

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Letras**  
**Especialização em Ensino e Gramática: A Interação Entre a Visão Gramatical e**  
**as Abordagens Contemporâneas**

Bruno Sampaio Garrido

**O TRATAMENTO DA AMBIGUIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO**  
**FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte

2024

**Bruno Sampaio Garrido**

**O TRATAMENTO DA AMBIGUIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Monografia de Especialização  
apresentada à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Minas Gerais  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Especialista em Ensino e  
Gramática: a interação entre a visão  
gramatical e as abordagens  
contemporâneas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra Shirlei Maria  
Freitas de Mello

Belo Horizonte

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GRAMÁTICA E ENSINO

### ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA/TCC

**Nome do aluno:** BRUNO SAMPAIO GARRIDO

Às 14:00 horas do dia 07 de maio de 2024, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Teoria Gramatical e Abordagens Contemporâneas para julgar, em exame final, o trabalho intitulado O TRATAMENTO DA AMBIGUIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL, requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Gramática e Ensino. Abrindo a sessão, a banca, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

O(A) Prof(a). Márcia Rumeu indicou a aprovação do candidato;

O(A) Prof(a). Maurício Resende indicou a aprovação do candidato;

Pelas indicações, o candidato foi considerado Aprovado.

Nota: 95

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela banca. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA.



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Cristina de Brito Rumeu, Professora do Magistério Superior**, em 15/05/2024, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurício Sartori Resende, Professor do Magistério Superior**, em 15/05/2024, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3242150** e o código CRC **BD479AFA**.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivos investigar como os livros didáticos abordam a ambiguidade tanto nas lições teóricas quanto nos exercícios, analisando a sua incidência, a abordagem teórica utilizada, os exercícios propostos e a adequação desses conteúdos às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada é de cunho quantitativo e qualitativo, e consiste, a princípio, em um levantamento bibliográfico amparado pela própria BNCC (BRASIL, 2018), por gramáticas de orientação normativa e descritiva, por textos da área de semântica, da análise do discurso francesa e da semiótica discursiva. O corpus de análise contempla dez livros didáticos do nono ano do ensino fundamental oriundos de dez coleções distintas, publicados em 2022 e concebidos sob as diretrizes da base curricular vigente. Em sequência, o corpus é examinado, identificado e classificado conforme categorias estabelecidas com base na fundamentação teórica para verificar a incidência desses conteúdos ao longo das obras analisadas. A seguir, análises de cunho qualitativo verificam como esses conteúdos são abordados nos livros didáticos e se estão articulados com as habilidades da BNCC. Os resultados apontam que o tema da ambiguidade tem espaço reduzido e irregularmente distribuído no corpus analisado, tratado mormente como um problema de uso e/ou de construção linguísticos a ser corrigido (A1) ou como um recurso expressivo presente em gêneros textuais diversos e voltado a produzir sentidos (A2). Lições em que a ambiguidade é trabalhada mais específica e detalhadamente são casos isolados dentro do corpus. Logo, as análises mostram que, nos livros estudados, a ambiguidade é um tema subsidiário e geralmente associado ao estudo do texto – considerado como unidade central das lições de língua portuguesa.

Palavras-chave: ambiguidade; livro didático; língua portuguesa; ensino fundamental; Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

This research aims to investigate how textbooks address ambiguity in both theoretical lessons and exercises, analyzing its incidence, the theoretical approach used, the proposed exercises and the adequacy of these contents to the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The methodology adopted is of a quantitative and qualitative nature, and consists, in principle, of a bibliographical survey supported by the BNCC itself (BRASIL, 2018), by grammars of normative and descriptive orientation, by texts in semantics, French discourse analysis and discursive semiotics. The corpus of analysis includes ten textbooks for the ninth year of elementary school from ten different collections, published in 2022 and designed under the guidelines of the current curriculum base. Subsequently, the corpus is examined, identified, and classified according to categories established based on the theoretical foundation to verify the incidence of these contents throughout the analyzed works. Next, qualitative analyzes verify how these contents are covered in textbooks and whether they are linked to BNCC skills. The results indicate that the theme of ambiguity has a reduced and irregularly distributed space in the analyzed corpus, treated mainly as a problem of linguistic use and/or construction to be corrected (A1) or as an expressive resource present in different textual genres and aimed at produce meanings (A2). Lessons in which ambiguity is worked on more specifically and in detail are isolated cases within the corpus. Therefore, the analyzes show that, in the books studied, ambiguity is a subsidiary theme and generally associated with the study of the text – considered as a central unit of Portuguese language lessons.

Keywords: ambiguity; textbook; Portuguese language; elementary school; Common National Curriculum Base.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Livros analisados	23
Quadro 2 – Incidência dos conteúdos sobre ambiguidade por livro e por categoria	25
Quadro 3 – Incidência dos conteúdos sobre ambiguidade por tipo	26
Gráfico 1 – Incidência de conteúdos sobre ambiguidade por categoria	27
Quadro 4 – Incidência dos conteúdos sobre ambiguidade por tipo (sem os Comentários ao Professor)	28
Gráfico 2 – Incidência de conteúdos sobre ambiguidade por categoria (sem os Comentários ao Professor)	28
Figura 1 – Exercício e comentários ao professor sobre ambiguidade (L1)	31
Figura 2 – Exercício e comentário ao professor sobre ambiguidade (L6)	33
Figura 3 – Atividade sobre ambiguidade (L8)	37
Figura 4 – Exercício sobre ambiguidade (L8)	39
Figura 5 – Atividade sobre ambiguidade (L5)	41
Figura 6 – Conteúdos variados sobre ambiguidade (L1)	44
Figura 7 – Conteúdos variados sobre ambiguidade (L5)	45
Figura 8 – Conteúdos variados sobre ambiguidade (L8)	46
Figura 9 – Conteúdos variados sobre ambiguidade (L9)	51
Figura 10 – Esquema com as figuras de linguagem (L9)	52

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>9</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>11</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>22</b>
4.1 Levantamento geral do corpus	22
4.2 Análise dos conteúdos	29
4.3 Discussão dos resultados	56
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2018, começou a ser implementada no Brasil a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), um documento normativo que contém as diretrizes teórico-pedagógicas que irão regular e direcionar os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, bem como as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das diversas disciplinas constantes no currículo oficial. A partir daí todos os livros didáticos a serem utilizados nas escolas, sobretudo aqueles a serem distribuídos aos alunos da rede pública de ensino via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), deveriam ser elaborados à luz da BNCC, e os conteúdos também precisariam estar adequados a essa normativa.

Entre os conteúdos a serem abordados nos livros de Língua Portuguesa, destaca-se aqui a ambiguidade. Na acepção mais corriqueira, cunhada pelo senso comum, esse fenômeno é caracterizado como “duplo sentido” no emprego de alguma estrutura da língua (palavra, sintagma, frase...) e, em razão disso, é entendido como um problema que deve ser, de alguma forma, eliminado – isto é, seria algo equivalente a um “erro”.

Entretanto, tal conceituação, apesar de largamente difundida e empregada, não abarca a complexidade dessa manifestação linguística, a qual pode ser interpretada por perspectivas teóricas distintas e cujas definições vão muito além da chamada “duplicidade de sentido” – como será explicado mais adiante. Ademais, por ser um tema recorrente nas discussões sobre Língua Portuguesa em diversos âmbitos, incluído aqui o ambiente escolar, a ambiguidade ganha relevância no contexto de ensino da língua materna e, portanto, é um conteúdo que deve constar nos programas de ensino da educação básica e ensinado com a profundidade teórico-metodológica que o caso requer.

Em razão das alterações na estrutura e no conteúdo dos livros didáticos face à implementação da BNCC, e considerando a ambiguidade como um tema importante a ser ensinado nas escolas (como já dito anteriormente), cabe fazer os seguintes questionamentos: 1) como o fenômeno da ambiguidade é trabalhado em livros didáticos de Língua Portuguesa, seja do ponto de vista teórico-metodológico, seja a partir dos exercícios propostos? 2) Há consonância entre as diretrizes preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular acerca desse assunto e a aplicação dessas diretrizes nos livros?



Dessa foram, o objetivo geral deste trabalho é investigar como os livros didáticos analisados abordam a ambiguidade tanto nas lições teóricas quanto nos exercícios, analisando a abordagem teórica utilizada, os exercícios propostos e a adequação desses conteúdos às diretrizes da BNCC.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

1. Identificar os tópicos presentes nos livros (conteúdo teórico e exercícios) que tratam da ambiguidade;
2. Analisar o tratamento teórico dado ao tópico de acordo com a bibliografia da pesquisa e com a BNCC;
3. Verificar a adequação dos conteúdos teóricos e dos exercícios propostos em relação ao referencial teórico desta pesquisa e à base curricular.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo engloba as seguintes etapas: a primeira consiste em um levantamento bibliográfico que irá subsidiar teórica e metodologicamente a pesquisa. Além da já mencionada BNCC, as obras a serem pesquisadas contemplam gramáticas de orientação normativa e descritiva, textos teóricos da área de semântica, obras filiadas à análise do discurso de linha francesa e à semiótica discursiva (ou greimasiana). O objetivo nesta etapa é construir uma conceituação mais aprofundada sobre ambiguidade para, a partir disso, proceder às etapas posteriores deste trabalho.

A segunda etapa dedica-se à organização do corpus, que contemplará 10 livros didáticos do nono ano do ensino fundamental, todos recentes (publicadas em 2022) e concebidos sob as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). As obras selecionadas estão disponíveis na página oficial das respectivas editoras, mas estas versões são voltadas para a avaliação de docentes e de gestores pedagógicos. Elas contemplam, além do conteúdo original, toda a fundamentação teórico-metodológica que alicerça a concepção do livro (incluindo-se aqui a própria BNCC), apresentam orientações pedagógicas ao professor para se trabalhar os conteúdos em sala de aula, bem como indicam sugestões de atividades e de temas complementares.

O foco em obras voltadas para alunos do nono ano do ensino fundamental justifica-se por se tratar justamente de um momento de transição para o ensino médio, em que se espera que o aprendiz já apresente um repertório linguístico suficiente para ler e analisar os efeitos de sentido em textos que se valem de linguagem figurada – poesias, peças publicitárias, charges, HQs etc. Logo, além do conhecimento adquirido nas séries anteriores acerca dos fatores morfossintáticos e semânticos geradores de ambiguidade, espera-se que o aluno nesta etapa de ensino seja capaz de identificar, de compreender e de manejar as figuras de linguagem de acordo com os propósitos comunicativos e expressivos em que são empregados.

A terceira etapa envolve a seleção e a análise das unidades e dos exercícios conforme o referencial teórico selecionado, com atenção especial para a BNCC. A finalidade é verificar quais unidades dos livros tratam da ambiguidade, seja com destaque ou de forma secundária e, em seguida, se os itens em análise a consideram: 1) um equívoco de linguagem a ser identificado e sanado ou 2) como um recurso linguístico produtor de sentidos específicos. Para subsidiar essa análise, serão

aplicados conceitos vistos tanto nos manuais de gramática, de ordem normativa ou descritiva, quanto na teoria semântica e algumas teorias discursivas – neste último caso, para avaliar os efeitos de sentido no âmbito macrotextual, que extrapolem a estrutura do texto e entram no campo da enunciação.

A partir dessa análise, os dados serão organizados e apresentados sob a forma de gráficos ou tabelas com o intuito de sistematizar as descobertas e orientar a interpretação dos resultados conforme a bibliografia de referência. O objetivo é avaliar a adequação do conteúdo proposto às diretrizes da BNCC que tratam da temática em estudo.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico desta pesquisa está alicerçado em três grupos de documentos: o primeiro grupo abarca gramáticas de cunho normativo e descritivo; o segundo, obras sobre semântica e teorias discursivas; o terceiro, a Base Nacional Comum Curricular.

Gramáticas do tipo normativo costumam designar a ambiguidade como um problema de construção (de ordem sintática) ou de seleção (de ordem lexical ou sintática), tanto é que esse tema é classificado como um vício de linguagem – tal como fazem Cegalla (2008, p. 634) e Sacconi (2006, p. p. 408), que descreve a ambiguidade (também chamada nesse contexto de *anfibia*) como um “defeito da frase que apresenta duplo sentido” – uma definição lacônica e vaga, mas comum em obras do mesmo gênero.

Nas gramáticas utilizadas para esta pesquisa, percebe-se que a ambiguidade se encontra diluída em tópicos variados – uso dos dêiticos, de preposições, de pronomes relativos, entre outros –, sem ter um espaço dedicado a ele, fato que dificulta as pesquisas sobre o assunto caso a obra não contenha um bom índice remissivo. Exemplos concretos dessa forma de se tratar a ambiguidade se encontram, por exemplo, nas gramáticas de Almeida (2009) e de Rocha Lima (2014), em que, tal como visto na obra de Cegalla (2008), nas quais são explicitadas situações particulares em que esse fenômeno pode ocorrer. Vamos a algumas dessas situações:

a) **Uso do acento grave após a preposição até** – o que normalmente não é recomendado – como recurso de desambiguação. Ex: “Os garimpeiros danificaram todo o rio até à nascente. [Sem o acento grave, poder-se-ia entender que os garimpeiros danificaram inclusive a nascente do rio.]” (CEGALLA, 2008, p. 283)

b) **Ambiguidade em razão de homonímia:** palavras homônimas podem gerar duplicidade de sentido na falta de elementos contextuais mais precisos. Ex: o substantivo *aço* e a forma verbal *asso* são homófonas e, a depender da construção da frase, essa similitude fonológica (como é o caso do exemplo dado), gráfica ou grafofonológica pode ser fator gerador de ambiguidade (CEGALLA, 2008).

c) **Objetos diretos preposicionados:** o uso de preposição em objetos diretos pode acontecer por força estilística ou como mecanismo de desambiguação, evitando-se assim que haja confusão entre o sujeito e o objeto. Ex: Em *A qual delas iria*

*homenagear o cavaleiro?*, o objeto direto qual delas é antecedido pela preposição a para distingui-lo do sujeito da oração (o cavaleiro). Sem essa cautela (Qual delas iria homenagear o cavaleiro?), não haveria como identificar com precisão qual seria o sujeito e qual seria o objeto, já que ambos os sintagmas poderiam exercer o mesmo papel – e, em razão disso, haveria uma ambiguidade aqui (CEGALLA, 2008).

d) **Distinção entre complemento nominal e adjunto adnominal:** aqui, segundo Rocha Lima (2014), o fator de ambiguidade está na acepção dada ao substantivo ao qual tais sintagmas se referem. Ex: *A plantação de cana proporcionou riqueza ao centro-oeste paulista* (ato de plantar cana/sentido abstrato – logo, complemento nominal); *A plantação de cana está vistosa* (espaço plantado com cana/sentido concreto – logo, adjunto adnominal);

e) **Preposição antes de nomes próprios:** há casos em que o uso de preposição antes de nomes próprios é recomendável para se evitar ambiguidades e dar clareza ao texto. Ex: No verso *Gente vossa, que a Marte tanto ajuda...*, de Camões, a preposição *a* deixa claro que *Marte* é o ente a ser ajudado. Sem ela, (*Gente vossa, que Marte tanto ajuda*), *Marte* tanto pode ser o ente que ajuda como o ente que a recebe (ROCHA LIMA, 2014).

f) **Em certas combinações pronominais, como as acusativas:** nesse caso, diz Rocha Lima (2014), não se pode haver duas partículas enclíticas sob pena de a construção se tornar ambígua. Logo, a partícula que equivale ao objeto indireto deve permanecer na forma analítica (a mim, a ti...). Ex: deve-se usar *Deus te trouxe a mim*, em vez de *Deus te-me trouxe*. Ressalva-se que se trata de uma ocasião incomum no português contemporâneo e mais aplicável a contextos literários, mas vale o registro.

g) **Elipse do sujeito pronominal:** há casos em que é necessário manter o sujeito expresso para se evitar a ambiguidade, como quando se usa a primeira e a terceira pessoas do singular do pretérito imperfeito do indicativo – que possuem a mesma forma. Ex: *Mônica e eu estávamos com fome naquele dia, mas queria comer em um restaurante* (quem queria comer em um restaurante?). Para evitar ambiguidade, podemos dizer *Mônica e eu estávamos com fome naquele dia, mas ela queria comer em um restaurante* ou *Mônica e eu estávamos com fome naquele dia, mas eu queria comer em um restaurante*, deixando-se assim claro a quem se refere o verbo *querer* (ROCHA LIMA, 2014).

h) **Uso dos pronomes possessivos como seu/sua/seus/suas:** no português brasileiro esses pronomes são usados tanto para se referir a o que pertencem ao

interlocutor (no lugar de teu/tua/teus/tuas) quanto para o que pertencem a indivíduos externos à situação conversacional (uso originariamente previsto pela tradição gramatical). Por isso, utilizar esses possessivos, segundo Rocha Lima (2014) requer cuidados Ex: *Vi Maria com o seu pai, à porta de sua casa* (o pai era do interlocutor ou de Maria? A casa era de Maria ou do pai dela?) (ALMEIDA, 2009; ROCHA LIMA, 2014).

i) **Uso da partícula se como pronome reflexivo:** a depender da construção da frase e dos itens lexicais selecionados, pode haver ambiguidade de sentidos caso alguns cuidados não sejam tomados. Em *Pedro e Paulo feriram-se*, três acepções são admissíveis se não houver algum elemento que restrinja essas possibilidades interpretativas: 1) Pedro e Paulo foram feridos, independentemente das circunstâncias espaço-temporais; 2) Pedro e Paulo se feriram a si mesmos (sentido reflexivo) e 3) Pedro e Paulo se feriram um ao outro (sentido recíproco) (ALMEIDA, 2009).

j) **Uso do pronome relativo que:** em sua gramática, Almeida (2009) alerta para o uso indiscriminado deste pronome que, sem os devidos cuidados, pode acarretar ambiguidade. Isso ocorre em situações, frisa o gramático, como a expressa na frase: *Estivemos ontem na escola da cidade que foi fundada em 1856*. Aqui, a oração adjetiva restritiva que se segue após o pronome relativo que pode ligar-se sintática e semanticamente tanto *a escola* (núcleo de sintagma adverbial) quanto *a cidade* (núcleo de adjunto adnominal), revelando-se assim um problema de construção e, por conseguinte, de sentido.

