do quadro que segue:

Quadro 1: distribuição das escolas e livros didáticos pelo município de João Pessoa

Escola	Quantidade de alunos ²³	Livro didático adotado ²⁴	Livros Componentes do <i>corpus</i>
Lyceu Paraibano	1992	FARACO, Carlos Emílio <i>et alli</i> . Língua portuguesa: linguagem e interação . – São Paulo: Ática, 2010 – Volumes 1, 2 e 3.	1) CEREJA, William Roberto <i>et al</i> . Português linguagens – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010 – Volumes 1, 2 e 3; 2) FARACO, Carlos Emílio <i>et al</i> . Língua portuguesa: linguagem e interação . – São Paulo: Ática, 2010 – Volumes 1, 2 e 3. 3) SARMENTO, Leila Lauar <i>et al</i> . Português: literatura, gramática, produção de texto – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2010 – Volumes 1, 2 e 3; 4) ABAURRE, Maria Luiza M. <i>et al</i> . Português: contexto, interlocução e sentido . – São Paulo: Moderna, 2008 – Volumes 1, 2 e 3.
EEEFM Prof. Olivina Olivia Carneiro da Cunha	1771	CEREJA, William Roberto <i>et al</i> . Português linguagens – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010 – Volumes 1, 2 e 3.	
EEEFM Papa Paulo VI	1072	SARMENTO, Leila Lauar <i>et al</i> . Português: literatura, gramática, produção de texto – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2010 – Volumes 1, 2 e 3.	
EEEFM Escritor José Lins do Rego	989	CEREJA, William Roberto <i>et al</i> . Português linguagens – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010 – Volumes 1, 2 e 3.	
Centro Profis. Dep. Antônio Cabral	749	CEREJA, William Roberto <i>et al</i> . Português linguagens – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010 – Volumes 1, 2 e 3.	
EEEFM Prof. Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity	704	CEREJA, William Roberto <i>et al</i> . Português linguagens – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010 – Volumes 1, 2 e 3.	
EEEFM José do Patrocínio	613	CEREJA, William Roberto <i>et al</i> . Português linguagens – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010 – Volumes 1, 2 e 3.	
EEEFM Compositor Luis Ramalho	590	CAMPOS, Elizabeth <i>et al</i> . Viva Português . Editora Ática ²⁵	
EEEFM Escritor Horácio de Almeida	544	CEREJA, William Roberto <i>et al</i> . Português linguagens – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010 – Volumes 1, 2 e 3.	
Centro Est. Exp. de Ens. A. Sesquicentenário	523	ABAURRE, Maria Luiza M. <i>et alli</i> . Português: contexto, interlocução e sentido . – São Paulo: Moderna, 2008 – Volumes 1, 2 e 3.	

(Fonte: próprio autor)

Diante do exposto até aqui, é visível uma impossibilidade enfrentada nesta pesquisa: já que o interesse não é estabelecer na análise quaisquer apreciações sobre os livros em si, mas sim, grosso modo, destacar, qualitativamente, o espaço da significação nos LD, verificou-se como necessário o estabelecimento de critérios linguísticos para a pesquisa, visando perceber: a) se o LD possui seção específica de semântica e b) quais conteúdos teóricos relativos à semântica são explorados.

²³ Dados baseados no Censo 2013, conforme Anexo III.

²⁴ Dados fornecidos a partir das declarações assinadas pelos gestores das escolas, conforme Anexo II.

²⁵ Referência não componente do *corpus* desta pesquisa.

Anteriormente, dissemos que nosso propósito com esta tese visa estabelecer uma relação entre o conhecimento teórico consagrado em Semântica, com destaque para as pesquisas sobre fenômenos lexicais e outros fenômenos semânticos, de caráter interfacial, aqui denominados de semântico-gramaticais, com a prática pedagógica desenvolvida pelos autores dos LD componentes do *corpus*. Logo, essa distinção entre Semântica Lexical e Semântica Gramatical não é apenas teórica, tal como buscamos evidenciar no capítulo terceiro, mas também metodológica, servindo, inclusive, como delimitação para a análise a ser desenvolvida no capítulo quinto. Em outras palavras, pela recorrência que os fenômenos abordados por essas duas perspectivas apresentaram no *corpus*, tomamos esse fato como o primeiro critério direcionador da análise, servindo, portanto, para a organização do capítulo seguinte.

Direcionamos o nosso segundo critério de análise aos materiais didáticos a partir da observação do modo como os aspectos semânticos são explorados. Estabelecemos como critério a distinção entre o nível explícito *versus* a exploração de tais aspectos no nível implícito. Essa decisão metodológica permitiu-nos organizar o capítulo seguinte com base na forma encontrada pelos autores para lidar com uma metalinguagem, muitas vezes complexa, tal como é a da área da semântica. Nesses termos, apenas para exemplificar, observamos que em algumas situações, após a apresentação dos conteúdos teóricos de um dado capítulo, suponhamos que o das orações subordinadas, os autores optam por tratar de fenômenos relativos à semântica gramatical nas atividades, tendo como interesse abordar de modo implícito a metalinguagem necessária à solução da questão, sem que pese, para tanto, que o aluno descreva tal metalinguagem, mas sim interprete o papel desempenhado por um conectivo no contexto de um dado gênero textual. Em outras situações, os autores optam por explorar de modo explícito esse conteúdo semântico, abordando a metalinguagem básica relativa à temática posta em tela, por exemplo, nos enunciados das questões.

Por fim, adotamos o critério mais especificamente qualitativo que lida com a percepção quanto à relação de proporcionalidade entre o nível de reflexão explorado na atividade e a presença do fenômeno semântico abordado. Em algumas situações, a atividade exige do aluno uma reflexão baseada em conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo, os quais se associam à análise semântica. Em outras situações, a reflexão promovida pelo nível semântico é dotada de uma análise acerca dos conhecimentos de uso. Assim sendo, em cada atividade, discutiremos o espaço reservado para a reflexão linguística, debatendo nesse caminho analítico as questões pedagógicas, isto é, relacionadas com o ensino da língua,

justamente para demonstrar a intrínseca relação que vemos entre e o nível semântico e almejada reflexão, norteadas pela epilinguagem.

Apenas a título de informação, verificamos nas coleções analisadas a presença de um capítulo teórico específico de semântica, com destaque para os fenômenos lexicais, apenas no primeiro volume de cada coleção. Isso nos levou a acreditar que há um interesse dos autores por formar e, ao mesmo tempo, recuperar uma base de conhecimento dos alunos acerca da significação. Apesar de ter observado a existência de um capítulo teórico específico de semântica (semântica no nível explícito), em virtude da natureza da linguagem, os autores dos LD passam a também explorar aspectos semânticos em nível implícito, diluindo o trabalho com a significação por todos os demais capítulos das coleções.

Ao passo que optem por um destaque à semântica em capítulo próprio apenas no volume destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, isso pode servir de indício para o entendimento de que abordar esse tema é relevante desde o início do Ensino Médio, na medida em que servirá de embasamento pedagógico para as demais passagens do livro, acompanhando o aluno em toda a sua formação, até o terceiro ano do Ensino Médio.

Para a definição do *corpus*, seguimos os seguintes passos: 1) análise do sumário do livro; 2) análise de seções relativas à reflexão linguística. Para tanto, excluimos da análise partes dos LD destinadas à interpretação do texto, no sentido da busca por informações, ideias e opiniões, em que pese um *link* direto entre a interpretação e os níveis de leitura. Também as seções voltadas para Literatura e, por fim, aquelas destinadas à Leitura e Produção de Gêneros textuais foram desconsideradas da análise.

Uma ressalva é, ainda, importante de ser feita: durante todo o processo de explicação metodológica nos referimos ao *corpus* da tese como sendo os LD. De fato, os 12 livros compõem a macro-visão do *corpus* desta pesquisa. No entanto, as análises que faremos estabelecer-se-ão a partir do recorte de trechos, ou de atividades, ou de conteúdos teóricos, presentes nos LD, os quais mantenham relação com a significação. Assim sendo, do ponto de vista estrito, o *corpus* desta tese deve ser compreendido com sendo os recortes utilizados na formalização da análise qualitativa, cujo interesse principal é a confirmação, ou a refutação da hipótese pré-estabelecida.

Diferentemente de outros *corpora* utilizados em pesquisas, não partimos do que *a priori* já foi delimitado por outros pesquisadores. Parte de nosso trabalho, portanto, está relacionado à constituição de um *corpus* de pesquisa, no qual verificaremos o trabalho dos

autores frente à necessária abordagem da significação para a promoção de análise linguística reflexiva.

A esse respeito, cabe o seguinte resumo, referente à delimitação do *corpus* desta pesquisa, a saber: 1) consideramos os livros didáticos avaliados pelo PNLD do Ensino Médio (2011), documento direcionador dos livros a serem adotados pelo triênio subsequente; 2) consideramos os livros, dentre o grupo delimitado pelo PNLD (2011), mais adotados na Paraíba. Para tanto, valemo-nos de declaração assinada pela secretária da 1ª. Gerência de Ensino de Educação da Paraíba à época²⁶; 3) consideramos os livros, dentre o grupo delimitado pela declaração fornecida pela 1ª. Gerência, mais adotados em João Pessoa. Para tanto, valemo-nos de declarações assinadas²⁷ por representantes gestores das escolas mais populosas da capital paraibana. A definição pelas escolas se deu com base no Censo Escolar 2013²⁸; 4) formamos o *corpus* com 4 coleções de manuais didáticos, sendo, portanto, 12 volumes, distribuídos pelos três anos do Ensino Médio. A definição pelas 4 coleções se deu a partir de dois fatores: a) maior recorrência dos livros nas escolas, visando construir um quadro de análise mais fiel do que realmente está sendo usado pelos alunos do Ensino Médio no município de João Pessoa e b) possibilidade de acesso à coleção didática. Por fim, 5) selecionamos 27 atividades presentes nesses livros didáticos, através das quais pudéssemos estabelecer uma análise qualitativa.

4.3. Apresentação das coleções componentes da pesquisa

O *corpus* de análise desta pesquisa é formado por atividades contidas nos seguintes LD: Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), Língua Portuguesa: linguagem e interação (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010); Português: gramática, literatura, produção de texto (SARMENTO; TUFANO, 2010) e Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008).

Como vimos no quadro 1, a respeito da distribuição das escolas e livros didáticos pelo município de João Pessoa, é possível perceber que esse *corpus* é numericamente representativo, já que as quatro coleções juntas apresentam-se como instrumentos de estudo

²⁶ Cf. Anexo I.

²⁷ Cf. Anexo II.

²⁸ Cf. Anexo III.

da maioria dos alunos do Ensino Médio do estado da Paraíba, dado o recorte das escolas de João Pessoa serem as mais populosas do estado.

Passaremos a detalhar a estrutura organizacional das coleções analisadas, focalizando nos capítulos e/ou seções em que percebemos o destaque (explícito, ou implícito) do trabalho com a significação.

A Coleção 1, Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), denominada assim por se tratar da coleção mais adotada nas escolas de João Pessoa (conforme Quadro 1, seis escolas dentre as dez mais populosas), possui a seguinte estruturação geral:

Quadro 2: estrutura organizacional da coleção Português: linguagens

Coleção 1			
Volumes	1	2	3
Unidades	4	4	4
Capítulos	36	49	43
Capítulos específicos	1	0	0
Seções relacionadas	9	15	12
Seções específicas	-	-	-

(Fonte: próprio autor)

Algumas observações são necessárias para o entendimento do quadro:

- ✓ Apenas o Capítulo 5, Unidade 2, do Volume 1, intitulado “Introdução à semântica” é reservado como capítulo específico para o trabalho com a Semântica. Destaca-se, nesse capítulo, o enfoque em relação aos temas consagrados da Semântica Lexical, a saber: sinonímia e antonímia, campo semântico, hiponímia e hiperonímia, polissemia e ambiguidade;
- ✓ Os autores designam várias seções, inclusive nos capítulos destinados ao trabalho com Literatura e Produção de texto ao trabalho interfacial com a Semântica, no entanto, é preciso ressaltar, tal comentário careceria de análise mais adequada, uma vez que não foi nosso enfoque abordar essas áreas;
- ✓ Nas seções intituladas “Semântica e Discurso” e “Valor semântico de...”, os autores correlacionam, de modo didático, uma análise semântica à uma análise morfológica e sintática. Apenas como exemplificação, destacam-se as seções “valor semântico das orações adverbiais”, presente no Capítulo 3, Unidade 2, do Volume 3.

De acordo com o “Manual do Professor” da Coleção 1, a seção “Semântica e Discurso” revela a intenção dos autores por tratar os conteúdos presentes nessa parte de modo a ampliar questões do campo da Semântica discursivamente. Nas palavras dos autores:

[...] trata-se de uma seção que – por meio de atividades que levam à reflexão, à interpretação de fatos semânticos, ao debate, à pesquisa, à troca de informações, a pequenas produções de texto que garantam maior clareza e precisão da informação desejada, etc. – objetiva promover estudos capazes de, por um lado, desenvolver a competência linguística do aluno e, por outro lado, explicitar-lhe os recursos e mecanismos disponíveis na língua para criar sentido, a fim de que se sirva deles com maior consciência e domínio (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 27).

Foi com base no exposto pelos autores que identificamos a necessidade de direcionar a nossa análise às demais coleções, buscando não apenas o trabalho com aspectos semânticos no nível explícito²⁹. Na coleção 1, Cereja; Magalhães (2010) diluem, digamos assim, em outras partes dos volumes, que não apenas no capítulo próprio de semântica, uma abordagem implícita acerca dos fenômenos da significação. Não é à toa, portanto, que as seções “Semântica e discurso” e “Valor semântico de...” estão presentes nos capítulos da coleção nomeados pelos autores de “Língua: uso e reflexão”.

Nos capítulos assim denominados, os autores asseveram ter o interesse de propor

[...] um enfoque diferente da gramática tradicional, que se volta quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática), esta obra não propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas redimensioná-lo no curso de Língua Portuguesa e incluir uma série de outras atividades com a língua, que levam à aquisição de noções da maior importância, tais como enunciado, texto e discurso, intertexto e interdiscurso, intencionalidade linguística, textualidade, o papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro (graus de formalidade e pessoalidade), etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 19).

²⁹ É natural ao processo de formação de um *corpus* o pesquisador fazer “projetos-piloto”, isto é, análise de parte do *corpus*, visando, dessa forma, verificar se há, ou não, viabilidade para a pesquisa como um todo. No caso citado, *a priori*, tínhamos a intenção de analisar apenas os capítulos, seções e afins nos quais os autores expusessem explicitamente algum conteúdo relacionado ao campo da significação. Após a análise da coleção 1, verificamos a importância de também adotarmos como critério de análise a verificação do explorado no nível implícito, por dois motivos: a) pela grande produtividade que isso demonstrou em todo o *corpus* e b) pela associação dessa produtividade com a hipótese da pesquisa, no que concerne ao fato de evidenciar uma tendência de que a reflexão linguística, norteadas pela epilinguagem, versa mais amplamente pela necessidade de exploração implícita de temas da língua, tal como os fenômenos semânticos.

Em outras palavras, os autores procuraram abordar a) aspectos prescritivos e descritivos, quando uma metalinguagem for vista como necessária, cuja normatização vai da linguagem padrão, mas não exclui, nem nega outras variantes linguísticas, b) aspectos do uso, pela assimilação de que o material linguístico está disponível na língua, o qual não faz parte de um acervo empoeirado, mas sim dinâmico, c) aspectos reflexivos, que adotam e exploram, *lato sensu*, fenômenos ligados à semântica.

A Coleção 2, Língua Portuguesa: linguagem e interação (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010), assim denominada por se tratar da coleção adotada pelo colégio mais populoso do Estado da Paraíba (conforme Quadro 1, essa coleção foi adotada pelo Lyceu Paraibano), possui a seguinte estruturação geral:

Quadro 3: estrutura organizacional da coleção Língua Portuguesa: linguagem e interação

Coleção 2			
Volumes	1	2	3
Unidades	4	4	4
Capítulos	12	12	12
Capítulos específicos	0	0	0
Seções relacionadas	14	11	12
Seções específicas	4	0	0

(Fonte: próprio autor)

Algumas observações são necessárias para o entendimento do quadro:

- ✓ Diferentemente da organização da Coleção 1, essa coleção não possui nenhum capítulo específico para a Semântica. No entanto, na distribuição de seções por capítulos, verificamos no Volume 1 a presença de quatro seções, na quais os autores privilegiaram fenômenos da tradição Lexical, tais como: sinônimos e antônimos, hipônimos, homonímia e paronímia, polissemia, ambiguidade e campo lexical;
- ✓ Destaca-se a seção “Palavras no Contexto” como aquela na qual os autores exploram alguns aspectos implícitos dos fenômenos semânticos, focalizando, por exemplo, nos efeitos de sentidos contextualmente construídos de palavras e expressões.

De acordo com o “Manual do Professor” da Coleção 2, a seção “As palavras no contexto” tem como objetivo

[...] trabalhar habilidades como: escolher sinônimos adequados a contextos diversos, analisar coerência e coesão textuais, identificar antônimos, distinguir significados de palavras parônimas e empregá-las corretamente, identificar significados de prefixos e sufixos, identificar denotação e conotação, analisar o efeito estilístico do emprego de determinadas palavras, expressões ou estruturas, entre outros. [...] Também tem como objetivo ajudar os alunos a compreender aspectos envolvidos na produção de sentidos, ao deslindar certos mecanismos linguísticos e discursivos envolvidos na produção do texto lido (FARACO *et al* 2010, p. 25).

Logo, será dado espaço para o trabalho com fenômenos caros à Semântica Lexical, como sinonímia e antonímia. De modo amplo, também serão encontradas questões ligadas ao trabalho com os efeitos de sentido decorrentes do uso de construções gramaticais, configurando-se como uma abordagem que está na interlocução entre semântica, sintaxe e morfologia.

Destacaram-se também algumas seções “Língua – análise e reflexão”, é inclusive nelas em que aparecem as quatro seções específicas de semântica (conforme quadro 3, a respeito do Volume 1). A proposta dos autores acerca dessa seção sugere que

A sequência dos conteúdos de gramática sistemática procura atender a um critério semântico: o percurso sugerido ao longo dos volumes da coleção se orienta grande parte pela produção de textos. Assim, por exemplo, [...] no estudo das orações subordinadas e coordenadas, privilegia-se a análise das relações de sentido que elas estabelecem e a sua função na produção do texto, e não a classificação sintática (FARACO *et al*, 2010, p. 29).

Apesar do exposto pelos autores, verificamos que é dada nessa seção maior relevância à análise e reflexão sintática, inclusive, com predominância para o nível metalinguístico, no entanto, não teceremos maiores comentários analíticos, reservar-nos-emos à caracterização geral das coleções. No próximo capítulo, destinado à análise do *corpus*, caberá desenvolver argumentação a esse respeito.

A Coleção 3, Português: gramática, literatura, produção de texto (SARMENTO; TUFANO, 2010), assim denominada por ter sido a coleção adotada pelo terceiro colégio mais populoso de João Pessoa (cf. Quadro 1), possui a seguinte estruturação geral:

Quadro 4: estrutura organizacional da coleção Português: gramática, literatura, produção de texto

Coleção 3			
Volumes	1	2	3

Unidades	-	-	30
Capítulos	22	22	20
Capítulos específicos	1	0	0
Seções relacionadas	6	9	8
Seções específicas	1	0	0

(Fonte: próprio autor)

Algumas observações são necessárias para o entendimento do quadro:

- ✓ Os autores organizaram essa coleção a partir da subdivisão temática Literatura, Gramática e Produção textual. Desse modo, todos os capítulos destinados ao trabalho de Literatura e de Produção textual foram desconsiderados da análise;
- ✓ No capítulo específico destinado à Semântica, intitulado “Linguagem, Estilística e Semântica”, o que se verifica de fato é uma seção específica para o trabalho com a Semântica, denominada: “Semântica: o sentido das palavras”. Nessa seção, assim como observado nas coleções anteriores, destacam-se os fenômenos de tradição lexical, tais como: sinonímia, antonímia, polissemia e homonímia.

Os critérios metodológicos utilizados para a formação do quadro 4 pautaram-se, assim como anteriormente, também na leitura do “Manual do Professor” da Coleção 3. Segundo os autores,

O trabalho de análise linguística perpassa toda a coleção e se faz presente nas atividades que têm como objetivo explorar as características da linguagem, seja em relação ao uso que faz dela, seja em relação à descrição de conceitos que nos ajudam a falar sobre ela. Portanto, ele não exclui a gramática, mas vai além dela (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 38).

Com base no exposto, ampliamos a nossa visão na observação da coleção 3, considerando como seções relacionadas ao trabalho didático com a significação as seções intituladas “[Tópico Gramatical] no contexto”. O colchete se justifica por se tratar de uma seção que assumirá como título o próprio tópico gramatical explorado, cujo contexto é um gênero textual previamente selecionado. Assim sendo, nessas seções verificamos uma busca por parte dos autores em explorar de modo prático os conhecimentos abordados em cada capítulo. Nas palavras dos autores, essa seção tem por objetivo “[...] explorar os aspectos

³⁰ Os autores da Coleção 3 não subdividiram os volumes pelo critério de unidades, mas sim por três áreas temáticas gerais: Literatura, Gramática e Produção de Texto.

semânticos e estilísticos do conteúdo gramatical estudado” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 39).

Por fim, a Coleção 4, Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008), possui a seguinte estruturação geral:

Quadro 5: estrutura organizacional da coleção Português: contexto, interlocução e sentido

Coleção 4			
Volumes	1	2	3
Unidades	10	8	8
Capítulos	30	28	23
Capítulos específicos	2	0	0
Seções relacionadas	-	-	-
Seções específicas	-	-	-

(Fonte: próprio autor)

Algumas observações são necessárias para o entendimento do quadro:

- ✓ As autoras da coleção 4 subdividiram os volumes a partir das áreas temáticas Literatura, Gramática e Produção de Texto. Desse modo, todos os capítulos destinados ao trabalho de Literatura e de Produção de Texto foram desconsiderados da análise;
- ✓ A Unidade 5 do volume 1 dessa coleção é intitulada “Linguagem e sentido”. Apesar disso, dos três capítulos nela presentes, capítulo 15 “A construção do sentido”, capítulo 16 “Efeitos de sentido” e 17 “Recursos estilísticos: figuras de linguagem”, identificamos apenas os dois primeiros (o segundo parcialmente), relacionados de modo explícito ao trabalho com aspectos semânticos. É importante ressaltar que assim como observado nas coleções anteriores, o destaque explícito é dado aos fenômenos de tradição lexical, notadamente as relações lexicais de sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia. Outros temas abordados foram: contexto, sentido literal e figurado, duplo sentido, ambiguidade lexical e estrutural;
- ✓ Diferentemente das demais coleções, não foi possível identificar uma seção específica da coleção na qual fossem sistematicamente abordados fenômenos semânticos de modo implícito. Ao contrário do que se possa supor, essa conclusão empírica não se deve ao fato de as autoras não trabalharem a significação de modo interfacial, verificamos uma complexa diluição do trabalho da semântica em todos os capítulos da área de Gramática, logicamente, com maior e menor grau de predominância. Por

diversas atividades, com *link* imediato ao conteúdo abordado, as autoras inserem também análises de natureza semântica.

De acordo com o “Manual do Professor” da Coleção 4, a metodologia utilizada nos capítulos que abordam a área da Gramática visa atender ao desejo de que “[...] os alunos sejam capazes não só de analisar estruturas linguísticas, mas principalmente de compreender como elas participam da construção do sentido do texto” (ABAURRE, M.L. *et al*, 2008, p. 27). Para tanto, é desenvolvido o entendimento de que certos efeitos de sentido são produzidos intencionalmente e/ou intuitivamente pelos falantes da língua, porém a busca deve ser a de que os alunos passem a operar com as estruturas linguísticas de modo a refletirem para participarem conscientemente da construção de sentido dos textos tanto na leitura, como na produção. Nas palavras das autoras,

[...] são apresentadas propostas para que os alunos, tendo estudado determinado aspecto gramatical e observado como ele participa da construção do sentido do texto, tenham a oportunidade de criar textos fazendo um uso intencional e consciente das formas estudadas. Acreditamos que essa perspectiva metodológica traz [...] o verdadeiro significado de uma reflexão sobre as formas gramaticais que parte de sua função nos textos. O texto não é, assim, utilizado como um mero pretexto para ilustrar “casos” gramaticais; é considerado o princípio e o fim do estudo realizado (ABAURRE, M.L. *et al*, 2008, p. 27).

No próximo capítulo, passaremos a parte mais prática desta tese, buscaremos com as análises discutir algumas hipóteses que venham a direcionar o entendimento acerca da importância de didatização do trabalho com os aspectos da significação linguística.

A título de explicação prévia, toda a organização do capítulo quinto seguiu como base os critérios de análise apresentados neste capítulo de metodologia.

5. O ESPAÇO DA SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

“Também as palavras são uma espécie de conchas, às quais temos de encostar o ouvido com humilde atenção, se quisermos apreender a voz que dentro delas ressoa”.

(PAGLIARO *apud* BECHARA, 2009, p. 397).

Neste capítulo, fazemos uma análise qualitativa das atividades propostas pelos autores das quatro coleções componentes do *corpus* desta tese. Assim sendo, assumimos o “risco” de não mensurar, quantitativamente, o número de vezes em que o mesmo fenômeno semântico foi abordado em cada livro de cada coleção.

Dissemos que é um “risco” tal atitude, visto que a crítica pode justamente aferir que a valoração quantitativa seria o método mais confiável para a confirmação da hipótese de que há um espaço preciso para a semântica nos livros didáticos do Ensino Médio, evidenciado pelo número de inserções de cada fenômeno nesse nível de ensino. Não vamos refutar esse argumento.

No entanto, julgamos que o critério viável para o cumprimento do objetivo geral dessa tese, – discutir a relação entre os estudos da semântica e o ensino de língua portuguesa com base no tratamento dado a essa área do conhecimento nos livros didáticos componentes do *corpus* desta pesquisa –, será atendido na medida em que discutirmos alguns indícios da presença de fenômenos semântico-lexicais e de atividades relativas à exploração dos efeitos de sentido de palavras e expressões gramaticais.

Trazemos, então, 27 exemplos de atividades que permitam a construção de resposta(s) à seguinte pergunta: como os aspectos relativos à significação são abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Logo, alguns recortes foram necessários.

No capítulo anterior, apresentamos os critérios de análise adotados, os quais, inclusive, auxiliam-nos na organização das seções e subseções deste capítulo, a saber: a) O primeiro critério de análise adotado refere-se à distinção teórica explorada nas atividades presentes nos LD. Para tanto, a primeira seção deste capítulo, foi destinada ao domínio da Semântica Lexical, e a segunda foi destinada ao domínio da Semântica Gramatical; b) como segundo

critério, discutimos o modo encontrado pelos autores das coleções para trabalharem a significação: se de modo explícito, ou se de modo implícito. Na primeira seção, destinada aos fenômenos lexicais, tratamos da sinonímia, da antonímia e da ambiguidade, ora abordadas de modo explícito, ora de modo implícito. Na segunda seção, tratamos dos efeitos de sentido de construções gramaticais, através de interfaces entre a semântica e a morfossintaxe, havendo maior destaque para o modo como as conjunções, as preposições e os advérbios têm seus valores semânticos explorados, tanto de modo implícito como explícito; c) por fim, quanto ao terceiro critério, discutimos a relação entre o nível de reflexão linguística e sua relação com o espaço dado à significação nos livros didáticos, perpassando tal discussão por todas as atividades analisadas. Nesse sentido, ao mesmo tempo, também apresentamos hipóteses sobre a importância do trabalho com o nível semântico para o ensino de língua portuguesa, o que será mais especificamente delineado no nosso capítulo sexto.

É importante ressaltar que tais recortes não esgotam o modo como a significação pode ser (vem sendo) trabalhada nos manuais didáticos. Outros fenômenos lexicais, como a hiperonímia e a hiponímia, por exemplo, cumprem importante papel na leitura e produção de textos no contexto escolar. Do mesmo modo, alguns nexos semânticos como a pressuposição e a implicatura, por exemplo, cumprem necessário papel na interpretação e compreensão dos textos escolares. Contudo, tentaremos com o recorte proposto relacionar nossas análises com a revisão teórica apresentada no capítulo terceiro desta tese e, mais que isso, atender ao propósito de sistematização didática da semântica para a promoção da reflexão linguística nas aulas de português.

5.1. Atividades voltadas para os fenômenos lexicais

Nesta seção, analisamos 21 atividades encontradas nas quatro coleções didáticas, visando evidenciar os fenômenos lexicais predominantes nos doze livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio selecionados para esta pesquisa. Para tanto, subdividimos esta seção em subseções nas quais um dos fenômenos lexicais será posto em destaque.

Não pretendemos ser exaustivos com a apresentação de muitos exemplos para o mesmo fenômeno, mas sim buscamos identificar formas de sistematização didática para a abordagem de fenômenos semântico-lexicais no ensino a partir de algumas análises qualitativas.

Iniciamos com a relação lexical da sinonímia; em seguida, tratamos da antonímia; logo após, trazemos a ambiguidade e, por fim, tratamos de atividades em que ocorrem a coocorrência desses fenômenos lexicais.

5.1.1. Sinonímia explícita e sinonímia implícita

Figura 1: Atividade 1 – sinonímia explícita



- a) Classifique os seguintes substantivos da tira: *temeridade*, *intrepidez*.
b) Consulte o dicionário e responda: As duas palavras são sinônimas?
c) No exemplo dado por Hagar, no último quadrinho, você acha que ele foi mais temerário ou intrépido? Por quê?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Volume 2, p. 22³¹.

A utilização de gêneros textuais como unidade básica de análise é um passo importante para o estabelecimento da reflexão linguística. Normalmente a interpretação a ser solicitada dos alunos se propõe a ocorrer de modo contextualizado, com base nisso, portanto, é que o comando central da questão diz “Leia esta tira”. Entendemos que o objetivo dessa primeira atividade do ponto de vista geral é a interpretação e análise do material linguístico presente no texto da tirinha.

Cada alternativa apresentada explora algum aspecto que deve ser associado com o texto. Pelo que observamos, é bastante comum os autores da Coleção 1 relacionarem as atividades com os conteúdos de Língua Portuguesa explorados em cada capítulo dos volumes, ou seja, essa primeira atividade está presente em um capítulo cujo conteúdo geral é a classe dos substantivos (cf. Volume 2, pp. 20-9).

Verificamos nesta atividade que a forma encontrada pelos autores para a promoção da reflexão linguística é acionada por meio da exploração explícita do fenômeno da sinonímia. O

³¹ Para a apresentação das atividades no decorrer deste capítulo, foi necessário fazer, em algumas situações, redimensionamentos, recortes e adaptações das imagens. Para tanto, utilizamos os programas de edição de imagem disponíveis no pacote de dados do Windows e/ou Microsoft Office. Tais adaptações tiveram como principal objetivo por em tela cada atividade selecionada para análise. Logo, possíveis problemas gráficos são de nossa inteira responsabilidade.

comando presente na alternativa “b)” é indicativo dessa realidade: “b) as duas palavras são sinônimas?”. O questionamento feito pelos autores nessa alternativa encaminha os alunos para a recuperação de um tema próprio da Semântica Lexical. Caberá ao professor mediar esse processo de retomada, seja por meio da estimulação dos conhecimentos prévios dos alunos, seja pela explicação do que vem a estabelecer tal relação linguística.

