



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CAMPUS PALMAS - TO
LICENCIATURA EM LETRAS**

JÉSSICA SENA LIMA DOS SANTOS

**ENSINANDO A SIGNIFICAR: A SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**PALMAS
2021**

JÉSSICA SENA LIMA DOS SANTOS

**ENSINANDO A SIGNIFICAR: A SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Instituto Federal do Tocantins – *Campus* Palmas, como requisito parcial para aprovação no curso de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias.

PALMAS
2021

JESSICA SENA LIMA DOS SANTOS

ENSINANDO A SIGNIFICAR: A SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas, como requisito parcial para aprovação no curso de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias.

Aprovado em: ____/____/2021.

Profa. Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias (Presidente)
IFTO – CAMPUS PALMAS

Profa. Dra. Carina Aparecida Lima de Souza (Membro da Banca)
IFTO – CAMPUS PALMAS

Profa. Dra. Mirelle da Silva Freitas (Membro da Banca)
IFTO – CAMPUS PALMAS

PALMAS
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

S237e Santos, Jéssica Sena Lima Dos
Ensinando a significar : a Semântica no livro didático de língua
portuguesa / Jéssica Sena Lima Dos Santos. – Palmas, TO, 2021.
80 p. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação
em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2021.

Orientadora: Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias

1. Semântica. 2. Livros didáticos. 3. Letramentos. I. Dias, Ana Lourdes
Cardoso. II. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

A minha mãe, Marinalva Sena de Lima e a minha
irmã Yasmin Sena de Lima dos Santos, minhas
motivações diárias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e força para finalizar mais uma etapa da minha vida.

Agradeço à minha mãe, Marinalva Sena, meu exemplo de garra e persistência, meu colo, minha motivação... por todos os anos de cuidado, paciência e incentivo.

Agradeço à minha irmã, Yasmin Sena, pela amizade, carinho, paciência, dedicação e incentivo. Pelas incontáveis leituras que fez desse trabalho e feedbacks, por elogiar e acreditar na minha capacidade de escrever um TCC, obrigada por tudo!

Agradeço ao meu namorado, Gabriel Araújo, pelo companheirismo, carinho, cuidado e ajuda. Pelo tempo dedicado à leitura desta pesquisa e pelas palavras de encorajamento, seu apoio foi imprescindível nesse processo!

Agradeço à minha orientadora, Ana Lourdes Cardoso, pela paciência e gentileza e pelos conhecimentos e conselhos compartilhados. Por aguentar meus passos de tartaruga e acreditar nas minhas datas de entrega para correções. Pelo apoio e sabedoria.

Agradeço às professoras Mirelle Freitas e Carina Lima por aceitarem contribuir para o meu trabalho.

Agradeço aos meus professores pela dedicação em ensinar e contribuição na minha formação.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, me auxiliaram nessa etapa.

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*

(Geraldo Vandré)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como a semântica é apresentada no livro didático para, com base nesta análise, conhecermos como as teorias são didatizadas e propormos melhorias para o ensino de semântica. Partindo dessa premissa, analisaremos o livro didático destinado à primeira série do ensino médio da coleção "Se liga na língua" de Wilton Ordmundo e Cristiane Siniscalchi. Este estudo é de natureza básica, de abordagem qualitativa com objetivos descritivos e exploratórios, dado que buscamos gerar novos conhecimentos para o avanço do ensino de semântica; além disso, esta é uma pesquisa bibliográfica e documental. Como base teórica para o estudo, utilizamos Cançado (2008, 2012), Tamba (2006), Borba (2005) Ilari e Geraldi (2004) entre outros para apresentarmos as abordagens, teorias e processos semânticos; Rojo (2009, 2010), Rojo e Moura (2012, 2019) e Kleiman (1995, 2007) a fim de expormos os estudos de letramentos, multiletramentos e novos letramentos; Buzen (2005, 2007), Batista (2003) e o Guia nacional do livro didático, Brasil (2017), com intuito de apontarmos a função e importância do livro didático de língua portuguesa e os critérios de escolha do Plano Nacional de Livro Didático - 2018; e os documentos oficiais da educação: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCNEM, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, BNCC/EM, e a Matriz de referência do Enem para analisarmos se as competências apresentadas nestes foram contempladas no livro didático ao apresentar os conteúdos Semânticos. A partir da pesquisa constatamos que o ensino de semântica no livro didático evoluiu, se antes os conceitos e exemplos eram apresentados de forma descontextualizada e puramente gramatical, no livro analisado, os processos foram conceituados e exemplificados no texto, considerando o contexto de uso. Todavia, o livro não apresenta os conteúdos a partir de eventos de letramentos; os textos não são analisados em sua totalidade, em uma abordagem discursiva; os gêneros escolhidos são em maioria de culturas valorizadas e esfera escolar entre outros aspectos. Por isso, o livro, ao apresentar os conteúdos Semânticos, ainda não promove os letramentos múltiplos em culturas e linguagens e não atende aos documentos oficiais da educação integralmente.

Palavras chaves: Semântica; Livros didáticos; Letramentos.

ABSTRACT

This work aims to understand how semantics is presented in the textbook in order, based on this analysis, to know how this discipline is didacticized and to propose improvements. Based on this premise, we will analyze the textbook for the first grade of high school from the collection "Se liga na lingua" by Wilton Ordmundo and Cristiane Siniscalchi. This study is of a basic qualitative approach with descriptive and exploratory objectives, as we seek to generate new knowledge for the advancement of semantic teaching; in addition, this is a bibliographic and documentary research. As a theoretical basis for the study, we used Cançado (2008, 2012), Tamba (2006), Borba (2005) Ilari and Geraldi (2004) among others, to present the approaches, theories and semantic processes; Rojo (2009, 2010), Rojo and Moura (2012, 2019) and Kleiman (1995, 2007) in order to expose the studies of literacies, multiliteracies and new literacies; Buzen (2005, 2007), Batista (2003) and the National Textbook Guide, Brazil (2017), in order to point out the function and importance of the Portuguese language textbook and the criteria for choosing the PNLD; and the official education documents: PCNEM, BNCC/EM and the Enem Reference Matrix to analyze whether the competences presented in these were included in the textbook when presenting the Semantic contents. From the research, we realized that the teaching of semantics in textbooks evolves, if before the concepts and examples were presented in a decontextualized and purely grammatical way, in the analyzed book, the processes were conceptualized and exemplified in the text, considering the context of use. However, the book does not present the contents from literacy events; the texts are not analyzed in their entirety, in a discursive approach; the chosen genres are mostly from valued cultures and school sphere, among other aspects. Therefore, the book, when presenting the Semantic contents, still does not promote multiple literacies in cultures and languages and does not fully comply with the official documents of education.

Keywords: Semantics; Didactic books; Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1 SEMÂNTICA	12
1.2 AS ABORDAGENS SEMÂNTICAS	13
1.3 A SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO	14
1.4 OS PROCESSOS SEMÂNTICOS APRESENTADOS NO LIVRO DIDÁTICO	15
1.4.1 Sinonímia	16
1.4.2 Antonímia	16
1.4.3 Polissemia	17
1.4.4 Hiponímia	18
1.4.5 Ambiguidade	19
1.5 AS TEORIAS DE LETRAMENTOS	19
1.6 COMO PROMOVER OS LETRAMENTOS?	21
1.7 O LIVRO DIDÁTICO	23
1.7.1 A importância do livro didático nas aulas de língua portuguesa	23
1.7.2 O Plano Nacional do Livro Didático	24
1.8 OS DOCUMENTOS OFICIAIS DIRECIONADORES	26
1.8.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)	26
1.8.2 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	28
1.8.3 Matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	29
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	31
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	33
3.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	33
3.2. RESULTADOS DA ANÁLISE	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, atualmente, tem como um de seus objetivos principais a formação de alunos reflexivos quanto aos usos da linguagem e seus mecanismos, capazes de utilizar seus conhecimentos linguísticos para responder às demandas da sociedade. E a semântica, enquanto ciência da significação, possui um papel considerável nesse processo, uma vez que, promove discernimento com relação aos mecanismos de significação da língua. À vista disso, esta pesquisa buscará compreender como a semântica é apresentada no livro para que possamos avançar e alcançar um ensino significativo de semântica na escola.

Para isso, analisaremos como a semântica é didatizada no livro didático de Língua Portuguesa, doravante LDP, destinado a primeira série, adotado pelos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas para os anos de 2018, 2019 e 2020, coleção “Se liga na língua” de Wilton Ordmundo e Cristiane Siniscalchi (2016). Em virtude de o livro didático, doravante LD, ser um dos principais material didático utilizado atualmente na educação básica, mediador do ensino de língua portuguesa, principal aporte bibliográfico para alunos, direcionador do trabalho docente na educação básica e importante instrumento de democratização de letramentos.

Dado isso, esta pesquisa procura responder algumas perguntas centrais, a saber: Como as teorias semânticas são apresentadas no livro didático? A forma como a semântica é apresentada no livro didático condiz com os objetivos expostos nos documentos oficiais da educação e promove os letramentos?

Esta proposta de pesquisa se justifica, dado que, há poucos estudos dedicados ao ensino de semântica na educação básica. Além disso, a semântica, enquanto área linguística que estuda os mecanismos de significação da língua, é uma disciplina essencial na formação de alunos letrados, capazes de fazer o uso da linguagem para responder às demandas sociais, e reflexivo quanto aos recursos linguísticos de construção de sentido.

Por isso, um estudo que descreva e analise como essa disciplina é ensinada atualmente na educação básica e exponha como a semântica pode ser ensinada a fim de promover os letramentos é de grande relevância tanto para o enriquecimento das aulas de língua portuguesa quanto para a comunidade, pois, uma prática que torne os alunos mais conscientes dos usos da língua também os torna conscientes dos discursos que os cercam.

No que diz respeito ao objetivo geral, essa pesquisa busca compreender como a semântica é apresentada no livro destinado a primeira série da coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa: Se liga na língua de Wilton Ordmundo e Cristiane Siniscalchi (2016). Em

visto disso, os objetivos específicos são: identificar como os processos semânticos são didatizados no livro didático da coleção e relacionar os dados obtidos pela análise/investigação de como a disciplina é didatizada com o que se impõe nos documentos oficiais da educação para a disciplina de Língua Portuguesa e com o que propõe as teorias de letramentos, multiletramentos e novos letramentos.

Este trabalho foi organizado em três capítulos, no primeiro, são discutidas as teorias semânticas, as teorias de letramentos e os documentos oficiais da educação. No segundo, é apresentada a metodologia e, no terceiro, é feita a descrição e análise dos dados, por fim, é feita as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discorreremos sobre as teorias semânticas, as teorias de letramentos, os estudos sobre o livro didático e as competências e habilidades apresentadas nos documentos oficiais da educação para disciplina de língua portuguesa com intuito de discutirmos os estudos dessas áreas e construirmos parâmetros para a análise dos dados.

1.1 SEMÂNTICA

Com o intuito de expor o que é semântica, citaremos alguns autores que se dedicaram a responder essa pergunta. Conforme, Tamba (2006), há um consenso, por parte dos manuais, ao definirem que o objeto de estudo da semântica são os significados ou os sentidos, no entanto, quando discutido o campo de investigação dessa ciência, existem diferentes concepções. Considerando isso, exporemos esses diferentes pontos de vista:

- I. “A semântica é o estudo do sentido” (J. Lyons, 1978, *apud* Tamba, 2006, p. 10);
- II. “A semântica é o estudo dos sentidos das palavras” (P. Guiraud, 1955, *apud* Tamba, 2006, p. 10.
- III. “A semântica é o estudo do sentido das palavras, das frases e dos enunciados” (P. Lerat, 1983, *apud* Tamba, 2006, p. 11.)

Ao observarmos essas três diferentes definições, identificamos que o primeiro ponto não elimina nenhum tipo de significação tendo, portanto, uma visão ampla do campo de investigação semântica. Diferente de J. Lyons (1978), Ferrarezi Jr e Basso (2013) atribuem esse estudo global do significado à semiótica, conferindo à semântica apenas o aspecto linguístico do significado. Assim como os autores citados acima, Borba (2005, p. 226) também confere à semântica o estudo da “significação ou dos sentidos veiculados pela linguagem”, além disso, delimita o campo de investigação à oração.

Já o segundo ponto, restringe a área de investigação apenas à palavra, essa concepção segundo Tamba (2006), advém da semântica lexical rígida. Por fim, a terceira definição, concede a semântica, conforme Tamba (2006, p. 11), “três níveis distintos de organização dos sentidos”, sendo eles: as palavras, as frases e os enunciados. Assemelhando-se a essa concepção, Cançado (2012 p. 17-18) afirma que a “semântica focaliza os significados das palavras e das sentenças” e “o semanticista busca descrever o conhecimento semântico que o falante tem de sua língua”. Todavia, a definição da autora não alcança o enunciado, uma vez que, se restringe a sentença.

Como podemos observar a partir dos conceitos acima, existem diferentes concepções semântica, por isso, consoante a Ferrarezi Jr e Basso (2013), quando discutimos semântica devemos apresentá-la como uma disciplina plural, com várias abordagens. Considerando isso, no tópico a seguir exploraremos as semânticas.

1.2 AS ABORDAGENS SEMÂNTICAS

Como dito anteriormente, a semântica possui diversas correntes teóricas, sendo que cada uma delas assume “a sua noção particular de significado, responde diferentemente à questão da relação linguagem e mundo e constitui, até certo ponto, um modelo fechado” (OLIVEIRA, 2003, p. 18). De acordo com Cançado (2008), há três tipos de abordagens utilizadas para o estudo dos significados, sendo:

- I. Abordagem referencial, que trata da palavra e da referência que ela faz do mundo;
- II. Abordagem mentalista, que sugere que o sentido também perpassa pelo mental no processo de referenciação;
- III. Abordagem pragmática, que investiga os usos situados da língua.

Com intuito de divulgar a diversidade de estudos que nutrem a Semântica, discorreremos, brevemente, a respeito dessas diferentes perspectivas, sendo elas: a Semântica formal, a Semântica argumentativa, a Teoria dos atos de fala, a Semântica cognitiva, a Semântica representacional e a Semântica lexical I e II.

Iniciaremos com a Semântica formal que, consoante a Cançado (2008), realiza uma pesquisa de abordagem referencial e possui como características principais o foco nos aspectos de condição de verdade dos significados, a teoria de modelos semânticos e a metodologia central do Princípio da Composicionalidade de Frege (1882). É importante conhecermos essa perspectiva, uma vez que, algumas teorias semânticas se constituem a partir dessa corrente.

Outra perspectiva é da Semântica argumentativa, essa, por sua vez, conforme Cançado (2012), surgiu na França embasada nos estudos de Ducrot (1972) e encaixa-se em uma abordagem pragmática, posto que:

A ideia dessa linha teórica é que as sentenças são pronunciadas como parte de um discurso em que o falante tenta convencer seu interlocutor de uma hipótese qualquer, ou seja, não usamos a linguagem para falar sobre o mundo, mas para convencer o ouvinte a entrar no jogo argumentativo. [...] A ideia que sustenta essa teoria é a de que há interesse em contar com categorias descritivas que dizem respeito mais ao possível uso na interação dos falantes/ouvintes, e menos no que diz respeito à sintaxe ou ao conteúdo objetivo da sentença. Na [...] perspectiva argumentativa, portanto, uma

mesma sentença pode ter vários significados, dependendo do seu uso. (CANÇADO, 2008, p. 142)

Tem-se também a Teoria dos atos de fala que, segundo Cançado (2008), surgiu com Austin (1962) e foi reformulada por Searle (1969). Essa teoria é de abordagem pragmática, uma vez que defende a ideia de que parte do sentido de uma sentença tem função social. Além disso, é considerada uma teoria complementar à Semântica Formal, já que estuda as implicações conversacionais, ou seja, as características convencionais de cada situação de fala.

Cançado (2008) relata também sobre a Semântica cognitiva, teoria funcionalista, que estuda a relação da língua com uma representação mental do mundo. Segundo a autora, “A semântica cognitiva acredita que o pensamento é estruturado por esquemas de imagens, mapeando domínios conceituais distintos” (CANÇADO, 2008, p. 143). Além disso, essa teoria defende que há uma relação metafórica na qual conceitos espaciais e temporais estendem-se para outros campos semânticos.

Além dessas, tem-se a Semântica representacional que é uma abordagem mentalista, dado que têm “compromisso com a forma das representações mentais internas, que constituem a estrutura conceitual, e com as relações formais entre esse nível e os outros níveis de representação (sintático, fonológico, visual etc.)” (CANÇADO, 2008, p. 145).

Há também a Semântica lexical que investiga fundamentos de papel temático, hierarquia temática e módulo sintático; e a Semântica lexical que analisa as palavras e as relações entre elas. Tendo em mente que os conteúdos pertencentes a semântica que minimamente são apresentados no LDP são discutidos por essa última abordagem, tais como: sinonímia, antonímia, polissemia, ambiguidade entre outros; nos aprofundaremos nela para fins analíticos. Contudo, não deixaremos de apresentar, se relevante, conceitos e ideias das demais abordagens.

1.3 A SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Neste tópico, apresentaremos autores que desenvolvem pesquisas sobre como a Semântica é apresentada no LDP, a fim de entendermos como o ensino dessa área da linguística tem sido feito no material didático. Além disso, discutiremos a importância desse estudo nas aulas de língua portuguesa, mostrando como a semântica se relaciona com a perspectiva de letramentos e colabora para as práticas sociais dos alunos.

No que se refere as formas como a Semântica tem sido ensinada nas aulas de língua portuguesa, Oliven (2009) expõe que a Semântica não é muito presente nos LD e nos

planejamentos escolares e quando é apresentada são discutidos apenas tópicos específicos como a sinonímia e ambiguidade, mas de forma superficial. Além disso, afirma que:

É preciso considerarmos a importância da Semântica no ensino de Língua Portuguesa como um processo que está apenas iniciando e que requer, portanto, além de muita pesquisa, maior eficácia na aplicação pedagógica imediata do conhecimento advindo das investigações acadêmicas. (OLIVAN, 2009, p. 59)

Assim como ela, Fossile (2013) relata que a semântica é ensinada de forma limitada nos LDP, pois os tópicos são apresentados superficialmente e, em grande parte dos livros analisados, a transmissão de nomenclaturas e classificação ainda é muito comum. Todavia, ao analisar a coleção de LDP de Cereja e Magalhães (2005, 2010), Fossile (2013) afirma que pôde notar uma mudança, dado que os conteúdos semânticos foram introduzidos, discutidos e abordados ao longo dos manuais. Quanto a importância da disciplina, a autora explica que

Conteúdos concernentes à área da Linguística, especificamente da semântica, podem auxiliar os alunos no aprimoramento da capacidade de interpretação de textos, na busca pelos significados textuais, e até mesmo, no desenvolvimento de análises linguísticas. (FOSSILE, 2013, p. 334)

Portanto, o ensino de semântica pode promover diversos letramentos. Como Fossile (2013), Munhoz e Eckert (2020, p. 13) explica que os conhecimentos semânticos além de contribuírem para uma análise de textos mais completa também auxilia na produção textual, dado que torna "processos linguísticos mais conscientes ao estudante". Bem como, aponta que:

Trabalhar a Semântica junto a outros conteúdos escolares relacionados à Língua Portuguesa é uma forma de expandir os conhecimentos dos estudantes sobre como a língua está diretamente relacionada não só aos elementos textuais, mas também a eventos no mundo. (MUNHOZ; ECKERT, 2020, p. 13).

Desta maneira, os conteúdos semânticos, quando relacionados aos outros conteúdos e apresentados em textos que fazem parte da realidade do estudante, contribuem muito para a formação de letramentos e principalmente letramentos críticos, posto que, ao utilizarem esses conhecimentos os alunos tornam-se mais conscientes dos recursos linguísticos utilizados em diferentes textos. Portanto, a forma como o LD apresenta a semântica diz muito sobre como essa pode ser ou não significativa para o estudante.

1.4 OS PROCESSOS SEMÂNTICOS APRESENTADOS NO LIVRO DIDÁTICO

Com o intuito de conhecermos alguns dos processos que serão analisados no livro, neste tópico exporemos os conceitos e principais características da sinonímia, antonímia, polissemia, hiperonímia e hiponímia e ambiguidade, posto que esses são os fenômenos apresentados no corpus analisado nesta pesquisa.

1.4.1 Sinonímia

Relativo à sinonímia, Ilari e Geraldi (2004) explicam que duas palavras podem ser consideradas sinônimas se uma puder substituir a outra em um contexto frasal “sem que a frase passe de falsa para verdadeira, ou vice-versa” (ILARI; GERALDI, 2004, p. 44) ou seja, sem que se altere o seu sentido. Borba (2005, p. 238) também afirma que “poderemos considerar sinônimas aquelas formas que, substituídas uma pela outra, não alteram a significação da sequência”. Assim como os autores já citados, Pietroforte e Lopes (2004) esclarecem que dois termos são sinônimos se estiverem aptos a substituir um ao outro em determinado contexto.

