



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

**ASPECTOS SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

ALINE GUEDES DE LIMA

CAMPINA GRANDE

2017

ALINE GUEDES DE LIMA

**ASPECTOS SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Laura Dourado Loula Régis

CAMPINA GRANDE

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

L732a Lima, Aline Guedes de.
Aspectos semânticos e pragmáticos na educação básica: reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa / Aline Guedes de Lima. – Campina Grande, 2017.
82 f.: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para Educação Básica) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis".
Referências.

1. Ensino – Livro Didático. 2. Análise Pragmática – Livro Didático. 3. Análise Semântica – Livro Didático. I. Régis, Laura Dourado Loula. II. Título.

CDU 37.091.3(043)

ALINE GUEDES DE LIMA

**ASPECTOS SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho apresentado ao programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do grau de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para Educação Básica.

Data de aprovação: 16 / 06 / 2017

BANCA EXAMINADORA

Laura Dourado Loula Régis

Prof.^a Dra. Laura Dourado Loula Régis (POSLE/ UAL/UFCG)

Orientadora

Manassés Morais Xavier

Prof. Me. Manassés Morais Xavier (UAL/UFCG)

Examinador

Camilla Maria Martins Dutra

Prof.^a Me. Camilla Maria Martins Dutra (UEPB)

Examinadora

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a **Deus**, por tudo. Obrigada, Senhor, por ter segurado na minha mão e me dado forças durante este curso, em meio a tantas opiniões e acontecimentos contrários... Agradeço-te, meu Senhor, por ter me direcionado nas decisões mais difíceis, me acalmado nos momentos de dor e por ter colocado pessoas maravilhosas em meu caminho, quando eu mais necessitava. Muito obrigada, Senhor, pelo fim de mais uma etapa, por subir mais um degrau nesta escada que Tu mesmo preparaste. Agradeço-te por te sentir, por me ouvir e, principalmente, por me mostrar que, mesmo em meio aos desertos, caminhavas junto comigo. Se cheguei onde estou foi, unicamente, através da força, da Tua Divina Misericórdia. “Porque por Ele, por meio Dele e para Ele são todas as coisas”. Muito obrigada, Senhor!

À **Nossa Senhora**, minha mãezinha no céu. Obrigada pelo seu maternal amor e por interceder ao Pai sempre por mim.

Ao meu **anjo da guarda**, meu fiel protetor, por toda segurança nas idas e vindas à Universidade.

Resultado de muitas horas de dedicação, este trabalho contou com o apoio de muitas pessoas, as quais rendo os meus agradecimentos:

À **minha mãe, Dona Lourdinha**, por tanto amor, incentivo e confiança. Obrigada por me conduzir aos caminhos do saber, do viver e do Senhor. Muito obrigada mesmo por suportar e entender as minhas ausências e os meus estresses quando eu mais precisava. A você, mainha, toda a minha gratidão, admiração e amor.

A **meu pai, Seu Ernane** (*In memoriam*), por todo o seu amor, dedicação e formação. Obrigada por toda sua vida dedicada em prol da minha. Muito obrigada, pai, por todas as suas renúncias em busca de oferecer sempre o melhor para mim. Sem dúvidas, eu não teria me tornado quem sou hoje se não fosse o que você fez por mim. A você, pai, todas as minhas orações, admiração, gratidão e amor.

À **minha orientadora, a Prof.^a Dra. Laura Dourado Loula Régis**, por toda a sua disponibilidade, incentivo e amizade. Muito obrigada por me acolher de braços abertos para orientar esta pesquisa e também pelo grande incentivo rumo ao mestrado. Nunca esquecerei do seu apoio e da sua compreensão aos meus limites acadêmicos enquanto participava do processo seletivo do mestrado. Essa conquista foi nossa! Para minha orientadora que virou amiga, deixo aqui meus sinceros agradecimentos, admiração e votos de muito sucesso.

A todos os professores que tive ao longo do curso. Quero, em especial, agradecer ao **Prof. Dr. Washington Farias**, pela iniciativa de propor um curso – de qualidade – tão pertinente à capacitação docente; à **Prof.^a Me. Milene Bazarim**, pelos relatos de experiência e conselhos; à **Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Bezerra**, por despertar em mim a paixão pela avaliação da aprendizagem; à **Prof.^a Dra. Márcia Candeia**, por ter se disponibilizado a me orientar; e – novamente – à **Prof.^a Dra. Laura Dourado Loula Régis**, por todo o seu carinho e dedicação oferecidos a mim dentro e fora da sala de aula.

Agradeço também aos colegas de sala que tive. Foi, de verdade, um grande prazer e uma grande honra fazer parte desta turma. Sentirei falta dos nossos encontros ricos de aprendizados, das valiosíssimas discussões teóricas que tivemos e das experiências que trocamos. Quero aqui agradecer às especiais **Vilma Souza, Rose Negreiros, Monaliza Mikaela, Ellen Layanna e Camila Silva** por toda força, incentivo e desabafos. Descrever o aprendizado que tive com vocês não caberia aqui. Cada uma, com sua singularidade, contribuiu significativamente na minha vida. Guardo vocês no coração. Que Deus continue abençoando cada vez mais o caminho de cada uma, sempre.

Agradeço a todos os mototaxistas de Campina Grande, por todas as corridas e conselhos. Tenho certeza que Deus me mandava palavras de incentivo, determinação e perseverança através de vocês. Em especial, agradeço ao mototaxista **Marcondes** pela fiel amizade construída nas idas à UFCG e por sempre me lembrar de que não há vitória sem lutas e que Deus está no comando de todas elas.

Por fim – e não menos especial – agradeço imensamente ao meu grupo de oração da Comunidade Consolação Misericordiosa, por todo apoio e orações. Agradeço, especialmente, à minha formadora **Aedja Pontes** e à minha irmãzinha do coração **Márcia Gomes**, pela intercessão e discernimento. Muito obrigada mesmo por me ajudarem a compreender a vontade

de Deus e também por me ajudarem a superar os meus próprios medos e limites. Também agradeço muito a todas as minhas irmãzinhas na fé: **Eliane Ladislau, Kris Sampaio, Liberalina Araújo, Ninfa Eloísa e Santana Lima**, por todas as palavras de incentivo e pelas intercessões. Vocês são especiais para Deus e para mim. Que Deus continue abençoando todas poderosamente!

“Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé.”

A todos, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

É comum encontrar a presença do significado não apenas nos estudos linguísticos, mas também em todo o meio social, seja em sua dimensão mais ampla (semiótica) ou em sua dimensão linguística (semântica). O estudo semântico é de fundamental importância nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que se relaciona com o significado e o sentido das palavras e sentenças, cujo estudo dialoga com a teoria pragmática. Neste sentido, este trabalho se objetiva analisar como o estudo da Semântica e da Pragmática é desenvolvido em uma coleção didática de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, em consonância com os objetivos específicos de identificar quais recursos semânticos e pragmáticos estão sendo explorados nestes livros, investigar quais competências e habilidades são exigidas do aluno nas questões que exploram estes aspectos, bem como verificar a progressão desse estudo nos anos correntes do Ensino Fundamental II. O aporte teórico principal constitui-se dos estudos desenvolvidos por Cançado (2013), Basso (2009), Ilari e Geraldi (2005), Espíndola (2012), entre outros, os quais tratam dos conceitos de sinonímia, ambiguidade, atos de fala, dêiticos, entre outras concepções essenciais para compreensão da nossa análise. Esta pesquisa adota uma abordagem interpretativo-qualitativa, cujo enfoque é de caráter bibliográfico e documental. Nosso *corpus* é composto de nove questões que exploram os aspectos semânticos e pragmáticos, as quais foram coletadas em uma coleção de Língua Portuguesa aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e apresentam diversos aspectos, como a homonímia, a ambiguidade, atos de fala, entre outros. As análises indicam que, embora os conceitos de sinonímia e polissemia contemplem o ensino em uma perspectiva inovadora, cunhado no nível de análise linguística, outros conceitos como atos de fala, implicatura, pressuposição, entre outros, necessitam terem seus conceitos ampliados, cujo trabalho compete ao professor.

Palavras-chave: Semântica. Pragmática. Livro didático. Ensino.

RESUMEN

Es común encontrar la presencia del significado no apenas en los estudios lingüísticos, pero también en todo el medio social, sea en su dimensión mas amplia (semiótica) o en su dimensión lingüística (semántica). El estudio semántico es de fundamental importancia en las clases de lengua Portuguesa, teniendo en vista que se relaciona con el significado y el sentido de las palabras y sentencias, cuyo estudio dialoga con la teoría pragmática. En este sentido, este trabajo se objetiva analizar como el estudio de la Semántica y de la Pragmática es desarrollado en una colección didáctica de Portugués de los años finales de la Enseñanza Fundamental, en consonancia con los objetivos específicos de identificar qué recursos semánticos y pragmáticos están siendo explorados en estes libros, investigar qué competencias y destrezas son exigidas del alumno en las cuestiones que exploran estes aspectos, bién como verificar la progresión de ese estudio en los años en curso de la Enseñanza Fundamental II. El aporte teórico principal se constituye de los estudios desarrollados por Cançado (2013), Basso (2009), Ilari y Geraldi (2005), Espíndola (2012), entre otros, los cuales tratan de los conceptos de sinonimia, ambigüedad, actos de habla, deícticos, entre otras concepciones esenciales para comprensión de nuestra análisis. Esta pesquisa adopta un abordaje interpretativo-cualitativa, cuyo enfoque es de carácter bibliográfico y documental. Nuestro corpus es compuesto de nueve cuestiones que exploran los aspectos semánticos y pragmáticos, las cuales ha sido recolectadas en una colección de Lengua Portuguesa aprovada por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), y presentan diversos aspectos, como la homonimia, la ambigüedad, actos de habla, entre otros. Las análisis indican que, aunque los conceptos de sinonimia y polisemia contemplan la enseñanza en una perspectiva innovadora, acuñado en el nivel de análisis lingüística, otros conceptos como actos de habla, implicatura, presuposición, entre otros, necesitan tener sus conceptos ampliados, cuyo trabajo corresponde al profesor.

Palabras clave: Semántica. Pragmática. Libro didáctico. Enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade sobre polissemia.....	61
Figura 2 - Atividade sobre ambiguidade lexical.....	62
Figura 3 - Atividade sobre ambiguidade lexical.....	65
Figura 4 - Atividade sobre sinonímia	67
Figura 5 - Atividade sobre sinonímia	69
Figura 6 - Atividade sobre homonímia.....	72
Figura 7 - Atividade sobre paronímia e homonímia.....	74
Figura 8 - Atividade sobre dêiticos e atos de fala.....	76
Figura 9 - Atividade sobre atos de fala e variação linguística.....	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO	14
2.1 DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	14
2.2 PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO À LUZ DO PNLD	27
3 CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA E DA PRAGMÁTICA PARA O ESTUDO DA LÍNGUA(GEM)	32
3.1 SEMÂNTICA.....	32
3.2 SIGNIFICADO, SENTIDO E REFERÊNCIA	35
3.3 SEMÂNTICA LEXICAL.....	40
3.3.1 Sinonímia e paráfrase	41
3.3.2 A antonímia	43
3.3.3 Hiperonímia e hiponímia.....	45
3.3.4 Ambiguidade lexical.....	47
3.4 PRAGMÁTICA.....	50
4 RECURSOS SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS COMO OBJETOS DE ENSINO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL	59
4.1 POLISSEMIA COMO OBJETO DE ESTUDO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL.....	61
4.2 SINONÍMIA COMO OBJETO DE ESTUDO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL.....	67
4.3 HOMONÍMIA COMO OBJETO DE ESTUDO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL.....	72
4.4 ATOS DE FALA E DÊITICOS COMO OBJETOS DE ESTUDO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

A Semântica, por se apresentar como um campo do saber amplo, tem se apresentado como uma das áreas mais procuradas pelos estudiosos da Linguística que visam desenvolver pesquisas em uma abordagem que contemple o significado das línguas. A teoria semântica se propõe a uma reflexão sobre o significado das palavras e sentenças, atraindo, desta forma, o interesse por pesquisas nesta perspectiva.

É comum encontrar a presença do significado não apenas no ambiente escolar, mas também em todo o meio social, seja em sua dimensão mais ampla (semiótica) ou em sua dimensão linguística (semântica). O estudo semântico é de fundamental importância nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que se relaciona com o significado e o sentido das palavras e sentenças. Neste contexto, é de se esperar que as aulas de língua materna deem ênfase a essa abordagem, visto que as relações semânticas estão presentes em diversas questões linguísticas, como, por exemplo, questões de interpretação textual, análise literária, textos não verbais, entre outros.

Em relação ao problema da nossa pesquisa, observamos que a maioria dos conceitos semânticos é pouco trabalhada na esfera escolar, e que muitas vezes as aulas de língua materna resumem o estudo semântico a conceitos referentes a antônimos, sinônimos e ao duplo sentido. Desta forma, percebe-se que o ensino de Português, no tocante à abordagem semântica, se propõe a enfatizar o estudo das relações entre as sentenças, isto é, ao estudo das relações lexicais, tais como: a sinonímia, a antonímia, a ambiguidade e a polissemia. Além disso, o estudo semântico, muitas vezes, pode estar relacionado aos estudos pragmáticos, possibilitando assim que o aluno trabalhe com estas teorias de modo paralelo e, conseqüentemente, que faça uma exploração maior dos conteúdos.

Tendo em vista a figura do professor como mediador do ensino e o uso do livro didático como um instrumento de aprendizagem bastante utilizado em sala de aula, nos ocorre o seguinte questionamento: **de que forma os aspectos semânticos e pragmáticos são contemplados em uma coleção didática de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental?** Neste contexto, temos como objetivo geral analisar como o estudo da Semântica e da Pragmática é desenvolvido em uma coleção didática de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, em consonância com os objetivos específicos de identificar quais recursos semânticos e pragmáticos estão sendo explorados nestes livros, investigar quais competências e habilidades são exigidas do aluno nas questões que exploram estes aspectos, bem como verificar a progressão desse estudo nos anos correntes do Ensino Fundamental II.

Para realização desta pesquisa, escolhemos discutir as questões que tratam sobre os conteúdos semânticos e pragmáticos, pois percebemos que são poucos os estudos desenvolvidos nesta área tendo como o objeto de investigação o livro didático. Neste sentido, nos propomos a analisar as questões semânticas em textos verbais e textos mistos. Este tema demanda uma análise, pelo fato de que as questões presentes no livro didático de Língua Portuguesa permitirão traçar um perfil de como o ensino dos aspectos semânticos e pragmáticos são trabalhados do 6º ao 9º ano. Assim, a pesquisa aqui proposta servirá como embasamento para estudos posteriores que visem à reformulação da forma de ensino destes conteúdos nos anos finais do Ensino Fundamental. O trabalho ainda dará subsídios à formação do senso crítico do aluno e ao desenvolvimento de sua visão de mundo a partir das questões levantadas.

Nossa pesquisa apresenta uma abordagem interpretativo-qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Nosso trabalho tem como *corpus* as questões que contemplam o estudo semântico e pragmático. Para executarmos nosso trabalho, foram coletadas 20 questões, das quais 09 foram selecionadas para análise. A escolha de trabalhar com a coleção do livro didático do Ensino Fundamental II – modalidade regular – ocorreu pelo fato de este nível de ensino ser o que mais oportuniza ao aluno os primeiros contatos com o estudo das relações lexicais e pragmáticas. O critério de seleção do livro didático se deu pelo fato de a coleção ter sido objeto de aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O aporte teórico das categorias teórico-analíticas que utilizamos – sinonímia, antonímia, polissemia, implicatura, atos de fala – constitui-se dos estudos semânticos e pragmáticos desenvolvidos por Cançado (2013), Basso (2009), Ilari e Geraldi (2005) e Ferrarezi Jr. (2007), dentre outros autores. O trabalho terá como base a teoria de Semântica adotada por Cançado (2013), tendo em vista que esta concepção se preocupa com o significado de sentenças e de palavras. Neste sentido, compreende-se que, além de estudar o significado das línguas, é tarefa da teoria semântica caracterizar e explicar as relações que se estabelecem entre palavras e entre sentenças de uma língua que o falante é capaz de fazer. Conforme a autora:

[...] se um falante sabe o significado de uma determinada sentença, intuitivamente, sabe deduzir várias outras sentenças verdadeiras a partir da primeira. Essas intuições parecem refletir o conhecimento semântico que o falante tem. Esse comportamento linguístico é mais uma prova de que seu conhecimento sobre significado não é uma lista de sentenças, mas um sistema complexo. Ou seja, o falante de uma língua, mesmo sem ter consciência, tem um conhecimento sistemático da língua que lhe permite fazer operações de naturezas bastante complexa. Portanto, outra tarefa da Semântica deve ser caracterizar e explicar essas relações sistemáticas entre palavras e entre sentenças de uma língua que o falante é capaz de fazer (CANÇADO, 2013, p. 23).

É no âmbito do significado e das relações existentes entre as palavras e entre as sentenças que será versada esta pesquisa, baseando-se no estudo do significado e sentidos que as análises evidenciam.

Esta pesquisa encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro, discutiremos a concepção de ensino que os documentos oficiais orientam para as aulas de Língua Portuguesa e também sobre o percurso histórico do livro didático e o propósito da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No segundo capítulo, apresentaremos a concepção linguística adotada pelo estudo da Semântica e da Pragmática, bem como apresentaremos os mais importantes conceitos destas teorias, as quais foram utilizadas como fundamentação teórica, e que serão mobilizadas durante a análise dos dados, tais como: sinonímia, antonímia, polissemia, atos de fala etc. No terceiro capítulo, analisaremos de que forma as questões do livro didático exploram os conceitos semânticos e pragmáticos, observando quais competências e habilidades são exigidas no aluno, bem como examinaremos a progressão desses conceitos ao longo do Ensino Fundamental II.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, apresentaremos um resumo sobre os documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa. É com base nestes documentos que veremos como o ensino de língua e linguagem é proposto para que o aluno desenvolva suas competências e habilidades linguísticas, assim como observaremos a proposta de conteúdos esperada que os alunos desenvolvam na progressão dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, também construiremos um breve percurso histórico da trajetória do livro didático no Brasil.

2.1 DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Inúmeras são as preocupações em torno do ensino de Língua Portuguesa. É comum encontrarmos discussões sobre este tipo de ensino realizadas tanto por docentes atuantes em sala de aula quanto por profissionais especializados no estudo da língua. Percebe-se que estes debates se tornaram cada vez mais frequentes na área educacional, isso porque, na medida em que a sociedade se moderniza e se modifica, se faz necessário também revisar e adequar o ensino de língua materna à realidade dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos finais do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998) revelam que, desde o ano de 1970, o ensino de Língua Portuguesa tem sido o centro das discussões em busca de melhorar a qualidade de ensino no Brasil. Os debates realizados nesta época apontavam como responsáveis pelo fracasso escolar a leitura e a escrita dos alunos, especialmente nas duas primeiras séries e na quinta série. Nas primeiras séries, havia a dificuldade de alfabetizar, e na quinta série havia a complicação de não conseguir levar os alunos ao uso adequado dos padrões da escrita, condição esta que era fundamental para o prosseguimento dos educandos.

As propostas de reformulação do ensino na década de 1960 e início da década de 1970 apontavam necessidades de mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Julgava-se que a criatividade seria condição suficiente para a eficácia da comunicação e expressão do aluno. Além disso, essas sugestões se limitariam ao público médio da sociedade, não levando em conta o que a incorporação dos filhos das camadas mais pobres implicava. Neste período, o ensino de Língua Portuguesa baseado no âmbito gramatical ainda parecia mais acertado, visto que os alunos que frequentavam as aulas falavam uma variedade linguística próxima da chamada variedade padrão e traziam exposições de língua parecidas com as que eram oferecidas nos textos didáticos.

A crítica mais consistente em torno do ensino se deu no início dos anos 1980, através dos estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, os quais possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem. As críticas que mais se destacavam eram a desconsideração da realidade dos alunos, o uso do texto como meio para ensinar valores morais e como pretexto para trabalhar os aspectos gramaticais e a valorização da gramática normativa associada ao preconceito contra as formas de oralidade e variedades não padrão.

A partir deste período, a preocupação com o ensino da língua-mãe passa a ganhar mais visibilidade por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas críticas desencadeou um esforço de revisão nas práticas de ensino em busca da ressignificação da noção do erro. O resultado mais imediato desses apontamentos foi a adoção dessas ideias por um número considerável de secretarias de educação estaduais e municipais no estabelecimento de novos currículos e nos cursos de capacitação de professores. Apesar de estar em vigor no meio social uma atitude de correção em relação às formas não canônicas, as propostas de modificação do ensino de Língua Portuguesa firmaram-se em práticas de ensino em que o cerne é o uso da linguagem. As reflexões sobre o ensino consideram que a língua deve ser concebida como uma forma de manifestação da linguagem. Em consonância com os PCN, Reinaldo e Dourado (s./d., n.p.) afirmam:

Percebeu-se que o ensino centrado na concepção de língua como código - sistema composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis - é insuficiente para que o aluno se engaje em práticas de linguagem, em que a língua é apenas uma de suas formas de manifestação.