No capítulo específico de semântica, presente no volume 1 dessa coleção, os autores definem os sinônimos como sendo “[...] palavras de sentidos aproximados que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos. Sabe-se, entretanto, que não existem sinônimos perfeitos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 138). O professor deverá auxiliar os alunos a compreenderem essa definição. Mais do que isso, precisará levantar hipóteses junto com os alunos acerca da possibilidade de relacionar os substantivos “*temeridade*” e “*intrepidez*” em alguns contextos e se é possível fazer essa relação de substituição no contexto apresentado na tirinha.

Primeiramente, vejamos de que modo os dois substantivos são definidos no Dicionário Houaiss: “*temeridade*: 1 ousadia excessiva; imprudência [...]” (HOUAISS; VILAR, 2001, p. 2689) e “*intrepidez*: 1 qualidade de intrépido; arrojo, bravura, coragem [...]” (HOUAISS; VILAR, 2001, p. 1639). Com base nessa informação lexical, diretamente relacionada ao significado lexical (básico) de cada uma das palavras, o passo seguinte é confrontar os alunos com a seguinte reflexão: Há diferença ou equivalência de sentido nos enunciados?

(1) Hagar agiu com *temeridade* ao chegar dois dias atrasado para o jantar de aniversário e reclamar da comida.

versus

(2) Hagar agiu com *intrepidez* ao chegar dois dias atrasado para o jantar de aniversário e reclamar da comida.

Quem age com *temeridade* teria, de fato, ousadia excessiva o suficiente para fazer o que o Hagar fez: “*chegar atrasado dois dias para o jantar de aniversário*”. Ele pode ser considerado imprudente por, além disso, ter reclamado que a comida estava fria, nesse contexto em que, poderíamos dizer, ele perdeu a razão de reclamar por algo, depois de chegar dois dias atrasado. Do mesmo modo, podemos interpretar que ele agiu com *intrepidez*, uma

vez que teve coragem o suficiente para confrontar sua esposa dois dias depois do combinado e ainda com reclamações. Por inferência, construída por nossos conhecimentos de mundo, os quais estão intimamente atrelados a nossa cultura, sabemos que o relacionamento entre marido e mulher requer atitudes diferentes das tomadas por Hagar no contexto da tirinha.

Considerando o contexto, premissa básica para o estabelecimento da sinonímia, podemos dizer que não há uma correlação de semelhança direta entre aquele que age com *temeridade* e aquele que age com *intrepidez*. Ao contrário, é possível, inclusive, dizer que as duas ideias se complementam: Hagar, ao mesmo tempo, foi *temerário* e *intrépido*. Não é exata, portanto, a substituição entre os dois substantivos, pois gera um efeito de sentido diferente para o contexto em que um substantivo é trocado pelo outro (confirmando a tese de que não existe sinonímia perfeita).

Desse modo, a reflexão proposta pelas alternativas “b” e “c” podem levar os alunos a aplicar conhecimentos diretamente relacionados ao fenômeno da sinonímia. Obviamente, isso ocorrerá apenas se (e somente se) o professor estabelecer as condições de análise dos sentidos com os alunos e não reduzir as respostas apenas ao sim e não. Cabe ainda dotar o aluno, ao máximo possível, de um tal senso de “desconfiança”, digamos assim, quanto ao que é apresentado nas questões, para que naturalmente ele possa aprender a lançar mão de intuições linguísticas, aplicando-as a todas as análises solicitadas no livro. Dizemos isso, pois, ao aluno mais atento, as informações presentes na alternativa “c” deliberadamente já indicariam (no mínimo uma desconfiança) acerca da possibilidade de sinonímia entre os itens lexicais *temeridade* e *intrepidez*. Perceba-se que os autores sugerem ao aluno observar se Hagar “foi mais temerário” ou se ele foi “mais intrépido” na situação apresentada. A própria estrutura do enunciado encaminha uma análise, segundo a qual a sinonímia se torna inviável para o contexto, haja vista que se o Hagar *foi mais X do que Y*, conseqüentemente, há uma diferença de sentido entre X e Y no contexto Z. Esse caminho reflexivo está, como vimos, diretamente ligado ao procedimento pedagógico a ser adotado pelo professor o qual foi possível graças ao espaço reservado para o trabalho com o nível semântico.

Passemos, agora, à análise da segunda atividade.

Figura 2: Atividade 2 – sinonímia explícita

2 Reescreva as frases no caderno, substituindo o termo em destaque por um sinônimo que seja mais específico e preciso. Faça as adaptações necessárias.

- a) Meu irmão costumava **tomar** meus brinquedos.
- b) A polícia **tomou** o contrabando de maconha.
- c) Os revoltosos **tomaram** a vilazinha.
- d) Como o pai era muito idoso, o filho **tomou-lhe** a mão.
- e) **Tomei-o** como testemunha.
- f) **Tomava** muitas xícaras de café por dia.
- g) **Tomou** a defesa do professor.
- h) A prova **tomará** várias horas de estudo.
- i) Seu rosto **tomou** um ar de angústia.

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, Volume 1, p. 260.

Esta segunda atividade aborda, do mesmo modo que a primeira, a relação semântica da sinonímia, explicitamente, porém com propósito um pouco diferente. Essa percepção se deve ao fato de que a segunda atividade requer uma resposta mais direta, a qual poderia nos levar a acreditar que a substituição solicitada é automática. Por isso, sem dúvidas, o nível de reflexão linguística necessário para responder adequadamente a esta atividade é diferente do explorado na atividade anterior.

Entendemos que a “barreira” do automático é quebrada pela necessária co-composição entre os sentidos do verbo *tomar* em relação às demais palavras (seus complementos imediatos) de cada sentença (desde a alternativa a até a i). Logo, será preciso relacionar a composicionalidade com o fato de o verbo *tomar* ser polissêmico. Em outras palavras, a interpretação é permitida graças à associação da forma verbal com o seu complemento, em virtude de a composição ser requerida no próprio sintagma verbal.

Note-se que a alteração de sentido sofrida pelo verbo *tomar* em cada alternativa implica a associação deste verbo com as palavras presentes em cada sentença. Nesse processo, são respeitadas as exigências internas desse verbo, somadas às características sêmicas dos complementos a ele associados. O que define *tomar* como “tirar algo de alguém” é o fato de em

(3) “a) Meu irmão costumava *tomar* meus brinquedos”,

as expressões “*meu irmão*” e “*meus brinquedos*” direcionarem a forma como o verbo deve ser interpretado, impondo a recuperação de uma inferência: no contexto familiar irmãos brincam e brigam entre si, sendo necessária a partilha de alguns bens, como os brinquedos. O contexto

de “a” evoca um conhecimento prévio, presente numa inferência possível, que autoriza a correlação sinonímica entre *tomar* e *pegar* ou, de modo mais preciso, *apossar-se*. Em

(4) “b) A polícia tomou o contrabando de maconha”,

o verbo *tomar* não será mais sinônimo de *pegar*. O contexto imposto pelas palavras “*polícia*” e “*contrabando*” geram a necessidade de construirmos outra interpretação, decorrente de outra inferência possível: o papel da polícia é impedir que atividades ilegais se realizem. Para tanto, a polícia prende os bandidos e apreende o material do crime. Assim sendo, *tomar* passa a figurar como sinônimo de *apreender*. Já em

(5) “c) Os revoltosos tomaram a vilazinha”,

é preciso buscar características semânticas da palavra “*revoltosos*” para que possamos compreender o significado do verbo *tomar*, buscando assim a associação deste com algum sinônimo. Aquele que está revoltado age de maneira intempestiva. Com base no breve contexto fornecido na sentença, a ação de um revoltoso deve incidir sobre um lugar: “*a vilazinha*”. Ao refletirmos sobre as denotações que essas palavras/expressões promovem, compreenderemos que o significado de *tomar* em “c” deve ser o de uma ação intempestiva que envolva um lugar, resultando: *Os revoltosos invadiram/conquistaram a vilazinha*.

Os argumentos saturados por cada complemento em cada alternativa proporcionará características semânticas diferentes para o verbo *tomar*, caracterizando a sua polissemia, o que, por sua vez, requer interpretações diferentes. É justamente na associação composicional que fazemos entre essas expressões e o verbo *tomar* que se constitui o significado desse verbo e de onde se poderá estabelecer a relação de sinonímia: encontrar sinônimos para o verbo *tomar* em cada contexto da atividade. O mesmo deve ser feito para a resposta de cada alternativa.

Pensando na realidade escolar, o passo a passo reflexivo deve ser mediado pelo professor. A meta é fazer com que os alunos verifiquem aspectos de natureza diferente: a) o verbo *tomar* é polissêmico, por isso há tantos significados possíveis, que só podem ser precisificados em um dado contexto; b) as expressões associadas com o verbo *tomar* a cada nova sentença determinam a significação desse verbo; c) a substituição do verbo *tomar* por um sinônimo só é possível depois da compreensão dos aspectos anteriores.

Como dissemos, julgamos que a reflexão linguística necessária para a solução desta atividade está calcada em aspectos diferentes do apresentado na atividade anterior. Isso se deve ao fato de essa atividade trabalhar com a gramática de uso, definida por Travaglia (2002) como:

[...] atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas (TRAVAGLIA, 2002, p. 111).

O possível estranhamento causado por esse tipo de atividade se dá, grosso modo, pelo fato de entendermos que a tradição prescritiva das aulas de língua portuguesa sempre foi muito afeita à repetição e à apresentação de exercícios com frases “soltas”, isto é, fora de um gênero textual. Tendemos, portanto, a negar o valor de atividades como a ora analisada, contudo, o aluno precisa saber muito sobre a estrutura e o funcionamento da língua, cujo objetivo final seja a seleção e ordenação dos conhecimentos teóricos adquiridos, para demonstrar, quando necessário, as habilidades decorrentes da internalização desses conhecimentos. Vejamos outra atividade:

Figura 3: Atividade 3 – sinonímia implícita

Em SP, calor eleva consumo de água e esgota estoque de ventiladores nas lojas

Da reportagem local

No afã de se livrar do intenso calor da última semana, os paulistanos abriram as torneiras, fazendo subir o consumo de água. Pela mesma razão, ventiladores esgotaram-se nas prateleiras das lojas. Em março, a Sabesp teve de aumentar em 4% a produção de água na região metropolitana de São Paulo em relação a fevereiro. “Isso obviamente ocorre pelo aumento do consumo residencial, influenciado pelos banhos nesses dias de intenso calor”, afirma Nilton Seuaciuc, assistente-executivo da Sabesp para a região metropolitana. O aumento se dá pela manhã, das 10h às 12h, e das 18h às 20h, quando, afirma Seuaciuc, as caixas-d’água se recuperam do gasto dos banhos. Domingo foi o dia mais quente de março, desde 1943; já a segunda-feira, a madrugada mais abafada do ano. A estimada alta no consumo de energia não pode ser confirmada. A ARS Eletropaulo não divulga os dados — diz ser uma empresa de capital aberto e

2. “O aumento se dá pela manhã...” (linhas 11 e 12).

No caderno, reescreva esse trecho do texto, substituindo o verbo destacado por outro equivalente. Faça as adaptações necessárias.

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, Volume 1, p. 247 e p. 249³².

³² Essa atividade foi adaptada de modo a aproximarmos o texto, que está situado na página 247 com a questão proposta, que está na página 249. Fizemos, entretanto, um recorte: como é possível perceber o texto não está na íntegra.

Essa terceira atividade evoca outro interessante fato a respeito da relação lexical da sinonímia: ao falarmos sobre palavras sinônimas, operamos com os sentidos que são equivalentes. De acordo com Houaiss e Villar (2001, p. 1185), *equivalente* diz respeito ao “que tem igual valor, força ou peso [...] diz-se de uma unidade linguística que tem a mesma distribuição num contexto”. Logo, [**Substituir X por um termo Y equivalente**] é operar de modo implícito com a sinonímia.

O aluno deve proceder com o seguinte julgamento:

Em (6) O aumento se *dá* pela manhã,

um termo equivalente à forma verbal *dá*, funcionando nesse contexto como seu sinônimo, pode ser a forma verbal *acontece*, ou também a forma verbal *ocorre*, resultando em:

(7) O aumento *acontece/ocorre* pela manhã.

A indicação mais importante que o professor precisará dar aos seus alunos no trabalho com essa categoria é orientá-los no sentido de que a substituição não pode resultar numa alteração semântica substancial. Para a manutenção da ideia tematizada, a busca por outros elementos que se encaixem no mesmo contexto terá como fundamento principal a não alteração do sentido básico da sentença, corroborando com a tese de que se trata do trabalho com a sinonímia, porém, de modo implícito.

A reflexão linguística solicitada nessa questão envolve a ação implícita descrita anteriormente, cujo escopo semântico incide diretamente na ação de **substituir**. Em atividades similares a essa, os alunos precisam perceber que a substituição é um processo linguístico, segundo o qual se opera com a linguagem para evidenciar uma característica muito produtiva, por exemplo, permitir a progressão temática em um texto, posto que o resultado da substituição seja a possibilidade de se dizer o mesmo conteúdo informacional. Logo, atividades como essa servem de treino para que em situações concretas, tais como a de produção de texto, o aluno esteja munido de recursos linguístico-textuais com os quais consiga promover a progressão tópica.

Assim como a atividade anterior, existe o interesse de se construir certo automatismo por parte do aluno, em que pese, no contexto da atividade analisada, relacionar a ação de

substituir com a relação lexical da sinonímia, uma vez que se busca a correlação entre termos equivalentes. O professor que lida, no processo ensino-aprendizagem, com a construção dessa percepção por parte dos alunos estará contribuindo para a formação de uma base de conhecimento a ser exigida como habilidade em outras situações de letramento.

Analisemos, agora, outra atividade, dessa vez extraída da Coleção 3:

Figura 4: Atividade 4 – sinonímia implícita



LUTO IMMEDIATO

FAZENDAS PRETAS—Uruguayana, 76

PROVAS A DOMICILIO
Telephone n. 27

Toilettes elegantes para luto com guarnições de novidade, trabalho perfeitíssimo por preços perfeitamente desconhecidos no Rio de Janeiro.

O conhecido estabelecimento das **FAZENDAS PRETAS – Uruguayana, 76** acaba de montar um novo serviço para luto em que lindíssimas toilettes de ótima qualidade estão postas ao alcance de todas as bolsos.

A exemplo do que se faz em Paris o estabelecimento das **Fazendas Pretas da RUA URUGUAYANA** confecciona em 24 horas qualquer número de toilettes para senhora, não sendo seus preços superiores aos da grande capital Franceza.

O estabelecimento das **Fazendas Pretas da Rua Uruguayana** tem o prazer de participar aos seus clientes que já chegaram as remessas de todas as marcas dos celebres colletes de **Mme. Garnier**.

PROVAS A DOMICILIO
Telephone n. 27

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, Volume 1, pp. 224-5³³.

Identificamos nesta atividade outra forma de exploração da relação lexical da sinonímia, novamente abordada de modo implícito. Do comando da questão, no qual está escrito “A palavra francesa *toilette*, no contexto desse anúncio, significa ‘traje, vestuário’”, é possível apreender o seguinte esquema: [A palavra X no contexto Z significa Y]. O tipo de operação com o significado cujo processo se dá pela comparação de dois sentidos diferentes e, mais que isso, pela confirmação da manutenção da ideia básica que esses sentidos denotam em um dado contexto, no caso o do gênero textual propaganda, diz respeito à sinonímia.

Quando os alunos comparam o significado de *toilette* com um segundo significado dado *traje/vestuário*, são levados a supor uma relação de semelhança de sentido entre essas duas palavras, visto que o comando da questão já expõe esse fato.

³³ Para melhorar a visualização desta atividade, reproduzimos o texto base da questão ao lado do original. Todos os grifos já estavam presentes na propaganda originalmente reproduzida no Livro 1 da Coleção 3.

Logo em seguida, confirmando a explicação que estamos fazendo, na alternativa (a), é solicitado ao aluno que “*explique qual tipo de produto está sendo anunciado*”. Ora, só será possível tal resposta se a reflexão feita pelo aluno envolver uma consciência semântica acerca do esquema sinonímico anteriormente exposto, o qual tem como escopo ação de **comparar**.

No contexto do anúncio, é feita a venda de *toilettes* (= *trajes*). Esse produto é especificado, por apoio contextual dado pela palavra *luto*, levando-nos a entender que *toilette* se trata do *traje/roupa* usada por uma viúva em um velório.

A resposta para a alternativa (a) deve ser:

(8) A palavra *toilette* no contexto do anúncio significa *traje feminino* usado em velório.

A reflexão linguística requerida nesta atividade tem como fundamento principal a correlação de processos intuitivos comuns à linguagem, através dos quais o aluno consiga confirmar (ou não) a existência de semelhança de sentido entre palavras num dado contexto. Para o caso ora analisado, o processo intuitivo necessário é ação de **comparar**, anteriormente descrita no esquema em colchetes. Logo, faz-nos supor que há uma “razão de ser” para que atividades como esta explorem noções implícitas: o propósito é a naturalização de processos intuitivos, que subjazem à própria estrutura da língua e que, como vemos, estão diretamente ligados à exploração da significação.

Passemos a outra atividade, que está presente na Coleção 4:

Figura 5: Atividade 5 – sinonímia implícita

» Observe o anúncio abaixo.

30º anuário. São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, 2005. p. 186.

2. Releia a frase escrita no para-choque acima. Faça uma paráfrase que explicita seu sentido.

Fonte: ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008, Volume 3, p. 274.

Novamente estamos diante de uma proposição de atividade que preza pela reflexão linguística, explorando a relação semântica da sinonímia de modo implícito. No comando da questão, onde se lê “Faça uma paráfrase [...]”, entendemos que se encontra, de modo subjacente, a exploração dessa relação lexical.

A respeito da paráfrase, Gülich e Kotschi (1987b, p. 30 *apud* HILGERT, 2006, p. 275), “afirmam que ‘parafrasear é, antes de mais nada, produzir um enunciado do tipo $x R y$, em que x e y são dois segmentos da estrutura proposicional do texto e onde R é uma relação semântica”.

Complementando essa informação, Hilgert (2006), apoiando sua argumentação em Fuchs (1994), diz que a paráfrase é uma “[...] relação que se estabelece entre x (EO — enunciado-origem) e y (ER — enunciado reformulador) [provocando] equivalência semântica, entendida como um parentesco semântico, que pode manifestar-se em grau maior ou menor, nunca, porém, como uma equivalência semântica absoluta” (HILGERT, 2006, p. 275). Mais à frente, o autor conclui que “[...] um enunciado é declarado paráfrase de outro por força das contingências interpretativas de ambos num dado momento da evolução interativa” (HILGERT, 2006 p. 289).

Para Ilari e Geraldi (2006, p. 42), estaremos diante de uma paráfrase quando empregamos “[...] as mesmas palavras e porque as construções sintáticas, embora diferentes, preservam as mesmas relações de participação dos objetos no processo descrito”. Em outras palavras, a paráfrase está para a situação de uso da língua em que buscamos dizer a mesma coisa a partir de agrupamentos que visam representar a mesma pretensão de um locutor. Talvez aparente que tenhamos sido redundantes com o uso do termo “mesma”, o qual requer melhor apreciação. O sentido de “mesmo(a)” nesse contexto diz respeito a noção de que não temos paráfrases “[...] porque as palavras significam a mesma coisa, ou porque a construção sintática seja semelhante, mas porque, na situação de uso, traduzem a mesma intenção do locutor e visam obter os mesmos resultados” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 42).

Propomos como esquema descritivo dessa relação semântica o seguinte: [**Parafrasear X, transformando-o em Y equivalente**].

O resultado do processo de paráfrase será um enunciado equivalente ao primeiro, em que pese sobre esse resultado uma semelhança semântica que não é absoluta. Não podemos dizer que

(9) José comprou o carro de João.

é o mesmo que dizer

(10) João vendeu o carro a José.

Ainda que o resultado interpretativo desses dois enunciados seja o mesmo, alguém *vendeu* algo que foi *comprado* por outro alguém, os enunciados isolados propõem, no mínimo, a topicalização de informações consideradas, num contexto possível, como mais relevantes de serem dadas. Portanto, embora (9) e (10) sejam paráfrases do ponto de vista semântico e sejam enunciados sinônimos, não são sinônimos perfeitos.

O enunciado resultante da paráfrase de

(11) *Toma conselhos com vinho, mas toma decisões com água,*

presente no texto da atividade, será uma operação com o significado em nível sinonímico. Em primeiro lugar, será inevitável valer-se de algumas inferências: *vinho* é uma bebida alcoólica tomada, normalmente, em situações amenas, tal como em um bate-papo com amigos, em que é possível solicitar alguns *conselhos*. A *água*, por sua vez, é uma bebida essencial ao ser humano, sem a qual não podemos viver. Uma *decisão* é, não raras vezes, algo extremamente importante para o indivíduo, podendo determinar a sua vida. De posse dessas informações, certamente mediadas pelo professor durante o processo ensino-aprendizagem, o aluno poderá fazer a sua paráfrase, adequando-a, sinonimicamente, ao enunciado em (11). Sugestão:

(12) Podemos tomar conselhos em *ebriedade*, mas decisões devem ser tomadas com *sobriedade*.

Vale ressaltar que o autor dessa atividade não explora a relação de oposição de sentido que orienta a interpretação desse texto, a partir do estabelecimento de uma antonímia entre os itens *vinho* e *água*. Dessa oposição, podem-se extrair as noções de *sobriedade*, conseguida a partir da abstenção de bebidas alcoólicas, como o *vinho*, dando-se preferência à *água*, e a noção de *ebriedade*, quando se buscam os prazeres, tais como os de beber *vinho*.

A reflexão linguística subjacente a esta atividade precisa ser construída pelo professor no processo de ensino, por exemplo, em uma aula de interpretação de texto. Para tanto, evidenciar que o processo intuitivo necessário à resolução desta atividade tem como escopo a

ação de **parafrasear**, anteriormente descrita no esquema, é importante para que o aluno naturalize procedimentos de interpretação linguística, podendo em outras situações de letramento inferir os sentidos emergentes, com os quais se compatibiliza a ação de **parafrasear** com a manifestação da sinonímia em nível implícito.

Para concluirmos essa parte de análise da relação lexical da sinonímia, vejamos uma atividade mais:

Figura 6: Atividade 6 – sinonímia implícita

1 Releia um trecho da letra da canção *Maria, Maria*.

[...]

Mas é preciso ter força

É preciso ter **raça**

É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria

Mistura a dor e a alegria

[...]

Nesse contexto, qual é o significado de *raça*? Escreva no caderno.

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, Volume 1, p. 136.

Entendemos que esta atividade também explora a relação lexical da sinonímia de modo implícito. Para podermos organizar nossa argumentação, propomos, *a priori*, o seguinte esquema:

QUAL O SIGNIFICADO DE X?

X é igual a *raça*.

QUAL(IS) A(S) POSSIBILIDADE(S) DE SIGNIFICADO PARA X?

raça: 1 divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos [...] 3 o conjunto dos seres humanos; a humanidade 4 cada um dos grupos em que se subdividem algumas espécies animais [...] 12 qualidade de indivíduo de origem ilustre; distinção 13 espírito de luta; determinação, empenho, coragem [...] (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2372).

Como X é uma palavra polissêmica, torna-se necessário desenvolver outra fórmula descritiva para essa operação semântica:

QUAL SENTIDO DE X PODE SUBSTITUÍ-LO SEM QUE OCORRA ALTERAÇÃO SEMÂNTICA RELEVANTE?

X' é igual a um sentido de X que seja seu sinônimo no contexto Z

RELAÇÕES PARADIGMÁTICAS QUE OS SENTIDOS DA PALAVRA RAÇA ESTABELECEM

(13) *É preciso ter raça* { distinção^(*)
coragem
ser de origem ilustre^(*)
ser uma divisão tradicional dos grupos humanos^(*) etc.

Logo, quando o comando de uma atividade exigir [**Qual o significado de X?**] e X for uma palavra polissêmica, o resultado da operação com os sentidos de X será a atualização de um dos seus sentidos que funcione como sinônimo em um dado contexto. Esse esquema descritivo pode ser assim resumido: [**Qual o sentido de X em que X seja X' no contexto Z**].

De fato, ocorre uma inter-relação entre duas relações lexicais diferentes: a relação da polissemia e, depois, dentre os sentidos polissêmicos, a sinonímia. Porém, entendemos que o foco central para a adequada resolução do problema apresentado nesta atividade é a possibilidade de operação reflexiva com a significação do ponto de vista da sinonímia. O contexto promovido pelo gênero textual, sem sombra de dúvidas, também é decisivo para a apreensão desse sentido: o campo semântico construído pelas palavras *força* e *gana* direciona qual dos sentidos de *raça* deve ser recuperado, isto é, *raça* como sinônimo de *coragem/espírito de luta; determinação, empenho*.

O aluno deve ser levado a compreender que o critério de seleção do sentido de *raça* (e de qualquer outro X nessas mesmas condições), passa pela reflexão de que há uma correlação entre a ideia expressa por esta palavra, em um dado contexto, e os seus sentidos. Desses sentidos, decorre uma comparação, cujo objetivo é a busca pela semelhança de sentido, já que o comando da atividade propõe isso. A interpretação só será adequada se a relação da sinonímia for utilizada como metalinguagem básica da construção do pensamento e, assim, ser associada com a polissemia da palavra.

Ao iniciarmos essa pesquisa, não tínhamos ideia de que uma abordagem implícita dos fenômenos seria tão recorrente nos livros. O passo a passo de análise dos livros, visando à formação do *corpus*, fez-nos atinar para outra realidade: um imbricamento da semântica até o nível implícito. Os autores propõem o trabalho de análise linguística desprovido de

metalinguagem, inclusive em seções que não têm, previamente, o interesse de explorar um fenômeno semântico específico. Diferentemente disso, observa-se a presença de um conhecimento semântico a serviço da compreensão global do significado de uma palavra e das relações de sentido por elas promovidas, consequentemente, permitindo a interpretação adequada de um texto.

Como foi possível perceber com essas análises, verifica-se (e isso se repete nos volumes das quatro coleções), uma presença maior de atividades que exploraram a sinonímia de modo implícito. Essa recorrência maior indica a grande importância da construção de uma consciência semântica por parte dos alunos, haja vista esses conteúdos semânticos nem sempre serem explorados em uma seção específica, demonstrando que a reflexão linguística só se efetiva a partir da exploração quase intuitiva dos componentes da sinonímia.

Além disso, com o passar das séries, isto é, do primeiro ano do Ensino Médio para as séries subsequentes, verifica-se uma diminuição do trabalho com o fenômeno lexical da sinonímia, tanto em nível explícito como implícito. Esse dado pode estar ligado ao fato de os autores terem reservado seções e/ou capítulos específicos para a abordagem da Semântica Lexical apenas no primeiro volume das coleções. Acrescenta-se a esse dado o fato de os temas centrais do segundo e terceiro ano possuírem maior relação com a morfossintaxe. Não encontramos, portanto, uma recorrência de atividades que abordem a sinonímia explícita, ou implícita nos volumes destinados ao segundo e terceiro ano. Ao passar dos volumes, esse tema passa a ser pouco ou não abordado, dependendo da coleção.

Provavelmente, esse dado empírico serve de indicativo para compreendermos as relações lexicais, especificamente, a sinonímia, com um conteúdo básico para o ensino, visto que os procedimentos linguísticos a ele relacionados promoverem a naturalização de intuições necessárias à interpretação (e também à produção) em outras situações de letramento.

As atividades aqui analisadas têm como propósito exemplificar o modo como o fenômeno da sinonímia foi identificado dentro das coleções analisadas. Seguiremos o mesmo padrão na apresentação das demais atividades, referentes aos demais temas de análise. Isso não quer dizer, todavia, que as atividades aqui analisadas são as únicas nas quais ocorre a abordagem da sinonímia, essa seleção deve ser entendida, apenas, como a apresentação dos exemplares mais significativos.

Passemos para a próxima subseção, na qual analisamos 06 atividades destinadas ao trabalho com a relação lexical da antonímia.

5.1.2. Antonímia explícita e antonímia implícita

Figura 7: Atividade 7 – antonímia explícita

3 No caderno, escreva o antônimo das seguintes palavras:

- a) monocultura;
- b) monocromia;
- c) monogamia.

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, Volume 1, p. 278.

Este tipo de atividade se aproxima de uma tradição clássica em relação à abordagem do fenômeno da antonímia de modo explícito. Vários manuais de ensino, os mesmos nos quais aprendemos as primeiras letras, reservavam importante espaço para o trabalho com relações lexicais de modo direto, sugerindo, inclusive, uma pretensa totalidade de sentidos entre as palavras comparadas, tal como se a oposição entre os sentidos de palavras já dadas fosse irrestrita, especialmente, pela falta de contextualização.

Esse tipo de atividade não se propõe a uma reflexão sobre a linguagem como as anteriormente analisadas. Vimos discutindo que a inter-relação metodológica entre os níveis da língua – fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo –, igual sugerido pela proposta da Análise Linguística, é o que proporciona a reflexão linguística, demonstrando a contribuição que o nível semântico pode conferir nesse processo da aprendizagem. Claramente, não é esse o propósito desta atividade, isto é, ela não se propõe a essa correlação entre os níveis da língua e a contextualização.

Se, por um lado, identificamos esses aspectos indicativos de certo retrocesso, por outro lado, pode-se apresentar como defesa para este tipo de atividade a promoção da formação de vocabulário, uma vez que os alunos, ao buscarem os antônimos das palavras dadas formarão a consciência lexical de que, quando for necessário, *monocultura* é antônimo de *policultura*, *monocromia* faz par antonímico com *policromia* e, por fim, *monogamia* com *poligamia*. Nesse sentido, podemos dizer que esta atividade poderia ter em seu bojo também o interesse de explorar aspectos do uso, tais como indicamos na análise da atividade 2.

Entendemos que o objeto focal deste tipo de atividade é uma reflexão mais teórica, calcada na automatização de paradigmas. Não é improvável que surja, na comparação entre os prefixos *mono* e *poli*, a percepção de que há sentidos diretamente inseridos na estrutura linguística, em estruturas cujo papel predominante é determinado pelo nível morfológico.

De acordo com Houaiss e Villar (2001, p. 1951), *mono* é um “antepositivo [ou prefixo, que significa] único, só, solitário, isolado; [pode indicar] um só ser, uma única coisa”, tendo maior recorrência em palavras de origem grega, tais como as dadas nesta atividade. *Poli*, por sua vez, é um “antepositivo [ou prefixo, que significa] numeroso; [é] semanticamente conexo com *multi* [...] e *pluri*” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2248), cuja recorrência se dá em palavras de origem grega, tais como os antônimos que os alunos deverão indicar como resposta para esta atividade.

Se o professor ampliar esse tipo de atividade, a aparente mecanicidade dará espaço para uma reflexão acerca do sistema, tendo como pano de fundo a percepção de que os prefixos são dotados de um sentido basal e que sua utilização, no processo de formação de palavras, determina o sentido das palavras com as quais se associam: *monocultura*, exploração de apenas uma cultura agrícola, opondo-se à *policultura*, exploração de mais de uma cultura agrícola, por exemplo.