No entanto, todos os esses semanticistas também afirmam que não existem sinônimos perfeitos, pois, duas palavras não conseguem ser sinônimas em todos os contextos (PIETROFORTE; LOPES, 2004). Por isso, Cançado (2012 p. 48) reforça que “não é possível pensar em sinonímia de palavras fora do contexto em que são empregadas”, uma vez que alguns contextos são mais exigentes que outros (ILARI; GERALDI, 2004). Além disso, a aplicação das palavras difere por várias razões: -registro, fatores afetivos, interesses estilísticos etc. (BORBA, 2005) e a escolha de um sinônimo não é completamente inocente (ILARI; GERALDI, 2004). Como nos exemplos abaixo, a palavra *presença* substitui o termo *frequência* no exemplo 2, mas não substitui no contexto frasal do exemplo 3.

Ex1: Marcos possui *frequência* nas aulas de língua portuguesa.

Ex2: Marcos possui *presença* nas aulas de língua portuguesa.

Ex3: O cardiologista avaliou a *frequência* cardíaca de seu paciente.

1.4.2 Antonímia

Por sua vez, a antonímia, conforme Pietroforte e Lopes (2004), é o contrário da sinonímia, dado que palavras antônimas são aquelas na qual os significados são contrários. Os autores relatam que, como o fenômeno discutido anteriormente, não existe uma oposição absoluta entre antônimos. Como nos exemplos a seguir, a palavra *grosso*, no exemplo 2, é

utilizada como antônimo de *gentil* já, no exemplo 3, é utilizada como antônimo da palavra *fino*, sendo, portanto, uma antônima de termos distintos em contextos frasais também distintos.

- Ex1: O recepcionista do hotel foi *gentil* ao me atender.
 Ex2: O recepcionista do hotel foi *grosso* ao me atender.
 Ex3: O costureiro escolheu um tecido *grosso* para o vestido.
 Ex4: O costureiro escolheu um tecido *fino* para o vestido.

Já Cançado (2012, p. 52) alega que apenas definir a antonímia como sendo uma oposição de sentidos não é suficiente, uma vez que “os sentidos das palavras podem se opor de várias formas” e “existem palavras que nem tem um oposto verdadeiro”. Posto isso, a autora, embasando-se em Hurford e Heasley (1983), expõe três tipos de antonímia: *complementar*, quando a negação de uma palavra implica na afirmação de outra, por exemplo: morto/vivo; *inversa*, quando uma palavra descreve uma relação e outra palavra descreve essa mesma relação, mas, de forma inversa, por exemplo: pai/filho; e *gradativa*, quando duas palavras estão em pontas opostas de uma escala, por exemplo: quente/frio.

1.4.3 Polissemia

No que concerne à Polissemia, Borba (2005, p. 234) relata que se trata da "possibilidade que tem o item léxico de variar de sentido, segundo os diferentes contextos em que pode ocorrer”, assim como ele, Pietroforte e Lopes (2004) explicam que na polissemia um único significante pode ter vários significados e isso ocorre quando os signos são usados em contextos distintos, como nos exemplos a seguir:

- Ex.1: Carlos gosta de estar conectado às *redes* sociais.
 Ex.2: Antônio, ontem à noite, caiu da *rede* e quebrou o braço.
 Ex.3: O cabelo de Maria estava *armado* quando desceu do brinquedo.
 Ex.4: Ele estava *armado* até os dentes no dia do assalto.

A partir desses exemplos, podemos observar o quão é importante o contexto para construção de um novo significado, visto que, é devido ao contexto que a palavra *rede* adquiriu novo significado tornando-se polissêmica. Borba (2005) e Pietroforte e Lopes (2004) também defendem que linguagem humana é naturalmente polissêmica, uma vez que, “os signos tendo um caráter arbitrário e ganhando seu valor nas relações com os outros signos, sofrem alterações de significado em cada contexto” (PIETROFORTE; LOPES, 2004, p. 132). Quanto a essa condição da linguagem, Correia (2000) atesta que ela torna a língua econômica, pois pode

atribuir a uma única palavra dois ou mais significados, dependendo do contexto, auxiliando o falante na memorização dos signos e tornando a língua mais dinâmica.

1.4.4 Hiponímia

Pietroforte e Lopes (2004) descrevem a hiperonímia e a hiponímia como “fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificação próprias do sistema lexical”, isso, porque, existem significados gerais que englobam outros significados mais específicos, como no exemplo: “*animal* > *mamífero* > *felino*”, na qual, o termo *animal* engloba *mamífero* e *felino*. De acordo com os autores, o termo englobante, no caso *animal*, é chamado de hiperônimo, e os termos englobados são chamados de hipônimos, no caso *mamífero* e *felino*. O conceito é explicado no gráfico abaixo:

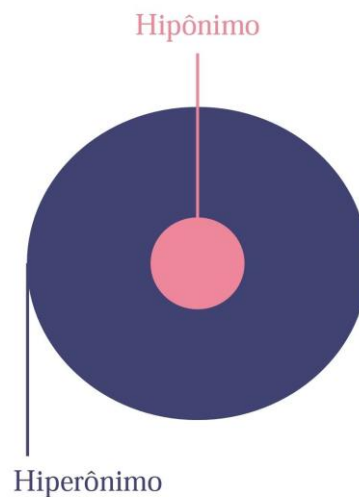


Figura 1 - Hipônimo e hiperônimo

No gráfico acima, a noção de hiperônimo como a de termo englobante e a de hipônimos como a de termo englobado é ilustrada, para melhor compreensão do conceito de hiponímia. A respeito do fenômeno, Ilari e Geraldi (2004) ressaltam que a hiponímia pode afetar os discursos de diversas formas e como exemplo explica que em um discurso longo fazemos referência a um mesmo indivíduo várias vezes e é comum que essas referências sejam feitas por termos cada vez mais abrangentes, ou seja, por hiperônimos dos termos anteriores.

1.4.5 Ambiguidade

Consoante a Ilari e Geraldi (2004), ambiguidade é um fenômeno que admite interpretações alternativas, ou seja, um significante, possui mais de um significado. Cançado (2012) apresenta alguns fenômenos que podem gerar ambiguidade e, a partir deles, determina tipos de ambiguidade, sendo elas: Ambiguidade lexical, Ambiguidade sintática, Ambiguidade de escopo e Ambiguidade por correferência.

Cançado (2012) explica que ambiguidade lexical ocorre quando o duplo sentido recai somente sobre uma palavra, essa ambiguidade pode ser gerada tanto pela homonímia quanto pela polissemia, ex: A **rede** está instável. Já a ambiguidade sintática, conforme a autora, é causada pela organização da estrutura sintática, a organização das palavras na oração, ex: A *tartaruga da Jéssica é lerda*. Quanto a ambiguidade por escopo, essa é causada pela estrutura semântica, ex: *Todos os alunos receberam dez livros*. Por fim, a ambiguidade por correferência “é gerada pelo fato de os pronomes poderem ter diversos antecedentes” e, por isso, não sabemos a qual termo o pronome se refere, ex: *Minha avó queimou a sua panela*. (Cançado, 2012, p.79).

1.5 AS TEORIAS DE LETRAMENTOS

Dado que o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar o acesso às mais diversas práticas letradas, apresentaremos os principais conceitos e autores que tratam dessa temática com intuito de analisar como o ensino de Semântica pode promover o desenvolvimento dos letramentos na escola.

Conforme Kleiman (1995, p. 15-16), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização”. Por isso, antes de nos aprofundarmos nas teorias dos letramentos, devemos distinguir o termo letramento do termo alfabetismo. Rojo (2009, p. 98) informa que “o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos)”, já o termo letramento estende-se a todos os usos e práticas sociais de linguagem que se relaciona com a escrita. Essas práticas podem ser globais ou locais, valorizadas ou desvalorizadas, além disso, abrangem diferentes contextos sociais.

Quando distinguimos os dois termos, conceituamos o que é letramento e compreendendo que não se trata de uma prática singular, mas diversificada o conceito torna-se também plural: letramentoS. Isso ocorre porque em nosso cotidiano, participamos de vários

eventos de letramento, sejam eles valorizados, como os da esfera acadêmica e jornalística, ou desvalorizados, como por exemplo pegar o transporte coletivo ou utilizar um caixa eletrônico (ROJO; MOURA, 2019).

Contudo, ainda segundo Rojo e Moura (2019), para participarmos de práticas letradas de esferas valorizadas além de sermos alfabetizados é necessário desenvolvermos níveis mais elevados de alfabetismo, ou seja, “habilidades e capacidades de compreensão, interpretação e produção de textos escritos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16). Para desenvolver esses níveis, é necessário que o sujeito participe de diferentes práticas letradas. Todavia, o acesso a essas práticas ainda não é democrático em nossa sociedade e a escola torna-se uma importante, às vezes única, instituição de democratização dos letramentos.

Outros importantes termos a serem discutidos, quando nos voltamos aos estudos de letramentos na contemporaneidade, são os de multiletramentos e novos (multi)letramentos apresentados por Rojo e Moura (2019). Esses novos estudos dos letramentos visam acompanhar e abranger as mudanças que as tecnologias digitais promoveram, sendo, desse modo, investigados os textos/discursos que circulam hoje e suas múltiplas linguagens. Quanto a essas novas formas de significar, Rojo e Moura (2019, p. 19) afirmam que:

Os textos/discursos produzidos, ao saírem dos escritos impressos e passarem a contar com novas mídias como meios de distribuição, circulação e consumo [...] não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados.

Além das mudanças causadas nos textos, que os tornam cada vez mais multimodais, o processo de globalização acelerada também evidenciou uma multiculturalidade, ou seja, uma diversidade cultural, conforme relatam os autores. Essa diversidade de linguagens e de culturas acarretaram o surgimento dos multiletramentos, ou seja, “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20). Desse modo, o conceito multiletramento além de abranger textos/discursos de diferentes culturas, buscou incorporar aos estudos dos letramentos a leitura e a produção de textos verbais, não verbais e mistos.

No entanto, o mundo continua mudando e novos letramentos são solicitados, uma vez que, de acordo com Rojo e Moura (2019), os letramentos são dêiticos, ou seja, estão em constantes mudanças. Por isso, os estudiosos da área com o intuito de incluir nos estudos dos letramentos as mudanças promovidas pela internet e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) criaram o termo “novos (multi)letramentos”. Rojo e Moura (2019, p. 26) explicam que:

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de texto/discursos - hipertexto, multimídia, e, depois, hipermídia - que, por seu turno, ampliaram a multissemiose dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos.

Sendo assim, são os novos letramentos que utilizamos hoje em nosso dia a dia quando, por exemplo, lemos e produzimos posts, storys, vídeos, memes, tweets, mensagens, slides, sites, entre outros. Esses novos letramentos, consoante a Rojo e Moura (2019, p. 26), “maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação”. Por esse motivo, os letramentos críticos são fundamentais para os letramentos, para que todo esse conteúdo seja filtrado e não seja consumido de forma alienada, sem reflexão crítica.

Tendo conceituado letramentos, multiletramentos e novos (multi)letramentos, nos perguntamos como desenvolver no ensino de Língua Portuguesa essa infinidade de práticas? Buscaremos responder essa pergunta no próximo tópico.

1.6 COMO PROMOVER OS LETRAMENTOS?

Antes de apresentarmos as teorias que irão guiar o trabalho com os letramentos, é necessário que nós lembremos da linguagem enquanto prática social, como afirma Moita Lopes e Rojo (2004 p. 37):

A linguagem não ocorre em um vácuo social, portanto textos orais e escritos não têm sentidos em si mesmos, mas interlocutores situados no mundo social com valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados.

Considerando isso, a escola deve ampliar-se e desenvolver em seus ambientes diferentes práticas e eventos de letramento, fazendo o uso de textos/discursos de diferentes esferas (ROJO, 2009).

De acordo com Kleiman (2007), para trabalhar os múltiplos letramentos, a escola deve promover eventos no qual os alunos participem de diferentes práticas sociais letradas. Em outras palavras, os múltiplos letramentos da vida social dos alunos devem estruturar o ensino escolar, configurando-os como principal objetivo do ensino. Para isso, é necessário assumir “uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Desse modo,

para promover os letramentos é necessário que se parta das demandas sociais dos alunos, levando em consideração a comunidade.

Em conformidade a isso, Rojo e Moura (2012) informam também que um ensino em que vise os Multiletramentos deve partir de uma prática situada, ou seja, trabalhando, inicialmente, os gêneros que fazem parte das práticas culturais dos alunos, para depois, relacionar esses a outros gêneros e outras práticas culturais que os alunos ainda não conheçam.

Por isso, deve-se partir da prática social dos alunos para, depois, abordar os conteúdos necessários para essa situação no texto. Ou seja, o docente não deve mais se questionar “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?” e sim “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” para, assim, conceber a linguagem como prática social (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Quando se utiliza textos significativos, conteúdos programáticos como, por exemplo, sinonímia, podem ser abordados dentro de contexto, isto é, nos textos, visando responder às demandas sociais. Uma vez que, conforme Kleiman (2007), sempre surgirá oportunidade para ensinar os conteúdos sistemáticos repetidas vezes, no texto, até o aluno perceber, praticar e explicar uma regularidade.

Assim como Kleiman (2007), Rojo (2009 p. 109), ao discutir como organizar uma abordagem que permita trabalhar os diversos letramentos, questionou: "Que eventos de letramento e que texto selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?" E como resposta, explica que a escola deve estabelecer um diálogo entre textos/discursos de diversas culturas locais com os de culturas valorizadas e globais, provendo, assim, um diálogo multicultural.

Além disso, esclarece que é necessário trabalhar textos de diferentes linguagens, mídias, suportes e, como dito anteriormente, culturas sempre de forma crítica, discutindo suas finalidades, intenções e ideologias, dado que, conforme Rojo (2009, p. 120):

É importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele com ele dialogando.

Desse modo, para promovermos um ensino de semântica significativo, devemos trabalhá-la em textos diversos em linguagem, culturas, mídias e suportes, apresentando os conteúdos, mas, também, discutindo e analisando a temática, a finalidade, o contexto, a mídia, as ideias, o suporte... dos textos/discursos. No próximo tópico, abordaremos a respeito do livro didático.

1.7 O LIVRO DIDÁTICO

Discutiremos, neste tópico, a função e a importância do livro didático de língua portuguesa, de acordo com alguns estudiosos que realizam continuamente pesquisas acerca desse material didático e conforme o Plano Nacional do Livro Didático. Além disso, exporemos os critérios de avaliação que subsidiam a escolha do LDP, ainda segundo o PNLD.

1.7.1 A importância do livro didático nas aulas de língua portuguesa

Bunzen (2005) expõe o livro didático de língua portuguesa como um gênero do discurso secundário, no qual sujeitos organizam objetos de ensino a fim de estruturar unidades didáticas. Conforme o autor, quando autores de LDPs e outros agentes buscam sistematizar e organizar os objetos com o intuito de ensiná-los estão produzindo um gênero discursivo na qual a função social é “re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2005, p. 27). Além disso, o autor também apresenta o livro didático como instrumento pedagógico, visto que “reflete as tradições, as inovações e as utopias de uma época” (BUNZEN, 2005, p. 27).

Tagliane (2011) também expõe o LDP como organizador dos conhecimentos necessários para efetivação do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, a autora afirma que o LD é a principal ferramenta de ensino e aprendizagem utilizada hoje no ensino público, sendo, na maioria das vezes, a única possibilidade de leitura dos alunos, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Quanto a isso, Batista (2003, p. 30) explica que:

O manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nas quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.

Desse modo, além das funções acima expostas o LDP é também agência de democratização dos letramentos, uma vez que é a partir dos textos presentes nele que os alunos têm acesso a diferentes esferas e eventos de letramento. Rojo (2010, p. 8) afirma que “para boa parte da população brasileira com acesso à escola, é a partir das coletâneas de textos dos LD que os eventos de letramento em diferentes esferas de comunicação poderão ter lugar”.

Ademais, a autora aponta que não podemos pensar em eventos concretos de letramentos no LDP sem levar em conta o trabalho do professor em sala de aula e as instruções dos autores do LDP. No entanto, a seleção e escolha dos textos que farão parte do LDP, feitas pelos autores e editores, já define um conjunto de leituras e práticas letradas que serão apresentadas e outras que não serão. Compreendendo isso, é de se esperar que o LDP proporcione, por meio de textos e gêneros variados, acesso às práticas letradas de diversas esferas.

Assim como os autores citados acima, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2018), iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que seleciona, avalia, auxilia na escolha e distribui gratuitamente de livros didáticos para professores e alunos das escolas públicas, também apresenta o livro didático como instrumento organizador dos conteúdos e das metodologias importantes para o desenvolvimento de uma disciplina. Assim como, enfatiza que o seu uso deve ser feito, na escola, como uma ferramenta de apoio à estruturação dos processos educativos. Além disso, o PNLD explica que

A obra didática, como mediador pedagógico, proporciona, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que se colocam para a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia. (BRASIL, 2018, p. 9)

Desse modo, o LD deve integrar em suas propostas pedagógicas temáticas que fomentem a reflexão e discussão de assuntos relevantes para a formação cidadã tendo com o intuito de promover letramentos críticos.

1.7.2 O Plano Nacional do Livro Didático

Tendo, enfim, apresentado o papel do LD para o PNLD, buscaremos expor, a seguir, os critérios de avaliação do manual didático. De acordo com PNLD 2018, ano em que o LDP que constitui o nosso corpus foi escolhido, todo LD, em sua estruturação, organiza-se a partir de três dimensões básicas: “1) efetua uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; 2) estabelece para esses conteúdos um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular; 3) propõe um trajeto próprio para a sua exploração” (BRASIL, 2017, p. 13). Por isso, ao analisarmos o LDP que analisamos, devemos levar isso em consideração e identificar como o LDP desenvolveu-se em cada dimensão.

O PNLD 2018, com intuito de auxiliar os professores no processo de escolha dos livros didáticos, expôs alguns critérios que o docente deve observar ao escolher os LDs para sua

escola. Conforme o documento, é importante que o docente analise se o LD desenvolve as seguintes funções:

Fornecer informação científica e geral; oferecer formação pedagógica diretamente relacionada ao componente curricular em questão; Auxiliar no desenvolvimento das aulas sem retrainir a autonomia docente; subsidiar a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem; contribuir para a operação de práticas interdisciplinares na escola; e disponibilizar um bom Manual do Professor (Adaptado de BRASIL, 2017, p. 12).

No que diz respeito ao LDP no contexto do ensino médio, o PNLD 2018 afirma que o ensino de língua portuguesa nunca deve ser descontextualizado, mas sim, situado, ou seja, apresentando os conceitos da área a partir de práticas sociais de linguagem. Além disso, a PNLD 2018, destaca que "é preciso que os estudantes sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade altamente tecnologizada em que vivemos" (BRASIL, 2017, p. 09).

Outro importante aspecto que o PNLD expõe como importante para alunos do ensino médio é acesso a práticas letradas avançadas. Para isso, é necessário que se desenvolva propostas de análise linguística, uma vez que, de acordo com o documento, as análises podem "subsidiar o uso mais consciente e crítico das formas da língua" (BRASIL, 2017, p. 10). Levando em consideração o posicionamento do PNLD, é essencial que o LDP apresente em suas propostas as relações que se estabelecem entre as diferentes linguagens. para isso é importante que as análises linguísticas não se limitem a frases, mas aos textos em uso.

Ao avaliar os livros didáticos de língua portuguesa, o PNLD 2018 levou em conta os seguintes eixos de ensino: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística. Como esta pesquisa buscará analisar como a semântica é apresentada no livro didático e se a forma como ela é apresentada promove os múltiplos letramentos, focaremos nos eixos leitura, produção de texto e análise linguística, no entanto, se relevante para a pesquisa, exporemos aspectos dos demais eixos.

No eixo leitura, o PNLD 2018 avaliou a qualidades dos textos escolhidos para fazer parte da obra, observando se abrangem as diversidades de esferas, linguagens, temáticas e culturas; e qualidade das atividades propostas para promover o ensino e aprendizagem de leitura, analisando, principalmente, se contribuem para a formação de um leitor crítico. Já no eixo produção de textos, o PNLD 2018, analisou se o LDP promoveu o aprimoramento das práticas de escrita dos alunos, para isso, observou-se:

A atenção aos diferentes letramentos; aos contextos de produção da escrita; aos processos de planejamento, escrita e reescrita, em função da situação comunicativa e dos objetivos do texto; às diferentes linguagens envolvidas na produção de textos multimodais; às orientações quanto aos usos das modalidades mais ou menos formais da língua relacionadas às situações comunicativas; entre outros. (BRASIL, 2017, p. 13)

Quanto ao eixo análise linguística, examinou se as perspectivas adotadas para o ensino de língua portuguesa eram significativas e coerentes. Para isso, analisaram as atividades e reflexões sobre o funcionamento linguístico, a escolha e abordagem dos conteúdos considerando o diálogo com os outros eixos, e o tratamento dado os assuntos linguísticos.

Além desses eixos, também é avaliado pelo PNLD a pertinência e a coerência do manual do professor, conforme o documento, são analisados os seguintes segmentos:

A clareza na proposição dos objetivos de ensino, a perspectiva teórico-metodológica que subsidia o desenvolvimento das atividades na obra, as orientações quanto ao desenvolvimento de propostas interdisciplinares no contexto escolar, a existência (e qualidade) das atividades complementares, bem como as contribuições para o processo de formação continuada dos professores. (BRASIL, 2017, p. 14).

