

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

GERALDO JOSÉ RODRIGUES LISKA

O ESTUDO DO LÉXICO NA SALA DE AULA:
INVESTIGAÇÃO DO ENSINO DOS PROCESSOS SEMÂNTICOS
DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS
SOB A PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS (SCC)

BELO HORIZONTE - MG
2018

GERALDO JOSÉ RODRIGUES LISKA

O ESTUDO DO LÉXICO NA SALA DE AULA:
INVESTIGAÇÃO DO ENSINO DOS PROCESSOS SEMÂNTICOS
DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS
SOB A PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS (SCC)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino do português

Orientador: Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L769e Liska, Geraldo José Rodrigues.
O estudo do léxico na sala de aula [manuscrito]: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC) / Geraldo José Rodrigues Liska. – 2018.
265 f., enc. :il., (color)
Orientador: Aderlande Pereira Ferraz.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Ensino do Português.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 219-223.
Anexos: f. 224-265.

1. Língua portuguesa (Ensino médio) – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Formação de palavras – Teses. 3. Língua portuguesa – Semântica – Teses. 4. Polissemia – Teses. 5. Livros didáticos – Teses. 6. Língua portuguesa – Lexicologia – Teses. I. Ferraz, Aderlande Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



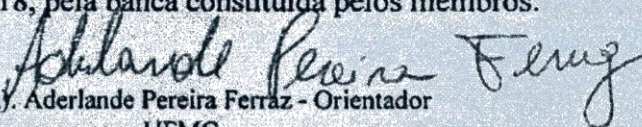
FOLHA DE APROVAÇÃO

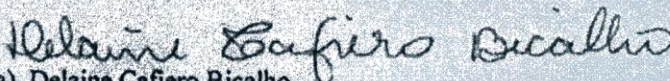
O estudo do léxico na sala de aula: Investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC)

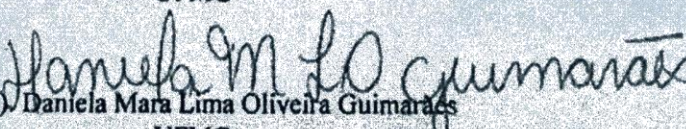
GERALDO JOSÉ RODRIGUES LISKA

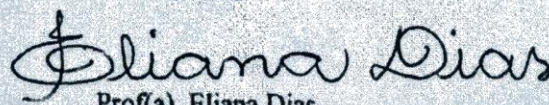
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

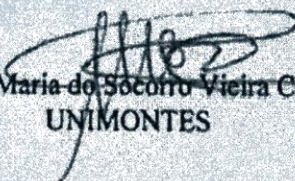
Aprovada em 02 de março de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Aderlande Pereira Ferraz - Orientador
UFMG


Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho
UFMG


Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães
UFMG


Prof(a). Eliana Dias
UFU


Prof(a). Maria do Socorro Vieira Coelho
UNIMONTES

Belo Horizonte, 2 de março de 2018.



*“Ohana” quer dizer “família”.
“Família” quer dizer “nunca mais abandonar ou esquecer”
(Disney’s Lilo & Stitch).*

Esta é a minha dedicatória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, não porque é praxe agradecer a Ele, mas sim porque eu acredito existir uma força espiritual que move o Universo, que eu chamo de Deus.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, que acreditou na minha vontade de ingressar no mestrado quando mal nos conhecíamos direito e, por sua causa, meu desejo de seguir a vida acadêmica se perpetuou no doutorado, sob sua orientação, motivada pelo seu apoio, paciência e sabedoria.

À EE Dr. Napoleão Salles, que colaborou com os dados para a pesquisa, autorizando a realização do trabalho com os alunos. Agradeço em especial aos diretores Álisson, Sávio e Ivana.

Essa escola é muito importante na minha trajetória profissional, pois foi onde iniciei meu trabalho como professor e de onde tirei a inspiração para este trabalho.

Ao Prof. Dr. Celso Ferrarezi Júnior, praticamente meu “pai” academicamente falando! Tenho a oportunidade de lidar com o próprio criador da teoria com a qual trabalho. Além disso, somos parceiros em várias atividades de pesquisa na UNIFAL-MG e essa parceria tem contribuído imensamente para o meu crescimento!

Sou grato por essa oportunidade!

Aos professores das disciplinas que cursei, em especial à Maria da Graça Krieger, à Maria Cândida Seabra, ao Renato de Mello, à Luciane Corrêa, à Ana Cristina Matte, à Delaine Cafiero, ao Eduardo Amaral, cujas disciplinas contribuíram profundamente para a minha formação acadêmica.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, Aderlande Pereira Ferraz, Maria do Socorro Vieira Coelho, Eliana Dias, Delaine Cafiero Bicalho, Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, Maria Cândida Trindade Costa Seabra, Sebastião Camelo da Silva Filho, que muito contribuíram para a finalização do trabalho acadêmico.

Aos meus amigos da UFMG, em especial Aline, Ana Flávia, Ana Paula, Bárbara, Élide, Elza, Fabiana, Marília, Maryelle, Miriam, Osmar, Priscila, Raquel, Renise e Ruy, companheiros de sala, de reuniões e de congressos, com quem troquei palavras fora e dentro do contexto acadêmico, e com os quais quero poder manter contato sempre.

Ao Grrr, mesmo sendo apenas um gato para alguns, para mim você é meu filho e, ainda que não possa ler essa mensagem, você sabe que foi ESSENCIAL não apenas neste trabalho, mas nesses 4 anos de amizade fiel e sincera. Todas as horas em que estava cansado e esgotado em frente ao computador, você estava lá do meu lado, me apoiando e dando carinho. Amigo mais verdadeiro e companheiro que você não existe!

À Mara Eliane Esteves Pedro de Oliveira, que já passou por tudo na minha vida. Compartilhou comigo momentos tristes e felizes. É amiga, irmã, companheira, mãe, artista, criança, boneca, todas as qualidades que a essência de seu nome sugere: 'Mara'.

À Ira de Lizandra Gonçalves, que me “adotou”! Compartilhamos momentos engraçados e embaraçosos, os quais mais da minha parte, e por isso eu tenho muito a aprender com ela. Sou grato a todos esses momentos!

À Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira, com quem também tenho muito que aprender, sendo minha inspiração para a dedicação e paciência. É mais que uma colega de trabalho, hoje é uma pessoa muito especial para mim!

À minha tia Maria Therezinha Rodrigues, por quem tenho enorme carinho. É uma pessoa muito especial para mim na minha família.

Aos meus amigos (que me escutam falar de metáfora e polissemia até nas horas de diversão!).

Sem eles a minha vida seria bem entediante! É complicado mencionar todos, mas dou créditos especiais ao Rodrigo e ao Eddie e, em seguida, ao Luís Eduardo, à Jamila, ao Rogério, à Laisa, à Brenda, ao Alberth, à Bia, à Ester, à Luana, à Andreza, à Andressa, à Gheti, à Fátima, ao Matheus, ao Luís FBO, à Katharina e à companheira Rafa.

Aos meus amigos da UNIFAL-MG, em especial à equipe da Prograd, Alexandre, Diego, Eduardo, Gentil, Luciana, Márcio, Maria Claudia, Maria Doroteia, Noélia, Regina, Sergilene e Tamires, pela oportunidade e pela flexibilidade de poder conciliar a vida profissional com a acadêmica, e mais especial ainda à Lana e ao Alessandro, pelos quais tenho profunda admiração, carinho e respeito.

Aos meus amigos da EMEIF Dr. Fausto Monteiro, da EM Nicolau Coutinho e da SMEC de Alfenas-MG, onde dei início a minha vida profissional e ao exercício de educador, com 18 anos.

*“Se você parar para pensar, poderá desistir
Vá em frente, enfrente tudo o que vier e lute como puder
Pois só você tem o poder de mudar o seu destino
e fazer com que a luz do dia volte a brilhar*

*Abraçar os sonhos perdidos
Proteger seus novos amigos
Acreditando que venceu e vencerá
Deixe vir a força que dentro há
Só assim aquilo que desejar
Será concedido, basta lembrar-se
De que a bravura está
Em seu coração*

*Nem tudo é perfeito feito um dia de sol, mesmo assim
Abra um guarda-chuva, chuvas frias virão, mas ainda é verão
Ninguém dirá o que fazer, você livre está para viver
e ser o que quiser indo a qualquer lugar*

*Corra mais que o vento mais rápido
Voe além do céu mais esplêndido
Pois a coragem em você quer despertar
Deixe vir a força que dentro há
Só assim o sol voltará a brilhar
Parando a chuva e abrindo o tempo
Para a bravura que há
Em seu coração*

*Abraçar a luz que com o dia vem
Proteger aqueles que queira bem
Acreditando que venceu e vencerá
**Já passou o que tinha de passar
E rompeu todos os obstáculos
Pois a maior arma é o poder de acreditar
No seu coração”***

Versão livre de “Brave Heart”

Composição original de Ayumi Miyazaki

*(Conheço essa música desde os 14 anos, faz parte de momentos importantes do anime Digimon
e a letra dela tem sido um estímulo para continuar sempre em frente)-*

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral elaborar uma proposta de abordagem didático-pedagógica apropriada para a Educação Básica, a partir da observação realizada em sala de aula de ensino médio, sob a ótica da Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Essa proposta teve a finalidade de verificar como se dão alguns processos semânticos de construção lexical do português, demonstrando como tais processos podem ser mais vantajosamente estudados em sala de aula, numa abordagem semântica, cognitiva e lexical, relacionada aos aspectos culturais da existência do aluno. Para a elaboração e a apresentação dessa proposta de abordagem didático-pedagógica, a metodologia desta tese se compôs de levantamento e análise documental sobre o ensino do léxico nos documentos norteadores brasileiros que tratam da organização curricular e das matrizes de avaliações nacionais para a língua portuguesa, mostrando-se como é realizado o estudo do léxico e o ensino de palavras e sentidos na legislação brasileira específica, desde os PCN até a BNCC, e como é a abordagem do léxico nas avaliações nacionais da Educação Básica, desde as provas do Saeb até o Enem. Foram separadas 27 questões do Enem ao longo de nove anos (2009-2017), com a matriz de habilidades publicada em 2008. Em seguida, averigou-se como as coleções de LDP se articulam com esses documentos, no que tange ao estudo das palavras, e investigou-se qual é o conhecimento dos alunos de uma escola pública diante dos processos semânticos de formação de palavras, a partir de um recorte de atividades da coleção de LDP adotada pela escola e de perguntas discursivas sobre o assunto. Para isso, realizou-se um recorte de atividades da coleção de LDP adotada pela escola onde se realizou este estudo, com as quais elaboramos um caderno que foi entregue para cada aluno que participou da pesquisa, a fim de averiguar o que eles sabem sobre o léxico e os processos semânticos de formação de palavras. Ao trabalhar com quatro dimensões no processo de ensino e de aprendizagem: legislação e documentos curriculares norteadores; avaliações nacionais; materiais didáticos; e os conhecimentos dos alunos, pôde-se responder à pergunta que motivou esta pesquisa: em que medida a escola está desprezando a dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante em favor de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica? Em seguida, contextualizou-se a SCC, teoria adotada nesta tese, mostrando-se como ela pode ser aplicada ao ensino. Por fim, apresentou-se a proposta de abordagem didático-pedagógica com atividades em que metáforas e metonímias fossem analisadas por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), da cultura (visão de mundo) e da estética

(sensação de beleza). Preocupou-se, além dos conhecimentos linguísticos, com a aplicação de técnicas educativas que promovam relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno; relações de causa e efeito entre a atividade em si e os objetivos formativos da escola; aplicações sócio-históricas e culturais entre o material pedagógico e a existência extraescolar do aluno; e a possibilidade de o aluno identificar, na atividade feita, todo um conjunto de questões de ordem linguística que vão desde a própria natureza e função do texto e das questões específicas de construção lexical até as questões de ordem mais ideologicamente valorativa, como, por exemplo, a utilização do humor para fins catárticos nas sociedades.

Palavras-chave: Formação de palavras. Metáfora. Metonímia. Polissemia. Competência Lexical. Ensino do Português.

ABSTRACT

This thesis had as main objective to elaborate a proposal of didactic-pedagogical approach appropriate for the Basic Education, from the observation realized in classroom of high school, from the perspective of the Semantics of Contexts and Scenarios (SCC). This proposal had the purpose of verifying how some semantic processes of lexical construction of the Portuguese are given, demonstrating how such processes can be more advantageously studied in the classroom, in a semantic, cognitive and lexical approach, related to the cultural aspects of the student's existence. In order to elaborate and present this proposal for a didactic-pedagogical approach, the methodology of this thesis was composed of a survey and documentary analysis on the teaching of lexicon in the Brazilian guiding documents that deal with the curricular organization and the matrices of national assessments for the Portuguese language, showing how the study of the lexicon and the teaching of words and meanings in specific Brazilian legislation, from the PCN (National Curricular Parameters for Education) to the final version of the BNCC (National Common Curricular Base), and how the lexicon approaches in the national assessments of Basic Education, from the Saeb tests (National System for the Evaluation of Basic Education) to the Enem (National High School Examination). We separated 27 questions from the Enem over nine years (2009-2017), with the skills matrix published in 2008. We then investigated how the Portuguese textbook collection (LDP) articulate with these documents in terms of word study, and investigated the knowledge of the students of a public school in the semantic processes of word formation, from a clipping of activities of the LDP collection adopted by the school and of discursive questions on the subject. In order to do this, we performed a clipping of activities from the LDP collection adopted by the school where this study was carried out, with which we prepared a notebook that was delivered to each student who participated in the research, in order to find out what they know about the lexicon and the semantic processes of word formation. By working with four dimensions in the teaching and learning process: legislation and guiding curriculum documents; national assessments; teaching materials; and the students' knowledge, the question that motivated this research could be answered: to what extent is the school neglecting the most important dimension of the study of lexicon and the relation between language and the speaker's existence in favor of formal secondary aspects of merely systemic order? Then, we have contextualized SCC, the theory adopted in this thesis, showing how it can be applied to teaching. Finally, the proposal of a didactic-pedagogical approach was presented, with activities in which metaphors and metonymy were analyzed through its

structure (operation of crossing, displacing meanings), cognitive abilities (mental capacity to create analogies), culture (world view) and aesthetics (feeling of beauty). In addition to linguistic knowledge, with the application of educational techniques that promote socio-historical and cultural relations between the presented text and its production scenario, as well as between the text and the existential scenario of the student; cause and effect relationships between the activity itself and the formative objectives of the school; socio-historical and cultural applications between the pedagogical material and the student's out-of-school existence; and the possibility of the student identifying in the activity made a whole set of linguistic questions ranging from the very nature and function of the text and the specific questions of lexical construction to questions of a more ideologically evaluative order, , the use of humor for cathartic purposes in societies.