No campo da semântica, as obras escolhidas para esta pesquisa também tratam a ambiguidade como um fenômeno em que há duplicidade de sentido ou, em outras palavras, admite-se uma duplicidade interpretativa seja em uma palavra, seja em estruturas mais complexas – como sintagmas ou mesmo orações (ILARI; GERALDI, 1985; ILARI, 2002). Até esse ponto, tal definição é convergente ao que trazem, por exemplo, a semiótica discursiva e a análise do discurso de linha francesa – embora estas deem foco ao tema sob a perspectiva da enunciação. Segundo Greimas e Courtés (2008), um enunciado é ambíguo quando permite, simultaneamente, mais de uma possibilidade de leitura ou de interpretação – ou, conforme a semiótica greimasiana, possui mais de uma isotopia – sem que exista prevalência de uma sobre a outra. Quando essa ambiguidade se dá no nível da enunciação, Charaudeau e Maingueneau (2008) a designam ambiguidade discursiva, em que ela transcende os níveis lexical e frástico e permite ao enunciatário-leitor traçar

mais de um caminho interpretativo, caso não haja mais elementos em cena para desfazer essa duplicidade.

Já Azeredo (2018) aborda a ambiguidade em aproximadamente uma página, dando mais enfoque ao léxico, à semântica e à enunciação – e menos à sintaxe. O autor reitera o papel do contexto e da temática, bem como das habilidades linguísticas dos sujeitos enunciativos, para que possíveis ambiguidades sejam reduzidas ou mesmo eliminadas em uma situação comunicativa – permitindo-se, desse modo, a intercompreensão entre os sujeitos da enunciação. Um verbo polissêmico como *pegar*, combinado com palavras relacionadas a doenças (*pegar gripe, pegar pneumonia...*), terá inevitavelmente o sentido de *contrair, passar a ter*, por sua vez, diante de palavras ligadas a meios de transporte (*pegar ônibus, pegar trem*), terá o sentido de “entrar” ou “embarcar”, entre outras acepções possíveis.

Em outras palavras, a congruência física e de significado entre formas carrega em si uma ambiguidade, cujos efeitos são reduzidos pelo jogo que enunciador e destinatário fazem entre enunciados e dados contextuais (aí incluídos elementos concretos, temáticas, papéis). Os falantes demonstram, portanto, a habilidade de usar não só os mesmos códigos, mas estratégias semelhantes na codificação e na decodificação das mensagens, evitando, com isso, o “engessamento” da linguagem e dando-lhe a plasticidade necessária ao trato comunicativo (AZEREDO, 2018, p. 473).

Algumas possibilidades bastante comuns de ambiguidade foram, inclusive, relatadas em obras como as gramáticas normativas, mas são apontadas tanto pelos autores de semântica (ILARI; GERALDI, 1985; ILARI, 2002) quanto pelo *Dicionário de semiótica* (GREIMAS; COURTÉS, 2008) e pelo *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008). Essas ocorrências podem ser de ordem lexical (palavras que podem assumir sentidos diferentes), sintática (interpretações distintas decorrentes da posição dos constituintes), semântica (quando um termo dêitico, como um pronome possessivo, pode se referir a mais de um elemento) ou mesmo situacional, em que o sentido de um enunciado depende de fatores contextuais ou de elementos estritamente relacionados aos agentes envolvidos (interlocutores), e não unicamente da estrutura linguística – em razão disso, essa última forma de ambiguidade não será objeto de estudo nesta pesquisa.

Além dessas ocorrências, Ilari (2001) aponta que a segmentação das palavras dentro de uma cadeia sonora pode ser um fator de ambiguidade, a depender de como

ela ocorre e dos elementos envolvidos. A forma como os blocos de palavras são separados e interpretados no discurso falado pode gerar sentidos distintos. Por outro lado, essa dubiedade sonora pode ser explorada como um recurso expressivo na formação de jogos de palavras – em geral com propósito espirituoso (ex: o substantivo *agosto* e a expressão *a gosto*, que são homófonas) ou mesmo obsceno (*Tico mia no quarto*). Já Ullmann (1973) denomina esse tipo de ambiguidade de ambiguidade fonética, justamente por se dar na cadeia da fala.

Esse trecho de Ilari (2001) é importante para os propósitos desta pesquisa pois é possível entender, a partir das considerações do autor, que a ambiguidade não é meramente fruto de um equívoco ou de vício linguístico, o que pressupõe uma inabilidade do indivíduo no manejo da língua, mas também pode ser um instrumento estilístico, um recurso de expressão para se criar sentidos específicos, tais como, por exemplo, as figuras de linguagem. Logo, não seria um uso fortuito, mas intencional e que, como tal, deve ser conhecido e dominado pelos estudantes em prol de um uso mais competente e rico da língua portuguesa em suas diferentes modalidades – tal como prevê a BNCC (BRASIL, 2018), a ser abordada mais adiante.

Cançado (2012) e Basso *et al.* (2012) trazem contribuições importantes para a caracterização da ambiguidade, analisando-a sob o espectro da semântica formal, além de fornecerem categorias de análise bem delimitadas e fundamentadas. Embora traga uma definição geral que se assemelha às demais apresentadas aqui, a autora apresenta diferentes modos de como esse fenômeno se manifesta, seja sob um ponto de vista lexical, sintático, semântico ou situacional-pragmático. Contudo, os autores reforçam o papel do contexto como fator relevante para restringir as possibilidades de interpretação e, com isso, dirimir eventuais ambiguidades (pelo menos, as do tipo lexical).

Os tipos de ambiguidade apresentados por Cançado (2012) são:

**Lexical:** quando uma palavra pode assumir mais de um significado caso não haja um elemento contextual que balize a interpretação. Ex: *Vou ficar te esperando ao lado do banco* (instituição financeira ou assento?);

**Sintática:** quando um sintagma pode apresentar mais de um significado. A mudança de posição desse sintagma pode dirimir a ambiguidade, a depender do caso. Ex: *O magistrado julgou os jovens culpados* (o adjetivo *culpados* é adjunto adnominal, integrando o sintagma nominal, ou é predicativo do objeto?). Aqui, a mudança de



ordem do termo *culpados* resolveria o problema – *O magistrado julgou culpados os jovens*;

**Escopo:** tal como a anterior, é um tipo de ambiguidade estrutural que está ligada a um fator distributivo, coletivo ou individual. Ex: *Os alunos comeram dez sanduíches na festa* (O total de alunos comeu os dez sanduíches, não importando quantos cada um comeu individualmente, ou cada aluno comeu dez sanduíches?). A ambiguidade de escopo foi amplamente estudada também por Basso et al. (2012), a qual é chamada pelos autores de ambiguidade semântica.

**Semântica:** tipo de ambiguidade relacionada aos pronomes e aos seus antecedentes – isto é, aqueles que exercem função dêitica. Em *O ladrão roubou a casa de José com sua própria arma*, a ambiguidade reside na dupla possibilidade de referencialidade do pronome *sua* (a arma pode ser do ladrão ou do José). Basso et al. (2012) dá o nome de ambiguidade semântica aquela relacionada ao escopo (vide item anterior). Contudo, em prol da clareza e de uma categorização mais ampla, optou-se nesta pesquisa pela classificação de Cançado (2012);

**Papéis Temáticos:** ambiguidade de natureza semântica que está ligada às relações entre o verbo e os seus complementos. Quando se diz *Laura fez as unhas ontem*, pode-se entender que: a) Laura foi responsável por fazer as próprias unhas (corte, higienização e pintura) ou b) Alguém fez as unhas de Laura (acepção mais usual).

**Construções com gerúndios:** ambiguidade de aceitação controversa entre os linguistas, envolve a interpretação das orações subordinadas reduzidas de gerúndio, que pode ter um sentido temporal ou causativo. Ex: *Estando atrasado aquele dia, João não entrou na sala*, que pode ser entendido de duas formas: 1) Como estava atrasado naquele dia, João não entrou na sala (causativo) ou 2) João não entrou na sala quando estava atrasado (temporal).

Feitas as considerações teóricas acerca da ambiguidade, a próxima etapa é mostrar como esse componente é abordado em um documento oficial de ensino, no caso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), para verificar as repercussões dessa abordagem em materiais pedagógicos voltados à educação básica. Inicialmente, cabe aqui fazer algumas considerações mais gerais sobre o documento, seu propósito e seus alicerces teóricos. Para isso, além do documento original, recorrer-se-á ao trabalho de Lima e Rocha (2022), autoras que analisaram detidamente a BNCC e fizeram importantes observações acerca da normativa, muitas

delas com o objetivo de apontar lacunas e inconsistências na base, bem como criticar aspectos conceituais e práticos que envolvem a concretização da proposta na educação básica.

Um dos pilares centrais que articulam os fundamentos teóricos da BNCC é o trabalho com os textos sob a perspectiva dos gêneros textuais. Assim, segundo Lima e Rocha (2022), o trabalho com o texto preconizado pelo documento implica o abandono de uma abordagem gramatical de cunho normativo, em que exemplos descontextualizados e excertos de obras literárias eram utilizados como exemplos de uso linguístico a serem ensinados aos estudantes.

No lugar dessa abordagem, a BNCC trata o texto como uma totalidade de sentido, a qual é constituída por uma série de regularidades próprias e que é voltada para propósitos comunicativos específicos. Na constituição dessa totalidade, podem ser empregados elementos não unicamente linguísticos, mas constituídos por outras linguagens – como recursos imagéticos, fotografias etc. Essa abordagem de ensino, ancorada nos estudos sobre gêneros textuais, tem por finalidade fazer o estudante reconhecer as características próprias de cada gênero, estruturais e comunicativas, e aplicá-las conforme as necessidades/propósitos de uso e o contexto comunicacional vigente – por isso, a análise gramatical baseada em textos literários deu lugar à análise linguística amparada por textos de diferentes gêneros (LIMA; ROCHA, 2022).

Entretanto, como também constatado por Lima e Rocha (2022), não há menção explícita aos autores que fundamentam teoricamente a BNCC, tampouco constam as respectivas referências bibliográficas. É possível depreender, a partir da leitura do texto, alguns dos teóricos presentes na formulação dos princípios centrais que regem a base curricular – no caso dos estudos dos gêneros textuais, autores ligados ao Círculo de Bakhtin (sob a liderança do filósofo russo Mikhail Bakhtin). Há também na normativa várias menções a conceitos e termos caros à linguística textual (progressão temática, coesão referencial etc.), outra abordagem linguística com foco no estudo do texto, e que tem como autores de referência no Brasil, entre outros, Ingedore Villaça Koch, Leonor Lopes Fávero, Anna Christina Bentes, Luiz Antônio Marcuschi e Luiz Carlos Travaglia.

Contudo, o fato de esses autores e obras não estarem evidentes na normativa pode suscitar interpretações equivocadas ou mesmo contraditórias do conteúdo em voga, bem como dificulta a tarefa do professor em pesquisar esses conteúdos em suas fontes primárias em busca de mais aprofundamento (LIMA; ROCHA, 2022).

A BNCC do Ensino Fundamental, no componente curricular Língua Portuguesa para os anos finais (6º ao 9º ano), fundamenta-se, como já dito anteriormente, em uma perspectiva enunciativo-discursiva da língua portuguesa, em que o texto é tratado como unidade central no trabalho com a língua em suas diferentes modalidades (Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguístico-Semiótica), também denominadas eixos ou práticas de linguagem no documento, com o objetivo de tornar o aluno capaz de utilizá-la de forma competente, consciente e crítica nos mais variados contextos sociais e sob diferentes formatos e suportes, incluindo textos que agregam múltiplas linguagens/semioses.

O componente curricular Língua Portuguesa está organizado, além dos eixos, em campos de atuação (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública), em objetos de conhecimento e em habilidades. No caso específico da ambiguidade, a única menção explícita a ela está presente no campo de atuação jornalístico-midiático do eixo leitura (objeto de conhecimento – efeitos de sentido), como pode ser visto abaixo:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p. 141)

Percebe-se aqui que o tratamento específico dado pela BNCC converge com o entendimento de que a ambiguidade seria um recurso linguístico voltado para a produção de sentidos. Logo, pressupõe-se aqui que a ambiguidade é utilizada de forma intencional – tal como já aventado por Ilari (2001) – para a criação de efeitos de humor, ironia, crítica, entre outros possíveis. O reconhecimento e a identificação de palavras e estruturas ambíguas empregadas de modo adverso, que podem prejudicar a construção e a interpretação de sentido, não estão contempladas nessa habilidade.

Ainda que não mencione expressamente a palavra ambiguidade, a habilidade EF89LP37 procura “analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras” (BRASIL, 2018, p. 191). Da mesma forma, a habilidade EF69LP54 aborda, entre outras, o reconhecimento de efeitos de sentidos produzidos a partir do emprego de estruturas denotativas ou conotativas, entre as quais estão as figuras de linguagem (hipérbole, metáfora, metonímia, personificação, etc.). Sob essa ótica, a ambiguidade poderia ser

considerada também uma figura de linguagem já que envolve, como dito anteriormente, o uso consciente e deliberado de recursos linguísticos para a produção de sentidos específicos.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopéias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo BRASIL, 2018, p. 161).

Ainda nessa direção, destaca-se a habilidade EF69LP17, em que se enfatiza o reconhecimento de recursos estilísticos e semióticos em textos da esfera da comunicação social – como o jornalismo e a publicidade – na construção de efeitos de sentido diversos.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (BRASIL, 2018, p. 145).

Entretanto, cabe mencionar aqui que a habilidade EF89LP29, vinculada à prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica, preconiza que o aluno reconheça e utilize mecanismos coesivos voltados à progressão temática. Essa habilidade

repercute positivamente para uma tessitura textual mais organizada e bem estruturada tanto na forma quanto no conteúdo:

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 185).

Em meio ao ensino desses recursos coesivos, incluem-se também estratégias que visem a identificar construções problemáticas – entre as quais, as ambiguidades –, cujas relações de sentido estariam comprometidas. Um exemplo que poderia ser trabalhado é justamente o uso dos possessivos, tal como explicado por Rocha Lima (2014), os quais exercem papel importante na coesão referencial e na progressão de um texto, mas podem provocar sentidos ambíguos caso esse recurso não seja empregado com atenção.

Além desse conhecimento em particular, há espaço também para se ensinar (ou revisar) lições de morfossintaxe como, no caso, a formação dos sintagmas nominais, as relações entre termos determinantes e termos determinados (adjuntos adnominais com os núcleos de sintagma nominal), entre outros que podem ser integrados à lição, permitindo-se assim uma abordagem mais ampla e diversificada.

Nessa toada, pode-se destacar a habilidade EF09LP09, cujo objetivo é “Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.” (BRASIL, 2018, p. 191) – pois o uso equivocado dessas orações pode gerar ambiguidades. Do mesmo modo, a habilidade EF08LP15 trata do uso do pronome relativo (outra condição potencialmente geradora de ambiguidade), em que a finalidade está em “Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.” (BRASIL, 2018, p. 185). São habilidades que estão associadas ao uso adequado da ortografia, da pontuação e de princípios morfossintáticos para a expressão correta dos sentidos desejados – e sem os quais podem provocar ruídos na comunicação.

A partir do referencial teórico estabelecido, é possível traçar diretrizes a serem seguidas nas etapas posteriores desta pesquisa. A respeito de como a ambiguidade

é conceituada ao longo das obras supracitadas, pode-se traçar duas linhas de abordagem para o fenômeno:

A primeira linha considera a ambiguidade como um vício/equívoco linguístico decorrente de duas causas principais – não necessariamente excludentes: 1) falta de domínio da língua sobretudo por parte do autor-enunciador, o qual não obteve êxito em construir uma mensagem suficientemente clara para comunicar o sentido pretendido; 2) ausência ou insuficiência de elementos contextuais que possam balizar os caminhos de interpretação, dando margem a interpretações distintas do que seria o planejado.

A segunda linha pressupõe um uso hábil, consciente e intencional de estruturas ambíguas para se atender a uma finalidade específica, em geral de ordem expressiva. É essa a acepção explicitamente expressa pela BNCC (BRASIL, 2018) – ainda que, conforme o mesmo documento e sem a mesma ênfase, se possa identificar estruturas ambíguas por outros caminhos.

