



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Jeani Silva das Mercês

**POSTANDO OS SIGNIFICADOS DO LÉXICO: análise de objetos digitais de
aprendizagem para o ensino de semântica lexical**

CAMPINA GRANDE
2022

JEANI SILVA DAS MERCÊS

**POSTANDO OS SIGNIFICADOS DO LÉXICO: análise dos objetos digitais de
aprendizagem para ensino de semântica lexical**

Monografia de conclusão de curso apresentada
ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves
Florencio

CAMPINA GRANDE
2022

M554p

Mercês, Jeani Silva das.

Postando o significado do léxico: análise dos objetos digitais de aprendizagem para ensino de semântica lexical / Jeani Silva das Mercês. – Campina Grande, 2023.

82 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio".

Referências.

1. Semântica. 2. Ensino do Léxico. 3. Linguístic. 4. Objetos Digitais de Aprendizagem. 5. Metodologias Ativas. I. Florencio, José Herbertt Neves. II. Título.

CDU 81*22(043)

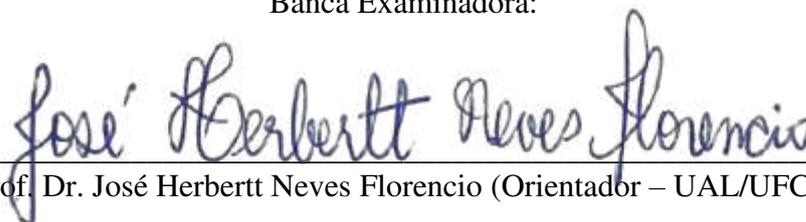
Jeani Silva das Mercês

POSTANDO OS SIGNIFICADOS DO LÉXICO: análise dos objetos digitais de aprendizagem para ensino de semântica lexical

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 05 de setembro de 2022.

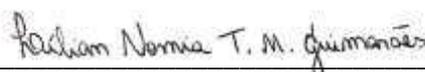
Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Orientador – UAL/UFCG)



Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis (Examinadora interna – UAL/UFCG)



Profa. Dra. Lilian Noêmia Torres de Melo Guimarães (Examinadora externa – UFRPE)

Dedico este trabalho aos meus pais,

Daguia e José

AGRADECIMENTOS

A Deus, por, na sua onipotência, me fazer acreditar que seria possível recomeçar quantas vezes fosse necessário. Eu tive muitas coisas e as perdi, mas aquilo que coloquei nas mãos dEle eu as tenho até hoje.

A vovó Dina, a mulher que nunca frequentou uma escola, mas cuidou de mim para me tornar quem hoje eu sou, e agora, da eternidade, zela por mim.

A minha família, especialmente aos que, no convívio diário, me apoiaram na jornada acadêmica e não desistiram de mim.

A Janaína, por se tornar poesia, casa e incentivo todas as vezes de que precisei.

A Ana Carolina e Luiza, as companheiras de UFCG e da vida, que se permitiram sonhar, sorrir e chorar comigo nesses últimos cinco anos e em todos os outros que virão.

A Adriele, por me ajudar a entender o sentido da vida.

A professora Laura Dourado, por, desde o primeiro contato, acreditar que o meu percurso valeria a pena e, com seu jeito cativante, me ajudar a ressignificar a vida acadêmica.

Ao professor Herbertt Neves, que, em meio a tantas transformações vivenciadas nos últimos anos, me adotou como sua orientanda e me fez perceber novos horizontes.

A professora Lilian Melo, por gentilmente contribuir na avaliação desta pesquisa.

A todos os profissionais que contribuíram na minha formação acadêmica e me tornaram uma educadora sonhadora.

A educação, que ampliou minha visão de mundo e me inspira a ser alguém melhor.

*Língua-lâmina, língua-labareda,
língua-língua, coleando, em deslizes de seda ...
Força inféria e divina
faz com que o bem e o mal resumas,
língua-cáustica, língua-cocaína,
língua de mel, língua de plumas? ...
Lépida e Leve - Gilka Machado*

RESUMO

O processo de didatização de conteúdos da Língua Portuguesa é transpassado por discussões de cunho teórico e metodológico. A proposta desta pesquisa parte inicialmente do questionamento sobre o modo como os conteúdos lexicais são abordados a partir de diferentes concepções. Assim, refletimos sobre a centralidade do léxico na Língua Portuguesa, cuja dinamicidade e plasticidade permite-nos compreendê-lo a partir de uma visão sistêmica. Metodologicamente desenvolvemos uma pesquisa descritiva de caráter documental fundamentada nos pressupostos de Gil (2008) e Prodanov e Freitas (2013), tendo como *corpus* sete *posts* do Instagram, produzidos por discentes do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, com foco na didatização de conteúdos de semântica lexical. Nesse sentido nos ancoramos nas perspectivas teóricas da lexicologia, análise linguística e metodologias ativas para compreender como as postagens do Instagram funcionam como objetos digitais de aprendizagem e como os conteúdos da semântica lexical foram didatizados nesses objetos a partir de uma experiência de ensino remoto. Diante desse questionamento, postulamos como objetivo geral desta pesquisa compreender teórico-metodologicamente o processo de didatização dos conteúdos de semântica lexical em objetos digitais de aprendizagem. A pesquisa está teoricamente ancorada nos pressupostos de Biderman (2001), Polguère (2018), Silvestre e Villalva (2012) e Pinto *et al.* (2016), acerca da noção de léxico, quanto ao aspecto conjuntista e categorizador das palavras e expressões do universo, de Antunes (2012) e Neves (2020), quanto à noção de léxico enquanto um sistema aberto, maleável e dinâmico, de Andrade e Guerra (2012), quanto à reflexão acerca do ensino do léxico na atualidade, e de Dutra e Régis (2017) e Bezerra e Reinaldo (2020) acerca das concepções de análise e reflexão linguísticas, à luz das teorias de aprendizagem ativas abordadas nas contribuições da Fava (2018) e Bacich e Moran (2018). Os resultados apontam que a produção de *posts* do Instagram e sua utilização enquanto objeto digital de aprendizagem para o ensino de semântica lexical evidenciam o caráter dinâmico do léxico, que se materializa nas práticas sociais do cotidiano dos falantes de uma língua, que, do ponto de vista pedagógico, reconfiguram os espaços físicos em espaços virtuais de aprendizagem, possibilitando outras formas de interação e reflexão sobre a língua.

Palavras-chave: Ensino do léxico. Semântica. Objetos digitais de aprendizagem. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The process of teaching content in the Portuguese language is permeated by discussions of a theoretical and methodological nature. The proposal of this research starts initially from questioning the way in which lexical contents are approached from different conceptions. Thus, we reflect on the centrality of the lexicon in the Portuguese language, whose dynamics and plasticity allow us to understand them from a systemic point of view. Methodologically, we developed a descriptive documentary research based on the assumptions of Gil (2008) and Prodanov and Freitas (2013), who conceives as corpus of analysis seven Instagram posts, produced by students of the Degree in Portuguese Language at the Federal University of Campina Grande, focusing on teaching lexical semantics content. In this sense, we anchored ourselves in the theoretical perspectives of lexicology, linguistic analysis and active methodologies to understand how Instagram posts work as digital learning objects and how the contents of lexical semantics were didactic in these objects from a remote teaching experience. Faced with this questioning, we postulate as a general objective of this research to understand methodologically the process of didacticization of lexical semantics contents in digital objects. The research is theoretically anchored in the assumptions of Biderman (2001), Polguère (2018), Silvestre and Villalva (2012) and Pinto et al. (2016), about the notion of lexicon, regarding the conjunctist and categorizing aspect of the words and expressions of the universe, by Antunes (2012) and Neves (2020), regarding the notion of lexicon as an open, malleable and dynamic system, Andrade et al. Guerra (2012) regarding the reflection on the teaching of the lexicon today, Dutra and Régis (2017) and Bezerra and Reinaldo (2020) about the concepts of linguistic analysis and reflection, in the light of active learning theories addressed in the contributions of Fava (2018) and Bacich and Moran (2018). The results show that the production of Instagram posts and their use as a digital learning object for the teaching of lexical semantics evidence the dynamic character of the lexicon that materializes in the social practices of the daily life of speakers of a language, and that from the point of view pedagogical, they reconfigure physical spaces into virtual learning spaces, enabling other forms of interaction and reflection on the language.

Palavras-chave: Lexicon study. Semantics. Digital learning objects. Active Methodologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Definição do fenômeno no <i>post</i> homonímia (a).....	54
Figura 2 – Definição do fenômeno no <i>post</i> polissemia (u).....	56
Figura 3 – Definição do fenômeno no <i>post</i> metonímia (a).....	57
Figura 4 – Definição do fenômeno no <i>post</i> metonímia (b).....	59
Figura 5 – Definição do fenômeno no <i>post</i> metáfora (a)..	61
Figura 6 – Definição do fenômeno no <i>post</i> metáfora (b).....	62
Figura 7 – Exemplo - objeto Metonímia (a).....	67
Figura 8 – Explicação do exemplo 1- objeto metáfora (b).....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de atividade: Produção de Posts Para o Instagram	20
Quadro 2 – Síntese das produções enviadas.....	21
Quadro 3 – Classificação das produções por código.....	23
Quadro 4 – Classificação quanto ao detalhamento do material.....	24
Quadro 5 – Tendências relacionadas aos estudos das unidades da língua.....	45
Quadro 6 – Exemplo 1 - Objeto Homonímia (a).....	64
Quadro 7 – Exemplo 1 - Objeto Homonímia (b).....	66
Quadro 8 – Exemplos de prática conciliadora no objeto Polissemia (U).....	69
Quadro 9 – Exemplo 1 - Objeto metáfora (XX).....	71
Quadro 10 – Descrição do Exemplo 1 - objeto metáfora (b).....	73
Quadro 11 – Exemplo 2 - Objeto metáfora (b).....	75
Quadro 12 – Descritores que orientaram a proposta de atividade.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Análise Linguística

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ODA – Objetos Digitais de Aprendizagem

MA - Metodologias Ativas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	18
2.1	Caracterização do campo de investigação	18
2.2	Descrição das postagens do Instagram	21
2.3	Procedimentos metodológicos e categorias de análise	25
2.4	Caracterização da pesquisa	26
3	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS ACERCA DO LÉXICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	28
3.1	O que é o sistema lexical de uma língua?	29
3.1.1	Características do léxico	29
3.1.2	Léxico e semântica: alguns fenômenos	
3.2	Considerações sobre o ensino do léxico	40
3.2.1	Perspectivas de análise linguística	42
3.2.2	Metodologias ativas de ensino	48
4	ANÁLISE DAS POSTAGENS DO INSTAGRAM SOBRE SEMÂNTICA LEXICAL	53
4.1	Noção de léxico	53
4.2	Perspectivas de análise da língua	63
4.2.1	Perspectiva Tradicional	63
4.2.2	Perspectiva Conciliadora	66
4.2.3	Perspectiva Inovadora	70
4.3	Recursos didáticos	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca das diferentes concepções de língua e linguagem, considerada fundamental na formação inicial dos professores de língua, torna-se uma questão basilar que se relaciona a diversos aspectos teóricos e metodológicos do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Essa correlação com a postura educacional permite-nos conceber a língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação ou como forma de interação, que, conseqüentemente, se materializa na ação docente e na elaboração de materiais didáticos e objetos de aprendizagem.

Ainda no que se refere às concepções de língua, partimos da afirmação de que, do ponto de vista teórico, as três perspectivas compreendem a língua como uma atividade mental, uma estrutura e uma atividade social, respectivamente. De acordo com Koch (2002), para que se entenda como se organizam estas noções, faz-se necessário pensar a concepção de sujeito, de texto e de sentido presente em cada uma delas. Esse tríade, ao tempo em que permite compreender como uma língua pode ser concedida tanto aos aspectos estruturais quanto aos aspectos interacionais, entende também que o sujeito que atua como produtor de linguagem oscila entre ora um sujeito não consciente, numa perspectiva estrutural, ora um sujeito ativo, que (re)produz o social na medida em que participa ativamente da definição na qual se acha engajado (KOCH, 2002).

Tais concepções subsidiam a discussão teórica entre as diversas áreas da linguística, entre as quais destacamos nesta pesquisa estudos do léxico e da semântica lexical. Assim, considerando as diversas concepções de língua, a proposta desta pesquisa partiu inicialmente do questionamento sobre o modo como os conteúdos lexicais são abordados em diferentes concepções. Para tanto, refletimos sobre a centralidade do léxico na Língua Portuguesa, cuja dinamicidade e plasticidade permite-nos compreendê-los a partir de uma visão sistêmica.

A fim de obter respostas concisas acerca do questionamento anterior, à luz da articulação teórico-metodológica, a discussão propõe também uma reflexão a respeito da didatização desses conteúdos. Para tanto, toma como objeto de análise sete *posts* do Instagram, produzidos por discentes do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, produzidos com foco na didatização de conteúdos de semântica lexical. A análise aqui empreendida, ao conceber os materiais produzidos enquanto objetos de aprendizagem, se amplia ao perceber que a noção de léxico se articula às formas de se refletir e analisar a língua, a partir da mobilização de estratégias metodológicas.

Sob essa ótica, concebemos as postagens do Instagram como objetos digitais de aprendizagem e investigamos a hipótese de que, por meio da produção de *posts* de redes sociais, os discentes de Semântica e Pragmática contemplam estratégias de didatização dos fenômenos contextualizadas com a realidade, considerando as diferentes concepções de léxico, língua e de linguagem dos autores.

Os dados desta pesquisa foram analisados à luz de uma visão ampla a respeito da linguagem e interação, partindo de evidências e reflexões que discutem sobre o lugar dos objetos digitais de aprendizagem no processo de didatização dos conteúdos, com base nos campos da lexicologia e das metodologias ativas.

Diante do exposto, ao analisar o *status* teórico-metodológico dos *posts* do Instagram, a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, partimos do pressuposto de que a interrupção das atividades presenciais em razão do contexto pandêmico vivenciado entre os anos de 2020 e 2022, reconfigurou os tempos e espaços de aprendizagem, impactando todas as áreas do conhecimento, e, no que se refere ao ensino de línguas, abre-se espaço para uma prática não tão nova, mas já sinalizada por João Wanderley Geraldi (1984; 1997) que fomenta análise e reflexão linguística.

Nesse contexto, as práticas de análise linguística voltadas para o ensino do léxico configuram práticas sociais em espaços virtuais, sendo mobilizadas a partir de objetos digitais de aprendizagem, definidos por Wiley (2001) como qualquer material com potencial pedagógico capaz de adaptar-se a diversas situações, ocupando vários lugares ao mesmo tempo, sendo este um diferencial em relação aos objetos de aprendizagem tradicionais. A relevância da pesquisa incide também na reflexão sobre a elaboração de objetos digitais de aprendizagem que articulem a relação entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Geralmente, quando alguns objetos do conhecimento são didatizados, há uma possibilidade de descontextualização, a depender da perspectiva de análise linguística e de ensino do léxico adotada.

Nesse sentido, nos ancoramos nas perspectivas teóricas da lexicologia, análise linguística e metodologias ativas para compreender como as postagens do Instagram funcionam como objetos digitais de aprendizagem que favorecem esse processo, e, uma vez adaptados, como os conteúdos da semântica lexical foram didatizados em objetos digitais de aprendizagens a partir de uma experiência de ensino remoto. Em resposta a esse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender teórico-metodologicamente o processo de didatização dos conteúdos de semântica lexical em objetos digitais de aprendizagem. Nesse sentido, pontuam-se como objetivos específicos:

- a) identificar as noções teóricas do léxico presentes nos objetos digitais de aprendizagem produzidos em contextos de ensino remoto por docentes em formação inicial;
- b) explicar as perspectivas de análise linguística reveladas nesses objetos digitais de aprendizagem; e
- c) relacionar os recursos didáticos empregados nesses objetos digitais de aprendizagem à presença de metodologias ativas.

Além desta seção introdutória, na qual apresentamos de forma geral os principais tópicos desta pesquisa, esta monografia está organizada em três seções centrais e uma sessão de considerações finais acerca das discussões abordadas. Na seção seguinte, apresentamos os aspectos metodológicos que orientaram a seleção e organização do *corpus* desta pesquisa. Na seção teórica, discutimos sobre o que é léxico de uma língua, a relação entre léxico e semântica, as principais noções de análise linguística e aspectos didático-metodológicos subjacentes à produção dos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa, considerando os fundamentos teóricos sobre os métodos de aprendizagem ativa. Na seção de análise dos dados, organizamos o texto a partir de três categorias, com foco nas reflexões sobre a noção de léxico revelada nas postagens, as tendências de análise linguística subjacentes às postagens e os processos didático-metodológicos presentes no processo de produção dos materiais.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa são elencados nesta seção em quatro subtópicos. Inicialmente se descreve o campo de investigação que proporcionou a coleta dos dados analisados neste trabalho. Em seguida, apresentamos a descrição do material que constitui o *corpus* da pesquisa. Posteriormente descrevemos as categorias de análise que apresentam perspectivas relacionadas ao processo produção de objetos digitais de aprendizagem para o ensino de semântica lexical. Por fim, classificamos a pesquisa com base nas propostas metodológicas de Gil (2008), Paiva (2019), Prodanov e Freitas (2013) e Mascarenhas (2014).

2.1 Caracterização do campo de investigação

Esta pesquisa teve como campo de investigação as atividades do Programa Institucional de Monitoria Acadêmica da Universidade Federal de Campina Grande, no qual situamos as experiências vivenciadas na monitoria do componente curricular Semântica e Pragmática, ofertada pela unidade Acadêmica de Letras, no período letivo 2020.2 sob a supervisão da Professora Dra. Laura Dourado Loula Régis.

O componente *Semântica e Pragmática* é uma disciplina obrigatória dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG e, assim como os outros que compõem a grade curricular das respectivas licenciaturas na unidade, precisou passar por um processo desafiador de adaptação aos espaços virtuais de aprendizagem durante o período de suspensão das aulas em razão da pandemia do covid-19, vivenciada entre 2020 e 2022. O impedimento das atividades presenciais despertou, nos docentes e discentes, a necessidade de lidar com novos espaços e contextos de aprendizagem, novos perfis de alunos e professores, e destacou a importância da implementação de metodologias de ensino com foco no protagonismo do discentes, sobretudo no que se refere ao processo de formação inicial de professores da área de linguagens na Educação Básica.

Conforme o Plano Acadêmico de Ensino Remoto (PAER) submetido pela docente, em 2020.2 o componente Semântica e Pragmática foi ofertado exclusivamente em formato remoto por meio de encontros nas modalidades síncronas e assíncronas que aconteceram de 22 junho a 19 de outubro de 2021, totalizando 60 horas, sendo 13 (treze) encontros síncronos, que aconteciam às terças-feiras, no turno manhã, das 10h às 12h, e 12 (doze) encontros assíncronos,

que, considerando o contexto de atividades não presenciais, poderiam ser flexibilizados de acordo com a disponibilidade dos alunos. Como suporte para realização das atividades na disciplina, foram usadas as plataformas *Google Meet* e *Google sala de aula* e o e-mail institucional.

A ementa do componente trouxe como proposta de ensino o trabalho com conceitos básicos da semântica: significação, significado, sentido e referência; as relações de sentido nos níveis do vocábulo, do enunciado e do texto, além dos conceitos básicos da pragmática: enunciação, enunciado e contexto, performatividade da/na linguagem e das contribuições dos estudos no nível da significação para o ensino de língua.

O objetivo geral das atividades desenvolvidas no componente foi compreender os campos de estudo da Semântica e da Pragmática a partir da análise dos diversos aspectos da linguagem humana em relação à significação. Já como objetivos específicos, o componente propôs: a) revisar os conceitos de sentido, referência, significado e significação; b) discutir sobre as relações de sentido nos níveis do vocábulo, do enunciado e do texto; c) compreender, descrever e analisar a inter-relação entre enunciação, enunciado e contexto; d) analisar e produzir material didático (questões, atividades, provas) relativo à significação no ensino de Língua Portuguesa.

Como estratégia de avaliação possível para ensino remoto, o componente aderiu à avaliação contínua e processual, privilegiando aspectos qualitativos, a partir de 8 (oito) atividades desenvolvidas ao longo do período, que foram registradas no controle acadêmico em 3 (três) notas. Nesse sentido, a docente considerou que os procedimentos avaliativos deveriam contemplar também as atividades assíncronas e outros aspectos que não se limitavam aos critérios procedimentais, como participação nos fóruns, pontualidade e adequação na entrega das atividades que vão compor os instrumentos avaliativos.

Na primeira unidade, o foco das discussões e das atividades contemplou os estudos na área da semântica. As atividades avaliativas solicitaram a produção de registros de leitura dos textos que compunham o referencial da disciplina sobre os conceitos de significação; a implementação e discussão sobre o jogo imagem e ação. Já na segunda unidade, as atividades tiveram como foco a análise de questões do Enem sobre a pragmática e ensino de língua que fomentaram a construção de um mosaico de discussão, relacionando as atividades práticas à pesquisas teóricas sobre os principais fenômenos de discussão no campo.