Keywords: Word formation. Metaphor. Metonymy. Polysemy. Lexical competence. Teaching Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema radial do multissistema linguístico.....	19
Figura 2 – Trajetória da pesquisa	23
Figura 3 - Estrutura da 2ª Versão da BNCC.....	36
Figura 4 - Estrutura da Versão Final da BNCC.....	37
Figura 5 - Percentual de eixos que envolvem estudo do léxico.....	61
Figura 6 - Habilidades por meio de processos cognitivos.....	62
Figura 7 - Exemplo de item para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	69
Figura 8 - Continuação do item para avaliação – 9º ano do Ensino fundamental.....	69
Figura 9 - Percentual de respostas às alternativas do item para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	70
Figura 10 - Item 526 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	71
Figura 11 - Item 408 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	72
Figura 12 - Item 528 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	73
Figura 13 - Item 410 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	74
Figura 14 - Item 419 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	75
Figura 15 - Item 420 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	76
Figura 16 - Item 420 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	77
Figura 17 - Item 115 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio.....	78
Figura 18 - Item 457 para avaliação – 5º ano do Ensino Fundamental	79
Figura 19 - Item 457 para avaliação – 5º ano do Ensino Fundamental	80
Figura 20 - Item 7 para avaliação – 5º ano do Ensino Fundamental	81
Figura 21 - ENEM 2010 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	84
Figura 22 - ENEM 2011 – LC - 2º dia Caderno 5 - AMARELO	85
Figura 23 - ENEM 2011 – LC - 2º dia Caderno 5 - AMARELO	85
Figura 24 - ENEM 2012 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	86
Figura 25 - ENEM 2012 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	86
Figura 26 - ENEM 2012 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	87
Figura 27 - ENEM 2012 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	87
Figura 28 - ENEM 2012 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	88
Figura 29 - ENEM 2012 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	88
Figura 30 - ENEM 2012 – Questão 123, Caderno 6 - CINZA, 2º dia.....	89
Figura 31 - ENEM 2013 – Questão 120, LC - 2º dia Caderno 5 – AMARELO.	89
Figura 32 - ENEM 2013 – Questão 106, LC - 2º dia Caderno 5 – AMARELO.	90
Figura 33 - ENEM 2013 – Questão 122, LC - 2º dia Caderno 5 – AMARELO.	90
Figura 34 - ENEM 2014 – LC - 2º dia Caderno 5 - AMARELO	91
Figura 35 - ENEM 2014 – LC - 2º dia Caderno 5 - AMARELO	91
Figura 36 - ENEM 2014 – LC - 2º dia Caderno 5 - AMARELO	92
Figura 37 - ENEM 2015 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	92
Figura 38 - : ENEM 2015 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	93
Figura 39 - ENEM 2015 – LC - 2º dia Caderno 7 - AZUL	93
Figura 40 - ENEM 2016 – LC - 2º dia Caderno 5 - AMARELO	94
Figura 41 - ENEM 2016 – LC - 2º dia Caderno 5 - AMARELO	94
Figura 42 - ENEM 2016 – LC - 2º dia Caderno 5 - AMARELO	95
Figura 43 - ENEM 2017 – LC - 1º dia Caderno 1 - AZUL	95
Figura 44 - ENEM 2017 – LC - 1º dia Caderno 1 - AZUL	96
Figura 45 - ENEM 2017 – LC - 1º dia Caderno 1 - AZUL	96
Figura 46 - ENEM 2017 – LC - 1º dia Caderno 1 - AZUL	97
Figura 47 - ENEM 2017 – LC - 1º dia Caderno 1 - AZUL	97

Figura 48 - Número de atividades com estudo do léxico nas provas do Enem.....	98
Figura 49 - Percentual de questões por habilidade com estudo do léxico nas provas do Enem	100
Figura 50 - Linguagem em movimento, 1º ano do EM	102
Figura 51 - Português: Linguagens, 8º ano.....	103
Figura 52 - Português: Linguagens, 8º ano.....	103
Figura 53 - Português: ideias & linguagens, 7º ano	104
Figura 54 - Português: ideias & linguagens, 9º ano	105
Figura 55 – Linguagem em movimento, 1º ano do EM	106
Figura 56 – Linguagem em movimento, 1º ano do EM	107
Figura 57 - Exemplos de usos de metáforas e metonímias em manchetes jornalísticas	108
Figura 58 - Pontos fracos e fortes da coleção Português: Linguagens	111
Figura 59 - Cadernos de atividades selecionadas do LDP	114
Figura 60 - Legenda para rendimento dos participantes da pesquisa	115
Figura 61 – Participantes da pesquisa matriculados no 1º ano do EM e rendimento acadêmico	115
Figura 62 – Participantes da pesquisa matriculados no 3º ano do EM e rendimento acadêmico	116
Figura 63 - Português: Linguagens em Conexão.....	117
Figura 64 - Português: Linguagens em Conexão.....	117
Figura 65 - Português: Linguagens em Conexão.....	118
Figura 66 - Português: Linguagens em Conexão.....	118
Figura 67 - Português: Linguagens em Conexão.....	119
Figura 68 - Português: Linguagens em Conexão.....	120
Figura 69 - Português: Linguagens em Conexão.....	120
Figura 70 - Português: Linguagens em Conexão.....	121
Figura 71 - Português: Linguagens em Conexão.....	121
Figura 72 - Português: Linguagens em Conexão.....	122
Figura 73 - Português: Linguagens em Conexão.....	122
Figura 74 - Português: Linguagens em Conexão.....	123
Figura 75 - Português: Linguagens em Conexão.....	124
Figura 76 - Português: Linguagens em Conexão.....	125
Figura 77 - Português: Linguagens em Conexão.....	125
Figura 78 - Português: Linguagens em Conexão.....	126
Figura 79 - Português: Linguagens em Conexão.....	127
Figura 80 - Português: Linguagens em Conexão.....	128
Figura 81 - Português: Linguagens em Conexão.....	129
Figura 82 - Português: Linguagens em Conexão.....	130
Figura 83 - Português: Linguagens em Conexão.....	130
Figura 84 - Gráfico de respostas 1.1	134
Figura 85 - Gráfico de respostas 1.2.....	136
Figura 86 - Gráfico de respostas 1.3.....	137
Figura 87 - Gráfico de respostas 2.1	138
Figura 88 - Gráfico de respostas 2.2.....	139
Figura 89 - Gráfico de respostas 2.3.....	140
Figura 90 - Definição de comparação na Coleção Português: Linguagens	141
Figura 91 - Gráfico de respostas 2.4.....	141
Figura 92 - Gráfico de respostas 2.5.....	142
Figura 93 - Gráfico de respostas 2.6.....	143
Figura 94 - Gráfico de respostas 2.7	144

Figura 95 - Gráfico de respostas 3.1.....	145
Figura 96 - Gráfico de respostas 3.2.....	146
Figura 97 – Exemplo mais atual de metonímia em manchete jornalística	148
Figura 98 - Gráfico de respostas 3.3.....	149
Figura 99 - Definição de metonímia na Coleção Português: Linguagens	149
Figura 100 - Metonímia do dia a dia na Coleção Português: Linguagens.....	150
Figura 101 - Gráfico de respostas 3.4.....	152
Figura 102 - Gráfico de respostas 3.5.....	153
Figura 103 - Gráfico de respostas 3.6.....	154
Figura 104 - Gráfico de respostas 3.7.....	155
Figura 105 - Gráfico de respostas 4.1.....	156
Figura 106 - Português: Linguagens em Conexão.....	157
Figura 107 - Gráfico de respostas 4.2.....	158
Figura 108 - Questão 1 Português: Linguagens, 9º ano	159
Figura 109 - Português: ideias & linguagens, 7º ano	159
Figura 110 - Gráfico de respostas 4.3.....	160
Figura 111 - Gráfico de respostas 4.4.....	162
Figura 112 - Gráfico de respostas 4.5.....	163
Figura 113 - Gráfico de respostas 4.6.....	164
Figura 114 - Gráfico de respostas 4.7.....	165
Figura 115 - Gráfico de respostas 4.8.....	166
Figura 116 - Gráfico de respostas 4.9.....	167
Figura 117 - Gráfico de respostas 4.10.....	168
Figura 118 - Gráfico de respostas 4.11.....	169
Figura 119 - Gráfico de respostas 4.12.....	170
Figura 120 - Gráfico de respostas 4.13.....	171
Figura 121 - Gráfico de respostas 4.14.....	172
Figura 122 – Perfil geral com análise das respostas.....	173
Figura 123 - Metáforas e metonímias conceituais.....	178
Figura 124 - Metáforas e metonímias linguísticas.....	179
Figura 125 - Contínuo literal-figurado	179
Figura 126 - Integração conceitual entre espaços mentais	180
Figura 127 – Exemplo de metáfora em “quadrilha”.....	188
Figura 128 - Movimento entre ‘quadrilha’, do campo lexical de ‘festa junina’ e ‘Congresso Nacional’	189
Figura 129 – Texto da coleção Português, Linguagens em conexão.....	190
Figura 130 – Texto para a proposta 1	194
Figura 131: - Texto para a proposta 2	196
Figura 132 – Texto para a proposta 3	199
Figura 133 – Texto para a proposta 3	200
Figura 134 – Texto para a proposta 3	201
Figura 135 – Texto retirado da Coleção Português: Linguagens em Conexão	202
Figura 136 – Texto para a proposta 4.....	203
Figura 137 – Texto para a proposta 3	203
Figura 138 – Texto para a proposta 5	206
Figura 139 – Texto para a proposta 5	207
Figura 140 – Texto retirado da coleção Português: Linguagens em Conexão	209
Figura 141 – Texto para a proposta 6.....	210
Figura 142 – Texto para a proposta 6.....	212
Figura 143 – Texto retirado da coleção Português: Linguagens em Conexão	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de aprendizagem e processos cognitivos (verbos).....	43
Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem que focam diferentes usos e sentidos das palavras na BNCC (Versão 2)	47
Quadro 3 -. Objetivos gerais de formação da área de Linguagens para o Ensino Médio em relação aos eixos de formação na BNCC (Versão 2)	50
Quadro 4 - Objetivos de aprendizagem que focam diferentes usos e sentidos das palavras na BNCC (Versão 2)	53
Quadro 5 - Exemplo de unidade temática X objetos do conhecimento X habilidades	54
Quadro 6 - Unidades temáticas do componente curricular Língua Portuguesa na Versão Final da BNCC	54
Quadro 7 - Objetos do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa na Versão Final da BNCC	55
Quadro 8 - Habilidades que focam o estudo das palavras na Versão Final da BNCC.....	57
Quadro 9 - Habilidades da unidade temática “Processos de formação e significados das palavras” na BNCC	63
Quadro 10 - Matriz de Referência da Prova Brasil – Ensino Fundamental	66
Quadro 11 – Matriz de Referência do Saeb – Ensino Médio	68
Quadro 12 - Atividades com o estudo do léxico nas provas do Enem	98
Quadro 13 - Classificação das mudanças semânticas (ULLMANN, 1951; 1964).....	177
Quadro 14 - Mecanismos lexicogenéticos de mudança lexical (Geeraerts, 1997).....	177
Quadro 15 – Comparação entre o ensino tradicional e o ensino através da SCC.....	185
Quadro 16 - Exemplos em que há ou não casos de monotongação.....	191
Quadro 17 – Proposta de atividade 1	193
Quadro 18 – Proposta de atividade 2.....	195
Quadro 19 – Proposta de atividade 3	198
Quadro 20 – Proposta de atividade 4.....	201
Quadro 21 – Proposta de atividade 5.....	205
Quadro 22 – Proposta de atividade 6.....	208

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O ENSINO DO PORTUGUÊS E OS ESTUDOS ORIENTADOS PARA A SIGNIFICAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	24
2.1 BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS	24
2.2 LÉXICO E O ENSINO DE PALAVRAS E SENTIDOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ESPECÍFICA	27
2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN).....	27
2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	33
3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA (SAEB) E O ENSINO DO LÉXICO NA PROVA BRASIL E NO ENEM.....	65
3.1 O SAEB E A AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (PROVA BRASIL).....	65
3.2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	82
4 LÉXICO E O ENSINO DE PALAVRAS E SENTIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: OS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS	102
4.1 A ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DO LÉXICO A PARTIR DE EXEMPLOS RETIRADOS DE ALGUMAS COLEÇÕES DE LDP	102
4.2 O ENSINO DO LÉXICO NA COLEÇÃO DE LDP ADOTADA PELA ESCOLA	110
4.3 ATIVIDADES RETIRADAS DO LDP E TRABALHADAS COM OS ALUNOS	113
5 LÉXICO E O ENSINO DE PALAVRAS E SENTIDOS PARA OS ALUNOS: O QUE ELES SABEM SOBRE OS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS?	132
5.1 O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS?	132
5.2 QUAL É O PERFIL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA RESULTANTE DE NOSSA ANÁLISE?	173
6 ENSINO DOS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS SOB A PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS (SCC).....	175
6.1 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS EM GERAL.....	175
6.2 A SCC E OS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS.....	181
6.3 PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DA SCC	192
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE	224

1 INTRODUÇÃO

Tudo são sentidos, na linguagem e na mente (SILVA, 2006, p. 1)

A atuação da cultura, da língua e do pensamento um sobre o outro forma um processo cíclico de interinfluência e retroalimentação entre pensamento, cultura e linguagem, de tal forma constituído que é tênue a linha de separação que permite ver mais claramente a influência de um sobre o outro (FERRAREZI, no prelo).