A estrutura das próximas etapas de pesquisa seguirá o seguinte percurso: primeiramente, o corpus de pesquisa será devidamente descrito e explorado sob uma abordagem quantitativa, em que as obras analisadas serão submetidas a um exame preliminar com o objetivo de identificar e de classificar os conteúdos presentes nesses livros relacionados à ambiguidade, tal como já estabelecido na fundamentação teórica. Em seguida, esses conteúdos serão agrupados tanto de acordo com o conceito de ambiguidade ao qual estão associados quanto em relação ao tipo de conteúdo. Essas informações serão organizadas e exibidas sob a forma de quadros e de gráficos com a finalidade de mostrar a incidência desses conteúdos ao longo das obras analisadas, a que conceito de ambiguidade se vinculam e a que tipo de conteúdo pertencem.

A segunda etapa consistirá em análises mais detidas sobre conteúdos selecionados e que sejam representativos da totalidade analisada. O objetivo aqui será verificar como esses conteúdos são trabalhados e desenvolvidos nos capítulos e como se dá a articulação desse material com as habilidades da BNCC. Nesse momento, as análises serão qualitativas, amparadas na fundamentação teórica desta pesquisa e na base nacional, já mencionada.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Levantamento geral do corpus

A próxima etapa desta pesquisa consiste em descrever e explorar o corpus de pesquisa com vistas a identificar elementos de análise que possam trazer respostas aos questionamentos feitos no início, a respeito de como a ambiguidade é apresentada e trabalhada nas obras. Para tanto, foram selecionados dez livros didáticos de Língua Portuguesa editados em 2022 e voltados para o nono ano do ensino fundamental. Os livros estudados fizeram parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e estão disponíveis gratuitamente nos sites oficiais das editoras.

Cabe uma observação importante a respeito do corpus analisado: as versões disponíveis das obras em estudo equivalem às disponibilizadas aos professores. Como diferenciais, além de apresentarem as respostas dos exercícios propostos, trazem um manual de apoio ao trabalho docente (contendo ali a fundamentação teórico-metodológica da coleção), orientações para a aplicação das lições e sugestões de atividades e de materiais de apoio. Na parte principal do livro (que é a mesma dos livros voltados aos estudantes) podem ser encontradas uma série de instruções adicionais ao longo dos capítulos – também voltadas a dar sugestões de aplicação de lições ou de exercícios, bem como de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Em razão disso, o conteúdo dos capítulos está com dimensões reduzidas para comportar as informações extras dirigidas aos docentes.

Outra observação pertinente acerca da seleção do corpus reside na seguinte justificativa: para que uma obra pudesse ser considerada apta a integrar o corpus de pesquisa, era necessário que ela, de algum modo, trouxesse algum conteúdo relacionado à ambiguidade nos termos já estabelecidos na fundamentação teórica. Entretanto, ao longo desta etapa preliminar, notou-se que alguns desses conteúdos se referiam à ambiguidade como “duplo sentido”, uma designação mais corriqueira. Nesse caso, como apenas essa divergência foi apontada, os conteúdos identificados como sendo de “duplo sentido” foram computados juntamente com os demais por estarem em conformidade com o restante do corpus de pesquisa.

Os livros analisados estão relacionados logo abaixo e cada um recebeu um código específico (L1 a L10) para facilitar a referência, conforme se segue:

Quadro 1 – Livros analisados

Código	Título	Autores/Ano	Editora
L1	A Conquista Língua Portuguesa – 9º ano	BELTRÃO; GORDILHO, 2022	FTD
L2	Araribá Conecta Português – 9º ano	EDITORA MODERNA, 2022	Moderna
L3	Se Liga na Língua – 9º ano: leitura, produção e estudos de linguagem	ORMUNDO; SINISCALCHI, 2022	Moderna
L4	SuperAÇÃO! Português – 9º ano	JÚLIO; BERTOLETTI, 2022	Moderna
L5	Geração Alpha Língua Portuguesa 9	NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2022	SM
L6	Segue a Trilha Língua Portuguesa – 9º ano	BERGAMINI et al., 2022	Palavras
L7	Jornadas – Novos Caminhos: Língua Portuguesa 9º ano	DELMANTO; CHINAGLIA; CARVALHO, 2022	Saraiva
L8	Trajetórias Língua portuguesa 9	FTD EDUCAÇÃO, 2022	FTD
L9	Teláris Essencial Língua Portuguesa – 9º ano	TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022	Ática
L10	Português – Linguagens: 9º ano	CEREJA; VIANA, 2022	Saraiva

Fonte: Elaborado pelo autor

Feita essa organização, a próxima etapa é definir critérios para a classificação dos conteúdos sobre ambiguidade constantes nos livros didáticos. Para isso, recorreu-se às constatações já apresentadas ao longo da fundamentação teórica acerca de como as construções ambíguas poderiam ser categorizadas. Logo, chegou-se aos seguintes critérios de classificação.

**Ambiguidade como problema de construção/uso/contextualização (A1):** serão classificados nessa categoria aqueles conteúdos que consideram a ambiguidade, essencialmente, uma consequência do uso inadequado da língua, especialmente do ponto de vista lexicogramatical. Esse critério está em consonância com o que dizem os autores vinculados à gramática normativa (SACCONI, 2006; CEGALLA, 2008; ALMEIDA, 2009; ROCHA LIMA, 2014), que em geral tratam as construções ambíguas como viciosas e, portanto, sujeitas à correção. Entretanto, essa abordagem precisa ser complementada pelo que dizem os teóricos da semântica formal (CANÇADO; 2012; BASSO *et al.*, 2009), que tratam a ambiguidade como um fenômeno mais complexo e cujas características precisam ser ensinadas aos



aprendizes para que estes saibam reconhecer estruturas lexicais e gramaticais com potencial de apresentarem duplicidade de sentido – e, desse modo, ajustar suas manifestações linguísticas a fim de evitar ruídos de comunicação e de interpretação.

**Ambiguidade como recurso linguístico-expressivo para a produção de sentidos (A2):** nessa categoria serão incluídos aqueles conteúdos que consideram a ambiguidade uma espécie própria de figura de linguagem, isto é, um recurso linguístico e expressivo capaz de produzir sentidos específicos e usado de forma deliberada pelo aprendiz. Esse critério está consoante com as afirmações trazidas, sobretudo, pelos autores vinculados à semântica (ILARI; GERALDI, 1985; ILARI, 2002), à análise do discurso (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008), e à semiótica discursiva (GREIMAS; COURTÉS, 2008), mas também as considerações de Azeredo (2018), que frisam o papel do contexto, da situação comunicativa e do propósito de comunicação nas escolhas linguísticas (e seus sentidos) realizadas pelos interlocutores na formulação dos enunciados.

Sobre os conteúdos propriamente ditos, eles podem ser classificados em quatro categorias, a saber:

**Atividades:** os alunos devem realizar uma atividade relacionada a algum tema tratado no livro didático, mas esta não se limita a responder questões. Possui uma orientação voltada para a prática, em que o estudante é instado a produzir um material concreto – uma crônica, uma poesia, uma entrevista, uma peça teatral etc.

**Exercícios:** os alunos são instados a responder questões relacionadas a algum tema gramatical ou a algum tema apresentado no livro didático – em geral, essa temática é materializada a partir de um texto cujo gênero é variável (crônica, tirinha, peça publicitária).

**Conteúdos teóricos:** textos que abordam teoricamente algum tema pertinente ao conteúdo previsto para a disciplina de Língua Portuguesa, tal como consignado no livro didático. Para os propósitos desta pesquisa, consideram-se os conteúdos relacionados à gramática da língua ou sobre leitura, produção e interpretação de textos.

**Comentários ao professor:** conteúdo exclusivo para as versões dos livros didáticos direcionadas aos professores (Livro do Professor), trata-se de sugestões e de recomendações feitas pelos autores dos livros aos docentes que irão trabalhar com as obras em sala de aula. Essas orientações buscam guiar o trabalho docente no desenvolvimento das temáticas abordadas no livro, sugerindo, por exemplo,

atividades complementares, exercícios extras, leituras de apoio, entre outras iniciativas com vistas ao êxito no cumprimento dos objetivos da disciplina.

Após a descrição do corpus, o objetivo é fazer uma varredura em todas as obras selecionadas em busca de conteúdos que tratem da ambiguidade para, em seguida serem classificados conforme os critérios estabelecidos acima, tanto em relação ao tipo de conteúdo quanto em relação à abordagem utilizada acerca desse fenômeno linguístico. Para auxiliar a visualização dos resultados, serão utilizados dois quadros, a saber:

O primeiro quadro traz a incidência de conteúdos sobre ambiguidade em cada obra selecionada e em qual critério de classificação estes se enquadram (A1 ou A2), além de mostrar a totalização desses resultados por obra (A1+A2) e no conjunto do corpus (TOTAL). Os resultados podem ser vistos logo abaixo:

**Quadro 2 – Incidência dos conteúdos sobre ambiguidade por livro e por categoria**

<b>OBRAS ANALISADAS</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A1+A2</b>
L1 (BELTRÃO; GORDILHO, 2022)	1	6	7
L2 (EDITORA MODERNA, 2022)	3	2	5
L3 (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2022)	1	3	4
L4 (JÚLIO; BERTOLETTI, 2022)	2	0	2
L5 (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2022)	3	2	5
L6 (BERGAMINI et al., 2022)	3	0	3
L7 (DELMANTO; CHINAGLIA; CARVALHO, 2022)	0	3	3
L8 (FTD EDUCAÇÃO, 2022)	2	3	5
L9 (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022)	2	9	11
L10 (CEREJA; VIANA; 2022)	2	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>29</b>	<b>48</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo quadro segue outra direção: em vez de relatar a incidência de conteúdos por obra selecionada, ocupa-se em verificar a quantidade desses conteúdos presentes nos livros de acordo com a tipologia estabelecida – atividade,

comentário ao professor, conteúdo teórico ou exercício. Os resultados desse levantamento podem ser lidos no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Incidência dos conteúdos sobre ambiguidade por tipo**

<b>TIPOS DE CONTEÚDO</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A1+A2</b>
Atividades	1	3	<b>4</b>
Comentários ao professor	10	8	<b>18</b>
Conteúdos teóricos	4	3	<b>7</b>
Exercícios	4	15	<b>19</b>
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>29</b>	<b>48</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados apontados pelos quadros acima, a primeira coisa a ser percebida é a pequena incidência de conteúdos relativos à ambiguidade ao longo dos livros pesquisados. Se for considerado apenas o Quadro 2, calcula-se que há uma média de cinco conteúdos sobre o tema por livro (média aproximada). Tomando cada livro especificamente, nota-se que a quantidade de material analisado é bastante irregular, com maior incidência em L9 (11 conteúdos) e menor em L4 (2 conteúdos). Já em relação ao Quadro 3, em que os conteúdos são distribuídos e classificados conforme o tipo, pode-se verificar que as categorias mais constantes são exercícios (19) e comentários ao professor (18), enquanto os demais tipos (Atividades e Conteúdos Teóricos) apresentam uma incidência baixa ao longo das obras pesquisadas (4 e 7, respectivamente).

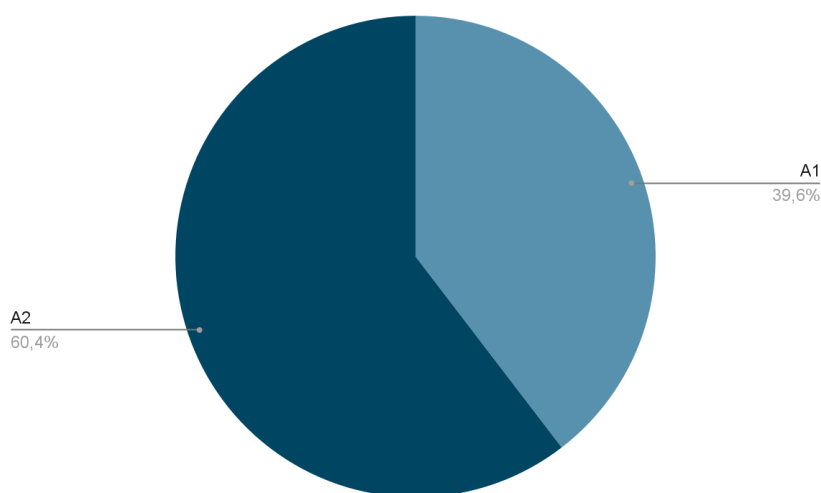
Ainda que os conteúdos agrupados na categoria A1 sejam minoria, sua distribuição se mostra mais consistente no conjunto analisado, com menos oscilações na incidência. Desse grupo, quatro livros apresentam dois conteúdos da categoria A1 (L4, L8, L9 e L10), três livros apresentam três conteúdos (L2, L5 e L6), e dois livros apresentam apenas um conteúdo (L1 e L3). Apenas L7 não traz nenhum conteúdo da categoria A1.

Já na categoria A2 a distribuição é mais irregular, com 9 conteúdos em L9 e seis em L1. Ademais, há três obras com três conteúdos na categoria A2 (L3, L7 e L8), duas obras com dois (L2 e L5) e uma obra com apenas um (L10). Aqui, há duas obras (L4 e L6) que não trazem nenhum conteúdo da categoria A2.

Sobre a distribuição dos conteúdos por categoria de ambiguidade, percebe-se uma maior incidência daqueles classificados como A2 (29 – 60,4% do total) contra 19 (39,6%) dos conteúdos de tipo A1. Isso revela que a abordagem de ambiguidade utilizada na maioria dos livros didáticos analisados trata essa manifestação linguística como um efeito de sentido com efeitos expressivos e uso de forma deliberada pelo usuário de língua. É uma concepção que também é convergente com a habilidade EF69LP05 da BNCC (BRASIL, 2018), a única que menciona explicitamente a ambiguidade, mas que também poderia contemplar as habilidades EF89LP37 e EF69LP54, por também tratarem do reconhecimento de sentidos em recursos expressivos.

Para uma representação visual dessa distribuição dos conteúdos por categoria de ambiguidade, segue o gráfico abaixo:

**Gráfico 1 – Incidência de conteúdos sobre ambiguidade por categoria**



Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda sobre os conteúdos, cabe outra ponderação. Dos tipos já arrolados, apenas os comentários ao professor são direcionados aos docentes, sendo exclusivos dos Manuais do Professor. Portanto, trata-se de um material que não é voltado para o público-alvo dos livros didáticos, ou seja, para os estudantes, e que não está disponível nas edições regulares dessas obras – as que são distribuídas nas escolas ou comercializadas em estabelecimentos próprios para tal. Contudo, é o segundo grupo com maior número de incidências no corpus analisado, com 18 ocorrências ao todo.

Se esses registros fossem desconsiderados, o resultado seria o seguinte:

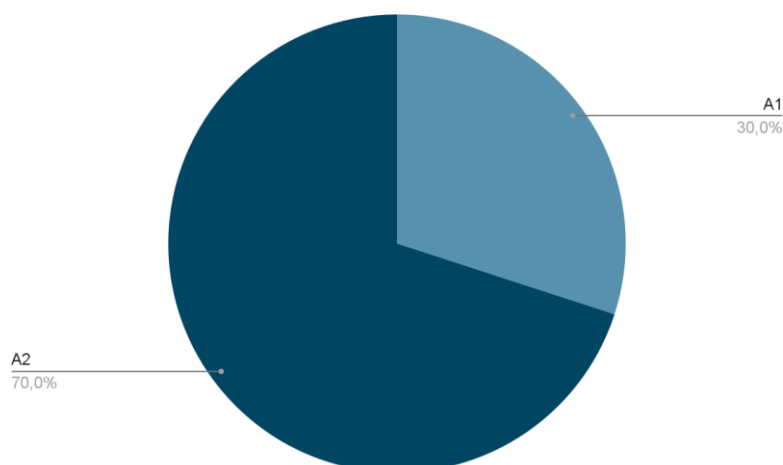
**Quadro 4 – Incidência dos conteúdos sobre ambiguidade por tipo (sem os Comentários ao Professor)**

TIPOS DE CONTEÚDO	A1	A2	A1+A2
Atividades	1	3	4
Conteúdos teóricos	4	3	7
Exercícios	4	15	19
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>30</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Para uma visualização percentual dos resultados acima, segue o gráfico a seguir:

**Gráfico 2 – Incidência de conteúdos sobre ambiguidade por categoria (sem os Comentários ao Professor)**



Fonte: elaborado pelo autor

A exclusão dos comentários ao professor faz aumentar a diferença entre A1 e A2 (40%, contra 20,4% do gráfico 1). Isso se deve também, além da redução significativa das amostras, ao fato de que a maioria desses comentários é formada por conteúdos do tipo A1 (10, contra 8 do tipo A2), sendo o único caso, se comparado com os demais grupos, em que essa maioria é constatada.

Apesar dessas ressalvas e do fato de os comentários do professor serem um tipo de conteúdo exclusivo dos livros didáticos voltados para docentes, tais conteúdos são fundamentais para a composição do corpus de pesquisa pois trazem impacto na forma como um conteúdo teórico, uma atividade ou um exercício será trabalhado em

sala. Por serem instruções de caráter técnico, fundamentadas tanto pela BNCC como pela fundamentação teórica da coleção, é imprescindível que sejam consideradas para as análises justamente porque integram uma totalidade, isto é, a teoria disponível ao professor está consignada em tópicos e exercícios voltados aos estudantes – são faces de uma mesma moeda. Por isso, não se pode dissociar os comentários do professor do restante dos conteúdos contidos nos livros e, portanto, tais comentários precisam ser levados em consideração em eventuais análises – as quais serão contempladas mais adiante.