Do ponto de vista semântico, propor aos alunos uma simples busca ao dicionário, como forma de auxílio na resolução desta atividade, fará com que eles percebam que a oposição não é tão absoluta, mas dependente da correlação entre o prefixo e algumas palavras.

Passemos, agora, a outra atividade:

Figura 8: Atividade 8 – antonímia explícita

4. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Niquel Ndusea – Vá pentear macacos. São Paulo: Devir, 2004, p. 18.)

- A professora acabou de ler uma fábula para seus alunos. Quais são as palavras antônimas presentes na moral da fábula?
- Explique a relação existente entre as palavras antônimas, o contexto e o comentário da formiguinha no último quadrinho.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Volume 1, pp. 140-1.

Nesta atividade, por exemplo, verifica-se a abordagem explícita do fenômeno da antonímia a partir da análise de palavras consideradas, classicamente, como antônimas.

Os alunos devem perceber a presença das seguintes sentenças, atualizadas no diálogo da tirinha:

(14) *A formiga que trabalhou ficou feliz.*

(15) *A cigarra ficou infeliz.*

Depois disso, verificar que nessas sentenças dá-se uma contraposição, proporcionada pelos significados oposicionáveis de duas palavras: *feliz* e *infeliz*.

Quando Lyons (1987) afirma que as operações com os sentidos não se dão de modo independente, entendemos que a percepção do autor está ligada à noção de contexto, pelo fato de ser no contexto que os sentidos das palavras são especificados. O autor sugere que devemos estar atentos à estrutura linguística, pelo fato de que é ela que permite a relação das unidades lexicais com os demais elementos presentes, por exemplo, em uma sentença. Além disso, sugere a importância da noção de composicionalidade, ao tratar da relação de uma palavra com as demais, dentro do contexto linguístico. É com base nisso que devemos ter em mente que a relação da antonímia não é absoluta, mas dependente do contexto.

As palavras *feliz* e *infeliz* opõem sentidos diferentes no contexto construído pela tirinha, que não precisam de um referente situacional para ser qualificado, já que se tratam de dois adjetivos. Como o objetivo da professora-formiga é levar seus alunos-formigas a crerem no papel positivo da ação de *trabalhar*, logo, a interpretação para (14) é a de que a formiga que *trabalha* é *feliz*. O quadro antonímico é caracterizado pela *cigarra*. A clássica fábula de Esopo constrói um conhecimento prévio imprescindível para o entendimento dessa oposição: A cigarra que vivia no *ócio*, ao final do inverno, não tinha o que comer, ficando *infeliz*.

É claro que esse conhecimento prévio faz parte de um acervo de inferências necessárias à interpretação dessa tirinha, gênero textual bastante afeito a intertextualidade e acionador desse mecanismo linguístico-discursivo. A mediação do professor, nesse sentido, terá como papel fundamental mostrar aos alunos que o conhecimento acerca da antonímia é um dos requisitos iniciais para a interpretação de alguns gêneros textuais, como no caso da tirinha.

Assim sendo, a reflexão linguística é alcançada na medida em que o professor apresenta a noção semântica da antonímia como procedimento linguístico necessário à interpretação de textos de gêneros diversos. O caso de esta atividade focalizar uma tirinha deve servir apenas de exemplo para a naturalização desses conhecimentos teóricos, especialmente, pela prática a ele subjacente, ou seja, pelo fato de essas atividades se configurarem como formas de exercitar uma técnica, simulando e/ou apontando para situações reais de uso.

Vejamos outra atividade:

Figura 9: Atividade 9 – antonímia explícita

- 3 Leia o título e o texto inicial de uma reportagem publicada na revista *Cláudia*.

**Sem diploma,
com sucesso**

Não é verdade que só desenvolve uma bela carreira quem tem formação universitária. Cinco mulheres contam como se realizaram exercendo atividades de nível técnico.

BOBADILHA, Denise. *Cláudia*, São Paulo, set. 2008.

- c) Observe que as duas expressões do título — “sem diploma”, “com sucesso” — têm a mesma extensão (dez letras) e a mesma estrutura (preposição + substantivo). Aliado à antonímia, esse paralelismo marca ainda mais o contraste entre elas. Leia as frases a seguir e copie, no caderno, a única na qual tal estratégia não foi utilizada.

- Nunca te vi, sempre te amei. (Título de filme.)
- Você conhece, você confia. (Slogan publicitário.)
- Pequenas Empresas & Grandes Negócios. (Título de revista.)
- Muito riso, pouco riso. (Ditado popular.)

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, Volume 1, pp. 253-4.

O comando da alternativa (c) da nona atividade propõe a observação de uma estratégia linguística utilizada na composição do texto de uma reportagem. Novamente, de modo explícito, é dito que tal estratégia se trata da relação lexical da antonímia.

Desta vez, é possível verificarmos a composição do seguinte esquema: [**Contraste entre X e Y marca uma antonímia**]. De fato, a antonímia é um fenômeno semântico-lexical caracterizado pelo contraste dos sentidos entre palavras. No caso exposto no texto, a contraposição fica por conta dos valores semânticos de duas preposições: *sem* e *com*.

A preposição *sem* direciona o sentido da palavra com a qual se relaciona aponta para uma *falta/ausência*. Logo, *sem diploma* significa a *ausência* desse documento. Já a preposição *com* direciona o sentido da palavra com a qual se associa para uma ideia de *presença/existência*. Logo, *com sucesso* denota a *presença* de *sucesso*.

Isoladamente os significados das palavras *diploma* e *sucesso* não se opõem, porém promovem uma inferência: aquele que possuir *diploma* terá *sucesso*. É justamente contra essa inferência que se dá a oposição de ideias expressa pelo jogo linguisticamente marcado no título da reportagem: “*sem diploma, com sucesso*”. O contexto da reportagem nos mostra que a *ausência* de *diploma*, em alguns casos, não impede o *sucesso*.

O comando da atividade propõe que os alunos percebam essa relação de antonímia e depois verifiquem se o mesmo ocorre em outros enunciados, devendo indicar o enunciado em que “[...] tal estratégia não foi utilizada”. Eles deverão perceber que na sentença:

(16) *Nunca te vi, sempre te amei,*

ocorre uma oposição de ideias a partir da presença de duas palavras com sentidos antônimos: *nunca* e *sempre*. Perceberão o mesmo recurso ser utilizado na sentença

(17) *Pequenas Empresas & Grandes Negócios,*

em que são contrastados os significados das palavras *pequenas* e *grandes*. Por fim, confirmarão que também em

(18) *Muito riso, pouco riso,*

a estratégia do contraste (exploração da antonímia) está presente, marcada pelas palavras *muito* e *pouco*. A reflexão relativa à abordagem do fenômeno da antonímia é premissa fundamental para o entendimento tanto do texto como da atividade proposta, evidenciando, tal como vimos discutindo, a inter-relação existente entre os recursos lexicais e o tratamento epilinguístico voltado à formação de uma consciência semântica, necessária à adequada interpretação de textos de gêneros diversos.

A partir de agora, apresentaremos atividades nas quais consideramos haver uma exploração do fenômeno da antonímia de modo implícito.

Figura 10: Atividade 10 – antonímia implícita



- 1 No texto, Hagar tenta dialogar com seu amigo Eddie Sortudo. De que modo o quadrinista explorou o humor nessa cena?
- 2 Observe que o humor está relacionado ao significado das palavras *inexplicáveis* e *explique*. Qual é o sentido de *explicável* e de *inexplicável*?
- 3 Que elemento foi acrescentado à palavra *explicável* e lhe confere um sentido contrário? Dê exemplos de palavras que apresentam esse elemento.

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, Volume 1, p. 317.

Nesta atividade, verificamos a abordagem da relação semântico-lexical da antonímia de modo implícito. Primeiramente, através do comando “de que modo o quadrinista explorou o humor nessa cena”, os alunos são estimulados a perceber que o material linguístico, associado com inferências extralinguísticas, ou seja, alimentadas pelo conhecimento de mundo, é o que permite a textualização do humor nesta tirinha.

Mais especificamente em relação à antonímia, em segundo momento, busca-se dos alunos, por meio do comando “qual o sentido de *explicável* e de *inexplicável*”, a interpretação de como os sentidos dessas duas palavras direcionam a construção de um *script* inesperado, característica bastante comum nos gêneros de humor (cf. Raskin, 1985)³⁴.

Conforme Houaiss e Villar (2001, p. 1288), *explicável* diz respeito ao “que pode ser explicado”. Interessante notar que no verbete destinado a esse adjetivo já aparece a palavra *inexplicável*, sendo indicada como seu par antônimo. Em relação à palavra *inexplicável*, temos: “que ou o que é difícil ou impossível de ser explicado [...] cujo caráter ou comportamento não se pode explicar” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1611). Esse passo precisa ser executado pelos alunos para verificarem que se trata de palavras com sentidos opostos.

³⁴ É Raskin (1985) quem propõe uma teoria de base linguística a respeito dos gêneros de humor. De acordo com Travaglia (1995), uma teoria semântica do humor baseada em *scripts*, tal como a proposta por Raskin (1985), propõe uma análise dos mecanismos básicos presentes nos textos humorísticos. O que normalmente ocorre é a “[...] bissociação que consiste em, por recursos diversos, ativar dois mundos textuais” (TRAVAGLIA, 1995, p. 43).

Hoffmann e Cambrussi (2015, p. 38) sugerem que nesse tipo de antonímia “[...] há um processo morfológico, altamente regular na língua”, justamente porque se trata do acréscimo de um morfema “que indica a negação de uma propriedade” (*idem*). De fato, e é isso o que pretende promover a terceira questão, a partir do comando “que elemento foi acrescentado à palavra *explicável* e lhe confere um sentido contrário”: explorar a ideia de oposição de sentido, por meio da noção “sentido contrário”, configurando-se, assim, a antonímia em nível implícito. Propomos o seguinte esquema descritivo: **[Dê um sentido Y que seja contrário de X]**.

Há, como foi possível observar, uma relevância morfológica que atua diretamente no nível semântico. O estabelecimento de um sentido contrário entre X e Y, *explicável* e *inexplicável*, se estabelece através da inserção do prefixo *in-* à estrutura básica *explicável*, promovendo a oposição semântica: aquilo que se pode explicar *versus* aquilo que não se pode explicar. O morfema *in-* possui já o significado básico de negação. A negação, por sua vez, também é um processo básico para o estabelecimento da oposição de significados, isto é, para a promoção da antonímia em nível implícito.

Esse caminho interpretacional a ser construído no processo ensino-aprendizagem, mediado pelo professor, permitirá ao aluno perceber que a ação de **comparar** sentidos contrários é um procedimento intuitivo, através do qual agrupamos palavras antônimas, seja uma antonímia com viés morfológico, como no caso apresentado, seja em outras situações, cuja oposição se construa contextualmente. Mais do que servir como passo necessário à adequada resposta da atividade, tal procedimento deve ser naturalizado e visto como estratégia, segundo a qual o aluno poderá construir oposições na língua. Esse passo, como é possível observar, liga-se intimamente ao quadro da almejada reflexão linguística, justamente pelo enfoque epilinguístico.

Analisemos, agora, outra atividade:

Figura 11: Atividade 11 – antonímia implícita

Contar é muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam [...]. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, princípio, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez seja esse o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem...

(Guimarães Rosa, Apud Rubem Alves. *Na morada das palavras*. Campinas: Papirus, 2003, p. 139.)

1. Um texto, para ser um texto de verdade, não pode ser um punhado de frases soltas. Ele precisa apresentar conexões, tanto gramaticais quanto de ideias. Observe as três primeiras frases do texto. A segunda e a terceira frases iniciam-se, respectivamente, com as palavras *não* e *mas*.

a) Que ideia anteriormente expressa é negada pela palavra *não*?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Volume 1, pp. 123-4.

Nesta atividade, entendemos que a relação lexical da antonímia é explorada de modo implícito a partir da noção de negação e sua relação com ação de opor ideias. A respeito da negação, Ilari e Geraldi (2006) sugere que é importante fazermos, inicialmente, os seguintes questionamentos:

O que significa negar? Que efeito tem, para o sentido da oração, a presença de palavras como *não* ou *nunca*? A gramática tradicional classifica essas palavras como advérbios de negação, e pela definição geral de advérbio leva-nos a pensar que “modificam o verbo”. É uma hipótese aparentemente correta, cujas raízes devem ser buscadas na orientação gramatical [...] (ILARI; GERALDI, 2006, pp. 28-9).

Para os autores, é necessário desfazer a ideia de que a ação de negar serve apenas para modificar o sentido do verbo. De fato, o comando da atividade sugere que o que é negado é “uma ideia anteriormente expressa”, a qual estaria presente em

(19) *Contar é muito difícil.*

Dissemos que a “ideia anteriormente expressa” seria (19) pelo fato de esse fragmento estar posto imediatamente antes da palavra *não*. Porém, o que se verifica é que a negação não incide exatamente sobre (19), tal como se a interpretação decorrente devesse ser

(20) Contar não é muito dificultoso,

ao contrário, a oposição que se estabelece, a partir da negação deve ser percebida por parte do aluno a partir do seguinte esquema: [**X é oposto de Não-X, Mas-Y**]. Aquilo que nega X, seja X um verbo, ou uma ideia (ou outra coisa que o valha) se configura na oposição linguística, cuja interpretação resulta em uma antonímia implícita. Desse modo, a adequada interpretação do que se pede na questão não se resume apenas a compreensão de que a negação promove uma oposição de ideias. Mais do que isso, o aluno precisará ser conduzido à compreensão de quais ideias o autor pretende opor.

Nesse sentido, verifica-se que o autor pretende negar alguma inferência que pode vir a ser construída a partir de

(21) *Não é difícil contar os anos que se passaram.*

Na visão do autor, essa inferência está incorreta. A presença do conectivo *mas* atua de modo bastante relevante na construção da negação dessa inferência (21). Ao contrário do que se verificou em (20) e também em (21), o autor sugere que o difícil mesmo é

(22) *Contar com a astúcia que certas coisas passadas têm.*

Em outras palavras, fica difícil de *contar* algo porque com o *passar dos anos* a memória fica cada vez mais restrita, parece que perdemos detalhes importantes (*astuciosos*) de nossa vida, de modo que somos traídos por nossas lembranças.

Logo, a oposição se constrói a partir da estrutura linguística apresentada, associada a uma inferência possível. A antonímia implícita decorre da aproximação contextual de palavras com sentidos oposicionáveis: *contar* se opondo à *falta de memória* (inferência presente em (22)), *passar dos anos* se opondo à *astúcia* e outras oposições construídas ao longo do texto. Resumidamente, a antonímia implícita reside na impossibilidade de se poder compatibilizar a ideia da *velhice* com a ideia da *memória*, algo plenamente acionável por nossos conhecimentos de mundo.

Todo esse caminho de reflexão linguística precisa ser mediado pelo professor de modo a levar o aluno a perceber que, no bojo da ação de **opor** ideias, atua o procedimento

linguístico da antonímia, em alguns casos de modo implícito, em outros de modo explícito. No processo de argumentação, é válido perceber que elementos como *não* e *mas* atuam explicitamente na construção de argumentos opostos, algo que pode ser usado pelo aluno em outras situações de interpretação textual.

Vejamos uma última atividade:

Figura 12: Atividade 12 – antonímia implícita

Texto 1



MAS QUANDO NÃO HAVIA CELULAR, NEM FAX, NEM PAGER, NEM E-MAIL, NEM ORELHÃO, NEM CARTÕES... COMO É QUE AS PESSOAS SE COMUNICAVAM?

NÃO SE COMUNICAVAM, SE FALAVAM.

Maitena. Superadas. Folha de S.Paulo, São Paulo, 20 mar. 2005.

1 No texto 1, a derrisão irônica é, em parte, construída pela diferença de sentido entre os verbos *falar* e *comunicar*. Explique o sentido que esses dois verbos adquirem no contexto.

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, Volume 2, p. 322 e p. 324.

Esta atividade permite a compreensão de que a antonímia, explorada de modo implícito, é uma relação semântica que se estabelece contextualmente.

O conhecimento lexical a respeito dos verbos *falar* e *comunicar* indica, normalmente, que esses verbos partilham significados semelhantes. Ao atualizarmos os sentidos dessas palavras no contexto fornecido pelo diálogo da charge, somos levados a observar, através do comando da questão, que ocorre exatamente o oposto, algo que pode ser expresso pelo seguinte esquema: **[A diferença de sentido entre X e Y resulta numa oposição contextual]**.

A expressão **diferença de sentido** auxilia-nos na percepção da abordagem da antonímia implícita. Primeiramente, o aluno deverá verificar no texto a utilização desses dois verbos a partir do enunciado

(23) *Não se comunicavam, se falavam.*

A estrutura desse enunciado pode ser descrita a partir do esquema: [Não X, mas Y]. Há, portanto, uma retificação da ideia que poderia estar sendo construída com base no conhecimento lexical prévio de que *falar* e *comunicar* são palavras sinônimas. Essa estrutura de retificação é que norteia a relação de oposição entre os sentidos das duas palavras.

Em seguida, o aluno precisa confrontar seus conhecimentos lexicais prévios com a fala da primeira personagem, depreendendo daí a formação da contraposição das ideias expressas por esses dois verbos: *falar* como processo de interação arcaico, permitido pelo *diálogo* entre indivíduos, oposto de *comunicar* como processo de interação moderno, permitido pelas novas tecnologias.

A bem da verdade, o humor, característica principal desse gênero, se constrói pela inversão de valores, pela surpresa e, no caso desta atividade, também pela ironia, a partir da seguinte interpretação: antigamente as pessoas não se *comunicavam*, pois não existiam mecanismos tecnológicos como celular, fax, e-mail etc., elas se *falavam*. Esse era o único recurso para poderem interagir. Logo, o confronto de ideias existente não é explicitado por duas palavras antônimas, mas sim construído implicitamente por meio de uma oposição contextual.

Como foi possível perceber com as análises, a relação lexical da antonímia é explorada pelos autores dos livros componentes do *corpus* tanto de modo explícito como de modo implícito com uma recorrência bastante próxima.

Destaca-se, tal como verificado com a sinonímia, uma maior predominância do trabalho com a relação lexical da antonímia nos volumes destinados ao primeiro ano do Ensino Médio. Chamou a nossa atenção exatamente a forma encontrada pelos autores para a abordagem implícita com esse fenômeno.

Uma crítica que se pode fazer é o fato de a abordagem da antonímia nas atividades não ter considerado os aspectos culturais já bastante discutidos pelos semanticistas. Na visão de Ferrarezi Jr (2010), por exemplo, esse aspecto é o que mais bem caracteriza essa relação lexical, distinguindo-a das demais.

Como o livro didático é o principal recurso utilizado em sala de aula pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da língua, configura-se como aspecto negativo a ausência de atividades em que fosse possível verificar que algumas oposições se apoiam em aspectos constitutivos da cultura e não apenas no linguístico.

Em outras palavras, é preciso levar os alunos a perceberem que as oposições não são feitas na língua, mas através da linguagem, por meio dos recursos linguísticos, orientados pelo contexto extralinguístico e também determinados pela cultura.

Nesse sentido, verifica-se que a abordagem da antonímia no ensino da língua contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas importantes no processo de leitura e produção de textos. Na medida em que o aluno possa lançar mão de recursos linguísticos cujo foco principal seja a ação de **opor**, torna-se natural a interpretação de textos de gêneros diversos nos quais o mesmo processo linguístico tenha sido explorado.

Na próxima subseção, analisamos 06 atividades destinadas ao trabalho com a relação lexical da ambiguidade.

5.1.3. Ambiguidade explícita e ambiguidade implícita

Já deve ter ficado claro ao leitor desta tese que, ao tratarmos da ambiguidade nas análises desenvolvidas nesta subseção, estaremos abordando a ambiguidade lexical, dado o recorte ao qual nos propomos. Outra importante ressalva é que as atividades propostas pelos autores não tiveram como foco principal a distinção técnica entre polissemia e homonímia. Apesar disso, reservamo-nos ao direito de fazer tal distinção, haja vista os termos serem utilizados pelos autores sem a devida apreciação teórica. Em algumas situações, polissemia é tomada como sinônimo absoluto de ambiguidade. Homonímia, por sua vez, é vista apenas do ponto de vista da tradição gramatical: palavras com mesma pronúncia e, às vezes, escrita, mas de significados diferentes. Essa distinção, como pretendemos demonstrar nesta seção, é passo importante na construção de uma consciência reflexiva por parte dos alunos, ainda que, não necessariamente, seja preciso atermo-nos sempre à essa metalinguagem técnica nas aulas. Defendemos, contudo, a importância do desenvolvimento de habilidades de interpretação por parte dos alunos, as quais permitem a construção de uma competência semântica, digamos assim, fortemente ampliada pela percepção da importância da ambiguidade lexical na composição de gêneros textuais diversos. Para tanto, passemos às atividades:

Figura 13: Atividade 13 – ambiguidade explícita



2. Na parte de baixo do anúncio, há o seguinte enunciado:

“Se a falta de pernas não foi problema para ler, não poderá ser para contratar.”
Empresário, contrate um deficiente
Associação Desportiva para Deficientes.

Considerando o contexto, a expressão *falta de pernas* foi empregada de modo ambíguo. Quais são os dois sentidos que podemos apreender dela, no contexto?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Volume 2, p. 28.

Nesta atividade, identificamos a abordagem da relação lexical da ambiguidade de modo explícito. Justifica-se essa argumentação pelo fato de haver no enunciado da questão as seguintes marcas linguísticas: “considerando o contexto, a expressão *falta de pernas* foi empregada de modo ambíguo”. Propomos para esse enunciado o seguinte esquema descritivo: **[A expressão X é ambígua no contexto Z?]**.

De acordo com Kempson (1980), ao lidarmos com o fenômeno da ambiguidade sempre enfrentaremos a dificuldade de delimitação do escopo dessa relação semântica. Especialmente quando o contexto linguístico é associado ao contexto extralinguístico, torna-se difícil, inclusive, decidirmos se a sentença, a expressão ou a palavra é ou não é ambígua. Nas palavras da autora:

Poder-se-ia pensar que não há necessidade de dizer muito sobre a ambiguidade, pois trata-se de um fenômeno bastante bem delineado: tanto as palavras quanto as sentenças podem ter mais de um significado e as regras semânticas criadas pelo linguista devem enunciar corretamente, para cada linguagem, quais palavras e sentenças têm mais de um significado – haverá mais alguma coisa além disso? Essa concepção de ambiguidade não é incorreta, mas é totalmente errôneo achar que é simples o problema de decidir, em relação a determinadas sentenças, se são ou não ambíguas (KEMPSON, 1980, p. 125).

Torna-se ainda mais complicada a tarefa de delimitação do tipo de ambiguidade lexical: estamos diante de uma expressão que evoca uma polissemia, ou estamos diante da evocação de uma homonímia?

Macedo (2012, p. 87) sugere que “[...] há uma zona cinzenta entre a homonímia e a polissemia”, no entanto, o autor afirma que essa dificuldade precisa ter como foco a noção de que “na polissemia, temos um significante com uma multiplicidade de usos, isto é, de significados. Já na homonímia, temos dois significantes, cada um com seu significado” (MACEDO, 2012, p. 87).

O contexto estabelecido para a atividade analisada é o do gênero textual anúncio publicitário. Grosso modo, faz parte das características composicionais desse gênero a busca pela persuasão, pelo convencimento do público leitor frente ao objeto, ao tema etc. que está sendo anunciado. No caso desse anúncio, o tema anunciado é o da inclusão das pessoas com deficiência no campo de trabalho.

É também bastante comum nesse tipo de gênero textual a utilização de recursos linguísticos associados a elementos não-linguísticos, ou não-verbais. Nesse sentido, a imagem central do anúncio contém a palavra *capacidade*, a qual foi escrita com uma modificação na letra *p*: “faltando a perna dessa letra”.

Esse contexto explicativo da atividade, ou seja, a leitura do passo-a-passo que organiza o entendimento do que é solicitado na questão, presume-se, deve ser conduzido pelo professor. Tais aspectos são imprescindíveis para o entendimento de que a reflexão linguística se estabelece a partir da presença do nível semântico.

Voltemos nossa atenção de modo mais detido à análise da expressão *falta de pernas*. Primeiramente, essa expressão aparece no enunciado

(24) *Se a falta de pernas não foi problema para ler, não poderá ser para contratar.*

Dentro do contexto do enunciado (24), a palavra *pernas* é ambígua, pois requer a interpretação de duas ideias distintas, a saber: a) a falta de *perna* da letra *p*, isto é, no sentido da ausência de adequada representação gráfica dessa letra do alfabeto; b) a falta de *perna(s)* em um ser humano, isto é, no sentido da ausência de um, ou dois membros inferiores em um indivíduo.

Imediatamente depois de interpretar o proposto em (24), o aluno precisa considerar alguns conhecimentos de mundo, os quais são direcionados, inclusive, por algumas palavras

presentes no texto, compondo um campo semântico que orientará a leitura: *falta de pernas, não é problema, empresário, contrate, deficiente e associação desportiva para deficientes*.

Como dissemos anteriormente, o tema proposto no anúncio é a necessária inclusão da pessoa com deficiência no campo laboral. Com base na escolha de alguns itens lexicais, percebe-se que o anúncio foi escrito por uma *associação* de apoio aos *deficientes*. Essa *associação* destina um apelo (*contrate*) a um grupo específico de empregadores: o *empresário*. Esse grupo de empregadores poderia, *a priori*, fazer a seguinte inferência:

(25) *É um problema contratar pessoas com deficiência.*

Porém, essa inferência é cancelada pelo enunciado (24). A negação dessa inferência também está linguisticamente marcada no anúncio com a expressão *não é problema*. Essa negação e mais o texto verbal (presente na forma como foi escrita a palavra *capacidade*), promovem a construção da persuasão pretendida.

Além disso, defendemos a tese de que a ambiguidade desenvolvida no anúncio é essencial para a promoção do convencimento, tão característico desse gênero textual. Em outras palavras, a ambiguidade foi utilizada como recurso composicional do gênero anúncio.

Por fim, resta saber se se trata de uma polissemia ou uma homonímia. Como vimos, na expressão *falta de pernas*, a forma verbal *falta* não é o que causa a ambiguidade, pois o que se destaca nos dois sentidos dessa expressão é, justamente, a *ausência* de um elemento. O que gera a ambiguidade, portanto, diz respeito à natureza do elemento ausente, causado pela especialização de sentido da palavra *perna*. Esta deixa de representar um elemento de natureza física, anatômica, relativa ao ser humano, e passa a designar um elemento de natureza gráfica, relativa à escrita de uma letra.

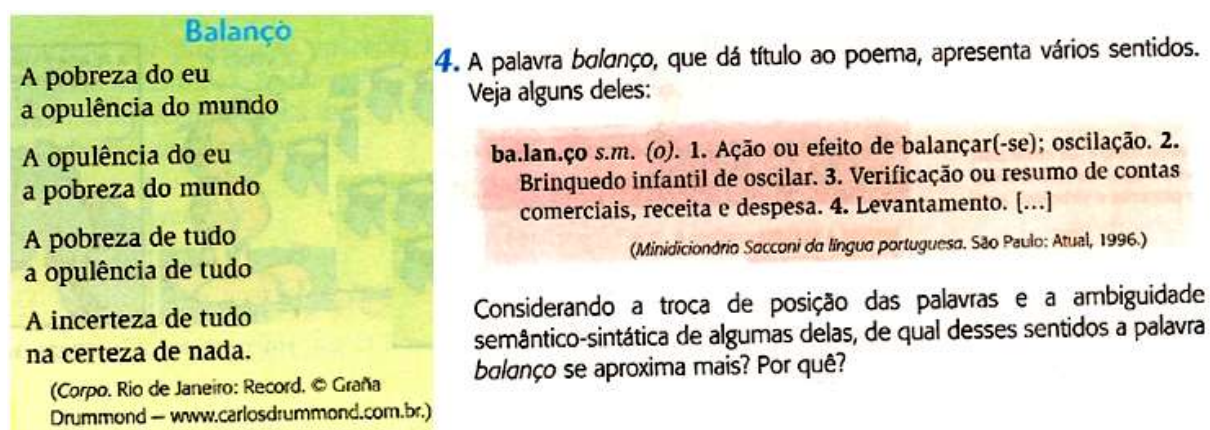
Com toda certeza, há uma base comum para essa especialização, no sentido de que foi feito um transporte metafórico de uma característica comum à palavra *perna*, gerando os dois sentidos já descritos. Logo, a comprovada existência de uma base comum para a ambiguidade serve de argumento para justificarmos que se trata de uma polissemia. O sentido mais geral dessa palavra não foi perdido no processo de especialização, uma vez que tanto *perna* de ser humano, como *perna* de letra é um apêndice visualmente localizado no plano inferior.

Ressalta-se, contudo, a fragilidade de delimitação, quase que em termos de uma opacidade, do tipo de ambiguidade. Na visão de Macedo (2012, p. 87), “[...] há casos em que o limite é tão tênue que não saberemos dizer se se trata de homonímia ou polissemia”.

Embora haja essa dificuldade, entendemos que isso não descaracteriza a importância desse fenômeno semântico na construção do texto. Mais do que isso, a reflexão proposta pela atividade pode levar os alunos a aplicar conhecimentos linguísticos intimamente relacionados com a almejada reflexão linguística, os quais, como vimos, estão relacionados à abordagem da ambiguidade lexical por polissemia. É válido naturalizar, no processo ensino-aprendizagem, alguns passos, evidenciando-os como necessários à interpretação de um texto. A descrição aqui apresentada busca, justamente, refletir as ações que devem ser seguidas pelo professor no trabalho com a significação em atividades com essa.

Passemos à análise de outra atividade:

Figura 14: Atividade 14 – ambiguidade explícita



Balanço

A pobreza do eu
a opulência do mundo

A opulência do eu
a pobreza do mundo

A pobreza de tudo
a opulência de tudo

A incerteza de tudo
na certeza de nada.

(Corpo. Rio de Janeiro: Record. © Graña Drummond – www.carlosdrummond.com.br.)

4. A palavra *balanço*, que dá título ao poema, apresenta vários sentidos. Veja alguns deles:

ba.lan.ço s.m. (o). 1. Ação ou efeito de balançar(-se); oscilação. 2. Brinquedo infantil de oscilar. 3. Verificação ou resumo de contas comerciais, receita e despesa. 4. Levantamento. [...]

(Minidicionário Sacconi da língua portuguesa. São Paulo: Atual, 1996.)

Considerando a troca de posição das palavras e a ambiguidade semântico-sintática de algumas delas, de qual desses sentidos a palavra *balanço* se aproxima mais? Por quê?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Volume 2, p. 400.

Também nesta atividade estamos diante da exploração explícita da relação semântica da ambiguidade. Essa abordagem está marcada linguisticamente a partir do comando “considerando [...] a ambiguidade semântico-sintática” e também devido à indicação de que a palavra *balanço*, justamente a que deve ser analisada na atividade, “apresenta vários sentidos”. Se o foco de uma questão é tratar da **variedade de sentidos** que **uma mesma palavra** possui, então estamos lidando com o fenômeno da ambiguidade. Para esses casos, propomos o seguinte esquema: [Qual dos vários sentidos de X está presente no contexto Z?].