Conforme destacamos nos parágrafos anteriores, as atividades da primeira e da segunda unidade estiveram voltadas para a revisão, discussão e compreensão sobre os níveis de significação para o ensino de língua portuguesa, subsidiando, assim, a produção de um

arcabouço teórico e metodológico nos discentes, o que os motivou para a culminância da disciplina, na qual os alunos construíram objetos digitais de aprendizagem.

Nesse sentido, a atividade avaliativa da terceira unidade contemplou a produção de postagens do Instagram que tiveram como proposta a discussão / didatização de conteúdos sobre os fenômenos da semântica e da pragmática estudados durante a disciplina. A produção do material buscou observar os *posts* para além do cenário das mídias sociais e, situando a produção no contexto educacional, compreendeu os *posts* como potenciais objetos digitais de aprendizagem, que são, conforme o PAER elaborado para o componente, a parte mais importante do percurso, em razão da articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, optamos por realizar um recorte das atividades desenvolvidas e escolher esta proposta e seus resultados como fonte de dados que constitui o *corpus* desta pesquisa. Apresentamos, no Quadro 1, a seguir, o comando da atividade elaborada pela docente em colaboração com a monitora.

Quadro 1 – Proposta de atividade: Produção de Posts Para o Instagram

Atividade avaliativa (III Unidade)
<p>Individualmente, selecione um dos conceitos de Semântica ou Pragmática estudados na disciplina para produção de um post para o Instagram.</p> <p>Considere que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O público-alvo do perfil do Instagram é o ensino médio (podendo aparecer um ou outro post mais aprofundado, destinado aos graduandos de semântica e pragmática); ➤ A estrutura da postagem deverá ser composta de: conteúdo visual + texto de legenda com até 2.200 caracteres (em média 320 palavras); ➤ É permitido utilizar memes, tiras, histórias em quadrinhos, vídeos etc. já disponíveis na web, desde que você atribua os créditos e elabore as instruções para exploração (textual-interativa) dos aspectos da Semântica ou Pragmática no post; ➤ Caso opte por explorar um exemplar de gênero textual, tomem o cuidado de respeitar o gênero em sua funcionalidade e o texto em sua integralidade, evitando utilizá-lo como pretexto para estudar gramática; ➤ Use a criatividade na produção do material, explorando alguns recursos específicos da estrutura composicional do gênero post, como por exemplo: imagens autorais, elementos do design visual, (cores, tipologias, gráficos, emojis), elementos de continuidade como “arraste para o lado”, coleção de imagens, hashtags, exploração de narrativas curtas, etc; ➤ O texto da legenda deverá complementar o sentido do conteúdo visual, e de forma didática explicar o conceito teórico subjacente ao fenômeno da Semântica ou da Pragmática que você irá trabalhar;

➤ Para melhor organização, identifique nos comentários do *Classroom* qual conceito vocês irão trabalhar, a fim de evitar a repetição dos temas e também possibilitar que mais aspectos da Semântica ou Pragmática sejam compartilhados.

Possíveis temas:

a) SEMÂNTICA: (polissemia, homonímia, ambiguidade, metáfora e metonímia, nexos de significado).

b) PRAGMÁTICA: (atos de fala, máximas conversacionais, argumentação na língua).

Vocês deverão enviar uma cópia do material produzido aqui no *Google Classroom*, contendo as imagens ou vídeos utilizados, a legenda da postagem. Sugerimos também que a atividade seja acompanhada de um breve comentário explicando o seu post do Instagram, constituído por: objetivo, aspecto trabalhados e outras informações que você julgar necessário.

Fonte: Acervo da Pesquisa(2022)

Conforme descrito no quadro anterior, além das orientações sobre a entrega da atividade, o comando para a produção da postagem do Instagram considerou alguns critérios como: o público alvo, estrutura da postagem para os formatos permitidos, utilização de recursos específicos da estrutura composicional do gênero, e indicação dos possíveis temas que seriam abordados.

2.2 Descrição das postagens do Instagram

A atividade foi enviada pelo *Google Classroom* de forma individual aos 13 (treze) alunos que frequentavam a disciplina até a data da postagem. Desses 13 (treze) alunos, 12 (doze) responderam à atividade no espaço destinado aos comentários conforme a indicação do comando. Do total de alunos, 11 (onze) concluíram a atividade produzindo objetos digitais de aprendizagem voltados para os conteúdos de semântica e pragmática, e 2 (dois) alunos não entregaram a atividade. Para melhor ilustrarmos o material que constitui o *corpus* de nossa pesquisa, organizamos, no Quadro 2, a seguir, uma síntese inicial de como se organizaram as escolhas dos temas das postagens pelos alunos.

Quadro 2 – Síntese das produções enviadas

Aluno	Fenômeno	Objeto
A.C	ambiguidade	vídeo + legenda
M.J	homonímia	post + legenda

M.M	homonímia	post + legenda
V. P	metonímia	post + legenda
G. R	polissemia	post + legenda
V.M	metonímia	post + legenda
M.A	metáfora	post + legenda
B. A	metáfora	post + legenda
I.D.	Máximas conversacionais	post + legenda
R. A	Argumentação (Ducrot)	post + legenda
V.C	Argumentação (Ducrot)	post + legenda

Fonte: a Autora (2022)

No Quadro 2, estruturamos as produções dos alunos em três colunas. Na primeira, indicamos os autores a partir das iniciais; na segunda, descrevemos o fenômeno da língua que situa proposta de produção dos *posts*; na terceira, indicamos o tipo de objeto que foi produzido. De modo geral, percebeu-se uma predominância pela escolha de itens relacionados aos fenômenos semânticos: das 11 (onze) produções que foram entregues, 8 (oito) foram relacionados aos fenômenos semânticos, e apenas 3 (três) abordaram questões relacionadas ao campo da pragmática.

Inicialmente fizemos um levantamento de todo o material que foi enviado e arquivado na aba atividades da plataforma Google Sala de Aula, que constitui o nosso principal banco de dados. Ao constatarmos que havia uma preferência por produções voltadas para fenômenos semânticos, optamos por filtrar apenas os *posts* relacionados a tais fenômenos.

Dando continuidade ao processo, arquivamos as cópias do material em um único documento para facilitar o processo de classificação, utilizando como recurso uma tabela produzida em um editor de texto, na qual dispomos o material visual, o texto de legenda, a identificação do fenômeno abordado e as iniciais do nome do autor. O primeiro filtro que aplicamos nesta fase da seleção foi a escolha de 7 (sete) das 8 (oito) produções relacionadas aos fenômenos do campo da semântica, para submeter ao processo de análise do material.

A razão para a escolha de apenas 7 (sete) materiais e exclusão do oitavo item da seleção se deu a partir da percepção de que um dos itens selecionados abordava o conceito de ambiguidade em nível estrutural/sintático, em que a significação dos enunciados se valeria de uma interpretação atribuída às distintas estruturas sintáticas, que conseqüentemente geram distintas interpretações dos sintagmas das orações. Nesse caso o foco recai sobre a possibilidade

de interpretação de sentenças a partir da alternância da posição das expressões, não sendo possível agrupá-las nas categorias de análise propostas. Das sete produções selecionadas, detectamos: 1 (uma) sobre polissemia, 2 (duas) sobre homonímia, 2 (duas) sobre metáfora e 2 (duas) sobre metonímia.

Com base nessa primeira seleção, optamos por manter a indicação do nome dos autores e classificar as produções atribuindo os códigos (a) e (b) após a indicação dos fenômenos abordados para os casos em que havia mais de uma produção sobre o mesmo fenômeno, conforme o exemplo: *post metáfora (a) / autor – M.A.* Já em relação aos fenômenos para os quais não localizamos mais de uma produção, atribuímos o código (u) para o *post* que apresenta uma produção única. Essa classificação e atribuição de código foi pensada com o intuito identificar as possíveis variações em relação ao autor e estrutura do material e melhor conduzir o processo de retomada de informações da análise, conforme se observa no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Classificação das produções por código

AUTOR	CÓDIGO
G. R	Polissemia (u)
M.J	Homonímia (a)
M.M	Homonímia (b)
M.A	Metáfora (a)
B. A	Metáfora (b)
V. P	Metonímia (a)
V.M	Metonímia (b)

Fonte: a Autora (2022)

Conforme podemos observar no Quadro 3, após a seleção, os sete objetos foram agrupados de acordo com o fenômeno trabalhado na proposta, totalizando quatro grupos de materiais que serão submetidos a três categorias de análise as quais descreveremos de forma mais detalhada na seção posterior

De forma geral, todos os objetos digitais de aprendizagem que foram selecionados apresentavam características estruturais semelhantes, uma vez que todas as propostas entregues atendiam ao que que solicitava a proposta de atividade no que diz respeito à adequação ao gênero *post*. Todas as postagens seguem a estrutura de *post* carrossel, em que o encadeamento das ideias se dá de forma contínua em uma única postagem, organizando o conteúdo em várias

partes, podendo utilizar ou não a legenda como recurso adicional. No material que selecionamos, de sete, seis apresentaram legenda.

Quanto à estrutura linguístico-semiótica dos objetos, das sete produções selecionadas e agrupadas em grupos distintos, localizamos: 1) uma produção única que trabalhou os conceitos de polissemia, composta de seis partes que mesclavam recursos verbais e não verbais com predominância de textos e imagens de apoio; 2) duas produções que trabalharam os conceitos de homonímia, sendo a primeira composta de uma sequência de 7 partes, e a segunda com apenas três imagens, ambas utilizando os recursos de imagens de apoio, figuras ilustrativas e textos explicativos; 3) duas produções sobre metáfora, a primeira contendo 7 partes, e a segunda contendo 10 partes, com o destaque de que, na segunda produção, o autor utilizou o recurso hipermidiático de inserção de *links* de conteúdo externo; 4) duas produções sobre metonímia, sendo a primeira com 7 partes que compunham um carrossel com uma espécie de micronarrativa que mesclava imagem e textos, e uma segunda postagem em que o autor utiliza uma única imagem com textos explicativos que formam um carrossel com 4 partes. Essas informações foram organizadas no Quadro 4, a seguir.

No Quadro 4, organizamos a seleção do material relacionado aos fenômenos semânticos considerando o agrupamento das produções de acordo com os fenômenos abordados, a codificação que diferencia cada produção, os quantitativos de partes que estruturam a postagem e os recursos empregados na construção do objeto.

Quadro 4 - Classificação quanto ao detalhamento do material

GRUPO	CÓDIGO	PARTES	RECURSOS UTILIZADOS NO OBJETO				
			legenda	imagens	textos	vídeos	outros
Polissemia	Polissemia (u)	6	x	x			
Homonímia	Homonímia (a)	7	x	x			x
	Homonímia (b)	3	x	x			
Metáfora	Metáfora(a)	7	x	x	x	x	
	Metáfora (b)	10	x	x			
Metonímia	Metonímia (a)	7	x	x			
	Metonímia (b)	4					

Fonte: a Autora (2022)

2.3 Procedimentos metodológicos e categorias de análise

Após a seleção dos itens que compõem o *corpus* desta pesquisa, considerando os aspectos presentes em cada objeto digital de aprendizagem para o ensino de semântica da língua portuguesa, o material foi submetido a uma análise formulada em categorias. Ressaltamos que, ainda que as produções estejam situadas em pelo menos quatro grupos de fenômenos semânticos diferentes, a análise independe do fenômeno abordado, e cada um dos objetos foram analisados a partir de três categorias.

A primeira tem como foco a compreensão sobre a noção de léxico revelada nas postagens, observando-o como um sistema dinâmico em que os falantes se valem de recursos culturais e sociointeracionais para configurá-lo. Nesse sentido, a análise investiga os possíveis critérios que autores utilizaram para definir os fenômenos semânticos de polissemia, homonímia, metáfora e metonímia, nos respectivos *posts*. O foco da investigação a respeito da noção de léxico parte da hipótese de que as reflexões teóricas e aplicações práticas sobre os estudos da significação podem possivelmente indicar que, nas produções de postagens do Instagram, os autores reconhecem que a) o uso de palavras lexicais para atribuir significados é constituído a partir de elementos culturais, uma vez que as unidades lexicais são carregadas de culturas que sustentam tudo o que se diz e se ouve numa língua, e b) estamos diante de uma abordagem voltada para semântica lexical na qual trabalhamos a significação em nível de palavra, e reafirmamos uma possível visão de léxico como um repositório de um saber linguístico de uma comunidade, que permite aos usuários de uma língua conhecer, nomear e criar significados.

Na segunda categoria, tendências de análise linguística subjacentes às postagens o material foi submetido à análise com base na relação entre estudos linguísticos e ação pedagógica. Desse modo, analisamos os *posts* de acordo com as perspectivas de ensino de língua materna orientadas por três tendências de estudos da unidades da língua as quais Bezerra e Reinaldo (2020) denominam de a) conservadora, em materiais que enfatizam um trabalho com conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos, em que o texto é tido unicamente como pretexto para o ensino do tópico previamente apresentado, b) conciliadora, em *posts* que trabalhem os fenômenos da semântica a partir de uma abordagem lexical com denominações para o estudo da língua que refletem influências teóricas oriundas da linguística e da tradução gramatical, e c) inovadora, em materiais com proposta de estudo da língua inspirada nas contribuições da linguística, com a

não sistematização de temas e atividades a eles relacionadas, permitindo a compreensão do fenômeno semântico de forma reflexiva.

Na terceira categoria, analisaremos os processos didático-metodológicos presentes no processo de produção dos materiais investigando-os a partir da utilização de metodologias ativas no contexto acadêmico. Desse modo, a categoria descreve e analisa as estratégias que favorecem a aprendizagem dos conteúdos da área da semântica em língua portuguesa, sobretudo em modelos de ensino híbrido e/ou ensino remoto emergencial, pelos quais os espaços virtuais que tecnicamente foram pensados para fins de entretenimento podem também se constituir como espaços de produção de conhecimento.

2.4 Caracterização da pesquisa

Nesta seção, realizamos a caracterização metodológica de nossa pesquisa, tendo como base as contribuições de Gil (2008), Paiva (2019), Prodanov e Freitas (2013) e Mascarenhas (2014), em relação aos critérios classificação da pesquisa acadêmica, pelas quais organizamos quatro aspectos gerais: a) bases lógicas de investigação; b) abordagem do problema; c) objetivo geral da pesquisa; e d) procedimentos técnicos adotados.

A base lógica de investigação desta pesquisa segue o princípio da indução, que, de acordo com Mascarenhas (2014), consiste na argumentação de que características compartilhadas em certos casos podem ser generalizadas para todos os casos semelhantes, sendo responsabilidade do cientista comprovar a veracidade dessas características, ou refutá-las. Considerando também que as afirmações indutivas se dão a partir de generalizações que partem de casos individuais, neste trabalho optamos por analisar individualmente as sete produções de postagens do Instagram com foco na didatização de conteúdos sobre semântica lexical porque acreditamos na possibilidade de encontrarmos distintas concepções de léxico, de língua e de estratégias didáticas em cada uma delas para, a partir de uma análise individual e detalhada dos materiais produzidos, conseguirmos apresentar um panorama geral sobre questões subjacentes ao ensino de semântica lexical.

Segundo a abordagem do problema, a pesquisa se classifica como qualitativa, uma vez que desejamos “descrever o objeto de estudo com mais profundidade” (MASCARENHAS, 2014, p.46), e, para se alcançar a profundidade de tais estudos, Mascarenhas (2014) aponta como principais características da abordagem qualitativa o fato de que os dados da pesquisa podem ser levantados e analisados ao mesmo tempo, a predominância de estudos descritivos e influência do pesquisador assumindo uma postura sólida e coerente da análise dos dados.

Ressalta-se que, nesta última característica, apesar da utilização do termo "influência", é importante destacar que os dados serão tratados pela pesquisadora a partir de técnicas de observação que preservem a integridade do material.

Ainda em relação à abordagem qualitativa do problema desta pesquisa, percebe-se que as concepções de léxico relacionadas aos estudos da significação e as possíveis relações entre língua e cultura que são apontadas neste trabalho corroboram com a perspectiva de Prodanov e Freitas (2013), que consideram haver, nos estudos qualitativos, uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Esta relação parte de uma concepção de que a objetividade do mundo e subjetividades dos sujeitos se conectam, sobretudo quando estamos diante de uma reflexão sobre práticas de linguagem que promovem a construção de significados.

Conforme nosso objetivo geral, podemos caracterizar nossa pesquisa como sendo de caráter descritivo. A pesquisa descritiva, segundo Prodanov e Freitas (2013), trata os fatos a partir da observação, registro, análise, classificação e interpretação desses dados sem interferência do pesquisador sobre eles, de tal modo que os fenômenos do mundo físico e humano sejam estudados sem a manipulação do autor. Considerando as contribuições de Paiva (2019), outro aspecto relacionado à classificação da pesquisa como descritiva consiste na diferenciação entre os demais tipos no que tange aos objetivos, sobretudo da exploratória, uma vez que a pesquisa descritiva parte de informações acumuladas sobre o tema investigado, e, nesse sentido, preocupa-se com a apresentação de características destes fenômenos.

A presente pesquisa pode ser classificada também de acordo com os procedimentos técnicos utilizados, principalmente quando partimos de um ponto de vista em que estamos diante de um estudo empírico, para o qual, de acordo com Gil (2008), se sugere a necessidade de confrontar a visão teórica com os dados da realidade, a partir de um delineamento (*design*) que trace o modelo conceitual e operativo da pesquisa.

Quanto ao procedimento técnico adotado para a coleta de dados, esta pesquisa se enquadra no primeiro dos dois grandes grupos de delineamento da metodologia da pesquisa apontados por Gil (2008), cujos dados coletados para análise são oriundos de documentos produzidos em um determinado contexto de produção acadêmica, sem necessariamente envolver o contato direto com os sujeitos envolvidos no processo. Já o segundo grupo se vale de dados obtidos através de pessoas, e engloba pesquisas experimentais, estudos de caso, entre outros. Nesse sentido, consideramos que esta pesquisa se configura como uma pesquisa documental, ao analisar materiais que ainda não receberam um tratamento ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa (GIL, 2008).

Compreender o caráter documental de uma pesquisa supõe o entendimento de que o termo documento é, de acordo com os procedimentos técnicos, qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, e engloba observação (crítica dos dados na obra), leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra), reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra) e crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.56). Com a democratização do acesso à internet, pode-se inferir que o processo de obtenção desses dados também tem cada vez mais se modificado. A pesquisa aqui apresentada propõe uma análise de sete postagens de uma rede social que se constituem como objetos digitais de aprendizagem, uma fonte rica e estável de dados (GIL, 2008 p.46). O percurso metodológico nos permite observar que, em um contexto de ampliação de tecnologias e dispositivos, tanto as fontes de informação como a natureza estrutural dos documentos passam a ter características específicas do ambiente digital.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS ACERCA DO LÉXICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo apresentamos as bases teóricas que nortearam esta pesquisa, organizadas em duas sessões e suas subseções que discorrem teoricamente acerca do léxico e de sua aplicabilidade nas aulas de língua portuguesa. Inicialmente, os pressupostos apontam a visão sistêmica de léxico de uma língua ao apresentar nos dois primeiros subtópicos algumas características do léxico à luz dos pressupostos teóricos da lexicologia, bem como reflete sobre relações entre léxico e semântica, a partir da descrição dos fenômenos metáfora, metonímia, homonímia e polissemia, contemplados no *corpus* da pesquisa. Posteriormente são apresentadas algumas considerações teóricas sobre o ensino do léxico com foco na descrição das perspectivas de análise linguística e nos procedimentos didáticos-metodológicos que embasam os objetos analisados.

3.1 O que é o sistema lexical de uma língua?

Embora a maioria dos conceitos postulados em Lexicologia apresentem semelhanças na descrição do léxico, não há uma definição exata para o termo, tendo em vista a complexidade que envolve a compreensão do que seja um sistema lexical de uma língua. Para tanto, apresentamos e refletimos sobre os conceitos de léxico considerando os pressupostos teóricos de Biderman (2001), Polguère (2018), Villalva e Silvestre (2012) e Pinto *et al.* (2016), nos quais noção de léxico está relacionada ao aspecto conjuntista e categorizador das palavras e expressões do universo. Consideramos também as contribuições de Antunes (2012) e Neves (2020), que pensam o léxico enquanto um sistema aberto, maleável e dinâmico.

3.1.1 Características do léxico

Biderman (2001, p. 13) define que “léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo”. Para a autora, o processo de nomeação dos seres e objetos que gerou o léxico das línguas naturais se constitui como uma das etapas essenciais para o registro desse conhecimento. Diante da afirmação de que o “o léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade” (2001, p.13), a concepção de léxico postulada pela autora nos convida a refletir sobre alguns aspectos, dos quais destacamos

a) o caráter registrador e categorizador das palavras e expressões constitutivas das línguas naturais e do conhecimento do universo; e

b) a importância da ação humana neste processo - considerando que os sujeitos têm diversas capacidades, entre quais se ressaltam as do conhecimento linguístico, e, ao tempo em que nomeia e reúne os seres e objetos, tem também a capacidade de reunir os objetos em grupos a fim de identificar semelhanças e discriminar traços distintivos acerca daquilo que nomeia.