## 4.2 Análise dos conteúdos

Após uma varredura do corpus de pesquisa e, em sequência, da categorização e da classificação dos conteúdos sobre ambiguidade encontrados nos livros analisados, o objetivo agora está em fazer uma análise mais acurada do material a partir de uma seleção representativa da totalidade constituída. Em um primeiro momento, serão relatadas algumas considerações gerais a partir de como esse corpus está organizado para, mais à frente, tratar-se das especificidades. Os critérios de classificação do conteúdo definidos e adotados no início deste capítulo (A1 e A2) serão muito importantes nesta etapa que se segue, em conjunto com as balizas já apresentadas pela BNCC e com outras fontes que compõem o enquadramento teórico deste trabalho.

Para facilitar a leitura, convém retomar brevemente os critérios de classificação a serem empregados na análise logo a seguir. Primeiramente, a categoria A1 considera ambiguidade como um problema de construção/uso/contextualização decorrente do uso inadequado ou inexperiente da língua, e esse critério fundamenta-se tanto em gramáticos normativos (SACCONI, 2006; CEGALLA, 2008; ALMEIDA, 2009; ROCHA LIMA, 2014) quanto por linguistas ligados à semântica formal (CANÇADO; 2012; BASSO *et al.*, 2009). Já a categoria A2 trata a ambiguidade como recurso linguístico-expressivo para a produção de sentidos, assim como as figuras de linguagem, denotando assim um uso consciente e intencional – e não irrefletido e/ou casual. Esse critério ampara-se em autores vinculados à semântica (ILARI; GERALDI, 1985; ILARI, 2002), à análise do discurso (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008), e à semiótica discursiva (GREIMAS; COURTÉS, 2008), mas também por Azeredo (2018), um gramático não normativo.

Uma observação inicial a se fazer diz respeito a como esses conteúdos são apresentados e trabalhados no decorrer das lições. Percebe-se, em um olhar mais abrangente, que o tema da ambiguidade é tratado de forma esparsa, servindo como um tópico pontual dentro de uma lição cuja finalidade é distinta ou mais ampla. Esse caráter esparsa também se vê nos comentários ao professor, algo que é esperado considerando-se a natureza e a finalidade desse tipo de conteúdo.

Há capítulos em que o tema recebe um tratamento mais relevante, ocupando uma posição de destaque ou mesmo sendo integrado ao restante da lição de modo mais uniforme e orgânico – em vez de ser um conteúdo isolado que pode, eventualmente, ser discutido em sala de aula pelo professor. Entretanto, essas últimas ocorrências são casos isolados ao longo do corpus, havendo assim uma predominância de uma abordagem mais esparsa e pontual. Essa constatação ficará mais evidente a partir dos exemplos selecionados, conforme será visto mais adiante.

Ainda sobre os comentários ao professor, esse será o primeiro tipo de conteúdo a ser analisado. Como já dito, por ser um elemento voltado exclusivamente para o docente, sua apresentação se dá em geral de forma pontual e esporádica, servindo como sugestão ou recomendação a ser seguida pelo professor. Contudo, ele pode vir articulado às atividades já dadas no livro, reiterando tópicos importantes a serem contemplados durante a aula. Um exemplo pode ser visto em L1 no exemplo abaixo:

Figura 1 – Exercício e comentários ao professor sobre ambiguidade (L1)

## REALIZAÇÃO

### Atividades


1. a) No trabalho com o cartum, mais uma vez, aborda-se o tema do trabalho infantil, que dialoga com o TCT **Trabalho**. Se desejar, proponha aos estudantes retomar, oralmente, as características do gênero cartum.
1. b) Certifique-se de que eles compreendam a ambiguidade na fala do homem.
2. Se necessário, acrescente que, em ambos os textos, há a intenção de chamar a atenção da sociedade para a questão, a fim de que fique alerta e cobre a formulação de políticas públicas, programas e medidas de prevenção e erradicação do trabalho infantil.
3. a) Peça aos estudantes que busquem em dicionários e expliquem o significado de **atuar** (praticar uma ação).
3. b) Peça que busquem em dicionários e expliquem o significado de **esbaforidas** (ofegantes, que têm dificuldade para respirar, que estão apressadas).
3. c) Peça que busquem em dicionários e expliquem o significado de **fragrante** (cheiroso, perfumado).
4. Solicite aos estudantes que levem dicionários para a sala de aula no dia desta atividade (ou providencie na biblioteca da escola). Apresente-lhes a lista de parônimos a seguir e proponha que pesquem o significado de cada palavra.
  - **Aprender**: instruir-se, adquirir conhecimento; **Aprender**: assimilar, compreender.
  - **Comprimento**: extensão; **Cumprimento**: saudação, ato de cumprir.
  - **Conjectura**: suposição, hipótese; **Conjuntura**: situação, circunstância.
  - **Costear**: navegar pela costa; **Custear**: pagar custos.
  - **Descrição**: ato de descrever, expor; **Discrição**: reserva, qualidade de discreto.

248

**ATIVIDADES**

1. a) Para chamar a atenção para o problema, por meio do humor, e fazer uma crítica aos governantes, empresários, políticos e à sociedade em geral que, mesmo sabendo que há ainda crianças que trabalham, não tomam uma providência mais drástica para resolver o problema de maneira definitiva.

1. A seguir, leia o cartum, que aborda o tema do trabalho infantil.



1. b) O homem responde dessa maneira porque se surpreende com a resposta do menino à pergunta inicial; já o menino interpreta que ele não havia escutado ou estava duvidando do que ele havia respondido.

2. Espera-se que os estudantes concluam que sim. O cartum e a peça de campanha têm o objetivo de sensibilizar e mobilizar as instituições e a sociedade civil a fim de promover discussões sobre trabalho infantil e firmar compromissos para garantir o cumprimento das políticas adotadas em defesa das crianças e dos adolescentes no país.

NANI. [Trabalho infantil]. Nanihumor. [S. l.], 5 jul. 2019. Disponível em: [www.nanihumor.com/2019/07/trabalho-infantil.html](http://www.nanihumor.com/2019/07/trabalho-infantil.html). Acesso em: 20 jul. 2022.

- a) Com que finalidade esse tema foi abordado?
- b) O efeito de humor é construído com a frase **Você tá brincando!**, expressa pela personagem adulta, devido à ambiguidade em sua interpretação. Com que intenção o homem diz essa frase? E como o menino a entende?

2. Compare o tema do cartum com o tema da peça de campanha apresentada na seção **Textos em diálogo**. Embora sejam textos diferentes, pode-se afirmar que ambos têm a finalidade de expressar a mesma mensagem?

3. a) Devem **atuar**, isto é, **lavar um auto de infração ou processar o infrator**.

3. Considerando a situação retratada no cartum, responda ao que se pede.

- a) Ao comprovar a situação de desrespeito aos direitos de crianças e adolescentes, as autoridades devem **atuar** ou **atuar** o infrator? **3. b) Essas situações podem deixar as pessoas espavoridas, ou seja, apavoradas, assustadas.**
- b) Situações como a retratada no cartum podem deixar as pessoas **esbaforidas** ou **espavoridas**?
- c) A situação do cartum quando comprovada na realidade é um **flagrante** ou um **fragrante** de desrespeito? **A situação é um flagrante de desrespeito, pois é um registro do fato no momento em que ele ocorre.**

4. Reúna-se em grupo com quatro colegas para um desafio: um jogo de parônimos.
 

- No dicionário, procurem o significado das palavras da lista entregue pelo professor. Leiam as palavras e seus significados, procurando familiarizar-se com eles.
- Ao sinal do professor, guardem a lista. Ele sorteará o significado de uma das palavras da lista dada aos grupos. Quando ele terminar a leitura, escrevam em um pedaço de papel qual é a palavra.
- Identifiquem o grupo no pedaço de papel e entreguem-no ao professor. Em seguida, ele revelará a resposta certa e dará sequência ao jogo.

4. Leia orientações no Manual do Professor.

- **Desmistificar**: desfazer um engano, uma ilusão; **Desmitificar**: desfazer um mito.
  - **Dispensa**: armário ou lugar para guardar mantimentos; **Dispensa**: isenção, licença.
  - **Destratar**: insultar; **Distratar**: desfazer trato, anular, rescindir.
  - **Discente**: que aprende, relativo ao estudante; **Docente**: que ensina, relativo ao professor.
  - **Emergir**: aflorar, vir à tona; **Imergir**: mergulhar, afundar.
  - **Emigrar**: sair da pátria; **Imigrar**: entrar em outro país para morar.
- Acrescente ou altere o que desejar ou insira parônimos que os estudantes empregam de modo inadequado no cotidiano ou com os quais demonstram ter dificuldade. Reforce que, depois de iniciado o jogo, eles não poderão consultar a lista. Repita o procedimento até que todas as palavras tenham sido sorteadas.

Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2022, p. 248

As atividades apresentadas aqui estão atreladas a um texto pertencente a um gênero textual específico – a tirinha, um texto do tipo verbovisual (ou sincrético) que congrega texto verbal e desenhos para, assim, formar uma totalidade de sentido. Esse trabalho de tópicos de língua portuguesa a partir de gêneros textuais está consignado na BNCC, como bem apontaram Lima e Rocha (2022), as quais evidenciaram o



caráter central dessa abordagem na normativa. Para o que é pertinente a esta pesquisa, o foco estará no exercício 1b, em que se pede ao aluno para identificar os efeitos de sentido criados a partir do uso da expressão “Você tá brincando!” pelo personagem adulto, conforme visto na tirinha. Nesta edição, há um comentário destinado ao professor (ver o item 1. b da parte Realização, ao lado esquerdo da página) cuja orientação é “Certifique-se de que eles compreendam a ambiguidade na fala do homem” (p. 248), isto é, segundo essa orientação, o professor precisa verificar se os estudantes conseguem compreender esse uso ambíguo e, evidentemente, se eles possuem conhecimentos prévios a respeito de ambiguidade e das possibilidades de uso no caso em tela, para que a atividade tenha êxito.

A ambiguidade tratada no caso pode ser classificada de duas formas não excludentes: a primeira envolve o uso do verbo brincar que, para o adulto, é usado de forma conotativa, enquanto o garoto a entende de forma denotativa. Assim, um dos pilares do efeito humorístico gerado na tirinha está na ambiguidade lexical (como descrito por CANÇADO, 2012) e, por conseguinte, no ruído de comunicação gerado pelas interpretações distintas que ambos os personagens fazem do verbo brincar. São dois percursos interpretativos (ou isotopias) que levam a caminhos completamente distintos.

Mas o segundo pilar do efeito de sentido está no caráter situacional em que a frase é enunciada. O adulto, ao fazê-la, demonstra surpresa, espanto ou mesmo indignação ao ver o garoto carregando um saco pesado na cabeça, isto é, um trabalho que não é condizente com a idade deste. Portanto, ao dizer “Você tá brincando!”, não se trata de mera constatação ou descrição, mas de uma manifestação emotiva que demonstra contrariedade com a situação presente - e o ponto de exclamação denota esse caráter de surpresa ou de rechaço ao fato apresentado. Por sua vez, o garoto, ao entender a frase “Você tá brincando!” de forma literal, não percebe essa nuance e pensa que o homem não está compreendendo a situação ou está duvidando dela, e por isso, responde “Não, tô trabalhando”, reiterando ao interlocutor o que está fazendo.

Em suma, a atividade e o comentário ao professor presentes no exemplo contido em L1 abordam a ambiguidade de acordo com a categoria A2, estando mais aderente também com as habilidades EF69LP05, EF89LP37, EF69LP54 e EF69LP17 da BNCC (BRASIL, 2018), em que se procurou, a partir de um gênero textual comum nos meios de comunicação (especificamente, os jornais) e bem familiar aos alunos,

trabalhar uma série de temas sob formas variadas – não necessariamente envolvendo a resolução de exercícios. A ambiguidade, nesse contexto, faz parte de um conjunto de outras atividades atreladas à tirinha, e nele puderam ser estudados, além da duplicidade em si, a interpretação de texto, relações de sinonímia, etc.

Outro exemplo pode ser encontrado em L6 (BERGAMINI *et al.*, 2022), com diferenças. Segue o conteúdo abaixo:

**Figura 2 – Exercício e comentário ao professor sobre ambiguidade (L6)**

• Agora releia o seguinte período da publicação, observando o trecho em destaque.

\*Graças a esses artefatos, a tarefa de acionar a iluminação pública tornou-se automática – **algo providencial em metrópoles como São Paulo, em que há 604 mil pontos de luz e 15 mil pedidos de instalação de novos pontos pendentes.**\*

- O pronome demonstrativo **esses** retoma qual informação?
- De que forma as partículas **fótons** contribuem para acender as luzes dos postes de rua?
- O pronome indefinido **algo** retoma que informação?
- Qual é o papel que a oração destacada exerce em relação à oração anterior?
- Para marcar textualmente essa oração, o período é organizado pelo travessão interno (–). Que outro sinal de pontuação poderia ser usado, sem prejuízo na clareza das informações?

**2. Releia o trecho do artigo "Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas..." e faça o que se pede.**

O relatório aponta para um aumento significativo no número de crianças de 5 a 11 anos em situação de trabalho infantil, que agora respondem por pouco mais da metade do número total global. Outro alerta é o número de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em trabalhos perigosos – definido como trabalho que pode prejudicar sua saúde, segurança ou moral – que chegou a 79 milhões, um aumento de 6,5 milhões de 2016 a 2020.

- Copie estas duas orações no caderno e indique qual exerce a relação de dependência e de independência sintática em relação à anterior.

**I.**

... que agora respondem por pouco mais da metade do número total global.

**II.**

– definido como trabalho que pode prejudicar sua saúde, segurança ou moral –

- Na oração **I**, o pronome relativo **que** retoma uma palavra ou uma expressão?
- O trecho **II** exerce que papel dentro do período?
- Para isolar essa oração das demais orações do período, optou-se por usar os travessões internos. Nesse caso, as vírgulas poderiam substituí-los sem prejuízo na clareza das informações? Justifique.

Você notou que a relação de sentido ficou estabelecida pela organização sintática, ao integrar essas orações às demais que compõem o período composto. Na sequência, você vai refletir sobre a relação dos pronomes com a articulação e a progressão de ideias.

Não escreva neste livro Use seu caderno

**ATIVIDADES: RESPOSTAS E ORIENTAÇÕES**

- O pronome demonstrativo **esses** refere-se ao relê fotoelétrico e a outros componentes citados que levam ao acendimento das lâmpadas. Reforce que, para responder a este item, os estudantes devem voltar ao texto original.
  - A luz é feita de fótons. Quando o Sol não incide sobre os relés, os elétrons passam pelos fios e acendem as luzes.
  - A informação de que a iluminação pública se tornou automática.
  - Seu papel é adicionar uma informação extra, um esclarecimento ao leitor sobre o acendimento automático das luzes em postes de rua.
  - A vírgula poderia ser usada sem prejuízo na clareza das informações.
- Relação de dependência. II. Relação de independência.
  - Retoma a expressão "número de crianças de 5 a 11 anos em situação de trabalho infantil". O verbo **responder** faz concordância ideológica com a palavra **crianças** e não com "número de crianças".
  - Esse trecho explica mais detalhadamente o que são considerados trabalhos perigosos para crianças e adolescentes de 5 a 17 anos.
  - Nesse caso, o uso das vírgulas **não** traria clareza; ao contrário, poderia causar ambiguidade à informação, pois há outras vírgulas no trecho. Além disso, os travessões isolam mais claramente a informação adicional que define "trabalhos perigosos".

**Ideias & Conceitos**

**Oração intercalada:** oração independente da estrutura sintática da oração anterior. Ela insere opinião, esclarecimento, observação, explicação, advertência ao período. Geralmente, os travessões internos (–) e as vírgulas (,) são usados para marcar a introdução da oração intercalada no período.

335

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

Língua Portuguesa 335

Fonte: BERGAMINI *et al.*, 2022, p. 335.

Aqui, pede-se atenção para o exercício 2, estruturado com base em um artigo de jornal (*Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas*). No item 2d, pergunta-se ao estudante se o trecho isolado entre travessões (“– definido como trabalho que pode prejudicar sua saúde, segurança ou moral –”) manteria o mesmo sentido caso ficasse entre vírgulas. Sobre isso, cabe ler o comentário ao professor logo à direita, no item 2d:

Nesse caso, o uso das vírgulas não traria clareza; ao contrário, poderia causar ambiguidade à informação, pois há outras vírgulas no trecho. Além disso, os travessões isolam mais claramente a informação adicional que define “trabalhos perigosos” (BERGAMINI *et al.*, 2022, p. 335, grifos no original).

No exemplo acima, é o comentário ao professor que torna evidente a presença de um fator de ambiguidade no uso de orações intercaladas – que é o assunto principal do exercício. Para o aluno, pede-se para que ele verifique se uma eventual substituição de travessões por vírgulas poderia comprometer a clareza do trecho em destaque – logo, é um enunciado mais abrangente, o qual poderia contemplar diversos fenômenos linguísticos, e não necessariamente a ambiguidade.

No caso, depara-se em L6 com uma abordagem distinta do exemplo anterior, mais propriamente com um exercício que adota o critério de ambiguidade do tipo A1, ou seja, como a decorrência do uso inadequado de uma estrutura linguística – a qual, no exemplo dado, são as orações intercaladas e, portanto, trata-se de uma ambiguidade sintática (CANÇADO, 2012). Logo, esse exercício mobiliza conhecimentos ligados tanto à sintaxe da língua quanto ao uso da pontuação (ou, nos termos da BNCC, de elementos notacionais da escrita) com impacto na produção de sentidos, e que, portanto, precisam ser ensinados e compreendidos pelos alunos em prol de um uso linguístico mais competente e rico.