Tendo, por fim, apresentado a concepção e o processo de avaliação do PNLD no que tange o LDP, adiante, discutiremos o que os documentos direcionadores expõem sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

1.8 OS DOCUMENTOS OFICIAIS DIRECIONADORES

Neste tópico, discutiremos o que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Matriz de referência ENEM) propõem para a disciplina de língua portuguesa, na intenção de analisar como a semântica pode contribuir para um ensino e aprendizagem que atenda essas competências, assim como, investigar se o que é proposto por esses documentos é apresentado no livro didático.

1.8.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

O PCNEM, documento publicado no ano 2000, conforme Brasil (2000), objetivou tornar os conhecimentos escolares significativos, contextualizando e interdisciplinarizando, visto que, antes, o ensino era "descontextualizado e compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações" (BRASIL, 2000, p. 04). Por isso, esse documento tem a finalidade de "difundir

os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias" (BRASIL, 2000, p. 04).

Seguindo para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o documento explica que possui uma natureza indicativa e interpretativa, assim como, preconiza a interação, o diálogo, a construção de sentidos na, pela e com a linguagem. Além disso, sustenta a noção de linguagem como

A capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. [...] Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social. (BRASIL, 2000, p. 5).

Sendo assim, o documento reconhece a linguagem como prática social interativa, comunicativa e produtora de sentidos. No que diz respeito à disciplina de língua portuguesa, essa concepção de linguagem orienta o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, uma vez que, consoante ao PCNEM, o estudo de língua materna no ensino básico deve refletir sobre a língua em uso.

Todavia, de acordo com o PCNEM, a escola ainda possui uma perspectiva dos estudos gramaticais centrados no ensino de nomenclaturas com análises descontextualizadas e deslocadas. Por isso, propõe que o ensino de língua portuguesa vise a comunicação, tendo como foco de ensino a produção e interpretação de diversos tipos de textos, para que, assim, os alunos possam interagir com maior eficiência, fazendo o uso de variados gêneros. Portanto, segundo o documento,

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000, p. 18).

Desse modo, a perspectiva para o ensino de língua portuguesa apresentada pelo PCNEM condiz com as ideias de Kleiman (2007), apresentadas na sessão 1.6, para um ensino de língua materna que promova os letramentos. Além disso, correspondem ao que é defendido por Koch (2018), que afirma que o ensino dos diversos fenômenos linguísticos só é relevante se explicados no interior do texto, já que os sujeitos se comunicam e interagem através dele.

Relativo às habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de língua portuguesa, o PCNEM espera que os alunos, ao finalizarem o ensino médio, sejam capazes de:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas).
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, p. 21-23).

Assim, mais uma vez os PCNEM explicam que o ensino dos recursos expressivos da linguagem deve ser feito nos textos levando em conta o contexto imediato, Quem? O que? Para? Onde? Quando? Como? e contexto amplo de seus discursos, ou seja, o contexto social, histórico e ideológico. Dessa forma, os processos semânticos como recursos linguísticos de significação devem ser ensinados do mesmo modo, ou seja, nos textos.

1.8.2 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define as aprendizagens fundamentais que devem ser desenvolvidas nas etapas e modalidades da educação básica, garantindo um grau de aprendizagem comum a todos os estudantes. Portanto, a base é uma referência obrigatória para formulação de currículos, propostas pedagógicas, livros didáticos, formação continuada de professores, entre outros e, por isso, é indispensável a apresentação desse documento quando falamos do ensino de semântica na atualidade.

Todavia, a versão final deste documento só foi homologada em dezembro de 2018 e o livro didático a ser analisado em sua estruturação ainda não pode implementar as mudanças que a BNCC traz. Por isso, ela não será utilizada como critérios de análise dos dados, mas como referência de como o ensino de semântica deve ser organizado para atender as demandas educacionais da atualidade.

Quanto à etapa do ensino médio, conforme o documento, a escola precisa acolher o estudante, oferecer uma educação integral e construir juntamente com ele um projeto de vida, de acordo com as finalidades do ensino médio, que são:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, *apud*, BRASIL, 2018 p. 464)

Considerando que a contemporaneidade é marcada pelo intenso crescimento e uso das tecnologias digitais da comunicação e informação e que as culturas juvenis e a cultura digital caminham juntas, a BNCC ressalta que todas as áreas de conhecimento devem em suas habilidades e competências oportunizar os estudantes de:

Apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho; (BRASIL, p. 475)

No que se refere à área de linguagens e suas tecnologias, o foco dessa etapa final do ensino básico, conforme o documento, é ampliar a independência, o protagonismo e a produção em diferentes práticas de letramentos; tornar os alunos mais críticos e conscientes dos diversos usos da linguagem, deixando claro o poder desta nas relações interpessoais; fomentar a participação e apreciação das mais diversas práticas culturais e artísticas; e, por fim, estimular o uso crítico e criativo das variadas mídias.

Observando as habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de língua portuguesa, notamos que o documento prioriza a prática de leitura/interpretação, escuta e produção de textos escritos, orais e multissemiótico em variados gêneros, dando ênfase aos gêneros que fazem parte da cultura juvenil e digital. Assim como explora conhecimentos linguísticos e gramaticais nessas práticas, realizando análises linguística/semiótica de textos e planejando, produzindo, revisando, editando e reescrevendo textos multissemióticos, considerando tanto o linguístico quanto extralinguístico, ou seja, contexto sócio-cultural. Além disso, propõe a discussão e análise do fenômeno de variação linguísticas a partir dos níveis de estudo linguístico: variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática.

Posto isso, apresentaremos no tópico a seguir quais são as competências e habilidades cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio, tanto na área de linguagens, códigos e suas tecnologias quanto na redação.

1.8.3 Matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem a finalidade de avaliar os estudantes no fim da educação básica, além disso, esse exame viabiliza a entrada dos estudantes a universidade, uma vez que é utilizado como critério de seleção pelos programas Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Programa Universidade para Todos (ProUNI) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Por isso, com intuito de compreendermos o que é exigido do aluno no ENEM, apresentaremos brevemente o que é exposto em sua matriz de referência.

A avaliação do ENEM é dividida em: Linguagem, código e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Redação, sendo que essa última pertence a área de linguagens e possui um manual próprio, por isso, não é apresentada de forma separada na Matriz. Conforme o documento, todas as áreas de conhecimento devem desenvolver os seguintes eixos cognitivos: "i. Dominar linguagens; ii. Compreender fenômenos, fazendo o uso dos conhecimentos das várias áreas; iii. Enfrentar situações-problemas; iv. Construir argumentação; v. Elaborar propostas de intervenção". (Adaptado de BRASIL, 2009, p. 1).

Seguindo para área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o documento apresenta nove competências, na qual destacamos as seguintes:

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. **Competência de área 5** - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. **Competência de área 7** - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. **Competência de área 8** - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (Adaptado de BRASIL, 2009, p. 2-4).

Contemplando essas competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma delas, observamos que o Enem avaliará se o estudante é capaz de interpretar e produzir textos verbais, não verbais e mistos em diferentes gêneros e esferas sociais, analisando os diferentes usos de recursos linguísticos e extralinguístico e os diferentes suportes na qual esses gêneros estão presentes.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Esta pesquisa buscou compreender como a semântica é ensinada no livro didático de língua portuguesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas. Para isso, analisamos como as teorias semânticas são didatizadas no livro destinado a primeira série do ensino médio da coleção de livros didáticos: *Se liga na língua* de Wilton Ordmundo e Cristiane Siniscalchi destinada aos professores, pois, essa versão traz considerações que visam guiar os docentes em sua prática.

Considerando a temática, esta é uma pesquisa de natureza básica, pois, buscamos gerar novos conhecimentos, úteis para o avanço da Semântica e dos LDPs. Quanto à abordagem, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) explicam que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”. Por isso, adotamos essa abordagem, dado que não buscamos quantificar os dados, mas analisá-los intuitivamente seguindo os seguintes passos: seleção, descrição, interpretação – análise crítica. Desse modo, a pesquisa possui objetivos descritivos e exploratórios.

No que se refere ao tipo de pesquisa, buscamos conhecer e embasar a análise apresentando e discutindo a respeito do assunto investigado, com o aporte dos autores citados no referencial teórico. Consoante a Fonseca (2002, p. 32), “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Por isso, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática a ser pesquisada, visando conhecê-la mais profundamente, e uma discussão sobre o que é proposto pelos documentos oficiais direcionadores da área, ou seja, uma pesquisa documental.

Após um exame do livro didático, selecionamos os dados para análise. Destarte, inicialmente, foi feito o levantamento dos conteúdos, ou seja, a identificação e descrição de como os processos semânticos são didatizados no livro didático. Para tanto, esse processo ocorreu da seguinte forma: i. Descrevemos a capa do livro, a fim de analisar esse texto inicial que o livro propõe; ii. Descrevemos as ideias expostas na apresentação do livro; iii. Descrevemos a disposição do sumário, ou seja, como áreas, unidades e capítulos são organizados; iv. Fizemos um exame das unidades e capítulos com intuito de identificar como a semântica é didatizada; v. Após identificado, descrevemos essa didatização.

Depois de exposto como o livro apresenta a semântica, analisamos por meio de excertos e prints os dados coletados. Investigando como os processos semânticos foram trabalhados: conceitos, exemplos e atividades, refletindo se o que é exposto sobre semântica e como é

exposto promove letramentos, multiletramentos e novos letramentos e comparando o ensino de semântica do livro com o que sugere os documentos oficiais da educação. Com tal metodologia, esperamos ter alcançado nossos objetivos e, assim, contribuir para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, descreveremos e analisaremos o capítulo do livro que apresenta os conteúdos semânticos, capítulo vinte: Os vários sentidos de um texto, e, por fim, sintetizaremos os resultados obtidos através da análise.

3.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como já dito anteriormente, analisaremos o volume um da coleção “Se liga na língua” (2016) da editora Moderna, escrita e organizada por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Conforme o site da editora, os dois autores são mestres em letras pela USP e professores no ensino médio há mais de vinte anos.



Figura 2 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016)

Seguindo para descrição, todos os volumes da coleção possuem a mesma arte de capa, uma espécie de colagem com imagens de adolescentes tirando selfie, paisagens, livros, bicicleta e a imagem central de um jovem com fones de ouvido utilizando o celular. Além das colagens, é destacado que o livro abordará conteúdos de literatura, produção de texto e linguagem e, como a coleção que analisaremos é destinada ao professor, indica que se trata do manual do professor. O que diferencia a capa de cada volume é a indicação da série na qual o livro é direcionado e as cores da barra superior. Tendo em mente essa arte inicial, percebemos que a coleção já em sua capa tenta explorar um pouco da cultura jovem, pondo em destaque, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Outro ponto a se observar é o nome da coleção "Se

liga na língua" que possui uma linguagem mais informal, mais próxima da linguagem juvenil, uma vez que, de acordo com o dicionário informal, o termo "se liga" é sinônimo de "preste atenção". A seguir, analisaremos o texto de apresentação, figura 3.

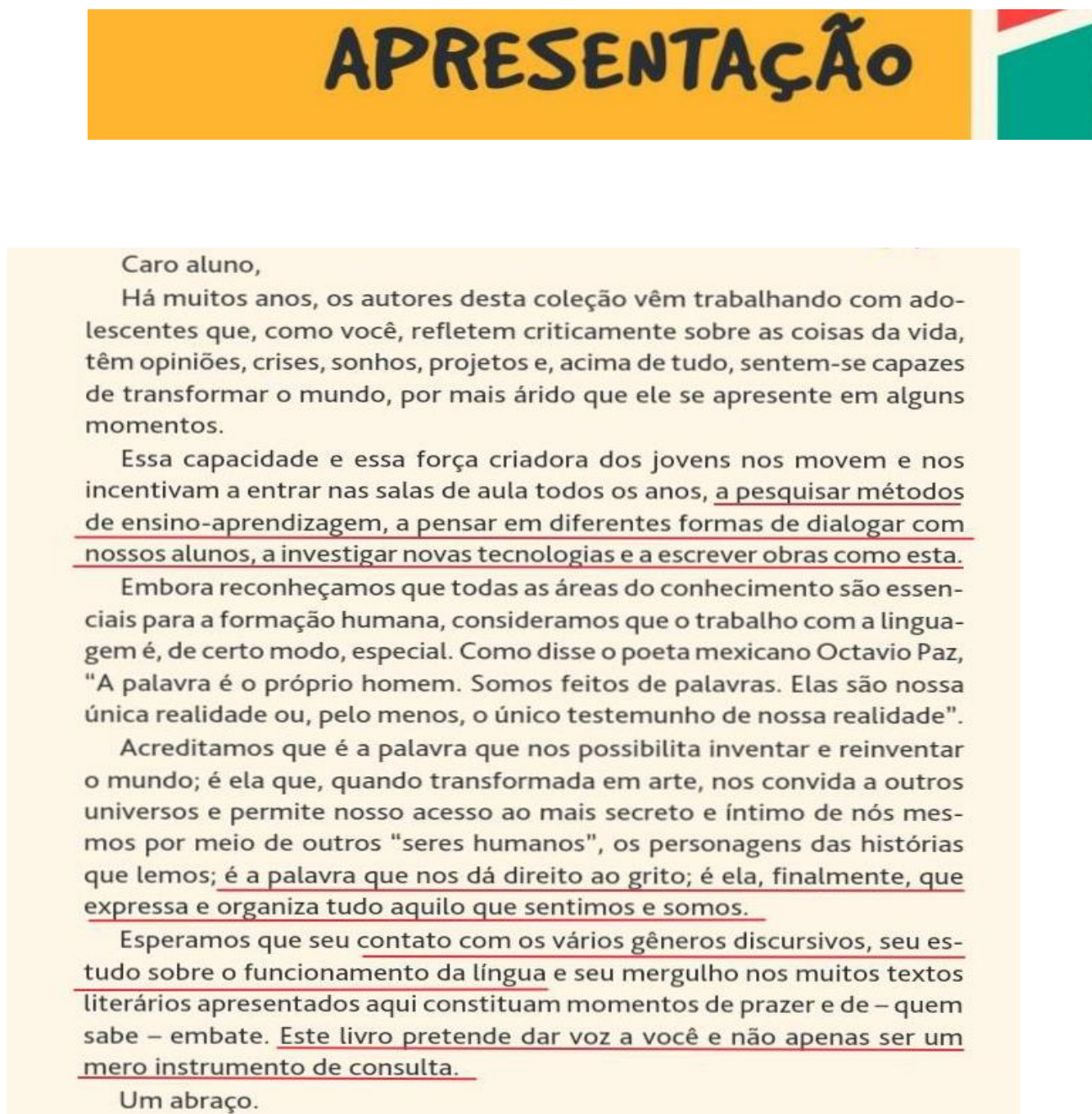


Figura 3 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016)

Assim como todos os volumes têm a mesma capa, todos possuem o mesmo texto de apresentação e nesse texto introdutório, a coleção expõe a importância da "palavra" para nós seres humanos, uma vez que é através dela que nos constituímos e nos expressamos, dando voz

ao que somos e acreditamos. Ademais, os autores relatam sobre como estão motivados a pesquisar novos métodos de ensino-aprendizagem e novas tecnologias com intuito de encontrar novas formas de dialogar com os jovens reais que "refletem criticamente sobre as coisas da vida, tem opiniões, crises, sonhos, projetos e, acima de tudo, sentem-se capazes de transformar o mundo". Quanto à organização sumária, a coleção é dividida em três volumes e cada volume corresponde a uma das séries do ensino médio. Por seu turno, cada volume é dividido em três grandes eixos: Literatura, Produção de texto e Linguagem, cada eixo é dividido por unidades e cada unidade é dividida em capítulos.

Quanto a essa organização sumária dos livros, o PCN traz a seguinte reflexão:

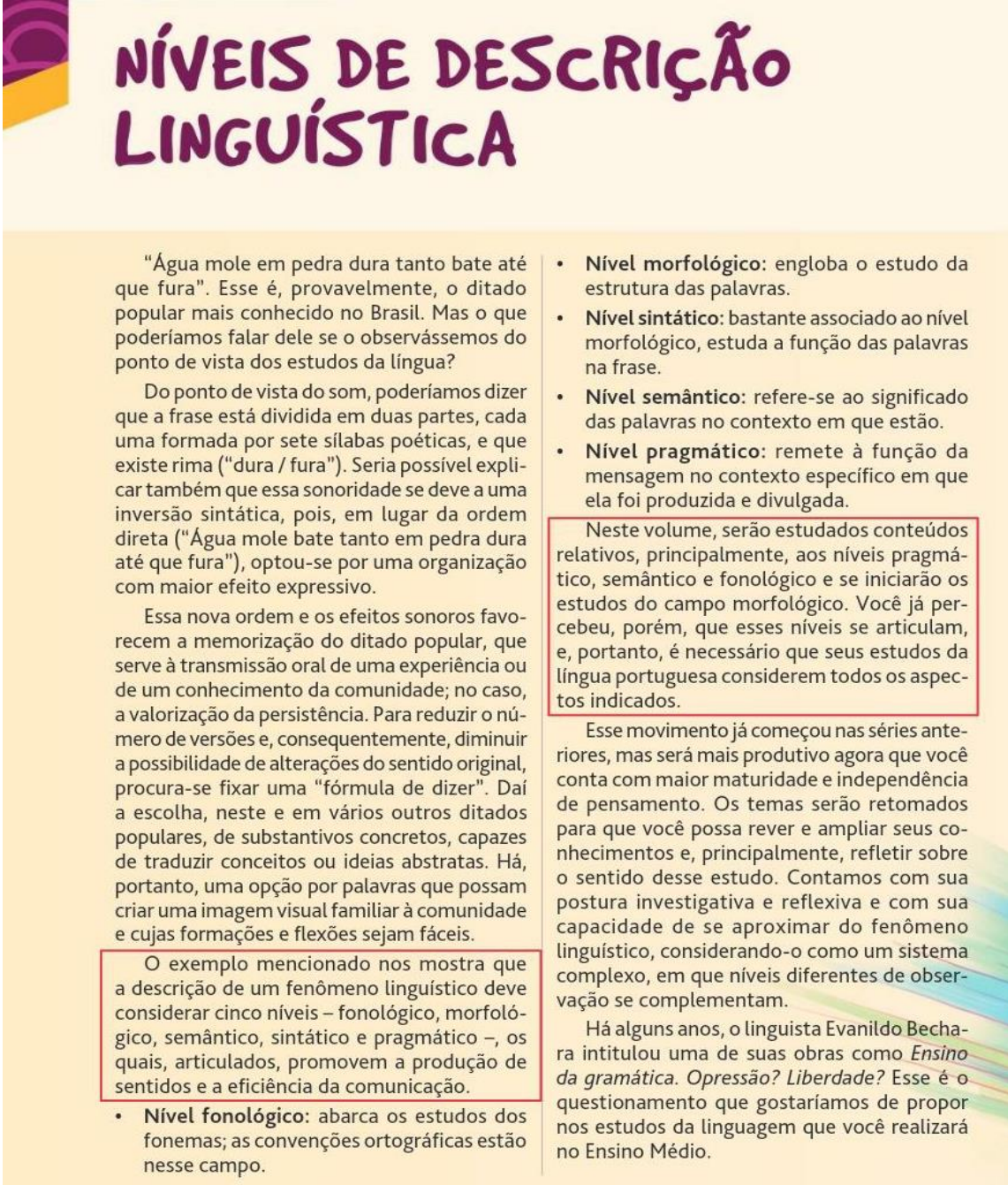
A disciplina (**língua portuguesa**) na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. (BRASIL, 2000, p.16).