Polguère (2018) concebe léxico como uma unidade teórica que corresponde ao conjunto das línguas. Conforme afirma o autor, a noção de conjunto atribuída à definição de léxico remete a um conjunto que, em razão de sua imprecisão, não pode ser sistematicamente enumerado quanto aos elementos que inclui. Quando se discute sobre um conceito de léxico, entre os caminhos possíveis para compreensão do termo, observa-se que a maioria das abordagens focam na definição de que o léxico é uma espécie de lista, vocabulário ou um conjunto. De modo semelhante, Pinto *et al.* (2016, p. 188) definem léxico como o conjunto de vocábulos de que dispõe uma língua dada: “O léxico, portanto, pode ser definido como o conjunto de palavras de uma língua ou um texto à disposição de seus falantes para fins comunicacionais. Em contraponto à noção conjuntista de léxico, percebe-se que, embora os autores destaquem esse aspecto nas definições, não é possível compreendê-lo apenas como um conjunto restrito, ou uma espécie de lista que tenha a função de registrar as lexias e formas das palavras, cabendo, então, diferenciar as noções de léxico e vocabulário.

Considerando que o texto e o vocabulário remetem ao campo da fala, e não da língua, Polguère (2018) destaca que o vocabulário de um texto é um conjunto de lexias utilizadas nesse texto, enquanto o vocabulário de um indivíduo é o subconjunto do léxico de uma dada língua que contém as lexias dessa língua que o indivíduo em questão domina.

Percebendo que a conceituação do termo léxico é, ao mesmo tempo que familiar, complexa, Silvestre e Villalva (2014) afirmam que os termos vocabulário, glossário e dicionário são usados em variação livre para conceituar o léxico, e percebe-se um padrão nas definições, no entanto elas podem, de acordo com as esferas conceituais e terminológicas, apresentar-se em dimensões distintas. Para os autores, o léxico “é um repositório das unidades lexicais de uma língua” (SILVESTRE; VILLALVA, 2014, p. 20), no entanto é importante compreendê-lo como mais que um repositório de palavras.

Silvestre e Villalva (2014) destacam, ainda, que algumas construções teóricas que refletem sobre a relação de associação entre os conceitos de léxico e de língua exigem do pesquisador uma clarificação sobre o que se entende por língua. Essa afirmação nos coloca

diante do questionamento: ao propor uma definição, de qual léxico e de qual língua estaríamos falando?

Em muitos casos percebemos que esta definição depende mais de critérios ideológicos do que de questões linguísticas, propriamente ditas. Para os autores, a tarefa de descrever o léxico de uma língua está estritamente relacionada a uma concepção de língua subjacente, que, neste caso, pode compreender diferentes realidades que podem excluir ou incluir a oralidades registros discursivos mais ou menos prestigiados e delimitações temporais.

O léxico de uma língua é, pois, uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; as palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e que, por vezes, ressurgem; aos dados da escrita, unem-se os da oralidade, quando é possível aprendê-la, dada a muito maior fluidez da oralidade face à escrita. (SILVESTRE; VILLALVA, 2014, p.23).

Ao refletir sobre lexicologia, propondo uma perspectiva de estudo do léxico que o conceba como sistema linguístico essencial, Neves (2020) discute que grande parte dos estudos e pesquisas desenvolvidas sobre o léxico centra-se no seu aspecto morfológico a partir de estudos sincrônicos voltados para os aspectos relacionados à estrutura e formação de palavras, ou estuda de forma diacrônica as mudanças ocorridas no sistema lexical de uma língua. O autor destaca ainda que, mesmo em abordagens mais modernas de ensino de línguas, entre as quais se incluem as do campo aplicado, há uma recorrência de estudos focados apenas no processo de formação e classificação de palavras. Nesse sentido,

A tendência, então, com que se trabalha o sistema lexical de uma língua é mais estrutural, e trata a palavra frequentemente fora de seus contextos de uso, ou a retira desse contexto para “dissecá-la” em unidades menores de análise. O significado dessas palavras também é explorado, mas num enfoque semântico mais formal, tomando a palavra de maneira mais desconectada de situações reais de uso da língua (NEVES, 2020, p.18).

O trabalho de Neves (2020) ainda identificou, com base na busca e análise de teses e dissertações brasileiras sobre a descrição do léxico na língua portuguesa¹, que há pelo menos duas tendências de estudos lexicais no Brasil, sendo uma voltada para descrição da forma

¹ As teses e dissertações analisadas por Neves (2020) foram publicadas entre 2015 e 2017 em diferentes universidades do país, em Programas de Pós-Graduação com linha de pesquisa relacionada aos estudos lexicais. Destacam-se os trabalhos de Siqueira (2015), Santana (2017), Ganança (2017) e Doiron (2017), por sua relevância teórico-metodológica, dentro do que se propõem a estudar.

linguística e outra, para a identificação de significados. Para o autor, as perspectivas assumem um caráter estruturalista e cognitivo, respectivamente. A primeira é voltada para a catalogação de palavras em listas e identificações de padrões morfológicos, e a segunda toma como centro das reflexões os aspectos sociocognitivos de produção de significados, com objetivo de investigar como os aspectos e elementos extralinguísticos são assimilados pela mente humana na construção das linguagens.

Desse modo, embora a proposta do autor desenvolva uma visão textual-interativa para o trabalho com o léxico, estudando-o a partir das relações que ele estabelece enquanto sistema no processamento textual, as tendências apontadas são pertinentes para as pesquisas que pretendem observar mecanismos de estruturação das palavras ou processos cognitivos de delimitação de sentidos.

Mais do que um mero repositório de unidades lexicais, o léxico lembra um entreposto de bens essenciais, nesse caso, as palavras, a quem também compete garantir a boa comunicação entre as restantes partes da gramática (a morfologia, a sintaxe, a semântica, a fonologia). Ou ainda também alegoricamente, uma espécie de cérebro do corpo das línguas que concentra e armazena a informação que os restantes sistemas solidariamente, transformam em vida (NEVES, 2020, p.28).

Na obra *Território das Palavras*, Antunes (2012) parte inicialmente de uma caracterização mais básica sobre o léxico de uma língua: “[...] pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p.27). Em um segundo momento, a autora compreende que outras características podem contribuir para a uma visão mais ampla acerca do conceito de léxico, o que possibilita pensar implicações pedagógicas motivadas por tais compreensões. Nesse sentido, destaca a importância da linguagem como mediadora da relação entre o sujeito e mundo, que se dá entre palavras e coisas através de categorias cognitivas, de modo que podemos entender que o léxico “corresponde assim ao inventário dos itens linguísticos que expressamos essas categorias e subcategorias cognitivas” (ANTUNES, 2012, p.13).

3.1.2 Léxico e semântica: alguns fenômenos

Pietroforte e Lopes (2003, p. 114) definem a semântica como “o estudo sistemático do sentido nas línguas naturais” e que a maneira que se concebe uma teoria da linguagem

relacionada à significação resulta numa semântica peculiar, que pode assumir diferentes faces, de acordo com as tendências à qual se filia.

As considerações apontadas por Biderman (2001) consideram que, embora se atribua à semântica o estudo das significações, é possível pensar em uma fronteira entre a semântica e lexicologia, uma vez que esta se ocupa do léxico e da palavra, e poderá, também, considerar a dimensão significativa:

Os conceitos, ou significados, são modos de ordenar os dados sensoriais das experiências. Através de um processo criativo de organização cognoscitiva desses dados surgem as categorizações linguísticas expressas em sistemas classificatórios: os léxicos das línguas naturais. Assim, podemos afirmar que o homem desenvolveu uma estratégia engenhosa ao associar palavras a conceitos, que simbolizam os referentes. Portanto, os símbolos, ou signos linguísticos, se reportam ao universo referencial (BIDERMAN, 2001, p.13).

Para Henriques (2011), a semântica é definida como ciência do estudo dos significados, e é apresentada sob três perspectivas: o estudo da mudança do significado, o estudo da significação e o estudo do conteúdo dos signos linguísticos. Henriques (2011, p. 16) afirma que

A tarefa da semântica lexical, como explica Roland Eluerd (2000, p. 46) é estudar o espaço relativo à linguagem cumprido pelas palavras segundo suas duas direções complementares: uma envolve as combinações sintagmáticas de que as palavras podem participar; a outra abrange as diferentes significações e empregos que tais combinações suscitam.

Com base na afirmação de que "o léxico está exposto a várias operações semânticas, como a polissemia, a sinonímia e a homonímia" (HENRIQUES, 2011, p.74), apresentamos nos subtópicos que compõem esta seção algumas discussões sobre quatro fenômenos semânticos explorados no *corpus* desta pesquisa, a saber: homonímia, polissemia, metáfora e metonímia, sendo os dois primeiros relacionados ao que a literatura semântica compreende como fenômenos específicos do campo da significação, e os dois últimos como fenômenos que possibilitam a expansão do significado dos itens lexicais.

Na perspectiva de Cançado (2008), a compreensão da homonímia enquanto um fenômeno da língua que possibilita a ocorrência de relações semânticas é precedida por sua relação com a ambiguidade. Desse modo, antes de conceituar o fenômeno da homonímia, torna-se pertinente refletir que, em um macro contexto, a ambiguidade é um fenômeno semântico que aparece "quando uma simples palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado" (CANÇADO, 2008, p.62) e que pode ser gerada por vários fenômenos da língua, ou até mesmo de seu uso. Com base nessa relação hierárquica, é possível compreender que

alguns fenômenos como homonímia e polissemia funcionam como uma espécie de subcategorias da ambiguidade quando exprimem a noção de que as unidades lexicais ou sentenças podem apresentar mais de uma interpretação. De modo geral, "homonímia ocorre quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados" (CANÇADO, 2008, p.63).

Nesse sentido, Cançado (2008) destaca ainda que, quando observados como fenômenos geradores de ambiguidades, tanto a homonímia quanto a polissemia fazem parte do grupo de relações que a literatura semântica concebe como ambiguidade lexical, na qual a dupla interpretação dos enunciados incide apenas sobre o item lexical. Ainda no que se refere à compreensão de tais fenômenos sob a ótica da ambiguidade lexical, de modo complementar, Cançado (2008) destaca que tradicionalmente a literatura semântica e a lexicologia diferenciam a homonímia e polissemia, uma vez que ambas lidam com vários sentidos de uma mesma palavra fonológica. Em linhas gerais, a distinção se dá a partir da compreensão de que, enquanto o primeiro fenômeno não tem relação entre si, no segundo as unidades lexicais geradoras de ambiguidade têm relações.

A distinção homonímia/ polissemia é de extrema relevância na descrição do léxico de uma língua. Palavras polissêmicas serão listadas como tendo uma mesma entrada lexical, com algumas características diferentes; as palavras homônimas terão duas ou mais entradas lexicais. Em muitos casos, a mesma palavra pode ser considerada uma mínima em relação a determinado sentido e ser polissêmica polissêmica e relação a outros (CANÇADO, 2008, p. 64).

Pietroforte e Lopes (2010, p.129) afirmam que, quando se utiliza o termo polissemia, o critério de definição muda do significante para o significado. Assim, palavras polissêmicas, que têm mais de um significado para o mesmo significante, opõem-se às palavras monossêmicas, que têm apenas um. Na polissemia, um único significante corresponde a vários significados: por exemplo, ao significante vela correspondem significados "objeto para iluminação formado de um pavio constituído de fios entrelaçados, recoberto de cera ou estearina"; "peça que causa a ignição dos motores"; "pano que, como o vento, impele as embarcações", etc.

Ao discutir sobre léxico e semântica, Henriques (2011) afirma que, entre os aspectos que caracterizam os fenômenos semânticos na língua, a multiplicidade remete à polissemia, definida didaticamente pelo autor como um fenômeno semântico no qual uma única palavra apresenta dois ou mais sentidos.

David Crystal define sucintamente a POLISSEMIA: termo usado na análise semântica para caracterizar um item lexical com uma variedade de significações diferentes" (1988, p. 202). Crystal e Ullmann dizem que a maior parte do vocabulário de uma língua é polissêmica. Ullmann (1964, p. 331) chega a dizer que ela "é um traço

fundamental da fala humana, que pode surgir de maneiras múltiplas' (HENRIQUES, 2011, p.93).

A multiplicidade de significados apontada nas definições destacadas por Henriques (2011), ao ponto que se constitui como traço marcante na definição dos fenômenos polissêmicos, provoca o questionamento sobre a distinção entre polissemia e homonímia, uma vez que, se observados do ponto de vista da ambiguidade lexical, a depender do contexto enunciativo, ambos os fenômenos apresentam o mesmo aspecto. Nesse sentido, a visão de Henriques (2011, p.95) não diverge dos outros autores apontados neste trabalho, ao considerar que “acostumamo-nos a ler explicações sobre a polissemia e sua principal parceira, a homonímia, sem que ficasse completamente resolvida a questão dos significantes de mesma classe gramatical”.

A afirmação do autor aponta para algumas questões que são frequentemente encontradas na literatura da semântica, nos estudos sobre o léxico e na tradição gramatical: a distinção entre polissemia e homonímia. Se considerarmos que, na maioria das definições, os dois fenômenos são abordados de forma conjunta, perceberemos que há também um esforço de alguns autores em elaborar critérios para tal definição. Para Henriques (2011), a tarefa simples de falar em homonímia entre duas palavras que têm grafias diferentes, ou entre um verbo e um substantivo, se complica quando o par é de dois significados ou de dois significantes de mesma classe.

Em alguns casos, a relação entre os fenômenos chega a ser tão tênue que a homonímia pode chegar a ser polissemia, e a polissemia, homonímia. Numa perspectiva sincrônica, duas palavras podem ser sentidas como uma palavra com dois significados, e uma palavra com dois significados pode ser sentida como duas palavras. Em algumas situações, não há como ir muito longe na semântica no que diz respeito à relação entre identidade e diferença de significado, pois “a distinção entre homonímia e polissemia é indeterminada e arbitrária” (HENRIQUES, 2011, p.96). Nesse sentido, a conclusão sobre se há um ou dois itens lexicais com o mesmo significado, ou se há alguma diferença de significados associados a uma determinada forma, depende, em última análise, do juízo do lexicógrafo sobre a extensão da área recoberta pelo significado de uma palavra além do seu significado “natural” ou “verdadeiro”.

Perini (2008) afirma que há, na tradição gramatical, uma dificuldade em definir claramente a polissemia e a homonímia. O autor destaca que, embora a distinção entre os dois fenômenos seja fundamental para se conferir rigor à tradição gramatical, essa distinção não é uma tarefa fácil, primeiramente, pelo fato de que uma palavra pode ter vários significados, e essa multiplicidade de significados provoca um questionamento: sabendo das definições que

caracterizam a polissemia e homonímia considera-se uma palavra, ou duas? Nesse sentido, Perini (2008, p. 242) exemplifica:

Assim, verde pode ser o nome de uma cor, ou então um estágio de maturação de uma fruta; tanto é assim que se pode dizer de uma fruta amarela que ainda está verde. [...] Se a consideramos uma única palavra, teremos de dizer que tem mais de um significado, ou seja, **polissêmica**. Já se distinguirmos duas palavras verde, diremos das duas que têm a mesma pronúncia e grafia, e que são **homônimas**.

Diante da complexidade que envolve a distinção dos dois fenômenos, Perini (2008) apresenta duas estratégias de distinção entre homonímia e polissemia. A primeira toma como base o critério morfológico das classes dos itens lexicais, ao considerar que, de acordo com o contexto do enunciado, uma palavra pode assumir classes gramaticais diferentes, como no exemplo do vocábulo *canto* (na forma de verbo) e *canto* (substantivo), e deste modo estaríamos diante de um caso de homonímia.

Já no que refere à polissemia, Perini (2008) utiliza o critério semântico para explicitar a distinção entre os fenômenos. A visão do autor indica que as palavras podem ter diferenças semânticas, sendo identificadas do nível mais simples ao mais complexo, conforme podemos perceber nos exemplos: a) *fio* (de linha) e *fio* (elétrico) e b) *pena* (de ave) e *pena* (castigo). Ao utilizar o exemplo clássico *manga* (fruta) e *manga* (vestimenta), o autor retoma questionamento anterior sobre a possibilidade de estar diante de duas palavras, e, neste caso, as duas acepções apresentadas indicam notavelmente que sejam duas palavras distintas, o que se configura como uma diferença semântica pequena, em relação a outras mais complexas. Por diferenças mais complexas, compreendem-se as ocorrências cuja diferença de significado é maior e requer uma análise criteriosa, que investigue onde termina um item léxico e começa outro. Percebe-se que, no segundo critério, Perini (2008) não consegue chegar a uma conclusão pontual quanto a pensar sobre como o critério semântico atua na investigação/ distinção do fenômeno polissêmico.

A dificuldade com o critério semântico provém de que ele depende de se delimitar os conceitos veiculados pelos itens lexicais para daí limitar os próprios itens. E a delimitação dos conceitos é um problema ainda sem solução conveniente. De qualquer modo, muito trabalho se está realizando nesta área: alguns procuram uma maneira puramente formal (não-semântica) de delimitar os itens lexicais, enquanto os outros tentam aperfeiçoar nossos recursos de delimitação de conceitos. Como se trata de questão em aberto não temos alternativa senão procurar fazer o melhor uso da definição disponível, evitando, sempre que possível, as armadilhas piores (PERINI, 2008, p.252).

Com base nos pressupostos teóricos de grande parte da literatura semântica, percebemos que há frequentes afirmações sobre a polissemia que consideram que parte dos vocábulos de uma língua são polissêmicos, que a polissemia funciona como um fator de economia e flexibilidade para o léxico ou que o fenômeno afeta a maioria das construções gramaticais, tornando-se assim uma característica comum das línguas.

No entanto, a definição postulada por Polguère (2018) se diferencia das demais, que se referem à compreensão do fenômeno no âmbito das relações de sentidos. Segundo o autor, polissemia não se constitui como uma relação de sentido entre as lexias, e sim como uma característica de um vocábulo, “um vocábulo é polissêmico se ele contém mais de uma lexia” (POLGUÈRE, 2018, p. 168).

Nesse sentido, Polguère (2018) não concebe a polissemia em si com uma relação de sentido porque acredita que a verdadeira relação semântica se dá através do que ele denomina de "copolissemia". A ocorrência do fenômeno se dá quando, a depender do contexto, uma determinada lexia torna-se um copolissema de um vocábulo polissêmico. É o caso do exemplo em que o vocábulo *vidro*, em “Ela prepara uma compota de figos em um vidro” (POLGUÈRE, 2018, p.168), torna-se copolissema do vocábulo *vidro* em “O vidro é um material transparente” (POLGUÈRE, 2018, p.169). Desse modo, para compreender tal definição, é importante pensar inicialmente na distinção entre *vocábulo* e *lexia*, para posteriormente analisar as características e ou/relações semânticas subjacentes à tais conceitos, e como eles se articulam com a noção postulada pelos autores, bem como considerar a complexidade que envolve a noção de polissemia dentro de vasta literatura que não admite simplicidade.

Um segundo par de conceitos é o de metáfora e metonímia, cujas definições são apresentadas na sexta parte da gramática de Azeredo (2018), intitulada “*O léxico: formação e significação das palavras*”. O autor conceitua a metáfora como um fenômeno que consiste no emprego de palavras ou expressões convencionalmente identificadas com um dado domínio do conhecimento para verbalizar experiências conceptuais de outro domínio (AZEREDO, 2018, p.456). Segundo o linguista, a metáfora se constitui como um recurso de expressão amplamente usado no discurso cotidiano, por mais que seja tradicionalmente tratado como característico da linguagem da poesia.

A metáfora resulta de uma operação substitutiva; associação semântica se articula no eixo paradigmático. Trata-se de um processo que envolve termos de domínios conceptuais distintos, entre os quais promove uma assimilação mental, a eficiência do seu efeito de sentido está atrelada à intensidade dessa assimilação (AZEREDO, 2018, p.523).

Já a metonímia consiste na associação entre elementos do mesmo domínio, quando o uso de um termo que designa o primeiro para identificar o segundo baseia-se na relação de contiguidade entre os dois domínios.

Consiste na transferência de um termo para o âmbito de um significado que não é seu, processado por uma relação cuja lógica se dá, não na semelhança, mas na continuidade das ideias. Diferentemente da metáfora, na metonímia a associação semântica se realiza pela supressão de termos sintáticos; logo sua articulação se dá no eixo sintagmático. Sua atuação ocorre em apenas um domínio conceptual, pois os termos se relacionam pertencem ao mesmo campo sêmico, de maneira que um substitui o outro. A relação metonímica pode indicar interdependência, inclusão, implicação, etc. (AZEREDO, 2018, p.524).