Segue-se a descrição que L6 traz do assunto:

Oração intercalada: oração independente da estrutura sintática da oração anterior. Ela insere opinião, esclarecimento, observação, explicação, advertência ao período. Geralmente, os travessões internos (–) e as vírgulas (,) são usados para marcar a introdução da oração intercalada no período (BERGAMINI *et al.*, p. 335).

Um elemento crucial no uso adequado de uma oração intercalada é o uso de pontuação compatível com o efeito de sentido que se pretende criar. Isso pode ocorrer seja por meio de travessão ou de vírgulas. Entretanto, a depender de como o texto está redigido e dos elementos que o constituem, nem sempre a vírgula se revela o elemento notacional mais apropriado, já que suas aplicações – e as posições que pode assumir em uma frase – são variadas. No exemplo trazido do L6 (BERGAMINI *et al.*, p. 335), optou-se pelo travessão:

Outro alerta é o número de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em trabalhos perigosos – definido como trabalho que pode prejudicar sua saúde, segurança ou moral – que chegou a 79 milhões, um aumento de 6,5 milhões de 2016 a 2020.

Se houver a substituição do travessão pela vírgula, o resultado seria o seguinte:

Outro alerta é o número de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em trabalhos perigosos, definido como trabalho que pode prejudicar sua saúde, segurança ou moral, que chegou a 79 milhões, um aumento de 6,5 milhões de 2016 a 2020.

Após a troca, nota-se que, de fato, surge uma ambiguidade em relação a que se refere o segmento “que chegou a 79 milhões, um aumento de 6,5 milhões de 2016 a 2020”. Isso porque não está claro se esse excerto se refere a “o número de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em trabalhos perigosos” ou a “trabalho que pode prejudicar sua saúde, segurança ou moral”. Com o uso dos travessões, esse efeito adverso não acontece, pois, como já observado no comentário ao professor em L6, o isolamento do segmento analisado é mais nítido – tal como ocorre com o uso dos parênteses.

O caso trazido por L6 refere-se a um tipo de ambiguidade não descrito na fundamentação teórica deste trabalho, mas que convém ser apresentado aqui para ampliar a compreensão mais ampla desse fenômeno. Trata-se de um tipo de ambiguidade decorrente da segmentação inadequada ou do deslocamento inapropriado de termos constituintes (ou sintagmas) de orações ou de períodos, provocando-se assim efeitos inesperados e indesejados (como a ambiguidade) ou, em casos extremos, a agramaticalidade da estrutura linguística.

Situações como a apresentada acima são explicadas sob o ponto de vista dos estudos sintáticos e foram bem observadas por pesquisadores filiados à teoria

gerativa, tais como Franchi, Negrão e Müller (1998) e Vieira e Faraco (2019). Logo, como a ambiguidade gerada a partir da inadequação na delimitação ou nos deslocamentos de constituintes/sintagmas é, como visto, de ordem estrutural – mais especificamente de ordem sintática (CANÇADO, 2012). Por isso, pode-se considerar que essa ambiguidade é do tipo A1, tal como outras decorrentes do uso linguístico inadequado.

Sobre os conteúdos do tipo atividade, eles são minoritários no conjunto do corpus, mas são relevantes por agregarem um conjunto de ações inter-relacionadas que podem comportar diversas etapas no trabalho com a língua portuguesa, além de desenvolver outras habilidades – relacionadas especificamente com o componente curricular ou não. Em L8 (FTD EDUCAÇÃO, 2022), o capítulo 2 teve como foco o trabalho com o gênero textual miniconto, por meio do qual se seguiram várias outras propostas de ação (estudo gramatical, interpretação de texto, produção escrita, etc.).

Quanto à ambiguidade, ela aparece nas páginas 44 a 46, sendo abordada da seguinte forma. Na página 44, os alunos são convidados a ler um miniconto da escritora Lygia Fagundes Telles e, ao longo dos exercícios, na página seguinte, pede-se para identificar a ambiguidade da palavra nada, contida na última linha no texto:

Figura 3 – Atividade sobre ambiguidade (L8)

**Objetivos**

- Ler outro miniconto e identificar as características e a função sociocomunicativa desse gênero.

**BNCC**

- Ao entrar em contato e apreciar esteticamente um miniconto, reconhecendo a importância desse gênero e da representatividade da autora na literatura nacional, os estudantes podem desenvolver a **competência geral 3**, a **competência específica de Linguagens 5** e a **competência específica de Língua Portuguesa 9**.
- Ao identificar os elementos da narrativa empregados no miniconto e a ausência das descrições de personagens e cenário, bem como a escolha lexical de palavras com duplo sentido e o emprego de pronomes em função anafórica, os estudantes desenvolvem as habilidades **EF69LP47** e **EF69LP54**.
- O incentivo a fazer a leitura integral do livro em que o miniconto foi publicado cria um ambiente favorável para o desenvolvimento da habilidade **EF69LP49**.
- Ao propor aos estudantes uma leitura silenciosa e, em seguida, em voz alta, são desenvolvidas as habilidades **EF89LP33** e **EF69LP53**.

**Orientações**

- Solicite aos estudantes que confirmem a imagem e levantem hipóteses sobre o assunto que será tratado no miniconto. Em seguida, peça-lhes que o leiam silenciosamente e, depois, solicite a dois voluntários que realizem uma leitura dramática do texto, cada um representando um dos participantes do diálogo.
- Ao final da leitura, incentive os estudantes a expressar os sentimentos, as sensações e os pensamentos suscitados pelo texto.
- Peça a um estudante que leia o boxe com a biografia da autora. Pergunte se eles já a conheciam e dê mais detalhes sobre ela e sua obra, como o fato de ser uma escritora da terceira fase do Modernismo, conhecida por abordar temas intimistas e conflitos existenciais. Se achar interessante, leia a sinopse de

**Outra leitura**


Análise o título, "Confissão", e a ilustração do miniconto a seguir. Sobre o que você imagina que ele vai tratar?

Leia o miniconto para descobrir.

**Confissão**

— Fui me confessar ao mar.  
— O que ele disse?  
— Nada.

TELLES, Lygia Fagundes. Confissão. In: FREIRE, Marcelino (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 118. © by Lygia Fagundes Telles.




**Lygia Fagundes Telles (1923-2022)**

Uma das principais escritoras da literatura brasileira, Lygia Fagundes Telles nasceu em São Paulo, formou-se em Direito e escrevia contos e romances. Considerada uma das mais importantes vozes literárias do século 20 no Brasil, suas obras retratavam a condição humana e sua relação com a morte, a solidão, o amor, o medo e a imaginação.

Estreou na literatura em 1938, com o livro **Porão e sobrado**. Em 1949, publicou **O cacto vermelho**, pelo qual recebeu seu primeiro prêmio literário, o Prêmio Afonso Arinos, da Academia Brasileira de Letras.

Traduzida para mais de dez idiomas e conhecida mundialmente, as principais obras de Lygia Fagundes Telles são **Ciranda de Pedra** (1954), **Antes do baile verde** (1970), **As meninas** (1973) e **Seminário dos ratos** (1977), vencedor do Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro.

Em 1982, foi eleita para a Academia Paulista de Letras e, em 2015, aos 92 anos, tornou-se a primeira mulher brasileira a receber o Prêmio Camões, maior honra concedida a escritores de língua portuguesa.



Fotografia de Lygia Fagundes Telles durante cerimônia de posse na Academia Paulista de Letras, em 2016.

**44**

seus principais livros. Recomende aos estudantes que verifiquem se há livros dessa autora na biblioteca escolar ou pública da cidade e, se houver disponibilidade, incentive-os a ler alguns deles.

- Comente que a autora faleceu recentemente, em 2022, e já recebeu prêmios importantes da literatura, como o Camões e o Jabuti.

Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 44.

Após o conto e a uma breve biografia da autora, segue-se à página 45, onde estão os exercícios propostos. No caso em análise, o foco está nos exercícios 7b e 7c, que dizem o seguinte:

7. Releia um trecho do miniconto.

– O que ele disse?

– Nada.

[...]

b. A palavra nada, que finaliza o miniconto, foi empregada com duplo sentido. Explique os sentidos que podem ser inferidos dessa palavra analisando o contexto do miniconto.

c. O que a ambiguidade da palavra nada confere ao miniconto? (FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 45)

O cerne da ambiguidade, como já diz o exercício (embora se use o termo “duplo sentido”, tido nesta pesquisa como impreciso) está no uso da palavra *nada*, já que ele pode assumir duas isotopias distintas. A primeira considera nada como um pronome indefinido e, nessa acepção, conclui-se que ele (o mar) nada disse, criando-se assim um efeito de sentido (Um dos personagens do conto, o que inicia o diálogo, disse que foi se confessar ao mar – que, por sua vez, não disse nada). Já a segunda entende *nada* como uma flexão do verbo *nadar* e, nesse percurso, o mar convida o personagem a mergulhar no mar logo após confessar-se – logo, é um efeito de sentido distinto do anterior.

O comentário ao professor também traz o termo “duplo sentido ao se referir à ambiguidade”. Além disso, sugere-se ao professor que mostre aos alunos que o sentido de uma palavra não depende apenas da intenção do autor, mas da interpretação do leitor – o que endossa uma compreensão, abarcada pela concepção enunciativo-discursiva presente na BNCC (BRASIL, 2018), de que o sentido de um texto é uma via de mão dupla.

Ao fazer a atividade 7, se necessário, releia o miniconto com os estudantes para identificar qual elemento o pronome ele retoma. Em seguida, solicite a eles que discutam o duplo sentido com que a palavra nada foi empregada no texto. Desse modo, leve-os a compreender que a interpretação depende não somente do que está escrito no texto, mas dos sentidos que os leitores atribuem a ele (p. 45).

A duplicidade de sentido registrada em L8 é de ordem lexical (CANÇADO, 2012) e lida com duas acepções possíveis da palavra *nada*, cabendo ao leitor qual delas seguir para fazer sua interpretação. Por se tratar de um efeito de sentido que brinca com as possíveis acepções de uma palavra com vistas a um objetivo expressivo, próprio dos textos literários, essa ambiguidade é do tipo A2. Assim, os

conteúdos desenvolvidos na obra avaliada estão aderentes às habilidades EF69LP05, EF89LP37, EF69LP54 da BNCC (BRASIL, 2018)

Figura 4 – Exercício sobre ambiguidade (L8)

1. O miniconto tratou sobre aquilo que você havia imaginado antes da leitura? Comente.  
*Resposta pessoal.*

2. Que sensações esse miniconto despertou em você? Por quê?  
*Resposta pessoal.*

3. Analise a estrutura do miniconto "Confissão". O que é possível concluir sobre a quantidade de personagens dessa história? *Possível resposta: Pode-se concluir que há dois personagens dialogando ou, ainda, apenas um personagem realizando um monólogo ou simulando um diálogo com o leitor.*

4. É possível definir em que tempo e espaço a narrativa se desenvolve? Por quê?  
*Resposta: Com relação ao tempo, sabe-se apenas que é passado devido à flexão dos verbos; quanto ao espaço, subentende-se que seja uma praia, uma área de litoral.*

5. Analise os tempos verbais empregados no miniconto lido.

a. Que tempo verbal predomina nesse miniconto?  
*Resposta: Pretérito perfeito do indicativo.*

b. Que efeito o emprego desse tempo verbal confere aos acontecimentos?  
*Resposta: Esse emprego confere a ideia de que os fatos narrados ocorreram no momento anterior ao diálogo/monólogo.*

6. Escreva, no caderno, quais das características a seguir estão presentes no miniconto lido na página anterior. *Resposta: B e D.*

**A.** Apresenta uma descrição do espaço e dos personagens, empregando adjetivos e locuções adjetivas.

**B.** Não apresenta descrição nem dos personagens nem do espaço, eliminando o uso de adjetivos e locuções adjetivas.

**C.** Todas as informações estão explícitas no texto.

**D.** Há informações implícitas no texto, que podem ser inferidas pelo contexto.

7. Releia um trecho do miniconto.

— O que ele disse?  
— Nada.

*7. b. Possível resposta: A palavra nada pode sugerir o silêncio e a ausência de resposta diante do que foi questionado/confissão ou, ainda, o modo imperativo do verbo nadar, sugerindo o mergulho no mar.*

a. O pronome **ele** em destaque retoma que elemento já conhecido do leitor?  
*Resposta: O pronome ele retoma mar.*

b. A palavra **nada**, que finaliza o miniconto, foi empregada com duplo sentido. Explique os sentidos que podem ser inferidos dessa palavra analisando o contexto do miniconto.


c. O que a **ambiguidade** da palavra **nada** confere ao miniconto? *Resposta: A ambiguidade confere uma expressividade maior ao miniconto e reforça as possibilidades de sentidos a serem inferidos.*

8. Releia o miniconto "Confissão" e compare-o com o miniconto "O indeciso", lido na página 38. Como eles se diferenciam em relação à forma de organização?  
*Resposta: No miniconto "O indeciso", há um narrador apresentando os acontecimentos; no miniconto "Confissão", sabe-se sobre a história por meio de um diálogo/monólogo.*

**Adeus conto de fadas: minicontos juvenis**

Somando duas características do gênero, a agilidade da narrativa e sua intensidade, Leonardo Brasiense escreve pequenas ficções com lirismo e leveza, abordando temas contemporâneos, em especial os relacionados aos jovens. Os contos dessa coletânea ultrapassam o tempo e a idade ao tocar em questões universais e atemporais.

**Adeus conto de fadas: minicontos juvenis**, de Leonardo Brasiense. Editora 7Letras, 2013.



Capa do livro **Adeus conto de fadas: minicontos juvenis**.

- Na atividade 1, retome as previsões que os estudantes fizeram antes da leitura e incentive-os a dizer o que compreenderam da narrativa. Reforce a importância de respeitar os turnos de fala e a opinião dos colegas.
- Na atividade 2, se possível, incentive-os a ler o livro em que o miniconto foi publicado. Retome a discussão realizada após a leitura do texto e permita aos estudantes que comentem outras impressões que tiveram após a leitura, permitindo-lhes comparar o miniconto "Confissão" com outros textos do gênero lidos.
- Ao resolver a atividade 3, comente com os estudantes que, além da possibilidade simulada por eles em sala de aula – de o miniconto ser a representação de um diálogo entre duas pessoas –, é possível que seja um monólogo ou uma proposta de diálogo com o leitor, já que os textos literários apresentam múltiplas possibilidades de interpretação.
- Nas atividades 4 e 5, analise com os estudantes o tempo verbal que indica que os fatos aconteceram no passado. Auxilie-os também a inferir que, embora o local não esteja explícito no miniconto, a menção ao mar indica que os fatos mencionados ocorreram em uma região litorânea.
- Caso os estudantes demonstrem dificuldade para resolver a atividade 6, leia cada uma das alternativas com eles e, em seguida, releiam juntos o miniconto, verificando quais características apresentadas nelas podem ser notadas no texto.
- Ao fazer a atividade 7, se necessário, releia o miniconto com os estudantes para identificar qual elemento o pronome **ele** retoma. Em seguida, solicite a eles que discutam o duplo sentido com que a palavra **nada** foi empregada no texto. Desse modo, leve-os a compreender que a interpretação depende não somente do que está escrito no texto, mas dos sentidos que os leitores atribuem a ele.
- Para fazer a atividade 8, forme duplas, unindo estudantes de diferentes perfis, e solicite a eles

45

Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 45.

É importante observar que, ainda na página 44, há um comentário ao professor que destaca, entre outros, a identificação de palavras com “duplo sentido” como um



dos requisitos para se desenvolver habilidades previstas na BNCC (ver citação abaixo), as quais estão explicitamente identificadas por seus respectivos códigos.

Ao identificar os elementos da narrativa empregados no miniconto e a ausência das descrições de personagens e cenário, bem como a escolha lexical de palavras com duplo sentido e o emprego de pronomes em função anafórica, os estudantes desenvolvem as habilidades EF69LP47 e EF69LP54 (p. 44).

A reiteração contínua às habilidades previstas pela BNCC, entre outros elementos do documento, é recorrente nos livros didáticos estudados na pesquisa, até pelo fato que a obediência estrita das publicações à normativa é condição para que elas possam integrar o PNLD e serem adquiridas pelas escolas. Logo, a vinculação dos conteúdos trazidos pelas coleções aos itens constantes na base precisa estar evidente, inclusive para orientar com mais acuidade o trabalho do professor – tanto na preparação das aulas quanto na prática docente.

Outra atividade a ser destacada é a apresentada no capítulo 1 de L5 (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2022, p. 204-205), cuja proposta consiste em que os alunos elaborem um artigo de opinião de acordo com o tema “a importância de se combater as fake news” – que, aliás, é o tema central de todo o capítulo 1. A atividade é construída por uma série de etapas que envolve reuniões de discussão entre os membros de cada grupo de alunos, pesquisas em fontes bibliográficas, a elaboração do texto em si e, mais adiante, a avaliação desse texto já pronto, a reescrita (quando for o caso) e a circulação (divulgação pública do texto por meio de um blog criado especificamente para tal finalidade).