A língua, portanto, torna-se desvalorizada se for considerada apenas como um conjunto de regras, uma vez que essa concepção limita e impossibilita que os educandos possam reconhecer e desenvolver práticas sociais de diferentes linguagens. Os PCN afirmam que é praticamente consensual, hoje em dia, que as práticas de ensino devem partir do uso que os educandos fazem da própria língua para que estes possam conquistar novas habilidades linguísticas (BRASIL, 1998).

Desta forma, as práticas de ensino assumem um novo papel, uma vez que se consideram as propostas de leitura como uma atividade de compreensão ativa e não como apenas decodificação; leva-se em conta a escuta e não o silêncio; concebe-se a proposta de uso da fala e da escrita como uma interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de

correção; e se propõem atividades didáticas que levem os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

Além da escolarização, o domínio da linguagem e da língua nos anos finais do Ensino Fundamental é concebido como condição de possibilidade de plena participação social para os alunos. Assim, cabe à escola a responsabilidade de garantir a todos os educandos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, variando esta responsabilidade em maior ou menor conforme o grau de letramento do aluno. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 19):

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

É dever da escola promover que as aulas de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, contemplem o uso de diferentes tipos de textos, os quais sejam utilizados pelos alunos em variadas situações dentro ou fora do ambiente escolar, isto é, nas práticas sociais. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a linguagem, neste nível de ensino, é trabalhada como uma ação individual tendo em vista uma finalidade específica, ou seja, é realizada através de um processo de interlocução nos diferentes grupos de uma sociedade e nos diferentes modos de interação da linguagem, como, por exemplo, numa conversa informal entre amigos ou na redação de uma carta pessoal, poema, relatório profissional, etc.

Nesta perspectiva, observa-se que a língua não deve ser tomada como um sistema fechado e inquestionável, pois ela se realiza por meio de diferentes textos em um processo dinâmico de interlocutores que atuam sócio-historicamente um sobre o outro. Esses textos são chamados de gêneros textuais. Para Reinaldo e Dourado (s./d., n.p.):

A língua realiza-se por meio de textos, definidos como um todo significativo, independentemente de sua extensão, e concretizados por meio de forma sócio-historicamente estabilizadas, denominadas gêneros textuais. Os gêneros textuais, por sua vez, sob diferentes modos de realização oral (conversa, entrevista, debate, exposição etc) ou escrita (bilhete, notícia, entrevista, editorial, etc), atendem a diferentes domínios discursivos (esferas sociais) ou da atividade social – interpessoal (cotidiana), lazer, jornalística, literária (ficcional), científica, escolar, jurídica, virtual, publicitária, religiosa, entre outras.

Como se pode ver, a língua, ao ser trabalhada por meio de textos, considera não apenas os modos de realização escrita, mas também sua realização oral, sendo estes textos pertencentes a diferentes esferas sociais, como, por exemplo, a literária, a do cotidiano, a publicitária, entre outras; o que possibilita ao aluno o contato com textos que fazem parte do seu cotidiano, ou seja, textos que circulam e são trabalhados no seu dia a dia, independentemente de sua extensão.

Os gêneros textuais¹ – orais e escritos – existem em quantidade quase ilimitada e são criados ou findados conforme a necessidade da época, da cultura ou da finalidade social. Na medida em que surgem novos acontecimentos, os gêneros textuais também são modificados, isso porque são substituídos por outros ou mesmo caem em desuso, visto que não acompanham o ritmo de mudanças no meio social. Para exemplificar, podemos citar o gênero textual *chat*, que se originou mediante a urgência na comunicação entre as pessoas virtualmente; o gênero textual epopeia, que marcou época e atualmente desapareceu; e outros tipos de textos que são transformados, como é o caso da carta pessoal, que, mediante o avanço tecnológico, foi transformada em *e-mail*.

Como pode se observar, os gêneros textuais orais e escritos fazem parte da vida social, familiar e cotidiana dos alunos. Desse modo, o ensino destes gêneros traz uma prática social de fora da sala de aula para dentro do ambiente escolar, mediante a orientação do professor, pois “A inclusão de determinados gêneros nas aulas de português é sugerida para que o professor perceba a importância de atrelar as situações de letramento que o estudante encontra fora da escola às atividades desenvolvidas em sala de aula” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Os PCN afirmam que o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental deve trabalhar com os gêneros textuais orais e escritos em sala de aula, visto que o texto deve ser adotado como objeto de ensino (BRASIL, 1998). Embora haja uma grande diversidade de textos para ser trabalhada com os alunos, mesmo que a escola se colocasse na tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Sendo assim, se faz necessário selecionar e priorizar os textos que merecem um estudo mais detalhado, favorecendo o senso crítico dos alunos em virtude de sua participação no meio social. De acordo com o documento:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas

¹ A definição de gênero textuais que adotamos é desenvolvida pelo linguista Marcuschi, a qual compreende os gêneros textuais como textos materializados em situações comunicativas recorrentes, profundamente vinculados à vida social e cultural.

características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24).

Dado o exposto, observa-se que o trabalho com a diversidade de gêneros textuais permite que o educando abandone a visão redutora a qual preconiza que os textos escritos são mais necessários de serem aprendidos do que os orais, especialmente aqueles que são utilizados no meio social priorizando a norma culta. Os PCN ainda esclarecem que, além do ensino igualitário entre os textos orais e escritos, se faz necessário desconsiderar a visão cristalizada existente, pois “É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1998, p. 24).

Além de desconsiderar a sobreposição dos textos escritos em detrimento dos orais, o ensino de Língua Portuguesa também estabelece o respeito às variações linguísticas. Sendo a língua dinâmica, é preciso considerar suas diferentes variações e não apenas a norma padrão culta. Isto significa que é preciso intervir no preconceito linguístico do aluno, mostrando que não existe o certo e o errado, mas sim o adequado e o inadequado, e que tais adequações são apenas variações da língua em seu uso. Como exemplos de variações, podemos citar a dialetal e a de registro. A variação dialetal corresponde à variação da língua provocada pelas diferenças geográficas e culturais. A variação de registro é ocasionada pelas diferenças situacionais. Reinaldo e Dourado (s./d., n.p.) esclarecem que tanto a variação dialetal quanto a de registro são legítimas e que não há nem mesmo superioridade linguística entre elas. Para as autoras:

O trabalho de educação linguística, tarefa da escola, consiste em promover situações de aprendizagem que favoreçam ao aluno o domínio ativo, crítico e contextualizado das variedades de prestígio e o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade e de rejeição aos vários tipos de preconceito e de exclusão social pela linguagem.

É evidente que cabe ao professor a tarefa de propiciar ações de ensino-aprendizagem baseadas nos textos orais e escritos e interferir nas exclusões sociais que a linguagem venha a sofrer. Neste contexto, Os PCN destacam que a mediação do professor cumpre o papel também de possibilitar que os alunos tenham o contato crítico e reflexivo com o diferente, retirando os implícitos das práticas de linguagem, bem como os aspectos que não são percebidos pelos educandos, como as intenções, valores e preconceitos que são articulados ao conhecimento discursivo e linguístico (BRASIL, 1998).

Além disso, é também da responsabilidade do professor organizar adequadamente o ensino, de modo que tenha instrumentos que possam descrever a competência discursiva dos alunos no tocante à leitura, à escuta e à produção de textos, tendo em vista um trabalho que não seja em função do aluno idealizado para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, o que faz com que o docente desenvolva atividades que aquele já sabe ou lhe apresente situações pouco desafiadoras e, desta forma, não contribua para o seu avanço necessário.

Os PCN ainda acrescentam que a escola deve também garantir que a sala de aula seja um local em que se instaure a reflexão, a qual possibilite o contato com diferentes opiniões, onde o diferente seja explicado e não seja entendido como melhor nem pior, apenas diferente, e que, pelo fato de ser diferente, necessite ser considerado tendo em vista as possibilidades de reinterpretção do real que se expõe. Assim sendo, a sala de aula se torna um local exequível de entender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998).

Ao explicitarmos a língua como objeto de ensino da Língua Portuguesa, convém ressaltar que os conteúdos dessa disciplina ocorrem em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. O primeiro eixo se refere à prática de escuta e de leitura de textos e à prática de produção de textos orais e escritos. Neste eixo, os conteúdos estão relacionados aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução, como, por exemplo, a historicidade da linguagem e da língua, sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção, relações intertextuais, entre outros. (BRASIL, 1998).

Como se pode observar, o primeiro eixo diz respeito não apenas à prática de textos escritos, mas também de textos orais. Sobre esta articulação, Reinaldo e Dourado (s./d., n.p.) declaram que o primeiro eixo apresenta as duas modalidades da língua – a oralidade e a escrita. A oralidade compreende a *fala* e a *escuta*, e a escrita compreende a *leitura* e a *produção*. Convém lembrar que a escrita neste eixo é considerada sob os aspectos de sua notação (apresentação gráfica) e de sua organização enquanto texto.

De acordo com os PCN, o segundo eixo, o da reflexão, diz respeito à prática de análise linguística. Nele, os conteúdos se referem à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem nas situações de interlocuções, na escuta, leitura e produção, considerando determinados aspectos linguísticos que possam expandir a competência discursiva do sujeito, como, por exemplo, a variação linguística em suas modalidades, variedades e registros; a organização estrutural dos enunciados, o léxico e redes semânticas, processos de construção de significação e modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998).

Conforme as autoras Reinaldo e Dourado (s./d., n.p.), a análise linguística vai mais além do estudo metalinguístico dos recursos gramaticais. Porém, não retira a gramática, até porque não há língua sem ela. A análise linguística aplica uma reflexão sobre os aspectos gramaticais numa perspectiva diferenciada, isso porque uma série de conteúdos se torna objeto de reflexão, como, por exemplo, os contextos de produção dos textos, os gêneros e suas características, as propriedades dos suportes em que tais textos circulam, entre outros. Ainda segundo as autoras:

[...] a análise linguística é entendida como uma prática de letramento escolar que consiste na reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da língua(gem). Abrange, do ponto de vista descritivo e normativo, as dimensões gramatical, textual e enunciativa com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escuta/leitura, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Como se pode observar, a análise linguística é uma atividade que não se limita a uma mera classificação gramatical. Sua reflexão se volta para uma compreensão mais abrangente do sistema linguístico e seus usos. Reinaldo e Dourado (s./d., n.p.) ainda declaram que a análise linguística objetiva a formação de leitores e produtores de gêneros diversos, e que estes leitores sejam capazes de participar, com autonomia, de diferentes práticas de letramento.

Os eixos de ensino da Língua Portuguesa corroboram o que preconiza os objetivos deste ensino, pois os PCN afirmam que, no processo de escuta dos textos orais, espera-se que o aluno seja capaz de ampliar, progressivamente, seus conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais na construção dos sentidos do texto; que possa reconhecer a contribuição dos elementos não verbais, como os gestos, expressões faciais e postura corporal; que utilize a linguagem escrita, quando necessário, como apoio de registro, documentação e análise; entre outros objetivos (BRASIL, 1998).

Na prática de leitura de textos escritos, é esperado que os alunos leiam, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas diferentes com os quais ele tenha se familiarizado; que possa trocar impressões com outros leitores sobre o texto lido, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto quanto em sua prática de sujeito leitor; que possam ser receptivos com textos que rompem com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, entre outros objetivos.

Em relação à produção de textos orais, espera-se que os alunos, dentre outros objetivos, possam saber utilizar e valorizar o repertório linguístico da sua comunidade na produção de textos; que possam considerar os efeitos de sentido produzidos pelos elementos não verbais;

que possam considerar os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto às variedades linguísticas adequadas.

No processo de produção de textos escritos, dentre outros objetivos, é esperado que o aluno redija diversos textos, sejam eles orais ou escritos, estruturando-os de modo a garantir a continuidade temática, a explicação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação, a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto e a explicação de relações entre expressões mediante os recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que permitam a retomada da referência por parte do destinatário.

Na análise linguística, dentre outros objetivos, é esperado que o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental constitua um conjunto de conhecimentos relevantes sobre a linguagem e o sistema linguístico para a prática de escuta, de leitura e de produção de textos; que o aluno seja capaz de examinar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito linguístico.

Observa-se, assim, que os PCN evidenciam que as atividades de Língua Portuguesa deverão ultrapassar a materialidade linguística, levando em consideração o contexto extralinguístico, os implícitos e as inferências que dado texto poderá apresentar. Ao trabalhar com atividades desta natureza, o ensino de língua exige, dos educandos, o conhecimento e ativação dos conhecimentos semânticos. A este respeito, Souza (2015, p.15) afirma:

Observa-se, em várias passagens, a interpelação dos PCN sobre o necessário trabalho com os implícitos, com as inferências, com o que está nas entrelinhas do que se lê. Esse trabalho requer, sem sombra de dúvidas, o desenvolvimento de uma consciência “semântica”. O aluno precisa se tornar um analista dos sentidos.

Ao exigir dos educandos o conhecimento semântico em diferentes atividades (sejam elas orais ou escritas), percebe-se a necessidade de se trabalhar bem com os conceitos semânticos, o que possibilita também aos professores repensarem em sua prática de ensino que, muitas vezes, priorizam uma prática pedagógica estrutural da língua. Souza (2015) ainda nos afirma que tal abordagem em sala de aula não deve se limitar a uma semântica da palavra, mas sim levar em consideração o contexto de uso, as condições de uso e as intenções que estão nos elementos linguísticos tanto de forma interna quanto de forma externa ao texto.

Além dos PCN, um outro documento também se propõe a nortear o sistema educacional brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC foi criada a partir de uma exigência da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais da Educação Básica e do Plano Nacional da Educação, cujo objetivo é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares tendo como propósito o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos.

A BNCC se propõe a orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização e modalidades de ensino da Educação Básica, tendo em vista a melhoria do ensino da educação brasileira. O documento decorre de quatro políticas – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – que são articuladas a fim de garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica, os quais são recebidos em sua diversidade e em uma perspectiva de inclusão.

A BNCC (2016) foi elaborada como referência nacional para a reformulação dos currículos nacionais, uma vez que reorienta o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino visando uma maior articulação. É, pois, um referencial de fundamental importância do Sistema Nacional de Educação (SNE), isso porque se responsabiliza pela articulação entre os sistemas de ensino no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, buscando dominar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o sistema de colaboração e efetuar as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Segundo a BNCC (2016), a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos são concebidos como um processo contínuo que se referem a mudanças ocorridas ao longo da vida, sejam elas relacionadas aos aspectos físicos, emocionais, sociais ou cognitivos. Os direitos dos alunos estão associados aos princípios éticos, políticos e estéticos, respaldados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, os quais visam orientar uma Educação Básica que promova a formação de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceitos e formas de exclusão sejam contestadas.

Convém ressaltar que o documento educacional em questão contempla, nas diferentes áreas de conhecimento, temas relacionados à interculturalidade, à sustentabilidade socioambiental, a causas históricas, políticas econômicas e sociais; estendendo-se a todas as modalidades da educação básica: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

No tocante à área de Língua Portuguesa, a BNCC (2016) evidencia que o ensino de língua materna deve propiciar aos alunos experiências que maximizem suas ações de

linguagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do letramento, que é entendido como uma condição que permite ler e escrever em situações pessoais, escolares ou sociais, levando em consideração o contexto em que ocorre.

O documento educacional ainda nos apresenta a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, sendo esta desenvolvida ao longo da Educação Básica. A meta estabelece que as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e a desenvolver a escuta, construindo, assim, sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e falar, produzindo textos pertinentes a diversas situações de interação, apropriando-se de conhecimentos linguísticos importantes para a vida em sociedade.

No que se refere aos usos dos textos, a BCNN preconiza o trabalho com a multimodalidade, sendo esta considerada nas práticas de letramento, ou seja, os textos a serem trabalhados devem articular o verbal, o visual, o gestual, o tátil etc. O documento ainda destaca que a escola precisa se comprometer com a variedade de linguagens pertencentes à realidade do aluno, como, por exemplo, a linguagem que se apresenta na tevê, nos meios digitais, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tornando estas diferentes linguagens objetos de estudo.

É importante mencionar que o letramento digital é considerado, na BNCC, como um direito dos educandos. Por serem julgados como conhecimentos importantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social do aluno, o letramento digital e midiático é assegurado como um direito que os estudantes possuem, e esse direito não se restringe apenas ao componente Língua Portuguesa, mas também aos demais componentes curriculares.

Assim como os PCN dos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC também dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, tendo o texto como ponto central na organização dos objetivos da aprendizagem. Os objetivos da aprendizagem estão organizados em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade/sinalização e conhecimento sobre a língua e a norma padrão, as quais visam o letramento. É conveniente salientar que os objetivos de aprendizagem se relacionam com os conhecimentos linguísticos que favorecem o uso e a reflexão acerca dos usos da língua, levando em consideração as variações e a crítica da norma padrão.

Para o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), a BNCC (2016) estabelece o trabalho com quatro eixos de formação, os quais integram não apenas a área de Linguagens, mas também as áreas do conhecimento de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os eixos de formação são: Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; e Solidariedade e sociabilidade. Estes eixos não

podem ser concebidos de forma isolada, mas sim articulados em atuação no ensino, pois fazem parte da formação dos estudantes sob uma perspectiva interdisciplinar.

Além dos objetivos e dos eixos na área de Língua Portuguesa, a BNCC (2016) ainda assevera que os conhecimentos de ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, devem ser trabalhados no decorrer de toda escolaridade, cuja abordagem esteja em conformidade com o ano de escolaridade. Ademais, o documento educacional também preconiza que a área de Língua Portuguesa seja contemplada sob uma progressão de conhecimentos, que seguem das regularidades às irregularidades e dos usos mais recorrentes e simples aos menos frequentes e mais complexos.

Do 6º ao 9º ano, alguns objetivos são propostos, na BCNN, para serem alcançados em função dos eixos de leitura, escrita, oralidade/sinalização e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma ao longo de cada ano escolar. Dentre os vários objetivos a serem cumpridos no eixo *leitura*, em todos os campos de atuação, busca-se que o educando seja capaz, no 6º ano, de ler poemas de formas composicionais variadas e de analisar efeitos de sentido produzidos por recursos semânticos etc. No 7º ano, que o aluno seja capaz de ler poemas de gêneros variados e que possa compreender processos figurativos de produção de sentidos na linguagem, com destaque para a personificação e a metonímia etc.

Ainda no eixo *leitura*, se pretende que, ao chegar ao 8º ano, o aluno seja capaz de ler poemas da literatura brasileira e mundial, de analisar imagens poéticas construídas pelo uso de comparações, metáforas e metonímias, entre outros. No 9º ano, se almeja que o educando tenha a habilidade de analisar os efeitos de sentido decorrentes na articulação entre forma – dimensão sonora e imagética – e conteúdo – dimensão semântica – em poemas, de compreender processos figurativos de produção de sentidos na linguagem, com destaque para a ironia, a antítese, o paradoxo, entre outros.

O eixo da *escrita*, em todos os campos de atuação, propõe que o aluno, no 6º ano, seja capaz de empregar as regras de acentuação de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, de empregar recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia em diversos textos, entre outros. É esperado que, no 7º ano, o aluno possa empregar a ambiguidade como recurso semântico na produção de efeito de sentido, que possa utilizar o “internetês” e refletir sobre as regras desse tipo de linguagem da internet, entre outros.

O eixo da *escrita* no 8º ano propõe, entre outros objetivos, que o educando seja capaz de empregar diferentes recursos de polissemia para produzir efeitos de sentido em textos diversos, assim como seja capaz de empregar o acento grave refletindo sobre os usos de artigos e preposições etc. No 9º ano, entre outros objetivos, se espera que o aluno seja capaz de utilizar

diferentes tipos de argumentos – de autoridade, por comprovação, por exemplificação, de causa e consequência – na construção de gêneros argumentativos; que seja capaz de produzir artigo de opinião utilizando tipos de argumentos e conectores adequados à situação de comunicação etc.

No eixo da *oralidade/sinalização*, espera-se que o aluno possa, no 6º ano, reconhecer pela escuta atenta os diferentes momentos do enredo de narrativa recontada em rodas ou círculos de leitura, que possa identificar as informações principais numa notícia, entre outros. No 7º ano, espera-se que o educando possa examinar a seleção vocabular e as diferentes formas de expor argumentos na escuta de respostas a perguntas em entrevistas ou enquetes; que seja capaz de construir argumentos coerentes, planejando e monitorando a fala/sinalização, adequando-a à participação em interações que envolvam a resolução de situações-problema, entre outros.

No eixo da *oralidade/sinalização*, é esperado que o aluno do 8º ano possa planejar e apresentar exposições orais sobre temáticas diversas, propondo encaminhamentos para questões de diferentes naturezas; que possa dramatizar ou encenar peças teatrais utilizando entonações adequadas à caracterização dos personagens, entre outros. No 9º ano, espera-se que o educando possa planejar e apresentar seminários sobre temáticas diversas, propondo encaminhamentos para questões de diferentes naturezas; que possa comparar aspectos relativos ao enredo, à construção dos personagens, ao tempo e ao espaço a partir da leitura de obras literárias e cinematográficas, em situação de círculos ou rodas de leitura etc.