Como já relatado, essa mesma separação foi feita nessa coleção e, assim como o documento, consideramos que ela separa em “caixinhas” o que era para estar conectado e em contínuo diálogo. Na figura abaixo, é exposta a organização sumária do eixo de linguagem:

SUMÁRIO	
LINGUAGEM	
Níveis de descrição linguística	
	
UNIDADE 9 – Linguagem: sistema de comunicação 236 • Capítulo 17 – Linguagem e língua 238 Pra começar 239 Leitura: foto de <i>Poema suspenso para uma cidade em queda</i> , de Luiz Fernando Marques 239 Linguagem verbal, não verbal e mista 240 Língua e variação linguística 241 Refletindo sobre a língua – Atividades 242 Adequação linguística 247 Refletindo sobre a língua – Atividades 249 Para dar mais um passo – Existem palavras proibidas? 252 Leitura: “Platitúncias excessivas”, de João Pereira Coutinho 252 Você já viu isso antes – Homônimos e parônimos: equívocos comuns 254 Leitura: charge de Pancho 254 • Capítulo 18 – Língua falada e língua escrita 256 Pra começar 257	Leitura: tira <i>Niquel Náusea</i> , de Fernando Gonsales 257 Tempo de planejamento 258 Sistemas complementares 259 Refletindo sobre a língua – Atividades 260 Ortografia: um acordo entre falantes 263 A classificação dos fonemas 264 Encontros vocálicos e semivogais 264 Encontros consonantais 265 Dígrafos 265 Refletindo sobre a língua – Atividades 266 Para dar mais um passo – A exploração dos sons em textos poéticos 269 Leitura: “Juçara”, de Paulo Padilha 269 Você já viu isso antes – A acentuação gráfica e os verbos 270 Leitura: linha-fina de notícia 270 • Expressão coletiva 272 UNIDADE 10 – Linguagem, comunicação e sentidos 278 • Capítulo 19 – Fatores envolvidos na comunicação 280 Pra começar 281 Leitura: capa do jornal de esportes <i>Lance!</i> 281 As funções da linguagem 282 Refletindo sobre a língua – Atividades 283 Outros fatores envolvidos na comunicação 286 Intertextualidade 287 Contexto 288 Intencionalidade e informações implícitas 288 Coesão e coerência textuais 289 Refletindo sobre a língua – Atividades 289 Para dar mais um passo – Um texto conversa com outro 292 Leitura: “Alvaro, me adiciona”, de Gregório Duvalier 292 Você já viu isso antes – A acentuação gráfica e os encontros vocálicos 293 Leitura: “Silêncio”, de Eugen Gomringer 293 • Capítulo 20 – Os vários sentidos de um texto 295 Pra começar 296
Leitura: título, linha-fina e olho de reportagem 296 Relações de sentido 297 Refletindo sobre a língua – Atividades 300 Polissemia, sentido denotativo e sentido conotativo 303 Refletindo sobre a língua – Atividades 304 Para dar mais um passo – O dicionário e o sentido das palavras 307 Leitura: tira <i>Bichinhos de Jardim</i> , de Clara Gomes, e verbetes “perigoso”, “difícil” e “fofo”, do <i>Dicionário Houaiss da língua portuguesa</i> 308 Você já viu isso antes – O emprego de <i>por que</i> , <i>por quê</i> , <i>porque</i> e <i>porquê</i> 309 Leitura: tira de Benett 309 • Capítulo 21 – Figuras de linguagem 312 Pra começar 313 Leitura: “Poema”, de Mario Quintana 313 Figuras de linguagem I 314 Metáfora e comparação 314 Metonímia 315 Catacrese 316 Sinestesia 316 Refletindo sobre a língua – Atividades 317 Figuras de linguagem II 319 Hipérbole 320 Antítese e paradoxo 320 Ironia 321 Personificação ou prosopopeia 321 Gradação 322 Refletindo sobre a língua – Atividades 323 Para dar mais um passo – As figuras de linguagem e o efeito de criatividade 326 Leitura: sinopses dos filmes <i>Mãos talentosas – a história de Ben Carson</i> , de Thomas Carter, <i>As melhores coisas do mundo</i> , de Lais Bodanzky, <i>O vendedor de</i>	<i>passados</i> , de Lula Buarque de Hollanda, e <i>Tá chovendo hambúrguer</i> , de Chris Miller e Phil Lord 326 Você já viu isso antes – Algumas regras de grafia de substantivos abstratos 328 Leitura: títulos de reportagem 328 UNIDADE 11 – Como se formam as palavras 330 • Capítulo 22 – Morfemas e processos de formação de palavras 332 Pra começar 333 Leitura: tira <i>Mig & Meg</i> , de Márcia d’Haese 333 Tipos de morfema 333 Radical 334 Afixo 334 Desinência 334 Vogal temática 335 Vogal e consoante de ligação 335 Refletindo sobre a língua – Atividades 336 Processos de formação de palavras 338 Composição 339 Derivação 340 Abreviação ou redução 341 Formação de siglas (siglificação) 342 Onomatopeia 342 Empréstimo lexical 343 Neologismo 343 Refletindo sobre a língua – Atividades 344 Para dar mais um passo – Minúcias de sentido 346 Leitura: resenha do filme <i>Interestelar</i> , de Christopher Nolan 347 Você já viu isso antes – Uso do hífen 348 Leitura: trecho de “A história do hífen”, de Gabriel Perissé 348

Figura 4 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016)

Iniciando a análise referente aos conteúdos semânticos, inferimos, a partir do sumário, que a semântica foi discutida no eixo de linguagens, por isso, primeiramente, descreveremos como essa área foi organizada. A parte de linguagem é a última em todos os volumes. No livro do primeiro ano, ela começa na página 235 e tem um total de 116 páginas. Além disso, possui três unidades e seis capítulos, como podemos observar na figura 4 e no excerto abaixo: A seguir, na figura 5, é exposto o texto introdutório do eixo de linguagem:



NÍVEIS DE DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA

"Água mole em pedra dura tanto bate até que fura". Esse é, provavelmente, o ditado popular mais conhecido no Brasil. Mas o que poderíamos falar dele se o observássemos do ponto de vista dos estudos da língua?

Do ponto de vista do som, poderíamos dizer que a frase está dividida em duas partes, cada uma formada por sete sílabas poéticas, e que existe rima ("dura / fura"). Seria possível explicar também que essa sonoridade se deve a uma inversão sintática, pois, em lugar da ordem direta ("Água mole bate tanto em pedra dura até que fura"), optou-se por uma organização com maior efeito expressivo.

Essa nova ordem e os efeitos sonoros favorecem a memorização do ditado popular, que serve à transmissão oral de uma experiência ou de um conhecimento da comunidade; no caso, a valorização da persistência. Para reduzir o número de versões e, conseqüentemente, diminuir a possibilidade de alterações do sentido original, procura-se fixar uma "fórmula de dizer". Daí a escolha, neste e em vários outros ditados populares, de substantivos concretos, capazes de traduzir conceitos ou ideias abstratas. Há, portanto, uma opção por palavras que possam criar uma imagem visual familiar à comunidade e cujas formações e flexões sejam fáceis.

O exemplo mencionado nos mostra que a descrição de um fenômeno linguístico deve considerar cinco níveis – fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático –, os quais, articulados, promovem a produção de sentidos e a eficiência da comunicação.

- **Nível fonológico:** abarca os estudos dos fonemas; as convenções ortográficas estão nesse campo.
- **Nível morfológico:** engloba o estudo da estrutura das palavras.
- **Nível sintático:** bastante associado ao nível morfológico, estuda a função das palavras na frase.
- **Nível semântico:** refere-se ao significado das palavras no contexto em que estão.
- **Nível pragmático:** remete à função da mensagem no contexto específico em que ela foi produzida e divulgada.

Neste volume, serão estudados conteúdos relativos, principalmente, aos níveis pragmático, semântico e fonológico e se iniciarão os estudos do campo morfológico. Você já percebeu, porém, que esses níveis se articulam, e, portanto, é necessário que seus estudos da língua portuguesa considerem todos os aspectos indicados.

Esse movimento já começou nas séries anteriores, mas será mais produtivo agora que você conta com maior maturidade e independência de pensamento. Os temas serão retomados para que você possa rever e ampliar seus conhecimentos e, principalmente, refletir sobre o sentido desse estudo. Contamos com sua postura investigativa e reflexiva e com sua capacidade de se aproximar do fenômeno linguístico, considerando-o como um sistema complexo, em que níveis diferentes de observação se complementam.

Há alguns anos, o linguista Evanildo Bechara intitulou uma de suas obras como *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* Esse é o questionamento que gostaríamos de propor nos estudos da linguagem que você realizará no Ensino Médio.

Figura 5 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016 p. 234)

Introduzindo o eixo, o LD apresenta o texto intitulado “Níveis de descrição linguística”. Nele, é exposto como um fenômeno linguístico pode ser analisado sob o ponto de vista de cinco níveis de estudos linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático. Para isso, o texto exemplifica mostrando como o ditado popular “água mole pedra dura tanto bate até que fura” pode ser observado considerando esses diferentes níveis de análise. Além disso, o texto explica, brevemente, o que é estudado em cada nível, como podemos observar na figura 6 e no excerto abaixo:

Nível fonológico: abarca os estudos dos fonemas, as convenções ortográficas estão nesse campo.

Nível morfológico: engloba o estudo da estrutura das palavras.

Nível sintático: bastante associado ao nível morfológico, estuda a função das palavras na frase.

Nível semântico: refere-se ao significado das palavras no contexto em que está.

Nível pragmático: remete à função da mensagem no contexto específico em que ela foi produzida e divulgada. (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016. p. 234)



Figura 6 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p.234-235)

Por fim, o texto destaca que esses níveis de análise se complementam e são articulados que são os níveis pragmático, semântico, fonológico e morfológico. Ao lado do texto escrito, há a ilustração de um rapaz rodeado de textos - verbais, não verbais e mistos - em diferentes suportes, como: placas de trânsito, outdoors, livros, ícones etc. Assim, o LD sugere serão apresentados textos de diferentes gêneros, linguagens e suportes, levando em conta a vida do jovem na atualidade. Abaixo, analisaremos a figura 7.



Reprodução proibida. Art. 184, do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



▲ A obra *O Jardim de Narciso*, da artista plástica japonesa Yayoi Kusama, é composta de 500 esferas de aço inoxidável que flutuam, agitadas pelo vento, em um espelho d'água. Além do efeito visual imediato, a fruição da obra prevê uma relação com algo que extrapola a realidade aparente: a associação entre a imagem do espectador projetada nas bolas e o mito de Narciso a que se refere o título. A versão mais conhecida desse mito grego relata a tragédia de um jovem belo e orgulhoso que, apaixonado pela própria imagem refletida em um rio, deitou-se à margem dele e definiu até a morte.

Figura 7 - (ORDMUNDO, SINISCALCHI, 2016, p. 295)

Partindo para descrição do capítulo que apresenta os conteúdos semânticos, capítulo vinte: Os vários sentidos de um texto. Primeiramente, nós voltamos para o título e destacamos a palavra *texto*, que, ao ser utilizada, nos apresenta um objeto na qual tais sentidos são construídos. Por isso, ao lermos o título, presumimos que os conteúdos serão apresentados no texto.

Seguindo a análise, notamos que o capítulo, assim como os demais, é introduzido por um quadro que apresenta o percurso do capítulo, isto é, os conteúdos que serão discutidos ao longo do capítulo e sua ordem. De acordo com esse quadro introdutório, no capítulo vinte, serão apresentados: conceito de Semântica, campos semânticos, sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos, polissemia, sentido denotativo e conotativo e ambiguidade.

Além do quadro, na página que introduz o capítulo é exibido uma imagem que ao observarmos e lermos a legenda, descobrimos que se trata da obra Jardim Narciso da artista plástica japonesa Yayoi Kusama, assim como compreendemos que a obra faz referência ao mito de Narciso. No entanto, não entendemos e o livro não expõe a conexão, a relação que há entre a imagem e o capítulo. Avançando, abaixo, descreveremos a figura 8.

PRA COMEÇAR

O gênero textual **reportagem** costuma empregar recursos para captar a atenção do leitor. Tais recursos envolvem **ilustrações**, um **título** atraente e a composição de **linhas-fina** e **olhos**, que não apenas esclarecem as principais informações do texto, como despertam o interesse pela leitura. Veja como isso foi feito em uma reportagem sobre a economia brasileira.

ESSENCIAL

O FANTASMA NA MÁQUINA

A indústria é o setor da nossa economia que mais define. Com ela na UTI, o PIB vai continuar anêmico. E só existe um jeito de destravar essas engrenagens.

título

linha-fina

A indústria é o setor da nossa economia que mais define. Com ela na UTI, o PIB vai continuar anêmico. E só existe um jeito de destravar essas engrenagens.

REPRODUÇÃO SUPERINTENDÊNCIA 3A17/ ABRIEL COMUNICAÇÕES S/A - ILUSTRAÇÃO: © JONATHAN SARMENTO

Todos os capítulos possuem o tópico *Pra começar* que introduzem os conteúdos que serão trabalhados. Neste capítulo em questão, o tópico apresenta os recursos que são utilizados no gênero reportagem para chamar a atenção do leitor: *ilustrações*, um *título* atraente, a *linha-fina* e os *olhos*. A fim de exemplificar como funcionam esses recursos, logo abaixo do parágrafo que introduz o tópico é apresentada uma reportagem na íntegra, mas que somente os recursos já mencionados são colocados em destaque e pontuados no texto. A seguir descreveremos e analisaremos a figura 9.

1 Que visão da economia brasileira é apresentada nos trechos em destaque?

Os textos destacam a crise da economia brasileira, sobretudo no setor industrial.

2 Nesse contexto, qual seria o papel da indústria?

A indústria seria a principal ferramenta para uma recuperação econômica.

3 Como você interpreta a palavra *fantasma* no título dessa reportagem?

Resposta pessoal. A palavra *fantasma*, no título da reportagem, tem valor negativo; traduz a ideia de que algo é perigoso ou causa preocupação.

4 A ilustração confirma a mensagem do título? Por quê?

4. Sim. "O fantasma na máquina" sugere que o Brasil passa por uma situação econômica insatisfatória, ideia semelhante à proposta pela ferrugem nas engrenagens que formam o mapa do país.

5 Observe as palavras usadas nos textos em destaque. Quais delas remetem ao universo da economia?

Indústria, setor, economia, PIB, serviços, índices, emprego.

6 Que palavras se associam, por semelhança ou contraste, à ideia de "definhar", citada na linha-fina?

Semelhança: UTI, anêmico. Contraste: vitaminar, engorda, crescer.

O produtor dessa reportagem valeu-se de uma associação dos universos da economia e da saúde para falar da crise brasileira. Para isso, empregou vocábulos provenientes dos dois campos semânticos, isto é, usou dois conjuntos de palavras que apresentam familiaridade de sentido entre si. Enquanto os termos referentes à economia foram utilizados com seu sentido mais comum, aqueles do universo da saúde foram deslocados para um novo contexto, em que expressam novas relações de sentido. Também a palavra *fantasma*, no título, está deslocada de seu uso mais comum.

Vemos, portanto, que as palavras não podem ser definidas isoladamente. Elas estabelecem diversos tipos de relação com outras palavras.

Conceito de semântica

A relação das palavras com o mundo e a produção de sentidos é o objeto de estudo da Semântica.

Relações de sentido

Leia esta charge de Duke e observe como o cartunista construiu o humor. Depois, responda às questões.



Figura 9 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016. p. 297)

Após a reportagem, são feitas seis perguntas relacionadas ao texto, as duas primeiras, como pode-se observar na imagem da página, são sobre as ideias apresentadas nos trechos em destaque na reportagem, já a terceira questiona sobre o uso da palavra *fantasma* no título, como a palavra empregada a esse contexto foi interpretada pelo aluno. A quarta pergunta, por sua vez,

questiona quanto à ilustração utilizada na reportagem, se essa está ou não em concordância com o título do texto. Por fim, as duas últimas perguntam a respeito do uso de algumas palavras, dado que a quinta questiona quanto as palavras utilizadas no texto que remetem ao universo da economia e a sexta questiona quais palavras, utilizadas no texto, estão associadas, por semelhança ou contraste, com a ideia de "definhar", sendo que, na resposta, às palavras associadas ao verbo pertencem a universo da saúde.

Quanto às duas primeiras perguntas, consideramos pertinente a preocupação em discutir, mesmo que brevemente, o assunto do texto e as ideias apresentadas nele. Esse diálogo deve ser construído, uma vez que permite que o aluno confronte opiniões e pontos de vista, desenvolvendo letramento crítico (Rojo, 2009), para que possam, como sugere os documentos oficiais (Brasil, 2000, 2009, 2018), enfrentar situações-problemas, construir argumentação e elaborar propostas de intervenção para diversas temáticas. Além disso, a quarta pergunta também é significativa, pois leva o aluno a considerar a imagem ao realizar a leitura do texto, mostrando que essa também apresenta ideias que reforçam o ponto vista da reportagem. Portanto, ao considerar e discutir aspectos dos textos, como: o gênero, a linguagem, a temática, as ideias e o contexto sócio-histórico, o LD promove diversos letramentos, além de apresentar os conteúdos a serem estudados, como sugere Kleiman (2007) e Rojo (2009).

Fazendo o uso das duas últimas questões, o LD esclarece que o autor da reportagem fez uso de palavras provenientes de dois campos semânticos, economia e saúde para falar da crise no país. Sendo que os termos pertencentes ao universo da economia foram utilizados em seu sentido mais comum e aqueles pertencentes a saúde foram deslocados e trazidos para um novo contexto no qual expressam novas relações de sentido. Portanto, o LD valeu-se da reportagem e das duas últimas perguntas para explicar e conceituar o que é campo semântico, uma vez que, ao trazer a nomenclatura, ele esclarece que o autor usou palavras de campos semânticos distintos, "isto é, usou dois conjuntos de palavras que apresentam familiaridade de sentido entre si".

Além disso, o LD, ainda contando com os exemplos expostos anteriormente, ressalta que "as palavras não podem ser definidas isoladamente", ou seja, fora de contexto, pois "elas estabelecem diversos tipos de relações com as outras palavras". A partir disso, ele expõe um quadro com o conceito de Semântica: "A relação das palavras com o mundo e a produção de sentidos é o objeto de estudo da Semântica".

Esse conceito é um tanto confuso, posto que afirma que o objeto de estudo da Semântica é a relação das palavras com o mundo e a produção de sentido, mas não explica o que seria essa relação, não expõe nenhum exemplo que mostre como ela funciona, não explica como o sentido

é produzido. Essa relação é de referência? O sentido é produzido na relação com o mundo? Será que o aluno ao ler esse conceito entenderia o que é semântica? Acreditamos que não, o conceito deveria ser simplificado, se não, pelo menos explicado. Essa definição de Semântica ficou confusa, todavia, conseguimos identificar em qual abordagem embasou-se, pois, considerando que ela aponta a "relação da *palavra* com o mundo". O capítulo estudará processos como sinonímia, polissemia, hiperônimo etc., presumimos que se fundamentou na abordagem referencial e na teoria da semântica lexical.

Ainda sobre o conceito, este não contemplou o título do capítulo que fala dos "vários sentidos de um texto", se é na relação da palavra com o mundo que os sentidos são produzidos, ou seja, na relação de referência, porque falar dos vários sentidos de texto? Essa relação entre a palavra e o mundo acontece no texto? Realmente, o conceito só cria dúvidas e não traz nenhuma explicação.

Prosseguindo, o LD inicia um tópico intitulado "Relações de sentido", nesse, por sua vez, é apresentado uma charge do cartunista Duke na qual o texto em questão é dividido em dois quadros. No primeiro quadro, indicado como "Rede social", um homem sorridente vestido em short e camisa mexe em um computador que avisa que ele possui dez novos amigos, já no segundo, indicado como "Rede de corrupção", um homem sério vestido em terno e gravata está mexendo em um computador que avisa que ele possui cem novos comparsas. Abaixo, discutiremos sobre a figura 10.

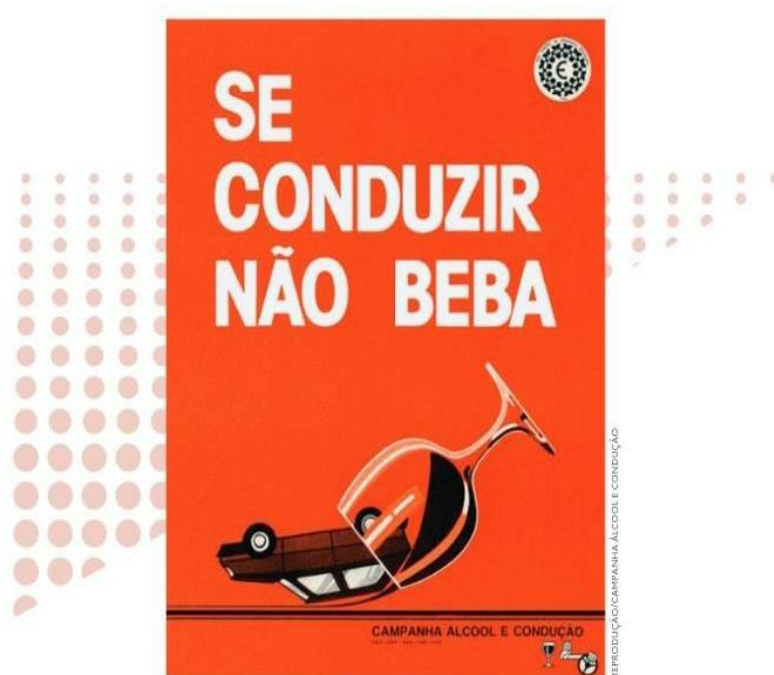
- 1 Como a expressão facial e o figurino dos personagens contribuem para a oposição entre dois tipos de "rede"? A "rede social" está associada a uma pessoa mais descontraída, como revelam o sorriso, a postura relaxada e a roupa mais informal; a "rede de corrupção" está relacionada a alguém mais tenso, de semblante sisudo e vestido formalmente.
- 2 A principal oposição do texto está construída sobre os termos *amigos* e *comparsas*. Que diferença existe entre essas palavras no contexto da charge? No contexto da charge, *amigos* seriam aqueles com interesses em comum e afinidades entre si; *comparsas* seriam os que se aliam para cometer infrações.
- 3 Explique como a relação entre os números de "amigos" e de "comparsas" reforça o caráter crítico da charge. Os números mostram que há mais pessoas dispostas a se envolver em atividades ilícitas do que em partilhar ideias e gostos.

Os termos *amigo* e *comparsa* são próximos e podem ser considerados sinônimos: ambos se referem a relações de parceria e, em alguns contextos, um pode substituir o outro. Entretanto, *amigo* é um termo ligado a "afeto" ou "afinidade", enquanto *comparsa* está relacionado à ideia de "cumplicidade". No contexto da charge, ser um *cúmplice* ou *comparsa* adquire valor negativo, já que o termo está associado a atos criminosos, como a corrupção.