Já dissemos que a análise deve recair sobre a palavra *balanço*. O contexto que é dado como suporte para a verificação de qual é o sentido que essa palavra assume é o do poema. Como sabemos, faz parte da característica composicional do poema a associação entre o linguístico e algumas características estéticas, tais como: escrita em versos, rimas, figuras de linguagem etc. Acrescenta-se a isso a presença do verbete da palavra *balanço*, justificando a

existência de vários significados que essa palavra pode expressar na passagem do léxico, em estado de dicionário, para o uso.

A construção estética encontrada pelo autor é demonstrada por uma natureza conflituosa do locutor. Verificam-se nos versos do poema algumas palavras que compõem um campo contextual antonímico: *pobreza* vs. *opulência*, *eu* vs. *mundo*, *certeza* vs. *incerteza* e *tudo* vs. *nada*. Além disso, é possível perceber tanto na disposição das palavras nos versos, como na alteração de topicalização das ideias uma constante oscilação, o que justifica o título do poema.

Apesar de esse poema não ser um exemplo de poema concreto, a troca de posição das palavras nos versos promove a construção de uma referência no mundo: o movimento pendular de um *balanço*, o qual ora coloca em evidência a *pobreza*, ora a *opulência*, ora a individualidade do *eu*, ora a coletividade do *mundo* etc.

É preciso, agora, determos a nossa atenção no verbete. O recorte feito na atividade apresenta quatro (4) significados diferentes para a palavra *balanço*. A pergunta que o aluno deve se fazer, ou o professor deve fazer ao aluno é a seguinte: Qual desses quatro significados da palavra *balanço* foi atualizado no poema? Após considerar cada uma das acepções, o aluno chegará à conclusão de que o sentido especializado no contexto do poema é o presente em “1. Ação ou efeito de balançar(-se); oscilação”, já que o que ocorre no poema, como vimos, é a representação do movimento de *balanço* a partir do exposto nos versos. Nesse caso, o contexto serve, justamente, como meio de desambiguação, isto é, como suporte para a desconstrução da ambiguidade.

Para concluirmos essa análise, cabe o questionamento: a ambiguidade se dá por polissemia, ou por homonímia? Para respondermos essa questão, faremos o destaque das duas primeiras acepções do verbete: “1. Ação ou efeito de balançar(-se); oscilação” e “2. Brinquedo infantil de oscilar”. Apesar de esses dois significados da palavra *balanço* partilharem uma base comum, algo que poderia justificar a tese de que se trata de uma polissemia, defenderemos o argumento de que no processo de evolução do sentido essa base comum passa por uma modificação semântica, inclusive demonstrada pela alteração de classe gramatical, o que justificaria a análise de que pode se tratar de uma homonímia.

Para defendermos o argumento de que há *balanço*¹ e *balanço*², analisemos os seguintes exemplos:

(26) Eu balanço o bebê.

(27) O bebê está no balanço.

(28) Eu balanço o bebê no balanço.

Dissemos que a evolução semântica pela qual vem passando a palavra *balanço* gera uma incompatibilidade entre a forma verbal *balanço* enquanto ação e de *balanço* enquanto objeto físico. É fato que esses dois sentidos partilham a ideia básica de movimento, de oscilação, mas entendemos que a possibilidade semântica de enunciarmos (28) apresenta, no mínimo, uma dificuldade relevante o suficiente para impedir a precisa delimitação dos sentidos de *balanço*, impede ainda mais a certeza de que essa multiplicidade de sentidos seja decorrente de uma polissemia.

Os dois sentidos de *balanço* em (28), *balanço*¹ e *balanço*², acionam referentes diferentes: o primeiro associado à ação praticada por um sujeito agente (*eu*) e o segundo é um objeto físico paciente da ação, que está associado a outro referente, o *bebê*. Essa mesma possibilidade semântica apresentada em (28), comum à homonímia, ocorre em

(29) João está no banco daquele banco.

Os dois sentidos de *banco* (*assento* vs. *instituição financeira*), por serem incompatíveis, não geram restrição semântica suficiente para impedir a realização de (29).

Talvez, no caso de *balanço*, estejamos diante de um exemplo em vias de se estabilizar como homonímia, quando ficará clara a distinção de dois sentidos sem base compatível, algo que referenda o argumento apresentado por Lyons (1987, p. 142): “[...] a definição tradicional de homonímia precisa de um refinamento que permita vários tipos de homonímia parcial”. Considerando o que diz o autor, o caso de *balanço* muito bem poderia ser um exemplo de homonímia parcial.

Sem sombra de dúvidas, a defesa que vimos fazendo até aqui aponta para a necessidade de que esse caminho reflexivo seja apresentado pelo professor aos seus alunos, de modo a desenvolver neles a percepção de que a ambiguidade é um recurso linguístico através do qual podemos construir inferências. O ponto central da nossa discussão é que o aluno deixe de ser passivo e seja levado a atuar no processo ensino-aprendizagem mais efetivamente, verificando que as ações debatidas em sala de aula apontam para outros contextos de realização da linguagem. A internalização do papel do nível semântico torna-se imprescindível no tocante à percepção de que, no caso da atividade analisada, a ambiguidade

lexical não é um defeito da língua, mas um recurso produtivo e necessário em determinados gêneros textuais.

Vejamos outra atividade:

Figura 15: Atividade 15 – ambiguidade implícita



1 Que duplo sentido apresenta a palavra *esforço*?

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, Volume 1, p. 325

Diferentemente das duas atividades anteriormente analisadas, nesta verifica-se a abordagem da relação semântica da ambiguidade de modo implícito. Esse tipo de atividade chama a nossa atenção, pois demonstra uma forte necessidade da apreensão e também do treinamento didático de uma consciência semântica. A operação com os sentidos, por meio de fenômenos lexicais abordados de modo implícito, permite a configuração da reflexão linguística tão almejada nos espaços da sala de aula de Língua Portuguesa.

Destaca-se, nesta atividade, a formulação do seguinte comando: “que duplo sentido apresenta a palavra *esforço*”. É justamente através dele que se dá a exploração da ambiguidade lexical, a qual pode ser assim descrita: **[Qual o duplo sentido de X no contexto Z]**. Logo, todo comando que propuser a percepção de existência de *duplo sentido* para uma palavra X qualquer terá como objetivo abordar o fenômeno da ambiguidade implicitamente.

Conforme Kempson (1980, p. 136), o procedimento que devemos utilizar para ter claro que estamos lidando com uma questão de ambiguidade é a “[...] existência de duas interpretações não-idênticas [para] uma única sentença”. Esse mesmo procedimento é extensível a palavras.

Em Houaiss e Villar (2001, p. 1216), encontramos os seguintes significados para a palavra *esforço*: “1. Intensificação das forças físicas, intelectuais ou morais para a realização de algum projeto ou tarefa [...] 2. Aquilo que se faz com dificuldade e empenho; trabalho, empreendimento, obra [...]”.

Depois de identificar essas acepções no dicionário, o aluno precisa confrontar qual dos sentidos da palavra *esforço* está sendo especializado no contexto da tirinha. Em

(30) *Sempre ouvi dizer que ter um casamento exige esforço e dedicação,*

apenas um dos sentidos de *esforço* está sendo acionado, cujo par sinonímico poderia ser *empenho*.

Como é comum ao gênero de humor, a ideia inicial (de *esforço* com sentido de *empenho*) é ampliada, a partir do momento que outro *script* se cria, por apoio dos elementos não-verbais presentes na tirinha: o fato de a personagem Helga estar lavando muitas roupas. Esse evento nos leva a entender que dois sentidos de *esforço* podem ser acionados: a) *esforço* no sentido de *empenho* psicológico por uma convivência harmoniosa no casamento e b) *esforço* no sentido de *empenho/trabalho físico*.

As expectativas de Helga sobre o casamento criam uma inferência sobre o estado de coisas do mundo, em que normalmente as mulheres trabalham (*se esforçam*) com afazeres domésticos no casamento. É justamente com base nessa duplicidade de sentidos que se constitui o humor da tirinha.

Entendemos que o tipo de ambiguidade denotada pela palavra *esforço* nesse contexto é de uma polissemia. Apesar de os elementos com os quais completamos as ideias associadas a essa palavra serem de natureza diferente – a relação entre marido e mulher e o trabalho realizado – pode-se identificar um mesmo sentido básico, portanto compatível, a saber: *intensificação de forças* ora morais, pois se trata da convivência no casamento, ora físicas, pois se trata do trabalho realizado pela mulher nos afazeres domésticos.

A reflexão linguística necessária à solução dessa atividade está calcada na exploração de interpretações e construção de inferências promovidas pela ambiguidade lexical por polissemia. O caminho descritivo aqui apresentado parece-nos condição importante para a percepção do papel composicional exercido por esse fenômeno semântico na construção do humor. A percepção, portanto, de que comandos tais como **duplo sentido de X** visa ao tratamento implícito da ambiguidade é um aspecto básico a ser trabalhado em sala de aula pelo professor, justamente pela potencial relação verificada entre esses mecanismos linguísticos e o tratamento reflexivo no ensino da língua em uso.

Façamos, agora, a análise de outra atividade:

Figura 16: Atividade 16 – ambiguidade implícita

Veja. São Paulo: Abril, ano 32, n. 1613, 1º set. 1999.

Um carro bom de arranque. Arrancou elogios de todo mundo.

Ford fazendo seu caminho melhor

Novo Ford Ka com motor Zetec RoCam. O carro mais elogiado da categoria pela imprensa especializada.

3. O texto publicitário baseia-se em um jogo semântico que leva em conta dois diferentes sentidos do verbo *arrancar*. Procure caracterizar esse jogo.

Fonte: ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008, Volume 1, pp.348-9.

Também esta atividade evidencia uma abordagem implícita do fenômeno da ambiguidade, materializada linguisticamente em “dois diferentes sentidos do verbo *arrancar*”. Se a proposta de trabalho sugerir a aferição de **[Dois diferentes sentidos de X]**, logo a atividade se voltará para a exploração da significação de um item lexical ambíguo.

Segundo Henriques (2011, p. 87), “se a um enunciado é possível atribuir duas ou mais interpretações, dizemos que ele caracteriza um caso de ambiguidade”. O enunciado sobre o qual se deve debruçar a análise para a resposta desta atividade é

(31) *Um carro bom de arranque. Arrancou elogios de todo mundo.*

Já dissemos anteriormente que o anúncio publicitário é um gênero textual cuja principal característica é o estabelecimento da persuasão, com a qual o autor busca o convencimento de um determinado público acerca, por exemplo, de um produto que se visa vender. No caso do anúncio da atividade analisada, esse produto é um automóvel. Por conta disso, em (31) verifica-se uma ambiguidade na forma verbal *arrancou*, utilizada como procedimento textual direcionador da persuasão pretendida. Em outras palavras, essa ambiguidade proporciona a leitura de qualidades relacionáveis ao *Novo Ford Ka*, automóvel anunciado neste texto publicitário.

O verbo *arrancar* significa “1. tirar, arrebatar, extrair fazendo uso da força [...] 5. Fazer aparecer ou surgir; suscitar, provocar” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 296). Já o substantivo *arranque* “1. Movimento, partida [...] 2. Ato ou efeito de se começar o trabalho de um motor ou máquina” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 296). Essas definições auxiliam na interpretação do enunciado (31). Uma primeira interpretação para a forma verbal *arrancou* estaria composicionalmente ligada à noção de *deslocamento*, inerente ao substantivo *arranque*. Como é dito em

(31a) *Um carro bom de arranque,*

o substantivo deverbal *arranque* leva-nos à construção da noção de *arrancou* como sinônimo de *deslocamento*, uma vez que esse substantivo está, juntamente com o adjetivo *bom*, apresentando uma das qualidades do motor do carro anunciado.

A respeito do adjetivo *bom*, verifica-se uma necessária delimitação de sentido, já que esse item lexical possui uma multiplicidade de sentidos, gerada pela vagueza. Para Ferraz (2014, p. 124), adjetivos como *bom*, *grande*, *alto* etc. “[...] são palavras relativas, que são totalmente dependentes de um contexto”. Dizer, portanto, que o *Novo Ford Ka* é um *carro bom* não acrescenta suficiente apelo persuasivo que promova a compra desse automóvel. Porém, a partir da especificação promovida pela palavra *arranque*, delimita-se que esse *carro* é *bom* nesse aspecto. Logo, aquele cliente que busca um *carro bom de arranque* poderá se sentir atraído a comprar esse produto.

Uma segunda interpretação para *arrancou* pode ser verificada em

(31b) *Arrancou elogios de todo mundo.*

Nesse contexto, a forma verbal *arrancou* também auxilia na qualificação pretendida pelo anunciante do *Novo Ford Ka*. A utilização dessa palavra promove um jogo semântico devido anteriormente ter sido usada a palavra *arranque*, algo que provoca a seguinte inferência: O motor é tão bom de *arranque*, que *arranca* (provoca e/ou ganha) elogios de todos, inclusive dos críticos. O substantivo *elogios* modifica o sentido da forma verbal *arrancou*, a qual não mais aponta para a noção de *deslocamento*, passando a indicar uma reação daqueles que usam/compram o carro anunciado.

Conforme sugere Henriques (2011, p. 87), “é óbvio que muitas [ambiguidades] podem ser desfeitas porque o leitor tem conhecimentos implícitos ou pressupostos a respeito do fato ou da expressão empregada”. Assim sendo, o jogo semântico persuasivo entre *arranque* e *arrancou* se mantém, mas não necessariamente uma ambiguidade entre os dois termos, uma vez que ao associar o contexto do anúncio aos conhecimentos implícitos ocorre uma desambiguação.

Resta saber se o caso de ambiguidade desta atividade foi promovido por uma polissemia, ou se por uma homonímia. Vimos que houve o acionamento de sentidos diferentes da mesma forma verbal *arrancou*, os quais foram orientados pelos elementos com os quais essa palavra se associou no contexto do gênero. Por essa razão, somos levados a julgar que se trata de uma polissemia. Entretanto, “[...] a concepção mais tradicional de polissemia, [é aquela] que define um termo como polissêmico, quando há um sentido de base comum a todos os outros e classifica um termo como homônimo, quando esse sentido comum é inexistente” (FERRAZ, 2014, p. 132). Defenderemos, com base no argumento de Ferraz (2014), que há um sentido basal comum entre *arrancou*, enquanto característica do motor do carro, e *arrancou*, enquanto reação das pessoas que *elogiam* o carro, justificando a tese de que essa ambiguidade é uma polissemia³⁵.

Vale ressaltar, como já dissemos em outras análises, que o processo de reflexão está atrelado ao entendimento do papel desempenhado pela ambiguidade lexical na composição dos textos. No caso da atividade ora discutida, a ambiguidade da forma verbal *arrancou* permite a construção da persuasão tão característica nos textos publicitários. Desenvolver a percepção disso, na interação entre professor e aluno, serve de exemplo para o estabelecimento da compreensão de que essa relação lexical assume importante papel na construção da interpretação dos sentidos em gêneros textuais diversos. A ambiguidade passa a ser vista como um recurso, inclusive porque, para a adequada interpretação, devemos atualizar um dos sentidos pretendidos pelo autor, desambiguando o texto.

Vejamos outra atividade:

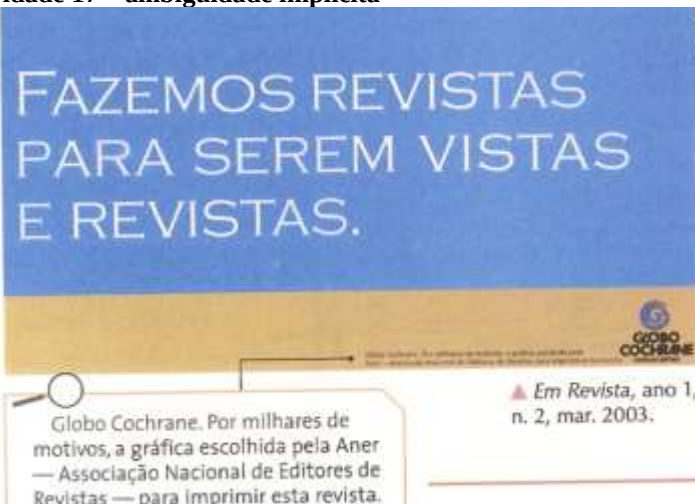
³⁵ Deparamo-nos, nesta questão, com uma das características marcantes do processo de análise da ambiguidade lexical: uma linha bastante tênue no que concerne à distinção entre polissemia e homonímia. Aspectos como gramaticalização e também lexicalização poderiam contribuir para uma análise mais acurada para esse caso da forma verbal *arrancar*. No entanto, pelos propósitos pretendidos nesta tese, entendemos que o caminho reflexivo construído pela mediação do professor, o qual pese questões que toquem, ainda que sutilmente, na existência desses fenômenos é já bastante produtivo. Questões que envolvem aprofundamento técnico demasiadamente complexo não é, comumente, pano de fundo promissor para o contexto de sala de aula do ensino básico.

Figura 17: Atividade 17 – ambiguidade implícita

3. Na propaganda ao lado, o termo revistas aparece duas vezes com significados distintos. Quais são eles?

► Os diferentes lugares que esse termo ocupa na estrutura da frase determinam também diversas classificações gramaticais para ele. Como se classifica esse termo em cada uma de suas ocorrências?

4. Considere a informação apresentada no canto inferior direito do anúncio e responda: qual a importância da repetição do termo revistas para a construção do sentido do anúncio?



FAZEMOS REVISTAS PARA SEREM VISTAS E REVISTAS.

Globo Cochrane. Por milhares de motivos, a gráfica escolhida pela Aner — Associação Nacional de Editores de Revistas — para imprimir esta revista.

Em Revista, ano 1, n. 2, mar. 2003.

Fonte: ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008, Volume 2, p. 307.

Tanto a questão 3 como a questão 4 desta atividade exploram a relação lexical da ambiguidade de modo implícito. Primeiramente, identificamos que esse procedimento é linguisticamente marcado em “o termo³⁶ revistas aparece duas vezes com significados distintos”, o que pode ser descrito por: **[O termo X possui sentidos distintos no contexto Z]**. Haja vista a proposta ser abordar a variabilidade de sentidos que um termo pode ter em relação a um contexto, é possível concluir que o objetivo central da atividade é a exploração da ambiguidade em caráter implícito.

Em segundo lugar, a questão 4 corrobora com a argumentação que vimos desenvolvendo em nossas análises até aqui: o papel que os fenômenos semânticos assumem na construção composicional dos gêneros textuais, algo que permite o entendimento de que a reflexão linguística está intimamente relacionada com a significação.

A nossa análise deve ser direcionada para o texto do anúncio, do qual se pode extrair o seguinte enunciado:

(32) *Fazemos revistas para serem vistas e revistas.*

Neste enunciado, o termo que se repete e sobre o qual é lançada a luz da ambiguidade é *revistas*. Em Houaiss e Villar (2001), há para essa palavra duas entradas lexicais diferentes, a saber:

³⁶ Faltou aos autores desta questão maior rigor técnico no que diz respeito ao uso da palavra “termo”. Na verdade, não se trata do mesmo *termo*, mas sim da mesma **forma**, cuja representação é homógrafa.

*revista*¹ 1. Ato ou efeito de revistar, de examinar detidamente alguém ou algo 2. Segunda vista; novo exame, geralmente mais minucioso, atento; reexame [...] *revista*² publicação periódica, destinada a grande público ou a um público específico, que reúne, em geral, matérias jornalísticas, esportivas, econômicas, informações culturais, conselhos de beleza, moda, decoração etc. [...] (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2454, grifos nossos).

É nítida a importância da ambiguidade para a composição de um jogo semântico, com o qual o anunciante valoriza o trabalho da marca anunciada – a gráfica *Globo Cochrane* –, cujo produto fornecido é, justamente, a impressão de *revistas* em um dos sentidos presentes em (32).

A partir das definições encontradas no dicionário, podemos descrever os dois sentidos da palavra *revistas* em relação ao enunciado (32): na primeira parte do enunciado, em

(32a) *Fazemos revistas,*

esse termo assume o sentido da segunda entrada lexical do dicionário, isto é, *revistas*², dizendo respeito ao objeto físico utilizado como suporte para a publicação de textos dos mais variados temas. Na segunda parte do enunciado, em

(32b) *para serem vistas e revistas,*

o termo *revistas* corresponde ao apresentado na primeira entrada lexical do dicionário, ou seja, *revistas*¹, dizendo respeito à ação de *reexame*. Por apoio contextual, podemos dizer que seu par sinonímico seria *relidas*, posto que a inferência que o anunciante pretende construir é a ideia de que as *revistas* por eles produzidas podem ser *revistas/relidas* quantas vezes o consumidor queira, sem que isso afete a qualidade do produto.

Ressalva importante deve ser feita quanto à ação da composicionalidade no que concerne ao direcionamento do sentido da segunda repetição da palavra *revistas*. *Revistas*¹ pode ser compreendida, como já dissemos, no sentido de *reexame* pelo fato de no enunciado (32b) ter sido escrita a forma *vistas*, a qual auxilia na construção dessa interpretação. Segundo Basso (2013a), a composicionalidade é

Uma das ideias mais importantes da semântica formal [...] e uma de suas formulações mais famosas é: (A) O significado do todo depende de modo previsível do significado das partes e do modo pelo qual elas estão

combinadas. [...] Por trás do princípio da composicionalidade encontramos também a ideia de que há unidades mínimas e regras de composição/combinção entre essas unidades que podem levar a partes maiores [...] se soubermos, por exemplo, qual é o todo e qual é o valor das partes, mas não soubermos o valor de apenas uma parte, podemos “calculá-la” (BASSO, 2013a, pp. 166-7).

Logo, o princípio da composicionalidade sugere que o significado geral é resultado da soma de cada uma das partes combinadas na construção semântico-sintática de um enunciado. Assim sendo, *revistas*¹ tem seu sentido desambiguizado pela combinação com a palavra *vistas*.

Conforme Ferraz (2014, p. 130), um problema enfrentado pela lexicografia “[...] é definir quando o dicionário deve separar o mesmo item morfológico em duas entradas lexicais, o que caracteriza a homonímia, e quando deve mantê-lo em uma única entrada com seus vários sentidos especificados, optando-se assim pela polissemia”. O argumento apresentado por Ferraz (2014) serve de base para defendermos que o tipo de ambiguidade responsável pelo jogo semântico entre *revistas*¹ e *revistas*² ser um caso de homonímia. Como é possível perceber, os dois sentidos são incompatíveis, inclusive possuem referências diferentes, justificando a realização semântica de uma homonímia. Foi por isso, portanto, que esse item lexical recebeu dos dicionaristas duas entradas lexicais diferentes.

A essa altura julgamos estar claro para o nosso leitor que há uma diferença, mesmo que seja sutil, entre a reflexão linguística requerida em atividades que abordam a ambiguidade de modo implícito e as que a abordam de modo explícito. Nas de abordagem explícita, verificam-se marcas linguísticas que visam evidenciar a abordagem do fenômeno. Nas atividades implícitas, os mecanismos descritivos, tais como: observe que **X possui sentidos distintos**, devem ser situados pelo professor no processo ensino aprendizagem. Ao ser promovida essa percepção, grosso modo, amplia-se a visão do aluno quanto ao papel desempenhado pelos recursos linguísticos disponíveis na língua e, por exemplo, a atuação deles na composição do humor, da persuasão, da ironia, da intertextualidade e outras características inerentes aos gêneros textuais postos em análise e que, nas atividades desta seção, são promovidas pela ambiguidade lexical. A construção de inferências, a associação de conhecimentos de mundo, a percepção do papel desempenhado pelo fenômeno da ambiguidade no texto etc. precisam ser naturalizados em sala de aula, pois se configuram como condição necessária a interpretação do nível semântico da linguagem.

Para finalizarmos, analisemos mais uma atividade:

Figura 18: Atividade 18 – ambiguidade implícita



▲ LAERTE. *Classificados*: livro 3. São Paulo: Devir, 2004, p. 11.

3. Segundo o dicionário Houaiss, o substantivo capacho pode ter as seguintes acepções:

- 1 pequeno tapete de fibra, [...] palha ou outro material onde se limpam os pés
- 2 Derivação: por metáfora. Uso: informal. pessoa servil e bajuladora [...]

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 606. (Fragmento).

a) Para atribuir sentido ao vocativo utilizado pela personagem, qual das acepções do termo *capacho* precisa ser recuperada pelo leitor da tira? Por quê?

Fonte: ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008, Volume 2, pp. 539-40.

Na última atividade desta subseção, verifica-se, novamente, uma exploração implícita do fenômeno da ambiguidade, inferida linguisticamente em “qual das acepções do termo *capacho* precisa ser recuperada pelo leitor da tira?”. Esse comando da atividade pode ser assim descrito: **[Qual das acepções (sentidos) de X está presentes no contexto Z?]**. Qualquer comando de atividade cuja orientação diga respeito à existência de mais de um(a) sentido/acepção/definição/significação/denotação etc. de uma palavra, estaremos, portanto, lidando com a abordagem da relação lexical da ambiguidade de modo implícito.

É interessante notar que no texto da tirinha não aparece em nenhum momento a palavra *capacho* escrita, assim sendo, o que dá apoio para a construção da ambiguidade é a linguagem não-verbal: vemos o desenho de um *capacho* no sentido de *pequeno tapete* e vemos também um personagem. Deve chamar a atenção do aluno-leitor justamente o fato de esse personagem cumprimentar o objeto com quem divide a cena da tirinha. Mais relevante ainda é o fato de ele cumprimentar o *capacho* chamando-o de *colega*.

Esse personagem faz uso do vocativo *colega* para falar com o *capacho* por reconhecer entre ele e o objeto alguma relação de semelhança. É nesse momento que deve ser acionado o segundo sentido de *capacho* o qual denota *pessoa servil, bajuladora*. Logo, a relação de semelhança que pode ser identificada, por inferência, entre o personagem e o objeto diz

respeito ao comportamento de um e à função do outro: o comportamento *servil* que o personagem provavelmente deve assumir em outros contextos é semelhante à função do objeto, que serve para *limpar os pés*. Uma expressão bastante comum pode unir o personagem *capacho* ao objeto *capacho*: ambos servem para *ser pisados*, em que pese nessa expressão a mesma ambiguidade.

Para Ullmann (1970, p. 330), “embora [...] a fronteira entre a polissemia e a homonímia seja, por vezes, fluida, os dois tipos são tão distintos que terão de ser considerados separadamente”. Na visão do autor, portanto, essa impossibilidade não pode ser utilizada como pretexto para a não descrição desses fenômenos.

O autor acrescenta que “uma palavra pode adquirir um ou mais sentidos figurados sem perder o seu sentido original: o velho e o novo viverão lado a lado, desde que não haja possibilidades de confusão entre eles [...]” (ULLMANN, 1970, p. 336). Esse processo de especialização de sentido diz respeito, segundo o autor, ao papel fundamental que a transposição metafórica permite à linguagem.

De acordo com o citado autor, então, a especialização de sentido resultante de uma transposição metafórica é uma ambiguidade do tipo polissemia, haja vista ser característica da metáfora uma comparação especial, digamos assim, a qual deve ater-se a um sentido base comum para se estabelecer o que, como já vimos, caracteriza a polissemia. Acreditamos que a análise da atividade auxilia-nos na defesa do argumento de que as duas acepções de *capacho* se trata de uma polissemia, visto que a construção metafórica se dá por ter sido possível estabelecer uma semelhança entre *capacho* enquanto objeto físico e *capacho* enquanto indivíduo bajulador.

Uma importante ressalva que precisamos fazer em relação à análise do comportamento da relação lexical da ambiguidade no *corpus* se refere à produtividade com que esse fenômeno aparece nos manuais por nós analisados. Diferentemente da sinonímia e da antonímia, não há uma predominância de abordagem do fenômeno apenas nos primeiros volumes de cada coleção. Ao contrário disso, esse fenômeno semântico é explorado amplamente em inúmeras atividades pelos livros componentes do *corpus*, em alguns casos, inclusive, serve de pano de fundo para que entre em cena uma atividade cujo objetivo seja o trabalho com a Semântica. Logo, vemos como importante o papel que a relação semântica da ambiguidade assume nas atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A justificativa que vemos para essa realidade se deve ao papel que as prescrições presentes tanto nos Descritores da Prova Brasil como também na Matriz de Referência do

ENEM exigem do ensino de Língua Portuguesa. Em ambos os documentos, espera-se o trabalho de algumas habilidades de leitura, por exemplo: “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Inferir uma informação implícita em um texto” (BRASIL, 2008, p. 22). A adequada interpretação da ambiguidade presume a necessidade de fazermos inferências como as preconizadas nesses descritores. Isso, como sabemos, é bastante explorado nas questões de prova do ENEM.

Também é importante ressaltar que o comando das atividades não visa à exploração da distinção entre os tipos de ambiguidade: polissemia e homonímia. A ideia geral segundo a qual existe uma multiplicidade de sentidos para uma mesma palavra é o que é abordado pelos autores nas atividades presentes no *corpus*. Acreditamos que esse dado se deve ao fato de a distinção dos fenômenos corresponderem a um conhecimento técnico, o qual envolve uma metalinguagem mais complexa. Além disso, esse tema não se assenta em um ponto teórico pacífico para os semanticistas, em que pese uma dificuldade de distinção para esses tipos de ambiguidade, o que torna a tarefa de recuperação de um sentido básico comum, ou a identificação de incompatibilidade de sentidos ainda mais árdua.

No entanto, defendemos a importância de se encontrar um meio didático de trabalho com esses fenômenos linguísticos em sala de aula (foi isso, inclusive, o que buscamos com as análises). Tal como sugere Ferraz (2014, p. 141), esse fato linguístico bastante presente na língua provoca um desafio para o leitor de dicionários: “[...] compreender o porquê da existência de mais de uma entrada lexical para o mesmo termo”. Ao pensarmos no contexto de sala de aula, é o aluno quem cumpre o papel desse leitor desafiado, o qual muitas vezes se verá diante do uso de um dicionário e não saberá o motivo que levou o dicionarista a apresentar ora vários sentidos para o mesmo lexema em apenas uma entrada lexical, o que representa a polissemia, ora apresentar mais de uma entrada para a mesma forma, representando a homonímia. Portanto, não se pode prescindir dessa realidade, abandonando-se a necessidade de encontrar formas de trabalho com essas relações semânticas.

Na próxima subseção, destacamos três (3) exemplos que nos chamaram a atenção pelo fato de se fazer presente a abordagem de mais de um fenômeno ao mesmo tempo na atividade.

5.1.4. Coocorrência de fenômenos lexicais

Figura 19: Atividade 19 – sinonímia e ambiguidade implícitas

Leia esta tira, de Caco Galhardo:



4. A palavra *bárbara* é considerada palavra-ônibus. Esse tipo de palavra tem muitas acepções e presta-se à expressão de numerosíssimas ideias.
- O sentido dessa palavra, na tira, é apreciativo ou depreciativo?
 - No contexto da tira, que outra palavra poderia substituí-la?
 - Cite outras palavras-ônibus que você conhece.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Volume 1, pp. 293-4.