São as inovações linguísticas as estratégias de que os falantes se podem servir para conseguirem ou aumentarem o seu sucesso comunicativo (SILVA, 2006, p. 89)

A motivação para dar início a esta pesquisa surgiu após a experiência com o trabalho docente no Ensino Médio, com atividades de leitura e de produção de textos, principalmente as que englobam o conhecimento do léxico.

No decorrer deste trabalho, defendemos, assim como Biderman (1996), que o léxico exerce um papel determinante na veiculação dos sentidos, que são o objeto da comunicação linguística. Em uma língua como o português, em que a palavra aparece como um tipo de “unidade natural de sentido”¹, a expressão linguística acontece por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados, às quais atribuímos sentidos no processo de interlocução. Além disso, a referência à realidade extralinguística dos falantes se dá pelas unidades lexicais e todos os outros elementos significativos da língua, que abrangem os sinais-palavra², que demarcam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Dessa forma, podemos considerar que o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. Ainda, o léxico está associado ao conhecimento e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva, conforme Biderman (1996).

Quando se fala em estudo da palavra, vemos, com frequência em livros didáticos de português, textos propostos para atividades de compreensão e interpretação leitora seguidos de um quadro denominado de “vocabulário”, repleto de palavras e seus sentidos possíveis naquele texto a partir de um cenário previamente estabelecido pelo autor, sem a chance de o aluno ter qualquer esforço cognitivo para inferenciar o sentido dessas palavras e desprezando-se o fato de que a leitura é sempre intermediada pela construção sócio-histórica e cultural do leitor. Ou, ainda, quando esses sentidos não eram fornecidos, orientava-se o aluno a procurá-

¹ Sabemos que morfemas são instâncias infralexicais que apresentam sentido, mas é na palavra que o falante comum reconhece naturalmente a unidade que será combinada para a formação das estruturas sintáticas supralexicais com que nos comunicamos.

² “qualquer elemento significativo por meio do qual expressamos um sentido e designamos uma referência. É mais do que a palavra, mas é também a palavra. Inclui todos os recursos linguísticos disponíveis associados à palavra, bem como melodias e elementos não verbais” (FERRAREZI JÚNIOR, 2010, p. 158).

los no dicionário, muitas vezes, sem a devida instrução de como fazê-lo, uma vez que o próprio professor também não era (ou ainda não é) orientado a trabalhar com o dicionário, problema que remonta ao período de sua formação, nos cursos de licenciatura, e que deveria ser solucionado, pelo menos, na formação dos professores dos cursos de Letras e de Pedagogia.

Quando o assunto na sala de aula é a gramática, tem-se no livro didático o estudo da palavra em seus aspectos morfológicos e sintáticos, em grande parte, conforme evidenciado com a análise dos livros didáticos na dissertação de mestrado, de nossa autoria, “O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical: Análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental”, defendida na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (LISKA, 2013). É comum vermos o foco na estrutura da palavra, por meio de nomeações e classificações, com atividades sobre circular substantivos, verbos e adjetivos de um texto, por exemplo, ou então sobre destacar afixos e radicais de uma lista de palavras e classificar as derivações em prefixais ou sufixais conforme os afixos destacados. Nesses casos, não se ressaltam os valores culturais e metafóricos que uma palavra pode carregar e é deixado de lado o comportamento sintático-semântico entre as palavras em relação, isso para encaixá-las em determinada classe somente pela sua estrutura.

“Um indivíduo começa a construir seu conhecimento de mundo por meio das interações sociais junto à família e das relações sociais no círculo de amigos”, conforme Xatara (2008, p. 21), embasada na tese vygotskyana. Dessa mesma forma, deve ser encarado o ensino do léxico, no qual o aluno vai desenvolver a competência lexical e expandir seu acervo de palavras ao observar a relação delas em um contexto sociopragmático e cultural, quando estuda e pratica a sua língua na relação com o mundo que o cerca, num espaço/tempo de construção de significações que se desenvolvem com a realidade.

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos [que] abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Esse pensamento nem sempre foi assim. Maiguascha (1993, apud DELL’ISOLA, 2005), em suas pesquisas ao longo de vinte anos (1970-90), afirma que até o final da década de 80 não havia necessidade de se ensinar explicitamente palavras e seus sentidos, pois se acreditava que os aprendizes compreenderiam o vocabulário indiretamente em atividades comunicativas ou gramaticais ou quando liam.

Além disso, a atenção ao léxico era pouca. O Brasil recebeu grandes contribuições da lexicóloga Maria Tereza Camargo Biderman nessa área. Para ela, “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística” (1996, p. 27). Assim, qualquer informação tem origem no léxico, combinando signos linguísticos, transformando-os em enunciados e integrando-os à realidade. Hoje, sabemos que o léxico é o meio primordial ao qual os sentidos culturalmente construídos ao longo da existência do falante são associados no ato comunicativo. Isso agrava a questão, pois demonstra que o falante não apenas tem que conhecer o léxico de sua língua, mas também precisa dominar o processo pelo qual se atribui sentido às unidades desse léxico, de maneira adequada, em cada construção cotidiana de fala ou escrita.

Diferentemente da situação sobre o ensino do léxico na escola, evidenciado na dissertação de mestrado, defendemos que o léxico é a primeira etapa do percurso científico do ser humano com o universo. Automaticamente, o homem classifica, identifica semelhanças e discrimina traços distintivos dos seres e objetos. Dessa forma, podemos perceber claramente que a gramática, aqui entendida como um conjunto de regras, é criada a partir do léxico funcional, isto é, do léxico aplicado, em uso, na língua real, pois é aí que cada unidade lexical ganha as propriedades que permitem a construção de quase todo o restante das regras gramaticais. Ou seja, considerando a língua como um sistema, o léxico é o ponto estrutural central, pois é a partir dele que as regras combinatórias são criadas. Assim, concordamos com Castilho (2006) ao assumir que a língua pode ser vista como um multissistema dinâmico, sendo graficamente representado numa forma radial, tendo ao centro o Léxico e à volta a Semântica, o Discurso e a Gramática.

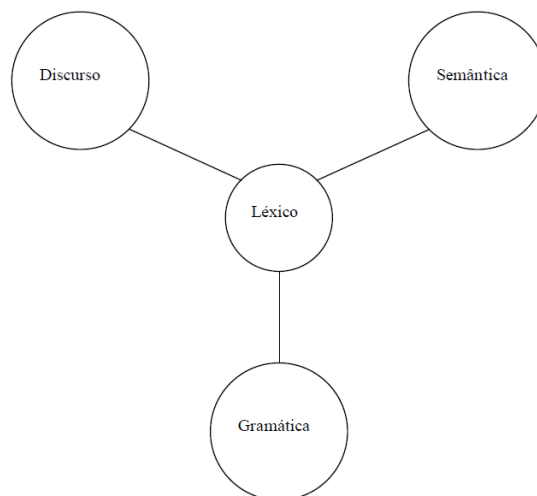


Figura 1 - Esquema radial do multissistema linguístico
Fonte: (CASTILHO, 2006)

Em especial, sobre a abordagem dos processos de formação de palavras nas coleções de LDP (livros didáticos de português), o estudo e as atividades ora se limitam a oferecer uma lista de palavras em que o aluno deve separar afixos de radicais, ora a apresentação das criações lexicais se resume a derivações e composições, num estudo voltado somente para a forma, sobrepondo o sentido das formações. Além disso, evitam o estudo de casos marginalizados (ou não lineares), como reduplicações, truncamentos, hipocorizações e blends lexicais (GONÇALVES, 2016), e submetem mudanças semasiológicas para os aspectos estilísticos da língua, entre as figuras de linguagem, como as extensões metafóricas e metonímicas do sentido das palavras, por similaridade e por contiguidade, respectivamente. Na linguagem de todos os dias, temos que fazer referência a conceitos abstratos, como o tempo, as relações interpessoais ou a própria vida, e a fazemos habitualmente em termos metafóricos e metonímicos. Esses processos semânticos de formação de palavras estão além de figuras de estilo ou de características poéticas da linguagem, como normalmente são apresentados nos livros didáticos.

Tendo todas essas considerações em mente, levantamos a seguinte pergunta: **até que ponto a escola está desprezando a dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante em favor de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica?**

Esta tese teve como objetivo geral elaborar uma proposta de abordagem didático-pedagógica apropriada para a Educação Básica, a partir da observação realizada em sala de aula de ensino médio, sob a ótica da Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Essa proposta teve a finalidade de verificar como se dão alguns processos semânticos de construção lexical do português, demonstrando como tais processos podem ser mais vantajosamente estudados em sala de aula, numa abordagem semântica, cognitiva e lexical, relacionada aos aspectos culturais da existência do aluno.

Para chegarmos à elaboração e à apresentação dessa proposta de abordagem didático-pedagógica, a nossa metodologia se compôs de levantamento e análise documental sobre o ensino do léxico nos documentos norteadores brasileiros que tratam da organização curricular e das matrizes de avaliações nacionais para a língua portuguesa. Em seguida, averiguamos como as coleções de LDP se articulam com esses documentos, no que tange ao estudo das palavras, e investigamos qual é o conhecimento dos alunos de uma escola pública diante dos processos semânticos de formação de palavras, a partir de um recorte de atividades da coleção de LDP adotada pela escola e de perguntas discursivas sobre o assunto.

Detalhadamente, para atingir o objetivo geral, foi necessária a consecução dos seguintes objetivos específicos:

- Discutir a importância de se trabalhar, em sala de aula, com o sentido das palavras para as atividades de leitura e produção de textos. Em nossa pesquisa, aprofundaremos nossa investigação sobre o estudo dos processos de formação de palavras, destacando os mecanismos de natureza semântica que levam à significação lexical;
- Apresentar como a teoria da Semântica de Contextos e Cenários (SCC) pode favorecer o estudo do léxico na sala de aula, em especial ao ensino dos processos semânticos de formação de palavras do português;
- Organizar, de forma pedagógica, um caderno de atividades didáticas que podem favorecer o estudo da palavra e da significação linguística, sob a ótica da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), e registrar a sua aplicabilidade em sala de aula.
- Realizar a observação e o registro de atividades aplicadas em sala de aula, procurando responder à pergunta de pesquisa, a saber: Até que ponto a escola está desprezando a dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante em favor de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica?

Esta tese está dividida em sete capítulos (tendo esta introdução como o primeiro):

No segundo capítulo, abordamos o estudo da palavra e o ensino do português. Nele, há uma breve apresentação histórica do ensino do português desde o estudo da palavra por meio da sua classificação gramatical e isolada de contexto aos trabalhos sobre a importância da significação linguística da palavra no texto em que está inserida. Além disso, apresentamos uma abordagem do tema nas propostas curriculares nacionais, desde os PCN até a BNCC.

Em seguida, no terceiro capítulo, tratamos do Sistema de Avaliação da Escola Básica (Saeb) e do ensino do léxico na Prova Brasil e no Enem.

No quarto capítulo, analisaremos qual é o tratamento dado ao léxico e ao ensino de palavras e sentidos nos livros didáticos de português, com foco nos processos semânticos de formação de palavras, primeiramente com uma amostragem geral nos LDP e depois com a abordagem específica na coleção adotada pela escola com a qual trabalhamos nesta tese. Nesse capítulo, apresentamos um recorte de atividades dessa coleção, com as quais elaboramos um caderno que foi entregue para cada aluno que participou desta pesquisa.

Após a análise dessas atividades, no quinto capítulo, aprofundamo-nos sobre o léxico e o ensino de palavras e sentidos para os alunos: o que eles sabem sobre os processos

semânticos de formação de palavras e qual é o perfil do aluno da educação básica resultante de nossa análise?

Ao trabalhar com quatro dimensões no processo de ensino e de aprendizagem: legislação e documentos curriculares norteadores; avaliações nacionais; materiais didáticos; e o conhecimento do aluno, pudemos responder à pergunta que motivou esta pesquisa.

No sexto capítulo, com a finalidade de demonstrar como os processos semânticos de formação de palavras podem ser mais vantajosamente estudados em sala de aula, apresentamos uma proposta de abordagem didático-pedagógica apropriada para a Educação Básica, a partir da observação realizada em sala de aula de ensino médio, sob a ótica da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), relacionada aos aspectos culturais da existência do aluno.

Para o estudo dos processos semânticos metafóricos, metonímicos, de generalização e de especialização de sentidos, escolhemos a teoria SCC por se tratar de uma teoria semântica brasileira, que parte do conceito de língua natural “como um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos” (FERRAREZI JÚNIOR, 2010, p. 12). Dessa forma, a língua se constitui, se constrói, funciona e interfere em nossa própria visão do mundo na medida em que precisamos representar com ela as coisas que nos cercam, ou seja, os nossos mundos (tanto aquele em que vivemos - da forma que o vemos - como aqueles que podemos imaginar). Assim, a língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis (FERRAREZI JÚNIOR, 2010).