Figura 5 – Atividade sobre ambiguidade (L5)

2. Ao escrever seu texto, fique atento ao registro de linguagem utilizado, porque, por meio dele, você pode se aproximar do leitor, tanto pela escolha do vocabulário como pelo uso de um registro mais ou menos formal. Além disso, a linguagem contribui para a construção da credibilidade do artigo de opinião.

**LINGUAGEM DO SEU TEXTO**

1. No artigo de opinião "Os nativos digitais são alvos fáceis para as *fake news*", você analisou algumas relações de regência verbal. Você se lembra delas?
2. Releia esta passagem do artigo: "E são essas pedrinhas que, de fato, os ajudam a encontrar o caminho de retorno algumas vezes (mas, infelizmente, são levados à floresta novamente) [...]". Quais expressões marcam a posição da articulista em relação ao conteúdo exposto?
3. No mesmo trecho, você notou o uso da conjunção *mas*? Que ideia ela expressa? Ao escrever seu texto, preste atenção na escolha das preposições, verificando se elas expressam efetivamente as conexões entre as ideias. Procure também ficar atento ao uso de modalizadores, que revelam uma avaliação ou posição do enunciador em relação ao que enuncia, e à seleção das conjunções, pois elas são fundamentais para a coesão textual.

3. Por último, dê um título ao texto. Ele deve atrair o leitor e dar uma ideia da questão que será abordada no artigo de opinião.

**AVALIAÇÃO E REESCRITA DO TEXTO**

1. Ao finalizar a escrita, releia seu texto e faça os ajustes necessários para adequar a linguagem ao público-alvo e à norma-padrão. Se for preciso, troque palavras ou trechos que não sejam acessíveis ou interessantes ao público e altere passagens do texto que possam estar confusas ou ambíguas.
2. Em seguida, avalie a produção considerando os critérios abaixo.

ELEMENTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
O artigo apresenta o tema ao leitor de modo contextualizado?
A introdução contextualiza o assunto e evidencia a tese defendida no artigo de opinião?
O desenvolvimento emprega argumentos coerentes e consistentes?
Os argumentos estão organizados de maneira clara e coerente?
A conclusão retoma a tese inicial?
O título situa o leitor em relação ao tema e desperta o interesse para a leitura do texto?
O registro de linguagem utilizado está de acordo com o gênero artigo de opinião e com o público leitor?

3. Terminada essa avaliação, reescreva seu artigo de opinião, fazendo as alterações necessárias. Fique atento a qualquer alteração na tese, pois ela poderá causar impactos em todo o texto.

**CIRCULAÇÃO**

1. Em um dia combinado com o professor, digite a versão final do seu artigo de opinião para que depois ele seja publicado no *blog* da turma.
2. Não deixe de ler e comentar os textos dos colegas, para conhecer outros posicionamentos a respeito do tema. Também leia os comentários feitos sobre o seu artigo de opinião e reflita sobre eles.

205

**DE OLHO NA BASE**

**Habilidades**

(EF09LP03) O objetivo dessa seção é que os estudantes produzam artigos de opinião, considerando o contexto de produção, assumindo uma posição diante do tema e utilizando diferentes tipos de argumento.

(EF09LP04) A seção orienta os estudantes a escrever o texto de acordo com a norma-padrão, utilizando estruturas sintáticas complexas.

(EF89LP10) Em *Planejamento e elaboração do texto* os estudantes são instruídos a planejar o artigo de opinião com base na questão discutida, no levantamento de dados e informações e na seleção dos argumentos e das estratégias que pretendem utilizar para convencer os leitores.

(EF89LP31) O boxe *Linguagem do seu texto* leva os estudantes a analisar a modalização epistêmica em um trecho de artigo de opinião para que façam uso desse recurso em seus textos.

(EF69LP06) A proposta de produção e publicação do artigo de opinião no *blog* da turma possibilita que os estudantes compreendam as condições de produção que envolvem a circulação desse gênero e vivenciem, de forma significativa e simultânea, os papéis de articulista e de leitor de artigo de opinião.

(EF69LP07) A proposta propicia aos estudantes produzir artigos de opinião, levando em consideração os contextos de produção e de circulação do gênero e a linguagem adequada. Além disso, a proposta permite que os estudantes utilizem estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos.

(EF69LP08) A subseção *Avaliação e reescrita do texto* propicia um momento de avaliação e de reescrita do artigo de opinião, considerando os contextos de produção e de circulação, as características do gênero, a textualidade e a adequação à norma-padrão.

205

*fake news*, alertando sobre a importância de consultar fontes confiáveis de pesquisa e ter cuidado com falsas informações que circulam na internet. Durante o estudo dessa pequena bibliografia, oriente-os a resumir e a grifar as partes mais importantes e coerentes de cada texto e a organizar esses dados para que possam usá-los para fundamentar seus artigos de opinião.

- Em seguida, oriente os estudantes a definir objetivamente a tese. Destaque que ela deve estar bastante clara para eles; caso contrário, as ideias do artigo podem parecer pouco fundamentadas e sem um sentido muito reconhecível. Oriente-os, também, a selecionar argumentos que estejam de acordo com essa tese. Acompanhe individualmente a elaboração do texto pelos estudantes, ajudando-os a resolver as dificuldades.
- **Avaliação e reescrita do texto:** Oriente os estudantes a avaliar o texto que produziram com base nas perguntas do quadro e em outros critérios que julgar pertinentes. Depois de seguir os passos propostos, os estudantes podem trocar a produção com a de um colega. A visão de outra pessoa sempre contribui para a reescrita de um texto, pois permite, por exemplo, avaliar se o ponto de vista defendido no texto está bem fundamentado e se as ideias foram expostas com clareza.
- **Circulação:** Auxilie os estudantes na publicação dos artigos de opinião no *blog* da turma. Depois, propicie um momento para que leiam os textos dos colegas e postem comentários a respeito dessa leitura no próprio *blog*. Oriente-os a manter o respeito ao comentar o artigo de opinião dos colegas.

Fonte: NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2022, p. 205.

No que convém a este trabalho, destaca-se o item 1 da seção Avaliação e Reescrita do texto, o qual diz o seguinte:

1. Ao finalizar a escrita, releia seu texto e faça os ajustes necessários para adequar a linguagem ao público-alvo e à norma-padrão. Se for preciso, troque palavras ou trechos que não sejam acessíveis ou interessantes ao público e altere passagens do texto que possam estar confusas ou ambíguas.

A instrução acima pede que o aluno revise o próprio texto e faça as alterações que julgar necessárias, tanto no aspecto gramatical (para que a produção esteja adequada à norma padrão da língua), quanto no estilístico (envolve a escolha das palavras mais apropriadas para os objetivos do artigo) e, sobretudo, estrutural – que será objeto desta análise. Durante essa revisão, pede-se que o autor do texto altere passagens que possam estar “confusas ou ambíguas”. Essas passagens pressupõem estruturas frasais, sintagmas ou mesmo palavras ou locuções – já que o termo “passagem” não é suficientemente preciso para estabelecer sobre que tipo de estrutura linguística está sendo considerada pela atividade.

Logo, por ter como foco o ajuste de elementos inadequados para a construção de sentidos no texto, essa atividade se enquadra no tipo A1 da classificação adotada na pesquisa e pode estar aderente às habilidades da BNCC referentes ao domínio consciente das estruturas lexicogramaticais para a produção de textos claros, objetivos e coerentes – como, por exemplo, as habilidades EF09LP09 e EF08LP15 já mencionadas na fundamentação teórica (BRASIL, 2018). Entretanto, pelo fato de a atividade se assentar em termos vagos, não é possível definir com precisão a qual habilidade especificamente essa atividade de L5 pode estar vinculada.

Cabe mencionar, contudo, o caráter subsidiário que a ambiguidade assume na atividade acima, sendo meramente um item a ser observado e corrigido pelo aluno. Não há mais explicações nem detalhamentos sobre como ela se manifesta, ou sobre os tipos de ambiguidade considerados. Infere-se, desse modo, que o conhecimento acerca desse tema já foi trabalhado com os estudantes em momento anterior do ciclo II do Ensino Fundamental ou desenvolvido pelo docente de forma autônoma e paralela, sem o uso do livro didático, e, portanto, já é assunto com o qual os alunos estão familiarizados. Por isso, não houve um maior desenvolvimento do tópico em L5, mas apenas uma breve menção.

Quanto aos conteúdos teóricos, eles são minoritários em relação aos demais e, a depender da coleção, aparecem entremeados entre as lições sem receber maior destaque, sendo apenas mais um elemento constituinte do capítulo. A ênfase maior no trabalho com os gêneros textuais, como já observado por Lima e Cunha (2022),

torna os demais conteúdos subsidiários aos textos analisados em sala de aula, incluídos aqui os tópicos gramaticais. Os conteúdos teóricos apresentados sobre ambiguidade, segundo levantamento realizado no início deste capítulo, tiveram uma amostra muito pequena. Entretanto, do meio desse corpus, há conteúdos teóricos que fogem a esse caráter secundário, sendo apresentados, por sua vez, como divisões específicas dentro do capítulo e trabalhados com mais foco e detalhamento.

Uma recorrência constatada durante as análises é que três desses conteúdos teóricos abordaram o mesmo tema – o pronome relativo e, conseqüentemente, os fatores de ambiguidade relacionados ao uso desse termo. Tal recorrência foi constatada em L1 (BELTRÃO; GORDILHO, 2022, p. 174-181), L5 (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2022, p. 82-85) e L8 (p. 163-166), e cada livro dedicou a ele um espaço próprio ao tratar do tema – cada qual à sua maneira. As lições não serão apresentadas na íntegra, mas apenas as partes que convêm a este trabalho, como pode ser observado a seguir:

Figura 6 – Conteúdo teórico sobre ambiguidade (L1)

### PROPOSIÇÕES

É essencial os estudantes compreenderem que o pronome relativo assume a função sintática da palavra que ele retoma, ou seja, de seu antecedente. Para descobrir a função sintática exercida pelo pronome relativo, é fundamental identificar a oração principal e a subordinada, separar as duas, para depois transformar a subordinada em uma oração completa.

#### Objeto direto

- O trabalho **que** os pesquisadores desenvolvem traz muitas contribuições.

Veja como o período composto é desdobrado nesse caso.

I. O trabalho traz muitas contribuições.

II. Os pesquisadores desenvolvem o **trabalho**.

Na oração subordinada adjetiva, o termo **trabalho** foi substituído pelo pronome relativo **que**; portanto, ele exerce a função de objeto direto.

#### Objeto indireto

- O documentário sobre a geração Z a **que** eu assisti é impactante.

O período composto pode ser desdobrado em:

I. O documentário sobre a geração Z é impactante.

II. Eu assisti **ao documentário** sobre a geração Z.

Na oração subordinada adjetiva, o termo **documentário** foi substituído pelo pronome relativo **que** antecedido pela preposição **a**; portanto, ele exerce a função de objeto indireto.

Os pronomes relativos **o qual, os quais, a qual, as quais** são usados também como referência a pessoa ou a coisa e desempenham as mesmas funções sintáticas do pronome **que**. A substituição do pronome **que** por **o qual** e suas variações ocorre por interesse ou por opção do falante ou redator, sem prejuízo de sentido, e, no registro formal escrito, para evitar **ambiguidades**.

#### Quem

O pronome relativo **quem** refere-se a pessoas e é sempre precedido de preposição. Exerce algumas funções sintáticas, entre elas as de objeto direto e de complemento nominal.

#### Objeto indireto

- Os pesquisadores **com quem** eu compartilhava as descobertas não estavam presentes na cerimônia.

O período composto pode ser desdobrado em:

I. Os pesquisadores não estavam presentes na cerimônia.

II. Eu compartilhava as descobertas **com os pesquisadores**.

Na oração subordinada adjetiva, o termo **pesquisadores** foi substituído pelo pronome relativo **quem** antecedido pela preposição **com**; portanto, ele exerce a função de objeto indireto.

#### Complemento nominal

- Filipe Techera, pesquisador de estudos culturais e comportamentais, é um estudioso **a quem** todos fazem referência.

O período composto pode ser desdobrado em:

I. Filipe Techera, pesquisador de estudos culturais e comportamentais, é um estudioso.

II. Todos fazem referência **a esse estudioso**.

Na oração subordinada adjetiva, o termo **a esse estudioso** foi substituído pelo pronome relativo **quem** antecedido pela preposição **a**; portanto, ele exerce a função de complemento nominal.

176

176

Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2022, p. 176.



**Figura 8 – Conteúdo teórico sobre ambiguidade (L8)**

- Ao comentar com os estudantes sobre os pronomes relativos **o qual, a qual, os quais e as quais**, explique-lhes que, conforme a regência dos verbos da oração, eles podem vir precedidos das preposições **em** ou **de**, passando a ser **no qual, na qual, nos quais e nas quais**, ou ainda **do qual, da qual, dos quais e das quais**.
- Depois de explorar com a turma o exemplo envolvendo o pronome **quem**, comente que, diferentemente dos pronomes apresentados no boxe que são formas variáveis, o pronome **quem** é uma forma invariável.
- No exemplo referente ao emprego de **onde**, evidencie aos estudantes que esse pronome relativo poderia ser substituído por **em que** ou **na qual**. No exemplo referente ao emprego de **aonde**, diga-lhes que esse pronome relativo poderia ser substituído por **a que** ou **ao qual**. Com relação aos pronomes relativos **onde** e **aonde**, comente também que **onde**, no uso cotidiano da língua, tende a ser um pronome relativo universal, retomando lugar nocional, tempo, situação etc., além de lugar físico. Comente também que esse pronome tem sido utilizado como marcador discursivo por meio do qual o falante organiza sua linha de raciocínio, retomando uma ideia perdida, ou reflete sobre o que vai dizer sem perder a palavra, servindo, portanto, como preenchedor de pausa. Estudos mostram que esses usos do pronome **onde** — como relativo universal e como marcador discursivo ou preenchedor de pausa — são mais recorrentes em situações comunicativas de menor monitoramento do uso da língua. O uso da palavra **onde** como pronome/advérbio de lugar é mais recorrente em situações comunicativas mais monitoradas.

**O qual, a qual, os quais, as quais**

Os pronomes relativos **o qual, a qual, os quais, as quais** podem se referir a pessoas ou a coisas. Eles são muito úteis quando se pretende evitar frases **ambíguas**, como nos exemplos a seguir.

**A.** Conhecemos a irmã de Pedro, **que** traduz livros de ficção científica.

**B.** Visitamos o filho de Joana, **que** está doente.

Nesse caso, o termo antecedente pode ser tanto **irmã** como **Pedro** no exemplo **A**, e **filho** e **Joana** no exemplo **B**. Para eliminar a **ambiguidade**, o pronome relativo **que** pode ser substituído por **a qual** ou **o qual**.

**A.** Conhecemos a irmã de Pedro, **o qual** traduz livros de ficção científica.

**B.** Visitamos o filho de Joana, **a qual** está doente.

Com a reescrita, no exemplo **A**, o termo antecedente passou a ser **Pedro**, indicado pelo pronome relativo **o qual**; e, no exemplo **B**, o termo antecedente passou a ser **Joana**, indicado pelo pronome relativo **a qual**.

**Quem**

O pronome relativo **quem** pode se referir a pessoas ou a coisas personificadas. Esse pronome é sempre precedido de preposição. Confira o exemplo.

preposição

Cacau Rhoden, **de quem** sempre falo, é o diretor do documentário **Tarja Branca**.

termo que nomeia pessoa      pronome relativo

**Onde, aonde**

O pronome relativo **onde** indica **lugar em que**, e o pronome relativo **aonde** indica **lugar a que**. De acordo com a norma-padrão, esses pronomes só devem ser empregados quando retomarem um lugar físico, espacial ou geográfico. Confira os exemplos.

pronome relativo (= em que)

Tenho saudade da **escola, onde** eu estudei.

palavra que indica lugar

Ainda não definimos o restaurante **aonde** vamos amanhã.

pronome relativo (= a que)

De acordo com a norma-padrão, quando não há indicação de lugar físico, espacial ou geográfico, é preferível o emprego de **em que**.

O **momento em que** todos aplaudiram foi muito bonito.

palavra que indica situação      pronome relativo

Fonte: FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 164.

Nas três obras, o fator de ambiguidade mostrado está em relação ao uso do pronome relativo *que* (o mais usual). A depender da construção da frase, esse pronome pode gerar duplicidade de sentido e, para saná-la, recomenda-se o emprego de *o/a qual* e *os/as quais*. Mais adiante, serão apresentadas as formas como cada livro didático desenvolveu a temática.

Em L1 (BELTRÃO; GORDILHO, 2022p. 176), a abordagem diz respeito às funções sintáticas a serem exercidas pelo pronome relativo *e*, no caso em tela, a função seria a de objeto indireto. Segue a explicação contida no texto da lição:

Objeto indireto

- O documentário sobre a geração Z a que eu assisti é impactante.

O período composto pode ser desdobrado em:

I. O documentário sobre a geração Z é impactante.

II. Eu assisti ao documentário sobre a geração Z.

Na oração subordinada adjetiva, o termo documentário foi substituído pelo pronome relativo que antecedido pela preposição *a*; portanto, ele exerce a função de objeto indireto.

Os pronomes relativos *o qual*, *os quais*, *a qual*, *as quais* são usados também como referência a pessoa ou a coisa e desempenham as mesmas funções sintáticas do pronome *que*. A substituição do pronome *que* por *o qual* e suas variações ocorre por interesse ou por opção do falante ou redator, sem prejuízo de sentido, e, no registro formal escrito, para evitar ambiguidades.