Como é possível observar, nesta atividade não há nenhuma menção direta à relação lexical da sinonímia, por isso categorizamos como voltada para o trabalho implícito com essa relação lexical. Ao mesmo tempo, também é explorado de modo implícito o conhecimento acerca da ambiguidade. Logo, verifica-se uma coocorrência de fenômenos, cujos conhecimentos são explorados ao mesmo tempo e com a mesma importância, no que concerne à reflexão linguística.

Na alternativa “b” desta questão, temos o seguinte comando: “no contexto da tira, que outra palavra poderia substituí-la?”. A análise do significado da palavra *bárbara* é explorada, em primeiro lugar, a partir da compreensão de seu significado básico para, em segundo lugar, explorar as possibilidades de relação semântica que essa palavra estabelece com outras disponíveis no léxico, do ponto de vista paradigmático. Propomos o seguinte esquema:

ENUNCIADO

(33) Descolei uma terapeuta bárbara.

QUAL O SENTIDO/SIGNIFICADO DE *BÁRBARA*?

“bárbaro: 4 palavra-ônibus que qualifica pessoas ou coisas com atributos positivos [...]”(HOUAISS; VILAR, 2001, p. 401).

QUAL O SENTIDO/SIGNIFICADO DE *BÁRBARA* NO CONTEXTO DO ENUNDIADO (33)?

Uma terapeuta *bárbara* é uma avaliação positiva acerca de um indivíduo, cuja função profissional é ser terapeuta.

RELAÇÕES PARADIGMÁTICAS QUE A PALAVRA *BÁRBARA* ESTABELECE

(33') Descolei uma terapeuta {
ótima
bárbara
excelente (etc.)

COMANDO DE SUBSTITUIÇÃO = sinonímia implícita

Esse esquema descritivo pode ser assim resumido:

Para um enunciado qualquer que envolva o comando de substituição do sentido de X, é preciso verificar qual o sentido de X, confrontar o sentido de X no contexto Z com a observação das relações que X estabelece com outras palavras no mesmo paradigma e, assim: **[Substituir X por Y no contexto do enunciado Z].**

A conclusão a que chegamos com esse tipo de atividade é a impossibilidade de limitar o trabalho com qualquer fenômeno lexical pela expectativa de que esse fenômeno, no caso a sinonímia, seja explorado apenas explicitamente. Há um movimento, talvez intuitivo por parte dos autores, talvez diretamente relacionado com a promoção da reflexão, que leva a produção de questões como a que ora analisamos.

É válido ressaltar, no entanto, que nem todas as atividades que envolvem o comando da substituição implicam em uma abordagem reflexiva da sinonímia. Há algumas atividades, que mesmo tendo a perspectiva da epilinguagem em sua base, objetivam ao treino do uso de um determinado aspecto da linguagem, evidenciando uma substituição automática, cuja solicitação resulta, na verdade, na simples troca de um item X por um item Y. Não é esse o caso desta atividade. O simples fato de substituirmos *bárbara* por qualquer outra palavra no mesmo plano paradigmático deve incluir uma observação acerca da manutenção ou alteração de sentido, em razão, ainda, de esta palavra possuir, como sugere o comando da questão, “muitas acepções” e prestar-se “[...] à expressão de numerosíssimas ideias”. Esse fato promove a coocorrência do fenômeno da ambiguidade em relação à sinonímia.

Em outras palavras, o resultado da substituição de *bárbara* por *ótima* em

(34) Descolei uma terapeuta ótima

gera uma manutenção de um sentido geral básico: o da apreciação positiva, de valoração qualitativa em relação ao ser *terapeuta*. Porém, a carga semântica inerente aos dois itens lexicais, excluindo o contexto, implica um escalonamento da avaliação, vejamos:

(35) Descolei uma terapeuta *boa*.

Descolei uma terapeuta *muito boa*.

Descolei uma terapeuta *ótima*.

Descolei uma terapeuta *bárbara*.

Descolei uma terapeuta *excelente* (etc.).

Devido ao fato de esses adjetivos servirem a um critério subjetivo, cujo foco enseja uma avaliação feita por um indivíduo a respeito da qualidade de outro, é possível discutir se *bom* é mais ou menos valorativo que *ótimo*, *bárbaro*³⁷ etc. A ideia de valoração é o que nos permite dizer que se trata de palavras sinônimas. É o contexto do enunciado (33) que nos autoriza a análise de que se trata de uma relação de sinonímia. O fato de a substituição gerar uma escala de sentidos múltiplos para a palavra *bárbara* é que permite a conclusão de que não existem sinônimos perfeitos, revelando a coocorrência de fenômenos lexicais.

Vejamos outra atividade:

³⁷ Outro critério que mobiliza uma mudança de valor semântico para cada um desses adjetivos, ensejando um escalonamento, é o fato de eles serem vagos.

Figura 20: Atividade 20 – antonímia e sinonímia implícitas

Inimigos

O apelido de Maria Teresa, para Norberto, era “Quequinha”. Depois do casamento, sempre que queria contar para os outros uma da sua mulher, o Norberto pegava sua mão, carinhosamente, e começava:

— Pois a Quequinha...

E a Quequinha, dengosa, protestava:

— Ora, Beto!

Com o passar do tempo, o Norberto deixou de chamar a Maria Teresa de Quequinha; se ela estivesse ao seu lado e ele quisesse se referir a ela, dizia:

— A mulher aqui...

Ou, às vezes:

— Esta mulherzinha...

Mas nunca mais de Quequinha.

(O tempo, o tempo. O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo. O tempo ataca em silêncio. O tempo usa armas químicas.)

Com o tempo, Norberto passou a tratar a mulher por “Ela”.

— Ela odela o Charles Bronson.

— Ah, não gosto mesmo.

Deve-se dizer que o Norberto, a esta altura, embora a chamasse de Ela, ainda usava um vago gesto da mão para indicá-la. Pior foi quando passou a dizer “essa aí” e apontar com o queixo.

— Essa aí...

E apontava com o queixo, até curvando a boca com um certo desdém.

(O tempo, o tempo. O tempo captura o amor e não o mata na hora. Vai tirando uma asa, depois a outra...)

Hoje, quando quer contar alguma coisa da mulher, o Norberto nem olha na sua direção. Faz um meneio de lado com a cabeça e diz:

— Aquilo...



CONCEIÇÃO LUCAS

(Luis Fernando Veríssimo. *Novas comédias da vida privada*. Porto Alegre: L&PM. © by Luis Fernando Veríssimo)

2. As palavras que o marido emprega para referir-se à mulher apresentam uma gradação.

- a) O diminutivo em *Quequinha* tem o mesmo valor semântico que o empregado em *mulherzinha*?
- b) Na expressão *A mulher aqui*, o substantivo *mulher* foi empregado, de acordo com o contexto, no sentido de pessoa do sexo feminino, em oposição a homem, ou em oposição a marido?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Volume 2, p. 381.

Podemos verificar, nesta atividade, especificamente na alternativa (b), a exploração da relação lexical da antonímia de modo implícito, através da palavra *oposição*, que já foi nesta tese relacionada com esse fenômeno semântico. O esquema descritivo que propomos é o seguinte: [X denota uma oposição em relação a Y no contexto Z].

O comando da alternativa (b) solicita que o aluno identifique se a palavra *mulher*, presente na expressão *A mulher aqui* (8ª. linha do texto), é antônima, melhor dizendo, estabelece uma relação de *oposição* em relação à palavra *homem*, ou se esta oposição se estabelece em relação à palavra *marido*.

O contexto fornecido pela crônica de Fernando Veríssimo permite-nos concluir que a palavra *mulher* tem seu sentido oposto ao da palavra *marido*, haja vista o texto tratar da relação conjugal entre Norberto (*marido*) e Maria Teresa (*mulher*).

Ao passo que o aluno consiga estabelecer essa interpretação, concluirá que a palavra *mulher* não foi utilizada no sentido de “pessoa do sexo feminino”, mas sim como sinônima de *esposa*.

A partir do exposto, será importante que o professor apresente a noção de ambiguidade, mais precisamente a de polissemia, deixando claro para os alunos que as palavras não possuem apenas um sentido único, provando isso com o fato de a palavra *mulher* poder recuperar dois sentidos diferentes.

Deixamos a análise da alternativa (a) para ser feita em seguida da (b), pois entendemos que a metodologia de abordagem da antonímia nela feita envolve uma correlação entre semântica e morfologia. O comando desta alternativa sugere aos alunos que estabeleçam, primeiramente, uma relação de semelhança de sentido através da comparação dos valores semânticos que o sufixo diminutivo *-inha* pode conferir às palavras nos quais ele está inserido, novamente tendo com referência o contexto da crônica.

Como vimos anteriormente, abordar a semelhança de sentido das palavras corresponde a abordar a sinonímia de modo implícito. De fato, isso ocorre nesta alternativa, através do comando da questão, que pode ser assim descrito: **[X possui o mesmo valor semântico que Y no contexto Z?]**.

Porém, no processo de reflexão linguística orientado pelo esquema de sinonímia implícita, verificamos que entra em cena o trabalho com a antonímia implícita, que pode ser representado pelo seguinte esquema: **[O valor semântico de X se opõe ao de Y no contexto Z]**. Esse fato promove a coocorrência entre antonímia e sinonímia.

As palavras nas quais o sufixo diminutivo *-inha* está inserido são *Quequinha* e *mulherzinha*. O contexto desenvolvido pela crônica nos mostra que, no primeiro caso, esse diminutivo denota valor semântico apreciativo, cujo efeito estilístico é o de demonstrar o carinho que o personagem Norberto tinha por sua esposa no início do relacionamento deles. Nesse período, Maria Teresa era chamada, carinhosamente, por *Quequinha*, um apelido que seu marido lhe deu. Já em relação à palavra *mulherzinha*, o contexto nos leva a delimitar que o valor semântico conferido pelo sufixo é de depreciação, cujo efeito estilístico é o de demonstrar o desdém que o personagem passa a ter por sua esposa, com o passar do tempo do casamento.

Constroem-se, portanto, julgamentos oposicionáveis: o valor semântico apreciativo (o tratamento carinhoso) *versus* o valor semântico depreciativo (o tratamento desdenhoso) conferido pelo morfema *-inha*. Nesta oposição, cuja base está estabelecida em uma interface entre morfologia e semântica, é que se dá o trabalho com a antonímia em nível implícito.

Vejamos uma última atividade.

Figura 21: Atividade 21 – antonímia e ambiguidade implícitas

» Observe o anúncio abaixo para responder às questões de 1 a 3.



2. Para convencer os interlocutores a realizar essa ação, é construído um jogo de palavras. Transcreva-o no caderno.
 - a) Dois termos são essenciais para a criação desse jogo de palavras. Quais são eles?
 - b) A que parte do enunciado cada um desses termos se refere?
3. Explique o sentido criado no texto pelo jogo de palavras, considerando o contexto em que ele ocorre.

Fonte: ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008, Volume 2, p. 463.

Esta atividade se constrói a partir da soma de conhecimentos decorrentes de duas relações lexicais distintas: a antonímia e a ambiguidade. De início, no comando das questões 2 e 3, verifica-se, marcado linguisticamente, a expressão “jogo de palavras”. Essa expressão é comumente atrelada à relação semântica da ambiguidade. A partir do enunciado

(36) *Uma estação em que você precisa estar bem vestido apesar de mal estar vestido,*

é que se constrói o trabalho com a antonímia entre os sentidos das palavras *bem* e *mal*. Essa antonímia é pano de fundo na construção composicional do texto publicitário.

De fato, não vemos nenhuma indicação clara a respeito da abordagem da antonímia. O que sugere isso é a presença das palavras *bem* e *mal*, as quais compõem um clássico par antonímico. A persuasão que se pretende construir é o convencimento do público para a compra de roupas da nova estação, “primavera-verão”, no *shopping* anunciante: “BH Shopping”. Essa persuasão se dá a partir da construção de uma inferência que opõe ideias distintas: *estar mal vestido versus estar bem vestido*. O apelo que o anúncio faz ao público é de que compre os novos produtos da estação, para *estar bem vestido*.

A ambiguidade é promovida pela possibilidade de duas interpretações para a expressão *estar mal vestido versus mal estar vestido*, cuja mudança de posição do advérbio é o que gera os dois sentidos. *Mal estar vestido* é uma expressão que denota o *uso de pouca roupa*, algo característico da estação “primavera-verão”. *Estar mal vestido* é uma expressão que denota a utilização de roupas que estão de acordo, por exemplo, com um ambiente específico. Esse jogo semântico, decorrente da alteração de posição do termo *mal*, faz parte da composição da persuasão, característica marcante dos gêneros publicitários. Como se percebe, é relevante observar a posição que o advérbio ocupa na construção das expressões *estar mal vestido* e *mal estar vestido*, uma vez que essa mudança denota alteração no escopo semântico, gerando, portanto, a possibilidade da ambiguidade³⁸.

Essas três atividades analisadas tiveram como principal objetivo demonstrar a coocorrência de fenômenos lexicais. Esse fato nos chamou a atenção, pois torna ainda mais complexa a tarefa de abordar, de modo didático, questões de natureza semântica em sala de aula. Entendemos que o processo ensino-aprendizagem deve seguir uma lógica *pari passu*, isto é, detalhando a cada momento a predominância de um fenômeno lexical na construção do sentido pretendido no texto.

Passemos, agora, à próxima seção de análise, na qual nos detemos à exposição de atividades relativas à exploração da significação linguística do efeito de sentido construído de modo interfacial: entre o nível semântico e o nível morfossintático.

5.2. Atividades voltadas para a exploração dos efeitos de sentidos das construções gramaticais

Nesta seção analisamos seis (6) atividades encontradas nas quatro coleções didáticas, visando evidenciar o trabalho com os efeitos de sentido das construções gramaticais predominantes nos doze livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para tanto, destacamos o modo como as conjunções, as preposições e os advérbios têm seus valores semânticos explorados.

Vejamos uma atividade:

³⁸ Conforme Ilari e Geraldi (2006, p. 56-7), algumas “ambiguidades nada têm a ver com palavras de duplo sentido: cada uma das expressões que a compõem é unívoca, isto é, dotada de um sentido único; o que cria uma dupla possibilidade de interpretação é a estrutura sintática. [...] Ambiguidades [com essa natureza] são frequentemente chamadas de **ambiguidades estruturais**” [negrito nosso].

Figura 22: Atividade 22 – valor semântico da conjunção

1. Leia os versos a seguir, da canção “Último desejo”, de Noel Rosa, confrontando o valor semântico das conjunções integrantes destacadas.

Se alguma pessoa amiga
Pedir que você lhe diga
Se você me quer ou não,
Diga que você me adora,
Que você lamenta e chora
A nossa separação...

Que diferença de sentido há entre elas nesse contexto?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Volume 3, p. 43³⁹.

Apesar de esta atividade visar à análise de um elemento gramatical, especialmente no que tange ao papel sintático por ele exercido, tratando-se no caso desta questão das “conjunções integrantes”, o critério norteador da análise deve ater-se ao nível semântico, marcado linguisticamente a partir da exploração da noção de “valor semântico”.

Nesse sentido, ao mesmo tempo, o aluno precisa associar um conhecimento que deve ter sido desenvolvido pelo professor a respeito das conjunções integrantes, trabalho normalmente caracterizado pelo nível sintático, a um conhecimento de natureza reflexiva, promovido pela exploração de aspectos da significação dessa construção gramatical. Esse procedimento requer da análise a associação de dois critérios: o semântico e o sintático.

Numa abordagem tradicional, ao invés de se solicitar a observação do valor semântico da relação estabelecida pela conjunção, predomina uma preocupação mais formal (e menos funcional), com peso na metalinguagem, evidenciando-se, por exemplo, uma identificação dos tipos de conjunções. No entanto, a mudança de paradigma presente nesta atividade não se dá apenas na inserção de uma nova nomenclatura. Uma abordagem reflexiva não é um avanço apenas porque não mais se exploram aspectos metalinguísticos, o avanço é justamente nas práticas resultantes.

De acordo com Madre Olívia (LEITE, 1970, p. 38), “a análise de valores focaliza o jogo no nível da significação. [É necessário] seguir o mesmo caminho que o ouvinte faz ao compreender o conteúdo dos que lhe comunicam alguma coisa. Mas trata-se de seguir tal caminho refletidamente [...]”. Logo, na visão da autora, estabelecer uma análise a partir da

³⁹ Para facilitar a visualização, marcamos com sublinhado vermelho os conectivos destacados na atividade.

noção de *valor* permite ao aluno identificar uma característica necessária à interpretação de qualquer texto: a significação tal como pretendida pelo autor e sobre a qual deve se deter a leitura do aluno.

A ideia que buscamos defender aqui, portanto, é que as atividades que exploram em seus comandos a interpretação do **valor semântico** de qualquer unidade linguística permitem o imbricamento entre o nível semântico e o nível morfossintático. No caso da atividade ora analisada, destaca-se a inter-relação epilinguística dos níveis semântico e sintático. Nesse sentido, propomos o seguinte esquema: [Qualquer abordagem didática que envolver a **exploração do valor semântico de X**, em que X seja uma **unidade linguística de natureza gramatical**, requer a interpretação do significado de X e a associação desse significado com o **contexto sintático**].

Para procedermos com a análise, vejamos os enunciados em que as conjunções integrantes foram destacadas:

(37) *Pedir que você lhe diga*

(38) *Se você me quer ou não,*

verifica-se, respectivamente, o destaque das conjunção *se* e *que*.

O primeiro passo da análise que deve ser feito pelo aluno para responder adequadamente a esta atividade é comparar se ocorre uma mudança de sentido para os enunciados dos versos da canção, gerando uma “diferença de sentido”, decorrente dos **valores semânticos** destas duas conjunções integrantes.

O valor semântico de *se* confere ao contexto sintático do enunciado (37) uma ideia de incerteza. O locutor da canção não tem a certeza de que a sua amada ainda *lhe quer ou não*, enunciando (37). O contraponto é estabelecido pela conjunção *que*, cujo valor semântico confere ao enunciado (38) a ideia de certeza. O locutor da canção faz um pedido: *que* a amada *lhe diga* que ela o adora e que ela lamenta e chora. Considerando o contexto estabelecido pelo título da canção, “Último desejo”, constrói-se o entendimento de que essa certeza do locutor na verdade são anseios dele em relação à situação de separação. A estrutura sintática de (38) é que nos permite extrair a ideia de certeza, visto que o verbo *pedir* apresenta uma ação certa de acontecer na vida do locutor, definindo o futuro da sua relação: *se* a amada disser que ainda o *quer*, a relação deles certamente será retomada, porém *se* a amada disser que *não o quer*, a separação certamente continuará.

O que se observa, portanto, é uma forte influência da noção de valor semântico para a composição da interpretação do texto da canção, evidenciando a partir desse processo uma associação dos conhecimentos sintáticos, provavelmente, construídos pelo professor antes de abordar a atividade, com os conhecimentos semânticos necessários à interpretação do texto⁴⁰.

Passemos à análise de outra atividade.

Figura 23: Atividade 23 – efeito de sentido do advérbio



1 Leia o anúncio publicitário que segue. Identifique os advérbios que ele contém e classifique-os em seu caderno.

- Identifique os advérbios e classifique-os.
- Que efeito se consegue com a repetição do advérbio *muito*?

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, Volume 1, p. 181.

Esta atividade, por sua vez, exemplifica outra importante forma de abordagem, frise-se bastante produtiva nos livros componentes do *corpus*, de aspectos relativos à significação, através da interlocução entre os níveis semântico e morfossintático, a qual pode ser assim descrita: **[Qual o efeito de sentido de X, em que X seja uma unidade linguística de natureza gramatical, no contexto Z?]**.

Esse tipo de comando, materializado linguisticamente na atividade com o texto da alternativa (b): “que efeito se consegue com a repetição do advérbio *muito*?”, busca a percepção do papel exercido pelo item gramatical advérbio no contexto do anúncio publicitário, a partir do ponto de vista semântico. Ao propor isso, os autores da atividade

⁴⁰ Atividades como 22 requerem total mediação do professor, haja vista a complexidade envolvida na sua interpretação, devido certa perda do valor modal das conjunções *se* e *que*.

visam a uma ampliação de conhecimentos epilinguísticos, uma vez que não centraliza o foco apenas na classificação de um dado conteúdo, algo bastante comum na abordagem tradicional.

Lançar mão desse tipo de abordagem didática evita um problema mencionado por Oliveira (2010), a saber:

A presença da nomenclatura gramatical nas aulas de português é tão forte que há professores e autores que a equiparam com a própria gramática. Contudo, gramática e nomenclatura são duas coisas completamente distintas. Equiparar gramática à metalinguagem usada para falar sobre ela é equivocado e contraproducente (OLIVEIRA, 2010, p. 249).

Nesse sentido, o que se busca com a abordagem do **efeito de sentido** de qualquer elemento gramatical é a conscientização de que o objetivo da aula de Português não é tratar, exclusivamente, da nomenclatura e da metalinguagem, haja vista “dominar a metalinguagem não [implicar em] domínio da leitura e da escrita” (OLIVEIRA, 2010, p. 249).

Como vemos, inicialmente, busca-se na atividade a identificação e a classificação dos advérbios presentes no anúncio. Mas, no momento seguinte, promove-se a reflexão linguística através da solicitação da interpretação do **efeito de sentido** que a repetição do advérbio *muito* causa ao texto.

A interpretação que o aluno precisa construir, mediado pela ação do professor, é a de que *muito*, como advérbio de intensidade – características morfossintáticas dessa categoria gramatical –, provoca uma intensificação das qualidades do produto anunciado, ou seja, a nova promoção que a empresa de telefonia Vivo criou para atrair novos clientes. Com a repetição desse advérbio, se dá a construção da persuasão no anúncio, – características semânticas que esse elemento linguístico confere ao contexto.

Assim sendo, defendemos a tese de que a categoria **efeito de sentido** se une à anteriormente mencionada, **valor semântico**, com o objetivo de promover a reflexão linguística a partir do trabalho com a significação.

Vejamos outra atividade:

Figura 24: Atividade 24 – relação de sentido da conjunção

Vamos atender o apelo do papa

RAUL JUNGSMANN

[...]

Ora, todos sabemos que a terra improdutiva desfigura por inteiro o preceito de sua função social. Sabemos, ainda, que a pobreza dos sem-terra não deve e nem pode ser tolerada. Concordamos em que, se o homem é o centro, e uma existência digna, a "*conditio sine qua*" de sua integridade e desenvolvimento, tudo o mais deve submeter-se a esse desígnio.

^{6º}Muitos, no entanto, acreditam que a pobreza deve ser combatida a qualquer preço, até mesmo o da democracia... É dessa crença que emerge a "legitimação profunda" das invasões.

Os que defendem as invasões como um meio legítimo -ou até único- de pressão para fazer avançar a reforma agrária partem de pressupostos tais como: 1) o poder público, historicamente, não funciona quando está em causa o benefício dos excluídos, em especial os sem-terra; 2) o latifúndio e interesses conexos possuem força suficiente para "barrar" a reforma. Acreditam que, "sem invasões, a coisa não anda".
[...]

Assim — e para que possamos alcançar de fato uma reforma agrária como aquela com que sonham as pessoas de bom senso-, fazemos aqui um chamamento geral: vamos atender o apelo do papa. Vamos realizar, dentro da lei e em paz, essa reforma agrária. E, para isso, estamos preparados: o governo como um todo, a sociedade em geral e os produtores e trabalhadores rurais que pensam em produzir e ganhar o sustento da família com trabalho e produtividade.

3 Localize nesse mesmo texto o sexto parágrafo. Responda em seu caderno:

- a) Que relação de sentido se estabelece entre esse parágrafo e o anterior? Que conjunção expressa essa ideia?
- b) Que relação de sentido o último parágrafo estabelece com o restante do texto? Qual é a conjunção que expressa essa ideia?

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, Volume 3, pp. 320-1 e 347⁴¹.

O que chama a atenção nesta atividade, e ela apenas exemplifica algo bastante produtivo no *corpus*, é a utilização do comando “que relação de sentido se estabelece...” como forma de trabalhar com a significação, novamente tendo como objetivo a interlocução entre a semântica e a sintaxe. Propomos o seguinte esquema para essa categoria: [**Qual é a relação de sentido expressa por X no contexto Z?**]. Logo, toda atividade que propuser a compreensão do papel semântico exercido por um item gramatical, no caso desta atividade trata-se da conjunção, em termos de sua **relação de sentido**, estaremos diante de uma abordagem epilinguística de um conteúdo de Língua Portuguesa.

Esse tipo de trabalho com a linguagem evita a manutenção de um problema mencionado por Perini (2005a):

[...] o aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo. Um professor de português, mesmo que de colegial, não pode entrar na sala esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio, sob pena de graves decepções. E eles estudam esse assunto há oito anos, às vezes mais! Decididamente, alguma coisa está *muito* errada (PERINI, 2005a, p. 48) [grifos do autor].

Na visão do autor, é necessária uma mudança de perspectiva no trabalho com os conteúdos de língua em sala de aula. Entendemos que a categoria **relação de sentido** explora, juntamente com as anteriormente descritas, o entremeio do que vem sendo problema nas aulas

⁴¹ Adaptamos o texto utilizado na atividade para melhorar a visualização.

de português: a ampliação de conhecimentos gramaticais metalinguísticos, a partir da atuação do nível semântico.

Do sexto parágrafo do texto, podemos extrair o seguinte enunciado:

(39) *Muitos, no entanto, acreditam que a pobreza deve ser combatida a qualquer preço.*

Ao ler com os alunos o texto, o professor precisa trabalhar o conteúdo temático desenvolvido pelo autor, a saber: um apelo que o então Papa João Paulo II fez aos líderes globais para a elaboração de uma reforma agrária realizada pacificamente.

Além disso, é necessário trabalhar com os alunos o contexto de produção. Esse texto foi produzido durante o mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Na época, FHC, como era conhecido, tinha como proposta de governo a realização da reforma agrária, porém convivía com uma disputa de interesses: os grandes latifundiários donos de terras, algumas vezes improdutivas, e as reivindicações dos Sem terra.

Após essas discussões, promovidas pela leitura do texto na íntegra, fica clara, portanto, qual a **relação de sentido** expressa pela conjunção *no entanto*, no enunciado (39): uma relação de oposição de ideias. As ideias que se opõem são as defesas de cada grupo partícipe dos conflitos de terra: de um lado, os grandes latifundiários, defendiam a tese de que os militantes Sem terra agiam de forma violenta, já que atuavam invadindo as suas terras. Os militantes defendiam a tese de que só desse modo é que poderiam ter seus interesses ouvidos, uma vez que provavam com a invasão que a terra era improdutiva. O autor do texto orienta seu discurso se opondo ao comportamento dos Sem terra, aderindo, portanto, à tese dos grandes latifundiários, visto que seu argumento se assenta na tese de que a pobreza não deve ser combatida a qualquer preço.

Os alunos precisam entender, a partir da mediação do professor, que a função estabelecida por qualquer conjunção gera uma **relação de sentido** entre uma ideia posta anteriormente a inserção desse conectivo e a ideia posposta a ele, formando o seguinte esquema: [**Ideia A** → **CONECTIVO** → **Ideia B**].

Cada conectivo, por sua vez, deve ser analisado separadamente, atestando-se qual o seu sentido prototípico e se esse sentido atua adequadamente no contexto pretendido. A coesão e a coerência só são alcançadas quando há uma comutação entre o sentido prototípico do conectivo e o contexto linguístico no qual é inserido. Ressalva seja feita para a alteração de sentido que cada conectivo pode adquirir nos usos com o passar do tempo.

O mesmo deve ser feito em relação ao último parágrafo do texto, do qual se pode extrair o seguinte enunciado:

(40) *Assim, fazemos um chamamento geral: vamos atender o apelo do papa.*

A **relação de sentido** estabelecida pela conjunção *assim* é a de conclusão do conteúdo temático desenvolvido no texto. O aluno deve ser levado a perceber que uma das características do último parágrafo dos textos dissertativo-argumentativos, tal como o analisado nesta atividade, é a apresentação da ideia final do autor, como que o arremate/o fechamento daquilo que vem sendo desenvolvido. Para tanto, é necessário relacionar essa ideia final (Ideia B) com as ideias advindas dos parágrafos anteriores (Ideia A) de modo a propor uma conclusão. Isso é permitido pela utilização do termo *assim*, cuja função é orientar o leitor para o término do texto.

A seguir, analisemos outra atividade:

Figura 25: Atividade 25 – a semântica do advérbio

4 Leia estas frases.

- “Todo o conteúdo está na internet, permanentemente atualizado.”
- “Todo o conteúdo está atualizado.”
- a) Observe que, na segunda frase, os termos *na internet* e *permanentemente* foram retirados. Explique a diferença de sentido entre as duas frases.
- b) Portanto, esses termos modificam o sentido de uma palavra, quando estão presentes em uma frase. Que palavra os termos *na internet* modificam? E *permanentemente* altera o sentido de que palavra?

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, Volume 2, p. 360

Vimos discutindo nesta seção o importante papel que a associação entre o nível semântico e o nível morfossintático permite, no sentido de estabelecer a almejada reflexão linguística. Prova disso é a forma como o item gramatical advérbio é trabalhado nesta atividade.

É consenso que a Gramática Tradicional sugere um papel marginal para os advérbios, como se esses elementos perfizessem um apêndice expletivo, desnecessário ao conteúdo formal. Esta atividade prova que essa assunção está equivocada, haja vista não devermos isolar o papel de um item linguístico apenas com foco em sua função sintática. A natureza semântica de tal categoria gramatical também possui espaço imprescindível, tanto na leitura como na produção do texto.

Indo além da metalinguagem, que visa propor uma reflexão quanto à natureza da forma (cf. a alternativa b), cuja análise explora o papel sintático dos advérbios presentes nas frases dadas, é necessária a promoção do trabalho com a epilinguagem.

Para tanto, na primeira alternativa desta atividade, os autores da questão buscam trabalhar com aspectos semânticos relacionáveis com a categoria gramatical advérbio. Primeiro, o aluno percebe uma mudança de sentido, decorrente da retirada de dois termos: *na internet* e *permanentemente*. O aluno perceberá que a retirada desses dois termos afeta decisivamente na interpretação do conteúdo que se pretende comunicar, no sentido do detalhamento das informações.

Atividades como esta promovem, na nossa visão, uma importante reflexão quanto à natureza semântica da classe gramatical do advérbio, jogando uma luz sobre o seu papel sintático-semântico.

Vejamos outra atividade:

Figura 26: Atividade 26 – valor semântico da oração adverbial

Por que, com o tempo, os pães endurecem e os biscoitos amolecem?

Alguns alimentos têm as características modificadas quando entram em contato com o ar porque ocorre uma troca de umidade. Os pães ficam duros porque têm muita água, e os biscoitos amolecem devido ao fato de quase não levarem água. “Isso decorre da própria diferença na composição desses produtos”, afirma a química Cláudia Moraes de Rezende, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O biscoito que fica exposto ao ar absorve a umidade e perde a crocância. Em comparação, o pão francês tende a perder água e ficar duro. A quantidade de açúcar, existente na composição de pães e biscoitos, também faz diferença. “Os biscoitos têm bastante, o que favorece a absorção de água. Já o pãozinho tem pouco açúcar e bastante amido. Este último sofre modificações na sua organização estrutural, que estimulam o endurecimento”, diz. Para não perder o apetite na hora do lanche, nada melhor do que devorar o pão francês bem quentinho, assim que ele chegar da padaria. Quanto aos biscoitos, a dica é mantê-los guardados na embalagem, em pote de vidro ou dentro da geladeira.

b) Escreva no caderno as orações subordinadas adverbiais do primeiro período e o valor semântico que elas expressam.