Propusemos seis atividades em que metáforas e metonímias fossem analisadas por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), da (visão de mundo) e da estética (sensação de beleza).

Assim, ao trabalhar com as quatro dimensões no processo de ensino e de aprendizagem citadas, ilustramos a trajetória sobre a qual se dará esta pesquisa:

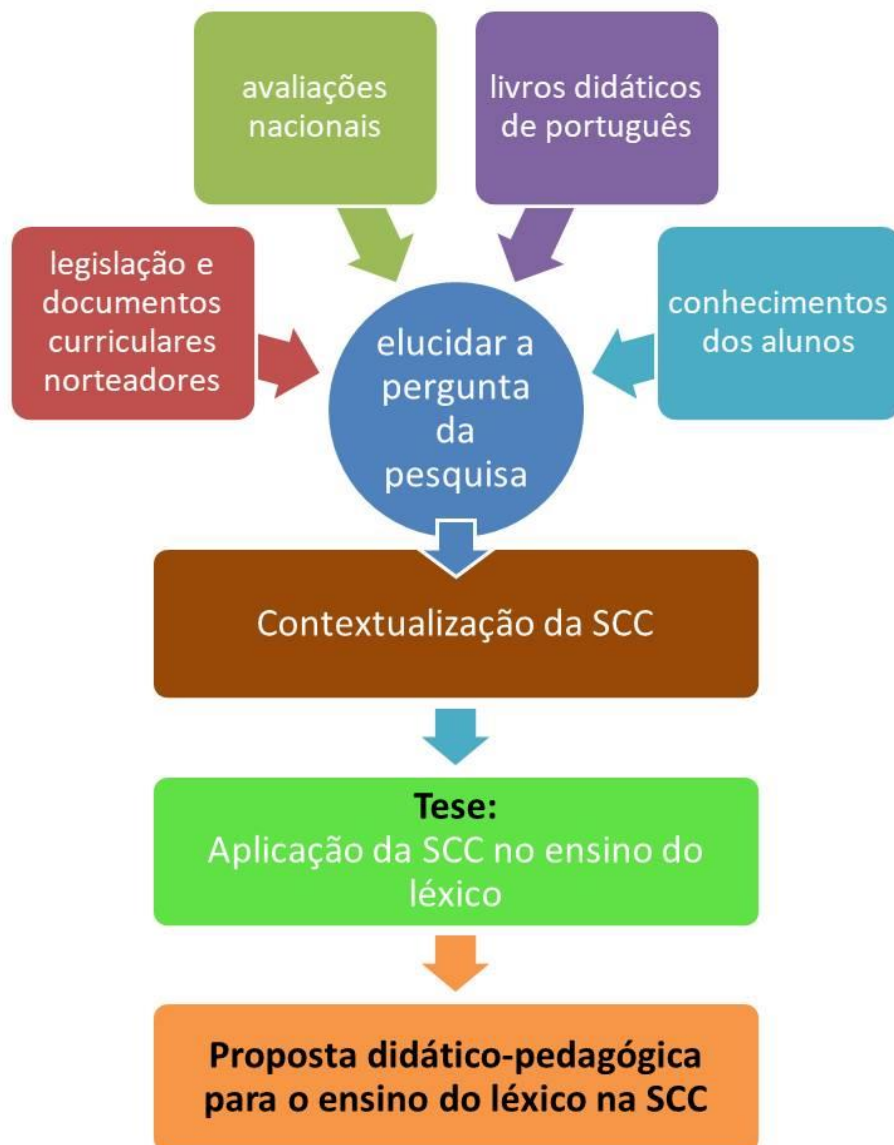


Figura 2 – Trajetória da pesquisa
Fonte: Elaborada pelo autor

2 O ENSINO DO PORTUGUÊS E OS ESTUDOS ORIENTADOS PARA A SIGNIFICAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

2.1 BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS

Em nossa dissertação de mestrado (LISKA, 2013), abrimos um capítulo para mencionar a importância da pesquisa sobre o livro didático e apresentamos um breve resumo da história do ensino do português. Retomaremos alguns posicionamentos para elucidar nosso trabalho atual, porém com outro direcionamento, pois na dissertação defendemos o uso do humor para o desenvolvimento da competência lexical. Neste capítulo, iremos nos aprofundar sobre o que as propostas e as orientações curriculares têm a dizer a respeito de nosso objeto de pesquisa: o ensino dos processos semânticos de formação de palavras.

Instrumento de trabalho do professor, o livro didático colabora para a organização do currículo escolar e orienta o educador em suas atividades. Para que essa tarefa seja realizada com eficiência, os manuais didáticos precisam acompanhar as transformações linguísticas e sociais que ocorrem conforme o tempo avança.

O estudo dos conteúdos abordados nos livros didáticos de língua portuguesa em comparação com as propostas curriculares e as pesquisas científicas devem permitir que sejam lançados novos olhares aos conteúdos que o aluno adquire para a sua formação linguística e social, reformulando-os frente às mudanças sociolinguísticas para aprimorar a sua competência linguística.

Bräkling (2003) defende que o livro didático é uma referência organizadora do currículo escolar, pois é responsável pela seleção dos conteúdos e determina sua progressão, tornando-se referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho. Além disso, o livro didático contribui para a definição de estratégias de trabalho e metodologias de ensino. No entanto, mesmo conhecendo a importância do livro didático, neste capítulo veremos que a referência organizadora do currículo escolar são as propostas e as orientações curriculares regidas por legislação específica, como os PCN e a BNCC. Elas são inclusive a referência para a própria elaboração do livro didático, além das exigências do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Com relação ao ensino do português no livro didático, a análise das consecutivas edições do manual didático de língua e literatura, *Antologia Nacional*, publicado pela primeira vez em 1895, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (RAZZINI, 2002), permite perceber que gradualmente o livro didático vai deixando de ser somente um manual repleto de textos e nele são adicionados explicações, notas, comentários, colaborações para a realização do trabalho docente em sala de aula, na mesma proporção em que vão se reduzindo as condições sociais e econômicas dos professores, que acabam transferindo ao manual didático a ocupação de preparar aulas e exercícios, facilitando a atividade docente.

A partir dos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Com isso, os manuais passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Conforme Magda Soares (2004), na década de 50 começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português, devido a uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola e do direito à escolarização. Nesse momento, gramática e texto, estudo sobre e da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar as estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática” (SOARES, 2004, p. 166).

O português se torna disciplina obrigatória e o currículo escolar deve dar principal relevo ao seu ensino, conforme a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961 (BRASIL, 1961), mas o seu ensino não correspondia a uma ferramenta de expressividade na interação social. Até 1996, ele se encaixava “num período em que ensinar gramática era algo obsoleto e inoperante” (SOUZA; ARÃO, 2009, p. 71). A maioria das obras se refere a esse período como uma época de memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário.

As reflexões sobre isso refletiram nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Português* (BRASIL, 1998, p. 29) para as séries do Ensino fundamental:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 29)

E nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Português* para o Ensino Médio (PCN+), (BRASIL, 2002, p. 55) dizendo que o ensino da língua portuguesa hoje deve:

desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. [...]o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Aumentam, então, a partir de 1996, as propostas de um trabalho com textos na sala de aula, sejam orais ou escritos, pois se percebeu que essa era a forma de atender às necessidades do aluno quanto ao seu desenvolvimento lingüístico, para que, conseqüentemente, esse domínio lingüístico contribua para a sua formação como cidadão. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, com especial atenção à variedade padrão e aos gêneros textuais do domínio público que a exigem como condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Com isso, observa-se que a formação do leitor e produtor de textos está intimamente ligada às praticas discursivas, pois elas não se manifestam por meio de modelos “prontos”, antecipados, mas exigem esforço cognitivo e interação social para que a comunicação se estabeleça.

Remete-se novamente aos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Português* para o Ensino Médio, para afirmar que no texto existe um jogo de relação entre as palavras que influenciará o uso apropriado do léxico ou da sintaxe, pois “os significados se constroem no próprio processo discursivo, e não fora dele” (BRASIL, 1998, p.66-67).

Mesmo com essas orientações curriculares, talvez esse trabalho há tempo não era feito na escola devido à distribuição de livros didáticos de baixa qualidade. A grande publicação em série desse material torna-o de custo reduzido para reprodução e, com a expansão da rede escolar, adquirir um livro de valor acessível torna de caráter quantitativo o ensino administrado pelo governo, ao invés de qualitativo, conforme afirmam Gregolin e Leonel (1997). Isso leva a refletir que, mesmo que haja a obrigatoriedade de renovar as metodologias de ensino e os conteúdos pertencentes ao currículo, há a incompatibilidade no mercado editorial do livro didático, que deveria ser elaborado em concordância com os parâmetros estabelecidos pela legislação federal sobre o ensino da língua e a prática escolar. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo Decreto nº 91.542 (BRASIL, 1985), cuida para que a relação entre as orientações curriculares e o conteúdo dos livros didáticos seja uníssona.

2.2 LÉXICO E O ENSINO DE PALAVRAS E SENTIDOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ESPECÍFICA

2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN)

Vimos na seção anterior que, com o aumento das pesquisas voltadas para os estudos linguísticos no Brasil e após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), houve reflexão e discussão para novas propostas curriculares, que buscaram se adequar à realidade da demanda social da época e às contribuições científicas. O resultado desse trabalho foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com o documento, com relação ao ensino de português, a escola deve proporcionar ao aluno a oportunidade de se deparar com as diferentes intenções e situações de comunicação, tornando-o um sujeito reflexivo sobre os processos e operações da própria língua, por meio de atividades epilinguísticas. Ao longo da vida, o sujeito deve reconhecer as propriedades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas da língua e suas particularidades nos recursos de criação e expressão estilísticos.

Vemos que o trabalho com textos na sala de aula deve valorizar também a inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita, como o sentido figurado (que neste trabalho chamamos de “sentidos especializados”), o humor, etc.

Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-linguísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação) (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Por ter uma base discursiva e pragmática, os PCN abordam o trabalho com o léxico na sala de aula por meio das escolhas lexicais para a ampliação do repertório lexical, possibilitando ao aluno utilizar diversas palavras a fim de adequá-las às finalidades e especificidades de uso da língua.

A ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

* escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);

* escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto (BRASIL, 1998, p. 62).

Embora ainda se encontrem nos livros didáticos exercícios com palavras isoladas, descontextualizadas, nos PCN já era recomendado que o trabalho com o léxico na sala de aula não se reduza ao estudo de uma lista de sinônimos. A proposta defende que as palavras não têm significado absoluto, mas que esses significados se constroem no processo discursivo, entre as palavras em jogo na interação discursiva, que influenciará o uso apropriado do léxico ou da sintaxe. O trabalho de compreensão/produção de textos se manifesta a partir de “uma base discursiva, onde os conteúdos diversos ganham, de modo progressivo-recursivo, existência e sentido” (BRASIL, 2002, p. 110).

Quando entendemos a palavra por significados absolutos, temos como consequência privilegiar apenas alguns itens lexicais e negligenciar outro tipo de palavras, como os conectores, afirmam os PCN. O problema é que essa afirmação peca ao denominar o que é léxico. Transcrevemos o parágrafo para observação:

Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos (BRASIL, 1997, p. 83).

A intenção dos PCN em ressaltar a importância do trabalho com o léxico por meio das escolhas lexicais é interessante, mesmo que seja entre atividades de interpretação e produção de textos e não aquelas específicas para esse trabalho, pois é a partir daí que outras propostas começam a abordar o léxico entre seus conteúdos. Porém o parágrafo transcrito dá a entender que itens lexicais são apenas os substantivos, adjetivos, verbos e advérbios.

Para falar de ensino do léxico então, devemos esclarecer o que é léxico, usando a definição do Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia (GTLEX) da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) do Brasil:

O léxico é entendido como o conjunto das palavras de uma língua, também chamadas de lexias. As lexias são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações. Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos linguistas não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos ou terminologias, passando pelas gírias, expressões idiomáticas ou palavrões³.

³ Disponível em <http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/lexicologia/lexicologia.asp>, acesso em 14 jan. 2016.

Podemos entender que fazem parte do léxico tanto as palavras em uso, como as lexias que já foram utilizadas, as novas unidades e as composições, combinações e expressões em vias de lexicalização. Também se agrupam ao léxico de uma língua as unidades do vocabulário comum dos falantes e os itens de vocabulários dialetais e específicos, como as gírias e as terminologias.

Os PCN ressaltam a importância da ampliação do vocabulário devido à densidade lexical dos universos especializados, “em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los” (BRASIL, 1998, p. 84), e isso é importante entre as habilidades do leitor proficiente. Dessa forma, a escola deve organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade.

Os parâmetros não excluem a formação de glossários com o estudo de palavras “difíceis”, mas salienta que é apenas uma das tarefas, lembrando que o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional. Além disso, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido.

Os PCN listam algumas atividades que podem orientar o aluno na construção de relações lexicais, de modo a, progressivamente, construir um conjunto de estratégias de manipulação e processamento das palavras, reforçando sempre a incorporar o resultado dessas atividades à produção textual, justificando o caráter discursivo em que esses parâmetros estão diluídos.

- explorar ativamente um corpus que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- **inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;**
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- **identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;**
- identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos (BRASIL, 1998, p. 84-85, grifos nossos).

Embora os parâmetros não tratem explicitamente do estudo de metáforas e metonímias, destacamos, entre as atividades sugeridas, aquelas que mais se aproximam com o estudo delas nos livros didáticos: 1) inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego; 2) identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões.