No eixo *conhecimentos sobre a língua e sobre a norma*, é pretendido que o aluno do 6ºano possa reconhecer e analisar relações de sinonímia, antonímia, homonímia em textos diversos; que possa ser capaz de compreender figuras de linguagem, com destaque para a comparação e a metáfora etc. No 7º ano, espera-se que o educando possa reconhecer e analisar a ambiguidade como recurso semântico na produção de efeito de sentido; que possa compreender figuras de linguagem, com destaque para a personificação e a metonímia; entre outros.

No eixo *conhecimentos sobre a língua e sobre a norma*, espera-se que o aluno do 8º ano seja capaz de reconhecer e analisar a polissemia e seus efeitos de sentido em textos diversos; que possa compreender figuras de linguagem com destaque para a hipérbole e a ironia; entre outros. No 9º ano, espera-se que o discente possa compreender figuras de linguagem, com destaque para a ironia, a antítese, o paradoxo; que seja capaz de refletir sobre os processos de formação de palavras por derivação imprópria e sobre os estrangeirismos; dentre outros.

Conforme o exposto, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa é proposto, através dos documentos oficiais, de forma articulada, pois o que se promove é o ensino da língua como forma de manifestação da linguagem, tendo em vista o letramento e o combate ao ensino exclusivo da gramática normativa. Além disso, observa-se que, em todos os eixos de ensino, se objetiva que o alunado seja capaz de desenvolver habilidades e competências referentes ao conhecimento semântico em todo o percurso estudantil dos anos finais do Ensino Fundamental, cujo estudo é desenvolvido e aprimorado gradualmente.

Dessa forma, percebe-se a importância da teoria semântica em sala de aula, isso porque este estudo possibilita ao educando ser um analista dos sentidos e significados linguísticos, fazendo-o compreender melhor sua língua-mãe e aplicar este estudo linguístico na interpretação de materialidades linguísticas ligadas à Língua Portuguesa e a outras áreas. A respeito do ensino desta teoria, Souza (2015, p.16) afirma:

É nesse contexto, digamos assim, que a Semântica encontra espaço na AL e é nesses termos que endossamos a tese de que se deve formalizar uma teoria semântica para o ensino de LP – uma “linguística semântica”, ou “semântica linguística” –, pois já parece estar previsto e preconizado, ainda que implicitamente, algo dessa natureza nos documentos nacionais voltados para o ensino de LP.

Como percebemos, os documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa descrevem um número considerável de objetivos que, ou são diretamente ligados aos conceitos semânticos, ou são correlacionados a eles. Desse modo, é preciso (re)pensar o devido espaço que os professores estão oferecendo a esse estudo em sala de aula. Com vistas a atender o que prescrevem os documentos oficiais da educação, uma abordagem viável seria a formalização da teoria semântica em sala de aula, tornando-a disciplina.

O ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, portanto, deverá ser executado tendo em vista o eixo de ensino e as concepções de língua e linguagem adotadas pelos documentos oficiais da educação. Em convergência com Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado pela escola, o ensino de língua materna se propõe a formar alunos com reflexão crítica e conscientizados a participarem ativamente do exercício da cidadania dentro e fora do ambiente escolar.

Para que se haja um ensino de Língua Portuguesa eficaz, não basta que o docente conheça os documentos oficiais da educação e o PPP da sua escola. É preciso também que o professor saiba utilizar instrumentos/mecanismos que favoreçam o ensino, como, por exemplo, o livro didático. Por ser, historicamente, um instrumento bastante utilizado no ambiente escolar,

o livro didático tem sido, ao longo dos anos, o ponto alto de frequentes discussões e preocupações na área educacional, conforme veremos a seguir.

2.2 PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO À LUZ DO PNLD

O livro didático (doravante LD) é um importante instrumento utilizado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Os docentes de Língua Portuguesa o concebem como um facilitador e direcionador das suas práticas educacionais, contudo, as opiniões diferem quanto ao manuseio deste instrumento no ambiente escolar, pois enquanto alguns professores o consideram como um meio, ou seja, como uma forma de transmissão facilitadora do conhecimento, outros docentes o consideram como a única fonte segura de aprendizagem.

Alguns professores compreendem o livro didático como um *meio* e não como um *fim* no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ou seja, os professores não se tornam “reféns” do livro, pois descartam atividades que consideram pouco desafiadoras ou irrelevantes (muitas vezes, os próprios alunos expõem isto ao professor) ou até mesmo substituem o uso do livro didático por outros suportes (slides, vídeos, filmes etc.) que apresentam/complementam o conteúdo que está sendo ensinado.

Por outro lado, alguns docentes supervalorizam o livro didático e o utilizam como a única fonte segura do conhecimento, cujo material é detentor de todas as soluções para o ensino de Língua Portuguesa. Ao executar suas práticas profissionais sob esta perspectiva, os docentes tornam-se meros reprodutores das respostas contidas no livro do professor e, muitas vezes, não permitem outras possibilidades de interpretação/respostas por parte dos alunos. Para Souza (2015, p. 19):

Muitos professores estabelecem uma relação até de subserviência com o LD no sentido de seguir, doutrinariamente, tudo o que é apresentado por esses manuais. Logo, parece fazer sentido orientar nosso exercício de leitura a estes guias, haja vista a supervalorização atual do LD no espaço escolar.

É inegável que o livro didático em sala de aula influencia no aprendizado do aluno. Logo, é pertinente observar o uso que se faz deste livro no ambiente escolar, pois muitos professores podem interferir, através da sua conduta, positivamente ou negativamente nesse

processo. Isso implica dizer que a importância que o docente dá ao livro didático interfere no aluno, fazendo com que o educando se sinta motivado ou desmotivado a querer aprender.

É sabido, historicamente, que os primeiros professores da população brasileira foram os jesuítas. Desde os primeiros ensinamentos até o ano de 1929, não se havia a preocupação em relação ao material que se estava utilizando no processo de ensino-aprendizagem, seja este material livro didático ou não. É no ano de 1929 que se tem, no Brasil, a preocupação, por parte do Estado, de se criar um órgão específico para determinar políticas públicas do livro didático. Tendo em vista o objetivo de contribuir para dar maior legitimidade ao livro didático no Brasil, o Estado criou o Instituto Nacional do livro (INL).

Preocupado com a circulação e controle do livro didático, o Estado estabelece, em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático, a qual se instituiu como a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. Com o passar dos anos e dos avanços acerca da circulação do LD, o Estado instaura, no ano de 1945, o Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/45, que consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, deixando a cargo exclusivamente do professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

O ano de 1966 no Brasil é marcado por um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Este acordo permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), que tem como objetivo coordenar ações referentes à produção, edição e distribuição da obra didática. Além disso, o acordo asseverou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de livros no período de três anos. Ao ter garantido o financiamento do governo a partir das verbas públicas, o programa assumiu prosseguimento.

Em 1971, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo atividades administrativas e recursos financeiros até então executados pela Colted. Em 1976, a INL é extinta. Assim sendo, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se a responsável pela organização e administração do programa do livro didático. Os recursos para o programa são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e dos complementos mínimos estabelecidos para a participação das Unidades da Federação. Devido à falta de recursos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a maioria das escolas municipais é retirada do programa.

Em substituição à Fename, é criada, em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a qual incorpora o Plidef. A FAE instaura a participação dos professores na escolha dos

livros e a inclusão de todas as séries do Ensino Fundamental. Em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A criação do PNLD promove significativas mudanças, como a indicação do livro didático pelos professores, a reutilização do livro, a extensão dos livros didáticos aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias e o fim da participação financeira dos estados, passando a responsabilidade do controle decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos docentes.

No ano de 1993, a resolução de CD FNDE nº6 vincula recursos para a aquisição de livros didáticos e, assim sendo, regula um fluxo de verbas para a sua aquisição e distribuição. Além disso, neste mesmo ano são definidos critérios para avaliar os livros. Em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para serem analisados pelo PNLD, os quais passam a ter uma avaliação do MEC mediante critérios previamente discutidos. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização ou preconceitos de qualquer tipo são automaticamente retirados do Guia do Livro Didático (lista dos livros que foram avaliados e aprovados pelo PNLD).

Em 1997, a Fundação de Assistência ao Estudante é extinta. Assim sendo, a responsabilidade pela execução do PNLD passa a ser transferida integralmente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Neste período, o programa se expande, e o Ministério de Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos não só de Língua Portuguesa, mas também de Alfabetização, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

No ano de 2001, o PNLD expande, de forma gradativa, o atendimento aos alunos deficientes visuais – matriculados na rede pública do ensino regular – com livros didáticos em braile. Hoje em dia, os alunos também são atendidos com livros em libras, com caracteres ampliados e até mesmo na versão MecDaisy (*software* que permite a leitura/audição de livros através de uma voz digital). Em 2009, a resolução CD FNDE n.º 60, de 20/11/2009, regulamenta novas regras para as escolas participarem do PNLD, as quais estabelecem que, a partir do ano seguinte, ou seja, a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam aderir ao programa para receber os livros didáticos.

O ano de 2012 trouxe uma novidade para os editores que se inscrevessem no âmbito do PNLD 2014. A novidade era que os editores poderiam inscrever materiais digitais complementares aos livros impressos, como, por exemplo, jogos educativos, simuladores e infográficos animados, os quais seriam enviados para as escolas em formato de DVD para serem utilizados pelos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental no ano letivo de 2014.

Os novos livros didáticos também trariam endereços on-line para que os alunos pudessem ter acesso ao material multimídia, complementando o assunto estudado e tornando as aulas mais interativas e interessantes.

No PNLD 2017, os livros didáticos foram direcionados para o atendimento de todos os alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências da natureza, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), com livros consumíveis (os alunos podem riscá-los com suas respostas) e reutilizáveis (os alunos não podem riscá-los com suas respostas e precisam devolvê-los no fim do ano letivo).

Como se pode identificar, a qualidade do livro didático no Brasil passou por vários programas até culminar no PNLD, que até hoje executa a função de comprar e distribuir obras didáticas não só para os alunos do Ensino Fundamental, mas também para os alunos do Ensino Médio da modalidade regular e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É pertinente ressaltar que, além da distribuição das obras didáticas, o programa também envia dicionários para compor o acervo das bibliotecas de todas as escolas públicas da Educação Básica.

O PNLD é executado diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e só atende a rede pública de ensino, sendo esta em nível Fundamental ou Médio. Para ter acesso às obras didáticas aprovadas pelo PNLD, as escolas públicas da educação básica precisam estar devidamente cadastradas no Censo Escolar (realizado anualmente) e ter o seu funcionamento autorizado pelo MEC. Em 2011, foram estabelecidas novas regras para o programa, estendendo o atendimento a escolas federais e exigindo que todas as escolas participantes fizessem um termo de adesão disponibilizado pelo FNDE.

Para serem avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, as obras didáticas precisam cumprir determinadas regras que são exigidas pelo edital que é proposto, no portal do PNLD, no ato da inscrição do livro didático a ser avaliado. Os livros que obedecerem às regras provenientes do edital são selecionados e encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a qual avaliará pedagogicamente os livros selecionados. Os especialistas que avaliam as obras elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a fazer parte do Guia do Livro Didático, o qual é disponibilizado às escolas participantes do FNDE. Após observarem a lista de obras aprovadas no Guia do Livro Didático, os diretores e professores escolhem, com base em seu planejamento pedagógico, os livros didáticos que serão utilizados pelos alunos em sua escola.

Assim sendo, os livros aprovados pelo PNLD são produzidos com uma estrutura resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando assim mais

de um aluno. No Ensino Fundamental II, cada discente tem direito a um exemplar reutilizável de Língua Portuguesa, que deverá ser devolvido no final do ano letivo para ser utilizado por outro aluno.

O livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD (referente aos anos finais do Ensino Fundamental) compõe nosso objeto de estudo, visto que iremos analisar como os conteúdos semânticos e pragmáticos são trabalhados neste nível de ensino. Antes de analisar as questões do LD, se faz necessário compreender a teoria semântica e pragmática, bem como algumas noções de áreas específicas de ambas as teorias, como, por exemplo, a Semântica Lexical e a Pragmática Conversacional, conforme veremos a seguir.

3 CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA E DA PRAGMÁTICA PARA O ESTUDO DA LÍNGUA(GEM)

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar de que forma os aspectos semânticos e pragmáticos são contemplados nas questões de Língua Portuguesa presentes no material didático dos anos finais do Ensino Fundamental. Para cumprir nosso objetivo, se faz necessário apresentar o objeto de estudo investigado pela teoria semântica e pragmática, uma vez que ambas as teorias serão tratadas em nosso trabalho.

A semântica e a pragmática são teorias que dialogam, uma vez que trazem conceitos próximos, porém centralizam seus objetos teóricos em diferentes abordagens. A semântica é uma corrente da Linguística Moderna que estuda o significado das línguas naturais, em especial o significado das palavras e sentenças. Como se sabe, é tarefa do linguista descrever o conhecimento linguístico que o falante possui da sua língua, assim sendo, cumpre ao semanticista, especificamente, a tarefa de descrever este conhecimento do falante.

Diferentemente da semântica, a pragmática segue além do significado das palavras e sentenças, pois inclui os elementos do contexto, os quais possibilitam que o significado, em dada perspectiva pragmática, corresponda a mais do que é mostrado na interação da língua, e possibilita também que se analisem os atos de linguagem realizados pelos usuários. Assim sendo, o contexto e o usuário da língua (interlocutor) constituem-se como categorias fundamentais para a construção do sentido.

3.1 SEMÂNTICA

Segundo Cançado (2013), é através do conhecimento semântico que o falante de português poderá identificar quando duas sentenças descrevem a mesma situação; quando duas sentenças não se referem à mesma situação no mundo; ou quando o falante leva a identificar duas ou mais interpretações para uma determinada sentença. É assim, como nos esclarece a autora supracitada, nos exemplos a seguir:

- (1) a. O João acredita, até hoje, que a terra é quadrada.
- b. O João ainda pensa, atualmente, que a terra é quadrada.

(CANÇADO, 2013, p. 18)

Pode-se perceber que o exemplo (1) permite que o falante de português compreenda que as duas sentenças (*a* e *b*) descrevem a mesma situação no mundo, embora haja a mudança de algumas palavras. Este mesmo falante poderá compreender que duas sentenças não se referem à mesma situação no mundo, ou seja, que estas duas sentenças são contraditórias (2). É o que a autora nos apresenta no exemplo a seguir:

- (2) a. O João é um engenheiro mecânico.
 b. O João não é um engenheiro mecânico.

(CANÇADO, 2013, p. 18)

Além de identificar que duas sentenças são contraditórias, como nos mostra o exemplo acima (2), pois uma sentença afirma (*a*) enquanto a outra nega o que está sendo exposto (*b*), o falante de português também identificará, através do conhecimento semântico, quando a mesma sentença leva a atribuir duas interpretações, ou seja, duas leituras. É que nos mostra o exemplo abaixo (3):

- (3) A gatinha da minha vizinha anda doente.

(CANÇADO, 2013, p. 18)

O exemplo acima (3) conduz o leitor a ter duas interpretações. Isso porque, ao trazer o item lexical *gatinha*, tanto se poderá atribuir o sentido de gatinha enquanto *animal doméstico* que está doente, como também se poderá atribuir o sentido metafórico de gatinha enquanto *mulher bonita*.

Além de fenômenos desta natureza, Cançado (2013) ainda nos esclarece que o estudo do significado se relaciona com o estudo de outros processos cognitivos, os quais extrapolam os processos restritamente linguísticos. Isso ocorre porque, em determinados casos, os aspectos do significado só podem ser encontrados fora do estudo semântico. É o que a autora nos exemplifica nas sentenças a seguir (4):

- (4) a. Você quer um milhão de dólares sem fazer nada?
 b. Não!!! (responde o interlocutor, com uma entonação e uma expressão facial que significam: claro que quero!)

(CANÇADO, 2013, p. 18)

No exemplo (4), podemos observar que a interpretação da sentença se estabelece através dos elementos extralinguísticos. O item lexical *não* provocaria uma interpretação oposta da qual evidentemente esperamos ouvir. Desse modo, o que nos permite o entendimento das sentenças são os fatores que vão além da materialidade linguística, como a entonação que o falante de (4b) utiliza, seus gestos, sua expressão facial etc. Como se pode perceber, nem sempre o sistema semântico é o único detentor do significado.

Cançado (2013) ainda afirma que alguns aspectos do significado são compreendidos quando são associados às intenções dos falantes, isto é, quando estão inseridos dentro do eixo das teorias pragmáticas. Tais teorias facilitam a explicação de como as pessoas fazem para significar mais do que está sendo dito, isso porque investigam as ações intencionais dos falantes. É o que a autora nos apresenta no exemplo a seguir:

(5) A porta está aberta.

(CANÇADO, 2013, p. 19)

No exemplo acima (5), percebemos que a sentença afirma que existe um objeto denominado *porta* que não está fechado. No entanto, pode-se imaginar que um professor está ministrando aula e um aluno para e fica apenas olhando o docente na frente da sala. Dada a circunstância, o professor dirige-se a este aluno e enuncia a sentença em (5). Ao agir desta forma, certamente a sentença (5) não será entendida como um estado em que se encontra a porta, mas sim como um convite para que o educando possa entrar. Se considerarmos que um estudante está atrapalhando a aula e o professor enuncia a mesma sentença (5), fica claro que a intenção do docente é repreender o aluno e a sentença será compreendida como uma ordem para que este estudante se retire da sala de aula.

Mediante as interpretações atribuídas em torno do exemplo (5), percebe-se que o significado poderá ir além do sentido que é proferido. Segundo a autora supracitada, para entendermos este significado, é preciso entendermos a nossa experiência sobre comportamentos em sala de aula, intenções, regras de boas maneiras, ou seja, é necessário haver conhecimento sobre o nosso mundo.

É pertinente destacar que, segundo Cançado (2013), nem sempre a teoria semântica é a única responsável pelo significado; ao contrário, o sistema semântico tem o seu significado modificado por outras teorias para que assim se estabeleça uma compreensão final. É o que podemos perceber quando alguns significados são explicados nos moldes das intenções dos falantes, isto é, dentro dos estudos pragmáticos.

Como se pôde observar, em certas circunstâncias, os estudos pragmáticos podem estar a serviço dos estudos semânticos. Cumpre destacar, portanto, que o objeto de estudo da Semântica é a menção das sentenças e palavras, sendo estas isoladas do seu contexto, e que o objeto de estudo da Pragmática diz respeito ao uso das palavras e sentenças, sendo estas incluídas em um dado contexto.

É preciso diferenciar que a teoria semântica se interessa pela interpretação das expressões linguísticas e não pelo modo como as pessoas colocam essas expressões em uso. Ao se referir sobre essa diferenciação, a autora afirma que:

A semântica pode ser pensada como a explicação de aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema da língua, e não de como as pessoas a colocam em uso; em outros termos, podemos dizer que a semântica lida com a interpretação das expressões linguísticas, com o que permanece constante quando certa expressão é proferida. (CANÇADO, 2013, p. 19)

Desse modo, percebe-se que o campo semântico objetiva o estudo exclusivamente voltado para a interpretação linguística, isolando-se a intenção de uma dada expressão, aspecto este que é examinado pela corrente linguística intitulada Pragmática. Além desta diferenciação, convém mencionarmos como o conceito do significado é estabelecido na teoria semântica, bem como apresentarmos a distinção acerca das noções que o significado compreende, conforme veremos a seguir.

3.2 SIGNIFICADO, SENTIDO E REFERÊNCIA

A noção de significado na teoria semântica é um assunto bastante discutido entre os estudiosos da língua, pois é concebida em diferentes abordagens. Cançado (2013) afirma que o significado é associado, para alguns linguistas, a uma noção de referência, ou seja, é associado a uma ligação entre as expressões linguísticas e o mundo; no entanto, para outros linguistas, o significado está relacionado a uma representação mental.

Müller e Viotti (2011) afirmam que os semanticistas possuem diferentes pontos de vista a respeito do que seja o significado. É por esse fato que temos diferentes tipos de semântica, como, por exemplo, a semântica textual, cognitiva, lexical etc. Assim, compreende-se que todas as semânticas têm como escopo estudar o significado das línguas naturais, porém cada uma se propõe a estudá-lo a seu modo.

As teorias que trabalham a noção de significado tendo em vista a referência são nomeadas de Semântica Formal, ou Semântica Lógica, ou Semântica Referencial ou Semântica

de Valor de Verdade. As teorias que concebem o significado enquanto representação mental, ou seja, que não possuem nenhuma relação com a referência no mundo, são divulgadas como teorias mentalistas ou representacionais.