O objetivo do trecho acima é mostrar aos estudantes como transformar dois períodos distintos em um único (formado por oração principal + oração subordinada adjetiva restritiva), fazendo-o por meio de pronomes relativos *que* ou, como sugerido mais ao final, dos pronomes *o/a qual* ou *os/as quais*. Essa última recomendação se justificaria por ser uma forma mais segura de se conectar orações principais e subordinadas sem acarretar problemas de referência e, conseqüentemente, de ambigüidade. No exemplo dado acima (“O documentário sobre a geração Z a que eu assisti é impactante”), em que a preposição *que* vem acompanhada da preposição *a*, não há duplicidade de sentido graças a essa combinação preposição+pronome relativo. A substituição desta por *o qual* (“O documentário sobre a geração Z o qual eu assisti é impactante”) também cumpriria a mesma finalidade sem efeitos adversos.

A abordagem de L5 (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2022, p. 83) vai na mesma direção de L1, com algumas diferenças: além de tratar do tema de forma mais concisa e visual (com a ajuda de tabelas e de boxes em cores variadas), há um trecho em que fala especificamente dos efeitos de ambigüidade no uso dos pronomes relativos – e dos cuidados a serem tomados para se evitar essa ocorrência.

#### OS PRONOMES RELATIVOS E A AMBIGÜIDADE

Uma frase é ambígua quando tem mais de um sentido: “Eu procurei o livro e a revista que perdi”. Nesse caso, não se sabe se livro e revista foram perdidos ou apenas um deles. A ambigüidade se dá porque



ambos são antecedentes do pronome relativo. Veja exemplos em que não há ambiguidade:

- I. Procurei o livro e a revista a qual perdi. (só a revista)
- II. Procurei o livro e a revista os quais perdi. (perdeu ambos)

#### ANOTE AÍ

Em alguns gêneros textuais, a ambiguidade é um importante recurso expressivo, intencionalmente utilizado. Quando, porém, cria dificuldade para a compreensão da mensagem, deve ser evitada por meio do uso adequado dos pronomes relativos.

Na situação acima, a ambiguidade é expressa sob dois pontos de vista distintos: o primeiro, como um problema estrutural (e, portanto, condizente com o critério A1), é retratado no início do tópico a partir de uma definição bastante singela e mais próxima do significado corrente dado ao termo (“Uma frase é ambígua quando tem mais de um sentido”). Entretanto, a demonstração de como essa duplicidade de sentido ocorre e as formas de como evitá-la (a partir do uso de *a qual* ou *os quais*, conforme exemplo) foi acertada, pois mostra aos alunos o uso concreto da estrutura linguística e como fazê-lo de modo a se evitar sentidos ambíguos. O segundo ponto de vista diz respeito ao uso criativo e intencional da ambiguidade – tal como explicado no critério A2. Contudo, essa segunda definição também é bastante sucinta e não ocupa lugar de destaque nessa lição, já que a abordagem segundo o critério A1 é predominante em razão da própria temática em questão.

Quanto a L8 (FTD EDUCAÇÃO, 2022, p. 164), a forma como é explicado o uso do pronome relativo e sua relação com a ambiguidade não difere muito do que já foi apresentado nas obras supracitadas, aproximando-se mais da abordagem feita por L1, em que o foco está em mostrar ao estudante que, em caso de ambiguidade, o uso de *o/a qual* ou *os/as quais* é uma alternativa mais segura para se criar a relação entre oração principal e subordinada adjetiva restritiva. Para tanto, tal como visto em L5, recorreu-se a exemplos para ilustrar a lição, aplicando-a em uma situação concreta e explicando os efeitos produzidos ao se fazer a substituição dos pronomes relativos – como pode ser visto abaixo:

O qual, a qual, os quais, as quais

Os pronomes relativos *o qual*, *a qual*, *os quais*, *as quais* podem se referir a pessoas ou a coisas. Eles são muito úteis quando se pretende evitar frases ambíguas, como nos exemplos a seguir.

A. Conhecemos a irmã de Pedro, que traduz livros de ficção científica.

B. Visitamos o filho de Joana, que está doente.

Nesse caso, o termo antecedente pode ser tanto irmã como Pedro no exemplo A, e filho e Joana no exemplo B. Para eliminar a ambiguidade, o pronome relativo que pode ser substituído por a qual ou o qual.

A. Conhecemos a irmã de Pedro, o qual traduz livros de ficção científica.

B. Visitamos o filho de Joana, a qual está doente.

Com a reescrita, no exemplo A, o termo antecedente passou a ser Pedro, indicado pelo pronome relativo o qual; e, no exemplo B, o termo antecedente passou a ser Joana, indicado pelo pronome relativo a qual.

Nessa sequência de três conteúdos teóricos, percebe-se que todas seguem o critério de classificação A1, já que a ambiguidade é considerada um efeito de sentido indesejado e, portanto, precisa ser evitada – e uma forma escolhida para tal é a substituição do pronome relativo que por o/a qual ou os/as quais, a depender do caso. Faz-se uma ressalva para o conteúdo L5, o qual, como já dito anteriormente, trouxe uma definição de ambiguidade mais compatível com o critério A2, ainda que o critério A1 prepondera na lição.

Destaca-se ao longo dos conteúdos teóricos apresentados o fato de eles serem um recorte de uma lição voltada especificamente para a explicação de tópicos gramaticais, em particular, da relação entre pronomes relativos e as orações subordinadas adjetivas. Todos os exemplos dados tiveram um tema em comum (o/a qual e os/as quais), diferenciando-se na maneira como este é desenvolvido.

Esse destaque se justifica em razão de as lições, de modo geral, terem os gêneros textuais como elemento central, enquanto os demais tópicos estão vinculados a eles – exercendo papel de complementaridade, mas sem tirar o papel de protagonismo dos textos analisados em cada capítulo. Nas ocorrências acima, vê-se que a explicação de um tema gramatical não se limita a comentários, boxes ou observações pontuais, mas ocupa um maior espaço no capítulo e apresenta mais exemplificações e detalhamento – sendo, nesse recorte, objeto de destaque.

A abordagem acima, a qual diz respeito ao uso de pronomes relativos, é convergente com as constatações de Almeida (2009) acerca do uso de que como conectivo de orações subordinadas adjetivas. Como bem lembrou o gramático, esse uso, quando inadvertido, é fator de ambiguidade, tal como pode ser visto na frase “Estivemos ontem na escola da cidade que foi fundada em 1856” – o que foi fundada

em 1856? A escola ou a cidade? No exemplo em tela, a substituição de *que* por *a qual* não resolveria a duplicidade de sentido, pois a confusão acerca da referencialidade do pronome permaneceria a mesma. Logo, seria necessária a reescrita da frase para eliminá-la de fato.

Sobre as habilidades da BNCC contempladas pelas lições (BRASIL, 2018), pode-se afirmar que todas elas estão aderentes à habilidade EF08LP15, já que esta trata justamente das relações sintático-semânticas criadas pelo uso de pronomes relativos – o tema principal dos conteúdos trazidos aqui. Entretanto, essas lições também abordaram (ainda que secundariamente) a relação criada por esses pronomes entre orações principais e orações subordinadas adjetivas. Por isso, é seguro dizer que a habilidade EF09LP09 também se vê contemplada nos conteúdos vistos nos conteúdos analisados. Também se pode constatar que a habilidade EF89LP29 está de algum modo presente, visto o papel dos pronomes relativos na construção da referencialidade nas orações – e, inclusive, a importância de se estudar esse tópico para justamente evitar-se a ambiguidade. Por fim, habilidades convergentes com a categoria A2 também podem ser atribuídas aqui, mais especificamente em L5. O comentário acerca da ambiguidade, apesar de curto, aproxima o conteúdo acerca de pronomes relativos das habilidades EF89LP37, EF69LP54 e EF69LP17 da BNCC (BRASIL, 2018), ao frisar o uso criativo e expressivo de estruturas ambíguas.

Para encerrar essa etapa, voltada a uma análise mais pormenorizada do corpus, as atenções voltar-se-ão para L9 (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022), obra a qual apresentou o maior número de conteúdos (11 ao todo) a respeito de ambiguidade de acordo com o levantamento realizado previamente no início das análises. O destaque a ser feito nesse livro, além do que já foi apresentado, está no fato de a ambiguidade ser tratada, de forma inequívoca, como figura de linguagem. O recorte da lição correspondente segue logo abaixo.

## Figura 9 – Conteúdos variados sobre ambiguidade (L9)

### Ambiguidade

Nestes versos de Fernando Pessoa, como você viu, existe um paradoxo: quando se revela o amor, não se sabe revelá-lo.

O amor, quando se revela,  
Não se sabe revelar.

Essa compreensão do texto está correta. Entretanto, é possível ler de outro modo esses versos, deduzindo sentidos diferentes. Por exemplo, é possível entender que o amor se revela sem saber revelar a si mesmo. Nesse caso, o amor, sujeito reflexivo, pratica e recebe ao mesmo tempo a ação do verbo revelar.

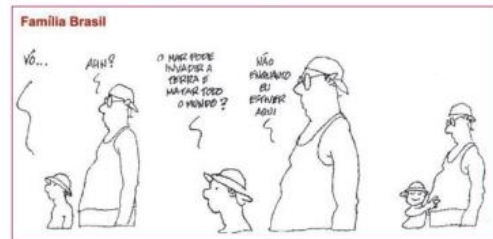
Percebe-se, então, que há dois modos de compreender esses versos:

- Quando descobrimos o amor, não sabemos revelá-lo, expressá-lo.  
ou
- O amor não sabe revelar a si mesmo.

Parece até uma contradição, mas são duas maneiras possíveis de compreender os mesmos versos. A própria construção do poema permite essas interpretações, esses sentidos diferentes. Por haver mais de uma possibilidade de compreensão, dizemos que os versos construídos produzem duplo sentido. Chamamos esse efeito de **ambiguidade**.

**Ambiguidade** é uma figura construída com a intenção de produzir sentidos diferentes para uma mesma frase.

- Leia este texto humorístico de Luis Fernando Verissimo:



VERISSIMO, Luis Fernando. Família Brasil. O Estado de S. Paulo, São Paulo, p. D14, 12 fev. 2012. Caderno 2.

- Observe a expressão do neto no último desenho. O que pode revelar essa expressão diante da resposta recebida? **O neto parece ter ficado tranquilo ou satisfeito com a resposta.**
- Releia a resposta do avô à questão do menino:
  - Não enquanto eu estiver aqui. **A fala permite duas leituras: o avô evitará a invasão do mar e, assim, protegerá o neto; o avô já terá morrido quando isso acontecer.**
 Explique qual é a ambiguidade, isto é, o duplo sentido dessa fala, responsável pelo efeito humorístico.
- Qual dos dois sentidos foi o entendido pelo neto?
  - Provavelmente o sentido de que o avô evitará esse acontecimento, a invasão do mar, e que vai protegê-lo **nesta última ideia pode ser deduzida também com base na expressão do menino.**
 Quando a ambiguidade não é empregada com a intenção de produzir efeitos de sentido diferenciados, pode-se tornar um problema para a compreensão do texto, causando confusão de interpretação.

45

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

45

Fonte: TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022, p. 45.

**Figura 10 – Esquema com as figuras de linguagem (L9)**

Na tirinha, nota-se que a personagem Hércia, no último quadrinho, fala o contrário do que sente, diz uma coisa querendo, na realidade, dizer outra. Esse uso da linguagem ocorre quando há uma intenção sarcástica, zombeteira. Essa escolha de linguagem sugere uma oposição, conhecida como **ironia**.

**Ironia** é um recurso de linguagem em que se afirma o contrário do que se quer dizer realmente, produzindo uma oposição que pode ser crítica, sarcasmo ou até zombaria.

**Hora de organizar o que estudamos**

- Copie o esquema no caderno para facilitar a consulta sempre que precisar analisar os recursos estilísticos de um texto.

**Figuras de linguagem**

Recursos estilísticos que produzem efeitos de sentido/significado diferentes do sentido literal de palavras e expressões.

```

graph TD
    A[Figuras de linguagem] --> B[Recursos estilísticos que produzem efeitos de sentido/significado diferentes do sentido literal de palavras e expressões.]
    B --> C[Comparação]
    B --> D[Metonímia]
    B --> E[Sinestesia]
    B --> F[Ambiguidade]
    B --> G[Ironia]
    D --> H[Metáfora]
    E --> I[Personificação ou prosopopeia]
    F --> J[Paradoxo]
    G --> K[Antítese]
  
```

**Atividades**

**1** Leia alguns versos do poema "Soneto do amor maior", de Vinícius de Moraes, reproduzidos a seguir, e responda no caderno: Que figura de linguagem você identifica neles?

Maior amor nem mais estranho existe  
 Que o meu, que não sossega a coisa amada  
 E quando a sente alegre, fica triste  
 E se a vê descontente, dá risada.

MORAES, Vinícius de. *Antologia poética*. São Paulo: Circulo do Livro, 1965. p. 124.

Nesses versos está presente um paradoxo. O eu lírico expressa sentimentos contraditórios em relação ao amor que sente, mas que coexistem, são simultâneos: "E quando a sente alegre, fica triste / E se a vê descontente, dá risada".

**2** A seguir, leia alguns versos de outro poema de Paulo Leminski.

Bom dia, poetas velhos  
 Me deixem na boca  
 o gosto de versos  
 mais fortes que não farel.  
 [...]

LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2001. p. 33.

A sinestesia está presente em "Me deixem na boca / o gosto de versos / mais fortes...". Há uma combinação de sensações que envolvem sentidos diferentes: gosto (paladar), versos (leitura/visão e audição), fortes (sensação que pode ser física, tátil).

Nesses versos de Leminski há sinestesia. Identifique essa figura e explique-a no caderno.

47

47

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022, p. 47.

Esse fragmento de L9 (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022, p. 46-47) congrega uma série de conteúdos dos tipos já analisados ao longo da pesquisa, além do conteúdo teórico. Aqui, a ambiguidade faz parte de uma lição, dentro da Unidade 1, da qual fala sobre as figuras de linguagem. Nessa perspectiva, a ambiguidade é categorizada da mesma forma como outras figuras já conhecidas e consagradas,

como a metáfora, a metonímia, a ironia, entre outras. O esquema produzido pelos autores, disponível da página 47, sintetiza esse empreendimento.

Nas palavras de L9, as figuras de linguagem são “Recursos estilísticos que produzem efeitos de sentido/significado diferentes do sentido literal de palavras e expressões” (p. 47). Do meio desse conjunto pode-se tirar como o livro define a ambiguidade, segundo a qual, “é uma figura construída com a intenção de produzir sentidos diferentes para uma mesma frase” (p. 46). Isso posto, torna-se inequívoco o enquadramento teórico dado no livro acerca da ambiguidade, consignado também por meio dos exercícios e de comentários ao professor.

Ao citar trecho de poema escrito por Fernando Pessoa, L9 demonstra como a ambiguidade pode ser um recurso produtor de sentidos e, conseqüentemente, levar a dois caminhos interpretativos distintos. O trecho em que é feita tal exemplificação vem a seguir:

#### Ambiguidade

Nestes versos de Fernando Pessoa, como você viu, existe um paradoxo: quando se revela o amor, não se sabe revelá-lo.

O amor, quando se revela,  
Não se sabe revelar.

Essa compreensão do texto está correta. Entretanto, é possível ler de outro modo esses versos, deduzindo sentidos diferentes. Por exemplo, é possível entender que o amor se revela sem saber revelar a si mesmo. Nesse caso, o amor, sujeito reflexivo, pratica e recebe ao mesmo tempo a ação do verbo revelar.

Percebe-se, então, que há dois modos de compreender esses versos:

- . Quando descobrimos o amor, não sabemos revelá-lo, expressá-lo.
- ou
- . O amor não sabe revelar a si mesmo.

Parece até uma contradição, mas são duas maneiras possíveis de compreender os mesmos versos.

A própria construção do poema permite essas interpretações, esses sentidos diferentes. Por haver mais de uma possibilidade de compreensão, dizemos que os versos construídos produzem duplo sentido. Chamamos esse efeito de ambiguidade.

O fragmento acima se vale de versos para demonstrar o quanto a ambiguidade pode ser utilizada para se criar efeitos de sentidos diversos, além de procurar esclarecer como e porque ocorre essa duplicidade de sentido, os quais também foram apresentados por L9 – tanto é que a expressão “duplo sentido” é utilizada aqui,

acredita-se, para facilitar o entendimento por parte dos alunos. Logo, pelo que já foi exposto, fica evidente que a concepção de ambiguidade adotada nesta obra segue o critério de classificação A2, além de deixar muito claro o caráter deliberado na adoção, como diz L9, desta figura de linguagem com fins expressivos.

Destaca-se também em L9 que, assim como ocorreu com L1, L5 e L8, a ambiguidade foi explicada e trabalhada em uma parte específica do livro, dando-se mais oportunidade para uma abordagem mais profunda do fenômeno, com vistas a uma compreensão mais ampla e um uso mais consciente e seguro pelos alunos em suas produções escritas. Em outras obras analisadas, como visto, essa abordagem foi bastante incidental – como mais um conteúdo a ser observado, mas nada de especial.