Com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Português* para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), deve-se considerar a Língua Portuguesa como “fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000, p. 24). Ou seja, a língua deve ser estudada sobre a legitimidade de seus acordos e condutas sociais e sobre a representação de experiências humanas. No entanto, a eficácia da língua perante suas possibilidades de uso ainda se restringe à separação do que é norma e do que é transgressão: “Quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo (BRASIL, 2000, p. 21)”.

Ressalta-se nela a atenção com os recursos expressivos da língua, por meio do funcionamento do processo discursivo, que envolve a interação entre interlocutores, condições de produção, características pragmáticas da textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade) inseridas em determinado contexto. Remete-se então à construção do sentido no processo discursivo. Logo, a seleção lexical e os efeitos de sentido também serão importantes para entender esse processo de significação. Para as habilidades que se entrelaçam nesse aspecto, temos como competência a ser desenvolvida pelo aluno: “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 24).

Dando continuidade à implementação das reformas educacionais definidas pela nova LDB e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, a Secretaria de Educação Básica publica os PCN+ (BRASIL, 2002), para o Ensino Médio, com orientações complementares aos PCNEM (BRASIL, 2000). No PCN+ (BRASIL, 2002), estabelece-se que são imprescindíveis para o desenvolvimento da competência textual “as relações entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos de sentido que provocam no leitor” (p. 83). Propõe-se então que se avaliem:

- o efeito de sentido conseqüente do uso da pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas);
- a propriedade do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição) em função da estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso dos recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação etc.) na estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor (BRASIL, 2002, p. 83).

Recomenda-se ainda que esses conhecimentos devam se articular com os adquiridos com a competência gramatical, sobretudo para ilustrar a dinamicidade da língua: deve-se “avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo)” (BRASIL, 2002, p. 82).

É evidente a importância de se trabalhar na sala de aula com o cenário em que os textos se desenvolvem, que particularizam a análise e a interpretação, além de permitir que os recursos expressivos sejam categorizados (em eficazes ou não eficazes, por exemplo), considerando a intenção do interlocutor no momento de utilização desses recursos.

O emprego de uma metáfora, por exemplo, pode ser extremamente eficaz num contexto, mas desastrosamente ineficaz em outro (BRASIL, 2002, p. 33). Por causa disso, não podem ser dispensadas as relações entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos de sentido que provocam no leitor para o desenvolvimento da competência textual. Considerando-se que os recursos expressivos utilizados por um autor provêm das escolhas que opera nos elementos oferecidos pela língua, pode-se propor, como procedimento de leitura intrinsecamente ligado aos mecanismos gramaticais, que se avalie “a propriedade do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição) em função da estratégia argumentativa do autor” (BRASIL, 2002, p. 83).

Recomenda-se ainda que esses conhecimentos devam se articular com os adquiridos com a competência gramatical, sobretudo para ilustrar a dinamicidade da língua: deve-se “avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo)” (BRASIL, 2002, p. 82).

O que consideraremos neste trabalho como sentidos costumeiros, os PCN+ chamam de “denotação”, definindo como a representação mental comum e constante evocada pelo signo:

Denotação é o significado em sua função meramente intelectual, ou seja, a representação mental comum e constante evocada pelo signo. O valor denotativo de um signo é mais ou menos comum a todos os usuários de uma língua ou linguagem, refletindo a compreensão solidificada que aquela comunidade lingüística tem do mundo exterior e interior (BRASIL, 2002, p. 83).

E trata a conotação como não correspondente ao sentido estrito:

A conotação é a parte do sentido de uma palavra (ou de outro signo) que não corresponde ao significado estrito. Resulta da atribuição de novos significados ao valor denotativo do signo e constitui-se de elementos subjetivos, variáveis de pessoa para pessoa, de contexto para contexto. O que chamamos de linguagem figurada corresponde grosso modo, à conotação. Qualquer palavra pode ser empregada em sentido conotativo, desde que inserida em contextos específicos; ou mesmo quando, tendo seu sentido forjado num contexto determinado, a palavra é intencionalmente deslocada para outros contextos (BRASIL, 2002, p. 83).

Como a reflexão e a atualização da prática docente é constante preocupação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em 2006 foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006a), por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio. Nelas, reforça-se o postulado de que o sentido é construído na movimentação discursiva, focando-se então as atividades de leitura. Como consequência disso, espera-se aqui também que a abordagem lexical seja por meio dos efeitos de sentido ocasionados pela seleção das palavras, levando em consideração a materialidade histórica, as condições de produção, as características sociais do uso da língua e a relação entre os interlocutores. Exemplificando, o documento apresenta o seguinte diálogo:

Chegando à fazenda dos avós, para visitá-los, o neto se dirige ao avô, que está na sala:
 – Firme, vô?
 – Não, fio, Sírvio Santos (BRASIL, 2006, p. 26).

Para compreender essa piada, envolvem-se os conhecimentos: 1) lingüísticos, de seus recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais, abrangendo as variedades dialetais e seus fenômenos, como o rotacismo; 2) textuais, para entender que se trata de um texto humorístico, devendo também o leitor conhecer os mecanismos próprios desses textos que ocasionam o riso; 3) sociopragmáticos e discursivos, ao observar a interação entre interlocutores de diferentes grupos socioculturais, neste caso a marca diferencial é a faixa etária entre eles; e 4) cognitivo-conceituais, que são os conhecimentos de mundo, enciclopédicos, complementando todas as informações da superfície lingüística, ao relacionar ‘Sírvio Santos’ à ‘televisão’, ‘firme’ à ‘filme’, ‘filme’ à ‘televisão’ e depois ‘firme’ à ‘Sírvio Santos’.

Temos então entre os eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio a análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem). Desse fatores, há as estratégicas textualizadoras, e uma delas é a observação do “uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais) (BRASIL, 2006, p. 38).

Esses fatores são imprescindíveis para a leitura e a produção de sentidos. A proposta apresenta outro exemplo como justificativa: “Se sua sogra é uma jóia... temos o melhor estojo (Funerária Sousa)” (BRASIL, 2006, p. 40). De acordo com o documento, a informação entre parênteses exerce papel determinante na produção de sentido intencionada para as palavras “joia” e “estojo”, ou seja, a construção dos referentes de “joia” e de “estojo” é orientada por essa informação. Pode-se afirmar que o dado trazido entre parênteses, na medida em que coloca em cena a instância enunciativa responsável pelo dizer (uma determinada agência funerária), leva ao reconhecimento do valor metafórico dos vocábulos “joia” e “estojo” bem como da carga de ironia que os acompanha. Aqui, estabelece-se uma relação metafórica entre os itens lexicais ‘joia’(=pedra preciosa) e ‘estojo’(=caixão), envolvida nas circunstâncias enunciativas onde a relação entre genro e sogra é culturalmente negativa. Além disso, há a relação entre gêneros textuais, pois se entrelaçam mecanismos próprios de peças publicitárias com os efeitos de humor e de ironia.

2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Com a intenção de elaborar e implementar uma base nacional comum, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação tem promovido reuniões, desde 2015, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); o Fórum Nacional de Educação (FNE) e outras associações profissionais e científicas da área⁴.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) será referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas.

⁴ Informações disponíveis para consulta em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>, acesso em 31 jan 2017.

Seu objetivo é promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A justificativa para isso está no Art. 210 da Constituição Federal de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Além disso, o Art. 26 da LDB prevê que os currículos da educação básica devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O prazo para sua implementação é de dois anos, a contar da entrada em vigor do documento. De acordo com o portal eletrônico elaborado para o acompanhamento público de seu trâmite⁵, a Base não é currículo, e sim o rumo e indica aonde se quer chegar. Porém, ressalta que são os currículos que definem os caminhos, ou seja, o método de ensino, os materiais didáticos e o formato das avaliações.

Entre as fases preliminares de elaboração do documento, a Secretaria de Educação Básica contou com o apoio de uma comissão de 116 especialistas, organizados em comissões por área/componente curricular/etapa da educação básica, responsáveis pela redação dos objetivos de aprendizagem. Compõem essas comissões representantes de 35 universidades e 2 Institutos Federais de Educação; professores das redes públicas estaduais dos 26 estados e do Distrito Federal, indicados pelas secretarias estaduais de educação; gestores das redes públicas estaduais, também indicados pelas secretarias estaduais.

Para a elaboração de um documento democrático, além da participação dos conselhos federais, estaduais e municipais de educação e de especialistas da área, contou com consulta pública, por meio do portal eletrônico da Base Nacional Comum Curricular. O debate público em torno dos documentos preliminares envolveu, ainda, a solicitação de relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos a associações científicas e a professores pesquisadores das universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas.

A primeira versão da Base, apresentada em 2015, recebeu 12 milhões de contribuições, em consulta pública, e deu origem à segunda versão, em maio de 2016. A partir daí, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes

⁵ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base-em-movimento/noticias/517-mec-entrega-base-nacional-ao-conselho-nacional-de-educacao>, acesso em 10 set. 2017.

Municipais de Educação (Undime), com apoio do MEC, promoveram seminários em todos os estados, entre junho e agosto de 2016.

A segunda versão da BNCC, publicada em maio de 2016, passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Essa versão também foi examinada por especialistas do Brasil e de outros países, por meio de pareceres analíticos, encaminhados ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790/2016⁶.

A terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017b) foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Em seguida, foi publicada a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, instituindo e orientando a implantação da Base. Depois dessas etapas, será definida uma estratégia de implantação em conjunto com as redes de ensino, a quem caberá transpor os conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecidos na Base para os seus currículos. A partir dessa homologação da BNCC será iniciado o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares, que deve ser efetivada até o início do ano letivo de 2020.

Essa terceira versão trata exclusivamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A parte referente ao Ensino Médio ainda deverá ser entregue e adaptada às diretrizes do Novo Ensino Médio, com a publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC referem-se à concepção de educação como direito e abarcam as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes, às condições para seu exercício de cidadania. Para definir “objetivos de aprendizagem”, o documento utiliza o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO: “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional (Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012)” (BRASIL, 2016, p. 25). Ainda, é possível especificar objetivos de aprendizagem para “uma lição, um tema, um ano ou todo um curso (UNESCO, 2016)” (BRASIL, 2016, p. 25).

⁶ Os relatórios analíticos e pareceres relativos à segunda versão podem ser consultados no site. Base Nacional Curricular. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> >. Acesso em 10 set. 2017.

As aprendizagens essenciais definidas para cada componente curricular da Versão 2 – então chamadas de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” – estavam organizadas segundo critérios que variavam de um componente para o outro ou se cruzavam em um mesmo componente: havia Eixos (em Ciências e Língua Portuguesa), Campos de atuação (em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna), Práticas (em Educação Física e Língua Estrangeira Moderna), Perguntas temáticas (em Língua Estrangeira Moderna), Unidades de conhecimento (em Ciências e Matemática), Conhecimentos (em História) e Linguagem e Procedimentos de pesquisa (também em História). Geografia, em contrapartida, não explicitava nenhum critério organizador. Essa heterogeneidade trazia dificuldades de compreensão e operacionalização da BNCC.

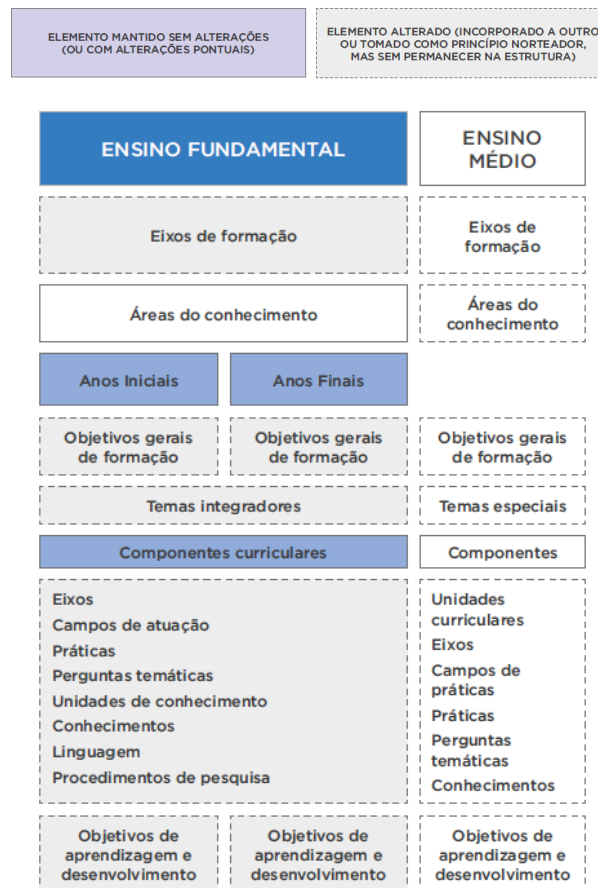


Figura 3 - Estrutura da 2ª Versão da BNCC
(BRASIL, 2017a, p. 7)

Na terceira versão (BRASIL, 2017), as aprendizagens essenciais de cada componente curricular – chamadas de Habilidades, de modo coerente com a proposta de uma visão curricular referenciada em competências – estão relacionadas a diferentes Objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em Unidades temáticas (agrupamentos que, respeitando as muitas

possibilidades de organização do conhecimento escolar, definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, adequado às especificidades de cada componente curricular). Destaca-se, assim, um intuito de uniformização dos elementos da estrutura da BNCC que, além de favorecer a compreensão do seu modo de funcionamento, possibilita também uma visão de conjunto que pode contribuir para a construção dos currículos.