Essa diferença sutil entre os termos, explorada pela charge, revela uma característica importante dos sinônimos: são palavras de sentido equivalente, mas não necessariamente idênticos.

Observe que, em determinados contextos, o uso de um ou de outro sinônimo alcança resultados diferentes. As palavras *missiva* e *carta*, por exemplo, referem-se ao mesmo objeto, mas a primeira pertence a uma variedade linguística mais antiga. Entre *hidrofobia* e *raiva*, a diferença se dá porque uma pertence à linguagem técnica, e outra, à linguagem comum. As palavras *antipatia* e *aversão* também podem ser equivalentes, mas a segunda revela maior intensidade. E, ainda, *bufunfa* e *dinheiro* se aproximam, mas o primeiro termo pertence à fala coloquial, popular, enquanto o segundo tem uso mais abrangente.

Para verificar mais diferenças, veja o anúncio publicitário a seguir, referente à campanha "Álcool e condução", veiculada em 1986 pela Universidade de Aveiros, de Portugal, para o Ano Europeu da Segurança Rodoviária.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal

Figura 10 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 298)

Após expor a charge, o livro apresenta três perguntas aos leitores referentes ao texto. Na primeira, questiona quanto às expressões faciais e roupas dos dois personagens, como elas contribuem na diferenciação dos dois tipos de rede; na segunda, questiona quanto ao uso das palavras *amigos* e *comparsas*, qual é a diferença entre essas palavras no contexto na qual foram utilizadas; por fim, na terceira, é solicitado do leitor uma explicação quanto a desproporção no números de amigos e comparsas, como isso contribui para o valor crítico da charge.

Quanto à primeira pergunta, é relevante observar que, além do texto verbal, o LD leva o aluno a investigar o não verbal a fim de explicar como tais características contribuem para o sentido do texto, em conformidade com o que Rojo (2009, 2012 e 2019), PCN (2000), PNLD (2018) e BNCC (2018) sugerem para o ensino de língua portuguesa.

A segunda pergunta, por seu turno, foi utilizada para introduzir o conteúdo de sinonímia e salientar a importância do contexto para a construção dos sentidos das palavras, uma vez que evidencia que os termos podem ser usados como sinônimos em alguns contextos e outros, não. Por fim, na terceira, o livro novamente possibilita um diálogo a respeito das ideias do texto, pois leva o aluno a explicar a desproporção nos números, expondo a crítica da charge.

Depois das perguntas, o LD relata que os termos *amigos* e *comparsas* podem ser considerados sinônimos em alguns contextos, uma vez que possuem sentidos aproximados: "amigo é um termo ligado a "afeto" e "afinidade", enquanto comparsa está relacionado à ideia

de "cumplicidade"". No entanto, no contexto da charge, a palavra comparsa recebeu um valor negativo, foi associada a atividades de corrupção, ou seja, cumplicidade em um crime.

A partir desse exemplo, o LD introduz o conceito de sinônimo: "são palavras de sentido equivalente, mas não necessariamente idênticos". A apresentação do conceito, fazendo o uso da charge e interrogando quanto a diferença entre as palavras, foi bem elaborado e mostrou, como muitos teóricos da Semântica enfatizam (PIETROFORTE; LOPES, 2004; BORBA, 2005; ILARI; GERALDI, 2005), que não há sinônimos perfeitos, mas palavras com sentidos aproximados que podem ser substituídas umas pelas outras em determinados contextos.

Além do exemplo da charge, o material aponta alguns exemplos em que a escolha de palavras sinônimas atinge resultados diferentes, como: *missiva* e *carta*, na qual a primeira pertence a uma variedade linguística mais antiga e a segunda, a uma mais atual; *hidrofobia* e *raiva*, em que a primeira pertence a uma linguagem técnica e a segunda a uma linguagem comum. No entanto, quando apresentado de forma descontextualizada, ou seja, fora do texto, tais ideias podem não ser bem compreendidas, posto que é apenas apresentada a informação, sem a reflexão do conteúdo em um contexto de uso.

Prosseguindo, o LD apresenta outro exemplo, mas dessa vez um anúncio publicitário português sobre "álcool e condução", divulgado em 1986 por uma universidade de Portugal. No texto em questão, há a frase "Se conduzir não beba" embaixo da frase tem um desenho de uma taça inclinada para baixo derramando um carro capotado. A seguir, analisaremos a figura 11.

No anúncio, empregou-se o verbo *conduzir* em lugar de *dirigir*. Embora, na língua portuguesa, eles sejam sinônimos, o primeiro verbo não costuma aparecer em campanhas produzidas no Brasil, que preferem empregar o segundo. O uso de *conduzir* criaria um estranhamento para o leitor brasileiro.

Portanto, certas sutilezas de significação e de uso – como pertencer a uma variação linguística regional ou social específica – fazem com que praticamente não haja "sinônimos perfeitos".

Do mesmo modo, é difícil encontrar um par de "antônimos perfeitos". Alguns deles expressam oposições diretas, como *morto* e *vivo*, enquanto outros estabelecem oposição em contextos mais específicos. A palavra *amigo*, por exemplo, é o contrário de *inimigo*, mas também pode ser antônima de *adversário* ou *rival*. Exemplo: *Eram amigos de infância, mas, apaixonados pela mesma pessoa, viam-se agora como rivais*.

As relações de **sinonímia** e **antonímia**, portanto, pressupõem a existência de uma característica comum que permita uma relação de comparação entre os termos por **equivalência** ou **oposição**.

Sinônimos são palavras que apresentam sentidos equivalentes ou aproximados em determinados contextos. **Antônimos** são palavras que revelam sentidos opostos.

Conceito de Sinônimo e Antônimo

Além da equivalência e da oposição, as palavras também podem estabelecer entre si relações de **abrangência** e de **restrição**. Existem significados que englobam outros menos abrangentes. Os termos englobantes são chamados **hiperônimos**, e os termos englobados, **hipônimos**. Veja o exemplo:



Como foi a **erupção do Vesúvio**?

Foi uma explosão que destruiu várias **idades** da baía de Nápoles, na Itália, em 24 de agosto do ano 79. Essa **região** portuária e de agricultura fértil fica a só 240 km de Roma, capital do mundo ocidental na época. O assustador **evento** foi inédito na cultura romana, tanto que nem havia uma palavra para vulcão. O nome veio de uma festividade, comemorada na véspera, para Vulcano, o deus do fogo (Hefesto para os gregos). [...]

[termos mais restritos]

[termos mais abrangentes]

Mundo Estranho, ed. 167, p. 34, jun. 2015. (Fragmento).

Figura 11 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 299)

Diferente dos demais textos, esse não é discutido a partir de perguntas, o LD apenas expõe que, como nos exemplos apresentados anteriormente, missiva e carta, o termo *conduzir* não é muito usado em campanhas de conscientização brasileiras e, por isso mesmo a palavra sendo sinônima do verbo *dirigir*, o seu uso causaria estranhamento no Brasil. Apoiado nesse exemplo, os autores do LD reforçam que não há sinônimos perfeitos, posto que pequenas diferenças de significação e de uso, como a variação regional do exemplo acima, já faz com que os termos não sejam equivalentes em sua totalidade.

Ademais, o LD também apresenta que, assim como os sinônimos, "é difícil encontrar um par de antônimos perfeitos", alguns se opõe de forma direta, como: *amigo* e *inimigo*, já outros tornam-se antônimos apenas em alguns contextos, por exemplo: *Eram amigos de infância, mas, apaixonados pela mesma pessoa, viam-se agora como rivais*. A palavra *amigo* é o contrário de *inimigo*, mas, no contexto da sentença, a palavra *rival* tornou-se seu antônimo. Baseando-se nessa explicação, novamente, o LD ressalta a importância do contexto quando estudado os sentidos. Finalizando esse conteúdo, mais uma vez, é exposto o que é sinônimo:

"Sinônimos são palavras que apresentam sentidos equivalentes ou aproximados em determinados contextos". Assim como, é conceituado o que é antônimo: "Antônimos são palavras que revelam sentidos opostos".

A partir da análise do conteúdo de sinonímia, constatamos que o LD desenvolveu acertadamente a temática, tendo em mente, que a apresentou de forma contextualizada nos gêneros charge e anúncio, mesmo que alguns exemplos tenham sido feitos de forma descontextualizada; ressaltou que não existe sinônimos perfeitos e demonstrou que as escolhas das palavras revelam muito quanto aos objetivos de um texto e os alunos devem ser conscientes disso, tanto ao lerem quanto ao produzirem, como discorrem Cançado (2012), Borba (2005) e Pietroforte e Lopes (2004).

No entanto, sentimos falta de uma demonstração de como a sinonímia pode auxiliar o aluno na produção de seus textos, ou seja, como esse recurso pode ser utilizado para conferir progressão textual e evitar repetições. Dado que, mesmo não existindo sinônimos perfeitos, ainda é possível encontrar palavras que em determinado contexto consigam transmitir a mesma ideia de uma palavra que seria utilizada, mas que já foi repetida anteriormente. Relacionando, assim, os conteúdos de semântica com a coesão e a coerência, estudados pela linguística textual e pertencente ao eixo de produção textual.

Além disso, quando consideramos que os textos não devem resumir sua função apenas a de exemplo, para explicar determinado conteúdo, as temáticas dos textos utilizados como exemplo poderiam ser mais discutidas nas atividades e desenvolvimento, ou, pelo menos, ser indicado/sugerido ao docente a discussão de tais assuntos na parte destinada ao professor, tanto no fim do livro quanto na barra da página, em rosa.

No que diz respeito à antonímia, percebemos que ela foi exposta resumidamente, mas, ainda assim, os autores LD ressaltaram que considerar o contexto também é importante nesse âmbito. Todavia, o conteúdo não foi explicado a partir do uso em texto. Além disso, não são apresentados os três tipos de oposição, conforme Cançado (2012). No entanto, acreditamos que não é necessário, nem proveitoso, tal detalhamento do fenômeno, quando trabalhado no ensino médio, já que seria apenas mais um exercício de memorização. Por isso, sugerimos que sejam apresentados apenas exemplos que contemplem essas categorias.

Retornando à descrição da página, é exposto no LD, depois de apresentado os conceitos de sinônimo e antônimo, que além das relações de oposição e aproximação de sentidos, as palavras também podem estabelecer uma relação de abrangência, hiperônimos, e restrição, hipônimos, de significados. Conforme o material, "termos englobantes são chamados de hiperônimo e termos englobados, hipônimos", com intuito de tornar o conceito mais claro é

apresentado um esquema. Novamente, o conceito é reafirmado e, por fim, é apresentado um exemplo do uso desse fenômeno em um fragmento que relata sobre a erupção de um vulcão retirado da revista Mundo Estranho.

O texto fala da primeira erupção vulcânica que ocorreu na cultura romana. Como exemplo é apontado o uso da palavra *erupção*, que mais adiante é retomada, mas sendo feito o uso do hiperônimo *evento*, assim como é apontado o uso do hipônimo *cidades da baía de Nápoles* que mais adiante é retomado pelo hiperônimo *região*. Após o exemplo não é apresentada nenhuma explicação.

Quanto à conceituação do fenômeno hiponímia, consideramos que essa foi feita de forma didática e prática e quando apresentado o seu uso no texto o conceito se completa. No entanto, o exemplo poderia ter sido discutido a fim de expor como esse recurso pode e deve ser utilizado na escrita de textos para promover progressão textual e evitar repetições, salientando que as escolhas de determinada palavra em detrimento a outra diz muito sobre as ideias do autor, como afirma Ilari e Geraldi (2004). Abaixo, apresentaremos a figura 12:

Refletindo sobre a língua

1 Leia esta explicação acerca do uso das palavras *roubo* e *furto*.

Qual a diferença entre furto, roubo e assalto?

Se um ladrão toma algo que pertence a outra pessoa sem estabelecer contato com ela, comete furto. Se houver contato com a vítima, violência ou ameaça, é roubo – assalto é um termo que não existe no direito, mas equivale ao roubo. [...] Em tempo: além do furto e do roubo, existe, na legislação penal, uma terceira forma ilegal de se apossar de algo que não lhe pertence. É a chamada apropriação indébita, que rola quando se empresta algo a alguém que se nega a devolver.

VASCONCELOS, Yuri. *Mundo estranho*, ed. 108. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-a-diferenca-entre-furto-roubo-e-assalto>>. Acesso em: 27 ago. 2015. (Fragmento).

a) Imagine que, ao voltar de uma viagem, os moradores de um apartamento percebem a porta arrombada e o sumiço da televisão. Eles devem relatar à polícia um roubo, um furto ou um assalto? Por quê? *Um furto, porque não foram ameaçados pelos bandidos.*

b) Os termos *roubo* e *furto* podem ser considerados sinônimos? Justifique.

c) Transcreva do texto a expressão que pode ser considerada um hiperônimo dos termos *roubo*, *furto* e *apropriação indébita*. *A expressão é "forma ilegal de se apossar de algo que não lhe pertence".*

d) De que maneira o texto evidencia que as características da apropriação indébita são um item complementar, não fazem parte da informação principal? Justifique. *Pelo uso da expressão em tempo, empregada para introduzir informações complementares.*

1. b) No uso mais geral da língua, *roubo* e *furto* são empregados como sinônimos, mas não têm equivalência completa, já que são modalidades diferentes de crime.

2 Leia uma notícia divulgada em um *site* voltado para assuntos científicos.

Campeãs no salto com mandíbulas

Manaus, AM – Elas não estão preocupadas com medalhas, e obviamente ninguém espera encontrar tal modalidade nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, mas para as formigas do gênero *Odontomachus* o salto com mandíbulas é uma questão de vida ou morte. A capacidade desses insetos carnívoros usarem suas potentes mandíbulas para saltar já havia sido registrada, mas não se sabia para que tal habilidade servia.

Agora cientistas conseguiram mostrar que elas usam a técnica para fugir de predadores e verificaram que pode funcionar. [...]

No estudo, os pesquisadores fizeram como os romanos antigos e colocaram predador e presa no mesmo ambiente. Os resultados, que aparecem em vídeos, mostram que saltar com as mandíbulas dobra as chances da *Odontomachus* sobreviver a um ataque de formiga-leão, um inseto cuja larva captura suas presas cavando um poço cônico e se enterrando no fundo. [...]

FONSECA, Vandrê. Publicada em: 17 maio 2015. Disponível em:
<<http://www.oeco.org.br/noticias/29127-campeas-no-salto-com-mandibulas>>.
Acesso em: 27 ago. 2015. (Fragmento).

a) O gênero textual *notícia* costuma abordar um fato novo. O que motiva a escrita dessa notícia? *A recente descoberta sobre os motivos que levam certa espécie de formigas a usar as mandíbulas para saltar*

b) O produtor do texto utilizou palavras de um campo semântico que não está relacionado à biologia e a áreas afins. Cite esse campo e as palavras que participam dele.
Campo semântico: esportes. Palavras: campeãs, medalhas, modalidade, Jogos Olímpicos.



300

Figura 12 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016. p. 300)

Prosseguindo o capítulo, é apresentado o tópico: Refletindo sobre a língua, neste, por sua vez, são apresentados exercícios com o intuito de fazer o aluno refletir sobre os usos dos processos semânticos expostos no capítulo. No primeiro exercício, é apresentado um texto da revista Mundo Estranho, que relata sobre o uso das palavras roubo ou furto. Após o texto, na pergunta **a**, o LDP relata uma situação hipotética para, depois, questionar se os sujeitos devem utilizar a palavra roubo, furto ou assalto, ao relatar o acontecido. Já na pergunta **b**, é questionado se as palavras furto e roubo podem ser consideradas sinônimas. Por seu turno, na pergunta **c**, é solicitado que o aluno transcreva do texto a expressão que funciona como hiperônimo das palavras furto, roubo e apropriação indébita. Por fim, a pergunta **d** questiona quanto ao recurso utilizado no texto para trazer uma informação a mais sobre o assunto, no caso, falar sobre o termo apropriação indébita.

Ao lermos a questão, observamos que os conteúdos de sinonímia e hiponímia são solicitados, sendo que, na questão referente à sinonímia, o aluno é conduzido a refletir sobre os usos específicos, como o da área jurídica, e gerais da língua, na qual as expressões podem ser utilizadas como sinônimas e substituírem umas às outras; já, na questão sobre a expressão hiperônima utilizada no texto para substituir as palavras furto, roubo e apropriação indébita, o livro evidenciou que hiperônimos podem ser expressões além de palavras. No entanto, o livro

resumiu a atividade a transcrição, não incitou nenhuma reflexão no que se refere ao uso do processo no texto e como o sentido foi estabelecido. E na letra **d**, o sentido e a função da expressão *em tempo* é evidenciada.

No que diz respeito ao segundo exercício, o LDP apresenta uma notícia que relata a descoberta de para que serve o salto com mandíbulas de uma espécie de formiga. No gênero em questão, o autor introduz o texto fazendo uma associação dos saltos das formigas com a modalidade de saltos dos jogos olímpicos, essa referência aos jogos é explorada em algumas perguntas. Na pergunta **a**, é questionado quanto ao assunto da notícia; já na pergunta **b**, é solicitado que o aluno transcreva do texto as palavras que não pertencem ao campo semântico da biologia e áreas afins e aponte a qual campo semântico pertencem, no caso as palavras pertencem ao campo semântico esportivo, olímpico. Seguindo, descreveremos e analisaremos a figura 13.

2. c) Ele comparou a forma de locomoção das formigas às modalidades de salto nas competições olímpicas.

c) De que maneira o autor aproximou do tema abordado o campo semântico identificado?

d) Qual é a finalidade da inclusão desse campo semântico no texto?

e) O produtor da notícia empregou hipônimos e hiperônimos para se referir ao animal que é tema de seu texto. Transcreva-os no caderno, ordenando-os do termo mais específico para o mais geral. *Odontomachus* – formigas – insetos – presa.

f) O texto começa com um pronome pessoal apresentado antes de seu referente. Copie os dois termos no caderno e mencione o efeito expressivo dessa construção.

2. d) O uso desse campo semântico no texto atrai o interesse do leitor ao criar uma relação inusitada.

2. f) O pronome *elas* antecede o referente *formigas* e cria um efeito de expectativa, já que não explicita, inicialmente, o personagem central do texto.

3. Veja uma peça publicitária produzida para uma empresa de seguros de vida.



3. b) Anuncia-se um seguro de vida, cuja função é garantir o bem-estar financeiro dos familiares da pessoa que vier a falecer.

3. c) O humor se constrói a partir de um jogo entre o sentido literal e o figurado. O anúncio sugere, sarcasticamente, que a família, com as mãos ocupadas, não poderá rezar pelo falecido.

3. d) Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que a recepção de uma mensagem depende da cultura e dos valores do interlocutor. Para algumas pessoas, sobretudo as mais religiosas, é um desrespeito tratar o tema da morte com bom humor; para outras, esse recurso é uma forma de amenizá-la.

a) O que significa a expressão popular *com uma mão na frente e outra atrás*? Significa "sem dinheiro".

b) Como essa expressão se relaciona com o produto anunciado?

c) As campanhas dessa empresa de seguros costumam se valer do humor como recurso expressivo. Como ele se constrói nessa peça?

d) O uso do humor para anunciar esse tipo de produto resulta em reações de aprovação e de reprovação por parte dos interlocutores. Explique o que provavelmente motiva cada uma delas.

4 A peça publicitária ao lado foi veiculada em Portugal.

- Com base no cartaz, pode-se dizer que os moradores de Lisboa, capital portuguesa, têm preocupações semelhantes às dos habitantes de grandes cidades brasileiras? Justifique.
- A peça publicitária foi produzida para a "Semana da Mobilidade". Como a questão da mobilidade é mostrada no cartaz?
- A expressão *dar um novo ar* pode ser entendida de duas formas: considerando o sentido comum, literal, da palavra *ar* e seu sentido figurado. Explique por que as duas possibilidades podem ser relacionadas ao objetivo da campanha.
- Releia o texto principal: "Estamos a dar um novo ar a Lisboa". Como ele seria formulado na variedade da língua portuguesa usada no Brasil? Por que essa redação seria menos eficiente em termos expressivos?



- a) Sim. A preocupação com a poluição ambiental e o trânsito é comum a moradores portugueses e brasileiros de cidades grandes.
- b) A mobilidade é mostrada com a divisão da figura em três faixas, indicando que se locomove menos quem só usa carros particulares.
- c) No sentido literal, *dar um novo ar* é reduzir a poluição ambiental; no figurado, é dar uma nova aparência à cidade, indicando a redução do problema do trânsito.
- d) A formulação brasileira, *Estamos dando um novo ar a Lisboa*, seria menos eficiente porque não contaria com a rima entre *dar* e *ar*.

301

Figura 13 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 301)

Seguindo a descrição do exercício dois, na pergunta **c** é pedido que o aluno explique como o autor do texto aproximou os dois campos semânticos, biológico e esportivo. Por sua vez, a pergunta **d** questiona com que finalidade incluíram o novo campo semântico ao texto. Na pergunta **e**, é solicitado que o aluno transcreva os hiperônimos e hipônimos utilizados na notícia para se referir a espécie de formigas. Por último, a pergunta **f** afirma que um pronome pessoal foi usado para introduzir o texto antes de exposto o seu referente e pede que os alunos os transcreva e explique o efeito expressivo que essa construção promoveu no texto.