Segundo Basso (2009), para a Semântica, o conceito de significado se limita ao significado que as sentenças de uma língua têm, desconsiderando-se a intenção do falante. O autor supracitado apresenta a proposta do filósofo alemão Gottlob Frege (reconhecido como o “pai da Semântica Formal”), a qual compreende a noção de significado baseando-se na concepção de que, quando sabemos o significado de uma sentença, sabemos duas coisas: o objeto a que ela se refere e o sentido da sua expressão, ou seja, o pensamento que está associado àquela expressão.

Neste sentido, Frege nos apresenta, então, a noção de significado em duas facetas: o sentido e a referência. Segundo Basso (2009), a referência diz respeito ao objeto no mundo, enquanto o sentido é o modo de apresentação do objeto, ou seja, como conhecemos esse objeto, o caminho que nos conduz até ele. Desse modo, pode-se afirmar que quanto mais “novos caminhos” tiver, mais se saberá sobre este objeto (referência).

Para exemplificar que quanto mais sentidos temos para chegar a um objeto, igualmente mais sabemos sobre ele, Basso (2009) nos traz como exemplo o objeto do qual pretendemos falar – o indivíduo Hitler. Sabe-se que este indivíduo pode ser alcançado pelo seu nome próprio – Adolf Hitler. Pode-se também alcançar este nome próprio utilizando-se outras expressões que permitem alcançar um e apenas um indivíduo, funcionando como um nome próprio. São expressões definidas que alcançam Hitler, como é o caso das descrições “o marido de Eva Brown”, “o autor de *Mein Kampf*” e “o Führer”. Caso o leitor não saiba que Hitler escreveu *Mein Kampf*, ao interpretar a sentença “Hitler é o autor de *Mein Kampf*”, certamente aprenderá algo a mais sobre Hitler, ou seja, terá mais um caminho (sentido) para chegar até ele (objeto).

A noção de significado trazida pelo filósofo alemão Gottlob Frege abarca dois conceitos básicos – o sentido e a referência – que, apesar de serem diferentes, não são excludentes; isso porque a referência não é suficiente para o entendimento do significado, uma vez que se faz necessária também a noção do sentido. Sendo assim, Frege propõe que as expressões não apenas determinem uma relação de referência com o mundo, mas também com o sentido (também chamado de intensão) que esta referência instaura.

Embora haja uma demarcação nos conceitos propostos por Frege, Cançado (2013) enfatiza que a noção de sentido não pode ser considerada como uma entidade psicológica ou mental. A autora nos esclarece que o sentido de um dada sentença não diz respeito àquilo que cada um entende quando a escuta, mas é aquilo que nos permite comunicar com o outro e que,

como tal, deverá ser objetivo, isso porque “[...] a noção de sentido de Frege deve ser entendida como o conteúdo informacional que captamos ao entender uma sentença” (CANÇADO, 2013, p. 96).

Cançado (2013) nomeia de *proposição* o conteúdo informacional que os ouvintes captam ao entender uma sentença. Para a autora, é preciso ter cuidado com essa noção, pois ela pode ser compreendida apenas como um pensamento ocorrido na mente do ouvinte. Sendo uma proposição uma abstração que pode ser captada pela mente de uma pessoa, neste sentido, a noção de proposição é um objeto do pensamento. No entanto, há uma diferenciação entre os pensamentos e as proposições, uma vez que os pensamentos são comumente associados aos processos mentais, ou seja, pessoais; enquanto que as proposições são públicas, de forma que a mesma proposição é acessível a diferentes pessoas.

Como visto, para Frege, os conceitos de referência e sentido estão articulados e não são suficientes em si mesmo. Assim sendo, compreende-se que não basta apenas relacionar uma expressão linguística com o mundo, pois depreender o sentido desta expressão é necessário para se ter o significado. Cançado (2013) ainda nos mostra alguns argumentos de Frege que são favoráveis à utilização do sentido no significado. Para explicitar o primeiro argumento, a autora apresenta os exemplos abaixo, bem como suas respectivas considerações:

- (18) a. A estrela da manhã é a estrela da manhã.
 b. A estrela da manhã é a estrela da tarde.

(CANÇADO, 2013, p. 97)

Ao analisar as sentenças *a* e *b* atribuindo apenas a ideia de que o significado é a relação de referência, veremos que a sentença *a* terá como referencial a expressão *estrela da manhã*, uma vez que esta terá *x* como seu referencial. Sendo a sentença *a* composta por um mesmo valor referencial no tocante ao sujeito e seu complemento, logo, teremos $x=x$. Isso se dá pelo fato de o verbo *ser* equivaler, nesse contexto, às duas expressões.

A sentença *b* possui duas expressões que têm a mesma referência no mundo: *estrela da manhã* e *estrela da tarde*. Neste caso, a referência é o planeta Vênus. Ao associarmos as duas expressões a um mesmo valor *x*, teremos, portanto, mais uma vez, $x=x$. Ao analisarmos as sentenças *a* e *b*, concluímos que não temos diferença de significado para as duas sentenças, pois teremos a equação $x=x$.

As análises são coerentes, levando-se em consideração apenas a referência, porém, qualquer falante de português pode afirmar que estas duas sentenças são diferentes em relação

à sua significação, pois a sentença *b* traz uma informação sobre o mundo, diferentemente da sentença *a*, que não traz nenhuma informação nova. As sentenças que expressam uma verdade óbvia, ou seja, que expressam sempre uma verdade, como é o caso da sentença *a*, são nomeadas de *sentenças analíticas* ou *tautológicas*. As sentenças que têm o seu valor de verdade dependente do que sabemos sobre o mundo, podendo ser verdadeiras ou falsas, como é o caso da sentença *b*, são chamadas de *sentenças sintéticas*.

Se imaginarmos que alguém não conhece a verdade da sentença *b*, ao escutá-la, logicamente este alguém passará a ter um novo conhecimento sobre o planeta Vênus. Isso porque agora a pessoa conhecerá dois sentidos diferentes para alcançar a referência Vênus, ou seja, dois caminhos para se alcançar o objeto no mundo. Conclui-se, então, que a sentença *a* é diferente da sentença *b*, porque a segunda (*b*) traz uma informação nova, diferentemente da primeira (*a*), que não traz. Logo, compreende-se a importância da noção do sentido, pois, para explicitar a diferença entre as sentenças *a* e *b*, em termos de referência, já percebemos que isso não é possível. Esse é o primeiro argumento utilizado por Frege para demonstrar que é fundamental incluirmos a noção do sentido quando analisamos o significado de sentenças.

Cançado (2013) afirma que o segundo argumento que Frege utiliza a favor da noção de sentido é chamado de *contexto indireto*. Para melhor compreensão deste argumento, é pertinente que antes apresentemos o Princípio de Composicionalidade proposto também por Frege, o qual trata da composicionalidade do significado de unidades simples em unidades mais complexas. Para o filósofo alemão, em determinados contextos, o valor de verdade de uma sentença complexa é função dos valores de verdade das partes que a compõem. É nesta perspectiva que o sentido não é considerado. Para exemplificar, a autora nos apresenta as seguintes sentenças:

- (19) a. A namorada do José é modelo.
 b. A namorada do José é a moça mais bonita do bairro.
 c. A namorada do José é modelo e é a moça mais bonita do bairro.

(CANÇADO, 2013, p. 99)

Se a sentença *a* tem como referência a verdade no mundo, isto é, diz respeito a uma sentença verdadeira, igualmente será a sentença *b*, uma vez que também tem a mesma referência no mundo. Sendo assim, podemos afirmar que a sentença *c* também é verdadeira, ainda que não saibamos nada acerca do sentido das sentenças *a* e *b*. Isso ocorre pelo fato de as sentenças *a* e

b serem sentenças simples que compõem a sentença complexa (*c*). A substituição ocorrida possibilita criar uma linguagem que leva apenas em conta a referência. Este tipo de linguagem é chamada de *linguagem extensional*.

Cançado (2013) ainda afirma que as sentenças constituídas pelo operador *e* e outros operadores, como, por exemplo, *ou*, *se somente*, *então* etc. são chamadas de *sentenças extensionais*. Isso acontece pelo fato de se aplicar, nestas sentenças, o Princípio da Composicionalidade de Frege. No entanto, algumas sentenças que são encaixadas após verbos que expressam crenças não apresentam esse tipo de atuação: são chamadas de sentenças de *contexto indireto ou opaco*. Um outro argumento a favor da utilização do sentido é proposto por Frege. Para melhor compreendê-lo, vejamos o exemplo a seguir:

(20) a. O Dênis acredita que o presidente do Brasil é um gênio.

(CANÇADO, 2013, p. 99)

No caso do exemplo acima (a), o valor de verdade da sentença não pode ser inferido através das partes que a compõem, pois a verdade da sentença depende de Dênis acreditar que o presidente do Brasil é um gênio, e não da verdade de o presidente do Brasil ser um gênio. Até porque tal afirmação pode não ser verdade, pois o presidente do Brasil pode não ser um gênio, mas a sentença *a*, que expressa o fato de Dênis acreditar nisso, continuará como verdadeira. Sentenças desta natureza são nomeadas de *sentenças intencionais*, pois dependem do sentido. Observando que a língua é composta de várias sentenças deste tipo, torna-se claro que não é possível dissociar as noções de sentido e referência quando se busca compreender o significado.

Como dito, a Semântica se propõe a estudar significado das palavras e sentenças. Com o propósito de compreender melhor como ocorre esse estudo, se nomeou de *proposição* o conteúdo semântico de uma sentença. Segundo Moura (2000), este conteúdo envolve tudo aquilo que é relevante para a descrição de um estado de coisas no mundo. Isto significa dizer que tudo aquilo que não for relevante para a representação de um estado de coisas deve ser excluído do conteúdo proposicional.

Moura (2000) afirma que a Semântica considera que uma determinada sentença nos leva a perceber dois níveis nas informações que ela vincula. O primeiro nível diz respeito às informações em um plano literal, ou seja, no próprio sentido das palavras. O segundo nível corresponde a considerarmos que algumas informações não são afirmadas literalmente, mas podem ser inferidas a partir da sentença. Como exemplo dos dois níveis, podemos citar que a

frase *Pedro deixou de fumar* possui no primeiro nível, ou seja, no sentido literal, a informação de que *Pedro não fuma mais* e, no segundo nível, podemos inferir que *Pedro fumava antes*.

De acordo com os estudos semânticos desenvolvidos, a informação contida no sentido literal das palavras de uma sentença é denominada de *conteúdo posto*, e as informações que podem ser inferidas da enunciação das sentenças são chamadas de *conteúdo pressuposto* ou *pressuposição*. De acordo com Moura (2000), o conteúdo posto depende do conteúdo pressuposto, ou seja, a aceitação da verdade do posto conduz à aceitação da verdade do pressuposto. Isto significa que, para aceitarmos a informação no nível do posto, se faz necessário aceitar antes a informação no nível do pressuposto.

Face ao exposto, observamos que trabalhar apenas com uma teoria voltada à referência é insuficiente para explicarmos o significado das línguas naturais. É preciso que a noção de sentido também seja incluída na explicitação do significado. É pertinente ressaltar que este trabalho assume a noção do significado tendo em vista a sua referência com o mundo e que, para a análise do nosso *corpus*, utilizaremos alguns conceitos que são pertencentes à Semântica Lexical, os quais veremos a seguir.

3.3 SEMÂNTICA LEXICAL

Sabemos que toda língua é constituída de um vocabulário próprio, ou seja, de um léxico. Como se sabe, este vocabulário é formado por lexemas, os quais fazem parte dos estudos desenvolvidos na Semântica Lexical. Segundo Lyons (1987), todo o léxico é complementar à gramática, isso porque o vocabulário não apenas lista os lexemas de uma língua, mas também associa a cada lexema todas as informações necessárias às regras da gramática. Sendo assim, o termo “significado lexical” deverá ser compreendido neste estudo como “significado dos lexemas”.

Lyons (1987) compreende o significado lexical como um significado descritivo. De acordo com esta perspectiva, os lexemas se relacionam entre si, e esta relação ocorre através do sentido. Para Lyons, conhecer o sentido de um lexema requer também o conhecimento das regras gramaticais da língua e da contribuição que estas trazem, se assim houver, para o sentido de expressões sintaticamente complexas. Logo, podemos afirmar que a Semântica que estuda o significado lexical está associada à gramática.

Conhecer o sentido de um lexema é conhecer as relações que este pode ter com outros. Segundo Basso (2009), as relações estabelecidas dentro desse estudo lexical são chamadas de nexos semânticos, uma vez que são entendidas como provocadas pela trama de significados das

sentenças. O autor afirma que estas relações são compreendidas por competência semântica, isso porque são resultantes de uma capacidade inata de combinação de palavras e sentenças.

Castilho (2014) ainda afirma que a semântica lexical trata dos traços semânticos *intensionais*, ou seja, daqueles que se referem ao sentido, os quais são exemplificados em diferentes categorias léxicas, como os verbos, os adjetivos, os advérbios e as preposições. Tais categorias desenvolvem diversas relações entre si, as quais são nomeadas de *relações lexicais*, como sinonímia, antonímia, polissemia etc., conforme veremos a seguir.

3.3.1 Sinonímia e paráfrase

O conceito de sinonímia geralmente é atribuído à noção de equivalência de sentido entre pares de palavras ou pares de orações. Segundo Ilari e Geraldi (2005), determinados pares de orações são equivalentes, no tocante ao seu significado, quando são utilizados em um grande número de situações práticas em que “dizem a mesma coisa”. Para os autores, a relação entre pares de orações que são equivalentes quanto ao seu significado é chamada de *paráfrase*. Consideremos os exemplos trazidos pelos autores:

- (1) Pegue o pano e seque a louça.
- (2) Pegue o pano e enxugue a louça.
- (3) É difícil encontrar esse livro.
- (4) Este livro é difícil de encontrar.
- (5) Esta sala está cheia de fumaça.
- (6) Abra a janela.

(ILARI; GERALDI, 2005, p. 42)

De acordo com os autores, em todos os exemplos apresentados acima, verificamos a paráfrase. Nos exemplos (1) e (2), as duas orações são paráfrases porque empregam as palavras *secar* e *enxugar* como sinônimas. Neste caso, temos nestas duas orações o emprego de uma *sinonímia lexical*, pois a sinonímia incide apenas no item lexical. Os exemplos (3) e (4) são caracterizados como paráfrase porque, apesar de apresentarem construções sintáticas diferentes, as orações preservam as mesmas relações de participação dos objetos no processo descrito. Este tipo de sinonímia é chamado de *sinonímia estrutural*.

Os exemplos (5) e (6) são considerados como paráfrase não porque as palavras expressam a mesma coisa ou porque a estrutura sintática é semelhante, mas sim pelo fato de,

numa situação de uso, expressarem a mesma intenção e apresentarem a mesma finalidade para os resultados, ou seja, são orações que foram elaboradas expressando uma dada situação, mas que, na realidade, se quer expressar outra. Este tipo de sinonímia é chamado de *sinonímia pragmática*.

Ao ser concebida como a relação de sentidos equivalentes, a sinonímia é empregada pelo viés de substituição, uma vez que dois termos podem ter a possibilidade de serem substituídos um pelo outro sem prejuízo de sentido. No entanto, esse conceito de sinonímia, o qual preconiza que dois termos podem ser substituídos um pelo outro, em todos os contextos, sem prejuízo de sentido, não é adequado, pois não existem sinônimos perfeitos.

Segundo Ilari e Geraldi (2005), para que duas palavras sejam sinônimas, não basta que tenham a mesma extensão, ou seja, a mesma referência. Para tanto, é preciso que façam, em todos os seus empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase. Para serem sinônimas, é também preciso que duas palavras possam ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que a frase passe de falsa para verdadeira, ou vice-versa. Além disso, a sinonímia das palavras também depende do contexto em que são empregadas. Como exemplos de palavras presumidamente sinônimas, os autores apresentam a ocorrência em que o contexto linguístico não possui a mesma equivalência:

(11) medo/temor

- a. morrer de medo/ (?) morrer de temor;
- b. temor pânico/ (?) medo pânico;
- c. Fulano de tal tem um medo que se pela./ Fulano de tal tem um temor que se pela.

(12) seco/enxuto

- a. Ela é o tipo de garota enxuta. / Ela é o tipo de garota seca.
- b. Ele é seco por dinheiro. / Ele é enxuto por dinheiro.
- c. Mandou-nos a resposta numa carta ao estilo dele: enxuta e amável. / Mandou-nos a resposta numa carta ao estilo dele: seca e amável.

(ILARI; GERALDI, 2005, p. 46)

Diante do exposto, observa-se que a significação de uma palavra depende do contexto linguístico em que ela está empregada, e que as palavras supostamente sinônimas nunca ocorrem em combinações de palavras precisamente iguais. Sendo assim, é impossível

afirmarmos que encontramos sinônimos perfeitos. É preciso diferenciar que encontramos sinônimos, porém seus sentidos não são completos, visto que “sinônimos existem, mas não são duas palavras com sentidos iguais” (FERRAREZI Jr., 2007, p.85).

Pietroforte e Lopes (2011) declaram que, mesmo que os termos tivessem a possibilidade de serem substituídos em um mesmo contexto, ainda assim eles não seriam considerados como sinônimos perfeitos, pois as condições de emprego discursivo seriam diferentes. De acordo com os autores:

Mesmo quando os termos podem substituir-se no mesmo contexto, eles não são sinônimos perfeitos porque as condições de emprego discursivo são distintas: um apresenta mais intensidade do que o outro (por exemplo: adorar/amar); um implica aprovação ou censura, enquanto o outro é neutro (por exemplo: beato/religioso); um pertence a uma linguagem considerada vulgar, enquanto o outro não (por exemplo: trepar/fazer amor); um pertence a uma variedade de língua antiga ou muito nova e outro não (por exemplo: avença/desacordo); um pertence a um falar regional e outro não (por exemplo: fifó/lamparina); um pertence à linguagem técnica, enquanto outro pertence à fala geral (por exemplo: escabiose/sarna); um pertence à fala coloquial e outro não (por exemplo: jamegão/assinatura); um é considerado de um nível de língua mais elevado do que outro (por exemplo: rórico/orvalhado), etc. (PIETROFORTE; LOPES, 2011, p. 126).

Como foi dito, ainda que, em um dado contexto, substituíssemos um determinado termo por outro que supostamente apresentasse a mesma igualdade de sentido, ou seja, por seu sinônimo, ainda assim não teríamos sinônimos perfeitos, porque o emprego discursivo seria diferente de acordo com muitos aspectos: variedade de língua antiga ou nova, termo pertencente à fala coloquial ou não, falar regional ou não, nível de língua mais elevado do que outro etc.

3.3.2 A antonímia

O conceito de antonímia na Língua Portuguesa é geralmente associado a termos que expressam significados contrários, isto é, que se contradizem por meio do léxico. Ilari e Geraldi (2005) nomeiam de *antonímia* a relação que fundamenta incompatibilidades entre pares de palavras. Segundo os autores, este termo tem sido aplicado a determinados pares de palavras como branco/preto, colorido/incolor, bom/mau, chegar/partir, abrir/fechar, nascer/morrer etc.

Ilari e Geraldi (2005) afirmam que o conceito tradicional de antonímia enquanto palavras que expressam sentidos “contrários” ou “opostos” é pouco aproveitável, pois na maioria das vezes os pares de palavras não conseguem expressar exatamente ações contrárias. Como exemplo, os autores exemplificam as palavras *nascer* e *morrer*, as quais não exprimem

precisamente ações contrárias, mas sim dois momentos extremos do processo de viver, pois quem nasce “começa a viver” e quem morre “termina de viver”. É o que acontece também com os pares adoecer/sarar, adormecer/acordar etc.

Os autores ainda nos mostram que determinados pares de palavras como *abrir e fechar* não tratam de momentos necessários de um mesmo processo (isso porque pode-se abrir um buraco na parede que nunca mais será fechado, por exemplo), mas sim de processos diferentes pela direção e pelos resultados que implicam. É o mesmo caso que acontece em aproximar-se/afastar-se, subir e descer etc.

O caso dos termos *dar e receber* também é mostrado pelos autores como um exemplo de antonímia que tem uma relação diferente. Isso porque ambos os termos poderiam ser tomados como descrição de uma mesma cena, só que enxergada de pontos de vista diferentes. Neste caso, a oposição é estabelecida entre os papéis correspondentes ao sujeito gramatical, pois o sujeito de *dar* é fonte e o de *receber* é o destinatário; uma vez que, aparentemente, esses dois papéis são incompatíveis nas cenas em questão.

Ilari e Geraldi (2005) ainda enfatizam que raramente duas expressões em oposição estão em igualdade no uso corrente. Ao analisar duas expressões em oposição, os linguistas afirmam que os dois termos do par antonímico não têm os mesmos fins nas perguntas e que não se prestam igualmente a retomadas anafóricas. É o que o autor apresenta nos exemplos a seguir:

(34). O Sr. seu pai está bom?

(35) O Sr. Seu pai está mau?