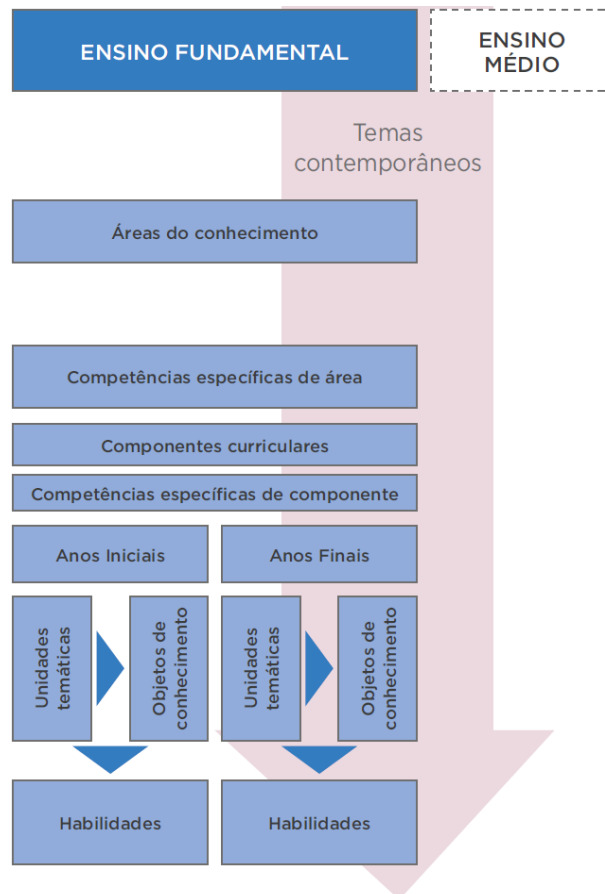


Figura 4 - Estrutura da terceira versão da BNCC
(BRASIL, 2017a, p. 7)

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. Por sua vez, no Artigo 9º, Inciso IV, que menciona as diretrizes e competências que nortearão os currículos, a LDB adota de forma explícita o enfoque por competências, e o faz implicitamente ao definir diretrizes para o currículo do Ensino Médio (Artigos 35 e 36), descrevendo os resultados esperados da aprendizagem em termos de competências gerais.

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído.

Os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC.

A terceira versão da BNCC apresenta dez competências gerais comuns a toda a Educação Básica e estão ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos das DCN. Tais competências pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017b, pp. 18-19).

Na Versão 2, em específico, para o Ensino Médio, etapa da Educação Básica estudada nesta tese, foi feita uma apresentação inicial da etapa e das dimensões de formação apontadas para ela pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução MEC/CNE nº 2 de 30/1/2012): Trabalho; Ciência; Tecnologia; e Cultura.

Atrelados a essas quatro dimensões, foram definidos, na BNCC, quatro eixos de formação, que articulavam o currículo ao longo de toda a etapa: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; e Intervenção no mundo natural e social, além da integração com Educação Profissionalizante e Tecnológica.

Esses quatro eixos de formação se refletiram nas áreas de conhecimento e componentes curriculares. Ao apresentar as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, a Base afirma que, ao longo da Educação Básica, a área de Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa) deve propiciar aos alunos aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;

b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

c. Utilizar diferentes linguagens -verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir

sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação;

d. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;

e. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

f. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017c, p.43).

Assim como nos PCN, para o ensino da Língua Portuguesa, a Base foi construída na perspectiva discursiva da linguagem. Lembrando: nos Parâmetros, o conceito de linguagem é “forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com a Base, o texto é o centro das práticas de linguagem e é, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal (BRASIL, 2017b). Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam.

Para atender a essa multiplicidade de modalidades e usos da língua escrita e da língua oral, e tendo sempre o texto como centro, a BNCC de Língua Portuguesa está organizada em cinco eixos organizadores, comuns ao longo do Ensino Fundamental.

O eixo *Oralidade* inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais. Além disso, considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) –, esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos.

O eixo *Leitura* compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário.

O eixo *Escrita*, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além disso, a aprendizagem da produção textual envolve habilidades de uso adequado de variedades linguísticas; por exemplo, a escolha do registro apropriado à situação de interação (formal ou informal), a consideração da variedade social ou regional ao se dar voz a personagens de determinada região ou camada social em uma narrativa ou relato, entre outros.

O eixo *Conhecimentos linguísticos e gramaticais* compreende, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o processo de alfabetização, e se amplia, ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. A alfabetização – a aprendizagem do sistema alfabético de escrita – é importante porta de acesso ao mundo letrado. A reflexão sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. Insere-se nesse eixo a aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por fim, o eixo *Educação literária* tem estreita relação com o eixo *Leitura*, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo *Leitura*, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo *Educação literária* predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo *Educação literária*, de ensinar literatura, mas de promover o contato

com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística.

Cada eixo organizador está organizado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento.

Embora apresentadas ano a ano, as habilidades se sucedem segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas por eixos organizadores, as fronteiras entre eles são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, eles estão intimamente interligados. Assim, as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e suas unidades temáticas e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (BRASIL, p 2017b, p. 66).

É importante destacar que muitas mudanças realizadas entre a Versão 2 e a Versão 3 da BNCC foram frutos das principais recomendações e sugestões apresentadas no documento “Seminários Estaduais da BNCC: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a

segunda versão da Base Nacional Comum Curricular”⁷ (doravante referido como Relatório Consed e Undime).

O Relatório Consed e Undime enfatizou que a revisão dos objetivos fosse realizada buscando assegurar que o sujeito aprendente estivesse sempre no centro do processo, reconhecendo o seu protagonismo no seu percurso de desenvolvimento e que os objetivos de aprendizagem não remetessem a intenções ou procedimentos de ensino.

Além disso, indicava a necessidade de revisar a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental, para que correspondessem à capacidade dos estudantes e permitissem uma transição adequada para o Ensino Médio.

Em resumo, as solicitações do Relatório Consed e Undime apoiaram-se no princípio de que a progressão de aprendizagem está associada a processos cognitivos – descritos pelo uso de verbos – que permitem indicar o aumento de demanda cognitiva ao longo dos anos de escolaridade, ainda que se refiram ao mesmo conteúdo.

No que concerne à alteração da demanda cognitiva das habilidades, estratégia adotada para garantir a progressão de aprendizagem, o Relatório Consed e Undime tomou como referência de análise a taxonomia modificada de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010, apud BRASIL, 2017a). As habilidades da Versão 2 foram inicialmente analisadas e categorizadas com base nas informações do Quadro 1 e tais categorias foram utilizadas tanto para analisar os níveis de aprendizagem expressos nos objetivos de aprendizagem da Versão 2 quanto para analisar e rever as habilidades da Versão 3, de maneira a assegurar a progressão de aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, considerando as especificidades dos diferentes componentes:

Quadro 1 – Níveis de aprendizagem e processos cognitivos (verbos)

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM	PROCESSOS COGNITIVOS (VERBOS)
1. Lembrar Refere-se ao reconhecimento e reprodução de ideias, fatos, termos, conceitos básicos, respostas e conteúdos. Associado à memorização.	Escolher, definir, duplicar, identificar, listar, reconhecer, relatar, reproduzir, recuperar, selecionar, soletrar etc.
2. Compreender Refere-se ao estabelecimento de conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. Associado à compreensão de fatos e a ideias de organização, comparação, classificação, entre outras.	Calcular, categorizar, elucidar, classificar, comparar, concluir, contrastar, demonstrar, descrever, debater, exemplificar, aumentar, explicar, ampliar, identificar, ilustrar, inferir, interpretar, localizar, corresponder, delinear, parafrasear, predizer, relatar, reformular, mencionar, mostrar, resumir, traduzir etc.
3. Aplicar	Aplicar, executar, construir, escolher, classificar, construir, demonstrar, desenvolver, executar,

⁷ Disponível em <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf>, Acesso em 11 set. 2017.

Refere-se à execução ou ao uso de procedimento em uma situação específica e à solução de problema, com base no conhecimento adquirido, estratégias, técnicas etc.	experimentar, identificar, ilustrar, executar, entrevistar, fazer uso de, organizar, planejar, praticar, selecionar, solucionar, usar, utilizar etc.
4. Analisar Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter- relação existente entre elas. Implica fazer inferências e encontrar evidências para apoiar generalizações.	Analisar, apreciar, assumir, atribuir, categorizar, classificar, comparar, concluir, contrastar, desconstruir, detectar, diferenciar, descobrir, discriminar, dissecar, distinguir, dividir, examinar, formular dedução, inferir, integrar, organizar, relatar, selecionar, sequenciar, simplificar, estruturar, testar etc.
5. Avaliar Associado à realização de julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Implica apresentar e defender opiniões e defender ideias e conceitos.	Concordar, apreciar, avaliar, conferir, escolher, comparar, concluir, criticar, decidir, deduzir, defender, determinar, refutar, discutir, calcular, avaliar, explicar, interpretar, julgar, justificar, medir, monitorar, priorizar, provar, ranquear, recomendar, reconstruir, selecionar, apoiar, verificar etc.
6. Criar Significa compilar informações ou elementos, com a intenção de criar nova visão, solução, estrutura ou modelo, utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos.	Adaptar, construir, mudar, escolher, combinar, compilar, compor, construir, criar, projetar, desenvolver, debater, elaborar, calcular, formular, generalizar, supor, modificar, planejar, produzir, propor, solucionar etc.

Fonte: BNCC, Versão 3 (BRASIL, 2017, pp. 42-43). Adaptado.

Na Versão 2 da BNCC, no componente Língua Portuguesa, o gênero/texto se vinculava a campos de atuação social, com fronteiras tênues entre eles, permitindo que os gêneros listados em um campo possam transitar em outro: do cotidiano, literário, político-cidadão, investigativo (BRASIL, 2016):

O *Campo da vida cotidiana* é o campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: e-mails, cartas pessoais, texto instrucional (manual, guia, receita etc.), post.

O *Campo literário* diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros textuais deste campo: Prosa: narrativas de aventura, narrativas de mistério e suspense, romances, autobiografias, diários, novelas, contos, lendas, fábulas, mitos, crônicas, HQs, mangás, peça teatral. Poesia: Poema de verso livre, Poemas de forma fixa — quadras, sonetos, haicais, cordéis, poemas visuais.

O *Campo político-cidadão* abarca a participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notícias, reportagens, cartas do leitor, cartas ao leitor, artigos de opinião, editoriais.

O *Campo investigativo* concentra a participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros textuais deste campo: textos didáticos, resenhas, entrevistas, relatos de experimentos, gráficos, infográficos, tabelas, verbetes.

Ainda, na Versão 2, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa estavam organizados em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão, que “contribuem para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 92).

O eixo *Leitura* compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação; o eixo da *Escrita* compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito; o eixo da *Oralidade/sinalização* compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização (Libras, por exemplo); o eixo *Conhecimento sobre a língua e sobre a norma* reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional.

O eixo *Leitura* compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como: 1) a compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos); 2) o reconhecimento da polifonia, identificando-se as vozes presentes nos textos; 3) as reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos; 4) a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal; 5) a ampliação do vocabulário, a partir da leitura de gêneros diversos e do contato com obras de referência (dicionários, por exemplo); 6) o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.).

O eixo Escrita compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como: 1) a reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem textos, a valorização da escrita e a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; 2) a análise de gêneros em termos das situações nas quais são produzidos e dos enunciadores envolvidos; 3) a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos; 4) o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística que se deva/ queira acatar; 5) a utilização da reescrita como uma prática indispensável ao desenvolvimento da produção textual escrita; 6) a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas; 7) o desenvolvimento da autoria, como um conhecimento proveniente da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção.

O eixo Oralidade/Sinalização compreende: 1) a produção de gêneros orais, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação sociais específicas; 2) a compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, quanto para a observação das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados; 3) as relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos; 4) a oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos envolvidos, como as entonações de voz, movimentos do corpo, dentre outros; 5) as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

O eixo Conhecimento sobre a língua e sobre a norma abarca, entre outros aspectos: o sistema alfabético de escrita, conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções. A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos.

Entre os objetivos gerais do componente Língua Portuguesa na Educação Básica listados na BNCC, destacamos dois que vão ao encontro das expectativas desta tese:

1) Desenvolver estratégias e habilidades de leitura - antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreender sentidos gerais do texto, identificar assuntos / temas tratados nos textos, estabelecer relações lógicas entre partes do texto – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários.

2) Apropriar-se, progressivamente, de um vocabulário que permita ler/escutar e produzir textos orais e escritos, identificando e utilizando palavras novas, bem como seus sinônimos; consultando obras de referência para compreender o significado de palavra desconhecida, analisando a diferença de sentido entre palavras e refletindo sobre as escolhas feitas pelo autor para atender a uma finalidade de texto.