Há, na literatura sobre metáfora e metonímia, alguns estudos que tomam como base os fundamentos teóricos da Linguística Cognitiva para explicar a ocorrência dos fenômenos. De acordo com esse ponto de vista, há uma relação entre a linguagem humana e a estruturação do pensamento por meio de processos metafóricos e metonímicos. Apesar de este trabalho não tomar como foco as discussões na linguística cognitiva, destaca-se que a perspectiva de Lakoff e Johnson (1980)² se constitui como referência nas definições de metáfora e metonímia, e, a partir de uma visão interdisciplinar, transcende os limites das perspectivas cognitivistas ao fornecer pressupostos que podem dialogar com outras vertentes de estudos linguísticos, das quais destacamos neste trabalho as considerações de Cançado (2008), Ribeiro (2016) e Azeredo (2018) a respeito da metáfora e da metonímia como fenômenos semânticos.

Diferenciando metáfora e metonímia, a metáfora envolve domínios cognitivos diferentes, como uma projeção da estrutura de um domínio-fonte a um domínio alvo, enquanto a metonímia realiza-se dentro de um mesmo domínio, ativando e realçando uma categoria (RIBEIRO, 2016, p.336).

Cançado (2008) aponta que há muitas definições acerca do conceito de metáfora, e, entre as explicações de como elas funcionam, a ideia mais comum é de que “a metáfora é uma comparação na qual há uma identificação de semelhanças e transferência dessas semelhanças de um conceito para outro” (CANÇADO, 2008, p.97). A autora aponta como conceitos fundamentais para o entendimento do fenômeno semântico dois conceitos que explicam o processo de transferências desses conceitos: a) o ponto de chegada ou conceito descrito, ao qual

² Lakoff e Johnson (1980) passaram a compreender a metáfora metonímia como instrumentos cognitivos, sendo meios frequentes de extensão semântica dos itens lexicais. Sob a ótica dos fenômenos linguísticos cognitivos, a obra *Metáforas da vida real* faz uma abordagem que considera a presença da metáfora nos pensamentos e na linguagem a partir de esquemas imagéticos.

a autora nomeia de domínio do alvo; e b) conceito comparação ou analogia, ao qual a autora define como domínio da fonte.

Ribeiro (2016) corrobora com a ideia de que a metáfora se dá a partir de projeções de domínios que podem ser organizadas a partir de dois conceitos gerais: o de domínio alvo, e o de domínio fonte. Isso nos permite compreender que, quando os sujeitos constroem e utilizam metáfora em suas atividades linguísticas, há uma transferência de informações de um domínio para outro domínio diferente, conforme podemos observar no exemplo utilizado pelo autor em “*Devorei o livro*”, no qual as informações do domínio alvo (alimentação do corpo) são transferidas para o domínio fonte (enriquecimento do espírito). O exemplo pode explicar ainda que as projeções metafóricas estão presentes em nossa linguagem cotidiana não apenas na linguagem literária. Com base nessa afirmação, pode-se concluir que

A metáfora não é uma mera extensão (ou transferência) semântica de uma categoria isolada para outra categoria de um domínio diferente, mas envolve uma analogia sistemática e coerente entre a estrutura interna de dois domínios de experiência e, conseqüentemente, todo conhecimento relevante associado aos conceitos de domínio e causa (RIBEIRO, 2016, p.343.).

Quanto às posições teóricas subjacentes à compreensão do fenômeno, Cançado (2008) apresenta duas. A primeira é a abordagem clássica, datada dos escritos de Aristóteles, na qual a metáfora é vista como um instrumento retórico usado algumas vezes para se obterem determinados efeitos de sentido. A essa abordagem atribui-se um processamento que requer do ouvinte uma forma especial de apresentação, uma vez que se parte do pressuposto que o ouvinte espera que o falante tenha intenção de transmitir algum tipo de significado e recorre a estratégias que transformem uma sentença *a priori* processada como anômala em uma sentença com significado.

Ao destacar a importância do estudo desses fenômenos ao longo do tempo, as reflexões de Aragão Neto (2008) acerca da metáfora e metonímia também apontam para, pelo menos, duas abordagens de estudo. Quanto à visão tradicional, o autor concebe tais processos em desvios de significados:

Considerados desvios, esses significados são concebidos como não literais e são chamados de figurativos, porque em tal abordagem tanto a metáfora quanto a metonímia são simplisticamente vistas como figuras de linguagem, que têm a finalidade de, com fins estilísticos e retóricos, criar figuras/ imagens para ornar o discurso (ARAGÃO NETO, 2008, p.216).

Ao aproximarmos tais reflexões aos estudos na área da linguagem, sobretudo aqueles que possibilitam o trabalho com a didatização de conceitos semânticos, percebemos que há, de forma consciente ou não, uma constante retomada a essas abordagens nos materiais de semântica, análise linguística, e até mesmo nas obras de referência gramatical. É o que se percebe, por exemplo, em alguns materiais didáticos pautados nas teorias formais de linguagem que entendem a metáfora apenas como um movimento retórico utilizado para se alcançarem determinados efeitos de sentido, e que, numa perspectiva clássica, na maioria das vezes limita a compreensão da metáfora como um fenômeno semântico exclusivo da linguagem literária, isolado das práticas reais da linguagem.

Nesse sentido, a crítica de Aragão Neto (2008) acerca da abordagem tradicional da metáfora aponta uma falha em dois pontos: 1) faz-nos supor que a metáfora não é um processo comum ao nosso dia a dia, mas restrito a campos discursivos tais como a literatura e propaganda; e 2) não é explicativa o suficiente para dar conta das relações cognitivas existentes na metáfora.

Entre as abordagens apresentadas por Cançado (2008), a segunda é datada dos séculos XVIII e XIX, no período do Romantismo, é contrária à clássica e denominada de abordagem romântica. Nessa perspectiva, a metáfora se constitui como um fenômeno integrado à linguagem que funciona como uma forma de se experienciar o mundo e coloca em evidência o papel da imaginação no processo de raciocínio sobre este mundo. A essa visão está atrelada a afirmação de que toda linguagem é metafórica, e não há diferença entre linguagem literal e figurativa.

Ressalta-se que a abordagem romântica de metáfora motivou algumas extensões de visão do fenômeno, a exemplo dos cognitivistas que se aproximam da proposta ao afirmarem que a metáfora faz parte da linguagem cotidiana e não pertence exclusivamente a um sistema linguístico, mas a todo um sistema conceptual baseado nas experiências, sendo, assim, um modo de estruturação do pensamento. Entretanto, apesar de concebê-la como uma importante forma de se pensar a falar sobre o mundo, a visão cognitivista difere de romântica quando aceita a existência de conceitos não metafóricos.

A discussão semântica relacionada aos fenômenos é frequentemente observada no campo de figuras de linguagem, sobretudo nas abordagens que visam à transposição didática dos conteúdos para a Educação Básica. Acostumamo-nos a compreender tais fenômenos como formas simbólicas ou elaboradas para exprimir ideias, significados, pensamentos, e assim compreendê-los de forma isolada como figuras referentes à significação das palavras que se desviam do que o consenso identifica como normal.

Ao mesmo modo dos estudos fundamentados na abordagem tradicional, há a ocorrência de experiências pautadas nessas duas últimas perspectivas, que, de acordo com Aragão Neto (2008), rompem com a ideia de desvio de sentido da palavra, tendo em vista que a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos da outra. Nesse contexto, é possível encontrar estudos, materiais de semântica e até mesmo gramáticas descritivas que trabalham com a perspectiva romântico-cognitivista da metáfora, compreendendo-a como um fenômeno presente na linguagem cotidiana.

3.2 Considerações sobre o ensino do léxico

Quanto à reflexão acerca do ensino do léxico na atualidade, nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Andrade e Guerra (2012), que compreendem um ensino de línguas da atualidade sob perspectiva de mudança e entendem que a Lexicologia se apresenta como uma área que tem muito a contribuir com o ensino de línguas.

O processo de mudança destacado pelas autoras é resultado da diversidade de transformações e contextos da atualidade, que indicam a necessidade de se pensarem novas práticas para o ensino de línguas. Segundo Andrade e Guerra (2012), a cada dia o professor precisa lidar com os acontecimentos do mundo marcado pela liquidez dos processos e relações, e essas questões respingam no ensino de línguas.

Ao buscarmos possibilidades inovadoras e transformadoras do fazer docente para o ensino de língua (que visem à educação interdisciplinar e a transdisciplinar) temos de considerar alguns pontos relevantes, como: a concepção de linguagem/língua/palavra. Faz-se necessário olharmos, então, para áreas do conhecimento que tratam dessas noções, ação essa que se constitui numa atitude para promover alguma mudança no quadro de fracasso instaurado no ensino de línguas neste país (ANDRADE; GUERRA, 2012, p.230).

Ao tempo em que as autoras refletem sobre a importância de se pensarem novas formas de ensino e aprendizagem de línguas e destacam a importância do léxico, questionam sobre o ensino do léxico não ter grande destaque entre as instituições de ensino ao analisarem o modo como as propostas didáticas abordam a distinção entre léxico e dicionário, como se dá o tratamento das questões relacionadas ao léxico nos documentos curriculares e como o léxico é abordado em contextos de aprendizagem de línguas.

Elas elaboram pelo menos três constatações que podem subsidiar o estudo realizado nesta pesquisa: a) consideram a importância de perceber as contribuições da Lexicologia como fundamentos às teorias metodológicas para o ensino de línguas, no que diz respeito à noção de

palavra e à concepção de léxico e de vocabulário; b) ampliam as possibilidades de compressão sobre a língua de modo a valorizar o arcabouço lexical dos alunos, que, de forma prescritiva, é “pormenorizado ou esquecido, nos documentos, em prol do entendimento de que é na escola que ele irá aprender a falar bem” (ANDRADE; GUERRA, 2012, p.238).

Nesse sentido, pensar a respeito de discussões teórico-metodológicas sobre o ensino do léxico que propõem uma abordagem ancorada nos princípios da lexicologia pode ser vista também como uma forma de legitimar que a relação entre léxico e ensino é permeada na relação entre léxico e cultura, uma vez que

Nesse encadeamento de conceitos envolvendo o léxico, o meio social tem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem. O meio implica diretamente na seleção e no enriquecimento das palavras que o aluno (primeiramente internalizou e memorizou) seleciona no momento de fala, do uso efetivo da língua, da palavra. É na experiência cotidiana, em meio a realidade sócio-cultural, que o indivíduo armazena na memória novas palavras em seu acervo lexical individual. Num processo contínuo que perpassa a vida do indivíduo. “No processo de aquisição da linguagem o léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante a vida toda do indivíduo” (BIDERMAN, 2001, p. 180). Junto à influência do meio no processo de aquisição do léxico há o papel da instituição escolar, ou seja, do ensino formal primordial nesse processo de aprendizagem (ANDRADE; GUERRA, 2012, p.230).

Tais apontamentos, além de concederem um lugar de importância ao léxico nas atividades sociais que a linguagem requer, possibilita compreendê-lo como objeto de ensino que se fundamenta em uma perspectiva de renovação e expansão, frente à sua dinamicidade, a partir da atribuição de sentidos a palavras já existentes na língua que se ampliam de acordo com os movimentos da dinâmica social dos indivíduos que dela fazem parte.

3.2.1 Perspectivas de análise linguística

A expressão *análise linguística* se tornou um termo cada vez mais frequente nos espaços acadêmicos, nos documentos curriculares e materiais didáticos para o ensino de línguas. Nesse sentido, pensar em uma definição de Análise Linguística nos coloca diante dos questionamentos: como defini-la? A partir de quais critérios? A qual tipo de análise nos referimos e o que acontece quando se pratica a análise linguística?

Pensar em análise linguística é sobretudo pensar sobre a reflexão do uso e funcionamento da língua. No Brasil, a discussão dessa proposta iniciou na obra de João Wanderley Geraldi, em dois momentos. Em *O texto na sala de aula* (1984), quando a análise linguística tinha como foco o domínio da norma culta, o autor sugere que o ensino de língua

portuguesa deveria centrar-se em pelo menos três eixos, sendo eles: a) prática de leitura de textos; b) prática de produção de textos; e c) prática da análise linguística.

Posteriormente, a noção de Análise Linguística foi reconfigurada e ampliada por Geraldi, na obra *Portos de passagem* (1997), propondo um modelo de análise linguística pautado nas contribuições da linguística textual e da semântica do texto. Um dos principais conceitos abordados na ampliação da noção de AL na obra são os conceitos de epiliguagem³ e metalinguagem, que são revisitados em Reinaldo (2012) e Dutra e Régis (2017).

Nessa obra percebe-se uma inovação, uma vez que a análise linguística ganha contexto metodológico para o ensino de língua portuguesa, a partir de dois movimentos fundamentais: a epiliguagem, correspondente a reflexão sobre os usos linguísticos, e a metalinguagem, associada à definição e categorização dos recursos linguísticos (DUTRA; RÉGIS, 2017, p.238).

De acordo com Reinaldo (2012), a expressão *análise linguística*, que circula no meio acadêmico brasileiro, aponta para duas práticas de estudo linguístico:

A primeira refere-se ao ato de descrever aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem, ou seja, trata-se de um conceito próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso), que se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas, por exemplo. A segunda prática de análise linguística, de maior interesse aos objetivos deste artigo, também se interessa pela descrição, mas com fins didáticos. Com esse significado, foi introduzida na produção acadêmica na década de 1980, e tem suas raízes teóricas nas reflexões sobre a historicidade da linguagem, de inspiração bakhtiniana, divulgadas no Brasil a partir da década de 1970 (REINALDO, 2012, p.230).

A dupla caracterização do termo *análise linguística* é compreendida por Bezerra e Reinaldo (2020) como um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar os dados das línguas, apoiada em uma teoria; metodológico, por que é utilizado na sala de aula como o recurso reflexivo para o ensino de línguas.

Ao discutirem sobre as questões teóricas relacionadas ao conceito da análise linguística, Bezerra e Reinaldo (2020) descrevem de modo panorâmico como se deu a influência desse conceitos nos estudos linguísticos, elencando três grandes marcos na contextualização da temática, sendo: I) a influência dos estudos históricos comparativos que, no século XIX,

³ Quanto aos termos epiliguagem e metalinguagem, Dutra e Régis (2017) perceberam também que há uma clara referência às ideias Franchi (1977) na abordagem dos conceitos presentes na proposta de Geraldi (1997). As autoras tomam como base a proposição de ensino que considera o contexto e não a frase isolada para os estudos dos fenômenos linguísticos.

investigaram de modo científico a histórias das línguas; II) o surgimento, no século XX, de outras perspectivas teóricas para o estudo da língua, entre as quais destacamos as abordagens estruturalistas e gerativistas, desencadeadas pelas pesquisas com foco na língua em sua imanência, bem como outras perspectivas, pautadas nas ciências humanas, que associaram a língua aos aspectos cognitivos, sociais, culturais, programáticos e ideológicos; e III) a consolidação, percebida no século XXI, de perspectivas teóricas dos séculos anteriores, sobretudo as do século XX, e posteriores adaptações que deram origem a novos enfoques.

Esse recorte temporal permite-nos compreender que, para cada período destacado pelas autoras, há também uma variação de unidades da língua estudadas de acordo com as vertentes teóricas às quais estão filiadas. Em Reinaldo (2012), a autora sinaliza que o conceito de análise linguística com fins didáticos se altera de acordo com a filiação teórica do pesquisador, ou seja, de acordo com o modelo de descrição linguística por ele adotado. Se, nos séculos XIX e XX, as unidades de estudo estavam centradas nos fonemas, morfemas, sintagmas, palavras, textos e discurso, no século atual, com a inserção dos sistemas de tecnologia da informação, passou-se a considerar a palavra, frase, texto e discurso como unidades de estudo da língua acrescidas de outros sistemas semióticos (por exemplo, o pictórico, numérico, musical, etc.).

No que se refere à discussão sobre análise linguística no Brasil, sobretudo na perspectiva de descrição da língua com fins didáticos, Reinaldo (2012) aponta que, ao analisarmos o recorte temporal das produções das últimas quatro décadas, percebe-se que as obras publicadas na década de 1980 demonstram, subjacente ao conceito de análise linguística, a influência da orientação para a redação escolar e gramática tradicional, com foco na constituição dos tipos textuais e da palavra ou frase, enquanto as obras publicadas nas décadas de 1990 e 2000 revelam influências de teorias linguísticas, originando objetos de estudo diversos.

Nesse contexto, diante de uma dupla articulação do conceito, o *status* metodológico da análise linguística incide de forma pontual nos estudos gramaticais. Opõe-se a um ensino de gramática que enfatize a nomenclatura e classificação com base em uma perspectiva prescritiva, focada na identificação de um padrão. É importante destacar que esta oposição não se dá de forma arbitrária, apenas por situar-se dentro de um paradigma diacronicamente inovador, sendo pertinente pensar que, do ponto de vista metodológico, a AL apresenta questões subjacentes, que impactam na relação entre análise linguística e ensino de gramática. Nesse sentido, Lino de Araújo e Kemiak (2010) apontam que

A expressão utilizada inicialmente por Galdi (1984), aparece como uma alternativa para esse ensino tradicional. Falar de análise linguística, porém, pressupõe que a entendamos não como uma “nova forma de ensinar gramática”. A AL baseia-se em

outra concepção de língua, em outro objeto de ensino e em outra metodologia. Pressupõe, portanto, princípios totalmente diversos dos que norteiam o ensino da GT (LINO DE ARAÚJO; KEMIAC, 2010, p.46).

Entre os princípios que norteiam a prática de análise linguística, as autoras consideram: 1) a concepção de língua como interação; 2) a indução como procedimento metodológico, através de atividades epilinguísticas; 3) a sistematização; 4) o percurso metodológico que amplia o percurso Uso > Reflexão > Uso / uso / reflexão / norma; 5) a observação das macrounidades da língua para os recursos microlinguísticos que entram na constituição dos textos; e 6) a heterogeneidade necessária às atividades de AL, as quais devem considerar a variação como inerente à língua, bem como o estudo de textos orais e formais.

Diante das contribuições teóricas que fundamentam a nossa pesquisa, entendemos a importância de se pensar sobre o *status* metodológico que concebe a análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa, e para tanto consideramos que tais práticas podem acontecer em esferas e níveis distintos. Com base nessa constatação, seguimos a proposta de Bezerra e Reinaldo (2020), que propõem três tendências⁴ relacionadas aos estudos das unidades da língua. O Quadro 5, a seguir, foi elaborado com objetivo de sistematizar os principais pontos abordados:

Quadro 5 - Tendências relacionadas aos estudos das unidades da língua

TIPO DE ABORDAGEM	EXEMPLOS NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS
Conservadora	
<ul style="list-style-type: none"> ● Conserva a gramática tradicional tanto na denominação das seções quanto na abordagem do tema; ● Enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos; ● Utiliza o texto como pretexto para estudar o tópico previamente selecionado. 	Título da seção: <i>Fatos da Língua</i> Título da unidade: <i>Gramática</i> Unidades da Língua abordadas: <i>transitividade verbal e de objeto;</i> <i>classificação dos verbos.</i>
Conciliadora	

⁴ Para a estruturação das três tendências, Bezerra e Reinaldo (2020) consideraram as propostas de análise linguística presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental publicados no período de 2000 a 2019, que compreende o período de institucionalização da análise linguística como eixo de ensino, conforme preconizam os documentos curriculares das duas últimas décadas, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

<ul style="list-style-type: none"> ● Adota denominações da análise linguística, mas flutua entre temas da tradição gramatical ou tópicos da linguística do texto; ● A conciliação pode ser dada em momentos e formas diferentes como por exemplo: tradição e modernidades exploradas em subseções da seção ou em seções independentes. 	<p>Título da seção: <i>“a língua na real”</i> Título da unidade: <i>Gramática</i> Unidades da Língua abordadas: <i>vozes verbais e efeitos de sentido em textos escritos.</i></p>
Inovadora	<p>Título da seção: <i>Reflexão sobre a língua</i> Unidades da Língua abordadas: <i>nuances semânticas em tempos verbais “futuro do pretérito composto e “mais que perfeito composto”..</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Adota denominações relacionadas à análise linguística, mas sem abordagem sistematizada de temas; ● Os temas para reflexão linguística são abordados em função das configurações dos textos selecionados como objeto de leitura, perspectiva dos gêneros textuais. 	

Fonte: baseado em Bezerra e Reinaldo (2020)

As tendências apontadas na pesquisa de Bezerra e Reinaldo (2020) apresentam, em uma análise detalhada de materiais didáticos, os frutos da incorporação da expressão associada ao ensino de língua portuguesa. Assim, as tendências apontadas, sobretudo a conciliadora e a inovadora, evidenciam, em diferentes níveis, uma mudança de foco no estudo da língua, sendo perceptível uma nova relação entre norma e diversidade de usos em função das necessidades comunicativas.