(ILARI; GERALDI, 2005, p. 55)

Conforme mostra o exemplo acima, percebe-se que as expressões *bom* e *mau*, concebidas como antônimas, não se estabelecem com a mesma igualdade de oposição e, ao contrário do que se espera, os termos empregados são mobilizados a terem finalidades diferentes. Mediante os exemplos citados, conclui-se que “Assim como não existe semelhança total de sentido entre sinônimos, não há oposição absoluta entre antônimos” (PIETROFORTE; LOPES, 2011, p. 127), pois nem sempre temos o sentido oposto completo.

Além disso, observa-se que a relação de antonímia nem sempre é binária (como exemplo, podemos citar os pares criança/velho, rico/pobre, leve/pesado) e que até mesmo o par antonímico pode surgir sob uma influência cultural, como é caso dos termos cão/gato (animais que não são amistosos) e azul/rosa (por exemplo, azul para menino e rosa para menina), que

são evidenciados com sentidos opostos, mas não possuem esta oposição considerada universalmente.

3.3.3 Hiperonímia e hiponímia

Outra relação lexical que ocorre entre as expressões é o par *hiperonímia e hiponímia*. Ilari e Geraldi (2005) afirmam que a relação de hiperonímia ocorre entre expressões com sentido mais específico e expressões genéricas em um campo semântico. Como exemplo, podemos citar as expressões *geladeira, liquidificador, batedeira de bolos e ferro elétrico*, as quais possuem um sentido mais específico em comparação à expressão *eletrodoméstico*. Neste caso, a expressão *eletrodoméstico* possui um sentido mais amplo, genérico, o que lhe caracteriza como um termo *hiperônimo*. Assim, conseqüentemente, as demais expressões que possuem um sentido mais específico são chamadas de *hipônimas*.

Convém ressaltar que a hiperonímia e a hiponímia não são fenômenos estanques, mas sim articulados hierarquicamente conforme classificações próprias do sistema lexical. Isto significa que as expressões são englobadas dentro de um domínio semântico que segue do mais abrangente ao menos abrangente. Para Pietroforte e Lopes (2011, p. 128):

A hiperonímia e a hiponímia são fenômenos lexicais derivados das disposições hierárquicas de classificação próprias do sistema lexical. Há significados que, pelo seu domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes. Na taxonomia animal, por exemplo, *mamífero* engloba *felino, canídeo, roedor, primata*, etc.

Podemos perceber que a relação de hiperonímia e hiponímia se manifesta através de classificação – do mais geral para o específico. Ilari e Geraldi (2005) destacam que a hiponímia estrutura o vocabulário da língua em grandes quadros classificatórios. Como exemplo de classificação, os autores citam as ciências naturais, as quais classificam os animais e plantas: uma onça é um *felino* (e não um *ruminante*), portanto, um *mamífero* (e não um *réptil*), portanto, um *vertebrado* (e não um *crustáceo*), portanto, um *animal* (e não um *vegetal*).

Os autores ainda destacam que a hiponímia afeta o discurso de diversas formas. É o que acontece, por exemplo, quando em um discurso longo ocorrem diferentes alusões a um mesmo indivíduo; neste caso, é habitual que essas alusões se realizem por meio de expressões cada vez mais abrangentes. É o que os autores nos mostram no exemplo a seguir:

(26) Na entrada da garagem havia um *Volkswagen sedan* estacionado, encostado numa caminhonete. Pela posição do *carro*, Pedro percebeu que não conseguiria entrar em casa. Pôs-se então a buzinar furiosamente, esperando que o proprietário do *veículo* aparecesse.

(ILARI; GERALDI, 2005, p. 53)

Como podemos observar no exemplo (26), diferentes termos são empregados para caracterizar o mesmo indivíduo – neste caso, o indivíduo em questão é o veículo – em uma constante progressão de sentido, partindo do sentido mais específico, utilizando-se dos hipônimos *Volkswagen sedan* (marca do carro) e *carro* (tipo específico de veículo) para se alcançar o sentido mais abrangente, o *veículo* (tipo de meio de transporte).

A hiponímia também provoca expressões que são menos fáceis de compreender e, por vezes, até mesmo incompreensíveis. Ilari e Geraldi (2005) afirmam que, neste caso, os discursos em que as diferentes alusões a um mesmo objeto são estabelecidas utiliza palavras na ordem inversa: do mais abrangente ao mais específico. É o que os autores nos mostram no exemplo abaixo:

(27) Na entrada da garagem havia um *veículo* estacionado, encostado numa caminhonete. Pela posição do *carro*, Pedro percebeu que não conseguiria entrar em casa. Pôs-se então a buzinar furiosamente, esperando que o proprietário do *Volkswagen sedan* aparecesse.

(ILARI; GERALDI, 2005, p. 53)

O exemplo (27) nos mostra a presença da hiperonímia partindo de um sentido mais geral para um mais específico, o que provoca uma dificuldade de entendimento para o leitor, uma vez que o indivíduo em questão – o veículo – é evidenciado de modo que suas alusões na ordem inversa promovam possíveis interpretações.

Podemos perceber, portanto, que os fenômenos hiperonímia e hiponímia ocorrem dentro de campos semânticos que organizam seus sentidos de forma hierárquica, em que sentidos mais amplos incluam sentidos menos amplos, estabelecendo, assim, através deste fenômeno semântico, palavras hiperônimas e hipônimas.

3.3.4 Ambiguidade lexical

Geralmente a ideia que se tem quando falamos sobre ambiguidade é o duplo sentido, o qual gera diferentes interpretações de leitura para o usuário da língua. Segundo Cançado (2013), a ambiguidade é um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou grupo de palavras é associado a mais de um significado. Para a autora, ela pode ser gerada por vários fenômenos da língua ou até mesmo por seu uso, sendo estes fenômenos classificados e mostrados na literatura semântica.

Ilari e Geraldi (2005) definem três tipos de ambiguidades, a saber: a ambiguidade que incide em uma determinada palavra, a ambiguidade cuja interpretação se revela na estrutura, e a ambiguidade situacional, cujo fundamento é não linguístico. Para explicitar melhor os três casos, os autores apresentam as exemplificações abaixo:

(42) O cadáver foi encontrado perto do banco.

(43) Pedro pediu a José para sair.

(44) José não consegue passar perto de um cinema.

(ILARI; GERALDI, 2005, p. 57)

Ilari e Geraldi (2005) afirmam que os três exemplos compartilham propriedades que os tornam ambíguos, ou seja, são orações que admitem interpretações possíveis. Os autores nos mostram que a ambiguidade manifestada no exemplo (42) se estabelece através da palavra *banco*, isso porque podemos interpretar que o encontro do cadáver pode ter-se dado nas proximidades de uma *casa bancária* ou de um *assento de jardim*. Cançado (2013) nomeia este tipo de ambiguidade como *ambiguidade lexical*, pois a dupla interpretação incide apenas sobre o item lexical, ou seja, é o item lexical *banco* que torna a sentença ambígua. Além disso, a autora ainda ressalta que a ambiguidade lexical pode ser gerada por dois tipos de fenômenos distintos: a homonímia e a polissemia.

A palavra *banco* ora analisada corresponde a dois sentidos diferentes, embora tenham a mesma pronúncia e escrita. As palavras *banco* enquanto estabelecimento bancário e *banco* enquanto assento para mais de uma pessoa, com ou sem encosto, sem braços, típico de jardins, são concebidas como palavras *homônimas*, pois tratam de uma só forma e dois sentidos completamente diferentes.

Ilari e Geraldi (2005) asseveram que a homonímia é a raiz de uma ambiguidade ou dupla leitura das frases. No exemplo (42), além da homonímia (mesma forma e sentidos diversos), temos também a *homografia*, ou seja, uma só forma escrita. Os autores ainda destacam que, em diversos casos, as palavras homônimas não são homógrafas, isto é, escrevem-se de diferentes maneiras, como podemos identificar nos exemplos *Margarida Mendes trouxe os ovos na sexta* e *Margarida Mendes trouxe os ovos na cesta*, os quais não apresentam nenhuma ambiguidade em sua forma escrita, mas que se confundem na fala.

Cançado (2013) declara que a homonímia ocorre quando os sentidos das palavras ambíguas não estão relacionados, independentemente de serem homógrafas (por exemplo, o item lexical *manga* enquanto fruta e *manga* enquanto parte do vestuário) ou homófonas (por exemplo, o item lexical *sexta* enquanto dia da semana e *cesta* enquanto recipiente). Diferentemente dos casos classificados como homonímia, para a autora, a polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua possuem alguma relação entre si. Como exemplo, a autora apresenta as palavras *pé* e *rede*:

(16). pé: pé de cadeira, pé de mesa, pé de fruta, pé de página etc.

(17). rede: rede de deitar, rede elétrica, rede de computadores etc.

(CANÇADO, 2013, p. 72)

Como podemos constatar, a palavra *pé* contempla o sentido de *base*, sendo assim recuperado em todos os outros sentidos, assim como a palavra *rede*, que apresenta o sentido *de alguma coisa entrelaçada*, também tem o sentido recuperado nos demais sentidos dados. A autora ainda enfatiza que, para se estabelecer essa relação polissêmica entre os falantes, é preciso ativarmos nossa intuição de falante e, se assim houver necessidade, até mesmo nossos conhecimentos históricos acerca dos itens lexicais.

Percebe-se, portanto, que tanto a homonímia quanto a polissemia fazem parte dos casos de ambiguidade lexical, e que existe uma diferença determinante, assumida pela literatura semântica, entre ambas. Embora os dois fenômenos trabalhem com os variados sentidos para uma mesma palavra fonológica, o critério que se evidencia para diferenciar os dois processos é a incompatibilidade dos sentidos homônimos, pois estes não se correlacionam, diferentemente dos sentidos polissêmicos, os quais apresentam uma relação entre si.

Ilari e Geraldi (2005) apresentam um outro tipo de ambiguidade. Conforme podemos identificar no exemplo (43), cada expressão que compõe a frase é *unívoca*, ou seja, dotada apenas de um sentido. O exemplo em questão é um típico exemplo de frase cuja ambiguidade

é gerada através da estrutura sintática, pois é esta quem cria uma dupla possibilidade de interpretação. Esta ambiguidade se manifesta na estrutura sintática pois, na medida em que o verbo *pediu* apresenta um sujeito exposto, o verbo infinitivo *sair* não apresenta um sujeito explícito, sendo assim esta ocorrência possibilita que possa se referir tanto a Pedro quanto a José. Ambiguidades como esta são chamadas de *ambiguidade estrutural*.

Segundo os autores, o exemplo (44) apresenta um tipo de ambiguidade que não diz respeito ao que a sentença (44) diz literalmente, mas sim às informações que o ouvinte tentará extrair de um sentido não literal, pois, ao ouvir a sentença, nos parece pouco provável que o falante de língua portuguesa se satisfaça com o sentido literal (José é fisicamente incapaz de passar perto de um cinema). Ao saber, hipoteticamente, que José goza de sua capacidade física de caminhar, o ouvinte tentará extrair um sentido não literal ou até mesmo vários sentidos não literais possíveis. Na sentença em questão, variadas são as alternativas não literais possíveis, mas algumas são privilegiadas, conforme nos mostram Ilari e Galdi (2005):

(50) que José é fanático por cinema, e não consegue passar perto de um sem entrar e assistir ao filme em cartaz;

(51) que José tem horror a cinemas (não consegue nem chegar perto de um) e que a simples perspectiva de passar perto de um o leva a mudar de calçada.

(ILARI; GERALDI, 2005, p. 58)

Convém ressaltar ainda que sentenças como o exemplo (44) podem jogar com indícios de várias ordens, ou seja, com indícios que vão desde a entonação até as indicações do contexto linguístico e extralinguístico, bem como a linguagem gestual; desta forma, quem ouve sentenças desta natureza pode se orientar em direções alternativas. Este é um tipo de ambiguidade particular, isso porque seu fundamento é situacional, não linguístico; mas esta caracterização não torna este tipo de ambiguidade um conceito secundário ou negligenciável, caso seja comparado aos demais.

Como vimos, a ambiguidade lexical e a polissemia são conceitos que estão imbricados. Cumpre destacar que não se aplica em nosso trabalho tratarmos de descrições técnicas, cujo embasamento encontramos na Semântica Lexical, para distinguirmos a ambiguidade lexical (homonímia) da polissemia, pois nosso objetivo não é que educando decore nomenclaturas nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, mas sim promover que o estudante considere os sentidos possíveis que se apresentam em uma palavra, em um sentença,

em um texto e em suas diversas linguagens. As questões presentes no livro didático que abordam as relações lexicais podem também explorar conceitos pragmáticos, isso porque a Pragmática apresenta noções que dialogam com a teoria semântica, conforme veremos a seguir.

3.4 PRAGMÁTICA

A Pragmática é um tipo de corrente linguística que estuda a construção do sentido considerando o contexto e o usuário da língua (interlocutor) nas interações verbais. Segundo Espíndola (s./d.), a Pragmática despontou no seio da Filosofia. Isso porque alguns filósofos passaram a adotar as noções de contexto e de usuário como componentes indispensáveis para a construção do sentido. Assim, alguns linguistas passaram a estudar como a linguagem poderia dizer além do que estava sendo dito através da estrutura linguístico-discursiva, contrapondo-se à ideia de linguagem concebida como expressão do pensamento.

De acordo com a autora supracitada, a Pragmática possui, ao menos, duas origens: ou advinda dos trabalhos desenvolvidos por Charles Sanders Peirce ou dos escritos de Ferdinand de Saussure. A pragmática derivada dos estudos de Peirce no final do século XIX é compreendida como um nível de análise da linguística, sendo consolidada em três vertentes. A primeira tem como objeto de pesquisa a referência, a qual tradicionalmente é conhecida como objeto da Semântica. Esta vertente se ocupa (assim como a semântica lógica) do problema da referência nas proposições, isto é, do valor de verdade nas proposições, tendo como filiados os linguistas Roman Jakobson e Émile Benveniste.

A segunda vertente da Pragmática proposta por Peirce se centraliza no usuário da língua e no uso que este faz da linguagem. Como representante, temos o estudioso Charles Morris. A terceira vertente advinda de Peirce é a que compreende o usuário como interlocutor. É nesta vertente que diversos trabalhos foram contemplados em diferentes perspectivas, como a Pragmática Conversacional trazida por Paul Grice; a Pragmática Ilocucional proposta por Austin e Searle; e a Semântica da Enunciação contemplada por Oswald Ducrot e Carlos Vogt.

A segunda orientação da Pragmática advém dos escritos de Saussure que, ao estabelecer a língua como objeto central da Linguística, concede que outras correntes estudem a fala, entre elas a Pragmática. Com isso, a Pragmática advinda de Saussure se ocupou de ter como objeto de estudo o uso da língua pelos seus usuários (interlocutores). Através de Saussure, a Pragmática passou a ser contemplada como ciência e não como um nível da Linguística.

A autora supracitada ainda afirma que, independentemente da origem da Pragmática (originada através dos escritos de Peirce ou Saussure), a proposta trazida por esta teoria – a

relação dos usuários da língua em um dado contexto – motiva, a partir dos anos 1970, o desenvolvimento de pesquisas dentro da Linguística que contemplem, em seu objeto de estudo, o interlocutor e o contexto. É preciso acentuar que, por razões de espaço, não há condições de apresentarmos todas as vertentes da Pragmática e, mediante os dados sinalizados no nosso *corpus*, delinearíamos algumas das teorias desenvolvidas na terceira vertente da Pragmática proposta por Pierce.

Como foi visto, a terceira vertente direcionou seus estudos acerca do usuário como interlocutor. Nela, um grupo de filósofos, que tinha como representante o estudioso Austin, buscou investigar o funcionamento da linguagem ordinária, ou seja, a linguagem do cotidiano. Convém ressaltar que as reflexões de Austin foram ministradas por ele na Universidade de Oxford no início da década de 1950 e, posteriormente, em universidades americanas, apresentando como temática principal a linguagem e os atos que ela possibilita realizar.

De acordo com Espíndola (s./d.), Austin desenvolveu sua teoria sobre os atos de fala ao constatar que um grande número de sentenças seria considerado sem significado se fosse submetido ao critério de verdade ou falsidade. Mediante essa constatação, Austin propõe sua teoria dos atos de fala, a qual explica que dizer alguma coisa nem sempre corresponde a descrever e/ou declarar sobre o mundo. Para o filósofo, dizer, em várias situações, é fazer; ou seja, dizer é executar uma ação concomitantemente em que se diz esta ação.

Ao conceber a linguagem como uma forma de ação, Austin divide os enunciados de uma língua em dois grandes grupos: os enunciados constatativos e os performativos. Os enunciados constatativos se referem aos atos que servem para descrever o mundo, ou seja, falam de algo através das afirmações. Os enunciados performativos são aqueles que se referem a um dizer cuja realização resulta em um fazer, isto é, expressam um dizer que está simultaneamente relacionado ao ato descrito pelo enunciado. Como exemplo de enunciados constatativos e performativos, a autora nos mostra, respectivamente, os seguintes enunciados:

O curso de Pragmática está sendo elaborado pela professora Lucienne.

Eu declaro encerrada esta sessão. (enunciado proferido pelo síndico em uma assembleia de condomínio).

(ESPÍNDOLA, s./d., p.17)

Como se pode observar, os enunciados constatativos descrevem algo no mundo, trazendo afirmações, enquanto os performativos descrevem e realizam o que expressam. Ao identificar que os enunciados performativos não poderiam ser nem verdadeiros nem falsos, pois este tipo de enunciado não declara nem descreve o mundo, Austin propõe seis critérios que têm como finalidade verificar quando esses enunciados seriam adequados ou felizes. Esses critérios foram nomeados como *condições de felicidade*, conforme veremos a seguir:

(A.1) Deve haver um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, e em certas circunstâncias; e, além disso, que

(A.2) as pessoas e as circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado.

(B.1) O procedimento tem de ser executado por todos os participantes, de modo correto e

(B.2) completo.

(Γ.1) Nos casos em que, com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos e sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns dos participantes, então aquele que participa do procedimento, e o invoca deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada, e, além disso,

(Γ.2) devem realmente conduzir-se dessa maneira subsequentemente.

(AUSTIN, 1990, p. 131 apud ESPÍNDOLA, s./d., p.18)

Ao propor as seis condições de felicidade, Austin também destacou que nem todos os atos de fala iriam cumprir precisamente todas elas. Além disso, o filósofo também salientou que descumprir determinadas condições de felicidade não expressa violações do mesmo nível. Para Austin, a violação de uma das condições de felicidade do grupo A e B acarreta infelicidade do tipo *falha* – compreendida como a ação pretendida na enunciação que não se realiza de forma satisfatória. Caso a infelicidade seja gerada pela violação das condições do grupo Γ, esta será denominada *abuso*.

Para exemplificar, Espíndola (s./d.) cita uma notícia circulada em novembro de 2008, a qual informava que a Igreja Católica tinha proibido um padre casado de celebrar casamentos em Goiânia (GO). A notícia ainda destacava que a Arquidiocese de Goiânia havia invalidado

cerca de 400 casamentos celebrados pelo padre casado e que, apesar disso, os batizados realizados por ele ainda valeriam. Utilizando-se das condições de felicidade de Austin, a autora nos mostra que esta notícia possui duas violações: a *falha* e o *abuso*. A *falha* se apresenta em decorrência da violação de (A.2), isso porque a Igreja se posiciona firme na decisão de anular os casamentos executados pelo padre em questão. Desse modo, percebemos que um ato performativo (o que caracteriza o casamento religioso) não satisfaz todas as condições de felicidade e, portanto, ocasionou a falha.

Na notícia exemplificada, podemos identificar o *abuso* pelo fato de que não foram cumpridas as condições propostas em (Γ.1) e (Γ.2). Ao ser ordenado pela Igreja Católica, o padre acatou a um ritual performativo – a ordenação – e fez votos de obediência, pobreza e castidade. Ao quebrar o voto da castidade, foi quebrada também a promessa observada após o ato, a qual compreende as condições de (Γ.2). Neste caso, ao violar as condições constantes em (Γ.2), podemos inferir que as constantes de (Γ.1) também foram violadas.

Além das condições de felicidade e suas violações, a autora ainda destaca que Austin propôs a Teoria Geral dos Atos de Fala, cuja elaboração tinha como finalidade explicar como fazemos coisas ao enunciar sentenças. Esta teoria evidencia que, quando enunciamos, realizamos três atos simultaneamente: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário. O ato locucionário se refere ao ato de dizer algo, ou seja, é o uso de uma dada sentença em uma determinada ocasião. O ato ilocucionário diz respeito ao ato de dizer algo, isto é, ao enunciar uma sentença (ato locucionário), estaremos realizando atos como *informar*, *avisar*, *acusar*, *prometer* etc.