Nesse exercício, dos conteúdos já discutidos no LD, foram solicitados os conhecimentos de campo semântico, hiperônimos e hipônimos. O conteúdo de Campo semântico foi explorado nas perguntas **b**, **c** e **d**, na qual o aluno teve que transcrever as palavras, indicar o campo semântico, explicar como o autor relacionou os dois campos e refletir sobre qual foi a intenção do autor ao relacioná-los. Observando esse processo, consideramos que tal conteúdo foi bem explorado na análise do texto.

No entanto, é importante tentar observar os aspectos extralinguísticos e intertextuais que motivaram o uso de tal campo semântico, uma vez que, como podemos observar no print acima, o texto foi publicado em agosto de 2015, quando os assuntos olímpicos estavam em alta em todo o Brasil, pois os Jogos Olímpicos aconteceriam no Rio de Janeiro em 2016. Levando em conta todo esse contexto e observando que o autor citou os jogos no Rio, o uso de palavras do

campo semântico esportivo, olímpico como recurso, também é justificado pelo intertextual e extralinguístico. Levando isso em consideração, o LD conseguiria relacionar o conteúdo Semântica com os demais conteúdos, nesse caso com os da linguística textual. Já o conteúdo de hiperônimo e hipônimo, é explorado de forma simplória, na pergunta **e**, ao ser solicitado apenas que o aluno os transcreva do mais específico para o mais amplo, sem reflexão quanto a esses usos e escolhas.

Na pergunta **a**, a atividade em questão propõe-se a refletir sobre o assunto da notícia, considerando, desse modo, a real função do gênero e refletindo sobre a sua mensagem, não limitando o texto apenas à função didática que adquire ao ser trabalhado no LD, como pede o PNLD (2018). Por fim, é interessante a pergunta quanto ao uso do pronome pessoal antes de exposto o seu referente, pois, evidenciou que o autor valeu-se desse recurso para criar uma expectativa quanto ao assunto da notícia.

Avançando, temos o exercício três que expõe um anúncio de uma empresa que vende seguro de vida, na qual é posto em destaque a seguinte frase: "com uma mão na frente e outra atrás vai ser difícil a sua família rezar por você", abaixo da frase tem o slogan: "sinaf seguros, o seguro que você pode pagar". Após o texto, encontram-se perguntas do **a** ao **d**, na **a**, é questionado o significado da expressão popular "com uma mão na frente e outra atrás"; já a **b** pergunta qual é a relação da expressão com o produto anunciado; a **c** questiona como o humor é construído no anúncio; por fim, a **d** afirma que o uso do humor para anunciar esse tipo de serviço pode ser encarado de forma positiva e negativa pelos interlocutores, partindo disso, questiona o motivo dessas reações.

Como podemos observar, nenhuma das perguntas solicita do aluno os conteúdos já apresentados no capítulo, mas questiona o sentido de uma expressão popular no contexto de anúncio de uma seguradora. Na parte destinada ao professor, a fim de responder a pergunta **a**, é afirmado que a expressão significa "sem dinheiro" e essa é a única resposta, sem mais nenhuma explicação, agora perguntamos, o que o aluno também pode questionar: por que significa sem dinheiro? Uma explicação mais completa poderia proporcionar uma interessante discussão sobre ditados populares. Por isso, explorar as respostas dos alunos será interessante e promoverá um bom diálogo sobre como os ditados populares significam.

Seguindo, pergunta **b**, para explicar a relação entre o produto e a expressão o aluno precisará considerar o sentido figurado, conotativo, do ditado popular que significa *sem dinheiro* e relacioná-lo a empresas de seguros. Por sua vez, na pergunta **c**, o conteúdo de sentido denotativo e conotativo é explorado, mesmo que ainda não apresentado anteriormente, visto que, o anúncio adquire humor ao valer-se tanto do sentido figurado quanto do sentido literal da

expressão "com uma mão na frente e outra atrás". Essa questão foi acertada, posto que, como Kleiman (2007) sugere, primeiro, é mostrado o conteúdo no texto para depois falar do que se trata, nomeando o recurso. Todavia, o conteúdo só é discutido mais a frente e o livro didático não relaciona o conteúdo com as perguntas anteriores, nem para o aluno nem para o professor. Por isso, cabe ao docente lembrar-se dos exercícios e indicá-los como exemplos ao discutir os conceitos na aula.

Quanto à pergunta **d**, em sua resposta o aluno tem que considerar o tipo de público que irá ler esse anúncio - cultura e valores, para explicar o porquê de alguns interlocutores receberem a mensagem de forma positiva e outros de forma negativa. Todavia, nada foi dito quanto ao suporte do anúncio em questão ou sobre o público que o suporte possui, como solicita o PNLD (2018). O livro ainda conseguirá uma resposta dos alunos, mas, se o suporte fosse apresentado, o diálogo seria estendido e talvez seria explicado o porquê de a empresa ter optado pelo uso do humor.

O exercício seguinte, número 4, expõe uma peça publicitária, um cartaz, sobre mobilidade consciente, ou seja, o uso de veículos ou meios alternativos ao carro, veiculado em Portugal. Nessa questão, são feitas perguntas de **a** a **d**, sendo que, a letra **a** pergunta se a preocupação exposta no cartaz também é uma preocupação para as grandes cidades brasileiras; a **b** afirma que o cartaz foi exposto na semana da mobilidade e questiona como esse assunto foi exposto no cartaz; a **c** explica que a expressão *dar novo ar* possui dois sentidos, pois a palavra *ar* pode significar de forma literal e figurada no contexto do texto. Considerando isso, é questionado os dois sentidos da expressão e a pergunta **d** pede para o que o aluno reformule a frase *Estamos a dar um novo ar a Lisboa* passando-a para a "variedade da língua portuguesa brasileira" e pede que o estudante explique o porquê da frase na variedade brasileira não teria o mesmo efeito expressivo.

Refletindo sobre o exercício em questão, observamos que os conteúdos de polissemia e sentidos denotativo e conotativo são explorados na pergunta **c**, dado que explora o sentido denotativo, literal, e o sentido conotativo, figurado, que a palavra *ar* adquiriu ao ser utilizada no texto, ao apresentar isso a pergunta já trabalha a polissemia do termo em questão, uma vez que este possui dois significados, mas não a indica. No entanto, o aluno não é levado a perceber esse processo, pois o livro já o indica que a expressão pode ter dois sentidos e apenas pede para que o aluno os aponte. Por isso, acreditamos que tal pergunta seria mais significativa se o aluno percebesse e refletisse desde o princípio sobre o fenômeno em questão, como na pergunta **b**, **c** e **d** do exercício 2.

Quanto às duas primeiras perguntas, **a** e **b**, essas trabalham o assunto do texto. A primeira questiona se a temática também é uma preocupação para as grandes cidades brasileiras, o que é significativo, tendo em mente que permite uma discussão sobre o assunto, mesmo que o livro, em nenhum momento, proponha essa ideia para o professor. E a segunda, questiona quanto a temática é desenvolvida no cartaz, salientamos que o livro, na resposta destinada ao professor, considera o não verbal presente na peça, esquecendo apenas de argumentar quanto à escolha do fundo verde para o cartaz, que diz muito sobre o ambiente que a peça propõe para Lisboa ao sugerir uma mobilidade urbana sustentável, já que o verde traz uma ideia de ar limpo, arborizado e saudável. É importante e corresponde ao que é proposto nos documentos oficiais, o livro deve incitar uma leitura da imagem, pois ela também significa.

Já a questão **d** explora o conteúdo de variedade linguística, ao solicitar que o aluno transcreva a frase trazendo-a para a variedade brasileira. Porém, ao formular a pergunta os autores esqueceram-se de dizer variedade *padrão* brasileira, pois no Brasil, por exemplo, a frase também poderia ser dita de modo informal "Tâmu dando um novo ar pra Lisboa", além da exposta na resposta ao professor que diz que a frase na variedade brasileira é "Estamos dando um novo ar a Lisboa" o que também pode ser dito no Brasil, mas na variedade padrão. Referente a parte da expressividade, que na variedade brasileira não teria a mesma eficiência, o LDP, na resposta destinada ao professor, expõe a questão da rima, pois na variedade linguística de Portugal a palavra *dar* rima com *ar*, enquanto no Brasil utilizamos o gerúndio *dando*.

Finalizando a análise do exercício, apenas questionamos o porquê do repetido uso de textos de origem portuguesa, considerando que além desse, nesse capítulo, o LD também trouxe um cartaz sobre álcool e direção na página 209. Não seria possível trabalhar os conteúdos em textos brasileiros, com linguagem brasileira, discutindo sobre as variedades linguísticas do país onde vivemos? O uso de um texto para mostrar como a língua portuguesa de Portugal varia da Brasileira é justificado e vantajoso, no entanto, constantemente, fazer o uso de textos que não fazem parte da realidade e do dia a dia do aluno é distanciar ainda mais o LD do seu público alvo. Como afirma Kleiman (2007) e Rojo e Moura (2012), para um ensino que vise os letramentos é importante, primeiro, trabalharmos textos e gêneros que fazem parte das práticas culturais dos alunos para, depois, relacionar estes com outras práticas e outros gêneros. Continuando a seguir discutiremos as questões presentes na figura 14.

- 5 O texto a seguir é a transcrição de parte de um comentário crítico produzido pela jovem fluminense Julia Tolezano, mais conhecida como "Jout Jout". Seus vídeos estão sendo acompanhados por muitos internautas, atraídos pelos comentários perspicazes e sarcásticos. Leia-o e responda às questões.

Sugerimos apresentar o áudio aos alunos para que percebam o ritmo da fala e as intenções irônicas, que se evidenciam na ênfase em certas palavras. Também é possível notar a variação regional (é uma falante fluminense) na pronúncia dos vocábulos.

[...] eu estou abrindo um pacotinho de leite condensado. "Jout Jout, isso significa que você vai fazer um brigadeiro?" Significa. "Por que que cê está fazendo um brigadeiro? Você e Caio terminaram? Cê tá trstinha? Você tá sofrendo por algum motivo? Ou você foi bem numa prova e acha que merece um brigadeiro por causa disso?" Nenhuma das opções anteriores. Eu estou fazendo um brigadeiro porque... eu cultivei certa revolta dentro de mim há um tempo atrás, e quando eu digo "um tempo atrás" eu quero dizer "na Copa". Vem essa galera pra cá na Copa, porque, afinal, é Copa, né, "vamo pro Brasil", "vamo fazer uma bagunça". E aí veio uma galera achando que sabe alguma coisa sobre qualquer coisa e fala mal do brigadeiro! E... e... eu não consigo entender. Só porque o sujeito tem vários restaurantes pelo mundo e tem livros sobre o assunto e ficou milionário cozinhando (puf), ele acha que por isso ele tem algum direito de falar mal do brigadeiro! [...]

Trata-se de um doce típico da culinária brasileira. Isso explica a "reclamação" da vlogueira quanto à opinião dos estrangeiros.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jdUN67igaiM>>. Acesso em: 27 ago. 2015. (Fragmento).

5. d) A palavra *coisa* é usada para generalizações. Sua repetição reforça a crítica àqueles que fazem afirmações equivocadas ou inúteis sobre o brigadeiro.

a) Como o texto sugere que a ação de fazer um brigadeiro tem significados diferentes para interlocutores distintos? A sugestão advém das diferentes perguntas citadas pela produtora do comentário.

b) A produtora do comentário analisa, de maneira crítica, a vinda de torcedores ao Brasil durante a Copa do Mundo de 2014. O que ela apontou? O fato de muitos deles relacionarem o Brasil com um local próprio para a "bagunça".

c) Releia: "[...] uma galera achando que sabe alguma coisa sobre qualquer coisa". Reescreva o trecho substituindo as duas ocorrências da palavra *coisa* por outros termos que explicitem seu significado. Sugestão: Uma galera achando que sabe alguma informação sobre qualquer assunto.

d) Que efeito a falante obtém ao repetir a palavra *coisa* nesse trecho do texto?

e) A gíria *galera* refere-se a um grupo de pessoas. Esse é o sentido do termo nas duas ocorrências da palavra? Justifique. Na primeira ocorrência, *galera* significa "torcedores", "turistas"; na segunda, "culinaristas", "especialistas em gastronomia".

f) Explique por que o último período do trecho deve ser lido como uma ironia.

5. f) A falante afirma que o crítico do brigadeiro não teria "direito" de fazer comentários ruins sobre o doce, mas destaca que esse crítico é alguém de importância na área da gastronomia: "tem vários restaurantes", "tem livros sobre o assunto" e "ficou milionário cozinhando".

- 6 Leia a charge do cartunista Nani, a seguir.

a) Com que intenção o homem de roupa esfarrapada (provavelmente um cidadão grego) aborda o casal de turistas? Ele deseja conseguir algum dinheiro. Os turistas pagam para ver as ruínas gregas e ele afirma ser também um exemplo delas.

b) A compreensão plena da charge depende do conhecimento prévio de duas informações importantes sobre a Grécia. Uma delas é a de que, no período em que a charge foi produzida, o país passava por uma severa crise econômica. Qual é a outra?

c) O humor da charge se sustenta na dupla significação de uma palavra. Qual é ela? Ruína.

d) Relacione os dois sentidos da palavra apontada no item c.

6. b) A outra informação é a de que a Grécia é muito visitada por ter resquícios de patrimônio arquitetônico da Antiguidade Clássica.

6. d) O termo *ruína* remete tanto aos resquícios do período antigo da Grécia quanto à condição de decadência do cidadão grego.



O exercício cinco, por seu turno, expõe a transcrição de um vídeo do YouTube de uma jovem conhecida na internet como "Jout Jout". No vídeo em questão, ela apresenta sua indignação com as críticas negativas que pessoas de outros países fizeram ao brigadeiro no período da Copa Mundial no Brasil em 2014. Antes de fazer perguntas, o exercício em sua introdução explica que o texto trata-se de uma transcrição de um vídeo e sugere que o professor ao realizar sua aula exponha o áudio aos alunos para que eles possam perceber ironias marcadas por pausas e ênfases em algumas palavras, assim como a variação linguística regional presente na fala da autora do vídeo, visto que ela é fluminense. Essa preocupação em expor o suporte e a linguagem está de acordo com o que é solicitado no Guia do livro didático, PNLD (2018).

Antes de analisarmos as perguntas, gostaríamos de evidenciar o quão importante é propor a leitura de um texto diferente do habitual no que se refere aos livros didáticos, posto que o gênero é oral, visual e pertence a um suporte que faz parte do dia a dia do estudante. Além disso, o material sugere que o professor apresente o áudio, para que os alunos possam considerar aspectos da fala que contribuem para o sentido do texto e possibilita o estudo das variedades linguísticas. Quanto a apresentação do gênero em questão, apenas sugerimos que além do áudio o professor, se possível, apresente também o vídeo em suas aulas e que o LD ao transcrever essa parte da fala da autora apresente uma imagem do vídeo no YouTube, para evidenciar o gênero e o suporte, como abaixo:



Figura 15 - (Youtube. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=jdUN67igaiM>. Acesso em: 13 mar. 2021)

Nos preocupamos com esse assunto, pois, além da Semântica, estamos trabalhando com letramentos e isso, por mais simples que pareça, faz parte da formação de letramentos, pois, como o PNLD (2018) e Rojo e Moura (2012 e 2019) apontam, é importante trabalharmos textos multimodais que fazem parte das nossas práticas letradas e para isso é preciso ser o mais fiel possível as características do gênero, apresentando esse em seu espaço e com suas linguagens, uma vez que o acesso a essas práticas não é democrático e o livro didático acaba por assumir o papel de agente democratizador.

Como podemos observar na imagem, na transcrição presente no LD não é exposto o título do vídeo e esse já diz muito sobre o assunto do texto e chama atenção do leitor, característica comum que os vídeos do YouTube possuem. Esse aspecto, desconsiderado ao transcrever o vídeo, comprova que mostrar a imagem pode contribuir para que as características do gênero e do suporte sejam evidenciadas e postas em pauta. Além disso, a semântica torna-se ainda mais importante quando ao ser ensinada tenha-se em mente a formação de letramentos, multiletramentos e novos letramentos, assim como os demais conteúdos. Por isso, aspectos quanto aos textos, os tipos de linguagem, os gêneros, os suportes, as variedades linguísticas, as relações com os demais conteúdos são importantes e é necessário que sejam cobrados.

Voltando para as perguntas do exercício, percebemos que tanto a pergunta **a** quanto **b**, exploram os argumentos que reforçam a opinião presente no texto. Na pergunta **a**, é questionado os argumentos da autora que evidenciam que o ato de fazer brigadeiro tem sempre uma motivação e ela varia conforme os interlocutores, bem como, na pergunta **b**, é estudado os argumentos que mostram a opinião da Youtuber no que se refere a vinda dos gringos ao Brasil. Trabalhar o assunto e os argumentos do texto, como relatamos anteriormente, é proveitoso, visto que apresenta o texto e sua real função, além do conteúdo a ser ensinado.

Na pergunta **c**, o conteúdo de sinonímia é requisitado, uma vez que, solicita a substituição do termo *coisa* por outras palavras que se encaixam a esse contexto e possam tornar mais claro o significado dos termos substituídos. Já na **d**, é necessário que o aluno em sua resposta explique o efeito que o repetido uso da palavra *coisa* promoveu no texto, para isso é preciso que se perceba que essa palavra é usada em generalizações, uma vez que, que pode significar várias coisas dependendo do contexto. Na pergunta **e**, é explorado os usos da gíria *galera* e a quem elas se referem em seus diferentes usos no texto, solicitando que o aluno observe o contexto em que a palavra foi utilizada para expor seu referente. Por fim, na **f**, é necessário explicar a ironia presente no último trecho do texto, para isso o aluno tem que explicar as ideias contraditórias do trecho.

Considerando que as perguntas levam o aluno a refletir sobre usos de determinadas palavras no texto, seus sentidos e contexto, e explorar o assunto do texto, as perguntas foram significativas. Porém, o texto, assim como os demais utilizados nos exercícios do capítulo, poderia ter sido mais discutido e analisado, fazendo isso, a análise, como sugere o LDP, no texto de introdução da unidade de linguística, poderia considerar os cinco níveis de análise linguística, relacionando o conteúdo do capítulo com os demais conteúdos de língua portuguesa.

Partindo para o exercício 6, ainda na figura 14, temos uma charge que apresenta turistas na Grécia e um provável cidadão grego. O exercício solicita que o aluno leia a charge e responda às perguntas de **a** a **d**. Na pergunta **a**, é questionado com qual intenção o homem com roupa esfarrapada aborda os turistas; já a **b**, afirma que para compreender a charge são necessários conhecimentos prévios sobre a temática e um deles é que no período em que o texto foi produzido, a Grécia estava passando por uma grande crise econômica. Tendo isso em mente, é perguntado qual é o outro conhecimento prévio necessário para compreendermos a charge; por sua vez, na **c**, o LDP esclarece que o humor da charge é construído a partir do duplo sentido de uma palavra e questiona qual é essa palavra; finalizando o exercício, a pergunta **d**, pede que o aluno relacione os dois sentidos da palavra apontada na pergunta anterior.

Tanto a **a** quanto a **b** fazem perguntas que auxiliam o aluno na interpretação da charge levando-os a considerar o contexto imediato da época na qual o texto foi produzido e o contexto sócio-histórico, uma vez que, esses influenciam na construção do sentido da charge. Além disso, o conteúdo de polissemia é solicitado nas perguntas **c** e **d**, visto que o aluno teve que identificar a palavra polissêmica e explicar os dois sentidos que essa adquiriu ao ser utilizada na charge, além disso, mostrou que esse recurso promoveu o humor e a crítica no texto. Portanto, todas as perguntas são relevantes, posto que elas trabalham o conteúdo e o assunto do texto. Abaixo, discutiremos a respeito da figura 16.

Polissemia, sentido denotativo e sentido conotativo

Análise a composição do cartaz ao lado, que divulga uma campanha voltada ao meio ambiente.

- 1 Qual é o objetivo da campanha?
Estimular as pessoas a evitar o uso de sacolas plásticas descartáveis.
- 2 Que aspectos fazem dela uma campanha educativa?
- 3 Relacione a ilustração ao texto principal do cartaz.

O efeito expressivo desse cartaz de divulgação é construído em cima dos dois sentidos que podem ser atribuídos à palavra *sufoco*. O significado literal da palavra é "dificuldade de respirar". Esse significado mais comum, que independe do contexto, é chamado de sentido denotativo.

O outro sentido de *sufoco* é "situação muito difícil", "aflição", significado que compõe a expressão popular *tirar do sufoco*, a qual foi empregada na campanha para mostrar a urgência de salvar o meio ambiente trocando as sacolas plásticas por embalagens reutilizáveis. Aparece aqui o sentido conotativo, criado por um deslocamento do sentido original da palavra.

O produtor do cartaz valeu-se, portanto, da **polissemia** da palavra *sufoco*.



Polissemia é a propriedade de uma palavra de apresentar mais de um significado, permitindo à linguagem produzir inúmeros sentidos.

Muitas vezes, determinado sentido conotativo é incorporado pela língua, como exemplifica a palavra *sufoco*, cujo uso figurado é tão ou mais comum do que o uso denotativo. Em outros casos, permanece restrito, dependente do contexto, por representar uma associação pessoal e original, como ocorre frequentemente na linguagem literária. Veja este trecho de um poema de Alberto Caetano, um dos heterônimos de Fernando Pessoa:

XXXVI

E há poetas que são artistas
E trabalham nos seus versos
Como um carpinteiro nas tábuas!...