A abordagem em L9 também se destaca justamente por congrega outros tipos de conteúdo à parte teórica. O primeiro seria um comentário ao professor cuja função é sugerir ao professor que, durante a aula, diga que a ambiguidade pode ocorrer em uma série de textos diversos, tais como campanhas publicitárias e textos literários. Com isso, pretende-se expandir não o conhecimento sobre essa figura de linguagem, mas fomentar o trabalho do professor – e a curiosidade dos discentes – mediante o contato de textos pertencentes a diferentes gêneros.

#### Ambiguidade

Comentar com os estudantes que essa figura de linguagem é amplamente utilizada em textos literários, músicas, poemas, campanhas publicitárias, mas que deve ser evitada em construções formais e científicas, uma vez que a compreensão da mensagem pode ser comprometida (p. 46).

Quanto aos exercícios, eles estão associados a uma tirinha de jornal escrita por Luís Fernando Veríssimo. Os elementos textuais dessa produção seguem abaixo (e podem ser lidos também, em todo o caso):

#### Família Brasil

- Vô!
  - Ahn?
  - O mar pode invadir a terra e matar todo mundo?
  - Não enquanto eu estiver aqui.
- [O garoto abraça terna e tranquilamente seu avô]

Os exercícios que se ocupam da ambiguidade são os de letra b) e c), vide abaixo:

b) Releia a resposta do avô à questão do menino:  
Não enquanto eu estiver aqui.

Explique qual é a ambiguidade, isto é, o duplo sentido dessa fala, responsável pelo efeito humorístico.

c) Qual dos dois sentidos foi o entendido pelo neto?

Quando a ambiguidade não é empregada com a intenção de produzir efeitos de sentido diferenciados, pode se tornar um problema para a compreensão do texto, causando confusão de interpretação.

No caso em tela, a duplicidade de sentido está na frase “Não enquanto estiver aqui”, pois ela permite dois percursos interpretativos: 1) que o avô terá condições de enfrentar o mar e proteger seu neto – (essa é a interpretação dada pelo garoto à frase do avô); 2) que o mar só invadirá a terra quando o avô estiver morto. Essa duplicidade, no caso específico, atende a um propósito literário e produz um efeito humorístico — manifesto pela reação do neto, que abraça o avô.

A explicação dada logo após o exercício chama a atenção pelas mesmas razões do que foi visto em L5, pois nada mais é do que uma definição de ambiguidade sob o ponto de vista dos autores. Essa definição guarda dois componentes, sendo um preponderante (ambiguidade como recurso linguístico para a produção de sentidos) e outro, subsidiário (ambiguidade como efeito indesejado para a comunicação, decorrente de equívocos por parte de quem usa a língua). Assim como em L5, esse breve comentário insere a ambiguidade na categoria A2, mas considera que, a depender de como é utilizada e dos efeitos produzidos, ela poderia ser incluída na categoria A1.

Portanto, a construção ambígua retratada no exercício, bem como o comentário ao professor a ele associado e a definição de ambiguidade dada pelo livro, são compatíveis com o entendimento firmado em L9 de que esta se trata de uma figura de linguagem e, desse modo, é um recurso escolhido deliberada e conscientemente pelo autor para se produzir sentidos. Tal conceituação é convergente com a categoria A2 pelas razões já apresentadas, assim como há aderência desse conceito às habilidades EF69LP05, EF89LP37, EF69LP54 e EF69LP17 da BNCC (BRASIL, 2018). Mesmo com a ressalva feita a respeito do uso inadvertido dessa figura de linguagem – o que é condizente com a categoria A1 –, o conceito de L9 é majoritariamente pendente para a categoria A2.



### 4.3 Discussão dos resultados

Com base nas análises realizadas neste capítulo, chega-se às seguintes constatações: a primeira delas diz respeito à baixa frequência de conteúdos sobre ambiguidade presentes no corpus de análise – 48 registros, considerados os comentários ao professor; ou 30 ocorrências caso não o sejam. Ademais, atesta-se a incidência irregular quanto à abordagem da ambiguidade no corpus selecionado. Enquanto há livros didáticos em que esse assunto teve uma cobertura mais ampla ao longo dos conteúdos apresentados (como ocorreu em L9, com 11 conteúdos detectados), existem outros em que a incidência foi muito baixa, aproximando-se da nulidade (como visto em L4, com apenas dois conteúdos identificados).

Tais constatações relacionadas à frequência e a incidência de conteúdos em análise podem ser justificadas por uma decisão de ordem didática e metodológica, pois a ambiguidade pode ter sido melhor desenvolvida nos módulos precedentes das coleções em estudo (abarcando, assim, as séries anteriores do Ensino Fundamental II), não sendo necessário repetir o tema — ou fazê-lo com menos ênfase e frequência – nos livros didáticos do nono ano. Sob o mesmo critério, a decisão de a ambiguidade não ocupar mais espaço nas obras pode ter sido uma escolha pessoal dos autores, ainda que fundada sob critérios técnicos, em prol de outros temas que foram tidos como mais relevantes ou adequados para os objetivos de cada livro. As razões precisas para a irregularidade quanto à distribuição e ao tratamento da ambiguidade no corpus analisado fogem ao escopo e aos limites desta pesquisa, mas os apontamentos e os dados mostrados aqui podem servir como ponto de partida para novos estudos nessa direção.

Sobre os tipos de conteúdo identificados, notou-se que os comentários ao professor e os exercícios foram os mais frequentes no corpus. A respeito do primeiro tipo, convém lembrar que se trata de comentários contidos no Manual do Professor e, por isso, são voltados aos docentes. Por serem conteúdos aos quais os alunos não têm acesso, devem ser tratados de modo diferenciado – tanto é que, se tais comentários fossem desconsiderados, os exercícios ocupariam uma fatia maior do conteúdo analisado nesta pesquisa, (70%, contra 30% dos demais).

Em lições em que caberia uma abordagem acerca da ambiguidade, essa recomendação é feita sob a forma de comentários ao professor, e caberia ao docente segui-la ou adotar um caminho próprio. Logo, a abordagem da ambiguidade naquela

lição não é explícita no conteúdo principal, mas consignada sob a forma de sugestões e de recomendações às quais somente o regente de classe tem acesso, a quem caberá adotá-las.

Sobre os exercícios, a maior parte deles abordou a ambiguidade sob um aspecto secundário, como um efeito de sentido possível (seja este deliberado ou indesejado) conforme a utilização de determinada palavra ou estrutura linguística. Logo, exercícios dedicados ao tema integravam uma totalidade maior, isto é, faziam parte de uma lição “guarda-chuva” associada a um gênero textual específico (tirinha de jornal, miniconto, artigo jornalístico, poema, etc.) que norteia todo o restante. A subsidiariedade dos conteúdos relativos à ambiguidade revelou-se a tônica predominante nos exercícios componentes do corpus de pesquisa.

Houve casos em que o oposto pode ser constatado, ou seja, a ambiguidade teve papel destacado em algum conteúdo presente nos livros didáticos em análise, sem necessariamente estarem atrelados a um texto norteador. Isso ficou demonstrado nas análises de L1, L5, L8 e L9, em que esse fenômeno linguístico foi estudado com grau maior de detalhamento e profundidade – sobretudo um tópico gramatical. Contudo, enquanto L1, L5 e L8 inseriram o tema dentro de um bojo maior, isto é, o estudo dos pronomes relativos e suas consequências na produção de sentidos (entre os quais, a ambiguidade), L9 foi o único livro que dedicou uma seção exclusiva para tratar da ambiguidade, em que, no caso concreto, foi classificada como uma figura de linguagem. Casos como os relatados, apesar de relevantes em razão de seu conteúdo mais denso, são minoritários no conjunto do corpus.

Quanto às categorias de ambiguidade presentes nas obras, constata-se que a maioria dos conteúdos está classificada na categoria A2 (29), sendo o restante pertencente à categoria A1. Essa maior presença de conteúdos A2 é compatível e convergente com as abordagens de ensino de Língua Portuguesa mais centradas no texto, tal como analisaram Lima e Cunha (2022). Ademais, essa abordagem também condiz com as habilidades e competências previstas na BNCC (BRASIL, 2018), sobretudo a habilidade EF69LP05, em que a ambiguidade é mencionada de forma explícita. Apesar dessa convergência entre a normativa e o livro didático, a baixa incidência de exercícios sobre ambiguidade nas amostras compromete uma abordagem mais ampliada do fenômeno, em que outras facetas (tanto linguísticas como extralinguísticas) poderiam ser mais bem exploradas no material – cabendo ao professor a iniciativa de fazê-lo por conta própria.

Como visto nas análises, os exercícios voltavam-se à identificação da duplicidade de sentido em estruturas linguísticas e quais eram esses efeitos. Logo, são exercícios que entendem a ambiguidade como recurso linguístico a ser utilizado para se criar efeitos variados, tal como as figuras de linguagem – em convergência com o que foi mostrado em L9 e com os autores da semiótica discursiva, da semântica e da análise do discurso que já apontaram para esta característica. Apesar disso, a abordagem dada à ambiguidade ficou, de modo geral, limitada a tópicos específicos e esporádicos, sem uma maior consistência ao longo dos livros, sendo apenas mais um conteúdo adicional a ser desenvolvido em sala de aula. Percebe-se, portanto, que o foco das atividades presentes nos livros foi direcionado para outros temas – como a interpretação geral do texto, a identificação de características do gênero textual ou a redação de textos do mesmo gênero que foi abordado em classe (tarefa individual ou coletiva).

Como a maior parte desses exercícios era da categoria A2, entende-se que os efeitos ambíguos em questão são deliberados e exercem um efeito estilístico ou poético – o que é natural da linguagem literária. Os poucos exercícios do tipo A1 dedicavam-se à ambiguidade em estruturas específicas, como os pronomes relativos e as orações subordinadas adjetivas, mas sem ir além destas. Essa abordagem está em conformidade com as habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), mas tais habilidades, como pôde ser visto na fundamentação teórica, não contemplam explicitamente a ambiguidade, mas a tratam de forma mais difusa – sendo, portanto, um dado a ser presumido. Esse foi o entendimento adotado neste trabalho.

Uma explicação para esse caráter subsidiário dado a ambiguidade pode ser atribuída justamente ao fato de que o ensino de Língua Portuguesa a partir dos livros didáticos analisados está consignada em lições e atividades cujo foco é o texto, tratado aqui como unidade principal – como já observado em Cunha e Lima (2022), que aponta a abordagem dos gêneros textuais como um dos pilares teórico-metodológicos da BNCC (BRASIL, 2018). Conseqüentemente, atividades voltadas à interpretação de texto ou cujos elementos envolvem excertos encontrados nos textos em análise são predominantes, não havendo espaço suficiente para lições mais dedicadas a tópicos gramaticais, que exercem mais um papel complementar ao estudo do texto. Contudo, em obras que deram mais relevo a lições de gramática (como visto em L1, L5, L8 e L9), o tratamento da ambiguidade (seja sob a perspectiva de A1 ou de A2) mostrou-se mais adequado ao mostrar, ainda que de forma

condensada, as características desse recurso linguístico, os momentos em que ela pode ocorrer, entre outras informações necessárias para uma compreensão mais ampla e satisfatória deste tópico.

Além disso, um aspecto importante a ser reiterado é que, para a execução deste trabalho, foram escolhidas obras voltadas ao nono ano do ensino fundamental em diferentes coleções. Por razões de tempo e de opção metodológica, não foi possível contemplar todas as obras que abarcavam todo o ciclo II dessa etapa de ensino – o que resultaria em 40 livros para serem analisados, algo inviável consideradas as limitações desta pesquisa. No entanto, uma análise mais acurada de como a ambiguidade é trabalhada ao longo de uma coleção é necessária para se verificar com mais precisão e profundidade como esse recurso linguístico é desenvolvido durante os quatro anos finais do ensino fundamental, permitindo-se assim uma análise e uma compreensão mais extensivas – algo que não foi possível aqui. Espera-se que tal lacuna seja suprida por pesquisas vindouras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ambiguidade é um fenômeno linguístico presente em nosso cotidiano e concebido sob diversas perspectivas teóricas, sendo também utilizada em uma série de situações diversas – tanto na fala corriqueira quanto em gêneros textuais mais elaborados, como anúncios publicitários e textos literários. Por ser algo tão comum na utilização regular da língua portuguesa, é compreensível verificar como ela é tratada e ensinada nos materiais didáticos voltados à educação básica, com vistas ao estudante dominar esse recurso linguístico e ser capaz de compreender e redigir textos mais complexos.

Nesta pesquisa, constatou-se que a ambiguidade tem participação bastante reduzida nos livros que compuseram o corpus de pesquisa (voltados a estudantes do nono ano do ensino fundamental), limitando-se a ser apenas um vício a ser sanado ou a ser um recurso expressivo que pode ser utilizado de acordo com o gênero textual estudado e com os propósitos comunicativos estabelecidos. Mesmo em lições em que a ambiguidade ganha um espaço maior, sendo abordada com mais profundidade, trata-se de casos isolados dentro do conjunto do corpus. Logo, as análises mostram que, nos livros estudados, as estruturas ambíguas foram trabalhadas como conteúdo subsidiário, associado a um “guarda-chuva” – que é o estudo do texto como unidade central das lições de língua portuguesa.

A primazia do texto nas aulas de português não é algo surgido com a atual base curricular, mas é bem anterior a ela – particularmente a partir da década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de uma maior influência de teorias linguísticas centradas no texto (como a linguística textual) nos documentos oficiais e nos currículos. Apesar da importância que essa perspectiva teórico-metodológica trouxe ao trabalho com os textos em sala de aula, principalmente ao dar ênfase ao contexto e ao caráter unitário das unidades textuais, ela peca ao subvalorizar a abordagem das microestruturas linguísticas – como as palavras e frases – como se o estudo das partes não fosse crucial para a compreensão e para a formação do todo.

Dessa forma, o ensino da ambiguidade sob uma orientação mais condizente com a semântica formal ou com a gramática normativa (em que o conhecimento das estruturas lexicogramaticais é fundamental) ficaria prejudicada se o aluno não dispuser de um repertório mais específico (ainda que simples, considerando a etapa

de ensino abordada nesta pesquisa) que o faça entender como as estruturas ambíguas ocorrem e o porquê disso acontecer, entre outras informações fundamentais para tal – algo que os livros didáticos analisados, salvo as exceções já mencionadas, não conseguiram abarcar satisfatoriamente.

Não é objetivo deste trabalho minimizar a importância e os méritos que as abordagens centradas no texto trouxeram para o ensino de língua materna na educação brasileira, tampouco seus fundamentos e escolhas teóricas. Discute-se, no entanto, a falta de maior equilíbrio entre os conteúdos macrolinguísticos (com foco nas unidades mais complexas) e os microlinguísticos, em que se constata uma menor atenção a estes últimos. O ensino de tópicos gramaticais de forma mais circunscrita, ainda que criticada por parcela das correntes linguísticas contemporâneas, revela-se necessária para que os alunos possam construir um repertório mínimo de conhecimentos para que, em etapas posteriores, sejam capazes de lidar com estruturas de maior complexidade. Uma gestão mais equilibrada dessas duas facetas (macro e microlinguística) tende a ser muito benéfica para as aulas de Língua Portuguesa e, principalmente, para os estudantes – que passariam a usufruir de uma visão mais abrangente e completa de como se lida com o idioma de Camões e de Machado. Espera-se que os agentes responsáveis pela elaboração das normativas educacionais, bem como dos materiais didático pedagógicos empregados na educação básica, se atentem para esse aspecto.

## REFERÊNCIAS

### Fundamentação teórica

- ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha/Instituto Houaiss, 2018.
- BASSO, R. et al. **Semântica**. Florianópolis: CCE/UFSC. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANÇADO, M. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. Um exemplo de análise e de argumentação em sintaxe. **Revista da ANPOLL**, n. 5, p. 37-63, 1998.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2001.
- ILARI, R. **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. São Paulo: Contexto, 2002.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1987.
- LIMA, S.; ROCHA, T. K. A Base Nacional Comum Curricular e a Linguística. *In*: SCHER, A. P. et al. (org.). **A gramática e a linguística na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2022. p. 21-61.
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 52 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.
- SACCONI, L. A. **Nossa gramática contemporânea: teoria e prática**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- ULLMANN, S. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1973.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Gramática do período e da coordenação**. São Paulo: Parábola, 2019.

### **Corpus de pesquisa**

BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. **A Conquista Língua Portuguesa – 9º ano**. São Paulo: FTD, 2022.

BERGAMINI, C. *et al.* **Segue a Trilha Língua Portuguesa – 9º ano**. São Paulo: Palavras, 2022.

CEREJA, W.; VIANA, C. D. **Português – Linguagens: 9º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

DELMANTO, D.; CHINAGLIA, J. V.; CARVALHO, L. B. **Jornadas – Novos Caminhos: Língua Portuguesa 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2022.

EDITORA MODERNA. **Araribá Conecta Português – 9º ano**. São Paulo: Moderna, 2022.

FTD EDUCAÇÃO. **Trajetórias Língua portuguesa 9**. São Paulo: FTD, 2022.

JÚLIO, S. R.; BERTOLETTI, M. L. **SuperAÇÃO! Português – 9º ano**. São Paulo: Moderna, 2022.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. **Geração Alpha Língua Portuguesa 9**. 4. ed. São Paulo: SM, 2022.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na Língua – 9º ano: leitura, produção e estudos de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Teláris Essencial Língua Portuguesa – 9º ano**. São Paulo: Ática, 2022.