O ato perlocucionário consiste em produzirmos efeitos ou consequências no leitor/ouvinte, ou seja, é o efeito que produzimos no leitor/ouvinte ao realizar um ato ilocucionário. Para melhor compreensão, a autora nos traz o exemplo de que há situações em que se almeja realizar um ato do tipo *prevenir* e pode-se confundir o leitor/ouvinte ao invés de preveni-lo. Outro exemplo a ser citado é quando realizamos atos locucionários do tipo *ordenar*, *informar*, *prometer*, *declarar*, *encerrar*, os quais podem produzir no leitor atos perlocucionários do tipo *convencer*, *intimidar*, *persuadir*, *surpreender*, *confundir* etc.

Como exemplo mais específico, a autora nos mostra a sentença “Amanhã será o grande dia!”, que, ao ser enunciada na modalidade falada ou até mesmo na escrita, se caracterizará como um ato locucionário, isto é, o ato de dizer a sentença. O fato em questão é que, dependendo do contexto e da intenção do locutor, este ato poderá realizar um ato ilocucionário de advertir, comunicar, intimidar etc. alguém. Mediante a circunstância, o interlocutor poderá se sentir, por efeito perlocucionário, intimidado, desafiado, amedrontado, irritado etc. Cumpre

frisar que a Teoria dos Atos de Fala foi inicialmente originada em função da modalidade falada, porém hoje o seu emprego foi ampliado para a escrita.

Como se pôde ver, todos os enunciados são utilizados com uma certa força ilocucionária, o que fez com que Austin desenvolvesse um interesse maior pelos performativos, inclusive com uma proposta de classificação para os verbos ilocucionários (performativos), a qual foi revisada por Searle. A classificação dos atos ilocucionários revisada por Searle constitui cinco tipos: atos ilocucionários assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarações.

Nos estudos desenvolvidos por Searle, a classificação *assertiva* tem como propósito ilocucionário comprometer o falante – em diversos graus – com a verdade da proposição expressa. É por este tipo de classificação que perceberemos que os membros da classe assertiva são avaliáveis mediante a avaliação que inclui o verdadeiro e o falso. Como exemplos desta classificação, o estudioso apresenta os verbos *concluir, deduzir, constatar* etc. Em um exemplo específico, podemos citar a expressão enunciada em um contexto de sala de aula, em que o professor, ao analisar as atividades de um aluno, declara: *A partir da análise minuciosa do desempenho de x, concluo que x não tem condições de ser aprovado.*

Os atos ilocucionários classificados como *diretivos* têm como propósito ilocucionário, a partir de tentativas realizadas pelo falante, levar o ouvinte a fazer algo. Essas tentativas podem variar desde as mais “tímidas” até as mais “intensas”, isto é, o falante pode convidar/sugerir o ouvinte a fazer algo ou também insistir para que algo seja feito. Como exemplos, temos os verbos *pedir, convidar, mandar, suplicar* etc. Em um exemplo específico, temos os enunciados *Convido-o a sair do campo!* ou *Saia do campo!*, os quais podem ser expressados pelo árbitro em uma partida de futebol que, ao erguer o cartão vermelho para um jogador, estará sinalizando uma falta cuja punição será a expulsão.

Os atos ilocucionários classificados como *compromissivos* têm como propósito comprometer o falante – em diversos graus – em algum aspecto futuro de ação. Como exemplos, podemos citar os verbos *prometer e jurar*. Em um caso mais específico, podemos exemplificar uma situação em que, numa cerimônia de colação de grau, um dos formandos cita o seguinte juramento: *Juro acreditar no direito como a melhor forma para a convivência humana. Juro fazer da justiça uma consequência normal e ... (juramento do curso de Direito).* Percebemos, neste caso, o comprometimento explícito que falante enuncia em prol de uma ação futura.

A quarta classificação dos atos ilocucionários nomeia-os como *expressivos*. O propósito desta classificação é o de expressar um estado psicológico, de modo específico, na condição de

sinceridade, sobre um estado de coisas especificado no conteúdo proposicional. Como exemplos, podemos citar os verbos *agradecer*, *congratular*, *dar os pêsames*, *dar boas-vindas* etc. Como exemplo específico, podemos apontar uma situação em que, de volta para casa, após uma viagem, uma moça chamada Joana seja recebida no aeroporto com uma faixa que apresente o seguinte enunciado: *Boas-vindas, Joana!* Neste caso, podemos identificar que o estado psicológico expressado é a alegria em receber Joana.

A quinta e última classificação consiste nos atos ilocucionários chamados de *declarações*. Esta classificação tem como característica central a realização bem-sucedida que um dos seus membros produz na correspondência entre o conteúdo proposicional e a realidade. Como exemplo, podemos citar um momento, numa empresa, em que, após o desentendimento entre um chefe e um funcionário, o primeiro enuncia: *Você está demitido!*. Ao fazer este tipo de enunciado, podemos identificar que a realização bem-sucedida garante a relação entre o conteúdo proposicional e o mundo.

Como foi dito, as classificações dos atos de fala foram desenvolvidas por Pierce e revisadas por Searle, sendo estas pertencentes ao campo teórico da Pragmática Ilocucional. Como se sabe, a Pragmática é uma área da Linguística que se volta para estudar além do que está literalmente dito. Isso acontece porque existem situações em que o contexto nos permite fazer uma ou mais leituras. De acordo com Espíndola (s./d.), para alcançarmos uma ou mais leituras possíveis, recorreremos a inferências em nível linguístico-discursivo ou em nível contextual (enunciação).

A autora afirma que o filósofo Paul Grice, ao ficar intrigado com a possibilidade de um enunciado comunicar mais do que o sentido literal que se veicula, levantou a hipótese que direciona a sua pesquisa: deveria existir regra para que o falante expresse mais do que está sendo expresso literalmente e para que o ouvinte absorva a informação adicional. Esta hipótese deu origem ao princípio geral da conversação – o princípio da cooperação, cujo estudo é desenvolvido através da Pragmática Conversacional.

A autora ainda declara que, para desenvolver a teoria sobre as inferências contextuais, isto é, sobre as implicaturas conversacionais, Grice propôs princípios que guiam (ou devem guiar) uma conversação, como estes princípios podem ser violados e quais são as consequências da não obediência a esses princípios. Para desenvolver estas regras que conduzem o diálogo, o estudioso parte da ideia de que o falante e o ouvinte de uma interação fazem esforços cooperativos, e que estes esforços são verificados ou no início ou no decorrer da interação, pois, caso contrário, não há comunicação. Em função destas regras, Grice originou o que chamamos de *princípio da cooperação*.

Ao elaborar o princípio da cooperação, Grice também postula quatro categorias – com supermáximas, máximas e submáximas – as quais foram propostas, juntamente com o princípio da cooperação, para orientarem uma interação bem-sucedida. Para que se tenha uma conversação satisfatória (feliz), se faz necessário observar todas as quatro categorias do início ao fim da interação. Isso permite afirmar que a falta de observação, de forma não intencional, de uma dessas regras, poderá ocasionar mal-entendidos entre os participantes da conversação.

As quatro categorias criadas por Grice são intituladas de categoria da quantidade, da qualidade, da relação e do modo. A categoria da *quantidade* diz respeito ao volume de informação que deverá ser fornecida. A esta categoria pertencem as máximas:

1. Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação)
2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

(GRICE, 1982, p.86-88 apud ESPÍNDOLA, s./d., p. 28)

A categoria da *qualidade* se refere a verdade que o enunciado deverá expressar. Esta categoria tem como base a supermáxima “Trate de fazer sua contribuição que seja verdadeira”. A esta categoria pertencem as máximas:

1. Não diga o que você acredita ser falso.
2. Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada.

(GRICE, 1982, p.86-88 apud ESPÍNDOLA, s./d., p. 28)

A categoria da *relação* é específica. Compreende apenas a máxima “Seja relevante”. (GRICE, 1982, p.86-88 apud ESPÍNDOLA, s./d., p. 28). A quarta categoria – a do *modo* – se refere ao próprio modo como se diz o que deve ser dito. A supermáxima desta categoria é “Seja claro”, a qual relaciona-se com as máximas:

1. Evite obscuridade de expressão.
2. Evite ambiguidades.
3. Seja breve.
4. Seja ordenado.

(GRICE, 1982, p.86-88 apud ESPÍNDOLA, s./d., p. 28)

Segundo a autora supracitada, o interesse de Grice era analisar – utilizando-se do princípio da cooperação – como as máximas e a quebra de uma delas poderia fazer com que o locutor conseguisse dizer ao interlocutor além do que está dito, bem como verificar como o interlocutor consegue ler além do que está dito na estrutura linguístico-discursiva.

Além das máximas – conhecidas como máximas conversacionais – criadas por Grice, outro conceito desenvolvido pelo filósofo também possibilitou que muitas pesquisas fossem desenvolvidas sobre o processo de interação entre o locutor e o interlocutor – o conceito de *implicatura*. Segundo Espíndola (s./d.), o conceito de implicatura proposto por Grice se refere às informações implícitas propositalmente construídas pelo locutor (falante ou escritor), tendo como objetivo transmitir algo a mais ao interlocutor (ouvinte ou leitor).

As implicaturas são classificadas em dois tipos: implicatura convencional e a não convencional. A implicatura *convencional* é considerada como uma inferência ocasionada pelo significado convencional das palavras. Consideremos o exemplo abaixo proposto por Grice:

Ele é um inglês; ele é, portanto, um bravo.

(GRICE, 1982, p.84 apud ESPÍNDOLA s./d., p. 29)

Como nos mostra o exemplo, podemos perceber que a inferência é estabelecida através do termo linguístico *portanto*, pois o fato de ser bravo se torna uma consequência de ser inglês, o qual se resulta do termo linguístico *portanto*. Partindo deste ponto, percebe-se que a inferência ora realizada não é exclusivamente contextual, uma vez que ela se torna possível através de um termo que tem como significado convencional apontar uma *conclusão* ou *consequência*. A implicatura não convencional – também chamada de implicatura conversacional – se refere aos termos implícitos que não fazem parte do significado das expressões que o uso produz, isto é, os termos implícitos se instauram em um contexto que deverá ser observado.

Outro conceito bastante utilizado nos estudos pragmáticos são os *dêiticos*. Os elementos dêiticos permitem identificar pessoas, coisas, momentos, lugares no texto ou na fala, ou seja, são elementos que realizam a dêixis (ato de mostrar). Como exemplos de palavras dêiticas, podemos citar os demonstrativos, os pronomes pessoais e os tempos dos verbos. As categorias tradicionais da dêixis compreendem as marcas de pessoa, de tempo e de espaço.

Segundo Espíndola (2012), a dêixis de pessoa corresponde às formas linguísticas e discursivas que marcam a pessoa ou o papel dos participantes na interação. O uso do dêitico é marcado pelos pronomes pessoais (eu/nós) quando se fala nas primeiras e segundas pessoas do discurso, para desta forma se instaurar o interlocutor (tu/vós). A dêixis de tempo corresponde aos elementos linguísticos que apresentam as informações relativas ao tempo da enunciação. Como exemplos de elementos que exercem essa função, temos os advérbios que indicam tempo e o próprio tempo verbal.

A autora supracitada afirma que os elementos dêiticos de espaço correspondem aos elementos linguísticos que tomam como referência a localização do locutor ou do interlocutor no momento da enunciação quando estes elementos linguísticos estiverem na função de localizadores espaciais. Como exemplos, podemos citar os advérbios de lugar, pronomes demonstrativos, os verbos que indicam movimento e os localizadores espaciais (na frente, em frente, atrás, embaixo, em cima, à direita etc.).

Em termos de aspectos semânticos e pragmáticos, podemos perceber que muitos são os conceitos que abrangem essas teorias, e que tais conceitos podem também ser explorados juntamente. Partindo deste estudo, analisaremos como as questões do livro didático dos anos finais do Ensino Fundamental trabalham com estes aspectos, examinando em quais tipos de textos predominam os conceitos semânticos e pragmáticos; bem como investigaremos quais competências e habilidades são exigidas do aluno, verificando a progressão desse estudo nos anos correntes do Ensino Fundamental II, conforme veremos nas análises a seguir.

4 RECURSOS SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS COMO OBJETOS DE ENSINO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL

Nossa pesquisa tem abordagem predominantemente qualitativo-interpretativa, de caráter bibliográfico e documental. Segundo Buzen (2009), a pesquisa qualitativa se baseia em uma perspectiva interpretativista, isso porque o mundo social é interpretado, compreendido, pelo pesquisador. Elegemos o caráter bibliográfico pelo fato de a pesquisa fazer uma revisão da literatura que fundamenta teoricamente nosso trabalho, e documental pelo fato de termos um material que pode ser reexaminado, apoiando-se em novas formas e/ou interpretações complementares (questões do livro didático). A metodologia cumpre quatro momentos pontuais, a saber: levantamento de dados, seleção do *corpus*, categorização e análise.

Inicialmente foi realizado um levantamento de questões que trazem aspectos semânticos e pragmáticos em sua composição. O levantamento contemplou, assim, uma coleção do material didático, especificamente de Língua Portuguesa, compreendida do 6º ao 9º ano. Posteriormente, foi realizada a seleção do *corpus*. Esta seleção foi realizada tendo em vista questões que apresentassem os aspectos semânticos e pragmáticos relacionados ao conteúdo de Língua Portuguesa.

A categorização das questões foi realizada isolando as questões de acordo com fenômenos semânticos e pragmáticos, respectivamente. Em seguida, as questões foram divididas em subcategorias de textos verbais e textos mistos (textos verbais e não verbais). O processo de subcategorização foi realizado tendo em vista os efeitos de sentido dos textos e suas implicações, uma vez que é esperado, mediante seu grau de escolaridade, que o aluno faça uma leitura interpretativa proficiente de textos verbais e mistos. O momento seguinte se constituiu na análise do *corpus*. As questões selecionadas foram analisadas com base nos conceitos de sinonímia, ambiguidade, atos de fala, entre outros; além de retratar quais competências e habilidades foram exigidas do aluno nas questões que exploram estas noções.

Nossa pesquisa objetiva analisar de que forma os aspectos semânticos e pragmáticos são tratados em uma coleção didática dos anos finais do Ensino Fundamental avaliada pelo PNLD. Para esta finalidade, observamos como essas questões são organizadas a partir das orientações que são apresentadas tanto no livro didático do aluno como no manual do professor. A coleção que analisamos é intitulada Singular & Plural, da Editora Moderna, cuja autoria pertence a Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart.

A escolha desta coleção ocorreu pelo fato de que passou pela avaliação do PNLD 2015 e, assim sendo, compõe o Guia de Livros Didáticos que se submeteram à escolha dos

professores no ano em questão e que foram utilizados no triênio 2015/2017. No que se refere à área da Língua Portuguesa, analisar antecipadamente os materiais didáticos possibilita que o professor tenha conhecimento sobre a concepção de língua adotada, as noções linguísticas que se pretende apresentar aos alunos e qual a contribuição que essa escolha pode acarretar na formação cidadã destes.

A coleção em questão é constituída por quatro volumes (6º ao 9º ano). Cada volume apresenta o estudo de língua portuguesa dividido em três cadernos de estudo: Leitura e Produção, Práticas de Literatura e Estudos de Língua e Linguagem. A exploração dos conteúdos presentes nos cadernos se estabelece através dos gêneros textuais. Embora haja a divisão dos cadernos, as autoras afirmam que os conhecimentos linguísticos não estão desassociados, ou seja, em “caixinhas”. Isto significa que, apesar da divisão, o aluno encontrará em todos os cadernos um pouco do saber de cada um deles.

Tendo como objeto de estudo a abordagem da semântica e da pragmática, o *corpus* da nossa pesquisa é o livro didático de Língua Portuguesa. O critério de seleção da coleção didática Singular & Plural se deu pelo fato desta coleção ter sido aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, e também pelo fato desta coleção ter sido a que mais apresentou aspectos semânticos e pragmáticos em detrimento de outras coleções elencadas no Guia PNLD. Ao fazermos o levantamento das questões, observamos que todas as questões selecionadas para análise pertencem ao Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, sendo este caderno dividido em três unidades, a saber: língua e linguagem, língua e gramática normativa e ortografia e pontuação.

Cumprе ressaltar que as questões selecionadas estavam inseridas nas unidades do caderno que tratavam sobre língua e linguagem e sobre ortografia e pontuação. O *corpus* desta pesquisa é constituído de 9 questões, as quais mostram conceitos semânticos e pragmáticos, como a ambiguidade, homonímia, atos de fala, entre outros, conforme são apresentados nas análises disponibilizadas a seguir.

4.1 POLISSEMIA COMO OBJETO DE ESTUDO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL

Figura 1 - Atividade sobre polissemia

4. Leia as orações a seguir.

O príncipe recebeu a coroa real de seu pai.
Em seu velório, havia diversas coroas de flores, enviadas por admiradores.
O dentista teve de refazer a coroa do meu dente.
A coroa do abacaxi tem espinhos.

207

Estudos de língua e linguagem

a) Qual é o sentido da palavra **coroa** em cada uma dessas frases?
 b) O que há em comum entre todos esses sentidos da palavra **coroa**?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 207-208).

A Figura 1 apresenta o conceito de polissemia, o qual o material didático se propõe a abordar no livro do 7º ano. Ao apresentar quatro frases que utilizam a mesma palavra com sentidos diferentes, é solicitado que o aluno saiba identificar o emprego destes diversos sentidos, os quais advêm da palavra *coroa*. A primeira frase *O príncipe recebeu a coroa real de seu pai* apresenta a palavra no sentido de ornamento circular que se coloca na cabeça de alguém para simbolizar grandeza e distinção.

Na segunda frase *Em seu velório, havia diversas coroas de flores, enviadas por admiradores*, o termo aponta o sentido de enfeite, também circular, feito de flores e geralmente utilizado para homenagear uma pessoa falecida. A terceira frase *O dentista teve de refazer a coroa do meu dente* emprega o termo dizendo respeito à parte mais externa do dente, que é revestida de esmalte. A última frase *A coroa do abacaxi tem espinhos* emprega o termo no sentido de parte superior do abacaxi, composta de folhas verdes e rígidas.

Ao responder adequadamente o item *a*, o aluno identificará que os diferentes sentidos da palavra *coroa* possuem uma relação entre si – *algo circular que se sobrepõe a outra coisa*. No caso dos exemplos citados, a coroa se sobrepõe, respectivamente, à cabeça, ao túmulo, à raiz do dente e à fruta. O item *b* trabalha a noção de polissemia tradicionalmente assumida pela literatura semântica (que diferencia homonímia de polissemia), a qual é empregada quando os possíveis sentidos da palavra ambígua possuem alguma relação entre si. A polissemia abordada

na questão trabalha com a habilidade do aluno de inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3), habilidade esta exigida na matriz de referência da Prova Brasil.

É necessário apontar que, apesar de o material didático não destacar a diferença existente entre homonímia/polissemia, o conteúdo aborda a noção de polissemia tradicionalmente assumida pela literatura semântica, pois considera que ela “é possível porque o sentido da palavra não muda totalmente, ou seja, há uma certa relação entre os sentidos que ela apresenta nas diferentes situações” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p.208).

Além disso, nas sugestões de respostas, comentários e orientações para mediação do professor, é enfatizado que, no momento, não interessa diferenciar a homonímia e a polissemia, justificando-se que nem mesmo há um consenso entre os gramáticos a esse respeito. É salientado, ainda, que não se considera relevante que o aluno decore o conceito, mas sim que possa operar com ele.

Figura 2 - Atividade sobre ambiguidade lexical

3. Leia a tira a seguir.

ESCOLA DE ANIMAIS

Leandro Robles

a) Por que a personagem verde parece irritada com Chump?

b) Leia o box abaixo.

ACEPÇÃO
sf. 1. Lex. Significado de uma palavra ou frase em cada um dos contextos em que ela pode estar inserida.

iDicionário Aulete. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/dicionarios>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

- Qual pode ter sido a intenção do quadrinista ao apresentar personagens empregando duas acepções diferentes do verbo **comer**?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 207).

A questão abordada na Figura 2 faz parte da unidade *Língua e linguagem* do livro didático do 7º ano, cujo conteúdo tratado é a polissemia, apresentando também o gênero textual tirinha. A tirinha é um tipo de gênero textual cuja materialidade semiótica (verbo-visual) é de natureza lúdico-humorística, que objetiva, na maioria das vezes, discutir comportamentos importantes na sociedade, como, por exemplo, os aspectos políticos, econômicos, religiosos etc. No que refere à tipologia textual, trata-se de um gênero que articula uma narrativa com opinião, isso porque narra uma curta história avaliando, criticando ou até mesmo ironizando um acontecimento ou um comportamento. Para o desenvolvimento da sequência narrativa, se faz necessária a caracterização dos personagens, falas e gestos.

Por se tratar de um gênero que não trabalha apenas com o verbal, mas sim com o diálogo entre diferentes semioses (linguagem verbal e imagética), é necessário considerar que a imagem ora situada não é compreendida apenas como um elemento meramente ilustrativo. Isso porque o aluno tem a possibilidade de olhar criticamente para a imagem, para os recursos gráficos presentes no texto em consonância com a materialidade verbal, explorando assim as competências e habilidades que lhe são exigidas, bem como a construção de efeitos de sentido mediante a interação da materialidade sincrética (verbal e imagética). Desse modo, trabalhar com este tipo de gênero textual – que trata sobre o discurso humorístico – possibilita que o educando perceba relevantes elementos da língua, ampliando sua competência leitora e, conseqüentemente, desenvolvendo melhor seu entendimento sobre os aspectos linguísticos empregados.