Diante do exposto, as tendências conservadora, conciliadora e inovadora podem direcionar a análise de outros materiais com perspectivas de trabalho com unidade da língua distintas. Considerando a expansão das tecnologias da informação, as práticas de análise linguística se reconfiguram conforme os contextos e espaços diversos. As tendências apontadas serviram de base para a elaboração da segunda categoria de análise do *corpus* desta pesquisa.

A justificativa pela adoção das tendências incide sobre a compreensão de que, com a popularização de objetos digitais de aprendizagem, a compreensão acerca dos materiais didáticos também passa por um processo de reconfiguração, de modo que podemos perceber que determinados conteúdos do campo midiático, a exemplo dos postagens de redes sociais, podem colaborar no processo de didatização de conteúdos da língua, e que, nesse sentido, sugerem uma análise que nos permita investigar a qual tendência esses materiais estão filiados.

Com a popularização de estudos sobre a AL nas academias, à luz das propostas reflexivas, as pesquisas contemporâneas têm-se dedicado a pensar como se dá a articulação da AL em espaços e contextos diversos. A proposta apresentada por Souza (2013), na dissertação *“Contribuições da semântica para a análise linguística: uma análise das questões de*

vestibular”, toma como base os estudos teóricos de Geraldi (1984; 1997) e Mendonça (2006)⁵ a partir da compreensão do *status* metodológico da AL como um caminho pelo qual a língua pode ser ensinada.

Esta percepção apresentada por Geraldi entende que o professor deve ensinar a gramática da língua juntamente com os usos que se dá para a língua. Logo, nossas aulas de português (pelo menos as que se pretendem contributivas, ao invés de maçantes) devem englobar a análise da estrutura como a interação social com propósitos comunicativos sejam textos orais ou escritos (SOUZA, 2013, p.29).

As contribuições de Souza (2013) reiteram as perspectivas teóricas que configuram a análise linguística como uma reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e dos sistemas linguísticos. Para o autor, enquanto proposta metodológica, a AL possibilita a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma perspectiva de gramática reflexiva, na qual os fenômenos linguísticos podem ser contextualizados como textuais/discursivos.

Nesse sentido, a análise linguística, enquanto ação metodológica para o ensino de língua, envolve, para além do nível morfossintático, o nível semântico, sendo possível verificar a contribuição destes estudos na efetivação das práticas, funcionando como uma espécie de amálgama que funde os estudos sobre o léxico e significação, através da reflexão. Desse modo, é possível perceber que alguns aspectos da perspectiva de Souza (2013) aproximam-se da proposta de Marcuschi (2004), que, sob o ponto de vista semântico, compreende que a língua pode ser mais que um instrumento para representar o mundo, o que justifica a importância de se pensar em possibilidades de trabalho com a reflexão linguística sobre os fenômenos relacionados à significação:

No fundo, o problema da significação não é resolver se as palavras correspondem a algo no mundo externo e sim o que fazemos do ponto de vista semântico quando usamos as palavras para dizer algo. As relações são muito mais complexas do que uma correlação biunívoca entre palavra e referente mundano (MARCUSCHI, 2004, p.263).

A questão apontada pelo autor na citação anterior é tida como uma das mais antigas em filosofia da linguagem linguística e psicologia, e alerta para o fato de que a noção

⁵ Segundo Mendonça (2006), a análise linguística é parte das práticas de letramento escolar consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, (ou gramática), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidade de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

de referente a qual estamos acostumadas a lidar carece de um contorno empírico que desloca o olhar da relação para ação. Nesse sentido, a expressão *referir ao mundo* não deve apenas ser similar a uma compreensão de língua enquanto um sistema simples e acabado.

3.2.2 Metodologias ativas de ensino

Entre os aspectos constituintes dos processos de ensino-aprendizagem, dos quais pontuamos de forma mais específica os voltados para o ensino de línguas, as metodologias adotadas se constituem como diretrizes que orientam esses processos a partir de estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Diante do processo de transição paradigmática que reconfigurou os modos de ensinar e aprender sobre as coisas do mundo, tem-se difundido a implementação de metodologias ativas nos processos de ensino em todos os níveis de educação.

Com base nessa constatação, este tópico apresenta algumas discussões a partir das questões norteadoras: o que são metodologias ativas? Qual é a relação entre as metodologias ativas e os modelos de ensino advindos da expansão das tecnologias da informação? Diante de uma perspectiva que sugere a reflexão acerca dos fenômenos da língua, quais as possíveis contribuições?

Para responder a esses questionamentos, adotamos uma visão que considera a aprendizagem em detrimento ao ensino. Acreditamos que a mudança nos processos educacionais precisa inicialmente repensar a ideia de que aprender é um processo exclusivo aos alunos, cabendo ao professor a função de ensinar. Quando deslocamos o nosso olhar do ensino para aprendizagem, acreditamos que este é um processo que todos podem aprender de forma autônoma e ativa, no qual “Estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas desafios, jogos, experiências, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançados” (BACICH; MORAN, 2018, p.3).

As metodologias ativas (MA) são estratégias utilizadas no processo de ensino aprendizagem que se fundamentam em pesquisas da neurociência e da psicologia cognitiva ao compreenderem o processo de aprendizagem como além de ativo, porque exige do aprendiz diferentes estratégias de movimentação, é único e diferente em cada ser humano. Apesar de o termo ter se popularizado nas discussões teórico-metodológicas da última década, as MA têm suas raízes nos trabalhos de Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel *et al.* (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Brunner (1976), que discutem sobre as diversas

possibilidades de aprendizagem de forma ativa, considerando o contexto, o que é significativo e a mobilização de competências.

As pesquisas de Bacich e Moran (2018) apontam que as MA são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, concebendo-os como protagonistas a partir da participação direta e reflexiva em todas as etapas do processo. De forma geral, a perspectiva dos autores elege como eixos fundamentais à noção das MA: o protagonismo, a experimentação e a criação.

A visão dos autores fundamenta-se na concepção de que o processo de aprendizagem acontece de forma ativa desde o nascimento e se desenvolve ao longo da vida dos indivíduos, a partir de processos e desafios que avançam a nível de complexidade. Nesse sentido, os processos indutivos se relacionam à vivência de situações concretas que podem ser ampliadas e generalizadas, já os processos dedutivos tomam como base a reflexão teórica que posteriormente pode ser testada de forma concreta. A segunda ideia que podemos destacar na obra de Bacich e Moran (2018) é a constatação de que a aprendizagem por meio de transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.

Os estudos de Lima (2018) apontam que, na literatura referente aos processos metodológicos, há uma diferença entre metodologias ativas e metodologias de transmissão. Para tanto, a autora retoma as noções de tradição e inovação, apresentando inicialmente o caráter prescritivo de comportamentos passados que permeiam a tradição pedagógica, na qual a aprendizagem se dá pela transmissão e repetição dos saberes e concluindo com base na etimologia do termo *inovação*, do latim *innovatio*, que significa renovação, capaz de romper as estruturas tradicionais. Segundo a autora,

Como as metodologias ativas foram construídas em contraposição à pedagogia tradicional, podendo ser este movimento considerado de ruptura em relação às práticas educacionais hegemônicas, e, em função dessas características, produzirem e seguem produzindo resistências. Como as metodologias ativas requerem mais recursos para tornar essa prática educativa acessível, o desafio de superar a tradição nesse campo continua presente, mesmo na vigência de expressivas transformações sociais nas tecnologias de informação e comunicação do início do século XXI (LIMA, 2018, p.56).

Quando pensamos nas possibilidades de implementação das MA, é comum que a discussão sobre metodologias pare entre os questionamentos em relação à dicotomia inovação metodológica x inovação tecnológica. No entanto, é importante pensar numa compreensão aberta às duas possibilidades. Na primeira, a aprendizagem ativa supõe alguns processos e

técnicas diferentes dos métodos tradicionais, e a efetivação dessas práticas só é possível a partir de uma mudança de mentalidade que pode partir do micromundo da sala de aula para um contexto maior, sem necessariamente utilizar um suporte tecnológico. Nesse caso, estaríamos diante de um processo de inovação metodológica.

Quando pensamos nas possibilidades de aprendizagem ativas que surgem como respostas às necessidades de um mundo em processo de convergência digital, a implementação de MA dialoga com o processo de inovação tecnológica. No Brasil, os estudos de Bacich e Moran (2018) sobre educação inovadora e de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) sobre ensino híbrido discutem a combinação entre metodologias ativas e tecnologias digitais, percebendo a junção como uma estratégia de inovação pedagógica.

As tecnologias ampliam as possibilidades de autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos: monitoram cada etapa do processo e, tornam os resultados visíveis, avanços e dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca de espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (BACICH; MORAN, 2018, p.12).

A Sala de Aula Invertida e o Ensino Híbrido são as duas metodologias ativas em que é possível detectar de modo mais visível a inserção de objetos digitais no processo de ensino aprendizagem. A implementação dessas metodologias é apenas um notável exemplo de quanto a expansão das tecnologias tem possibilitado que os indivíduos desenvolvam novas formas de compreender o mundo, a partir da adequação ou ampliação de suas práticas de linguagem, de acordo com os contextos comunicativos possíveis.

Tais ampliações estão nas propostas curriculares que parametrizam a Educação Básica no país. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), enquanto documento que orienta a implementação dos currículos no Brasil, na sessão referente ao componente de Língua Portuguesa reflete sobre esse avanço de dois modos:

a) considera a existência de textos multimodais - que se popularizaram com a democratização das tecnologias digitais. No novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença central refere-se à inserção da análise semiótica. Essa área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os *gifs*, as produções de youtubers etc.; e

b) não apenas considera o potencial multisemiótico ou multimodal dos textos, como também estimula seu estudo e produção em classe e entende que as redes e escolas precisam

ter autonomia para utilizar as metodologias que considerarem mais apropriadas ao seu público, considerando a realidade local e regional, entre outros parâmetros importantes.

Nesse contexto, a utilização de objetos digitais de aprendizagem (doravante ODA) surge como uma resposta às necessidades do mundo contemporâneo, sendo possível perceber a sua utilidade no âmbito tecnológico/comunicacional e pedagógico/metodológico. Winley (2000) acredita que a tecnologia é um agente de mudança que, através da inovação tecnológica, pode resultar na mudança de paradigmas. Entretanto, a complexidade que envolve a conceituação sobre o que são esses objetos é tão diversa quanto às suas possibilidades de utilização. Segundo o autor,

Enquanto a criação de uma definição satisfatória do termo objeto de aprendizagem provavelmente consumirá a maior parte da carreira do autor, uma definição funcional deve ser apresentada antes que a discussão possa prosseguir. Portanto, este capítulo definirá um objeto de aprendizagem como “qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem”. Essa definição inclui qualquer coisa que possa ser entregue pela rede sob demanda, seja ela grande ou pequena (WILEY, 2000, p.5).

Há ainda, na literatura específica, duas definições aproximadas para conceituá-los, entre as quais destacamos a de Audino e Nascimento (2010):

Os **objetos de aprendizagem** são recursos capazes de proporcionar, mediante a combinação de diferentes mídias digitais, situações de aprendizagem em que o educador assuma o caráter de mediador e o aluno o caráter de sujeito ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem (AUDINO; NASCIMENTO, 2010, p.141, grifo nosso).

Já o trabalho desenvolvido por Alexandre e Barros (2020) usa a terminologia ODA para se referir aos recursos digitais auxiliares no processo de ensino e aprendizagem tanto presencial quanto a distância, entre eles: vídeos, animações, imagens, simulação, *software* educacional, hipertexto, jogos, infográficos, páginas da web destinadas ao processo de ensino e aprendizagem. Com a proposta de esclarecer possíveis dúvidas a respeito desses objetos, as autoras definem que os *Objetos de Aprendizagem (OA)* têm maior amplitude e se referem tanto a objetos digitais como a objetos não digitais, já os *objetos digitais de aprendizagem (ODA)* podem ser compreendidos como um tipo específico de objetos de aprendizagem que têm maior potencial de utilização simultânea e de reutilização do que os não digitais, pois podem ter inúmeros acessos e continuar disponíveis para que outras pessoas acessem, utilizem e reutilizem.

Considerando os pressupostos teóricos apresentados ao longo desta discussão, tomamos como objeto de análise da pesquisa a produção de publicações do Instagram com fins de didatização de conteúdos de semântica lexical. Os pressupostos teóricos que corroboram para a escolha da ferramenta estão presentes nos estudos de Fava (2018) e Coelho *et al.* (2019), que refletem sobre a relação metodologias ativas, redes sociais e processos de ensino aprendizagem. Quanto à caracterização do Instagram, Coelho *et al.* (2019, p. 58) descrevem-no como

[...] uma rede social que permite que os usuários cadastrados publiquem conteúdo. Disponível nas diferentes lojas de aplicativo, possibilita gratuitamente o upload e compartilhamento de fotos e vídeos, além disso, permite ao usuário adicionar mensagens, especificar a localização, marcar outros usuários, postar comentários nas publicações, realizar jogos, enquetes, criar gifs, procurar novas pessoas e observar as ações dos "convidados", desse modo, torna-se uma ferramenta relevante para a popularização de informações.

A descrição apresentada pelos autores destaca o caráter multimidiático do aplicativo e pode ser fundamentada a partir dos conceitos de *mobilidade e ubiquidade* (SANTAELLA, 2010), se observados enquanto aplicativo para dispositivos móveis ou rede social pública e aberta ao compartilhamento, que normalmente fazem parte de contextos interativos em suportes digitais. Já sob a ótica metodológico-pedagógica, o Instagram é um recurso de fácil acesso, que oferece aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem um alto grau de engajamento, diversidade de conteúdos, com potencial de envolver atenção dos discentes e fortalecendo os momentos de pré-aula e/ou pós-aula, fomentando, assim, a sala de aula invertida.

Fava (2018) afirma que, para que as metodologias ativas funcionem, a sala de aula deverá ser o mundo digital e o analógico, não um cubículo isolado por quatro paredes. Com base nessa afirmação, a proposta que norteia o nosso problema de pesquisa toma como referência a compreensão de que, diante dos novos contextos de aprendizagem, é possível pensar em um ensino multimodal de língua portuguesa a partir de MA.

O contexto pandêmico vivenciado em todo mundo em razão dos casos de Covid-19 nos possibilitou compreender de forma empírica sobre a necessidade de implementação de aprendizagem pautadas na metodologia ativa *sala de aula invertida*. Conforme a proposta de Fava (2018), os objetos de aprendizagem utilizados na perspectiva sala de aula invertida são importantes porque permitem ao aluno: a) capturar conteúdos para que acessem por sua própria conveniência e se adaptem ao seu ritmo e aprendizagem; e b) apresentar materiais de aprendizagem em uma variedade de formatos para se adequar a diferentes estilos de aprendizagem multimodal.

4 ANÁLISE DAS POSTAGENS DO INSTAGRAM SOBRE SEMÂNTICA LEXICAL

Considerando os fundamentos teóricos apresentados anteriormente, este capítulo tem o propósito de analisar o material que compõe o *corpus* desta pesquisa com base em três categorias que objetivam a compreensão teórico-metodológica acerca do processo de didatização dos conteúdos de semântica lexical a partir da utilização de objetos digitais de aprendizagem. Para ordenar a análise, elegemos como critério principal de categorização do material as semelhanças entre as postagens, considerando: a) a noção de léxico de modo geral; b) a partir da noção revelada, como as características do léxico são trabalhadas nas postagens; c) como os objetos digitais de aprendizagem apresentam e descrevem os fenômenos semânticos em questão.

4.1 Noção de léxico

No primeiro grupo foram analisados materiais que definem os fenômenos semânticos a partir de uma noção estruturalista de léxico, de língua e de linguagem. Com base na base na análise do material catalogado nesta pesquisa, foram elencados dois materiais sobre homonímia: *Homonímias: homônimas homófonas* [**homonímia (a)**] e *homonímia, quadrinhos e semântica* [**homonímia (b)**], que definem o fenômeno com base em exemplos de postagens do twitter e histórias em quadrinhos, respectivamente; dois materiais sobre metonímia: *Friends Explica: O que é metonímia* [**metonímia (a)**] e *Você sabe o que é metonímia* [**homonímia (b)**]; e um material sobre polissemia, intitulado *O fenômeno polissêmico na construção do humor*. [**polissemia (u)**].

Já no segundo grupo de análise desta categoria escolhemos as postagens: *As metáforas em Harry Potter* [**metáfora (a)**] e *Vai dar Namoro Explica: Metáfora* [**metáfora (b)**], que discutem acerca da metáfora à luz de uma noção discursiva do léxico, a partir de situações reais de comunicação de um filme e de um programa de auditório, ancoradas nas perspectiva de análise lexical textual interativa.

A postagem *Homonímia, quadrinhos e semântica* discute a respeito do fenômeno da homonímia tomando como exemplo um trecho da história em quadrinhos da Turma da Mônica, com foco na identificação dos homônimos “acento” e “assento”. A estruturação das informações no *post* acontece na sequência: 1) título; 2) apresentação; 3) exemplo; 4) definição do fenômeno; 5) explicação sobre a homonímia.

Figura 1 - Definição do fenômeno no *post* homonímia (a)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Na figura 1, observa-se que a definição do fenômeno semântico contempla dois tópicos: o primeiro explora a relação entre homonímia e ambiguidade. Na postagem, o autor aponta que “a homonímia pode ser caracterizada como ambiguidade lexical, destacando a relação entre pelo menos dois signos linguísticos distintos”. Desse modo, identificamos que a definição apresentada pelo autor possibilita o entendimento de que, em um macrocontexto, a ambiguidade se constitui como um fenômeno semântico por excelência e acontece a partir da associação de mais de um significado às palavras, e, em um microcontexto, o fenômeno semântico da homonímia atua como gerador de ambiguidades.

Partindo do pressuposto de que a homonímia não acontece de forma isolada, há também outro movimento que pode ser percebido na descrição do fenômeno no *post*, que dialoga com a literatura semântica a partir da menção ao tipo de ambiguidade relacionada ao fenômeno em questão, com foco na ambiguidade lexical. Desse modo, pode-se compreender que, tal como apresenta Cançado (2008), a dupla interpretação incide somente sobre o item lexical, neste caso sobre os itens *acento* e *assento*. Já no segundo tópico, a definição apresenta o conceito dos homônimos homófonos, destacando apenas as palavras homônimas com semelhanças na estrutura fonológica, mas significados divergentes. Não há informações complementares a outros tipos de homônimos que apresentam, estruturalmente, outras possibilidades de homonímia, a exemplo dos homônimos homógrafos, e essa ausência pode ser observada por pelo menos dois pontos de vista. O primeiro seria a relação com o texto utilizado no exemplo,

na qual os itens lexicais geradores de ambiguidade são homônimos homófonos, já a segunda provoca o questionamento sobre a forma limitada pela qual os fenômenos linguísticos são descritos em alguns materiais didáticos.

Ainda quanto às definições apresentadas, em *Homonímia e quadrinhos e semântica*, os critérios de textualidade do gênero não são explorados, de modo que o trecho da tirinha é utilizado apenas como suporte para identificação dos itens homônimos sem se relacionar com as definições acerca do fenômeno semântico que vem na sequência. Prioriza-se o processo de categorização, conforme se percebe em “pode ser categorizado como ambiguidade lexical”, ao tempo em que não expande a relação entre ambiguidade e homonímia na construção dos sentidos do texto.

Já a segunda postagem sobre homonímia é formada por uma sequência de três imagens que apresentam: 1) um exemplo, extraído do Twitter, no qual uma usuária questiona sobre o uso dos homônimos *sela* e *cela* durante a transcrição de um trecho de uma música; 2) a representação verbo-visual dos substantivos *sela* e *cela*; e 3) o fechamento da postagem com os comandos para interação. Quanto às definições sobre o fenômeno, a discussão é feita no campo de legenda. A seguir destacamos um trecho da legenda que aborda esta questão na postagem:

Presente no campo semântico, a homonímia são palavras que possuem a mesma grafia ou a mesma pronúncia, mas com significados distintos entre si. Dividida em três partes, na homonímia estão presentes os homônimos perfeitos, que são as palavras que possuem a mesma grafia e pronúncia, exemplo, cedo (verbo) e cedo (advérbio). Homônimos homófonos são palavras iguais na pronúncia e diferentes na grafia, exemplo: sela (verbo) e cela (substantivo). E por fim, temos os homônimos homógrafos, são palavras com a mesma ortografia, mas com significados diferentes, exemplo, gosto (verbo) e gosto (substantivo). (ACERVO DA PESQUISA, 2021).