Agora, apresentaremos um quadro para demonstrar em que eixos, conteúdos e objetivos encontramos o estudo de metáforas, metonímias e outros processos de especialização de sentidos, ao longo do ensino fundamental:

Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem que focam diferentes usos e sentidos das palavras na BNCC (Versão 2)

Ano	Eixo de formação	Campo(s) de atuação	Objetivo de aprendizagem
3º EF	Oralidade/sinalização	Literário	(EF03LP33) Ouvir e recitar poemas, cordéis, canções, piadas adivinhações, observando e dando a devida entonação a rimas, metáforas e outros recursos de composição dos textos e realizando apreciações estéticas.
4º EF	Leitura	Literário	(EF04LP11) Apreciar poemas e analisar como o uso de recursos literários como metáforas produzem significações e como aspectos da forma - onomatopeias e aliterações - produzem ritmo e melodia.
4º EF	Oralidade/sinalização	Literário	(EF04LP31) Ouvir e recitar poemas, cordéis, canções, observando os efeitos expressivos dos recursos usados (metáforas, onomatopeias, aliterações, repetições), dando a devida entonação aos diferentes gêneros e realizando apreciações estéticas.
5º EF	Oralidade/sinalização	Literário	(EF05LP30) Ouvir e recitar poemas, cordéis, canções, piadas, cantar músicas de variados ritmos, utilizando os efeitos expressivos de recursos como metáforas, onomatopeias, aliterações, repetições e realizando apreciações estéticas.
6º EF	Leitura	Literário	(EF06LP12) Compreender processos figurativos de produção de sentidos na linguagem, com destaque para comparação e metáfora.
6º EF	Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma		(EF06LP49) Compreender figuras de linguagem, com destaque para a comparação e a metáfora.
6º EF	Escrita	Todos os campos	(EF06LP27) Empregar recursos semânticos da sinonímia, antonímia e homonímia em textos diversos

6º EF	Leitura	Literário	(EF06LP08) Reconhecer, numa narrativa, os diferentes empregos das palavras e expressões – denotativas e conotativas – no processo de caracterização de cenas de personagens.
7º EF	Leitura	Literário	(EF07LP07) Compreender processos figurativos de produção de sentidos na linguagem, com destaque para personificação e a metonímia.
7º EF	Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma		(EF07LP38) Compreender figuras de linguagem, com destaque para, personificação e a metonímia.
8º EF	Leitura	Literário	(EF08LP08) Analisar imagens poéticas construídas pelo uso de comparações, metáforas e metonímias.
8º EF	Escrita	Literário	(EF08LP26) Usar figuras de linguagem como comparações, metáforas e metonímias na criação de poemas que tratem de temáticas de interesse dos jovens, como amor, amizade, aventuras, desafios, mundo virtual, conflitos geracionais etc.
8º EF	Escrita	Todos os campos	(EF08LP20) Empregar diferentes recursos de polissemia para produzir efeitos de sentido em textos diversos.
8º EF	Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma		(EF08LP37) Reconhecer e analisar a polissemia e seus efeitos de sentido em textos diversos.
9º EF	Leitura	Literário	(EF09LP05) Compreender, na leitura de narrativas literárias, figuras de linguagem (metáfora, metonímia, paradoxo, hipérbole, ironia etc.).

Fonte: BNCC, 2ª versão (BRASIL, 2016). Elaborado pelo autor.

Podemos perceber que, dos 15 objetivos de aprendizagem agrupados devido ao foco em diferentes usos e sentidos das palavras (metáfora, metonímia, polissemia, homonímia, conotação e denotação), 10 deles se situam no campo literário, relativo à participação em situações de leitura na fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Ou seja, a análise é restrita aos textos literários, a fim de compreender os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária.

Como no Ensino Fundamental, para o Ensino Médio foram definidos, na Versão 2, para cada área de conhecimento, objetivos gerais de formação, relacionados aos eixos de formação da etapa. Em seguida, discorre-se sobre como os componentes curriculares contribuem para o alcance desses objetivos gerais de formação e apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares por área de conhecimento, organizados em Unidades Curriculares.

Quem conclui o Ensino Médio deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais); solucionar problemas de forma criativa e inovadora; interagir com o outro e suas diferenças; reconhecer, expressar e gerir suas emoções; liderar, empreender e aprender continuamente. Essas aprendizagens se

vinculam, por sua vez, às demais dimensões formativas: “tecnologia”, “ciência” e “cultura”, dimensões indissociáveis que colaboram para a formação integral do sujeito no Ensino Médio, junto com “trabalho”, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução MEC/CNE nº 2 de 30/1/2012).

Como esta tese tem sua abordagem pelo viés cultural da língua, é interessante destacar o que a Base trata de “cultura”, como uma dimensão de formação:

A “cultura” é, por fim, o termo mais polissêmico de todos, podendo compreender uma diversidade de expressões, dentre elas, as populares, as étnicas, as eruditas e as da indústria cultural. Melhor seria dizê-la no plural - culturas -, para abarcar as suas diversas possibilidades. Essa dimensão formativa, em seu entrelaçamento com trabalho, ciência e tecnologia, envolve dimensões estéticas, éticas e políticas, no sentido de cultivar a sensibilidade para o cuidado de si e do outro, a atenção ao mundo no qual se vive e pelo qual é preciso responsabilizar-se. Essa dimensão amplia, ainda, a capacidade dos estudantes de abrir-se às diferenças e apreciar a diversidade, além de prepará-los para apreciar, fruir e produzir cultura. O/A estudante precisa, enfim, ser convidado não apenas a refletir sobre as consequências de suas decisões e ações, mas a entender a relação com o outro em suas múltiplas e complexas facetas. (BRASIL, 2016, p. 492).

Como vimos, a dimensão cultural atua no cultivo da sensibilidade sobre si e sobre o outro, levando o estudante à reflexão de suas ações e a relação delas com o outro, permitindo entender as diferenças e a respeitar a diversidade. É uma dimensão que visa pela responsabilidade, envolvendo outras dimensões, como estéticas, éticas e políticas.

Os eixos de formação do Ensino Médio, aos quais se relacionam os objetivos gerais de formação das áreas de conhecimento para esta etapa, são definidos a seguir (BRASIL, 2016, p. 493):

Eixo 1 - Pensamento crítico e projeto de vida: este eixo diz respeito à adoção, pelos/pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações.

Eixo 2 - Intervenção no mundo natural e social: este eixo diz respeito ao protagonismo dos/das estudantes frente às questões sociais e ambientais contemporâneas. Refere-se à capacidade de dar respostas aos problemas de seu tempo, utilizando-se, para tal, de diferentes recursos e tecnologias, colocando-os a serviço de seus propósitos.

Eixo 3 - Letramentos e capacidade de aprender: este eixo, que também está presente no Ensino Fundamental, diz respeito à ampliação da participação dos/das estudantes do Ensino Médio no mundo letrado por sua inserção em esferas mais abrangentes da vida social. Tal

ampliação, além de proporcionar novas aprendizagens na escola, deve se traduzir no desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.

Eixo 4 - Solidariedade e sociabilidade: assim como no Ensino Fundamental, no Ensino Médio este eixo diz respeito aos compromissos que os sujeitos assumem com relação à coletividade e aos processos de construção de identidade, que se dão no reconhecimento e acolhimento das diferenças. Diz respeito, ainda, à adoção de uma postura sensível diante da vida, das relações sociais e dos seres humanos com o ambiente, pautada em apreciações éticas e estéticas, como também ao desenvolvimento das competências necessárias para uma sociabilidade própria dos sistemas democráticos e republicanos.

Esses quatro eixos de formação se refletem nas quatro áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Médio: Ciências da Natureza englobam Biologia, Física e Química. Às Ciências Humanas são agregados os componentes Filosofia e Sociologia, além de História e Geografia (do Ensino Fundamental). A área de Linguagens permanece com os mesmos componentes (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa) – bem como a área de Matemática. A área de Ensino Religioso não mais integra o currículo nessa etapa.

Para a área de Linguagens, espera-se que os estudantes, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, realizem reflexões mais aprofundadas, que podem envolver, inclusive, o exercício de análise e de categorização – de elementos discursivos, textuais e gramaticais, dos movimentos artísticos e literários, das lógicas internas das práticas corporais. A atividade teórico-reflexiva deve ser vista como um recurso para potencializar a criação, a compreensão dos modos de se expressar e participar no mundo.

Quadro 3 -. Objetivos gerais de formação da área de Linguagens para o Ensino Médio em relação aos eixos de formação na BNCC (Versão 2)

Objetivos	Eixos de formação			
	Pensament o crítico e projeto de vida	Intervençã o no mundo natural e social	Letrament os e capacidade de aprender	Solidaried ade e sociabilida de
(EMLI01) Consolidar a autonomia em diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva.	x	x	x	x
(EMLI02) Mobilizar conhecimentos sobre as formas como as manifestações artísticas, corporais e linguísticas se estruturam, com vistas a potencializar a criação, a produção e a interpretação das diversas práticas de linguagem.		x	x	

(EMLI03) Analisar valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nas diversas práticas de linguagem e o modo como elas condicionam a vida humana.	x	x		
(EMLI04) Usufruir de diversas práticas de linguagem para enriquecer sua própria formação ética, sensível, estética e afetiva.	X		x	
(EMLI05) Apropriar-se do patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.	x	x		
(EMLI06) Interagir de forma ética e respeitosa com o outro, compreendendo que a participação qualificada no debate público se dá mediante argumentação, formulação de propostas e tomadas de decisão com vistas ao interesse comum.	x	x		x
(EMLI07) Posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, articulando conhecimentos das linguagens com os de outras áreas para compreender, sustentar e refutar pontos de vista.	x	x	x	x
(EMLI08) Compreender o uso de diferentes discursos para valorizar e desvalorizar preferências culturais, saberes, práticas e grupos sociais.	x		x	
(EMLI09) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo.		x	x	

Fonte: BNCC, 2ª versão (BRASIL, 2016). Adaptado.

Assim como nos PCN, na 2ª versão da Base, ao componente curricular Língua Portuguesa cabe proporcionar aos alunos experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como “a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita” (BRASIL, 2016, p. 505). Para isso, a escola precisa possibilitar o contato com larga variedade de textos, em práticas diversas de uso da língua. Nas modernas sociedades tecnológicas, essa diversidade de textos e práticas se amplia, colocando novos desafios ao professor. Nesse sentido, os textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, devem também ser considerados nas práticas de letramento.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa no Ensino Médio estão organizados, como no Ensino Fundamental, em quatro eixos: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão. Além desses eixos, consideram-se os campos de atuação nos quais as práticas de linguagem se realizam. São três os campos de atuação no Ensino Médio: literário, político-cidadão e investigativo. Os objetivos de aprendizagem distribuem-se em Unidades Curriculares, cuja forma de nomeação aponta para a ordem em que devem ser trabalhadas:

UNIDADES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Unidade Curricular I — Campo das práticas literárias I

Unidade Curricular II — Campo das práticas literárias II

Unidade Curricular III — Campo das práticas literárias III

Unidade curricular IV — Campo das práticas político-cidadãs I

Unidade Curricular V — Campo das práticas político-cidadãs II

Unidade Curricular VI — Campo das práticas de estudo e pesquisa (BRASIL, 2016, p 528).

As Unidades Curriculares I, II e III do campo literário, por exemplo, são assim ordenadas, por se considerar que o trabalho com textos mais próximos no tempo pode facilitar a interação do estudante com o literário. O campo I volta-se também para uma formação que busca consolidar algumas habilidades leitoras trabalhadas no Ensino Fundamental, como aquelas que dizem respeito à capacidade de lidar com as estratégias e recursos expressivos do texto literário. Garantida essa formação, o estudante aprofunda seu conhecimento da literatura brasileira, pela leitura dos autores da tradição, em diálogos mais aprofundados e que envolvem, inclusive, reflexões sobre a história da literatura brasileira.

As Unidades Curriculares IV e V do campo político-cidadão também organizam objetivos em progressão, tanto horizontal (uma unidade em relação a outra), quanto vertical (entre os objetivos ordenados em uma mesma unidade). Considerando-se como exemplo os gêneros do argumentar, predominantes nesse campo, parte-se de habilidades que vão do reconhecimento de elementos da estrutura argumentativa para se chegar à análise de recursos gramaticais que permitem avaliar o grau de envolvimento do autor com aquilo que enuncia. A escrita de gêneros argumentativos considera o mesmo critério: da compreensão de como estruturar os textos em atenção a suas finalidades comunicativas, ao domínio de recursos linguísticos que lhes garantam tessitura e adequação ao seu contexto de produção.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo investigativo reúnem-se em uma única unidade curricular, a unidade VI, comprometendo-se com o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e oralidade de gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, como: artigos de divulgação científica (tanto aqueles dirigidos a um público não especializado como aqueles publicados em revistas voltadas para o tema), resenhas, artigos acadêmicos, resumos, relatórios de trabalhos, projetos de pesquisa, seminários etc.

Agora, apresentaremos um quadro para demonstrar em que eixos, conteúdos e objetivos encontramos o estudo de metáforas, metonímias e outros processos de especialização de sentidos, ao longo do ensino fundamental:

Quadro 4 - Objetivos de aprendizagem que focam diferentes usos e sentidos das palavras na BNCC (Versão 2)

Unidade Curricular	Eixo de formação	Objetivo de aprendizagem
I: campo das práticas literárias I	Leitura	(EM11LI05) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses), a partir da leitura de textos em prosa ou em verso, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária.
II: campo das práticas literárias II	Leitura	(EM12LI07) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses) e compreender a natureza desses recursos, a partir da leitura de textos em prosa ou em verso.
III: campo das práticas literárias III	Leitura	(EM13LI07) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses) e compreender a natureza desses recursos, a partir da leitura de textos em prosa ou em verso.
IV: campo das práticas político-cidadãs I	Leitura	(EM14LI07) Analisar o uso de recursos persuasivos em gêneros argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
VI: campo das práticas de estudo e pesquisa	Conhecimentos sobre a língua padrão	(EM16LI16) Compreender a função das aspas: no discurso citado, na marcação de sentido aproximado, metafórico, na marcação da ironia.

Fonte: BNCC, 2ª versão (BRASIL, 2016). Elaborado pelo autor.

Assim como no Ensino Fundamental, podemos perceber que a maioria dos objetivos selecionados tem seu eixo de formação voltado para a leitura, sendo que quatro se encontram nas unidades curriculares das práticas literárias. Quando a análise da palavra envolve outras práticas, como as político-cidadãs, mantém-se o foco nos aspectos estilísticos da língua, como observar o uso de recursos persuasivos em gêneros argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

Na Versão 3 da Base, para garantir o desenvolvimento das competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa, é apresentado um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, conforme ilustrado a seguir:

Quadro 5 - Exemplo de unidade temática X objetos do conhecimento X habilidades

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Reflexão sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita.		
Processos de formação e significados das palavras	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
	Derivação e composição	(EF05LP32) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
		(EF05LP33) Identificar as significações que prefixos acrescentam à palavra primitiva.