Que triste não saber florir!
[...]

CAEIRO, Alberto. Ficções do interlúdio – Poemas completos de Alberto Caetano.
In: GALHOZ, Maria Aliete (Org.). *Fernando Pessoa: obra poética*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. p. 222. (Fragmento).

Nesses versos, o eu lírico lamenta que alguns poetas, preocupados demasiadamente com o trabalho de elaboração dos versos, não consigam fazer sua poesia com espontaneidade, ou seja, não saibam "florir". No sentido denotativo, *florir* é o mesmo que "florescer", "fazer brotar flores", mas nesse contexto, com valor conotativo, passa a significar "expressar-se com naturalidade".

Se julgar conveniente, explique aos alunos que o poeta português Fernando Pessoa escrevia em seu nome e também no de outras personalidades poéticas (como Alberto Caetano), conforme estudarão no volume 3.

2. Além de indicar o problema, ela sugere formas de combatê-lo, citando embalagens reutilizáveis.
3. Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que a ilustração transforma a ideia central da campanha – os problemas ambientais causados pelo uso de sacolas plásticas – em uma imagem literal.

Após os exercícios, é introduzido o tópico: Polissemia, sentido denotativo e sentido conotativo. Inicialmente, é solicitado que o aluno analise um cartaz de uma campanha sobre o uso de embalagens reutilizáveis. Em seguida, são feitas três perguntas sendo que, na primeira, é questionado o objetivo da campanha; na segunda, é solicitado que o estudante aponte aspectos que fazem do texto um cartaz educativo; e, na terceira, é pedido que o estudante relacione a ilustração ao texto principal do cartaz.

Referente às perguntas, é importante que essas discutam a função do gênero, questionando quanto aos seus objetivos e evidenciando as características educativas que o cartaz possui. Assim como, é relevante observar que além do verbal também é considerado o não verbal na leitura do texto, uma vez que, demonstra que a imagem e a frase central estão relacionadas a fim de constituir sentido.

Porém, ao chamar a parte verbal de texto e a não verbal de ilustração o LD acaba por confundir o aluno quanto às variedades de linguagens que um texto pode possuir, visto que, assim, o estudante é condicionado a considerar apenas o escrito ao conceituar texto se este não tiver uma base sobre o assunto, uma vez que, no LD a palavra texto normalmente se refere a parte escrita. Por isso, precisamos utilizar uma linguagem que os lembrem que tanto verbal quanto o não verbal são textos, se estes fizerem sentido, e devem ser lidos.

Depois das perguntas, o LD explica que o efeito expressivo do cartaz é construído a partir dos dois sentidos que podem ser conferidos a palavra *sufoco*. Sendo esses, o significado literal, "dificuldade de respirar", e o sentido criado a partir do deslocamento do significado original da palavra, "situação difícil" e "aflição", esse sentido é atribuído a expressão popular "tirar do sufoco" utilizada no cartaz. Tendo isso como exemplo, o LD afirma que o sentido denotativo é "o significado literal", "o significado mais comum", que não depende do contexto; já o sentido conotativo é aquele "criado por um deslocamento do sentido original da palavra". Finalizando a análise desse recurso expressivo, ele também explica que o produtor do cartaz se valeu da polissemia da palavra *sufoco*.

Em seguida, em caixa, a polissemia é conceituada como: "a propriedade de uma palavra de apresentar mais de um significado, permitindo à linguagem produzir inúmeros sentidos". Abaixo do conceito, o LD explica, utilizando o exemplo da palavra *sufoco* presente no cartaz, que muitas vezes o sentido conotativo é incorporado pela língua e isso acontece quando o uso da palavra com o sentido figurado é tão ou mais comum que o uso com o sentido denotativo. Mas, ainda conforme o material, em alguns casos, o sentido conotativo permanece restrito, ou seja, dependendo do contexto.

Como exemplo, é apresentado um trecho de um poema de Fernando Pessoa escrito no heterônimo de Alberto Caeiro, observe na figura 16, visto que, conforme o material, na linguagem literária o uso do sentido conotativo restrito é mais frequente. Após o poema, o assunto é discutido e, a partir disso, é exposto que a palavra florir, presente no fim do trecho, nesse contexto, apresenta um sentido conotativo restrito, uma vez que, apenas no contexto do poema a palavra possui o sentido figurado de "expressar-se com naturalidade".

Interessante observar que, ao conceituar os processos, o livro preocupa-se em apresentar exemplos em textos e não em palavras e frases descontextualizadas. Além disso, é conveniente que as atividades considerem o assunto do texto, as características do gênero, pergunta 1 e 2, e a linguagem verbal, não verbal e mista, pergunta 3, considerando, dessa forma, a formação de diferentes letramentos. Entretanto, o livro utilizou o cartaz para introduzir e exemplificar o conteúdo de polissemia e sentido denotativo e conotativo, mas as perguntas da atividade não contemplaram esse assunto de forma a relacionar esse conteúdo com os demais conteúdos. Percebendo isso, nos perguntamos por que de não conduzir o aluno, através de perguntas, a perceber o efeito expressivo que o uso da palavra polissêmica produziu no texto para, só depois, trazer o parágrafo que explica e conceitua os conteúdos?

Quanto aos conceitos de sentido denotativo e sentido conotativo, esses são bem exemplificados e explicados. Apresentá-los junto com o conteúdo de polissemia, facilitou a compreensão do fenômeno polissêmico, visto que mostra como os significados de uma palavra polissêmica são construídos. Além disso, o livro apontou a contribuição do contexto para conceber um novo sentido a um termo, explicando que alguns sentidos conotativos são incorporados pela língua devido a seu constante uso, já outros acontecem em contextos determinados, como no exemplo do poema. Finalizando a análise da figura 16, acreditamos que ao conceituar polissemia, no quadro, o LD deveria ter explicado o quão importante é o contexto para esse fenômeno, como Borba (2005) e Pietroforte e Lopes (2004) enfatizam ao conceituarem o fenômeno. Seguindo, analisaremos a figura 17.

Refletindo sobre a língua

- 1 Veja este cartaz produzido pelo governo brasileiro.



- Que fato motivou a produção do cartaz?
- Justifique a escolha de um vaso de flores como ilustração principal.
- Explique por que o efeito do cartaz é obtido por meio de um jogo entre o plano denotativo e o conotativo.

- a) A epidemia de dengue e chikungunya.
- b) Os pratos colocados sob os vasos de flores costumam acumular água e criam condições para a reprodução do mosquito.
- c) A imagem do vaso de flores e o texto expressam o "perigo" da dengue e da chikungunya de maneira denotativa, pois aludem ao sentido comum, literal; a transformação do vaso em mosquitos para representar a ideia de "perigo" é uma construção conotativa.

- 2 A exploração dos sentidos denotativo e conotativo também é um recurso muito produtivo nas histórias em quadrinhos. Leia esta tira.

NÍQUEL NÁUSEA



Fernando Gonsales



Na figura 17, temos, novamente, o tópico “Refletindo sobre a língua” que traz mais exercícios, agora do 1 ao 7. No primeiro exercício, é exposto um cartaz produzido pelo governo brasileiro em campanha contra a dengue e a Chikungunya. Após o cartaz, são feitas perguntas de **a** a **c** referente ao texto. Na **a**, é questionado o motivo que provocou a produção do cartaz. Já a **b** pede que o aluno justifique o motivo de terem utilizado a imagem de um vaso de flor como ilustração principal do cartaz. Finalizando o exercício, a **c** pede que o explique por que o efeito do cartaz é obtido a partir de um jogo com o sentido conotativo e denotativo.

Analisando o exercício, observamos que nele foi explorado o assunto do texto, a parte não verbal do cartaz e o conteúdo de sentidos denotativo e conotativo. De acordo com LD, na parte destinada ao professor, o jogo entre o sentido figurado e literal acontece na imagem, visto que ao se transformar em mosquitos *Aedes aegypti*, o vaso passa a representar perigo, adquirindo, assim, além do sentido denotativo, um sentido conotativo. As perguntas são pertinentes e, ao trabalhar o sentido da parte não verbal do texto para trabalhar o conteúdo, o livro considera a linguagem verbal, não verbal e mista como pede os documentos oficiais e os autores que discutem sobre letramentos, multiletramentos e novos letramentos.

Posteriormente, o exercício 2 explora o sentido conotativo e denotativo de uma tira de Fernando Gonsales, visto que, conforme o enunciado do exercício, esse recurso é muito utilizado em histórias em quadrinho. Esse exercício possui apenas duas perguntas, a primeira solicita que o aluno explique por que o que o animal disse pode ser interpretado tanto com um sentido denotativo quanto conotativo; já a segunda questiona como a tira indica o sentido tencionado pelo o animal.

As perguntas, além de sentido conotativo e denotativo, investiga a polissemia do verbo soltar no contexto da tira, uma vez que na fala do animal, o termo adquire dois sentidos. Quanto a sentido que o animal tencionou esse foi explicado pela ilustração da tira, posto que no segundo quadrinho a carroça está descendo ladeira abaixo. Portanto, leva o aluno a interpretar o texto ao investigar os processos semânticos e além desses, novamente a leitura do não verbal é solicitada. A seguir, passaremos a analisar a figura 18.

- a) Explique por que a "fala" do animal pode ser interpretada tanto no sentido literal (denotativo) quanto no figurado (conotativo).
- b) De que modo a tira evidencia o sentido pretendido pela personagem?

O sentido de "desvencilhar-se" é evidenciado na ilustração do segundo quadrinho, que mostra a carroça solta.

2. a) A polissemia da palavra *soltar* permite que esta seja entendida como "desvencilhar-se de algo" ou "ser mais livre, obedecer aos impulsos".

3. Leia esta outra charge de Duke.



- a) Qual crítica é feita na charge? Crítica às condições de vida precárias de parte da população.
- b) Copie a palavra cuja polissemia foi explorada e explique sua resposta.
- c) Diferencie as funções de *mais* na fala da mulher e na interpretação do homem.
- d) O leitor poderia compreender a interpretação que o homem fez da fala da mulher se não dispusesse da ilustração? Por quê?

3. b) A palavra *barata*, que remete tanto ao inseto quanto a "aquilo que custa pouco".
3. c) Na fala da mulher, *mais* intensifica o adjetivo *barata* ("que custa pouco"); na do homem, expressa a noção de "soma ou de companhia".
3. d) Sim. A construção da fala do homem transforma *barata* em substantivo, revelando o sentido da palavra ("inseto") segundo sua interpretação.

4. Observe a placa abaixo, pregada em muro de uma cidade brasileira.



- a) Que interpretação se espera que seja atribuída à mensagem escrita nela?
- b) Explique por que o caráter polissêmico de uma das palavras criou a possibilidade de mais de uma interpretação.

4. a) Uma família está vendendo seus móveis e demais objetos porque está mudando de residência.
4. b) A palavra *muda* (como adjetivo) também pode significar "sem capacidade de fala", criando ambiguidade com a forma do verbo *mudar* na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

Chama-se **ambiguidade** ou **duplo sentido** a possibilidade de uma mensagem sugerir mais de um significado. Em muitos textos, trata-se de um recurso usado para criar um efeito de sentido e torná-los mais interessantes. Em certos casos, porém, a ambiguidade não é planejada, e sua presença pode prejudicar a comunicação.

Seguindo, o exercício 3, na figura 18, expõe uma charge de Duke sobre a promessa do governo de luz mais barata. Nesse exercício, são feitas perguntas de **a** a **d**. Sendo que em **a**, é questionado que crítica é feita no texto; em **b**, é solicitado que o aluno copie a palavra polissêmica utilizada como recurso expressivo no texto, explicando o porquê de sua resposta; em **c**, é pedido que o aluno diferencie as funções do termo *mais* na fala da mulher e na interpretação do homem; e em **d**, é questionado se o leitor do texto conseguiria entender a interpretação que o homem teve da fala da mulher se não tivesse ilustração, bem como, é perguntado o porquê da resposta.

Por sua vez, nesse exercício é analisado o assunto da charge, ao ser questionado a crítica feita no texto, a polissemia do termo *barata*, a ambiguidade da construção e a parte não verbal do texto. As perguntas são pertinentes, pois, como no exercício anterior, além do conteúdo de Semântica, levam o aluno a refletir sobre o assunto e a imagem. Todavia, as perguntas não evidenciam que a ambiguidade da charge é proposital. Além disso, o LD não está apresentando a fonte de alguns textos, nem o ano em que foram publicados, aspecto importante quando se estuda textos reais, gêneros que possuem uma finalidade, a charge reflete sobre uma problemática real? Qual? Onde? Quando? Não é exposto.

Continuando, o exercício 4 requisita que o aluno observe uma placa que foi afixada em um muro em uma cidade brasileira. Na placa, está escrito: "Família muda", abaixo, há uma seta apontando para a frase "vende tudo". Em seguida, são feitas duas perguntas, na pergunta **a** é questionado qual interpretação é esperada que seja atribuída a mensagem da placa; já a **b** solicita que se explique por que a polissemia de uma das palavras possibilitou mais de uma interpretação do texto. Considerando as perguntas, o exercício trabalha a polissemia da palavra *muda* e a Ambiguidade da construção, salientando que o termo polissêmico causou Ambiguidade no texto. Diferente do texto anterior, esse processo não foi pensado ou planejado e o sentido da mensagem pode ser comprometido.

Depois do exercício, é apresentado o conceito de ambiguidade, que conforme o LD, é "a possibilidade de uma mensagem sugerir mais de um significado". Ainda no conceito, é explicado que, na maioria dos textos, esse recurso é utilizado para torná-los mais interessantes, criando um efeito de sentido. Todavia, nem sempre o recurso é utilizado de forma planejada e isso pode prejudicar a comunicação.

Acreditamos que o livro trouxe o conceito depois dos dois últimos exercícios acima a fim de os exercícios servirem como exemplo, porém isso não é exposto nem na parte destinada ao professor, cabendo a esse perceber e indicar os exercícios como exemplos de ambiguidade planeja e não planeja. Apesar disso, o conceito é apresentado de forma simples e sem confusão

e isso favorece o aprendizado do processo. Não é apresentado os tipos de Ambiguidade, conforme Cançado (2012), mas a partir do conceito e dos exemplos o aluno conseguirá indicar um texto ambíguo. Abaixo, descuremos a respeito da figura 19.

- 5 Leia atentamente o primeiro parágrafo (lide) de uma notícia.

Obama promete reduzir arsenal atômico nos Estados Unidos

O presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, durante visita a Praga, na República Checa, prometeu reduzir o arsenal atômico americano e cobrou que outros países sigam o exemplo. Segundo ele, é uma prioridade de seu governo impedir a proliferação de armas de destruição em massa.

Disponível em:
<<http://noticias.terra.com.br/mundo/obama-promete-reduzir-arsenal-atomico-nos-estados-unidos,d88943e78784b310VgnCLD200000bbcc0aRCRD.html>>.
Acesso em: 6 jul. 2015.

- Quais são os dois sentidos que poderiam ser depreendidos do título?
- Qual desses sentidos é adequado ao contexto? Justifique.
- Reescreva o título de modo a eliminar a ambiguidade.

5. a) Primeiro sentido: Obama faz a promessa nos Estados Unidos; segundo sentido: Obama faz referência ao arsenal atômico pertencente ao seu país.
5. b) O segundo sentido. O texto menciona que o presidente estava na República Checa quando se pronunciou a respeito do arsenal atômico estadunidense.
5. c) Sugestão de resposta: *Obama promete reduzir arsenal atômico estadunidense.*

- 6 Leia um poema de Luiz Silva, conhecido como Cuti.

Ferro

Primeiro o ferro marca
a violência nas costas
Depois o ferro alisa
a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
é jogar o ferro fora
e quebrar todos os elos
dessa corrente
de desesperos.



CUTI. Ferro. In: SANTOS, Luiz Carlos dos (Org.). *Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 87. (Lendo e Relendo – Poesia).

- Qual é o sentido de *ferro* nas duas primeiras ocorrências do termo?
- Em qual das ocorrências o eu lírico se refere à ideologia do branqueamento? Explique.
- Que sentido deve ser atribuído a *ferro* no sexto verso do poema?
- De que forma o poema constrói uma visão histórica da situação do negro?

6. a) Na primeira ocorrência, *ferro* remete aos instrumentos usados para castigar os escravos; na segunda, ao equipamento ("chapinha") empregado para alisar os cabelos.
6. b) Na segunda ocorrência, em que o alisamento de cabelos é uma sujeição ao padrão de beleza branco.
6. c) No sexto verso, *ferro* simboliza tudo aquilo que mantém os negros "presos", apesar de sua aparente liberdade.
6. d) Há uma oposição entre *primeira*, que alude aos séculos de escravidão do negro no passado, e *depois*, que remete às consequências dela.



O paulista **Luiz Silva (Cuti)** é um dos intelectuais mais engajados da literatura afro-brasileira. Acesse um depoimento dele a respeito da participação do negro no universo literário: <<https://www.youtube.com/watch?v=kpv4yMPGOwE>>.

Figura 19 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 306)

Na página seguinte, na figura 19, o LD retorna aos exercícios, agora o quinto, nesse exercício, é pedido que o aluno leia o lide de uma notícia sobre uma promessa feita pelo presidente Barack Obama durante sua visita a Praga, na República Tcheca, o título da notícia é: "Obama promete reduzir arsenal atômico nos Estados Unidos". Depois do texto, há perguntas de **a** a **c**. Na primeira, é questionado quais são os dois sentidos que o título pode ter ao ser lido; a segunda pergunta qual dos dois sentidos é mais adequado ao contexto do texto e pede que aluno justifique; e a terceira solicita que o aluno reescreva o título de forma que não haja ambiguidade.

Assim como o exercício anterior, nesse, é analisada a ambiguidade presente no título da notícia, mas além de identificá-la o aluno precisa reescrever o texto para retirá-la e isso já mostra ao aluno como pode em seus textos evitar esse tipo de falha na comunicação, quando a ambiguidade não é planeja.

Mais a frente, temos o exercício 6 que apresenta o poema *Ferro* de Luiz Silva, que pode ser lido na figura 19. Além do poema, o LD expôs um desenho de uma mulher negra com cabelo Black feito pelo ilustrador Gil Tokio. Adiante, há perguntas de **a** a **d** sobre o texto. Na pergunta **a**, é questionado qual é o sentido da palavra *ferro* em seus dois primeiros usos no texto; na **b** é perguntado em qual das duas ocorrências o eu lírico faz referência a ideologia do branqueamento; já a **c** interroga qual sentido deve ser dado a palavra *ferro* em seu terceiro uso; por fim, a **d** questiona como o eu lírico construiu uma visão histórica da situação do negro no poema.

Ao estudarmos o exercício, percebemos que esse analisa os três usos da palavra *ferro* no poema, ou seja, o que ela significa em cada um dos usos. Esses diferentes sentidos são trazidos pelo contexto frasal na qual a palavra foi utilizada, portanto, o exercício salienta, a partir do texto, a importância do contexto na construção do sentido das palavras. Além do conhecimento do contexto frasal, é necessário conhecimento de mundo e sócio-histórico para interpretarmos o poema e explicarmos os sentidos da palavra *ferro* em seus três usos, visto que o poema traz um histórico da luta do negro no Brasil a partir do uso da palavra. Porém, o livro não discute o assunto do texto, só questiona quanto a palavra *ferro*; cita a ideologia do branqueamento, mas não traz nenhuma reflexão quanto à temática. O texto promoveria um bom diálogo, mas isso não foi feito e nem sugerido pelo LD.

Apesar de não sugerir um diálogo, o LD, no quadro intitulado "Biblioteca Cultural", relata que Luiz Silva é um dos intelectuais mais comprometido da literatura afro-brasileira e disponibiliza um link para que os alunos acessem um depoimento do autor sobre a participação do negro no universo literário. Esse tipo de informação é significativa, tanto para promover a

literatura afro-brasileira quanto para enriquecer a biblioteca cultural dos alunos com diferentes assuntos e pontos de vista. Seguindo, analisaremos a figura 20.

7 Agora, veja uma charge publicada em um jornal paranaense.

Pancho



- a) Que sentido é comumente atribuído à expressão *criar juízo*? Tornar-se mais responsável.
- b) Que sentido foi atribuído a ela no contexto? O que leva a essa conclusão?
- c) Por que se pode dizer que a quebra de expectativa é o recurso responsável pela criação do humor da charge? Porque o humor é produzido pela descontinuidade da fala, que primeiramente alude ao sentido comum da expressão *criar juízo* para, logo depois, referir-se à palavra *juízo* como se fosse o nome de um animal de criação.
- d) A exploração de outro sentido para a expressão *criar juízo* resultou em um absurdo? Justifique. Não. A expressão é compreendida em sentido figurado e reforça a ideia de que há pessoas que não têm habilidade ou conhecimentos necessários para se comportar adequadamente.
7. b) *Criar juízo*, no contexto, é "manter a procriação de animais", conforme sugere o verbo *comer*.