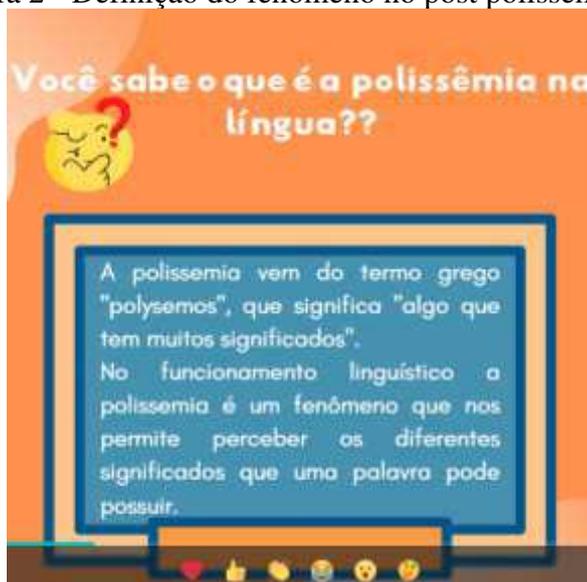
Os apontamentos acerca da definição de homonímia dialogam com a perspectiva de Perini (2008) sobre os níveis de complexidade da homonímia em um contexto de ambiguidade lexical. A discussão, que tem como objetivo refletir sobre a linha tênue que há entre as palavras homônimas e polissêmicas, toma como base o critério morfológico e semântico neste processo. No exemplo em questão, o autor do *post* parte da classificação dos homônimos a partir dos aspectos morfológicos, ortográficos e semânticos. Não há, na parte de descrição, nenhuma menção ao fato de que algumas palavras podem ser identificadas (e situadas) de acordo com o contexto em que estão inseridas, podendo ter semelhanças na escrita, na pronúncia, ou em ambas, e, ainda assim, do ponto de vista da semântica, expressar significados distintos.

Nesse sentido, percebe-se uma concepção estrutural de léxico subjacente ao conteúdo do *post*. O léxico não é abordado em sua complexidade, limita-se apenas aos itens analisados

em questão, sem ser refletido quanto à sua plasticidade e dinamicidade. Considerando a relação existente entre concepções de léxico e de língua, do ponto de vista teórico-metodológico, os materiais tomam por base uma concepção estrutural de língua, focada na identificação de padrões, ao apresentar um conceito de homonímia pautado apenas em acepções da gramática tradicional, a partir da introdução de termos como “ambiguidade lexical” e “semelhança fonológica”.

O terceiro material analisado nesta categoria tem como foco a descrição do fenômeno semântico da polissemia a partir do *post O fenômeno polissêmico e a construção do humor*, estruturado em uma sequência de seis imagens que contemplam: 1) título; 2) definição; 3) exemplos; e 4) comentários. Nesta categoria optamos por analisar a seção destinada à definição do fenômeno, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 2 - Definição do fenômeno no post polissemia (u)



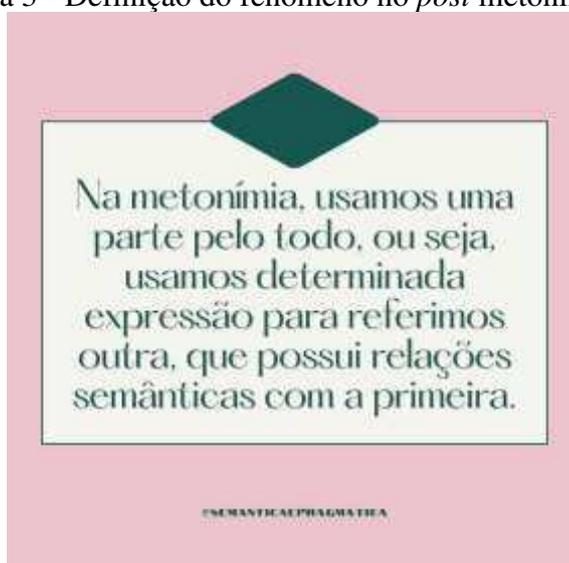
Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Nesse exemplo, a definição do fenômeno apoia-se na etimologia da palavra “polysemos” para indicar a multiplicidade de significações expressas pelos itens lexicais polissêmicos. Apesar de o título da postagem indicar uma abordagem de estudo dos itens lexicais focada na relação entre o fenômenos e construção de sentidos nos textos e nas situações reais de comunicação, a exemplo da oralidade, conforme destaca-se em “o *fenômeno polissêmico construção do humor*”, a definição toma como base a generalização de que, no funcionamento linguístico, a compreensão de polissemia se restringe a “algo que tem muitos significados” ou como um “fenômeno que nos permite perceber os diferentes significados que uma palavra pode possuir”. Tais afirmações nos colocam diante dos questionamentos: com base

nessas definições todas as palavras e expressões que possuem muitos significados podem ser consideradas polêmicas? Se sim, qual o lugar das outras relações semânticas que discutem sobre a significação e a expansão do significado?

Na postagem *Você sabe o que é metonímia?* o autor toma como exemplo a expressão “dia do peru” utilizada por um personagem da série americana Brooklyn 99, para explicar que, na metonímia, se faz uso de uma expressão para explicar outra. A postagem, organizada em uma sequência de quatro imagens, é formada por: 1) Título; 2) Exemplo; 3) Definição; e 4) Fechamento. Especificamente na parte em que aborda uma definição dos fenômenos, há as seguintes informações:

Figura 3 - Definição do fenômeno no *post* metonímia (a)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Com base na análise das informações contidas, podemos inferir que a definição do fenômeno foca em expor a informação de que na metonímia se utiliza a parte pelo todo, para explicar o que Azeredo (2018) apresenta como a transferência de um termo para o âmbito de um significado que não é seu, processado por uma relação cuja lógica se dá, não na semelhança, mas na contiguidade de ideias. No entanto, a definição não tem como foco detalhar que esta movimentação se constitui como uma relação de contiguidade que pode ser expressa nas práticas de linguagem cotidianas.

Nota-se que, ao priorizar apenas a relação da parte pelo todo, o autor do material reduz a compreensão do fenômeno ao exemplo utilizado, no caso a expressão “dia do peru”. Nesse sentido, as informações do *post* reforçam que a relação de parte pelo todo consiste em “usar uma determinada expressão para referirmos a outra, que possui relações semânticas com a

primeira”. Esta afirmação carece de uma visão mais detalhada a fim de evitar confusões acerca da definição dos fenômenos, sobretudo no que se refere à distinção entre metáfora e metonímia.

Como vimos no referencial teórico desta pesquisa, tanto na metáfora quanto na metonímia há a ocorrência de relações semânticas entre domínios, sendo o primeiro fenômeno articulado no eixo paradigmático a partir de associações semânticas entre termos de domínios conceptuais distintos, enquanto no segundo as relações semânticas se dão no eixo sintagmático, no qual associação semântica se dá a partir da supressão de termos sintáticos de um único domínio, e os termos que se relacionam pertencem ao mesmo campo semântico.

Desse modo, entende-se que reduzir a definição de apenas uma relação pode contribuir para a falta de consenso entre o que seria metáfora e o que seria metonímia, tendo em vista que ambos os fenômenos atuam na expansão do significado linguístico das palavras e expressões. Estaríamos, assim, diante de uma noção de léxico como um repertório limitado, que, do ponto de vista semântico foca em classificar as relações a partir de um único critério.

O fechamento desta categoria de análise tomou como objeto de análise o *post Friends te explica: O que é metonímia?*, organizado em quatro partes, contendo: 1) Título do Post; 2) Exemplo; 3) Definição do fenômeno; e 4) Distinção entre metáfora e metonímia. De forma geral, a proposta parte da observação da metonímia na expressão “rei do sarcasmo” atribuída ao personagem Chandler Bing, da série American Friends. Assim como nos outros *posts* que compõem o *corpus* desta pesquisa, nesta categoria consideramos apenas as definições acerca do fenômeno semântico descrito na segunda sessão do *post*, conforme apresentamos na figura a seguir:

Figura 4 - Definição do fenômeno no *post* metonímia (b)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Na figura observada, o autor define a metonímia com base em dois pontos: no primeiro, têm-se a definição do fenômeno como a substituição de determinada expressão por outra que generaliza uma dada informação ou estado de coisas, de modo a relacioná-la ao exemplo utilizado. No segundo, destaca-se que a relação expressa pela metonímia é de substituição de expressões que se evocam na construção de significados. Observa-se que no post os movimentos de generalização e substituição são tidos como critérios de identificação dos fenômenos. No entanto, é perceptível uma falta de clareza na definição apresentada, o que causa algumas confusões se de fato as definições tratam do fenômeno da metonímia ou de antonomásia, a qual a literatura semântica e os estudos da gramática apontam como uma variação metonímica que consiste nesse caso, na substituição de um nome próprio, por outro ou por outra característica que o identifique.

A crítica aqui apresentada se justifica no fato de que, se a metonímia pode ser vista como um fenômeno proveniente de uma generalização, poderíamos recorrer às bases do raciocínio argumentativo dedutivo para compreendê-la com base em três tipos de afirmações: 1) Chandler é um homem; 2) homens são reis; 3) Chandler é um rei. Nesse sentido as relações evocadas não se dariam por semelhanças, mas pela generalização de que todos os homens possuem características comuns.

No entanto, Azeredo (2018) explica que a metonímia acontece quando se dá a um significante já existente na língua um significado novo graças à relação de proximidade entre os conceitos associados. Sendo um fenômeno que acontece no eixo sintagmático, a partir da supressão de termos sintáticos, há, nesse sentido, a compreensão de que: 1) Chandler é uma pessoa muito sarcástica; e 2) Chandler é rei do sarcasmo, na qual o autor e a entidade referida são identificadas por sua utilidade, função ou qualquer característica tipificadora, tal como se observa em Rocha Lima (2011) ao compreender que a metonímia se expande em variedades, e entre elas a antonomásia designa uma pessoa, lugar ou qualquer atributo notório ou acontecimento a que estejam ligados.

É pertinente entender que, para além das concepções de léxico que centram sua atenção na exploração dos elementos formais, é preciso que as possibilidades de estudo do léxico percebam também como se dá o funcionamento lexical nos textos. Nesta perspectiva as duas postagens que serão analisadas na sequência têm como objetivo refletir sobre a possibilidade de compreender a metáfora com base em definições situadas a partir de abordagem textual-interativa do fenômeno. O primeiro material analisado traz a proposta de se trabalhar a metáfora a partir de trechos de diálogos do filme Harry Potter. A postagem é composta de uma sequência de sete imagens e um breve texto de legenda que constroem uma micronarrativa com o objetivo

de provocar no aluno/leitor à reflexão sobre a ocorrência de metáfora nas situações reais de comunicação.

Estruturalmente, as sete partes são organizadas a partir da sequência: 1) título; 2) definição do fenômeno; 3) exemplo 1 - diálogo entre as personagens do filme Harry Potter; 4) explicação da metáfora “amplitude emocional de uma colher de chá” extraída do primeiro exemplo; 5) exemplo 2 - diálogo entre as personagens do filme Harry Potter; 6) explicação da metáfora “eu não sou uma coruja!”, extraída do segundo exemplo; 7) fechamento da postagem com comandos de interação. A fim de compreender a noção de léxico revelada nesta primeira postagem analisaremos o conteúdo verbal da segunda imagem (definição do fenômeno), no *post*.

Figura 5 - Definição do fenômeno no *post* metáfora (a)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Em *Às metáforas em Harry Potter*, o *post* apresenta uma definição do fenômeno semântico metáfora como “uma figura de linguagem que pode representar experiências do nosso cotidiano e que pode ser compreendida quando o uso habitual de uma palavra pode ser trocado por outra através da comparação subentendida e semelhança entre elas”.

A apresentação do conceito de metáfora deste *post* se diferencia das definições tradicionais acerca do fenômeno que podemos localizar no manual de semântica e materiais didáticos, e tornar-se perceptível quando o autor do *post* evidencia a ocorrência de metáforas como um fenômeno cotidiano, e desse modo propõe, na primeira parte da definição, o entendimento de que os fenômenos semânticos são materializados em ações linguísticas que se desenvolvem em contextos reais de comunicação.

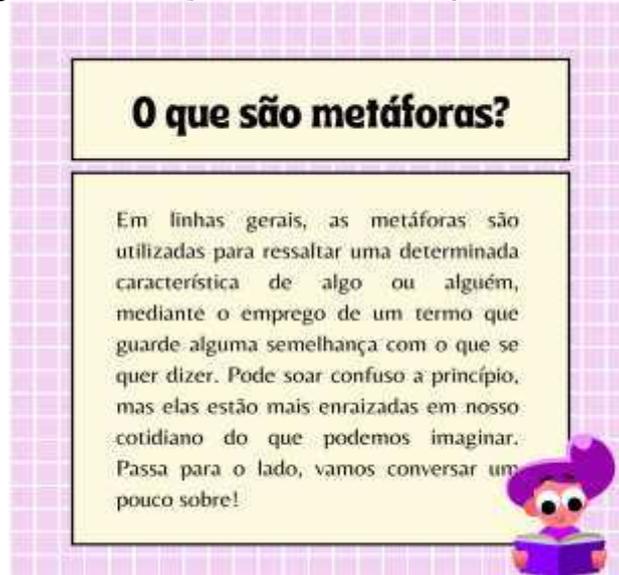
Na segunda parte de descrição do fenômeno, a afirmação de que a metáfora acontece quando há *o uso habitual de uma palavra é trocada por outra*, a definição se aproxima da conceituação do fenômeno que admite a transferência (troca) entre os domínios do alvo e domínio da fonte tal como apresentam Cançado (2008) e Ribeiro (2016), mas, ao entender que essa troca se dá através de uma *comparação subentendida e da semelhança entre elas*, admite que este processo envolve “uma analogia sistemática e coerente entre a estrutura interna de dois domínios de experiência” (RIBEIRO, 2016, p.343).

Desse modo, observa-se que a definição do fenômeno não se limita apenas ao emprego de palavras ou expressões convencionalmente identificadas com um dado domínio do conhecimento para verbalizar experiências conceptuais de outro domínio (AZEREDO, 2018) ou exclusivamente na transferência semântica de categorias e domínios distintos. Mas amplia as possibilidades de se pensar a ocorrência de metáforas em ações cotidianas, que podem ser expandidas para além dos campos da literatura e propaganda, que, embora estejam presentes nas ações linguísticas dos falantes, são frequentemente utilizadas nas exemplificações dos materiais didáticos

Essa proposta de definição do fenômenos estaria mais relacionada às abordagens contemporâneas de estudo dos fenômenos semânticos apresentadas por Cançado (2008), sobretudo as que surgiram após o século XIX, nas quais a metáfora se constitui como um fenômeno integrado à linguagem que funciona como uma forma de se experienciar o mundo, e que posteriormente foram ampliadas nos estudos da linguística cognitiva, quando se entende que as metáforas fazem parte das experiências cotidianas dos falantes, e não pertencem exclusivamente a um sistema linguístico fechado, mas a todo um sistema conceptual baseado nas experiências, sendo assim um modo de estruturação do pensamento.

Ainda no que se refere ao trabalho com metáforas, o segundo *post* analisado propõe um trabalho com o fenômeno a partir de trechos de um quadro de um programa de auditório da TV aberta brasileira. O material é organizado em uma sequência de sete imagens que mesclam figuras, textos explicativos e trechos de vídeos com o objetivo de didatizar o conteúdo de semântica lexical para os suportes digitais:

Figura 6 - Definição do fenômeno do *post* metáfora (b)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Na postagem intitulada *Vai dar namoro explica: metáforas*, as autoras apresentam uma definição do fenômeno, concebendo a metáfora como “ um recurso linguístico que pode ser utilizado para ressaltar determinadas características de algo ou alguém mediante o emprego de um termo que guarde semelhança com o que se quer dizer ” .

Observa-se que a definição do fenômeno apresentada considera a relação de semelhança que se dá a partir da transferência de sentidos entre domínios diferentes conforme constatamos no trecho: “*mediante o emprego de um termo que guarde semelhança com o que se quer dizer*”. Outro aspecto notado nesta definição que foge do que comumente é tido como padrão nos estudos sobre o léxico e semântica, sobretudo em definições, é a compreensão de que “*a metáfora é utilizada para ressaltar determinadas categorias de algo ou alguém*”.

Desse modo, para além da definição prescritiva, focada em conceitos e exemplos, o *post* propõe, já no início da sequência, uma reflexão pautada na afirmação de que há contextos específicos, que as relações semânticas acontecem nas situações cotidianas, e que, para cada situação, a metáfora poderá desenvolver um efeito de sentido diferente. Assim, os pontos observados na análise dos dois *posts* sobre metáfora incidem também na forma de compreender o léxico, considerando a sua complexidade, plasticidade e dinamicidade. Ao utilizar exemplos de situações reais de comunicação para explicar a ocorrência de fenômenos semânticos e posteriormente discuti-los à luz da semântica lexical, os *posts* supõem uma noção discursiva de léxico. Tomando como base o movimento de Antunes (2012) a respeito das possibilidades de ampliação do trabalho com o léxico em sala de aula, e de Neves (2020) em relação às perspectivas de análise do léxico, acredita-se que a noção empregada neste fragmento do

corpus é mais discursiva porque: a) entende que o léxico não se limita a um repertório, uma lista registradora, tendo em vista que não se pode contar todas as palavras e expressões de uma língua; b) está em constante expansão; c) enquanto sistema, está ligado ao processo de produção de sentido e pode acontecer em práticas reais de linguagem, conforme podemos perceber nos exemplos utilizados.

4.2 Perspectivas de análise da língua

Nesta subseção, sistematizamos o conteúdo com o objetivo de investigar as possíveis relações quanto às concepções de léxico e às tendências de análise linguística adotadas no processo de didatização dos conteúdos de semântica lexical.

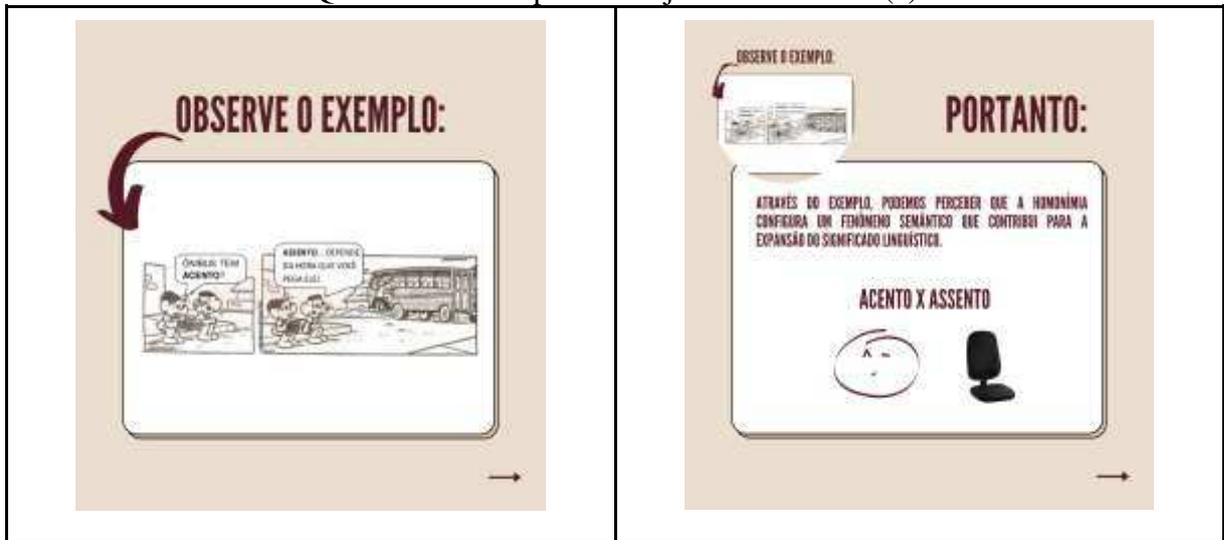
4.2.1 Perspectiva Tradicional

Considerando que, embora a maioria dos objetos analisados tenham como objetivo central a apresentação de uma proposta metodológica focada na didatização dos conteúdos semântica lexical a partir de novos suportes dos gêneros, alguns desses objetos ainda estão ancorados na visão estruturalista do léxico e, por conseguinte, associados às tendências conservadora e conciliadoras de trabalho com a análise linguística, os quais descreveremos e analisaremos a seguir.

No primeiro momento, analisamos os objetos *homonímia: homônimas homófonas*, e *homonímia quadrinhos e semântica*, buscando inferir sobre as relações exploradas nos exemplos e analisar como se dá a relação entre exemplos, definições e reflexão sobre os fenômenos abordados no objeto. Já no segundo momento analisaremos a postagem: *O fenômeno polissêmico na construção do humor*. Por fim, esta análise toma como objeto de reflexão o material elaborado para a didatização do fenômeno da metonímia, em *Friends explica: o que é metonímia?*

No objeto *homonímia quadrinhos e semântica*, observa-se uma postura conservadora, que se torna mais evidente a partir da relação entre o exemplo apresentado e a seção de comentários explicativos sobre ele. Inicialmente, percebe-se que o material propõe um trabalho articulado entre os fenômenos semânticos e o gênero textual quadrinho, no entanto é visível que a abordagem não considera as relações de sentido observadas no gênero a partir da utilização do fenômeno na construção da linguagem. A seguir apresentamos o exemplo utilizado e a explicação a ele relacionada:

Quadro 6 - Exemplo 1 - Objeto Homonímia (a)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

No exemplo apresentado, o autor traz um trecho de uma tirinha da história em quadrinho Turma da Mônica como suporte para a reflexão linguística no objeto, no entanto percebe-se que apenas os aspectos estruturais são explorados no texto, conforme se pode perceber no grifo dos homônimos *acento* e *assento*. O destaque de apenas dois itens lexicais em todo o enunciado corrobora com a visão de texto apenas como o pretexto, motivando, do ponto de vista da AL, a produção de atividades metalinguísticas.