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010, Volume 3, p. 262.

Entendemos que atividades como esta são importantes, pois desenvolvem no aluno a compreensão de que a noção de **valor semântico** não se restringe apenas à palavra, mas é ampla e também se atrela ao conteúdo oracional.

Conforme sugere Castilho (2010, p. 373), “o melhor critério para analisar as subordinadas adverbiais [é considerar], por um lado, o grau de interdependência com a

sentença nuclear a que se vinculam, e, por outro lado, o tipo de relação lógico-semântica que expressam [...]”.

Dois valores distintos podem ser apreendidos do primeiro período do texto, demonstrado a partir do enunciado:

(41) *Alguns alimentos têm as características modificadas quando entram em contato com o ar porque ocorre uma troca de umidade.*

Diferentemente da tradicional análise sintática, o aluno é convidado a perceber as nuances de sentido que as orações adverbiais conferem ao texto. Por exemplo: em

(41a) *quando entram em contato com o ar,*

destaca-se o valor semântico de tempo, introduzido pela conjunção *quando*, que denota uma ideia temporal. Não é em qualquer momento que “as características dos alimentos se modificam”, isso ocorre apenas *quando* (no sentido de *no momento em que*) os alimentos “entram em contato com o ar”. Já em

(41b) *porque ocorre uma troca de umidade,*

o valor semântico de causa é introduzido pela conjunção *porque*, que denota uma relação entre duas ideias: na primeira ideia está a consequência: “alguns alimentos tem as características modificadas” e na segunda ideia está contida a causa desse fenômeno sofrido pelos alimentos: “ocorre uma troca de umidade” devido ao contato com o ar.

Nesses termos, as conjunções presentes em (41a) e (41b) – *quando* e *porque* – direcionam o sentido pretendido pelo autor do texto. Elas servem como mecanismo de auxílio para a expressão das ideias, as quais precisam ser determinadas quanto ao tempo e quanto à causa. Entender esse procedimento linguístico é de suma importância para o aluno que visa produzir textos coesos e coerentes.

Passemos à análise da última atividade desta seção:

Figura 27: Atividade 27 – a semântica da preposição



VIVENDO DA TERRA E PARA A TERRA.

Nada é mais importante para a Syngenta do que tratar a terra. Tratar com carinho, tratar com reverência, tratar com produtos que não agredam sua natureza. É da terra que vivemos. É para a terra que trabalhamos. Sempre preocupados em alimentar o mundo de uma maneira melhor, em encontrar soluções abrangentes para o agricultor, em cuidar daquilo que é mais importante para nós. Porque quem é generoso conosco merece ser tratado com toda a generosidade.

Vivendo da terra e para a terra

Nada é mais importante para a Syngenta do que tratar a terra. Tratar com carinho, tratar com reverência, tratar com produtos que não agredam sua natureza. É da terra que vivemos. É para a terra que trabalhamos. Sempre preocupados em alimentar o mundo de uma maneira melhor, em encontrar soluções abrangentes para o agricultor, em cuidar daquilo que é mais importante para nós. Porque quem é generoso conosco merece ser tratado com toda a generosidade.

syngenta

www.syngenta.com.br

1. O slogan do anúncio é construído a partir de um jogo de palavras. Qual a diferença de sentido entre *vivendo da terra* e *vivendo para a terra*?
- Que palavras são fundamentais para marcar a diferença de sentido entre os dois enunciados?

Fonte: ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.; PONTARA, 2008, Volume 2, p. 477⁴².

Esta atividade aborda aspectos relativos à significação da classe gramatical da preposição. Assim como a conjunção, esse item gramatical funciona como um conectivo relacional, por meio do qual se unem duas ideias. A diferença é que a conjunção opera, comumente, com os sentidos de orações e a preposição, com o sentido de palavras.

O enunciado sobre o qual deve o aluno deter a sua análise é

(42) *Vivendo da terra e para a terra,*

esse, inclusive, intitula o anúncio. No comando da questão, discute-se que uma “diferença de sentido” decorre da mudança de dois elementos presentes no enunciado (42). O aluno precisa descrever essa alteração semântica e determinar quais são os elementos linguísticos responsáveis por isso.

⁴² Adaptamos o texto utilizado na atividade para melhorar a visualização.

Um dos aspectos importantes deste tipo de atividade é o fato de permitir ao aluno perceber a relevância que a preposição confere ao texto, especialmente, no âmbito do sentido. Em

(42a) *vivendo da terra*,

o sentido que se estabelece é de uma relação de dependência entre o sentido expresso pela palavra *vivendo* e o sentido da palavra *terra*, em que pese a ideia de que a sobrevivência humana depende dos bens naturais fornecidos pela *terra*. Em

(42b) (vivendo) *para a terra*,

o sentido que se estabelece é de uma relação de finalidade, da qual decorre a motivação da vida da espécie humana: viver *para* se dedicar a *terra*.

A persuasão pretendida pelo produtor deste anúncio está centrada no jogo semântico conferido pela mudança de sentido que as preposições *da* e *para* promovem ao texto. Todas as qualidades da empresa *Syngenta* se devem ao fato de ela se dedicar à produção de produtos destinados ao trabalho no campo (*terra*), mas com responsabilidade ambiental.

O texto do anúncio promove a composição de dois campos semânticos: o primeiro é relativo ao sentido expresso pela preposição *da*, cujo foco é a dependência em relação à importância *da terra*, com palavras/expressões como *vivemos*, *preocupados*, *alimentar o mundo*, *cuidar* etc. O segundo é relativo ao sentido expresso pela preposição *para*, cujo foco é a motivação do trabalho da empresa, explicitado por palavras/expressões como *tratar*, *produtos*, *trabalhamos*, *soluções abrangentes*, *agricultor* etc.

A partir desta atividade, o aluno é levado a perceber os efeitos de sentidos que podem ser estabelecidos pelo uso de preposições e verificar, além disso, a importância dessa classe gramatical na construção do sentido de um texto.

As análises aqui encerradas dão uma dimensão quanto à exploração da significação no *corpus*, algo que, como vimos, exige mais a reflexão linguística do que o conhecimento da metalinguagem. Mesmo não compondo uma análise exaustiva, esperamos que com essas atividades tenha sido possível esboçar algumas considerações que relacionem os aspectos relativos à exploração da significação com o contexto do Ensino, algo que almejamos tratar mais detidamente no próximo capítulo desta tese.

6. CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA PARA O ENSINO

“Não se pode considerar adequada qualquer teoria que tente conhecer o funcionamento da linguagem sem dar a explicação de seu mecanismo semântico... nenhuma teoria da sintaxe será satisfatória se não combinar harmoniosamente com a semântica”.

(TODOROV, 1966, *apud* LEITE, 1989, p. 17).

Considerando o estágio atual da pesquisa em Linguística, em que se mesclam as consequências dos avanços apresentados pelas teorias voltadas para o ensino, especificamente, em relação à sua aplicação, tanto na formação do profissional, quanto na seleção dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, passando, ainda, pela escolha de uma opção metodológica que permita alcançar a reflexão linguística, buscaremos discutir neste capítulo o espaço de contribuição da Semântica para o ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, adotaremos uma organização diferente na discussão feita neste capítulo em relação aos anteriores, por entendermos que o imbricamento entre teoria e prática, voltadas para a almejada reflexão, ficará mais elegantemente apresentado sem a divisão de seções e/ou subseções tal como fizemos anteriormente. Justifica-se essa organização, pois queremos estabelecer um diálogo mais direto com o futuro leitor desta tese, de modo que seja possível apresentar uma retomada dos dados analisados no capítulo anterior, tratando mais amplamente da correlação entre o nível semântico e a busca por estratégias de didatização desse conhecimento linguístico frente às demandas do ensino da língua.

Conforme Travaglia (2002, p. 10), “[...] as áreas básicas em que normalmente se divide e se estrutura o ensino de língua materna [são]: ensino de gramática, ensino de leitura (compreensão de textos), ensino de redação (produção de textos) e ensino de vocabulário”. Na visão dos PCN, temos que

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não [deve reproduzir] a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da

reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, 1998, p. 29).

Desse modo, a língua a ser ensinada deve levar em conta explicações internas e externas ao sistema linguístico, haja vista devermos buscar instrumentalizar nossos alunos para o efetivo uso (reflexivo) de sua língua materna. Logo, um item gramatical não poderá mais ser enxergado como uma forma linguística cujo aspecto semântico e cujo contexto de uso sejam irrelevantes (metalinguagem e epilinguagem, devem vir, pois, juntas)⁴³.

É consenso entre os autores que discutem o Ensino de Língua Portuguesa que há problemas no transporte entre a realidade da língua e a língua que é ensinada na escola. Em subseção intitulada “A reflexão sobre a Linguagem”, presente nos PCN, há a seguinte ponderação:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 29).

Assumimos, com Oliveira (2010, p. 110), que “[...] a principal meta da escola, no que diz respeito ao ensino de português, deve ser ensinar os alunos a [ler e a] escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade”. Logo, um dos grandes objetivos do ensino da língua materna é possibilitar aos alunos a percepção da língua como instrumento de interação social. O professor que pautar suas aulas em uma abordagem reflexiva deve fornecer aos alunos condições de escrever não apenas um amontoado de frases, considerando isto como um texto, mas sim uma unidade coesa e coerente, cujos sentidos e cuja referência emergem durante as práticas discursivas.

⁴³ A respeito das atividades metalinguísticas e epilinguísticas, tomando por base Geraldi (1997, pp. 24-5), podemos dizer que as primeiras são atividades voltadas ao conhecimento do sistema da língua. Com elas, se propõe uma análise da língua(gem) com relação a construção de conceitos, classificações etc. A pertinência é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso. Por outro lado, as segundas são atividades que se constituem de “operações” manifestadas nas negociações de sentido. São atividades que congregam aspectos estruturais da língua, como também aspectos discursivos, tendo como foco a reflexão sobre a língua que se usa.

Nesse sentido, cabe estabelecer uma relação reflexiva entre o que os elementos linguísticos significam e os usos que podemos dar a eles. Assim é que devemos assumir a língua: um complexo material linguístico disponível aos falantes-ouvintes, aos escritores-leitores, destinado à interação dentro de uma cultura.

A esse ponto da discussão, faz-se mister ponderarmos sobre quais aspectos da descrição semântica podem/devem ser abordados para que haja uma didatização pedagógica de conhecimentos relativos a essa área, evidenciando, desse modo, a contribuição da Semântica para o ensino de Língua Portuguesa. De início, estabelecemos o seguinte princípio:

Aprender uma língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua [...], [sendo, portanto,] impossível usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela (TRAVAGLIA, 2002, p. 107).

O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, visando a um ensino produtivo de língua, cujo foco primordial seja o desenvolvimento de habilidades linguísticas, só é possível se e somente se houver um ato de reflexão sobre a linguagem (cf. GERALDI, 1997). Dessa forma, deve haver uma associação direta entre o ensino descritivo e o prescritivo, somado à análise dos efeitos de sentido que permitem estabelecer uma reflexão diante da estrutura, como também, reflexão na leitura e compreensão dos textos, o que, como resultado, promove a melhora da produção (escrita e oral) de textos diversos.

A respeito da reflexão cabe a seguinte delimitação, que tomamos a partir de Travaglia (2002, p. 110): “essa reflexão pode ser de qualquer natureza: automática ou não, implícita ou explícita, sobre a forma ou sobre as instruções de sentido dos elementos da língua, visando ou não sistematizar em uma teoria conhecimentos sobre a língua e outras mais que se possa conceber”.

Portanto, sempre que falamos sobre a reflexão linguística estamos lidando com o proposto por Geraldi (1997), em relação ao que vem a ser a Análise Linguística: atividades tanto de produção de textos como de leitura de textos, no interior das quais e a partir das quais se propõe uma análise reflexiva sobre a linguagem.

Grosso modo, propomos a seguinte premissa (já aventada em outros momentos desta tese): A presença da significação no ensino de Língua Portuguesa proporciona a almejada reflexão sobre os recursos linguísticos disponíveis na língua. Trabalhar com o sentido das

formas, a partir do modo como as relações lexicais e/ou o efeito de sentido das construções gramaticais é explorado, serve de mostra sobre como o nível de reflexão sobre os fenômenos da língua está relacionado ao grau de importância dado ao componente semântico.

Para defendermos essa premissa, portanto, consideramos que há uma relação progressivamente proporcional entre a contribuição da Semântica e a construção das habilidades de leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Oliveira (2010), nem a leitura e nem a escrita são atividades exclusivamente linguísticas. Sobre a leitura, o autor afirma que essa característica “[...] se deve ao fato de a leitura exigir dos usuários da língua conhecimentos prévios de tipos diferentes: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, e conhecimentos textuais” (OLIVEIRA, 2010, p. 60). Sobre a escrita, o autor assevera que “[...] para escrevermos, necessitamos de conhecimentos linguísticos, mas também precisamos ter conhecimentos enciclopédicos e textuais” (OLIVEIRA, 2010, p. 113).

Resumidamente, embora a linguagem esteja mais intimamente ligada aos nossos conhecimentos linguísticos, não se pode negar a existência de uma interinfluência de outros tipos de conhecimento. Em todos eles, o nível semântico contribui sobremaneira: por um lado, algumas vezes é preciso acionarmos inferências necessárias para a interpretação; por outro lado, lidamos muitas vezes com conhecimentos semânticos sem os quais não se pode fazer o texto inteligível, ou ainda, coeso e coerente. O “jogo” que se constrói diz muito sobre o modo como o aluno é levado a perceber a relação entre as instruções de sentido, construídas na leitura e/ou na escrita, e um dado texto.

A esse respeito, assumimos o mesmo ponto de vista de Antunes (2012):

[...] as propriedades textuais da coesão e da coerência [...] dependem-se mutuamente; tanto que não enxergamos demarcações absolutamente claras de onde termina uma e começa a outra. Ambas supõem o viés da sequenciação, da articulação, da continuidade. Ambas se orientam para a unidade, para a integração de sentidos e de intenções, para a harmonia entre o linguístico e o contextual (ANTUNES, 2012, p. 93).

Defendemos, assim, que há uma intrínseca relação entre a funcionalidade textual dos fenômenos semânticos e a construção de um texto de um determinado gênero. Isso se dá, por exemplo, porque há uma inter-relação entre alguns fenômenos e a tipologia/gênero textual, pela clara interação existente entre o papel desempenhado pelos elementos linguísticos e a composição de um texto propriamente dito.

Apenas para dimensionarmos a percepção que temos quanto à íntima relação entre a funcionalidade do nível semântico e a construção de habilidades necessárias à leitura e à escrita, destacaremos algumas informações da matriz de referência do ENEM⁴⁴ e algumas da Prova Brasil⁴⁵. Vale ressaltar que entendemos, assim como sugere Marcuschi (2008, p. 278), “que essas matrizes não são um programa de ensino de língua, mas como servem para avaliar habilidades, acabam orientando a formulação de programas de ensino”.

Segundo Brasil (2008, p. 17), “a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos”. Com base no exposto, faz-se importante entendermos o que vem a ser as “competências” e as “habilidades”.

Dentre várias definições para “competência”, encontramos em Houaiss e Vilar (2001, p. 775) uma bastante relacionada com a discussão até aqui desenvolvida, a saber: [competência é a] “capacidade que o indivíduo possui de expressar juízo de valor sobre algo a respeito do que é versado; soma de conhecimentos e ou habilidades”. No processo de construção do conhecimento a respeito de um conteúdo da aprendizagem, o aluno desenvolve (a partir da mediação feita pelo professor) a capacidade (ou competência) de analisar determinados fenômenos da língua à luz de seus conhecimentos (prévios ou construídos no processo ensino-aprendizagem). Logo, no contexto educacional, a “competência” diz respeito à capacidade do aluno de mobilizar conhecimentos no sentido de resolver determinadas situações apresentadas pelo professor, pelo livro didático etc.

O conceito de “habilidade”, por sua vez, refere-se, “especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorre, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2008, p. 18). Nesse sentido, a “habilidade” deve ser compreendida como uma aplicação prática de uma determinada competência.

Na Matriz de Referência do ENEM, para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual está inserida a Língua Portuguesa, são apresentadas 9 competências e 30

⁴⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado pelo Governo Federal em 1998, assumindo, inicialmente, o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. A partir de 2009, o Enem passou a ser utilizado como exame de seleção para os estudantes que pretendem fazer curso superior tanto em instituições privadas como públicas (cf. BRASIL/MEC/INEP, 2011, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>, acesso feito em 24/11/2016).

⁴⁵ As denominadas avaliações de aprendizagem coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) subdividem-se em Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRES (Prova Brasil) e A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Essas avaliações têm por objetivo constituir um diagnóstico relativo ao nível de alfabetização, letramento e nível de leitura dos alunos, permitindo avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas (cf. BRASIL/MEC/INEP, 2011, disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>, acesso feito em 24/11/2016).

habilidades. Chama a nossa atenção a competência 6, que diz: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (BRASIL, MEC/INEP, s.d., s.p)⁴⁶. Dessa competência, decorre a seguinte habilidade: “H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos” (BRASIL/MEC/INEP, s.d, s.p).

Para demonstrar o esperado na competência 6, o aluno que faz o ENEM deve perceber, primeiro, que há uma notável relação entre a constituição dos significados e a comunicação das informações nos textos, demonstrando, em segundo lugar, a habilidade de reconhecer a função dos elementos linguísticos na organização composicional de gêneros textuais diversos.

Mais especificamente sobre a Prova Brasil, soma-se às noções de “competência” e “habilidade”, já mencionadas, a noção de “descriptor”. “O descriptor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2008, p. 18). Entendemos que os descritores estão mais bem relacionados à noção de “habilidade”, visto que se voltam à parte prática, possibilitando que os conhecimentos relativos a um dado assunto sejam identificados conjuntamente. Dentre os 21 descritores que norteiam a Prova Brasil, destacamos os seguintes⁴⁷:

Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
Inferir uma informação implícita em um texto;
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.;
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos (BRASIL, 2008, pp. 22-3).

⁴⁶ cf. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>, acesso feito em 30/11/2016.

⁴⁷ “A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística” (BRASIL, 2008, p. 21).

É inegável a presença, tanto explícita como implícita, do papel da significação para a mobilização dos conhecimentos considerados básicos nos descritores da Prova Brasil supramencionados. Palavras e expressões tais como “inferir o sentido”, “identificar/reconhecer o efeito de sentido”, as quais apontam, ao mesmo tempo, tanto para elementos lexicais como também estruturas gramaticais, corroboram com a premissa por nós apresentada de que há uma já estabelecida e necessária relação entre o nível semântico e a leitura/interpretação e a escrita/produção.

O passo seguinte após assumirmos como válida uma premissa tal como a apresentada diz respeito à necessidade de “elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica” (cf. FRANCHI ([1988]2006, p. 35). Muito do que se tem colocado como problema no ensino de Língua Portuguesa é já ponto pacífico entre os estudiosos da linguagem. Assumimos, assim como Franchi, que se impõe uma nova necessidade, que vai além da descrição do problema e visa ao encaminhamento de novas formas de se promover o processo ensino-aprendizagem. O autor, contudo, ressalva que “as mediações entre uma boa teoria linguística e a prática pedagógica [...] são difíceis de estabelecer (porque são atividades de propósitos radicalmente diferentes)!” (FRANCHI, [1988]2006, pp. 37-8).

Apenas para darmos um exemplo de quanto é já ponto pacífico de que algo precisa ser feito a respeito do ensino, vale relembrar a posição de Faraco ([1975]1984) apresentada no artigo intitulado “*As Sete Pragas do Ensino de Português*”. Nesse artigo, o autor trata da problemática do ensino de português, precisamente, sobre o que denomina de “pragas”, isto é: “[...] certas atividades rotineiras que constituem a essência de um determinado tipo de ensino de português, qualificável de tradicional, cujos resultados têm sido os mais negativos possíveis [...]” (FARACO, [1975]1984, p. 17). Para o mencionado autor, 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.

Já no tempo de publicação do mencionado artigo, há mais de 40 anos, considerava-se inconcebível “[...] um ensino de língua materna sem adequá-lo ao que se [conhecia por reflexão] de linguagem [...]” (FARACO, [1975]1984, p. 18). Mesmo no tempo do referido texto, não assumir uma perspectiva de análise linguística era “[...] estar atrasado no tempo, além de ser prejudicial aos interesses individuais e nacionais” (FARACO [1975]1984, p. 18).

Em suma, o que parece não gerar discussão é que a questão-problema não está no fato de haver uma tradição gramatical nas nossas salas de aula. O problema não está na importância que a metalinguagem e que os exercícios gramaticais conferem à compreensão da

língua, especialmente em relação à estrutura, passo esse extremamente necessário ao aprendiz de uma língua natural. Existe, todavia, um problema e ele está na “[...] repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizam (no pior sentido de “escolarização”). Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos” (FRANCHI, [1975]1984, p. 52).

Assim sendo, um passo importante que o professor precisa dar no sentido de avançar nessa “celeuma” metodológica é compreender que “a questão mais importante para a teoria gramatical é a seguinte: por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam”? (FRANCHI, [1975]1984, p. 53). No centro da elaboração de uma aula de língua portuguesa, portanto, a associação entre sintaxe e semântica se faz necessária, uma vez que a compreensão de textos, bem como a sua produção, perpassa tanto questões categoriais como nocionais, sendo, pois, impossível dissociar da explicação e desenvolvimento da competência linguística as questões semânticas.

Nesse sentido, será sempre menos interessante/importante ao aluno de língua portuguesa descobrir qual é a melhor definição de substantivo, de sujeito, de adjunto adverbial etc. O que mais precisa ser considerado relevante é “[...] levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, [1975]1984, pp. 63-4), relacionando, nesse processo mediado pelo professor, as relações semânticas e as relações sintáticas de que a língua dispõe. Precisamos estudar os recursos sintáticos expressivos à luz da construção do sentido permitida por eles ao falante/escritor na leitura e na escrita, visto que “gramática é o estudo das condições linguísticas da significação” (FRANCHI, [1975]1984, p. 88).

Não estamos propondo, contudo, que seja preciso construir mecanismos de decodificação semântica, pois não consideramos possível estabelecer correlações, de um para um, entre o nível de análise puramente sintática e o nível de análise semântica, como se houvesse correspondência unívoca entre as categorias sintáticas e as categorias semânticas. A interpretação de texto, por exemplo, sobre a qual se faz necessária a construção de um olhar reflexivo por parte do aprendiz, não pode ser assumida como decodificação direta. Saber lidar com o conceito de sinônimos, antônimos e saber identificar o valor semântico de categorias gramaticais como advérbio, preposições (apenas para citar alguns dos elementos analisados no capítulo anterior), é condição importante para a leitura do texto, todavia não pode ser vista como condição *sine qua non*. Não propomos a substituição de uma metalinguagem tradicional

por outra, ainda mais porque esses pressupostos relativos ao nível semântico não são novos. Não estamos inventando novas hipóteses acerca da compreensão linguística, pelo contrário, defendemos a valorização da intuição do aluno, posto que a motivação do ensino reflexivo reside, justamente, no “diálogo” que o aluno precisa ser estimulado a fazer entre conhecimentos conteudísticos e a funcionalidade deles para a apreensão do que se pode fazer com a língua. A aula de português deve se transformar em laboratório de língua e o aluno precisa se perceber como “cientista da linguagem”.

Como dissemos, o passo que se precisa dar, indo além da descrição do problema quanto à necessidade de mudanças no ensino de língua, envolve a tomada de uma nova postura. Para tanto, valemo-nos do mesmo ponto de vista de Travaglia (2013). Primordialmente, todos os textos trabalhados em sala de aula devem servir de pretextos (no sentido positivo) para a exploração dinâmica dos conhecimentos linguísticos. Logo, na base das atividades de leitura e de produção de texto precisam estar previstas atividades de conhecimento linguístico. Essas atividades

devem concentrar-se: a) na significação dos recursos linguísticos, na sua contribuição para o(s) sentido(s) que se quer veicular por meio dos textos; b) na função desses mesmos recursos na constituição dos textos, quase sempre ligada à sua significação; c) na exploração de recursos alternativos para o mesmo fim (significado e função), ressaltando a diferença entre eles, quando isto for possível (TRAVAGLIA, 2013, p. 143).

O ponto de vista adotado por Travaglia (2013), ao qual aderimos, sugere que não é possível atingir letramento real sem que haja foco no significado linguístico, isto é, sem que haja reflexão a respeito das relações de sentido, em que pese uma análise frente à contribuição dos recursos semânticos. Sem esses recursos o aluno não pode dominar aspectos do trabalho da leitura e da escrita. Perceber que as relações semânticas existentes em gêneros textuais diversos (tais como os apresentados nas atividades de livros didáticos, apenas para lembrar o que fizemos em nosso capítulo de análise), permitem a compreensão do que se lê, levando o autor a dizer exatamente aquilo a que se propõe, com um sentido específico, é requisito fundamental para que o aluno seja um bom produtor e leitor de textos. Vejamos um exemplo:

- (1) “Indique qual ideia a palavra **de** (combinada ou sozinha) em destaque está ajudando a exprimir nos trechos abaixo” (TRAVAGLIA, 2013, p. 149).

Nesse exemplo, assim como o analisado na atividade 27, do Livro “*Português: contexto, interlocução e sentido*” no capítulo quinto desta tese, verifica-se que o foco está nas “ideias”, isto é, nos sentidos, ou ainda, no valor semântico que a classe gramatical da preposição pode exprimir em um determinado contexto. Estamos falando, nesse caso, da semântica da preposição.

O aluno deve perceber uma forte relação de dependência sintática, com base na noção de composicionalidade, haja vista o sentido da preposição atualizar um sentido a partir das palavras com as quais ela está se ligando, e relacioná-la com o nível semântico. Como sabemos, isso ocorre dentro do sintagma preposicional, de modo que os sentidos estão previstos no léxico, sendo acionados com base nos termos com os quais a preposição se associa. Observe-se que nos livros didáticos analisados não foi feita uma abordagem do sentido da preposição a partir de um ponto de vista teórico apenas, mas sim a partir do seu funcionamento, isto é, da funcionalidade semântica assumida por essa categoria gramatical no contexto do texto-base usado em uma atividade do *corpus*. Na visão de Travaglia (2013, p. 150), ao falar sobre o trabalho com a preposição, “não importa [tratar da] sua classificação, mas que o aluno perceba sua contribuição para a significação do texto”. São as instruções de sentido que nos permitem trabalhar cada classe gramatical, pelo viés da Semântica Gramatical, quanto à contribuição que cada elemento confere à significação geral do texto.

Acreditamos já ter ficado patente que a proposta por nós defendida não poderá ser apenas teórica, mas, sobretudo, prática, demonstrando o papel da significação e estabelecendo pontes entre as intuições linguísticas dos alunos na análise reflexiva de cada mecanismo. O foco deve estar na mobilização de conhecimentos necessários à compreensão dos efeitos de sentido pretendidos, com base nos textos produzidos e recebidos nas atividades de letramento desenvolvidas em sala de aula. Embora seja impossível exaurir a contribuição que cada recurso da língua pode promover na constituição do sentido de um texto, faz-se urgente desenvolver a competência linguística dos alunos a partir de atividades que permitam à apreensão de habilidades de uso da língua. Vejamos outro exemplo:

- (2) “Imaginar que um certo objeto possa ter as propriedades contrárias (que se expressam por um par de antônimos) é contrário ao bom-senso. Mas os provérbios, com sua antiga sabedoria, lembram-nos que essas situações paradoxais podem acontecer. Escolha um desses provérbios e conte uma história a que ele se aplica: O barato sai

caro. O ótimo é inimigo do bom. Há males que vêm para bem. Mais vale um mau acordo do que uma boa demanda” (ILARI, 2011, p. 28).

Instruções de sentido explícitas e/ou implícitas que denotem oposição, contraste, sentido contrários, tais como **[o contraste entre X e Y]**; **[dê um sentido Y para X que seja seu contrário]**; **[a diferença de sentido entre X e Y é uma oposição contextual]**, dentre outras possibilidades (tais como as identificadas na análise proposta no capítulo anterior, ainda que não se limitem apenas a essas), são necessárias para o entendimento da funcionalidade textual da antonímia. Ao enunciarmos um provérbio como “O barato sai caro”, não estamos sendo contraditórios, ainda que, talvez, sejamos paradoxais. Há dois itens lexicais *barato* e *caro* cujos sentidos se opõem, mas que, no contexto do provérbio popular, ou em outras situações possíveis de enunciação, significam algo plenamente inteligível, a saber: existem coisas que custam pouco dinheiro, porém que podem dar muita dor de cabeça, devido sua qualidade duvidosa. Essa inferência interpretacional é possível e se apoia em nossos conhecimentos de mundo, até mesmo vivências biopsicossociais pelas quais passamos em que “o barato saiu caro”.

Casos como o exemplificado em (2) ou os exemplos discutidos em nosso capítulo de análise a respeito da antonímia servem de diagnóstico: há uma relação direta entre a função textual dos elementos linguísticos que denotam antonímia e a coesão e a coerência textual. Consequentemente, tal entendimento é extremamente importante para a compreensão e a produção de textos, posto que a antonímia: a) é um fato da língua; 2) é um recurso produtivo para a linguagem; 3) permite ao produtor de textos organizar a oposição de ideias e 4) permite ao leitor de textos interpretar a oposição de ideias.

Nesse sentido, entendemos que o mesmo vale para as relações lexicais da sinonímia e da ambiguidade, analisadas no capítulo quinto desta tese. Instruções de sentido tais como: **[substituir X por Y equivalente]**, **[a palavra X no contexto Z significa Y]**, **[X pode ser parafraseado por Y no contexto Z]**, e outras possibilidades de abordagem explícita e, nesses termos, implícita da sinonímia, ou ainda, **[a expressão X é ambígua]**, **[identifique os vários sentidos de X no contexto Z]**, **[qual o duplo sentido de X]**, e outras tantas possibilidades de explorar a ambiguidade lexical em textos, seja de modo explícito, ou, nesses casos, implícito, são procedimentos necessários à reflexão linguística, voltada para a contribuição que o nível semântico pode promover ao ensino de Língua Portuguesa.

Quando dissemos que “a aula de português deve se transformar em laboratório de língua e o aluno precisa se perceber como cientista da linguagem”, não mencionamos, propositalmente, o professor. Em vários momentos desta tese dissemos que o professor deve ser um mediador da proposta que defendemos, porém, como o aluno não é uma tábula rasa o professor também não o é. O professor precisa ser estimulado a se perceber também como cientista da linguagem, especialmente, no processo ensino-aprendizagem, pelo enfoque reflexivo, que não é (não pode ser) de mão única, mas de mão dupla. A reflexão deve ser premissa metodológica assumida por parte do professor, que julgará a viabilidade e o nível de cada texto a ser explorado com os alunos de sua turma, bem como a possibilidade de envolver sua abordagem, em maior ou menor grau, de conhecimentos metalinguísticos, estabelecendo, inclusive, níveis de reflexão para cada recurso linguístico a ser explorado.