A tirinha em questão é explorada em dois itens para o aluno responder. O primeiro item (alternativa *a*) pergunta o porquê que uma personagem da tirinha está irritada com a outra. Esse tipo de pergunta conduz o aluno a fazer uma leitura interpretativa da tirinha, induzindo-o a perceber o humor presente no gênero. Para se ter uma interpretação satisfatória do texto, o aluno precisa, inicialmente, mobilizar várias inferências, ou seja, recuperar aquilo que não está explícito no texto. É por meio da *implicatura conversacional* que o aluno acionará o que não está dito na materialidade linguística, ou seja, acionará o contexto, o conhecimento de mundo necessário para a compreensão do sentido proposto no texto (jogo de xadrez, jogo de dama, capturar).

Ao acionar o conhecimento de mundo, o aluno compreenderá que, no jogo de xadrez, as peças são capturadas e não “comidas”, termo este bastante empregado no jogo de dama. O sentido humorístico da tirinha é construído através do que está implícito e também pelo *ato de fala perlocucionário*, pois, ao tentar advertir/ensinar Chump que não era daquela forma que se joga xadrez (ingerindo as peças), a personagem verde o confundiu ainda mais, produzindo

assim uma consequência no ouvinte – a confusão e não o ensinamento. Desse modo, percebe-se que a leitura que o aluno fará não está no que foi dito (sentido literal), mas sim na decodificação do que está implícito, a fim de compreender o que o locutor pretende dizer com o que diz.

O trabalho com atividades que exijam do aluno realizações de inferências contempla não apenas o que preconizam os documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa, mas também as habilidades de leitura exigidas na matriz da Prova Brasil², em que um dos seus descritores estabelece que o aluno desenvolva a compreensão do texto que lê, através de elementos implícitos ou não. Além disso, o aluno também é conduzido a fazer uma leitura visual das imagens que compõem a tirinha, desenvolvendo a competência de leitura dos aspectos não verbais, o que também é explorado por outro descritor unicamente voltado para essa perspectiva.

Ao solicitar que o aluno leia o boxe (explicação breve no livro didático sobre um determinado conteúdo), a alternativa *b* já sinaliza ao aluno que o significado de uma palavra pode ser diferente dependendo do contexto em que está empregada. Ao perguntar qual tinha sido a intenção do quadrinista ao apresentar duas personagens empregando duas acepções (significados) diferentes do verbo *comer*, evidencia-se, mais uma vez, o destaque para os aspectos pragmáticos. Isso porque o aluno deve, para ter uma interpretação satisfatória, considerar o contexto que caracteriza o significado do termo linguístico.

A pergunta do item *b* trabalha com a ideia de mostrar ao aluno o emprego da ambiguidade lexical através do verbo *comer*, gerando, com isso, o efeito de sentido humorístico. Neste texto, trabalha-se com a ideia de o aluno acionar um sentido inicial (*comer/ingerir alimentos*) para que só depois acione o segundo sentido (*comer/capturar peças*), uma vez que este é esperado para gerar o efeito de humor, pois representa a quebra, o inesperado. Neste caso, o emprego do verbo *comer* torna-se um “gatilho”, um indício que deverá ser analisado pelo aluno, possibilitando-lhe identificar a ambiguidade lexical (apresentada no livro didático como polissemia), recurso este bastante utilizado nos textos de humor.


Além disso, ao abordar este conteúdo, a questão explora também que o aluno trabalhe com mais dois descritores adotados na matriz de referência da Prova Brasil – inferir o sentido

² A Prova Brasil é uma avaliação desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que tem como objetivo avaliar a qualidade de ensino oferecido pela educação brasileira. Na disciplina de Língua Portuguesa, as habilidades e competências são determinadas por descritores que constituem a Matriz de Referência da disciplina. Os descritores tratados são: D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), pertencente ao Tópico I (Procedimentos de leitura); e D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.), pertencente ao Tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto) da Matriz de Referência da Prova Brasil.

de uma palavra ou expressão e reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Percebe-se, portanto, que a questão ora analisada trabalha as habilidades e competências do aluno em uma perspectiva metalinguística e epilinguística, exigindo uma reflexão sobre a adequação e os efeitos de sentido.

Figura 3 - Atividade sobre ambiguidade lexical

5. Leia a tirinha.



a) O que Hagar queria que o amigo Eddie fizesse?

b) O que Eddie fez?

c) Que palavra causou o mal-entendido? Por quê?

d) Nesse caso, a polissemia da palavra ajudou ou atrapalhou a interação entre os interlocutores? Por quê?

e) Imagine, agora, que o autor da tira tivesse escrito o primeiro balão de fala do seguinte modo:

**Preciso do meu barco consertado hoje à tarde!
Tente convencer o dono da oficina!**

f) Levando em conta a resposta que você deu no item anterior, explique que "vantagem" a existência de polissemia trouxe para o autor dessa tira.

208

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 208).

A Figura 3 pertence ao livro didático do 7º ano e apresenta uma tirinha de humor como texto de leitura para interpretação de questões que exploram a polissemia. No primeiro quadrinho, o personagem Hagar diz ao amigo que precisa do seu barco consertado para aquele mesmo dia, mais especificamente, para o turno da tarde. Para evidenciar a urgência em ter o barco consertado logo, Hagar pede que Eddie dê uma cantada no dono da oficina, ou seja, pede que Eddie convença o dono a consertar rapidamente o barco, para o mesmo dia. O segundo e último quadrinho mostra que Eddie entendeu o sentido literal do termo cantada – *ato de cantar, cantoria*, pois o personagem se dirige ao dono da oficina cantando uma música alegre, o que ocasiona o efeito de sentido humorístico na tirinha.

A questão da Figura 3 compreende seis perguntas. Na letra *a*, é perguntado ao aluno o que Hagar queria que o amigo fizesse. Como se pode ver, Hagar queria que Eddie desse uma cantada no dono da oficina, ou seja, que convencesse o homem a consertar logo o barco. É no primeiro quadrinho da tirinha que percebemos a quebra da máxima conversacional de *modo* (“Evite ambiguidades”), que se refere ao próprio modo como se diz o que deve ser dito. Isso porque o personagem utiliza uma palavra detentora de ambiguidade lexical (neste caso, polissêmica – *cantada*), gerando assim outro sentido para o outro personagem que a escuta.

O item em questão (letra *a*) ainda trabalha com o *ato de fala perlocucionário*. Isso porque, quando Hagar enuncia “Dê uma cantada no dono da oficina”, seu propósito comunicativo é tentar persuadir, mas seu enunciado produz uma consequência no seu interlocutor (Eddie), fazendo com que seu ouvinte confunda a real intenção proposta. A letra *b* é elaborada para que o aluno apresente o sentido literal que foi compreendido, ou seja, que o aluno expresse que Eddie, literalmente, cantou uma música para o dono da oficina.

A letra *c* pede que o aluno identifique a palavra polissêmica causadora do mal-entendido – *cantada*. Além da identificação, o aluno é conduzido a justificar a noção da polissemia, fazendo com que o educando estabeleça a diferença entre o sentido figurado e o literal, justificando que, em vez de Eddie entender a palavra cantada no sentido figurado de “conversa que seduz”, ele entendeu-a no sentido literal de “ato de cantar”. Ao perguntar se a polissemia da palavra ajudou ou atrapalhou a interação entre os interlocutores, a letra *d* possibilita que o educando atente para o emprego da polissemia, visto que, se empregada inadequadamente (ou propositalmente), tal palavra produzirá efeitos de sentido diversos (ironia, humor etc.), o que poderá causar mal-entendido, como visto na tirinha.

A letra *e* mostra ao aluno como seria se Hagar empregasse o sentido figurado da palavra cantada (*Tente convencer o dono da oficina*), o que tornaria o enunciado específico e com um sentido único. Ao trazer esse exemplo, o aluno é oportunizado a identificar o emprego da polissemia como um recurso que propicia o humor. Isso porque a polissemia, neste caso, é um “gatilho” a ser acionado, e a partir deste acionamento o leitor construirá um segundo final para a tirinha, pois “Sabe-se que as técnicas humorísticas fundamentais consistem em permitir a descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso pelo primeiro plano e que, até o desfecho da piada, parece ser o único possível”. (POSSENTI, 2010, p. 61)

A letra *f* corrobora o item anterior, pois possibilita que o educando perceba que, graças à polissemia, o autor da tirinha conseguiu criar um efeito de humor. Além de se trabalhar com esse fenômeno, o educando também pode identificar na questão o processo de lexicalização que

a palavra polissêmica sofre. Isso porque a palavra *cantada* tem como emprego o particípio passado, mas, ao participar desse processo, se modifica para um outro elemento – o emprego do substantivo.

O processo de lexicalização diz respeito ao ato em que um elemento sai da Gramática e segue para o Léxico. Esse processo ocorre através de dois princípios: prototipicidade e unidirecionalidade. O princípio da prototipicidade compreende que as categorias não são estanques, ou seja, são fluidas. Isto significa que as categorias podem, em um dado contexto, modificarem-se. A unidirecionalidade compreende o percurso que a forma fará de um estágio inicial para outro estágio, uma vez que as mudanças ocorridas no processo de lexicalização não são abruptas.

Embora seja um conteúdo trabalhado pelos linguistas sintaticistas, o processo de Lexicalização poderá ser explorado pelo docente na mediação desta questão, a fim de que o aluno possa identificar que, dependendo do contexto, as categorias podem ser modificadas. Neste caso, o docente poderá apontar que a palavra *cantada* sai da categoria mais gramatical, ou seja, do particípio passado, para uma categoria lexical, isto é, para o substantivo; evidenciando que esse processo só ocorre porque a Sintaxe (forma) está a serviço da Semântica (sentido).

Percebe-se ainda que a questão ora analisada promove uma sistematização do conceito de polissemia pelo próprio aluno. Isso porque explora o uso do conceito, mas só depois o sistematiza, atividade esta que é desenvolvida pelo próprio educando. Desta forma, o aluno é conduzido a identificar o uso e seus desdobramentos, bem como os efeitos de sentido desencadados pelo emprego linguístico realizado. Além deste conceito, a sinonímia também se faz presente na coleção didática. É o que veremos a seguir.

4.2 SINONÍMIA COMO OBJETO DE ESTUDO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL

Figura 4 - Atividade sobre sinonímia

6. Para finalizar, reflita sobre esta questão: você acha que existem sinônimos perfeitos? Ou seja, existem palavras com sentidos exatamente iguais, que podem ser trocadas uma pela outra sem mudar em nada o sentido do que dissemos?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 180).

A Figura 4 apresenta uma questão do 8º ano que nos mostra a noção central dos estudos semânticos desenvolvidos em torno da sinonímia: a de que não existem sinônimos perfeitos.

Podemos perceber que, ao longo das atividades solicitadas no material didático, o aluno é levado a identificar que a sinonímia pode ocorrer dependendo do contexto. Para finalizar o exercício que aborda o conteúdo de sinônimos, é explicitamente pedido que o educando reflita sobre o ponto central da discussão, ou seja, sobre a quebra do conceito arraigado de que sinônimos são dois termos que possuem a mesma equivalência de sentidos.

Como visto, a pergunta é objetiva e rende uma boa reflexão, visto que a sinonímia deve ser compreendida como a identidade de significação. Segundo Ilari e Geraldi (2005), para que duas palavras sejam consideradas sinônimas, é necessário que as duas façam, em todos os empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase. Além disso, como já visto, a sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas. Isto significa dizer que podemos ter duas palavras sinônimas em contexto informal, mas, se houver alguma mudança para um contexto formal, pode ser que ambas as palavras não continuem como sinônimas.

Costumeiramente se ouve que os sinônimos são palavras com o mesmo sentido que podem ser substituídas uma pela outra sem perda de significado. Contudo, essa concepção é inadequada, pois, apesar de serem consideradas como sinônimas, tais termos nunca ocorrem em combinações exatamente iguais. É o caso, por exemplo, dos termos *seco* e *enxuto*. Se dissermos “Ele é seco por dinheiro” e “Ele é enxuto por dinheiro”, podemos perceber que o sentido da expressão é alterado. Como nos afirmam os autores supracitados, se a sinonímia de uma palavra é considerada mediante o conjunto de contextos linguísticos em que pode ocorrer, isso implica dizer que “então é impossível encontrar dois ‘sinônimos perfeitos’”. (ILARI; GERALDI, 2005, p. 46).

Ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da sinonímia em sala de aula, Antunes (2012) defende uma nova perspectiva para este ensino. A autora considera que a sinonímia deve ser estudada na ótica da textualidade, adotando uma noção de que os sinônimos devem ser constituídos no texto, considerando que a sinonímia, em sua quase equivalência, responda às mais diversas pretensões de designar, pela referência ao mesmo objeto de discurso, enfatizar, reforçar um conceito, um argumento, pontuar uma pequena diferença de sentido, enfim, que estabeleça um propósito comunicativo, umnexo de continuidade, o qual dá ao texto o caráter de unidade que ele precisa para ser facilmente compreendido.

A autora ainda enfatiza que o ensino sob a ótica da textualidade é praticamente descartado na maioria das escolas, isso porque as palavras, em seu sentido, são vistas fora do texto, ou seja, de modo isolado, ou ainda em lista de palavras ou dupla de frases que, supostamente, prestam-se à atualização de algumas dessas relações de sentido. Desse modo, a autora propõe que o estudo da sinonímia esteja sob a égide da textualidade, pois o exercício de

formar frases soltas ou de substituir palavras em pares de frases é insuficiente, visto que “não favorece o conhecimento explícito de que *construir um texto é construir uma unidade de sentido e interação*” (ANTUNES, 2012, p. 41).

Figura 5 - Atividade sobre sinonímia

Texto 2

URBANÓIDE

Diogo Salles

1. O que o homem de boné (flanelinha) está querendo de Urbanóide?

2. Para expressar seu pedido, o flanelinha usa palavras diferentes na sequência da tira.

- Que palavras são essas?
- Elas são consideradas palavras sinônimas, segundo o dicionário? Explique recorrendo aos verbetes.
- Elas poderiam ser consideradas palavras sinônimas nesse contexto? Por quê?
- Que palavra poderia ter sido usada como sinônima para deixar explícito, (claro), o que o flanelinha queria?
- No último quadrinho, na fala do flanelinha, está implícita a palavra *contribuição*. Ela tem o mesmo sentido que tinha na primeira vez em que foi usada pelo flanelinha?

3. Você acha que Urbanóide realmente não entendeu o que o homem de boné queria na primeira tira? Explique sua resposta.

4. Considerando o contexto da situação, o primeiro termo usado pelo flanelinha está adequado ou não? Explique.

5. Considerando os termos como sinônimos na sequência da tira, qualquer um deles poderia ser usado em uma situação formal? Por quê?

Converse com a turma

- Qual é a situação vivida pelas personagens na sequência de tiras?
- O homem de boné está na função de guardador de carros, conhecido nas grandes cidades do Brasil por “flanelinha”.
 - Qual é a reação do flanelinha, no último quadrinho, à pergunta de Urbanóide, feita no quadrinho anterior?
 - Quais são as razões de reações como essa nas grandes cidades?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 182).

A Figura 5 apresenta uma tirinha cujo propósito é trabalhar o uso dos sinônimos no 8º ano. Nela, há o diálogo entre dois personagens, o Urbanóide e o homem de boné (flanelinha). A questão 1 solicita que o aluno expresse o que o Urbanóide está querendo dizer ao homem de

boné, ou seja, qual é o tema central do diálogo. Como se pode perceber na tirinha, o homem espera que o Urbanóide lhe dê dinheiro em troca de vigiar o carro para ele. Desta forma, podemos perceber também que o propósito da questão 1 é conduzir o aluno à identificação de termos empregados como sinônimos no diálogo entre os personagens.

A questão 2, mais especificamente o item *a*, solicita que o aluno identifique as palavras ditas pelo flanelinha que expressem o seu desejo – *café* e *contribuição*. Em continuidade, o item *b* pergunta se essas palavras ora identificadas no item anterior são sinônimas. Para tanto, é orientado que o aluno faça uso do dicionário, o que já o conduz a identificar o sentido literal de ambas as palavras. Através destes sentidos literais, podemos perceber que os termos *café* e *contribuição* não são sinônimos. Ao solicitar esta resposta, podemos perceber que o aluno já é guiado para o entendimento de que os termos adotados como sinônimos foram empregados em um sentido não literal.

O item *c* pergunta se as palavras podem ser empregadas como sinônimas neste contexto, o que possibilita ao aluno perceber a função do contexto na relação da sinonímia. Como se pode ver, no contexto da tira, os termos *café* e *contribuição* estão sendo usados com o sentido de *dinheiro*. A palavra *café* é empregada no sentido figurado, não literal, visto que, na realidade, a construção seria “um dinheiro para um cafezinho”, porém, no uso cotidiano, em uma interação rápida, a expressão passou a fazer referência apenas ao termo “cafezinho” ou a “café”. Além de trabalhar o uso de palavras que estabelecem uma relação de sinonímia no sentido não literal, podemos também perceber que a questão trabalha com a economia linguística, visto que o termo *café* cristalizou seu sentido não literal após a recorrência das expressões “um dinheiro para um cafezinho”, “cafezinho”, até alcançar “café”.

Para que haja a compreensão do sentido não literal empregado no termo *café*, o aluno precisará acionar o conhecimento implícito da materialidade linguística, utilizando-se do seu conhecimento de mundo para compreender o efeito de deboche que a tirinha apresenta, ou seja, o aluno precisará acionar a *implicatura conversacional*, o contexto de mundo, para que possa compreender que o termo foi empregado fazendo alusão ao dinheiro, o qual se “representava” pelo café propriamente dito.

O item *d* solicita que o aluno empregue a palavra que poderia ser utilizada como sinônima sem prejuízo de sentido – *dinheiro*. Podemos perceber que a questão adota uma progressão lógica de raciocínio, pois, ao solicitar que o aluno faça a inferência do termo *café* (no item *c*), solicita em seguida a identificação do termo. O item *e* solicita que o aluno perceba que a palavra *contribuição* suprimida no último quadrinho não é empregada no sentido de

dinheiro (como o Urbanóide a emprega), mas sim no sentido de *punição*, pois era isso que o flanelinha poderia fazer a Urbanóide ou ao seu veículo caso não recebesse o que tinha pedido.

A questão 3 é pessoal, mas compreende uma discussão interessante para ser realizada com o aluno. Pelo fato de o Urbanóide ser um personagem paulista e, portanto, familiarizado com este tipo de situação, espera-se que o aluno possa inferir que aquele sabia perfeitamente o que estava sendo pedido pelo flanelinha. Com isso, cabe ao docente explorar os diversos efeitos de sentido que o gênero em questão pode apresentar, pois, diferentemente da maioria das tiras que apresentam o humor de forma lúdica, a fala de Urbanóide ao flanelinha pode ser entendida como um deboche, uma zombaria, que é um dos elementos responsáveis pela intenção de humor na tira.

A questão 4 trabalha com a linguagem informal. Espera-se que o educando responda que o termo utilizado está adequado, pois na linguagem informal é comum e permitido o uso de gírias (expressões com sentido figurado). A questão 5 pergunta se os termos empregados como sinônimos na tira poderiam ser empregados em uma situação formal. A resposta é não, pois os termos *café* e *contribuição* só são sinônimos, neste caso, porque foram empregados em uma situação informal.

Ao responder a última pergunta (questão 5), o aluno é levado a refletir que o emprego da sinonímia só foi possível porque estava em um contexto que favoreceu seu uso. Ao explorar a noção de sinonímia desta forma, a questão orienta o aluno a compreendê-la não como o sentido semelhante que é estabelecido entre duas palavras, mas sim como o conceito preconizado pela literatura semântica, o qual revela que “A sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas” (ILARI; GERALDI, 2005, p. 45). É importante destacar que o conceito de sinonímia adotado pelo material didático possibilita que o educando compreenda também que duas palavras são sinônimas quando podem ser substituídas, em qualquer contexto, sem que a proposição passe de verdadeira para falsa, ou vice-versa. Além da sinonímia, a homonímia também é contemplada na coleção didática, conforme veremos a seguir.


4.3 HOMONÍMIA COMO OBJETO DE ESTUDO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL

Figura 6 - Atividade sobre homonímia

4. Na piada a seguir, uma palavra foi usada de modo inadequado. Observe.

Uma moça estava num **conserto** orquestral e o homem que estava do lado dela perguntou:
— O que eles estão tocando?
E a moça:
— Instrumentos, ué!!!

Disponível em:
<<http://blogdolele.blog.uol.com.br/lelepiadas/>>.
Acesso em: 26 mar. 2015.