Na sequência, após a apresentação do fragmento do texto, há uma imagem que traz a pergunta: *A partir do exemplo anterior, você consegue inferir do que se trata a homonímia?* Esta pergunta faz-nos entender que, embora a autora proponha uma abordagem mais interativa do fenômeno, através de estratégias de aproximação ao leitor, há uma mobilização limitada de estratégias de compreensão e construção dos sentidos do texto, tomando como centro apenas a identificação do fenômeno, de modo que a possível expectativa de resposta do leitor à pergunta teria como base os fundamentos morfológicos e ortográficos que incidem no reconhecimento de que no texto há a representação gráfica de palavras foneticamente idênticas, mas que, a partir da distinção gráfica, remetem a referentes distintos no mundo.

Esta afirmação é retomada também na seção explicativa que traz a representação visual da palavra *acento* (gráfico) e *assento* (lugar para sentar). Observa-se então que embora o objeto afirme que a homonímia se constitui como um fenômeno semântico que contribui para a expansão do significado linguístico, a relação entre o texto e significado revelado nas palavras é pouco explorada face o seguimento de uma tendência conservadora de análise da língua.

Há também, entre os materiais que foram catalogados, um segundo objeto sobre homonímia que, de forma semelhante ao anterior, tem como foco apenas a identificação dos itens lexicais que expressam a ocorrência do fenômeno na língua. O objeto, apesar de trazer como exemplo um recorte de uma situação real de comunicação no Twitter, foca apenas na compreensão das homônimas homófonas sem discutir sobre os efeitos de sentido que a utilização das palavras *cela* e *sela* pode causar.

Quadro 7 - Exemplo 1 - Objeto Homonímia (b)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Tanto no texto como na legenda que acompanha o *post*, há uma recorrência para uma prática de reflexão linguística que considera a visão hegemônica e prescritiva das palavras, com foco em identificar a homonímia e classificar as estratégias mobilizadas pelo autor do Tweet como corretas e incorretas.

Na publicação acima, temos um exemplo claro dos homônimos homófonos, pois, as palavras *sela* e *cela* são iguais na pronúncia e diferentes na grafia, como observamos *sela* escrita com “s” é um verbo e *cela* escrita com “c” é um substantivo. Logo no print do twitter exposto acima, a internauta faz uma troca de palavras homônimas homófonas, ela usa “*sela*” para descrever o ambiente onde ficam os presos, mas a internauta **comete um erro, pois, a grafia correta seria “*cela*”**, com isso, ela atribui outro significado a sua frase, pois, ao dizer “*sela*” ela faz menção ao local que o montador do cavalo senta. É certo dizer que se outro usuário não conhecer a música comentada, mas conhecer as palavras homônimas homófonas irá perceber o erro cometido.

Nesse sentido, é importante lembrar que, enquanto prática reflexiva da linguagem, a visão conservadora da AL neste material tende a ser reforçada a partir da polarização entre certo e errado, que envolve o processo de reflexão no objeto.

4.2.2 Perspectiva Conciliadora

No que se refere à perspectiva conciliadora, caracterizada por Bezerra e Reinaldo (2020) a partir da junção entre de influências teóricas da linguística com a da gramática tradicional, esta análise observou dois objetos de aprendizagem, sendo o primeiro voltado para o estudo do fenômeno semântico da metonímia.

O primeiro objeto, intitulado *Você sabe o que é metonímia?*, discute sobre a ocorrência da metonímia de parte pelo todo, na expressão “dia do peru”. Para explicar e refletir sobre o fenômeno o autor toma como exemplo a expressão dia do peru, na fala do personagem Boyle da série Brooklyn 99, conforme observamos a seguir:

Figura 7 - Exemplo - objeto Metonímia (a)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

No exemplo apresentado, a conciliação acontece a partir da relação entre o exemplo descrito e o comentário que define o fenômeno no objeto. O objeto parte de um exemplo, que, apesar de acontecer na ficção, ilustra uma situação de comunicação que acontece em um determinado contexto, e, portanto, a língua pode ser vista como um processo de interação que, cognitiva e discursivamente, envolve autor, texto e leitor. Desse modo, a compreensão acerca do fenômeno considera também a mobilização do conhecimento de mundo do leitor para entender que a relação de contiguidade (parte pelo todo) expressa na metonímia “dia do peru” supõe o entendimento de que, naquele contexto (o consumo de peru no dia de ação de graças),

motiva-se a ocorrência da metonímia na expressão utilizada ao relacionar um aspecto (parte) pelo todo (dia de ação de graças).

Já no que se refere à presença da tradição, conforme destacado na seção anterior, que discute sobre a concepção de léxico subjacente ao objeto, percebe-se que, mesmo tomando como exemplo a ocorrência da metonímia uma situação real de comunicação e ampliando a discussão para além da estrutura texto - exemplo - comentários, o objeto explora termos da gramática tradicional na descrição do fenômeno em “*Na metonímia - usamos parte pelo todo*” e “*relações semânticas*”, quando podemos entender que, entre as relações semântica expressas no fenômeno, a de contiguidade expressa na utilização de parte pelo todo, além de atuar como um recurso coesivo da linguagem, age de forma direta na produção de sentidos pelo falante/ leitor.

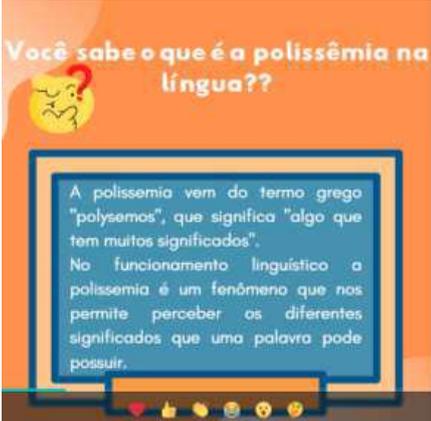
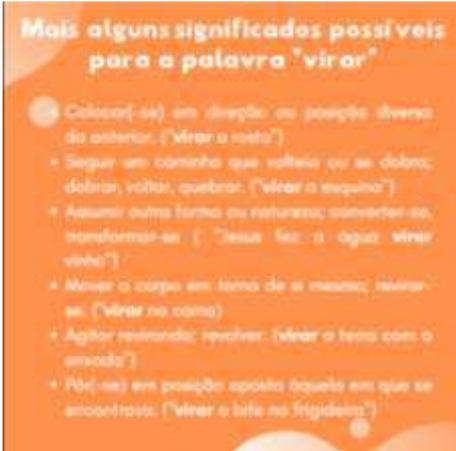
Já no objeto que discute sobre polissemia, a conciliação entre tradição e modernidade se dá a partir de momentos diferentes no interior da seção destinada ao estudo da língua, na qual encontramos tradição e modernidade exploradas em subseções (BEZERRA; REINALDO, 2020). A análise constatou que há uma alternância em pelos menos três níveis de conciliação entre os exemplos e reflexão nos títulos das seções que compõem o objeto, quando,

a) na primeira seção, o título, vinculado ao tema geral “semântica”, propõe o entendimento de que o fenômeno possibilita a construção de sentidos, conforme se percebe em “*O fenômeno polissêmico e a construção do humor*”;

b) na seção conceitual, quando o título pergunta se o aluno sabe o que é a polissemia na língua, ao tempo em que propõe pensar o fenômeno de forma concreta nas ações linguísticas cotidianas, recorre a definições conceituais, tradicionais ao utilizar a etimologia das palavras; enquanto,

c) na seção 3, “*a construção do humor*”, o objeto propõe uma reflexão sobre os efeitos de sentido decorrentes da variação de sentido da palavra *virar* no exemplo apresentado, a seção seguinte se ocupa em listar alguns significados da palavra “virar”, a partir do destaque e identificação da palavra em orações isoladas, que não possuem relação entre si nem com o exemplo utilizado. No quadro a seguir ilustramos como a prática conciliadora ocorre no objeto.

Quadro 8 - Exemplos de prática conciliadora no objeto Polissemia (U)

Nível (a) - Sessão 1	Nível (b) - Sessão 2
	
Nível (c) Sessões 3 e 4	
	

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

A análise empreendida neste percurso permite-nos compreender que as três tendências apontadas por Bezerra e Reinaldo (2020) e identificadas nos objetos digitais de aprendizagem analisados nesta pesquisa podem, numa perspectiva teórico-metodológica, compreender que a prática de AL pode se desdobrar em outras concepções, entre as quais destacamos o trabalho de Dutra (2015)⁶ posteriormente ampliada em Dutra e Régis (2017), a partir da percepção de

⁶ A pesquisa de Dutra (2015) ouviu 21 professores de Língua Portuguesa e compreendeu e identificou pelo menos 4 concepções distintas de AL sendo : AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma; como estudo da estrutura da língua, ampliando a noção de estrutura e associando aos aspectos de textualidade; como estudo das

que ainda há incompreensões teórico-metodológicas e as dificuldades de transposição didática da proposta da Análise Linguística, reveladas nas ações de linguagem dos professores de língua portuguesa.

4.2.3 Perspectiva Inovadora

Dos sete objetos catalogados, cinco apresentam uma noção de léxico subjacente às definições do fenômeno, e apenas dois trazem os aspectos discursivos e textuais interativos do léxico para a postagem.

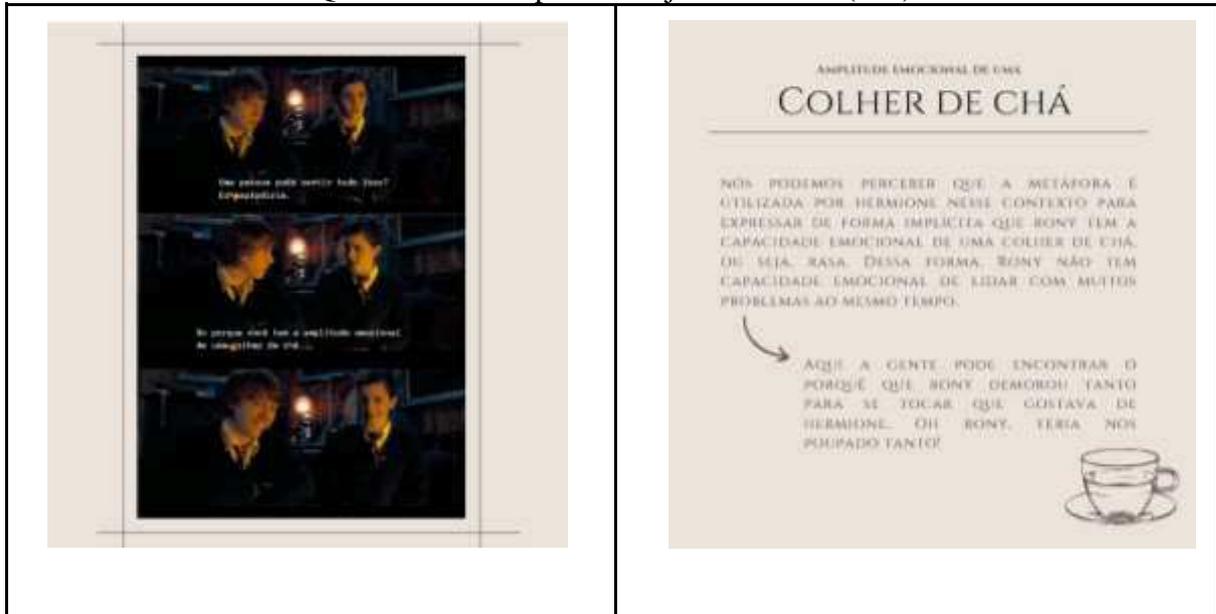
No que se refere aos dois objetos que discutem sobre a metáfora como um fenômeno da significação, a visão textual-interativa do léxico incide na adoção de uma tendência inovadora para o trabalho com análise linguística, à luz de um tratamento metodológico que propõe que as contribuições da AL sejam materializadas em atividades epilinguísticas, apontadas por Geraldi (1997) e Franchi (2006, p.97) como: “a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Ainda sobre as atividades epilinguísticas, Dutra (2013) entende que,

Na perspectiva da análise linguística, as questões de gramática, antes apresentadas em frases soltas, agora vêm acompanhadas de textos, e a preocupação dos professores deve ir além de verificar se os alunos sabem identificar/classificar sujeito, verbo, advérbio, por exemplo. O objetivo das aulas de língua portuguesa é proporcionar ao aluno atividades que desenvolvam uma reflexão sobre o uso da língua (DUTRA, 2013, p.4).

Diante de uma tendência inovadora, Bezerra e Reinaldo (2020) afirmam que a epilinguagem pode ampliar o aspecto discursivo da língua e dos fenômenos semânticos, compreendendo que há uma dimensão textual-interativa nos textos utilizados. Desse modo, a reflexão do texto lido/escrito permite explorá-lo em suas diferentes possibilidades, e não apenas descrevê-lo enquanto objeto de estudo da gramática. Com base nesses questionamentos, analisamos a relação entre texto, exemplo e definições, apresentadas no objeto de análise, conforme as figuras a seguir:

unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais; e como recurso teórico- metodológico para substituir o ensino de gramática.

Quadro 9 - Exemplo 1 - Objeto metáfora (XX)



Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

No diálogo *“Uma pessoa pode sentir tudo isso? Eu explodiria.”*, o personagem Rony questiona a amiga, expressando sua forma de lidar com muitos problemas ao mesmo tempo. Hermione, conhecendo as características do colega, reafirma o fato recorrendo ao fenômeno semântico da metáfora ao respondê-lo em *“Só porque você tem amplitude emocional de uma colher de chá”* para explicar um dos motivos pelos quais Rony não consegue lidar com os problemas. Embora curto, o diálogo utilizado nos exemplos se relaciona com os pontos expostos na seção que discute sobre as definições dos fenômenos, e permite-nos entender a ocorrência das metáforas a partir das ações linguísticas cotidianas dos falantes de determinada língua.

Conforme visto anteriormente, na parte em que objeto de aprendizagem define o fenômeno, há um destaque indicando que as metáforas se materializam em ações de linguagens e podem estar presentes em séries e filmes. Temos o entendimento de que as metáforas não restringem a estilística; antes, são mecanismos cognitivos que fazem com que a linguagem se torne repleta de extensões semânticas (RIBEIRO, 2016).

Sendo assim, na terceira parte do objeto, a junção entre conceito, exemplos e reflexão sobre o uso do fenômenos norteia a atividade linguística abordada no objeto, à luz da tendência inovadora apontada por Bezerra e Reinaldo (2020), na qual os temas para reflexão linguística são abordados em função das configurações dos textos selecionados como objeto de leitura, na perspectiva dos gêneros textuais, observado a partir da exploração do diálogo na adaptação da ficção para uma situação real de comunicação.

Há também, na seção reflexiva, uma referência implícita à compreensão de fenômeno com base nos pressupostos teóricos de Ribeiro (2016) e Cançado (2008), que permitem entender que a metáfora da *amplitude emocional de uma colher de chá* é situada sobre dois campos semânticos distintos, o primeiro relacionado às emoções, e o segundo relacionado a medidas e quantidades, através da expressão *colher de chá*. Linguisticamente, o efeito de sentido produzido pela metáfora opera a partir da movimentação entre esses dois campos.

Também se percebe que, nesta seção, há subjacente às noções teóricas sobre os fenômenos a compreensão de que em um *continuum* oralidade-escrita, a transcrição de diálogos de filmes e séries pode ser analisada não apenas como recurso para localização de informações implícitas ou explícitas em um texto, com foco na descrição gramatical, e pode, deste modo, expressar determinadas relações semânticas que colaboram na construção dos sentidos do texto.

Já no comentário “*aqui a gente pode encontrar o porquê que Rony demorou tanto para perceber que gostava de hermione*”, há um desdobramento da ação executada na metáfora, ao perceber que a falta de amplitude emocional do personagem é atribuída como uma pista para entender outras relações de sentido expressas na trama, a partir da mobilização de conhecimentos por usuário que conhece a obra e mobilize as estratégias necessárias para o processamento das informações.

Ainda no que se refere à tendência inovadora de trabalho com a AL, o objeto de aprendizagem intitulado “Vai dar namoro explica: metáfora” se apresenta como o exemplo mais inovador entre os materiais da análise empreendida nesta pesquisa. Para confirmarmos a hipótese apresentada, consideramos os seguintes critérios: 1) Título da Postagem; 2) linguagem e recursos utilizados nos exemplos; 3) pertinência dos gêneros com a reflexão linguística proposta.

O objeto digital usou como recurso didáticos três pequenos vídeos nos quais os falantes utilizam metáforas para se comunicar em um programa de auditório. Para além da identificação das metáforas, os exemplos utilizados discutem também sobre as relações de sentido expressadas a partir da incorporação das metáforas na linguagem oral.

Quadro 10 - Descrição do Exemplo 1- objeto metáfora (b)



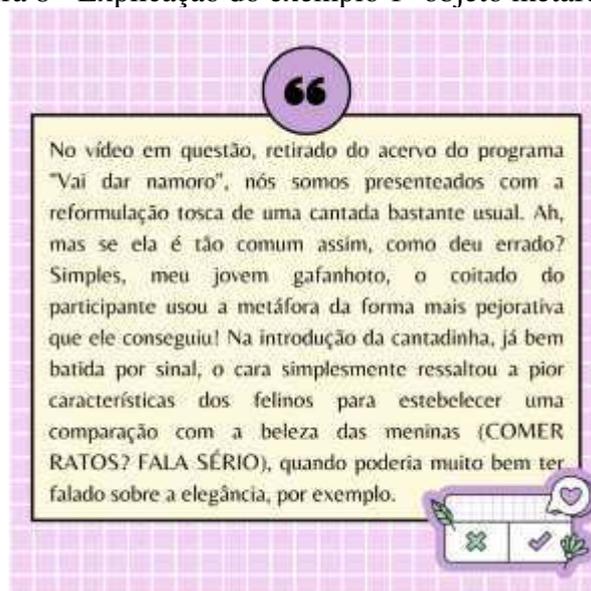
Transcrição
 Participante: - Queria saber se vocês comem ratos? é por que todas são gatas.

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

O exemplo em questão possibilita a reflexão linguística sobre o fenômeno com base nas análises dos efeitos de sentido provocados pela utilização da pergunta: “*vocês comem ratos, porque são todas gatas*”. Deste modo, observa-se que as possibilidades de reflexão se ampliaram, e neste caso o aspecto descritivo de identificação dos fenômenos semântico se desloca para a observação de que a utilização da metáfora no cotidiano dos falantes é composta por relação de sentidos que se articulam no eixo paradigmático. O objeto demonstra que, para além da identificação da metáfora no sintagma “por que são todas gatas”, a relação metafórica precisa ser situada em um contexto no qual os envolvidos no processo de comunicação possam interagir e compreender os sentidos que são construídos.

No objeto, a autora dedica uma seção do material para orientar esta reflexão a partir de uma linguagem que utiliza o próprio recurso do humor, explorado no exemplo na explicação, conforme apresentamos na imagem a seguir.

Figura 8 - Explicação do exemplo 1- objeto metáfora (b)



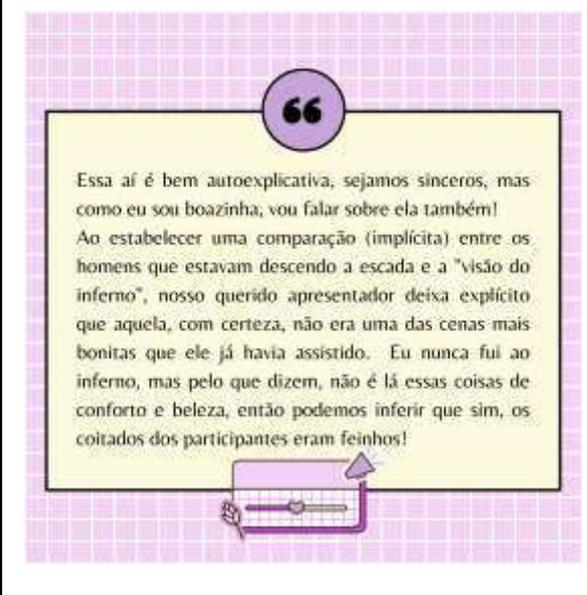
Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Numa perspectiva epilinguística, o comentário a respeito do primeiro exemplo busca um diálogo mais próximo ao leitor com a finalidade de refletir sobre as implicações que envolvem o uso de metáfora em nível de oralidade, destacando inclusive a possibilidade de o objetivo principal da situação discursiva não ser alcançado. Trata-se, pois, de uma perspectiva inovadora em que a análise linguística se define por uma atividade reflexiva sobre a língua e a linguagem que permite ao sujeito o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diferentes situações de comunicação.