Assim, portanto: a aula de português deve ser transformada pelo professor-mediador em laboratório de língua, de modo que possa levar o aluno a se perceber como cientista da linguagem, a partir da atestação e refutação que ambos farão das suas intuições e conhecimentos. Vejamos outro exemplo:

- (3) “Os segredos de quem tem qualidade de vida **na terceira idade** e o que fazer para chegar lá de forma produtiva e feliz. Saiba quais as oportunidades de trabalho, lazer e bem-estar para **os mais idosos** no Brasil” (ANTUNES, 2012, p. 79 – negrito da autora).

Encontrar uma palavra e/ou expressão que tenha exatamente o mesmo sentido que outra é algo impossível do ponto de vista semântico, pois, como vimos anteriormente, não existem sinônimos perfeitos. No entanto, em algumas situações, apoiados pelo contexto, é possível encontrarmos/aproximarmos palavras e/ou expressões de modo a substituímos uma por outra, conseguindo equivalência semântica. A esse respeito, é válido dizer que a funcionalidade textual da sinonímia está para a noção de coesão referencial.

De acordo com Antunes (2012, p. 35), “a ocorrência de palavras sinônimas é textualmente significativa; sobretudo, pela continuidade semântica que promove no curso do texto”. A autora sugere que a sinonímia, seja por meio de itens lexicais prototipicamente tratados como sinônimos, seja por meio de palavras e expressões semanticamente equivalentes, o que chamamos nesta tese de sinonímia implícita, é importante recurso coesivo, na medida em que a continuidade referencial está proporcionalmente ligada à ideia

de criação de nexos que permitem a progressão textual, manifestada quando da ocorrência de uma palavra e a posterior retomada da unidade temática a partir de um sinônimo.

Em (3), verifica-se a retomada de uma mesma referência anterior a partir dos elementos sinonímicos *terceira idade* e *os mais idosos*. No processo de reflexão, mediado pelo professor, cabe desenvolver a habilidade de percepção de que existe na língua possibilidades de aproximação e correspondência de sentidos, sendo viável estabelecer, até mesmo com palavras aparentemente de sentido opostos, uma reiteração, promovendo ao texto uma continuidade coesiva assegurada pelo papel semântico sinonímico dos recursos linguísticos mobilizados para tal. Nesses termos,

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

Vejamos outro exemplo:

Figura 28: funcionalidade semântico-textual da ambiguidade lexical



(4)

(Disponível em: <<https://revisoesdodireito.files.wordpress.com/2013/04/maioridade-penal.jpg>>, acesso em 08/DEZ/2016).

Quando o primeiro policial, após revistar dois bebês suspeitos^(?) afirma: “esses aqui tão limpos”, construímos um mundo, um *script* (tal como é característico na leitura dos gêneros de humor) que direciona a nossa interpretação de que o sentido de *limpo* refere-se ao comportamento social lícito de um determinado cidadão. No jargão característico das “batidas policiais”, um sujeito que está *limpo* não porta armas, não porta drogas, não porta nada que

seja ilegal. Porém, ao seguirmos o fluxo discursivo, vemos que *limpo*, ou mais explicitamente, os elementos visuais associados a esse lexema, pelo contexto imediato da charge do exemplo (4), configuram-se como ambíguos: *limpo* não diz mais respeito a uma questão de comportamento social, mas sim estabelece uma antonímia com *sujo*, configurando-se, então, numa questão física, corpórea, já que, por referência semiótica, por apoiarmos nossa leitura na imagem, vemos o policial com as mãos *sujas*, após fazer a revista do segundo bebê.

Conforme Marcuschi (2008, p. 249), “as inferências na compreensão de [um] texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. No caso específico do gênero textual charge, o papel empenhado pela ambiguidade lexical é decisivo para a construção de inferências possíveis, as quais, inclusive, são base para o humor.

Se, por exemplo, lidássemos com o gênero aviso, as informações textuais, ao máximo possível, não poderiam ser ambíguas, visto que tal gênero se propõe à comunicação precisa de uma informação. Logo, as escolhas lexicais, a distribuição sintática, a relação entre os elementos semântico-pragmáticos⁴⁸ e morfossintáticos, operam de modo decisivo nas atividades de compreensão de texto, especialmente, nas que envolvem a leitura de gêneros de humor, os quais envolvem a mobilização de conhecimentos de tipos diferentes: conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de mundo, lógicos etc. “Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelos textos e parcialmente completados pelo leitor” (MARCUSCHI, 2008, p. 241).

Apenas para ficar claro ao nosso leitor, assumimos a mesma posição de Antunes (2012) para quem o gênero textual delimita a seleção de palavras, conseqüentemente, a funcionalidade que elas promovem para a coesão e coerência pretendida. Nas palavras da autora,

O *gênero* em que o texto vai realizar-se constitui outro condicionamento para a escolha das palavras. Uma conferência, o anúncio de um evento, um artigo de opinião, uma nota de esclarecimento, uma mensagem de agradecimento, um guia turístico, uma aula expositiva, por exemplo, à partida, já excluem o uso de certas palavras e já presumem a escolha de outras. Cada um desses gêneros, por si só, já impõem certa delimitação para a seleção das palavras (ANTUNES, 2012, p. 54 – *itálico da autora*).

⁴⁸ Fazemos uma menção direta à Pragmática pelo fato de estarmos discutindo uma situação que envolve a compreensão de inferências na leitura de um dado texto. Para Marcuschi (2008, p. 249), “a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto”.

Isso quer dizer que para alguns gêneros será proporcionalmente mais importante ao produtor do texto lançar mão de sinônimos, uma vez que se pretenda a fluidez do texto, construindo uma sequencialidade discursiva. Em outras situações, poderão ser usados adjetivos antônimos, haja vista exija-se a construção de uma comparação qualificativa, em que se valorize um elemento em oposição a outro, por exemplo, em um anúncio publicitário. Ainda em outras situações, será válido constituir o texto de múltiplos sentidos, a partir do uso de palavras que possuem mais de um sentido, pelo potencial humorístico que a ambiguidade confere ao texto. Mais do que um deslize, muitas vezes, o autor de um texto pretende deixar a impressão de que há mais de uma possibilidade de interpretação o que, no entanto, é normalmente evitado pelas informações contextuais e cotextuais que direcionam a compreensão.

Essa “criação” estilística não deve ser resumida ao momento de leitura e produção nas aulas de Literatura. Não existe uma língua conotativa e outra língua denotativa. Existem as possibilidades de se usar a língua, inclusive no dia a dia, de modo irônico, metafórico, metonímico, isto é, estético, valorizando sempre a construção dos efeitos de sentido que pretendemos expressar.

Nesse sentido, entendemos com Antunes (2012, p. 157), que a ambiguidade lexical, seja por homonímia, seja por polissemia, deve ser trabalhada em sala de aula como forma “[...] de mostrar que essa propriedade das palavras não é prerrogativa da literatura e, portanto, faz parte de nossa competência lexical mais básica e habitual”.

Corroborando com o que vimos discutindo, vale a ressalva apresentada por Travaglia (2011):

Todavia ao fazer um estudo centrado nos gêneros, resta um problema relativo ao estudo dos usos dos mais diferentes recursos linguísticos. Muitos podem se apressar em dizer que se verá o funcionamento dos recursos linguísticos que se apresentam como características da superfície linguística do gênero (ou seja, seu estilo, no dizer de Bakhtin). Mas a grande questão é se o uso de todos os recursos linguísticos é gênero dependente, ou seja, é um uso que se pode explicar em função da construção de um gênero enquanto tal. Em nossas pesquisas temos observado que muitos fatos não dependem do gênero em si, mas dos tipos que os compõem (TRAVAGLIA, 2011, pp. 516-7).

Logo, quando dissemos e, inclusive, discutimos exemplos de que há uma intrínseca relação entre os recursos linguísticos, especialmente pelo viés semântico (valendo remeter o

leitor também às análises feitas no capítulo anterior), no que concerne à estruturação composicional de alguns gêneros textuais, não queremos dizer, contudo, que todos os recursos linguísticos devem ser abordados como tendo uma dependência direta com um gênero textual específico. A noção de continuidade referencial, mencionada anteriormente, como característica assumida pelos sinônimos nem deve ser vista como limitada a esse fenômeno semântico, uma vez que também os hiperônimos e os hipônimos, por exemplo, e também categorias gramaticais como pronomes, conjunções etc. desempenham esse papel textual, e tampouco deve ser vista como ação linguística exclusiva de um gênero textual. Em vários gêneros textuais esse mecanismo é recursivo. A ambiguidade, por sua vez, não é o único fenômeno linguístico responsável pela construção do humor e nem, tampouco, todas as charges, tirinhas, piadas etc. valer-se-ão de ambiguidades na sua construção. Apesar disso, entendemos que não se pode negar a existência de uma funcionalidade textual para os recursos linguísticos, especialmente, os vinculados ao componente semântico da linguagem.

Além disso, instruções de sentido tais como: **[X possui o valor semântico de]**, **[qual o efeito de sentido expresso pela categoria gramatical X]**, **[qual relação de sentido é expressa pela unidade linguística X no contexto Z]** entre outras possibilidades de se abordar o nível semântico, indo além da análise sintática, é requisito fundamental para a aula de língua portuguesa que vise promover a reflexão linguística. Dessa forma, passaremos a lidar com a semântica da preposição, a semântica da conjunção, a semântica do advérbio etc., para citar mais detidamente os termos analisados no capítulo quinto desta tese.

Assumimos com Travaglia (2013, p. 95) que é necessário abordar cada tópico gramatical a partir do efeito de sentido que cada um “é capaz de contribuir na construção/constituição dos textos orais ou escritos”. Dessa forma, “parte-se de um efeito de sentido e verifica-se que recursos da língua podem produzi-lo” (TRAVAGLIA, 2013, p. 95). Vejamos um exemplo:

Figura 29: funcionalidade semântico-textual do adjetivo

Leia o anúncio:



(Atrevida, ano IV, nº 41.)

1. Tanto no enunciado da parte superior do anúncio quanto no da parte inferior, destaca-se o emprego de adjetivos ou de locuções adjetivas.
 - a) Identifique os adjetivos e locuções adjetivas empregados nos dois enunciados.
 - b) Considerando a intencionalidade do texto, isto é, a finalidade com que ele foi criado, justifique o predomínio dessa classe gramatical.

(5)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 56).

A partir do momento em que uma atividade é apresentada sob a premissa de tratar do emprego de um item linguístico ou da funcionalidade de uma classe gramatical, pelo papel exercido no processo comunicativo inerente ao gênero textual, verificamos o avanço que se alcança, especialmente, no que tange à almejada reflexão.

O autor de um anúncio publicitário, grosso modo, parte da presunção de valoração do produto a ser vendido, já que a característica principal desse gênero é a persuasão. Logo, o adjetivo assume importância fundamental em um texto dessa natureza. São os adjetivos *bonito*, *gostoso* e a expressão qualificativa *com recheio*, no enunciado que antecede a imagem do sorvete, e *novo*, *incrível* e *delicioso*, no enunciado abaixo da imagem, que constroem o apelo persuasivo em termos de valoração do sorvete anunciado.

O trabalho que demonstra a contribuição da Semântica para o ensino consiste em levar o aluno a refletir sobre a língua(gem), a partir de situações de uso e isso não significa banir o trabalho com a metalinguagem, mas utilizá-la juntamente com a epilinguagem, como ocorre nessa questão.

É possível verificarmos que, no item **a**, o conhecimento metalinguístico é explorado, visto que é solicitada do aluno a identificação dos adjetivos presentes no anúncio. No entanto, ao analisarmos a questão 1 como um todo, percebemos que essa solicitação é apenas base

para o que vai ser explorado no item **b**. O segundo item dessa questão proporciona o trabalho epilinguístico, pois busca, justamente, a reflexão a respeito da “intencionalidade” e da “finalidade” do anúncio, a partir do “predomínio da classe gramatical” do adjetivo. Assim, o foco maior dessa e das demais questões, de 01 a 07 presentes no exercício da página 56 do referido LD, voltam-se a uma reflexão linguística efetiva: a percepção de que o material linguístico está a serviço da comunicação.

Além disso, reforçando a ideia de que o livro didático é um suporte para o professor e não um fim em si mesmo, convém ressaltar que o anúncio utilizado nessa questão pode ser utilizado para promover outras reflexões a respeito do uso do adjetivo na constituição de textos, possibilitando uma aprendizagem efetiva e eficaz.

Em suma, reforçamos a ideia de que levar o aluno a perceber essas nuances relativas ao uso do adjetivo, tais como a maior relação com um dado gênero, por exemplo, é promover a análise linguística reflexiva, conforme discutimos anteriormente e que isso pode e deve ser feito a partir da associação entre meta e epilinguagem, desde que se priorize o trabalho com esse segundo tipo de abordagem.

Esse passo a passo é fundamental, por exemplo, na abordagem das relações que se estabelecem entre as orações. Os alunos passam a ser levados a perceber que mais do que listas estanques, em que as conjunções são normalmente dadas, verifica-se uma relação direta entre esse recurso linguístico e a coesão sequencial por conexão (cf. TRAVAGLIA, 2013, p. 83). A análise dos fatos expressos (ou o que se pretende expressar em um texto) é o que vai determinar a implicação de um determinado elemento linguístico e não outro. Grosso modo,

Essa é sem dúvida uma opção importante, pois só assim o aluno se torna capaz de perceber, por exemplo, onde o texto apresenta uma causa, uma consequência, uma escolha, um tempo, um modo, um lugar, uma quantidade etc. e que recursos exprimem tais ideias [...] só assim ele se tornará capaz de perceber as relações semânticas entre elementos do texto (palavras, orações etc.) e como elas se estabelecem. Sem isto jamais será um bom produtor e leitor de textos (TRAVAGLIA, 2013, pp. 146-7).

Vale ressaltar, ainda, que essa análise semântico-gramatical não está limitada às questões de natureza textual. Dissemos anteriormente (e buscamos mostrar no capítulo de análises) que essa perspectiva é afeita a interfaces, tais como podemos perceber no próximo exemplo:

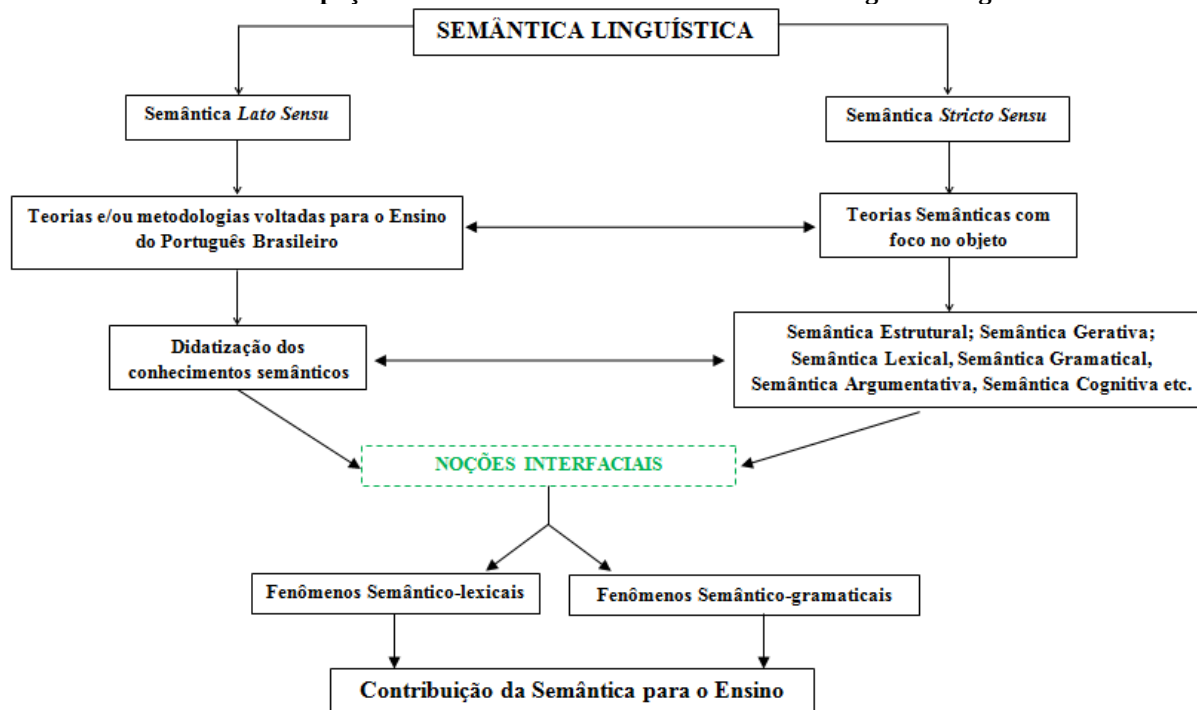
(6) “dado um conjunto de palavras em que esteja representado um mesmo morfema (ex.: *molheira*, *manteigueira*, *farinheira*, *sopeira*, *chaleira*), solicitar ao aluno que formule hipóteses sobre o sentido daquele morfema” (ILARI, 1992, p. 64 – *italico do autor*).

Atividades como essa são também de extremo valor, pois o aluno é convidado a tratar da determinação do sentido de unidades morfológicas, estabelecendo, para tanto, as interfaces que sugerimos anteriormente. Não é sem propósito que todos esses substantivos podem ser alocados num mesmo conjunto. Existe uma característica semântica que os une, centrada, exatamente, no sentido do morfema *-eira*: formador de substantivos que denotam “objetos ou instrumentos usados em certas ações [ou ainda] designativos de recipiente, receptáculo ou móvel onde se guardam determinadas coisas, ou [...] onde se preparam e/ou se conservam [...] certos alimentos” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1105). Abordar esse tipo de atividade, inclusive com uso de dicionário, é uma boa forma de levar o aluno a perceber que os fatos da língua que não são por acaso.

Partindo do pressuposto de que já está percebida e admitida a importância de se trabalhar com a dimensão significativa da língua, a defesa que fazemos neste capítulo (e em toda a tese) diz respeito ao conhecimento já estabelecido teoricamente sobre língua, no caso, na área da Semântica, e as formas que levam a presença desse conhecimento em sala de aula. Por extensão, discutimos o que o aluno precisa dominar, em termos de habilidades e competências, para a ordenação desse conhecimento no ensino de língua portuguesa. Além disso, vimos demonstrando a inter-relação entre a reflexão linguística e o nível semântico, de modo a valorizar a contribuição que este oferece aquele. Parece válido, como próximo passo, discutir algumas noções sobre a ordenação desses elementos no ensino, em termos da delimitação do que precisa ser ensinado. Como sugere Travaglia (2004, p. 208), “em outras palavras, qual o cabedal de conhecimento teórico e/ou de habilidades e competências linguísticas o aluno deve ter, minimamente e maximamente, ao final de seu percurso escolar”.

Para isso, é importante ressaltarmos qual a perspectiva semântica que entendemos dever ser adotada na aula de Língua Portuguesa. Vejamos um gráfico que visa servir de explicação para a interlocução que vislumbramos entre a Semântica e o Ensino:

Gráfico 1: espaço da Semântica no contexto do ensino de Língua Portuguesa



(Fonte: o próprio autor)

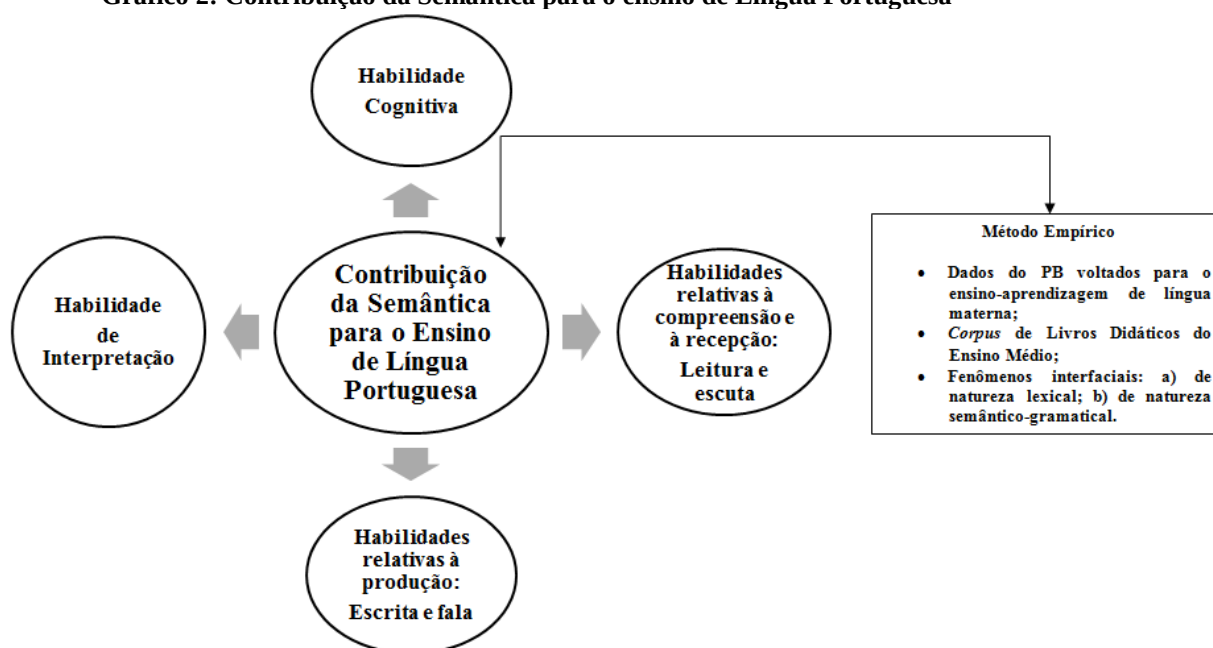
O que buscamos suscitar com esse gráfico é a ideia de que há duas possibilidades de se lidar com estudos em relação à Semântica na Linguística: uma perspectiva bastante desenvolvida é a *stricto sensu*, da qual várias teorias semânticas estabelecem um objeto base de pesquisa, possibilitando as mais variadas linhas da semântica: Semântica Formal, Semântica Lexical, Semântica Argumentativa, Semântica Cognitiva etc. Pode-se, ainda, estabelecer o estudo *lato sensu* de aspectos semânticos, com base na fundamentação teórica estabelecida pelas teorias com foco no objeto. Nesse campo, o objetivo maior deve ser a didatização de conhecimentos semânticos, visando ao ensino reflexivo da língua e é essa a perspectiva que defendemos nesta tese.

Para o aluno deve ser ensinado que compreender os vários sentidos, ou mesmo a genericidade de sentido de um termo, é condição fundamental para o desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita. Na leitura de um texto, muitas vezes se faz relevante compreender os vários sentidos de uma palavra para que se decida qual deles deve ser acionado.

Resumidamente, a perspectiva semântica que defendemos alia-se à perspectiva de análise linguística, enquanto postura metodológica, que esperamos do professor de língua portuguesa: uma análise não apenas classificatória, cujo foco resida somente nas terminologias e regras explicitadas por metalinguagens técnicas, mas uma análise linguística

reflexiva, cujo foco está na exploração da significação, nas funções semânticas exercidas pelos recursos linguísticos e suas funcionalidades textuais. Para tal, faz-se urgente à didatização desse conhecimento técnico, isto é, o transporte daquilo que minimamente está na base das pesquisas semânticas, das mais variadas áreas, especialmente a lexical e a gramatical (em virtude da produtividade dessas linhas no *corpus* LD), levando o aluno a se tornar um ator competente no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Algo que buscamos resumir com o gráfico seguinte:

Gráfico 2: Contribuição da Semântica para o ensino de Língua Portuguesa



(Fonte: o próprio autor)

Já nesse segundo gráfico, buscamos identificar os níveis pelos quais a atuação da Semântica no Ensino é mais evidente. Falamos em **habilidade cognitiva**, pelo fato de muitas vezes termos mencionado que a construção da reflexão linguística ocorre por meio da ativação das intuições, tanto do professor como do aluno. É preciso lançar mão de conhecimentos estruturais internalizados e naturalizar esse procedimento na análise da linguagem. O aluno precisa demonstrar, enquanto usuário da língua, que é capaz tanto de produzir como de entender as sequências linguísticas de modo a significar a estrutura da língua. Por fim, citamos as habilidades, a saber: **habilidade de interpretação**, **habilidade de compreensão (leitura e escuta)** e **habilidade de produção (escrita e fala)**. A esse respeito, é imprescindível notar o papel contributivo exercido pelo trabalho com o nível semântico. A interpretação é a possibilidade simultânea e consecutiva de ativação de processos mentais

mobilizados, por exemplo, na leitura, e também da descoberta de sentidos para aquilo que se busca interpretar. Interpretar, grosso modo, é compreender (tornar inteligível) o mundo a sua volta, mas também é fazer-se compreender (no sentido de produção), através daquilo que propaga ao mundo. Esses “ítems” apresentados no gráfico 2 estão intimamente presentes no processo ensino-aprendizagem, no qual o nível semântico pode atuar produtivamente.

Nesse sentido, assumimos o ponto de vista de Antunes (2012), para quem não seria difícil preencher um sumário com conteúdos programáticos relacionados ao léxico (para nós, defendemos os conteúdos relacionados à semântica *lato sensu*, e não apenas os relacionados ao léxico). Nas palavras da autora,

Seria, com certeza, uma abertura para se tomar consciência da língua em sua totalidade de constituição – léxico e gramática –, numa percepção bem mais consistente, bem mais fiel à natureza mesma do fenômeno linguístico [...]. [Resultaria, então, numa] escolha que poderia resultar no afastamento da gramática como monopólio, como eixo único dos *programas de ensino da língua* (ANTUNES, 2012, p. 160 – itálico da autora).

Para o desenvolvimento didático dos estudos semânticos *lato sensu*, valemo-nos do quadro apresentado a seguir, o qual não se pretende completo, mas visa apresentar alguns fundamentos gerais, elencando conteúdos imprescindíveis ao ensino de língua portuguesa, a partir do resumo dos resultados da análise do *corpus*.

Quadro 6: breve sumário de conteúdos semânticos essenciais ao ensino

TEMAS	
Semântica Lexical	
Sinonímia	Tratar da metalinguagem básica necessária ao entendimento do que caracteriza esse fenômeno lexical; Discutir a improdutividade de sinônimos perfeitos; Discutir a relação de equivalência semântica como a principal noção implícita de abordagem desse fenômeno; Abordar o papel coesivo desse recurso lexical, inclusive, no tocante a funcionalidade textual exercida.
Antonímia	Tratar da metalinguagem básica necessária ao entendimento do que caracteriza esse fenômeno lexical; Discutir a relação de oposição como a principal noção implícita de abordagem desse fenômeno; Abordar o viés cultural envolvido na atualização linguística da antonímia; Abordar o papel linguístico-textual exercido pela antonímia na construção da argumentação.
Ambiguidade	Tratar da metalinguagem básica necessária ao entendimento do que caracteriza esse fenômeno lexical; Discutir a relação de multiplicidade de sentidos como sendo a principal noção implícita de abordagem desse fenômeno; Abordar a inter-relação entre a relação lexical da ambiguidade e as inferências, inclusive, a partir da predominância que esse recurso semântico confere aos

	gêneros de humor.
Demais relações lexicais	Apresentar a metalinguagem básica necessária à compreensão do que caracteriza cada fenômeno lexical; Abordar a funcionalidade textual envolvida na utilização de cada fenômeno, a partir dos recursos linguísticos disponíveis na língua.
Semântica Gramatical	
Classes de Palavras	Abordar cada classe de palavras a partir da associação do nível semântico com o morfossintático, visando à promoção de uma: semântica da preposição, semântica da conjunção, semântica do advérbio e de semânticas das demais classes que a língua dispõe; Apresentar cada classe gramatical a partir do funcionamento, na progressão temática e na organização tópica; Tratar da funcionalidade textual de cada classe gramatical, inclusive, pela percepção de maior predominância entre a classe e um gênero textual específico; Trabalhar o papel expressivo assumido por cada classe gramatical na construção de textos dos mais variados gêneros textuais; Discutir o conceito de valor semântico como sendo a principal noção implícita para abordagem das classes que a língua dispõe.

(Fonte: próprio autor)

Com esse quadro, visamos demonstrar que à semântica voltada para o ensino cabe, ao mesmo tempo, determinar critérios de abordagem da significação por meio de perspectivas teóricas-base (pela predominância verificada no *corpus*, os conteúdos básicos da semântica lexical e o trabalho com aspectos semântico-gramaticais é o que deve primordialmente figurar nas salas de aula), e estabelecer métodos de análise semântica que sejam didáticos, através dos quais se consiga a construção de uma consciência semântica por parte dos alunos, atingindo a almejada reflexão linguística.

De acordo com Sacristán e Gómez (2007),

O problema de definir o que é conteúdo do ensino e como chegar a decidi-lo é um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino, condição que se reflete nos mais diversos enfoques, perspectiva e opções. O próprio conceito de conteúdos do currículo já é por si mesmo interpretável [...] responder à pergunta de que conteúdo deve tratar o tempo do ensino implica saber que função queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 149).

Com base no exposto pelos autores, devemos ter claro quais propósitos buscamos atingir com os conteúdos elencados, justamente para que eles venham a cumprir sua função. Entendemos que com as análises apresentadas no capítulo anterior faz-se urgente a verificação desses conteúdos no contexto de ensino de língua portuguesa no ensino médio, visto o papel importante desempenhado pelo nível semântico na abordagem da análise linguística.

Para os professores, em certa medida, é bastante claro quais são os conteúdos básicos de sintaxe e de morfologia que devem figurar nas aulas de português, o mesmo, no entanto, não parece tão natural quanto ao espaço da semântica. Logo, a lista apresentada, embora seja geral, assegura-se nos indícios evidenciados pelos dados analisados, sendo possível concluir que se trata de conteúdos básicos e obrigatórios de figurar em qualquer sumário de língua portuguesa no ensino médio, pelo impacto alcançado com a abordagem desse conhecimento linguístico. As condições de aprendizagem só serão significativas se o material de ensino adotado pelo professor dispuser, ao menos, desse sumário básico de conteúdos, caso contrário, não poderá atender as exigências globais da aprendizagem, que envolvem o desenvolvimento de competências e habilidades, cujo papel da semântica é imprescindível.

É fato que os aspectos relativos à significação merecem atenção numa perspectiva de trabalho reflexivo em que a unidade básica seja o texto. Marcuschi (2008) sugere o quanto produtivo é o conteúdo programático voltado a este fim. Essas indicações no quadro 6 devem ser tomadas como hipóteses de que o registro linguístico deve ser associado às funções textuais que o nível semântico pode promover.

Nesse sentido, entendemos que não será produtivo limitarmos nossa abordagem a uma única corrente de estudo, ainda que, algumas vezes, o conhecimento advindo de uma corrente específica seja crucial para a análise reflexiva que se buscará fazer. Ao máximo possível, vemos como o mais indicado a união de conhecimentos, valorando o que todas as correntes podem contribuir a respeito do funcionamento dos elementos linguísticos a serem trabalhados em sala de aula. Tal postura, inclusive, deixa o professor mais livre para, por exemplo, complementar aquilo que considerar impreciso ou inadequado, ou o que julgar insuficiente nos materiais didáticos adotados, ou ainda, dar maior ênfase a uma perspectiva teórica com a qual tenha maior afinidade. Reiteramos que o foco central deve estar na busca pela mediação entre as teorias linguísticas do campo da semântica e a prática pedagógica.