WIVIANA BILOTTI

a) Pelo sentido da piada, a que se refere a palavra destacada?
b) Qual é o significado dessa palavra no dicionário?
c) De que outro jeito essa palavra poderia ser grafada de forma que o som permanecesse igual?
d) Procure no dicionário o significado mais comum da palavra nessa outra forma.
e) Há um erro no texto da piada? Qual?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 262).

A Figura 6 apresenta uma questão sobre a homonímia, cujo conteúdo é abordado no capítulo que trata sobre as palavras parônimas e homônimas no 9º ano. A questão número 4 mostra o gênero piada como texto interpretativo para o uso do conceito – homonímia. Como se pode ver, o enunciado da questão conduz o aluno a identificar o proposital modo inadequado com que uma palavra foi empregada – *conserto*. É pertinente destacar que a palavra inadequada é a única que foi destacada em negrito no texto, recurso este que facilita sua identificação.

A letra *a* pergunta ao aluno a que sentido a palavra destacada se refere. Pode-se deduzir, até mesmo pela imagem ao lado que ilustra o texto, que a palavra se refere a uma apresentação musical. Na letra *b*, pergunta-se qual é o significado que essa palavra destacada expressa no dicionário, ou seja, qual o seu significado literal. Na definição do dicionário, a palavra *conserto* se refere à ação de consertar algo, reparar.

A letra *c* pergunta ao aluno de que outro jeito a palavra destacada poderia ser grafada de forma que o som permanecesse igual. Neste caso, poderíamos grafar a palavra *concerto*, a qual não provocaria perda de efeito sonoro, mantendo-se este semelhante. A letra *d* solicita que o aluno procure, mais uma vez, o sentido mais comum (literal) desta palavra que foi grafada de outra forma. No caso, a palavra *concerto* se refere, em seu sentido literal, a um conjunto de trechos musicais executados por uma reunião de instrumentos ou de vozes.

A letra *e* pergunta ao aluno se existe algum erro na piada e, se houver, que se exponha qual é. Este último item revela o propósito da questão: que o aluno identifique o emprego dos homônimos. O texto apresenta como “erro do autor da piada” a confusão no emprego dos homônimos *conserto* e *concerto*. Neste caso, para se compreender o humor da piada, é preciso que o aluno identifique o uso inadequado das palavras homônimas, as quais expressam o mesmo som, porém possuem representação gráfica diferente (homônimos homófonos).

Podemos perceber que a questão explora o conceito semântico de homonímia no nível vocabular, classificatório, destacando no texto a palavra que revela o fenômeno semântico. Embora o material didático não adote a noção de ambiguidade como a noção pela qual se deriva a homonímia, o conceito trabalhado na questão está em consonância com os estudos desenvolvidos pela Semântica lexical, pois considera como palavras homônimas aquelas que apresentam identidade em relação ao aspecto sonoro e/ou à grafia.

Figura 7 - Atividade sobre paronímia e homonímia

2. Leia a tira e a manchete a seguir, observando atentamente as palavras destacadas.

Texto 1

CALVIN

Bill Watterson

© 1985 WATTERSON/DIST. BY UNIVERSAL UCLICK

Texto 2

*Petrobras descobre outro **poço** na Bacia de Santos*

O Estado de S. Paulo, São Paulo, 28 mar. 2008. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/economia/not_eco147684,0.htm>. Acesso em: 26 mar. 2015. (Fragmento).

a) Leia em voz alta as palavras destacadas na tira e na manchete.

- Você deve ter notado que as duas palavras não são totalmente iguais nem totalmente diferentes, mas parecidas. O que elas têm de parecido?

Converse com a turma

1. O que a mãe de Calvin deseja que ele entenda no segundo quadrinho?
2. A que se refere o pronome demonstrativo *isso* utilizado pela mãe de Calvin?
3. O que permite ao leitor entender a que a mãe de Calvin se refere ao utilizar o pronome *isso*?

Estudos de língua e linguagem

- b) Qual é a forma infinitiva de *posso* no texto 1?
- c) Qual o significado da palavra indicada no item b)?
- d) O que significa a palavra *poço* no texto 2?
- e) Agora, compare novamente as palavras destacadas nos dois textos e diga quais diferenças se percebem entre elas.

257

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 257-258).

Podemos perceber que a Figura 7 explora o conceito dos parônimos no 9º ano. Parônimos são palavras bastante semelhantes na grafia ou no som, mas diferentes no significado. A questão número 2 traz uma tirinha do personagem Calvin (texto 1) e uma manchete (texto 2), tendo em vista a interpretação que o aluno fará acerca dos parônimos baseando-se nos dois textos. No próprio comando do enunciado, podemos perceber o direcionamento que é dado ao aluno para que observe as palavras em destaque (no caso, as

palavras parônimas), o que possibilita que ele identifique a sutil diferença gráfica e sonora das palavras *posso* e *poço*.

Após a leitura dos textos 1 e 2, o aluno é solicitado a fazer uma leitura em voz alta das palavras destacadas em ambos os textos, com o propósito de identificar que as palavras destacadas possuem semelhanças ou na grafia ou no som, mas não são exatamente iguais. Neste caso, o aluno deverá identificar e diferenciar os conceitos de palavras parônimas (semelhança no som ou na grafia e diferença no significado) e de palavras homônimas (igualdade no som e/ou na grafia e diferença no significado), para que assim possa compreender que os termos empregados correspondem a parônimos.

Mediante a reflexão teórica acima realizada, o aluno já responde a letra *a*, visto que é perceptível identificar que as palavras *posso* e *poço* possuem parte da grafia e som parecidos, mas não são exatamente iguais. O item *b* faz uma pergunta de ordem gramatical, pedindo que o aluno classifique/conjuguie a forma infinitiva de *posso* – cuja resposta é *poder*. O item *c* pergunta qual é o significado (sentido literal) da palavra *posso*, cuja resposta é a possibilidade ou pedido de autorização.

O item *d* novamente solicita o significado (sentido literal) de uma das palavras parônimas – *poço* – que corresponde ao furo ou buraco para exploração de petróleo. Na última pergunta, o item *e* solicita que o educando compare as palavras destacadas nos textos e que perceba as diferenças entre elas. Neste caso, espera-se que o aluno identifique que, além da diferença do significado, as palavras destacadas também são diferentes na grafia (ç/ss) e na pronúncia (em *posso*, a vogal *o* é mais aberta quando pronunciada; em *poço*, a vogal *o* é mais fechada).

Percebe-se que, mais uma vez, a questão enfatiza o uso das palavras parônimas no nível do vocábulo, da identificação e classificação, conduzindo o aluno a perceber a diferença existente entre as palavras parônimas e homônimas. É pertinente destacar que alguns conceitos pragmáticos se sobrepõem aos semânticos na coleção didática, é o que veremos a seguir.

4.4 ATOS DE FALA E DÊITICOS COMO OBJETOS DE ESTUDO NA COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL

Figura 8 - Atividade sobre dêiticos e atos de fala

Estudos de língua e linguagem

Texto 2

▼ Leia, a seguir, uma pequena crônica de Luis Fernando Verissimo. Depois, responda às questões.

Pai não entende nada

— Um biquíni novo?
 — É, pai.
 — Você comprou um no ano passado!
 — Não serve mais, pai. Eu cresci.
 — Como não serve? No ano passado você tinha 14 anos, este ano tem 15. Não cresceu tanto assim.
 — Não serve, pai.
 — Está bem, está bem. Toma o dinheiro. Compre um biquíni maior.
 — Maior não, pai. Menor.
 Aquele pai, também, não entendia nada.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Pai não entende nada*.
 Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 26. © by Luis Fernando Verissimo.

5. Compare as duas frases.

- | Pai não entende nada. (título do texto)
- | “**Aquele pai, também, não entendia nada.**” (frase final do texto)
- Qual a diferença de sentido entre essas duas frases, considerando as palavras destacadas na frase final?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 208).

A Figura 8 apresenta, no livro didático do 6º ano, fragmentos (título e frase final do texto) da crônica intitulada *Pai não entende nada*, de Luis Fernando Verissimo, a qual foi submetida para interpretação de sentidos. A questão de número de 5 solicita que o educando compare o título (*Pai não entende nada*) e a frase final (*Aquele pai, também, não entendia nada*), com o propósito de identificar a diferença de sentido entre ambas as frases.

O título da crônica remete a uma informação generalizada sobre todo aquele que é pai, pois se convencionou dizer que pai não entende nada. A frase final do texto apresenta duas palavras destacadas, as quais conduzem o aluno observá-las com mais atenção, pois ambas

indicam sentidos importantes para a compreensão da crônica. A frase final *Aquele pai, também, não entendia nada* mostra que a palavra *aquele* corresponde a um elemento dêitico de pessoa, isso porque faz referência direta a uma pessoa específica que se encontra na situação enunciativa (neste caso, aponta para o pai a que está se referindo).

Além da dêixis de pessoa, temos também na frase *Aquele pai, também, não entendia nada* um elemento importante para a compreensão do texto – a pressuposição. O uso da sentença *Aquele pai, também, não entendia nada* tem como ativador de pressuposição a palavra *também*, cujo entendimento pressupõe que esse pai, assim como todos os outros, parecia não entender o universo adolescente. Isso porque “os pressupostos podem ser inferidos a partir do sentido literal das palavras de uma sentença, embora não estejam contidos no sentido dessas palavras” (MOURA, 2000, p. 17).

Para se compreender a diferença de sentidos entre as duas frases – como é pedido ao aluno – é necessário que este observe a importância do elemento dêitico e da pressuposição como aspectos fundamentais para a compreensão da crônica. Desta forma, evidencia-se a necessidade de se trabalhar com esses elementos em sala de aula (ainda que não se usem terminologias), para que assim se possa construir estratégias de leitura adequadas para gêneros escritos em que as narrativas com diálogos são constituídas por tais aspectos.

A questão ainda nos apresenta os atos de fala. No título da crônica, percebemos a informação generalizada de que todo ser, que é pai, não entende nada. Ao lermos o texto (crônica) na íntegra, percebemos que se trata de um diálogo entre uma filha adolescente e seu pai. Na conversa, ao convencer seu pai a lhe dar dinheiro para comprar um biquíni novo, pois o seu não serve mais, a filha acha que seu pai está de acordo; no entanto, quando o pai enfatiza que ela deveria comprar um biquíni maior, é concluído que aquele pai se inclui como todos os outros, visto que não entende nada.


Percebe-se que, ao longo do texto, o diálogo conduz o leitor a uma concordância do pai em relação à proposta da filha, mas, ao especificar o tamanho do biquíni, não é estabelecida nem concordância nem discordância por parte do pai, pois o diálogo entre os falantes não é mais apresentado, sendo o texto encerrado pela frase *Aquele pai, também, não entendia nada*. Ao terminar com a frase supracitada, o ato de fala perlocucionário causa no ouvinte/leitor um efeito inesperado, contrário ao pretendido (que seria a total concordância do pai na compra da filha), causando também o efeito de humor.

Figura 9 - Atividade sobre atos de fala e variação linguística

Texto 2: tira do Mutum

Mutum, a personagem da próxima tira, mora na cidade e foi visitar a sua tia, que mora em um sítio muito longe da cidade.

MUTUM



Moisés Gonçalves

© MOISÉS GONÇALVES

Estudos de língua e linguagem

1. Explique o que acontece nas duas cenas.
2. O que você pode dizer sobre o modo como a tia de Mutum fala, considerando como está representada na escrita?
3. Observe o significado da palavra *fartura*, usada por Mutum.

FARTURA s.f. (sXIV) 1 estado de farto 2 quantidade mais do que suficiente; abundância 2.1 abundância de comestíveis ou provisões.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. (Fragmento).

 - a) Podemos dizer que a graça da tira se apoia no uso desta palavra. O que o menino quis dizer ao usar tal palavra?
 - b) Como a tia entendeu o que ele disse?
 - c) Levando em consideração o que você observou sobre a fala da tia, o que causou o mal-entendido?
4. A expressão do garoto, no segundo quadrinho, indica uma certa surpresa. Por quê?
5. Se o menino quisesse dar à sua fala o sentido que a tia deu, ele teria feito uso de uma palavra semelhante à que usou. O que ele diria?
6. Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar*, *recramá*, *fartando*. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: *mal*, *reclamar*, *faltando*.
 - a) As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto?
 - b) O que os dois grupos de palavras têm de diferente?
7. Você diria que Mutum e seus tios compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa? Explique.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 213-214).

A Figura 9 mostra a tira do Mutum como texto central para o estudo da variedade linguística e dos atos de fala no 6º ano. Na tirinha, o personagem Mutum fica feliz por ver a grande variedade de comida (*fartura*) na casa da tia; no entanto, ela entende que o garoto está se referindo à falta de determinadas comidas que ele supostamente queria.

A questão número 1 solicita que educando interprete o que acontece na tira, ou seja, o mal-entendido ocasionado por um elogio, uma vez que ocorre a diferença entre os falares.

Na questão número 2, é perguntado sobre o modo como a tia se expressa na tira, considerando o termo destacado. Como se pode perceber, o termo destacado – *fartando* – conduz o aluno a identificar a variedade da língua apresentada. É importante destacar que não se trata de uma fala errada da tia, mas sim de uma forma de falar bastante comum nas regiões rurais, em que o acesso a outras variedades é limitado.

O item 3 mostra o sentido literal da palavra *fartura* apresentada no dicionário. A letra *a* pergunta o que o menino quis dizer ao empregar esta palavra. Como se pode observar, o menino faz o emprego da palavra em seu sentido literal, expressando que havia grande quantidade de comida. O item *b* pergunta o que foi entendido pela tia quando o garoto utilizou o referido termo – que o menino estava reclamando de se ter pouca comida.

O item *c* da questão 2 pergunta ao aluno o que causou o mal-entendido. Como observado, a causa foi o sentido que a tia atribuiu à palavra *fartura* usada pelo garoto. A questão pergunta ao aluno sobre o porquê da surpresa que o garoto sentiu no segundo quadrinho – expressão facial. A materialidade imagética contribui para o entendimento de que o garoto se surpreendeu com como a tia entendeu a sua fala, pois o garoto queria dizer exatamente o contrário.

A questão 5 explora a expressão que o personagem faria caso quisesse, de fato, dizer que tinha pouca comida. Neste caso, o personagem diria *que estava faltando comida*. É importante que o aluno compreenda que o sentido de *fartura* entendido pela tia não existe no dicionário, embora exista para as pessoas que falam a variedade rural, pois, em vez de dizerem “falta” dizem “farta”, isto é, trocam o *l* pelo *r*. A questão 6, letra *a*, trabalha com a compreensão de sentido do texto caso haja substituição das palavras empregadas pela tia por palavras empregadas de acordo com a variedade de prestígio urbana. Espera-se que o aluno responda que é possível fazer esta substituição.

Na letra *b*, espera-se também que o aluno compreenda que o emprego de palavras pela tia corresponde não a um erro da norma culta, mas sim a uma variedade rural. A questão 7 explora que o aluno consiga compreender que Mutum e seus tios não possuem a mesma maneira de falar a língua portuguesa, pois o garoto tem acesso à escola e fala de acordo com a fala com quem convive, ou seja, domina as regras da variedade prestigiada, diferente dos seus tios, os quais têm um modo de falar mais específico de regiões afastadas da cidade.

Podemos perceber, então, o quanto a tira do Mutum pode fazer o aluno refletir sobre as variedades de prestígio urbana e rural, além de também oportunizar que ele desconstrua

qualquer possível preconceito linguístico. Além da ênfase dada à variedade linguística, percebemos que a tirinha emprega os atos de fala a favor da variedade linguística, pois, quando Mutum expressa “Nossa, tia! Quanta fartura!”, o ato ilocucionário é de externar alegria, satisfação; porém, o efeito perlocucionário causa na tia (ouvinte) exatamente o contrário ao pretendido.

Percebemos, portanto, que as análises demonstram que os aspectos semânticos e pragmáticos são elementos importantes para a produção de sentidos. Os aspectos contemplados – homonímia, sinonímia, polissemia, ambiguidade, atos de fala, implicatura, pressuposição, máximas conversacionais – não estão todos explicitamente nomeados no material didático, porém podem ser trabalhados pelo professor. Os aspectos pragmáticos não tiveram seus conceitos destacados na coleção didática, mas podem ser trabalhados pelo professor, pois são elementos que dialogam com diversos conceitos linguísticos e, sobretudo, com os conceitos semânticos, favorecendo a produção de sentidos e a reflexão da língua. Percebe-se, pois, a necessidade de o docente conhecer os conceitos semânticos e pragmáticos, para que possa aplicá-los em suas aulas adequadamente.

Verificamos também que os estudos semânticos apresentaram avanços em termos de exploração de conceitos, pois conduzem os próprios educandos a observarem que não existe sinonímia (e antonímia) perfeita, como também apresentam o conceito de polissemia com uma noção de base, ou seja, de palavras que possuem alguma relação entre si. Apesar de ainda se ter questões semânticas no nível do vocábulo, da classificação – conforme trabalha o ensino tradicional – é notório que o material didático concebe e, principalmente, trabalha com os conceitos semânticos desenvolvidos pelos estudiosos da área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A semântica e a pragmática são áreas bastante significativas para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que oferecem aos educandos conceitos que exigem não apenas o conhecimento de nomenclaturas, mas a aplicação efetiva dos elementos de natureza semântico-pragmática para a produção de sentidos em virtude da compreensão textual. Observando a relevância destes estudos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nos propomos a analisar de que forma o estudo da Semântica e da Pragmática é desenvolvido em uma coleção didática de Português nos anos finais do Ensino Fundamental.

Pudemos constatar que os aspectos semânticos e pragmáticos são explorados em diversos gêneros (com uma predominância em tirinha, crônica, piada etc.), assim como preconizam os documentos oficiais da educação. Além disso, as questões também trabalham com os descritores estabelecidos pela matriz de referência do SAEB, o que possibilita aos alunos uma familiaridade com o perfil das questões que serão exigidas quando os educandos finalizarem o último ano do Ensino Fundamental II. Percebemos ainda que não há uma progressão de conceitos semânticos neste nível de ensino, isso porque os aspectos apresentados no 6º ano são incipientes, cujo estudo poderia ser iniciado com o conteúdo explorado no 8º ano (sinonímia).

Observamos que alguns aspectos pragmáticos abordados nas questões – atos de fala, implicatura, pressuposição – não são destacados (nomenclaturados) no material didático, mas são necessários para o entendimento dos textos, o que nos permite considerar que cumpre ao professor a ampliação desse estudo, isto é, dessas noções em sala de aula, exigindo deste profissional um esforço maior na elaboração de suas aulas, em virtude de que não existe livro didático perfeito, que aprecie todos os aspectos semânticos e pragmáticos aqui apontados. Desta forma, se faz necessário que o docente conheça os estudos semânticos e pragmáticos, para que assim possa trabalhar com eles adequadamente em sala de aula. É um trabalho processual, um exercício contínuo e perseverante do professor no ambiente escolar.

Verificamos também que as questões aqui analisadas exploram os aspectos semânticos e pragmáticos que necessitam terem seus conceitos ampliados, cujo trabalho compete ao professor. Embora as questões do 7º ano contemplem o ensino em uma perspectiva inovadora, cunhado no nível de análise linguística, percebemos que os outros anos utilizam uma perspectiva de ensino tradicional, pois trabalham com questões no nível gramatical, da identificação e da classificação terminológica.

Portanto, a pesquisa ora proposta visa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva epilinguística, apresentando a importância de trabalhar com os conceitos semânticos e as ressonâncias pragmáticas em sala de aula, demonstrando que tais conceitos favorecem o ensino da língua e não devem ser trabalhados em um âmbito secundário. Desta forma, cabe também ao professor intervir, quando assim se fizer necessário, nas questões que podem favorecer a reflexão sobre a língua, ainda que os conceitos não estejam abordados explicitamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BASSO, Renato. et.al. **Semântica**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Livro didático**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>> Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>> Acesso em: 27 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem. Unicamp.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **O que é a semântica?** 2014. Disponível em:<<http://docplayer.com.br/8920020-O-que-e-a-semantica.html>>Acesso em: 06 maio 2017.

ESPÍNDOLA, Lucienne C. **Pragmática da língua portuguesa**. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p6/p6_6.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. **Teorias pragmáticas e ensino**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

FERRAREZI Jr., Celso. **Ensinar o brasileiro**: respostas 50 perguntas de professores de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

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

LYONS, John. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Tradução Marilda W. Averborg e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MOURA, Heronildes M. M. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular, 2000.

MÜLLER, Ana Lúcia de Paula; VIOTTI, Evani de Carvalho. Semântica formal. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**: II. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2011. p. 137-159.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. Semântica lexical. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). **Introdução à Linguística**: II. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2011, p. 111-135.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo; DOURADO, Maura Regina. **Língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.academia.edu/12530013/Referenciais_Curriculares_do_Ensino_M%C3%A9dio_da_Para%C3%ADba> Acesso em: 13 fev. 2017.

SOUZA, José Wellisten Abreu de. Caracterização do espaço da significação nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. In: FERRAZ, Mônica; NASCIMENTO, Erivaldo. (Orgs.). **Semântica & ensino**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 11-35.