PARA DAR MAIS UM PASSO

O dicionário e o sentido das palavras

Os dicionários gerais são formados por verbetes que registram as palavras da língua e explicam suas várias acepções (ou sentidos) por meio de enunciados nos quais são apresentadas características específicas e genéricas, finalidades, usos em uma variedade linguística, inserção em determinado campo do conhecimento etc.

Esses dados permitem a quem consulta o dicionário verificar o sentido exato da palavra que busca, evitando que se confunda com outros termos. Veja, por exemplo, a primeira acepção do substantivo *cadeia* apresentada no *Dicionário Houaiss*.

cadeia s.f. (1265) 1 série de elos, anéis ou argolas, ger. de metal, entrelaçados, formando um conjunto flexível e resistente, us. para prender, amarrar, sustentar, transmitir forças mecânicas etc.; corrente [...]

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 356. (Fragmento).

A palavra *corrente*, citada no final do verbete, poderia ser empregada para definir *cadeia*. Entretanto, sua citação sem a explicação que a antecede poderia levar a um erro de interpretação caso o consultador conhecesse apenas um outro sentido de *corrente*; por exemplo, o de "movimento próprio das águas, correnteza".

Por esse motivo, um dicionário geral não se limita a apresentar, nas acepções, sinônimos ou termos aproximados. Estes aparecem, na maior parte das vezes, após uma explicação ou em uma lista à parte, que o leitor não deve utilizar para fazer substituições mecânicas, confiando em uma equivalência completa.

Figura 20 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016. p. 307)

O próximo exercício é o último do tópico, nele é analisada uma charge do Pancho. Depois do texto, são feitas perguntas de **a** a **d**. A letra **a** questiona qual sentido normalmente é dado a expressão *criar juízo*; a **b** pergunta qual sentido a expressão obteve no contexto da charge e questiona o que fez o aluno chegar a essa resposta; a **c** interroga o porquê de a quebra de expectativa ser o recurso de humor da charge; e a **d** questiona se utilização de outro sentido para expressão *criar juízo* resultou um absurdo e pede que o aluno justifique a resposta.

Por sua vez, o exercício explora o sentido denotativo e conotativo da expressão: *criar juízo*. Quando o LD questiona quanto a quebra expectativa, essa é justificada pelo sentido denotativo que a expressão adquiriu nesse contexto e assim é evidenciado que o uso da expressão em seu sentido literal promoveu o humor na charge tanto pela quebra de expectativa quanto pelo absurdo de referir ao juízo como um animal que come. O exercício foi construído e o texto foi interpretado com base no conhecimento semântico.

O tópico seguinte possui o título: "para dar mais um passo", no capítulo 20, esse tópico discute sobre dicionário, mostrando como os sentidos são expostos e organizados nesse material. Dado que, explica que o dicionário geralmente, nas acepções, expõe enunciados que explicam as características, finalidades, usos, inserções em determinados campos de conhecimento etc. não se limitando a trazer sinônimos ou termos aproximados, deixando-os apenas para depois da explicação.

A fim de explicar o porquê disso, o LD apresenta a primeira acepção da palavra *cadeia* no dicionário Houaiss e depois mostra que a palavra *corrente* é exposta no fim do verbete como sinônimo para *cadeia* e esclarece que ela veio só depois da explicação, pois se vindo antes poderia causar um erro de interpretação se, por exemplo, o leitor conhecesse apenas a palavra a palavra *corrente* com o sentido de "movimento das águas, correnteza". Observe o exemplo na imagem acima.

Esse conhecimento a mais que o livro trouxe faz parte do estudo da lexicografia, área de estudo que é responsável pela confecção de dicionários e glossários; essa disciplina conversa com a semântica, uma vez que a semântica estuda os significados. Por isso, saber como os significados são apresentados nos dicionários é um conhecimento a mais que o LD propõe ao aluno e que relaciona as duas áreas de estudos. Finalizaremos a descrição e análise dos dados, discutindo a respeito das figuras 21 e 22.

Para refletir sobre esse aspecto, leia uma tirinha da coleção Bichinhos de Jardim, produzida pela quadrinista Clara Gomes, e três verbetes transcritos do *Dicionário Houaiss*. Em seguida, responda às questões.

Texto 1

BICHINHOS DE JARDIM



Texto 2

perigoso \ô\ *adj.* (sXIII) **1** em que ocorre perigo; arriscado <situação p., caminho p.> **2** que representa, que causa perigo <arma p., indivíduo p.> **3** JUR que revela tendência para o mal, para o crime; que demonstra periculosidade • ETIM lat. *periculōsus*, a, um 'perigoso, arriscado' • SIN / VAR abalável, arriscado, desamparado, desconfiável, imprudente, infirme, inseguro, instável, periculoso, riscoso, temerário • ANT certo, confiável, estável, firme, garantido, inabalável, inconcusso, inofensivo, seguro, sólido

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1474.

Texto 3

difícil *adj.2g.* (sXV) **1** que não é fácil; que exige esforço para ser feito; trabalhoso, laborioso, árduo <negócio, missão, tarefa d.> **2** que demanda esforço intelectual para ser entendido; complicado, obscuro <texto d.> **3** que oferece obstáculo, risco ou perigo; inacessível <acesso d., caminho d.> **4** que constrange; embaraçoso, delicado <a posição dele, no caso, é muito d.> **5** que não é fácil de contentar; exigente <temperamento d.> **6** que não se deixa seduzir facilmente <mulher d., homem d.> **7** que não é próspero; duro de viver; penoso, crítico, infausto <dias d.> **8** pouco provável; pouco possível <acho d. que ela venha hoje> [...]

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 684. (Fragmento).

Texto 4

fofo \ô\ *adj.* (1563) **1** que é poroso e leve; mole, elástico, tenro **2** cheio de alguma matéria; tufado, inchado **3** *fig.* que revela arrogância; jactancioso **4** *B infm.* cheio de vaidade; ancho, concho **5** *B infm.* que encanta pelo aspecto bonito e gracioso [...]

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 910. (Fragmento).

- 1 Copie no caderno os adjetivos empregados na tirinha para qualificar o "mundo". Por que os sentidos desses termos se aproximam? *Os termos complicado, difícil, perigoso e apavorante. Seus sentidos se aproximam por apontar uma relação de desconfiança e conflito entre o indivíduo e o mundo.*
- 2 Dentre as palavras do grupo SIN / VAR (sinonímia e variantes) apresentadas no verbete *perigoso* (texto 2), copie no caderno uma que poderia substituir adequadamente esse termo no contexto da tirinha e outra que não poderia.
- 3 *Instável* é apresentado como equivalente de *perigoso*. Copie a seguinte manchete no caderno, faça a substituição do termo e explique as alterações de sentido.

Na frase original, *instável* é uma característica do abastecimento de água; equivale a "inconstante". Na reformulação, *perigoso* torna-se causa da suspensão do abastecimento logo após sua volta.

Instável, abastecimento de água volta e logo é suspenso, dizem moradores

Publicada em: 7 abr. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/04/instavel-abastecimento-de-agua-volta-e-logo-e-suspenso-dizem-moradores.html>>. Acesso em: 7 out. 2015.

- 4 Consultando o verbete *perigoso*, escreva no caderno uma palavra que serviria como um antônimo para ele no contexto da tira. Justifique sua resposta.
- 5 Entre as acepções do adjetivo *difícil* (texto 3), encontram-se duas que também serviriam para explicar o sentido dos outros adjetivos no contexto da tirinha. Cite os números das acepções que poderiam ser associadas a *complicado*, *perigoso* e *apavorante*. *Acepções 3 e 7.*
- 6 Qual acepção do adjetivo *fofo* (texto 4) corresponde ao sentido do termo nesse mesmo contexto? *A acepção 5.*
- 7 No verbete *fofo* aparece a abreviatura *B infrm.* (brasileirismo; linguagem informal). Que importância tem a presença desses dados em um dicionário? Exemplifique com a análise do verbete.
- 8 Releia o último quadrinho da tira (texto 1). Pode-se afirmar que o efeito produzido por ela é de humor? Justifique.

2. Em função dos demais adjetivos, as melhores palavras para substituir *perigoso* seriam as que apontam o risco que o mundo provoca: *arriscado, infirme, inseguro, perigoso, riscoso e temerário*. As demais palavras, embora próximas, não traduzem essa ideia.

4. As palavras *confiável, inofensivo e seguro* são as que melhor expressam a ideia de um mundo "não perigoso", que não traz riscos ou ameaças.

7. São dados que orientam o consultador sobre o emprego da palavra nas situações concretas de uso da língua. O verbete esclarece, por exemplo, que a palavra *fofo*, com o sentido de "gracioso", é comum no Brasil, mas não nos demais países que falam a língua portuguesa. Indica também que, com esse sentido, a palavra não deve ser empregada em situações formais.

8. Sim. Pode-se considerar que há um humor leve na tira, mas seu tom geral é crítico e pessimista. Professor: É possível que alguns alunos mencionem o caráter metalinguístico da tira, observado na expectativa construída no terceiro quadrinho de que algo recoloque o texto no caminho do humor, que, de modo geral, caracteriza o gênero.

Benett

VOCÊ JÁ VIU ISSO ANTES

Emprego de *por que*, *por quê*, *porque* e *porquê*

Como na tirinha dos Bichinhos de Jardim, estudada na seção anterior, esta do desenhista Benett também mostra uma visão crítica do mundo.



Figura 22 - (ORDMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 309)

Após a discussão, há uma atividade de reflexão sobre o assunto. Nela é analisada uma tirinha da coleção bichinhos de jardim da quadrinista Clara Gomes e três verbetes do dicionário Houaiss. Os verbetes expostos são das palavras: perigoso, difícil e fofo. A primeira pergunta solicita que o aluno escreva no caderno os adjetivos utilizados na tirinha para qualificar o "mundo", além disso, questiona por que esses adjetivos possuem sentidos aproximados. Já a segunda pede que o aluno escreva no caderno uma palavra do grupo SIN/VAR (sinonímias e variantes) do segundo verbete que possa substituir adequadamente o termo *difícil* na tirinha.

Seguindo, na terceira pergunta, é exposto uma manchete com os seguintes dizeres: "Instável, abastecimento de água volta e logo é suspenso, dizem moradores." Utilizando a manchete, o enunciado da questão solicita que o aluno reescreva a manchete substituindo a palavra *instável* por *perigoso*, visto que *instável*, no verbete do texto 2, é apresentado como equivalente à *perigoso*, e explique as alterações de sentido. Por seu turno, a quarta pergunta pede que o aluno, consultando o verbete do texto 2, escreva uma palavra antônima à *perigoso* condizente com o contexto da tira.

A quinta pergunta afirma que no verbete da palavra *difícil* há acepções que também serviriam para explicar os outros adjetivos presentes na tira, considerando isso, é solicitado que aluno aponte as acepções que também se associam as palavras *complicado*, *perigoso* e *apavorante*. Já a sexta questiona qual acepção do verbete do texto 4 corresponde ao uso do termo *fofo* na tira. Por seu turno, a pergunta sete afirma que no verbete de *fofo* tem a abreviatura de B. infrm. (brasileiríssimo; linguagem informal), depois, questiona qual é a importância da presença desses dados no dicionário e solicita que o aluno exemplifique fazendo o uso do verbete. Por fim, a oitava pergunta se o efeito produzido no último quadrinho da tira é de humor e pede que o aluno justifique sua resposta.

Analisando, por fim, esses exercícios finais sobre semântica e lexicografia, percebemos que as perguntas trabalham as características dos verbetes e acepções, abreviaturas e organização das acepções; sinonímia, solicitando que o aluno utilize os sinônimos expostos nos verbetes para substituir algumas palavras na tira e mostrando que nem sempre as palavras apresentadas como sinônimas no verbete terão o mesmo sentido no texto; antonímia; pedindo que o aluno encontre um antônimo para uma palavra que se encaixe ao contexto da tira; e humor da tira. Considerando as perguntas no geral, acreditamos que o LD a partir das perguntas explicou um pouco sobre o uso do dicionário para os alunos, mostrando como esse pode ser utilizado para auxiliar o estudante. Esse conhecimento também contribui para a promoção dos letramentos.

3.2. RESULTADOS DA ANÁLISE

Em síntese, referente aos conteúdos semânticos, o livro traz um conceito de semântica de abordagem referencial e de teoria lexical. Além disso, no capítulo, são apresentados os conteúdos de campo semântico, sinonímia, antonímia, hiponímia, sentido denotativo e conotativo, polissemia e ambiguidade, seus respectivos conceitos e exemplos. A maioria dos exemplos são em textos, mas ao trabalhar a antonímia, não foi trazido exemplo no texto e na sinonímia foram expostos alguns exemplos descontextualizados, ou seja, fora do texto. Além disso, no LD, esse conteúdo quase não é relacionado com demais conteúdos de língua portuguesa.

Quanto às atividades, essas são condizentes com o material apresentado no livro, não há exercícios de repetição e memorização, mas há alguns de transcrição. As análises propostas nos exercícios são de textos e os conteúdos que recebem maior ênfase são os semânticos. Mas, assim como na apresentação e discussão dos conceitos semânticos, os conteúdos da área não são relacionados com os conteúdos de pragmática, sintaxe, morfologia etc. como o LD sugere no texto que inicia o eixo de linguagem e análise dos textos acaba por ser incompleta.

Acerca dos letramentos, os conteúdos, como dito anteriormente são apresentados em textos, todavia as propostas são sempre de análises textual nenhuma de produção. Além disso, sentimos falta, nas atividades, de uma abordagem discursiva que localiza os textos em seu contexto sócio-histórico, questionando e dialogando sobre o assunto, visto que apenas alguns exercícios discutiam as temáticas dos textos e quando discutiam era de forma superficial.

No que se refere aos textos, os gêneros apresentados no capítulo são: reportagem, charge, anúncio, cartaz, notícia, transcrição de um vídeo do YouTube, tira, poema e verbete. Considerando isso, afirmamos que são trabalhados gêneros multimodais, orais, digitais e literários, mesmo que só tenha um exemplo destes. Assim como afirmamos que a maioria dos textos são provenientes de culturas valorizadas.

Quanto às temáticas, a maioria são de culturas valorizadas e urbanas, não há diversidade regional nem no assunto nem na linguagem. No que se refere a interdisciplinaridade dos textos, alguns possuem assuntos interdisciplinares, como: Dengue e Chikungunya, mobilidade urbana, economia brasileira, corrupção, álcool e direção, uso de embalagens reutilizáveis, história do negro no Brasil e ideologia do branqueamento, entretanto, os assuntos não são muito discutidos. Relativo ao suporte, o LD deixa de apresentar fonte e data em vários textos e o suporte quase nunca é indicado.

Em vista desses aspectos, afirmamos que o ensino de Semântica no livro didático evoluiu se comparado com as pesquisas apresentadas na fundamentação, sessão 1.3, mas ainda pode, em futuras edições, ser incrementado para que promova mais letramentos, multiletramentos e novos letramentos e atenda aos documentos oficiais. É significativo ter os exemplos apresentados em textos e, quanto a isso, o livro atendeu o que se pede os PCNs. Todavia, o LD deveria ser organizado de forma que os eventos de letramentos guiassem os textos a serem produzidos, lidos e analisados e os conteúdos a serem abordados, como afirma Kleiman (2007) e o PCN (2000). No entanto, como já relatado, o livro dividiu os conteúdos de língua portuguesa em três eixos que separam ainda mais os conteúdos, compartimentando-os. Como o LD está organizado hoje, se observado os textos e a abordagem dada a eles, os letramentos escolares e valorizados são enfatizados e muito pouco dos outros letramentos são contemplados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de finalizarmos, retornaremos às perguntas de pesquisa, aos objetivos de pesquisa e a hipótese feita no projeto, para, a partir disso, analisarmos se a pesquisa cumpriu com seu propósito e se a hipótese foi acertada. Relembrando, as perguntas de pesquisa são: Como as teorias semânticas são apresentadas no livro didático? A forma como a semântica é didatizada no livro didático condiz com os objetivos expostos nos documentos oficiais da educação e contribui para que se alcance os letramentos? No que se refere a primeira pergunta, consideramos que ao longo da pesquisa conseguimos mostrar como a semântica é apresentada, quais abordagens são utilizadas e que teoria é escolhida. Assim também, acreditamos que respondemos a segunda pergunta, uma vez que é mostrado que o livro está de acordo com alguns pontos dos documentos e com outros não e que, ainda, os letramentos escolares valorizados estruturam o trabalho nos livros didáticos.

Quanto aos objetivos de pesquisa, através da análise dos dados, conseguimos alcançá-los, posto que compreendemos como a semântica é ensinada no livro didático e relacionamos as informações obtidas através da análise com as teorias de letramentos e com o que os documentos oficiais da educação discutem a respeito do ensino de língua portuguesa na educação básica.

Já com relação à hipótese, essa não foi confirmada, já que a abordagem para o ensino da semântica no livro não é puramente gramatical, os processos são apresentados em textos e as análises não são descontextualizadas. A forma como a disciplina é apresentada no LD ainda tem muito a melhorar, mas, se compararmos com as análises de LD feitas por estudiosos da área apresentadas no tópico 1.3., o ensino de semântica no LD da coleção “Se liga na língua” evoluiu e não é mais apenas um exercício de conceituação e memorização de nomenclaturas.

Ao desenvolvermos a pesquisa, confirmamos que o LD, ainda, não estrutura os conteúdos a partir de eventos de letramentos; os conteúdos não são trabalhados a fim de responder uma demanda; os textos são analisados a partir dos conteúdos a serem ensinados e os seus assuntos não são postos em diálogo, em uma abordagem discursiva; os conceitos não são apresentados visando a produção de textos entre outros aspectos apontados na análise. Portanto, são necessárias diversas mudanças para que o ensino de semântica no LD promova os multiletramentos e novos letramentos, além dos letramentos escolares e esteja de acordo com o que é proposto nos documentos oficiais.

Tendo em conta isso, sugerimos como temática para futuros trabalhos sobre o ensino de semântica a elaboração de uma proposta de ensino de Semântica que esteja de acordo com as

ideias centrais dos documentos oficiais da educação e que promova os letramentos, multiletramentos e novos letramentos. Esse era um dos objetivos desta pesquisa, todavia, não conseguimos trazer essa proposta, devido ao espaço, ao tempo e as condições de trabalho. Esperávamos, no final desta pesquisa, propor uma atividade que já tivesse sido aplicada em sala de aula, avaliada, reformulada e aprovada, mas, devido ao contexto educacional que tivemos que nos adaptarmos no último ano, dado ao isolamento social em razão da pandemia de covid-19, essa proposta não foi implementada.

Apesar disso, esperamos que esta pesquisa contribua para a consolidação de um ensino de língua portuguesa que lida com a linguagem enquanto prática social carregada de significados, assim como aspiramos que ela possa ajudar tanto o docente que ensina na educação básica quanto os futuros professores de língua materna a compreender a importância dos estudos semânticos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. (Org.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BORBA, F. S. **Introdução aos estudos linguísticos**. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Matriz de referência ENEM**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Apresentação - Guia de livros didáticos - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, 2000.

BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BUNZEN JR, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**; Dissertação (mestrado em Ensino/aprendizagem em língua materna) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, p. (168). 2005.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 2 ed. São Paulo: UFMG, 2008.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2012.

CORREIA, Margarita. **Homonímia e polissemia - contributos para a delimitação dos conceitos**. Lisboa: Palavras, n.º 9: Associação dos Professores de Português. p. (57-75). 2000.

FERRAREZI JR, C.; BASSO, R. **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOSSILE, D. K. **Parece que as coisas estão mudando: aos poucos a semântica começa a aparecer nos livros didáticos de língua portuguesa.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 16, n. 2, p. (393-414), jul./dez., 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download/15453/9639>. Acesso em: 26 jan. 2021.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica.** 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. (1-25), dez., 2007. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>. Acesso em: 16 set. 2020.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. (15-64).

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MOITA LOPES, L. P. & ROJO, H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias,** In.

BRASIL/MEC/SEB/DPEM. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília:

MEC/SEB/DPEM, 2004, p. (14-56). Disponível em:

http://web.mec.com.br/rojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog.Espa%C3%A7o_Blog.html. Acesso em: 02 mai. 2020.

MUNHOZ, E. M. B; ECKERT, K. **O ensino da semântica: um estudo através de livros didáticos de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.** Controvérsias

Sociocientíficas na perspectiva interdisciplinar de formação de professores, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p. (1-14), jan./mai., 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3865/2666>.

Acesso em: 30 jan. 2021.

OLIVAN, K. N. A **semântica no ensino de língua portuguesa.** Work. pap. lingüístic., Florianópolis, v. 10, n.1, p. (45-59), jan./jun., 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/download/1984-8420.2009v10n1p45/11822/39060>. Acesso em: 17 jan. 2021.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 2.

ORDMUNDO, W. SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: literatura, produção de texto e**

linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v. 1.

PIETROFORTE, A. V. S.; LOPES, I. C. A semântica lexical. In: Fiorin, J. L. (org.).

Introdução à linguística: II. Princípios de análise. São Paulo: Editora Contexto, 2004. p. (111-135).

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. Dossiê - Letramentos em Contextos Educativos. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. (433-465), jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433/18444>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** In. ROJO, R., MOURA, E. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

TAGLIANI, D. C. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa:** a produção de textos. v. 11, n. 1. Belo Horizonte: RBLA, 2011.

TAMBA, I. **A semântica.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.