No segundo exemplo, a reflexão abordada considera o comentário do apresentador do programa em: *“Vamos conhecer os cuecas do programa de hoje! Ai vem eles, os cuecas do vai dar namoro. Olha eles aí! que visão do inferno!”*, no qual o objeto de análise considera a metáfora *“visão do inferno”* para se referir à imagem desagradável que a entrada dos participantes no auditório lhe causa, provavelmente para se referir à ausência de beleza dos candidatos. Ressalta-se, aqui, que, no trecho transcrito, há também a ocorrência de uma relação metonímica de parte pelo todo quando o autor utiliza a expressão *os cuecas* para se referir aos homens que estão presentes no programa. Apesar de não se constituir o foco desta análise, a ocorrência tanto de metonímias como de metáforas em um enunciado corrobora com a perspectiva de Henriques (2018, p. 74) de que *“o léxico está exposto a várias operações semânticas”*. Portanto, sob a ótica da AL, o foco desta análise recai sobre as reflexões pontuadas nos comentários explicativos sobre a metáfora *visão do inferno* apresentados nos quadros a

seguir, sendo o primeiro a demonstração verbo-visual do material de análise, e o segundo com os comentários tecidos pela autora do objeto:

Quadro 11 - Exemplo 2 - objeto metáfora (b)

	
<p>Transcrição do Exemplo 2 Apresentador: - Vamos conhecer os cuecas do programa de hoje. Aí vem eles, os cuecas do vai dar namoro. Olha eles aí! que visão do inferno!</p>	

Fonte: Acervo da Pesquisa (2021)

Novamente, o autor utiliza a perspectiva interacionista para explicar sobre a ocorrência de metáforas no Programa. Na explicação, o objeto assume uma postura reflexiva/interativa, aproximando as explicações à uma conversar conforme se percebe nas marcas de autoria no comentário: “Essa aí é bem autoexplicativa, sejamos sinceros, mas como eu sou boazinha vou falar sobre ela também” e “eu nunca fui ao inferno, mas pelo que dizem, não é lá essas coisas de conforto e beleza” em que em ambos cenários o autor se inclui na explicação.

Nesse sentido dois aspectos são de grande importância para a construção de significados através dos fenômenos, o primeiro consiste no reconhecimento que a partir da plasticidade e dinamicidade da língua e do léxico, constantemente criam-se novas expressões que atuam na expansão do significado linguístico. A metáfora “visão do inferno” utilizada pelo autor, remete a um referente situado em um campo semântico/conceitual que se antepõe ao belo. Logo entendemos que as operações que permeiam a construção desses significados são fortemente influenciadas por uma relação interativa discursiva, e socialmente construída.

Já o segundo ponto observado percebe que ao utilizar a metáfora *visão do inferno* a partir de trechos de um programa de TV, o objeto inova ao entender que todos esses processos são percebidos também em situações de oralidade, de modo a reforçar que linguisticamente as relações entre léxico e semântica não necessariamente precisam estar pautadas na relação dicotômica entre fala e escrita. Partindo da concepção de AL como alternativa metodológica para ensino de língua portuguesa, as perspectivas conservadora, conciliadora e inovadora nos revelam também que, além de utilizá-la como substituição ao ensino prescritivo de gramática, ampliando inclusive a possibilidade de se estudar o léxico, há subjacente às concepções de língua, de gramática e de léxicos no objetos, implicações metodológicas que incidem diretamente na visão ensino, de língua e linguagem por parte do professor, sobretudo quando pensadas no processo de formação inicial de docentes.

Nesse sentido, entendemos que, quanto aos aspectos didático-metodológicos, tanto as marcas de autoria como recursos utilizados nos objetos digitais de aprendizagem analisados reverberam-se em discussões que incidem sobre o modo de compreender como os professores demonstram o conhecimento dos conceitos e metodologias de AL, se é possível perceber os conflitos entre teoria e prática, e sobre a importância de se pensar em ações que viabilizem esse processo. Na sessão posterior refletiremos em maior profundidade como estas discussões se articularam à luz das metodologias ativas para o ensino de línguas.

4.3 Recursos didáticos

As análises empreendidas na primeira e segunda sessão permitiu-nos entender questões teóricas metodológicas subjacentes aos objetos analisados. Ao constatarmos que os objetos podem revelar uma noção de léxico e conseqüentemente uma tendência de abordagem da análise linguística possibilitando compreendê-la como estratégia para ensino e aprendizagem de fenômenos linguísticos, acreditamos que os recursos didáticos são também ampliados e diversificados a partir das propostas subjacentes aos objetos.

Nesse sentido, entendemos que os objetos digitais de aprendizagem funcionam como recursos que favorecem o desenvolvimento e implementação de metodologias ativas de aprendizagem, quando possibilitam que sujeitos diferentes aprendam de formas diferentes, de forma ativa e experimental, considerando aquilo que lhe faz mais sentido. Deste modo, a análise empreendida nesta seção busca refletir sobre questões relacionadas à aprendizagem acadêmica dos discentes em formação inicial, entendendo que a experimentação pode contribuir para a

didatização dos conteúdos de semântica lexical, tendo como base um paradigma reflexivo de ensino de língua.

Do ponto de vista didático, a análise dos objetos digitais de aprendizagem evidencia a uma intersecção entre as metodologias ativas e análise linguística, uma vez que através da experimentação e reflexão a prática de análise e reflexão linguísticas torna-se mais consistente, sobretudo no que se refere a entender o funcionamento das línguas a partir de práticas reais de linguagem, o que justifica a articulação entre os dois campos. A experiência que motivou a construção dos objetos digitais de aprendizagem analisados nesta pesquisa, considerou, entre outros aspectos relacionados ao ensino de semântica, que os discentes pudessem perceber as possibilidades de se articular teoria e prática no processo de ensino aprendizagem. Sendo possível compreender que num nível macro os objetos digitais de aprendizagem pensados para o ensino de semântica também revelam a produção acadêmica dos graduandos em Letras da UFCG através de experiências de aprendizagem ativa. Deste modo, as múltiplas concepções de léxico e de análise linguística presente nos objetos produzidos pelos discentes, assinalam também que cada pessoa aprende de um modo diferente, sendo estes relacionados a forma como as pessoas percebem e processam a realidade.

Partindo das experiências empíricas vivenciadas na geração dos dados e na análise dos objetos desta pesquisa, esses apontamentos permitiram-nos compreender a heterogeneidade como uma das principais características desta pesquisa. Sendo possível perceber que a partir do modo que os discentes participaram das atividades da disciplina, sobretudo na que motivou a produção dos ODA analisados, os sujeitos alunos/autores classificam-se de acordo com Fava (2018) adaptado a teoria de Kolb, nos perfis: a) Adaptadores: sendo aqueles que decorrem da multiplicidade e da ação na qual o foco dos materiais tomam como pergunta chave: Por quê? b) Divergentes: sendo aqueles que a partir da criatividade analisam os problemas sem um conjunto de ideias fixas e tomam como perguntas chaves: E se... Por que não? c) Convergentes: que necessitam de uma aplicação prática das ideias para testar teorias e resolver problemas, para eles a pergunta norteadora busca responder um: Para quê.

As atividades desenvolvidas no componente curricular propõem um percurso de aprendizagem na qual os docentes se envolvem de forma ativa no processo. A proposta que orientou a produção das postagens considerou como critérios a análise conceitual da turma, ao qual estiveram matriculados no período letivo um total de 17 (dezesete) alunos. A análise estrutural, teve como foco compreender à luz das teorias do Design Instrucional adaptados aos modelos de ensino híbrido, qual o melhor percurso se adequaria à realidade daqueles alunos, que já estavam há mais de um ano participando de atividades não presenciais em razão da

Pandemia de covid-19. Conforme apontado nos capítulos anteriores, nem todos os alunos conseguiram concluir a disciplina, no entanto 11 conseguiram concluir a disciplina, como demonstramos nas etapas que discutem sobre a seleção do corpus desta pesquisa.

Esta contextualização permite nos compreender que os objetos de aprendizagem analisados podem ser entendidos tanto como materiais didáticos produzidos para o ensino de semântica lexical como também como dados que evidenciam a importância de reconfigurar os espaços acadêmicos, de modo a perceber que as premissas da aprendizagem ativa, tais como o protagonismo, a experimentação e a reflexão partem do micro para o macro. Neste caso, das discussões teóricas dos componentes curriculares acadêmicos para contextos reais de implementação de metodologias ativas

Para ilustrar as nuances entre metodologias ativas e ensino de língua, tomemos para análise, na sequência, uma síntese dos objetos digitais de aprendizagem produzidos com o objetivo de identificar como metodologicamente os objetos atenderam aos descritores da proposta.

No quadro a seguir apresentamos os descritores que orientaram a produção dos objetos, a fim de obter uma visão panorâmica quanto às adequações ou possíveis inadequações à proposta. A numeração (1) indica o objeto Polissemia (u); já a numeração (2) e (3) referem-se aos objetos que discutem sobre homonímia, sendo (a) e (b) respectivamente; a numeração (4) e (5) para os objetos que abordam a metáfora, (a) e (b); e a numeração (6) e (7) para os posts que referem-se aos posts (a) e (b) sobre metonímia.

Quadro 12 - Descritores que orientaram a proposta de atividade

Descritores	1	2	3	4	5	6	7
1. Estrutura o objeto a partir da junção entre conteúdo visual + texto de legenda	x	x	x	x	x	x	
2. Utiliza o texto da legenda para complementar de forma didática explicar o conceito teórico subjacente ao fenômeno da Semântica.	x	x	x	x	x		x
3. Explora alguns recursos específicos da estrutura composicional do gênero post, como por exemplo: imagens autorais, elementos do design visual, (cores, tipologias, gráficos, emojis), elementos de continuidade	x	x	x		x		x

como “arraste para o lado”, coleção de imagens, hashtags, exploração de narrativas curtas, etc							
4. Utiliza recursos como memes, tiras, histórias em quadrinhos, vídeos etc. já disponíveis na web, atribuindo-lhe os créditos.	x	x	x	x	x	x	x
5. Explora o gênero em sua funcionalidade e o texto em sua integralidade, evitando utilizá-lo como pretexto para estudar gramática				x	X		
6. Elabora instruções para exploração (textual-interativa) dos aspectos da Semântica no post;				x	X		
7. Apresenta objetivos e justificativa de produção do objeto	x	x	x	x	x		x

A autora (2022)

De modo geral percebe-se que no que se refere à adequação ao gênero, os objetos contemplam todos ou pelo menos a maioria dos descritores apresentados da proposta de produção, com exceção dos descritores número 6: “*Explora o gênero em sua funcionalidade e o texto em sua integralidade, evitando utilizá-lo como pretexto para estudar gramática*” e número 7: “*Elabora instruções para exploração (textual- interativa) dos aspectos da Semântica no post;*” abordados apenas nas postagens que seguem a tendência inovadora de abordagem da análise linguística, e por conseguinte apresentam também uma noção discursiva e textual - interativa do léxico.

Ainda sobre os exemplos, de forma complementar e não menos importante identificamos que as relações de léxico e cultura e de língua e cultura também se encontram subjacentes aos objetos analisados. Dos sete objetos analisados observou-se a recorrência, tanto naqueles que mantiveram a tendência conservadora, como nos objetos que apresentavam uma prática conciliadora e inovadora e um quantitativo de objetos que trouxeram as experiências culturais para as discussões. Das 7 postagens, 4 tomaram como exemplo situações comunicativas de séries e filmes, 1 objeto trouxe os exemplos musicais, e apenas dois deles trabalharam com textos isolados. Apesar de algumas inconsistências quanto ao trato teórico metodológico dos objetos, a utilização desses exemplos revelou também que culturalmente os fenômenos semânticos são materializados através de um léxico que se amplia.

Outros aspectos que podem ser observados nos objetos digitais de aprendizagem quanto à adequação ao gênero que se torna evidente em todos os objetos é o caráter multimodal e multissemiótico da linguagem percebido a partir da utilização de diferentes de pelo menos três linguagens diferentes na estrutura dos objetos: visual, verbo visual e textual, e da utilização de elementos específicos do suporte digital, tais como a utilização de hashtags para categorização do conteúdo nos ambientes virtuais e atribuição *nicknames* para se referir aos usuários das redes, bem como a criação de novos usuários para os perfis nos quais o material seria divulgado.

Metodologicamente, a transposição didática de conteúdos da semântica lexical em objetos digitais de aprendizagem funciona como recurso para implementação de metodologias ativas em um contexto de atividades não presenciais. Ao optarmos pela definição não presencial em contraponto ao termo “remoto” para nos referirmos a contexto de aprendizagem que acontecem fora do espaço físico da escola, entendemos que em um paradigma educacional emergente, sobretudo pensando no contexto que motivou a produção destes objetos, a relação de hibridismo entre espaços vem sendo reconfigurada, seja pela questão socioeconômica dos envolvidos no processo que não os permite acompanhar as atividades de forma remota, em tempo real, como também com base nas necessidades de aprendizagem que se reconfiguram a partir da personalização do ensino conforme a demanda do estudante.

Diante do exposto, as discussões desta análise não se esgotam nas reflexões aqui apresentadas, no entanto, a delimitação dada à discussão teórico metodológica que envolve a análise de ODA's neste percurso, pode, de forma geral destacar o aspecto interacionista da aprendizagem, sobretudo ao que se refere ao ensino de línguas promotor de um ensino emancipador, dialógico em que os envolvidos neste processo tenham experiências que contribuam para a ampliação de suas práticas sociais e de linguagem. É um trabalho com vistas às mudanças paradigmáticas que convergem da tecnologia para a sala de aula, e que apesar da velocidade avassaladora dos processos no mundo contemporâneo, acreditamos que ainda há muito o que se discutir, quando pensamos no que hegemonicamente é tido como prioridade. No entanto, como afirma o professor Rui Fava (2018) “ O esforço e a resiliência são o preço da evolução”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa entendemos que o processo de didatização de conteúdos da Língua Portuguesa, entre os quais se destacam aqueles voltados ao ensino da semântica lexical, é transpassado por discussões de cunho teórico e metodológico. Tendo um *status* teórico, fundamenta-se em conceitos que remetem a uma forma de observar os dados das línguas, apoiada em uma teoria; já quanto ao aspecto metodológico, dialoga com o caráter reflexivo que permeia o ensino de línguas. O percurso apresentado nas seções desta monografia demonstrou as estratégias metodológicas que organizaram o respectivo estudo, as noções teóricas acerca da lexicologia e semântica lexical e a reflexão acerca dos aspectos didáticos relacionados aos objetos analisados.

Deste modo, considerando a articulação entre os fundamentos teóricos e a análise dos dados utilizados nesta pesquisa, entendemos que as concepções de língua de léxico correlacionam-se a tendências de análise e reflexão linguística, mobilizadas a partir de estratégias metodológicas específicas, sobretudo quando observamos este processo, à luz da concepção interacional de língua de linguagem.

No que se refere ao aspecto semântico, esta pesquisa compreende que as discussões sobre a significação dos itens lexicais não se esgotam em uma única concepção teórica sobre o tema, sobretudo quando as relações são mais tênues e, portanto, mais complexas. Durante as fases da pesquisa, constatou-se também a predominância de estudos morfológicos no campo da lexicologia e que, apesar de reconhecida, a semântica lexical é pouco abordada nos estudos acadêmicos e programas de ensino; nestes, quando abordada, o sentido das palavras é silenciado. Nesse contexto, a pesquisa busca preencher esta lacuna fundamentada nas considerações de Perini (2008) quando afirma que nem sempre o critério morfológico consegue distinguir com clareza as relações de significação de determinados itens.

Em resposta ao questionamento norteador desta pesquisa, as reflexões teóricas e a análise dos sete *posts* do Instagram revelam pelo menos duas concepções de léxico e três tendências de análise linguística subjacentes a esses objetos, logo não há um parâmetro que generalize o modo como os objetos digitais abordam a semântica lexical. No entanto, ressaltamos que a amostra analisada revela também uma diversidade de formatos de *posts*, nos quais a abordagem dos fenômenos é configurada a partir da visão de léxico, de análise linguística e dos recursos utilizados.

A produção de *posts* do Instagram como objetos digitais para o ensino de semântica lexical indica que o caráter dinâmico do léxico se materializa nas práticas sociais do cotidiano

dos falantes de uma língua. Desse modo, do ponto de vista pedagógico, os objetos digitais reconfiguram espaço físico da sala de aula para espaços virtuais de aprendizagem possibilitando novas formas de interação e reflexão sobre a língua. Ressalta-se que ainda que todos os objetos não tenham um caráter totalmente inovador, mas há, na maioria dos *posts*, um esforço dos autores em aproximar a língua das práticas cotidianas.

Ressaltando a palavras de Antunes (2012 p. 164) ao afirmar que, “se o professor não sabe o que está ensinando e o aluno não sabe o que está aprendendo, o processo tende a se tornar dispersivo e não conquistar o necessário envolvimento do alunos”, compreendemos que a pesquisa revela também a importância de formar professores dispostos a entender a totalidade da língua, tornando-os conscientes de que ela é formada por um léxico e uma gramática, e assim desenvolvam nos alunos competências que não atendam apenas às necessidades impostas nas regras, como também as exigências do mundo de interação.

Tais constatações permitem-nos refletir que cientificamente a língua pode ser pensada enquanto um sistema que funciona a partir de uma gramática e de um léxico. Desse modo percebe-se a necessidade de se pensarem em estudos que reduzam a visão hegemônica da gramática e as possibilidades de estudar o léxico e sua relevância nas ações que realizamos com a linguagem. Para tanto, é importante entender que o processo de ensino e aprendizagem de línguas se constitui como uma fonte inesgotável de inspirações.

Assim, acreditamos que este trabalho possa contribuir para a continuidade de pesquisas acadêmicas que discutem sobre a reflexão linguística, sobre o lugar do léxico nos programas de ensino de língua portuguesa e sobre as ações metodológicas inerentes a esse processo.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Mariana dos Reis; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Objetos digitais de aprendizagem: aspectos inclusivos inovadores em contextos online**. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância- ESUD. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ARAÚJO, Denise Lino; KEMIAC, L. **Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística**. Leia a escola: Revista de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. v10. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2010.
- AUDINO, Daniel Fagundes; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **Objetos de aprendizagem, diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada a educação**. Revista Contemporânea de Educação. V.5.n 10. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação-UFRJ.2010.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**, 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. . **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** –2.ed. –Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande/ PB: EDUFCG, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COELHO, F. M. T. DA S., COSTA, M. J. M., & BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **O professor cívico: o instagram como mídia de apoio à educação no ensino superior**. São Paulo: PucSP, 2020. Intercâmbio, v.45. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50441>

DUTRA, Camila Maria Martins. **Reflexões sobre a Análise Linguística em um grupo de escolas de Campina Grande**. 2015. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba

DUTRA, Camilla Maria Martins; RÉGIS, Laura Dourado Loula. **Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico-metodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino**. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 534-551, ago./dez. 2017.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FUZA, A; OHUSCHI, M; MENEGASSI, R. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Unidades básicas do ensino de português**. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p.49-69.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. **O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas**. *Domínios de Lingu@gem*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 226–241, 2012.

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

JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, I. C; PIETROFORTE, A. V. S. A semântica lexical. In: FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à lingüística II: princípios de análise**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p.111-136.

LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: desafios da inovação. In: _____ **Série Processos Educacionais na saúde**. Volume 1- Reflexões e Inovações na Educação de Profissionais e Saúde. 1ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.p 57-71.

MARCUSCHI, Luís Antônio; DIONÍSIO, Ângela. Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, Ligia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Orgs.). **Sentido e significação**. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.199-226.

NEVES, Herbertt. **Argumentatividade das palavras**: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PINTO, Deise Cristina de Moraes; RIBEIRO, mRoza Maria Palomanes; COELHO, Fábio André Cardoso. **Introdução à semântica**. V. único. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Computação e Tecnologia da PUC SP. Departamento de Computação/FCET/PUC SP, v. 2, n. 1, 2010.

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. **Introdução ao estudo do léxico**: descrição e análise do português. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção de linguística)

REBOUÇAS, Ayla Dantas; MAIA, Dennys Leite; SCAICO, Pasqueline Dantas. Objetos de Aprendizagem: da Definição ao Desenvolvimento, Passando pela Sala de Aula. In: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa O. (Org.). **Informática na Educação**: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.5) Disponível em: <<http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>>

RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. Processos metafóricos e metonímicos. In: RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. **Introdução à semântica**. V. único. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, José Wellisten Abreu de. **Contribuições da Semântica para a Análise Linguística**: um olhar sobre questões de vestibular. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.