Nesses termos, uma perspectiva semântica *lato sensu* toma de empréstimo da Semântica Lexical, visando à didatização de tais conhecimentos, as relações lexicais da sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, metonímia, polissemia e homonímia, pela produtividade que esses fenômenos assumem tanto na interpretação dos textos nos quais foram explorados, como para a produção de textos, haja vista sua íntima relação com as questões de coesão e coerência textual.

Do mesmo modo, toma de empréstimo da Semântica Gramatical, visando ao mesmo propósito pedagógico, todas as relações semânticas decorrentes do uso dos recursos da língua, aqui compreendidos da mesma forma que Travaglia (2011), a saber:

recursos da língua [são] todos os tipos de elementos que temos em sua constituição e funcionamento: unidades (morfemas, palavras, orações, frases, textos etc.), tipos de unidades, categorias, flexões, colocações de elementos na cadeia linguística, concordâncias, mecanismos, princípios etc. (TRAVAGLIA, 2011, p. 54).

Para tanto, são fundamentais as instruções de sentido que emergem das relações sintático-semânticas, alcançadas graças ao uso de categorias gramaticais cujo valor semântico direciona, muitas vezes, a estrutura composicional de determinados gêneros textuais, bem como as ideias que se buscam informar ao nosso interlocutor, por exemplo: adição, oposição, explicação, conclusão, comparação, concessão, causa e consequência, modalização etc.

O pressuposto que precisamos assumir é de que a significação está presente em todas as formas de comunicação, conseqüentemente, a competência semântica tem papel fundamental na vida social dos falantes de uma língua, sendo, pois, extremamente relevante abordar esse conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa. O quadro de conteúdos apresentado, portanto, sugere formas de didatização do nível semântico, o que permite ao aluno aprimorar práticas diversas, tanto as escolarizadas, como a leitura e a produção, como outras situações de letramento fora do âmbito escolar, pelo desenvolvimento de habilidades reflexivas que permitem analisar o sentido de tudo o que norteia a sua língua materna. Nesse sentido, a abordagem didática de conteúdos semânticos promove o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para o discente.

Embora tenhamos a consciência de que não esgotamos, com o quadro apresentado, todas as possibilidades de tratamento didático de conteúdos semânticos, acreditamos que, através dessa discussão, seja possível dimensionar a importância do ensino de semântica, auxiliando o professor e os alunos no processo de apropriação reflexiva da língua.

Em síntese, perguntar o que significam determinados elementos linguísticos dentro de textos, verificar o valor semântico de categorias gramaticais, dentre outras tantas possibilidades de se explorar a significação é a Semântica que defendemos para o ensino de Língua Portuguesa. Cabe, nesses termos, aos cursos de Letras e aos cursos de formação de professores internalizar essa perspectiva para que deixemos de apenas descrever problemas do

ensino e passemos a lidar com propostas concretas, práticas, que promovam o desenvolvimento de competências voltadas à leitura e à escrita.

É importante ressaltar, finalmente, que tanto nas análises apresentadas no capítulo anterior, como também nos exemplos discutidos neste capítulo, buscamos demonstrar o papel desempenhado pelos recursos da língua, evidenciando que qualquer situação de produção e/ou compreensão de textos traz embutida uma análise semântica.

7. RESUMO À MODA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] tenho frequentemente definido a condição de linguista como uma disfunção do juízo, pela qual certas constatações que não interessam absolutamente a ninguém assumem uma importância capital, e levam a uma compulsão incontrolável no sentido de passar da observação à explicação”.

(ILARI, Rodolfo, 2010, p. 310).

Iniciamos esta tese partindo do entendimento de que é necessária a promoção, em sala de aula, da análise semântica da língua, além da análise morfossintática. É importante considerar como relevante a promoção de um raciocínio semântico por parte do aluno que lida com a língua e a linguagem. Logo, a análise semântica deve fazer parte da construção de percepções e apreensões sobre a língua que se pretende trabalhar, reflexivamente, em sala de aula. Com base nesse contexto, fazer a análise do sentido/significado de uma palavra em um texto, de toda uma oração, ou mesmo extrair alguns aspectos gerais de um texto, na mediação entre professor e aluno, é lidar com uma porção importante da significação linguística, a qual evidencia uma aplicação teórica bastante clara: fazer a ponte entre a descrição teórica de uma área da linguística, nesse caso a Semântica, partindo de conceitos próprios dessa área, e aplicá-los a um fim específico: o ensino da língua.

Em muitos momentos desta tese, falamos em mediação, isto é, do papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Conforme Pondé (2016, p. 142), “dizer para um professor que ele deve ‘construir’ a aula junto com o aluno é dar a ele autorização para não ter de preparar aula nenhuma”. Não é sobre tal perspectiva que falamos de mediação, uma vez que ao falarmos sobre mudança de método, ao falarmos sobre construção conjunta, não entendermos com isso que o professor deva transferir sua obrigação quanto à tarefa de ensinar. Não se pode transferir essa tarefa na dinâmica da sala de aula, ainda que não se possa negar que o aluno também tem muito que ensinar ao seu professor, de modo que uma afirmação não contradiz a outra.

Vimos que numa análise semântica voltada para a reflexão linguística, as informações veiculadas por um enunciado são interpretações construídas através de uma operação advinda da própria sentença, porém a mensagem não está prevista exclusivamente na estrutura linguística, ela é inferida por meio de uma avaliação da situação comunicativa.

Ao se promover a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos, desenvolve-se, por conseguinte, a competência linguística do aluno e, ao mesmo tempo, esclarece-se sobre os mecanismos de funcionamento da língua. O trabalho com a significação configura-se, portanto, como de fundamental importância para o estabelecimento da instrumentalização linguística dos alunos.

Interdisciplinar por natureza, haja vista o ensino da língua exigir o tratamento de várias noções, não necessariamente através da metalinguagem, mas, necessariamente, através da construção de um conhecimento linguístico, permitindo adequações aos mais variados contextos, uma proposta semântica assim concebida deve ter como premissa aspectos didáticos, uma vez congrega tanto o trabalho com a significação como também outros campos da ciência da linguagem, voltando-os para a sala de aula.

Essa proposta deve ser rica de interfaces e inter-relações, pois assim exige ser o complexo trabalho de ensinar uma língua. É um procedimento diretamente atrelado à reflexão que devemos fazer sobre as estruturas linguísticas, visando à aplicação desse conhecimento, tanto na compreensão de textos – na leitura –, como na produção de textos – na escrita –. Não há como negar o fato de que ensinamos a língua para que se estabeleça a compreensão e a interpretação do extrato linguístico, e assim também se estabeleça a sua produção. Tudo está diretamente ligado com os sentidos conferidos, assumidos, inferidos, implicados, promovidos etc. por nós, falantes-ouvintes, de uma língua natural, dentre elas o Português Brasileiro. É sobre tais pressupostos iniciais que se deve alicerçar uma proposta Semântica com fins didáticos.

É válido mencionar que o método metalinguístico de ensino da língua portuguesa poderia em grande medida funcionar e ser produtivo, desde que o professor, com grande domínio gramatical e das regras inerentes à estrutura da língua, promova a condição didática necessária à transmissão desses conhecimentos aos seus alunos. A mudança discutida nesta tese, quanto à adoção de práticas epilinguísticas como devendo ser o centro da aula de português, além de não se valer da negação quanto à importância da metalinguagem, não previne a facilitação do trabalho do professor, ao contrário, dominar a metalinguagem continua sendo requisito fundamental para se poder explorar os conhecimentos da língua de

modo reflexivo-prático. Logo, o professor precisa assumir o protagonismo na mediação, de modo que o planejamento é a condição básica para a efetivação desse processo.

Para corroborar com esse argumento, é válida a afirmação de Antunes (2003, p. 39): “nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide”. Ainda conforme a autora, “[...] para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras, tão bem ou melhor do que o território da gramática” (ANTUNES, 2012, p. 14). Entendemos que o “território das palavras” a que faz referência a autora diz respeito, apenas para citar um exemplo, aos efeitos de sentido que as palavras assumem em um determinado texto. Assim sendo, explorar a compreensão desses aspectos da significação por parte do aluno deve ser premissa fundamental da aula de português.

Assumimos com Borba (2008) que é preciso abordar a significação em sentido amplo, em termos de sua associação com a interpretação, desse modo,

[...] se perceberá que toda atividade social é produtora de significação uma vez que a todo momento estamos sendo chamados a interpretar (entender, avaliar, reagir) às mais diversas situações da vida comunitária. A significação é veiculada por signos e, portanto, a vida social está impregnada deles. Sabendo-se que os signos só são significativos porque fazem parte de conjuntos organizados, então a atividade social produz sistemas de signos para veicular os sistemas de significações que produz (BORBA, 2008, p. 225).

Vale dizer, a este respeito, que “todo ato de linguagem é, em alguma medida, um modo de agir, no sentido de que pretende alcançar certo efeito prático. A escolha dessa ou daquela palavra está na dependência de se conseguir” (ANTUNES, 2012, p. 43) um determinado efeito de sentido. E aí, por exemplo, podem ser exploradas as relações lexicais e os efeitos de sentidos das construções gramaticais.

O estudante deve ser levado a aprender não só formas e significados, mas deve ser capaz de selecionar as estruturas que melhor se encaixam na situação de comunicação. Ele deve escolher apropriadamente as estruturas tanto no contexto de interação entre falante e ouvinte quanto no contexto entre escritor e leitor. Para se atingir a apregoada reflexão linguística nas atividades didáticas, uma prática voltada à dimensão semântico-discursiva da língua é necessária, uma vez que é através do estudo da significação que se consegue, a partir de situações concretas de comunicação, ampliar a abordagem gramatical. Logo, preocupar-se

com as diferentes funções sintáticas de um enunciado deve se associar com a referência de significação decorrente. Na visão de Rector e Yunes (1980),

Uma explicação de propriedades semânticas requer mais do que a análise do sentido das palavras apenas, isto é, para que se entenda o sentido de uma sentença e suas relações semânticas com outras expressões, é preciso saber não só o significado de suas unidades léxicas, mas também como estas se relacionam – a dependência da estrutura sintática da sentença (RECTOR; YUNES, 1980, p. 14).

Dessa discussão, surge a percepção de que um estudo mais acurado sobre a significação permite a compreensão de que é necessária uma didatização acerca dos fenômenos estudados por essa área. Imaginamos que um dos pontos positivos em uma proposta didática de aspectos semânticos para o Ensino do Português Brasileiro é a possibilidade de não dissociar Semântica e Gramática, voltando à explicação dos fenômenos para a inter-relação da análise semântica com a análise sintática. Desse modo, assumimos a mesma posição tomada por Macedo (2012):

A análise sintática e a análise semântica devem ser tratadas como um todo. Costuma-se dizer que a semântica começa onde termina a sintaxe. Acho imprópria tal afirmação. Eu prefiro dizer que elas se entrecruzam, interagem, não existindo fronteiras entre elas [...]. A análise sintática sem a análise semântica se torna incompleta (MACEDO, 2012, p. 43).

Temos como consenso que o que vem ocorrendo através dos anos é que o principal objetivo da aula de português tem sido “deixado de mão”. Muito mais do que visar relações entre certo e errado, tal aula deveria pautar-se na capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados, os quais devem ser muito mais do que construtos escolares, feitos na/para a escola, mas sim atender as necessidades dos alunos em sua vida real. Precisamos, portanto, fazer com que esse processo de apropriação pedagógica de tais conhecimentos não se restrinja às discussões da academia, mofando em dissertações e teses que apenas empoeiram-se nas bibliotecas das universidades.

Em suma, para que o aluno possa usar o conhecimento linguístico, entende-se ser necessário fazer exercícios, por meio dos quais se treine o aluno para as situações em que ele usará tal conhecimento. Nesses exercícios, deve-se demonstrar, portanto, o papel da Semântica na efetivação da já citada e tão almejada reflexão linguística, uma vez que, como sugere Henriques (2011):

O professor de Língua Portuguesa é um provocador nas salas de aula. Ele descreve a língua, explica usos e desvios, orienta, desorganiza e reorganiza a norma, traz a vida real para dentro da sala de aula, mostra a serventia da gramática para o aluno. [Nesses termos], a análise etimológica é semântica. A análise sintática é semântica. A análise morfológica é semântica. A análise fonológica é semântica. A análise do discurso é semântica. Até a lição de ortografia é semântica. Placas, avisos, letras de música, o carro do pão (ou da pamonha), a prescrição médica ou o triste formulário do Imposto de Renda... Tudo depende de um “estalo”, uma chave (HENRIQUES, 2011, p. 13).

Acreditamos, por fim, ter ficado demonstrada a importância de serem explorados os aspectos da significação no ensino da língua. Mesmo que não tenhamos nos proposto a fazer uma pesquisa quantitativa, nossas análises qualitativas parecem funcionar como um demonstrativo de que a significação é recorrentemente tratada pelos autores dos livros didáticos. Nossas análises evidenciam a necessidade de reflexão diante dos fenômenos da língua e a possibilidade de se conseguir tal empresa pela didatização do nível semântico na abordagem pedagógica dos temas. Assim sendo, é fundamental que o profissional do ensino tenha conhecimentos de teorias linguísticas (como da Semântica) e pedagógicas, na medida em que o trabalho com atividades, tais como as das questões analisadas, leve o aluno a focalizar a língua(gem) de maneira reflexiva, para que perceba que ele pode usar a língua(gem) e não apenas descrever a sua forma.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. – São Paulo: Moderna, 2008 (Volumes 1, 2 e 3).

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BALBONI, Pedro Hutsch. 459 – O ponto de vista cria o objeto In.: **Joãos & Joanas** Disponível em: <<http://joaosejoanas.com/459-o-ponto-de-vista-cria-o-objeto/>>. Acesso em: 21/DEZ/2014.

BARBISAN, Leci Borges. Semântica Argumentativa (pp. 19-30). In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. – São Paulo: Contexto, 2013.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. – 7ª. ed., 8ª. impressão. – São Paulo: Editora Ática, 2005.

BASSO, Renato. Semântica Formal (pp. 135-151). In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. – São Paulo: Contexto, 2013b.

_____. MECANISMOS DE MUDANÇA SEMÂNTICA: composicionalidade, reanálise e pragmática (pp 163-186). In: **Revista do Gelne**, volume 15, números 1/2, - Natal: UFRN, 2013a.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual (capítulo 7, pp. 261-303). In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 1 – 9. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2012.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 16ª. ed. – Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias.** 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1, 2006.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar.** – 1ª. ed., 1ª. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História da Linguística** (cap. XXXII – o estudo da semântica, pp. 232-8). – 7ª. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CANÇADO, Márcia. Semântica Lexical: uma entrevista com Márcia Cançado. In: **ReVEL**, vol. 11, n. 20, 2013 (pp. 126-137). Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/9413728ff9736a3e2c00b7f18bf7db89.pdf>>. Acesso em 10/JAN/2016.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** – 1ª. ed., 1ª. Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **O que é a Semântica?** Museu da Língua Portuguesa, 2014. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=40>. Acesso em: 01/AGO/2015.

CASTIM, Fernando. **Princípios básicos de semântica.** – Recife: FASA – Fundação Antonio dos Santos Abranches, 1983.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens** – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010 (Volumes 1, 2 e 3).

CHIERCHIA, Genaro. **Semântica.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, núm. 3, pp. 549-566, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830312>>. Acesso em: 15/DEZ/2015.

COSTA, Thiago Magno de Carvalho. **A argumentação nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio: uma concepção retórica ou linguística?** Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015 (139p).

CRUSE, D. A. **Lexical Semantics**. 1986.

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**. – 1ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. – São Paulo: Ática, 2010 (Volumes 1, 2 e 3).

FARACO, Carlos Alberto. As Sete Pragas do Ensino de Português, 1975. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984 (pp.17-23).

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica**. – 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie**. – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

_____; BASSO, Renato. Introdução (pp. 13-17). In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. – São Paulo: Contexto, 2013.

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 Fabiola (orgs.). **Léxico e gramática: novos estudos de interface**. – 1ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

FLORES, Valdir do Nascimento. Entrevista. Disponível em: <<http://tirandodeletra.com.br/entrevistas/entrevista-valdir-do-nascimento-flores-2>>. Acesso em: 15/SET/2015.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988. In: **Mas o que é mesmo “gramática”?**. FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia (orgs.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

_____. **Portos de Passagem**. – 4ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GUIRAUD, Pierre. **A Semântica**. DIFEL – Difusão Editorial S.A., São Paulo, 1975.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação**. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HILGERT, José Gaston. Parafraseando (Capítulo 8, pp. 275-299). In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi e KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil** (volume I). – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

HOFFMANN, Adriana; CAMBRUSSI, Morgana Fabiola. Relações Lexicais e o efeito de produção de sentido a partir do texto: a sinonímia e a hiperonímia em retomadas anafóricas (capítulo 2, pp. 37-56). In: FERRAZ, Mônica Mano Trindade; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (orgs.). **Semântica e Ensino**. – 1ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBAÑOS, Ana Maria T. Sobre Semântica In: GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

ILARI, Rodolfo. Introdução In: DASCAL, Marcelo (org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguística** – Volume III: Semântica. – Campinas, IEL/UNICAMP, 1982.

_____. Do(i)s problemas de perfeita simetria. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 13 (pp. 49- 65), 1987. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/viewFile/3259/4025>>. Acesso em: 30/09/2016.

_____. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. – 4ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. A noção semântica de ambiguidade. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, vol.1, n. 1, pp. 51-71, jul/dez, 1997. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo047.pdf>. Acesso em: 19/MAR/2016.

_____; BASSO, Renato Miguel. Semântica e representações do sentido. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, n. 47, pp. 169-216, jan. 2004. ISSN 2175-8026. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7369/6774>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

_____; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. – 11. ed. – São Paulo: Ática, [1987]2006.

_____. Comentários de Rodolfo Ilari. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 52(2), (pp. 309-316), jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1485/1028>>. Acesso em: 30/10/2016.

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

JACKENDOFF, Ray. Semântica Lexical – Uma entrevista com Ray Jackendoff. In: **ReVEL**, vol. 11, n. 20, 2013 (pp. 138-146). Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/167269794e695934b2e3446ac8479f2d.pdf>>. Acesso em: 10/JAN/2016.

KEMPSON, Ruth M. **Teoria Semântica**. – Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1980.

KOCH, Ingedore Villça. **O texto e a construção dos sentidos**. 3.ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 8ª. edição, 2001.

_____. **Argumentação e linguagem**. – 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Cília Coelho Pereira (Madre Olívia). **Nova análise semântica: ensaio de contribuição ao conhecimento da dinâmica da Língua e para colaborar na renovação do ensino de Português**. São Paulo: J. Ozon Editor, 1970.

_____. **Semântica e sintaxe: reflexões para professor de Português**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1979.

_____. **Semântica da sintaxe: para desenvolver o pensamento, a redação e a leitura**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1989.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica** (Capítulos 9, pp. 425-469). – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. – Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. **Semántica Lingüística: una introducción**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Mariano Cubí, Barcelona, 1997.

MACEDO, Walmirio de. **O livro da semântica: estudo dos signos linguísticos**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

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

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à semântica**. – 6.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

MOKVA, Ana Maria Dal Zott. **A semântica na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001 (198p).

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

MÜLLER, Ana Lúcia; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; FOLTRAN, Maria José (orgs.). **Semântica formal** (apresentação, pp. 7-8) – São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; GONÇALVES, Kátia Regina de Almeida. A modalização como estratégia semântico-argumentativa no gênero textual/discursivo Memorando. In: **Revista de Linguística e Teoria Literária – Via Litterae**. Anápolis, v. 3, n. 1, (pp. 23-42), jan./jun. 2011. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/vol_3_num_1/Vol_3_1_Via_Litterae_2-7-ERIVALDO_P_NASCIMENTO_e_KATIA_R_A_GONCALVES.pdf, acesso feito em: 15/10/2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NÓBREGA, Mônica. **O ponto de vista do sistema: possibilidade de leitura da linguística geral de Ferdinand de Saussure** (capítulo 6, seção 6.3 o valor linguístico, pp. 138-151). – João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica**. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. Argumentação: da Idade Média ao Século XX. In: **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 7/2, (pp. 109-131), dez. 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3916/3144>, acesso feito em: 20/10/2016.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo, Ática, 2005a.

_____. **Para Uma Nova Gramática do Português**. – 10ª Ed, 7ª. impressão. – São Paulo: Editora Ática, 2005b.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical (pp. 111-135). In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4. ed. 2ª. reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.

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.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Filosofia para corajosos**. 1ª. ed. – São Paulo: Planeja, 2016.

RASKIN, Victor. Semantic Mechanisms of Humor. In: **Studies in Linguistic and Philosophy**, 24. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. ARTMED Editora S.A., Porto Alegre, 2007.

SCHAFF, Adam. **Introdução à semântica**. – Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto** – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2010 (Volumes 1, 2 e 3).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. – 7ª. ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda. 1975.

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

SILVA, Joseli Maria da. Modo, modalidade, modalização: autonomia semântico-discursiva em expressões verbais. In: **Revista Prolíngua**, v. 7, n. 2, (pp. 41-58), 2012.

SOUZA, José Wellisten Abreu de. **Contribuições da semântica para a análise linguística: um olhar sobre questões de vestibular**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. – João Pessoa, 2013 (107p).

_____. Caracterização do espaço da significação nos documentos oficiais para o Ensino de Língua Portuguesa (capítulo 1, pp. 11-35). In: FERRAZ, Mônica Mano Trindade; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Semântica e Ensino**. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. Analisando o discurso e o humor nas charges: do material linguístico à materialidade discursiva. In: **Revista Claraboia**, Jacarezinho, n.2, pp. 70-82, jul./dez, 2015. ISSN: 2357-9234. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/630/pdf_55>, Acesso feito em: 10/12/2016.

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

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Homonímia, mundos textuais e humor. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, pp. 41-50, ISSN/ISBN: 01026267. 1995. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_homonimia_mundos_textuais_humor.pdf, acesso feito em: 03/09/2012.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) **Língua Portuguesa em calidoscópico**. São Paulo: EDUC, 2004, (pp. 207-218).

_____. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros?. In: **Anais do SIELP**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. pp. 509-519. ISSN 2237-8758.

_____. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. – 1ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

TRINDADE, Mônica Mano. **Um estudo léxico-conceitual da metonímia**. 2006. 133p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. 2ª. ed. – Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Semântica Lexical (pp. 153-170). In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. – São Paulo: Contexto, 2013.

Anexo I – declaração da secretária da 1ª. Gerência de Ensino de Educação da Paraíba



Secretaria de Estado da Educação

Gerência Operacional de Assistência ao Estudante
Núcleo de Material Didático

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins de prova que os livros didáticos abaixo listados fizeram parte da escolha de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2012/2013/2014 - para as escolas públicas do município de João Pessoa, sendo, portanto, os livros adotados em suas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

- Língua Portuguesa – Linguagem e Interação;
- Linguagem em Movimento;
- Novas Palavras – nova edição;
- Português – Contexto, Interlocução e Sentido;
- Português – Literatura, Gramática, Produção de texto;
- Português Linguagens;
- Projeto Eco – Língua Portuguesa;
- Ser Protagonista Português;
- Tantas Linguagens – Língua Portuguesa: Literatura, Produção de textos e Gramática em Uso;
- Viva Português;
- Português: Língua e Cultura.

Dentre as referências didáticas supracitadas, as mais adotadas pelos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas em João Pessoa foram:

- Português – Literatura, Gramática, Produção de texto;
- Português Linguagens.

João Pessoa, 02 de abril de 2014,


Salete Aníes Farias Barges
Técnica o Livro Didático
Mat. 9.919-9

Gerência Operacional de Assistência ao Estudante - GOAE
Centro Administrativo Integrado - Bloco 1 - 3º andar - Cep: 58015-800
João Pessoa/PB. Tel.: 3214-3075
<http://portalnet.educ.pb.gov.br/> - e-mail: busca.goae@gmail.com

⁴⁹ Gostaria de agradecer, de modo especial, ao amigo Thiago Magno, com quem tive a honra de dividir algumas tarefas de formação do *corpus*. Paralelo a minha pesquisa, ele desenvolvia, à época, sua pesquisa de dissertação. Foram várias idas e vindas à Secretaria e às escolas, as quais foram facilitadas pela companhia desse bom amigo.

Anexo II – declarações dos gestores das escolas de João Pessoa

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

LYCEU PARAIBANO

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Língua Portuguesa: linguagem e interação-Vol 1- 1º ano do Ensino Médio;
 - Língua Portuguesa: linguagem e interação-Vol 2- 2º ano do Ensino Médio;
 - Língua Portuguesa: linguagem e interação-Vol 3- 3º ano do Ensino Médio.
- FARACO, Carlos Emílio. São Paulo: Ática, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.




Maria J. da Silva
Vice-Diretora
AUT 188

João Pessoa, 02/04/2014

EEEFM Profª Olivina Olívia Carneiro da Cunha
Av. Duarte da Silveira, 450 - Centro
CEP: 58.013-000 - Fone: (83) 3218-4240
INEP: 25093959

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEEFM Profª Olivina Olívia Carneiro da Cunha

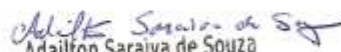
adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português linguagens : volume 1 - 1º ano do Ensino Médio;
 - Português linguagens : volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;
 - Português linguagens : volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.
- CERESA, William Roberto • MAGALHÃES, Thereza Cochar; - 7ª ed.
reform. - São Paulo : Saraiva, 2010

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 02/09/19


Adailton Saraiva de Souza
VICE-DIRETOR
Mat. 143.062-9 - Aut. 525

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEE.F.M. Papa Paulo VI

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português: literatura, gramática, produção de texto - Vol. 1º - 1º ano do Ensino Médio;

- Português: literatura, gramática, produção de texto - Vol. 2º - 2º ano do Ensino Médio;

- Português: literatura, gramática, produção de texto - Vol. 3º - 3º ano do Ensino Médio.

SARMENTO, Leila Lacer. TUFANO, Douglas. 1 ed. São Paulo :
Moderna, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 09/04/14



P/P.

DECLARAÇÃO



Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

E.E.E.M. Exeriter José Lins do Rego

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português - linguagens - volume 1 - 1º ano do Ensino Médio;

- Português - linguagens - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;

- Português - linguagens - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Theryza Lechar. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010

Por ser verdade, firmamos a presente.

Lindalva Linhares Pereira
Diretora
Aut. 2014

João Pessoa, 16/09/14

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

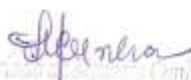
Centro Profissionalizante Deputado Antonio Cabral - CPDAC

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português - linguagens - volume 1 - 1º ano do Ensino Médio;
- Português - linguagens - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;
- Português - linguagens - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.

Por ser verdade, firmamos a presente.


Lecyane de Almeida Lima
Gestora Escolar
AUT. Nº 9.753

João Pessoa, 16 / 04 / 14

CNPJ 03.079.687/0001-90
Centro Profissionalizante Dep. Antonio Cabral
CEPES-JP-4
Decreto 11426-02/07/1986
Rua Avelina dos Santos, S/N
V. Figueiredo 1-CEP 58064-550
João Pessoa-Paraíba

DECLARAÇÃO



Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEEFM Prof. Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity
adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português: linguagens - volume 1 - 1º ano do Ensino Médio;
- Português: linguagens - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;
- Português: linguagens - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.

William Roberto Lerya. São Paulo: Saraiva, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 02/04/19

Carmen Lucia C. Lira
Supervisora Escolar
Registro Nº 07801PB

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEE.F.M. José do Patrocínio

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

Português - linguagens - volume 1 - 1º ano do Ensino Médio;

Português - linguagens - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;

Português - linguagens - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Theryza Lechar, 7ª ed.
reform. - São Paulo: Saraiva, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 09/09/19

Anaíne Cavalcanti Falcão
Vice Diretora
Reg.: 9.332


DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

E.E.E.F.M Compositor Luis Ramalho

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Viva português: ensino médio - volume 1 - 1º ano do Ensino Médio;

- Viva português: ensino médio - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;

- Viva português: ensino médio - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.

CAMPOS, Elizabeth Marques, CARDOSO, Paulo Marques, ANDRADE, Silvia
Letícia de. São Paulo: Atica, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 16 09 14


Edvirens Lino de Araújo
Vice-Diretora
Aut. 096

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEE.FM. Escritor Horácio Almeida

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português - linguagens - vol. 1 - 1º ano do Ensino Médio;

- Português - linguagens - vol. 2 - 2º ano do Ensino Médio;

- Português - linguagens - vol. 3 - 3º ano do Ensino Médio.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cecher. - 7 ed.
reform. - São Paulo: Saraiva, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

E. E. F. M. Escritor Horácio de Almeida
Rua Derval Coutinho, S/N - Alto do Mateus
CEP 58405-260 - João Pessoa - Paraíba
Mat. 9.550 em 15-08-83
Des. 13.434 em 24-12-89
CNPJ 01.595.316/0001-36

João Pessoa, 09/09/19

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

C.E.E.E.A. Sesquicentenário

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português: contexto, interlocução e sentido - Vol 1 - 1º ano do Ensino Médio;

- Português: contexto, interlocução e sentido - Vol 2 - 2º ano do Ensino Médio;

- Português: contexto, interlocução e sentido - Vol 3 - 3º ano do Ensino Médio.

ABAUURRE, Maria Luiza M. ABUAURRE, Maria Bernadete M.
São Paulo: Moderna, 2008.

Por ser verdade, firmamos a presente.

Josefa Simone Alves Leite

A

Josefa Lúcia Silva de Almeida
Professora Pedagoga do Ensino

João Pessoa, 16/04/14





Secretaria de Estado da Educação

1ª Gerência Regional de Ensino - GRE

DECLARAÇÃO

Declaramos, com base nos dados referentes ao Censo Escolar 2013 – Dados Preliminares, a relação das 10 (dez) escolas com maior número de alunos no Ensino Médio na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Escola	Quantidade de alunos
LYCEU PARAIBANO	1992
EEEFM PROF OLIVINA OLIVIA CARNEIRO DA CUNHA	1771
EEEFM PAPA PAULO VI	1072
EEEFM ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO	989
CENTRO PROFIS. DEP. ANTONIO CABRAL	749
EEEFM PROF LUIZ GONZAGA DE ALBUQUERQUE BURITY	704
EEEFM JOSÉ DO PATROCÍNIO	613
EEEFM COMPOSITOR LUIS RAMALHO	590
EEEFM ESCRITOR HORÁCIO DE ALMEIDA	544
CENTRO EST. EXP. DE ENS. A. SESQUICENTENÁRIO	523

João Pessoa, 24/03/14.

[Assinatura]
Aparecida de Cássia Mendes de Freitas
Matrícula: 6417311
Gerência - Assessoria Técnica

Gabinete da Gerente
Av. João Machado, 320 – Casa – Centro – CEP: 58013-520
João Pessoa/PB. Tel.: 3218-5161 / 3218-5138
1gre.gerencial@gmail.com