Fonte: BNCC, Versão 3 (BRASIL, 2017b). Adaptado.

Listamos a seguir todas as unidades temáticas apresentadas na Versão 3 para o componente curricular Língua Portuguesa:

Quadro 6 - Unidades temáticas do componente curricular Língua Portuguesa na Versão 3 da BNCC

1. Apropriação do sistema alfabético de escrita
2. Categorias do discurso literário
3. Construção da autonomia de leitura
4. Convenções gráficas da escrita
5. Estratégias antes da produção do texto
6. Estratégias após a produção do texto
7. Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação
8. Estratégias de leitura
9. Estratégias durante a produção do texto
10. Experiências estéticas
11. Funcionamento do discurso oral
12. Interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar
13. Interesse pela leitura literária
14. Morfossintaxe
15. O texto literário no contexto sociocultural
16. Ortografia
17. Processos de formação e significados das palavras
18. Produção de textos orais em situações específicas de interação
19. Reconstrução do sentido do texto literário
20. Variação linguística

Fonte: BNCC, Versão 3 (BRASIL, 2017b). Elaborado pelo autor.

Listamos a seguir todos os objetos do conhecimento apresentados na Versão 3 para o componente curricular Língua Portuguesa:

Quadro 7 - Objetos do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa na Versão 3 da BNCC

1. Acentuação
2. Aposto e vocativo
3. Apreciação de texto literário
4. Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala
5. Aumentativo e diminutivo
6. Autodomínio do processo de leitura
7. Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos
8. Características da fala
9. Carta, e-mail e post
10. Colocação pronominal
11. Composição
12. Compreensão do sistema alfabético de escrita
13. Concordância nominal
14. Concordância nominal e verbal
15. Concordância verbal
16. Conhecimento do alfabeto
17. Conjunção
18. Consciência fonológica
19. Consciência grafonêmica
20. Consciência silábica
21. Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade
22. Cópia
23. Decodificação
24. Deduções e inferências de informações
25. Derivação
26. Derivação e composição
27. Derivação prefixal e sufixal
28. Derivação sufixal
29. Dimensão social e estética do texto literário
30. Edição do texto
31. Elementos constitutivos da discursividade em diferentes contextos comunicativos
32. Elementos constitutivos do discurso dramático em prosa e versos
33. Elementos constitutivos do discurso dramático em prosa e versos: função e organização
34. Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e recursos expressivos
35. Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e ponto de vista do narrador
36. Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: diálogos
37. Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e recursos expressivos
38. Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico e semântico
39. Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico
40. Escrita de dados pessoais
41. Escrita de palavras e frases
42. Estrangeirismos
43. Estrutura da frase
44. Estrutura da oração
45. Estruturas silábicas
46. Exposição oral
47. Finalidades da interação oral
48. Flexões do substantivo, do adjetivo e dos verbos regulares
49. Fluência de leitura para a compreensão do texto
50. Formulário
51. Funções sintáticas do adjetivo
52. Funções sintáticas do substantivo e do verbo
53. Gêneros textuais do discurso oral
54. Intertextualidade

55. Jornal falado e entrevista
56. Lista
57. Localização de informações em textos
58. Marcas da relação entre as orações no período composto: orações subordinadas
59. Mensagem instantânea
60. Mensagem pessoal
61. Modos verbais
62. Notícia
63. Objetivos de leitura
64. Observação de regularidades no funcionamento da língua: conjunções coordenativas e subordinativas
65. Oração e período
66. Parágrafo: aspectos semânticos e gráficos
67. Pesquisa sobre o tema do texto
68. Planejamento do texto
69. Polissemia
70. Pontuação
71. Procedimentos de escuta de textos
72. Procedimentos estilístico-enunciativos
73. Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos
74. Processos de coesão
75. Processos de criação
76. Processos de variação linguística
77. Quadro, tabela e gráfico
78. Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
79. Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos
80. Recursos de criação de efeitos de sentido
81. Reescrita do texto
82. Reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto
83. Reflexão sobre o conteúdo temático do texto
84. Reflexão sobre o léxico do texto
85. Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto
86. Regência nominal e verbal
87. Regência verbal
88. Registro de informações
89. Regras de convivência em sala de aula
90. Regras ortográficas
91. Relato informativo
92. Relato oral
93. Relato pessoal
94. Revisão do texto
95. Segmentação de palavras
96. Seleção de informações
97. Sinonímia e antonímia
98. Tempos verbais
99. Texto argumentativo
100. Texto argumentativo e/ou persuasivo
101. Texto argumentativo ou de reivindicação
102. Texto expositivo-informativo
103. Texto injuntivo: instrucional e procedimental
104. Texto publicitário
105. Textos de gêneros textuais diversos
106. Uso do dicionário
107. Variedades linguísticas e norma-padrão
108. Vozes verbais

Fonte: BNCC, Versão 3 (BRASIL, 2017b). Elaborado pelo autor.

Cada habilidade de uma etapa do ensino estará associada a um objeto do conhecimento que, por sua vez, associa-se a uma unidade temática. Mesmo sendo numerosos, os objetos do conhecimento podem se repetir ao longo do Ensino Fundamental, considerando que uma mesma habilidade ou habilidades diferentes podem ser trabalhadas em várias etapas de ensino.

Passamos agora a listar as habilidades que envolvem o estudo da palavra. Das 416 habilidades de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental (com média de 45 para cada ano), 41 envolvem reconhecer/identificar/inferir o sentido de palavras e expressões, analisar processos de formação de palavras e identificar/utilizar recursos de coesão e coerência lexicais.

É interessante observar o impacto que a Versão 3 teve para o ensino do léxico em relação à Versão 2. Se na versão anterior separamos 15 objetivos de aprendizagem (o que na versão atual passará a ser “habilidade”), agora constam 41. Além disso, há objeto de conhecimento específico para o estudo da palavra, “Reflexão sobre o léxico do texto”, e unidade temática para os “processos de formação e significados das palavras”:

Quadro 8 - Habilidades que focam o estudo das palavras na Versão 3 da BNCC

EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF01LP15) Reconhecer o significado de palavras conhecidas em textos.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Sinonímia e antonímia	(EF01LP36) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF02LP17) Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Sinonímia e antonímia	(EF02LP38) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF03LP13) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF03LP22) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e vocabulário apropriado ao gênero textual.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação prefixal e sufixal	(EF03LP33) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico e semântico	(EF03LP35) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.

LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF04LP13) Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Uso do dicionário	(EF04LP28) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF04LP36) Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e melódicos (aliteração, eco e rimas), de expressões metafóricas e de recursos gráfico-visuais em textos versificados.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF04LP39) Identificar elementos que criam efeitos de humor em histórias em quadrinhos e tirinhas.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF05LP13) Identificar o sentido de vocábulo ou expressão utilizado, em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto	(EF05LP14) Interpretar verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto	(EF05LP16) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
LEITURA	Estratégias de leitura	Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos	(EF05LP18) Inferir, em textos, o efeito de humor produzido pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação e composição	(EF05LP32) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação e composição	(EF05LP33) Identificar as significações que prefixos acrescentam à palavra primitiva
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF05LP39) Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros, de comparações e metáforas e de recursos gráfico-visuais em textos versificados.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF05LP41) Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de palavras, expressões, pontuação expressiva.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF06LP12) Identificar vocabulário desconhecido, incluindo especializado e técnico, usando pistas de contexto, estrutura, ilustrações, bem como fontes externas ao texto, como glossários, dicionários, materiais de referência, enciclopédias (físicos ou eletrônicos).
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto	(EF06LP15) Identificar recursos de coesão referencial por substituições lexicais e uso de pronomes anafóricos.

ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF06LP24) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação e composição	(EF06LP28) Distinguir entre palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF06LP37) Identificar, em textos em versos, aspectos rítmicos e sonoros (rimas e organização em estrofes), recursos expressivos semânticos (figuras de linguagem) e nível gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel).
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF06LP39) Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos (comparação e metáfora).
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF07LP12) Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF07LP25) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação	(EF07LP27) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF07LP37) Analisar, em textos em versos, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas), semânticos (figuras de linguagem) e gráfico-espaciais (distribuição da mancha gráfica no papel, ilustração).
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF07LP39) Identificar, em textos literários, recursos estilísticos: conotação, comparações, metáforas.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF08LP12) Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Composição	(EF08LP24) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF08LP33) Interpretar, em textos em versos, efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos (figuras de linguagem) e gráfico-espaciais (distribuição do texto e da mancha gráfica na página, ilustração e sua relação com o texto poético).
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Experiências estéticas	Processos de criação	(EF08LP37) Criar textos em versos compostos por figuras de linguagem (comparações, metáforas e metonímias, ironias etc.).
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF09LP13) Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF09LP26) Utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos adequados ao gênero textual, discurso direto em registro formal ou informal, de acordo com o locutor-personagem, figuras de linguagem etc.

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Estrangeirismos	(EF09LP29) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF09LP39) Analisar, em texto literário, recursos expressivos que provocam efeitos de humor, ironia ou paradoxo.

Fonte: BNCC, Versão 3 (BRASIL, 2017b). Elaborado pelo autor.

Em resumo, para o estudo da palavra, temos 6 unidades temáticas: categorias do discurso literário; estratégias de leitura; estratégias durante a produção do texto; experiências estéticas; processos de formação e significados das palavras; e reconstrução do sentido do texto literário.

Ainda, para o estudo da palavra temos 15 objetos do conhecimento: avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos; derivação e composição; elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico; estrangeirismos; polissemia; procedimentos estilístico-enunciativos; processos de criação; recursos de criação de efeitos de sentido; reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto; reflexão sobre o léxico do texto; reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto; sinonímia e antonímia; e uso do dicionário.

Ao analisar os eixos em que se encontravam as habilidades, percebemos que a maior parte delas corresponde ao eixo “Leitura”, que compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos, o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, da fluência e o enriquecimento do vocabulário. Inclusive, o objeto do conhecimento “Reflexão sobre o léxico do texto”, que aparece 9 vezes entre os demais objetos, corresponde à unidade temática “Estratégias de leitura”, dentro do eixo “Leitura”.

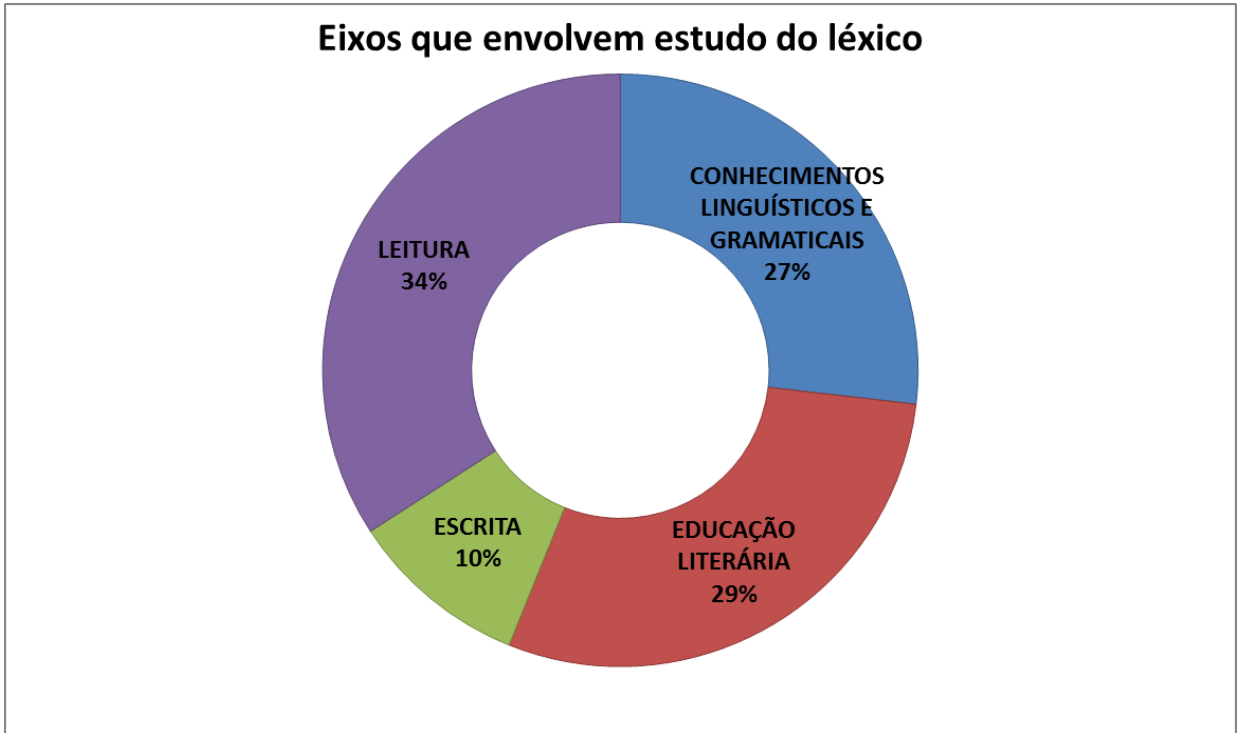


Figura 5 - Percentual de eixos que envolvem estudo do léxico

Fonte: Elaborada pelo autor

Isso significa que o envolvimento com o léxico acontece em sua maioria por meio de atividades de leitura, ao inferenciar o sentido das palavras. Ainda que o léxico tenha bastante atenção nesta nova proposta, em contrapartida com orientações e propostas curriculares nacionais anteriores (Como os PCN e as OCN), fica em defasagem a habilidade criativa do aluno em usar produtivamente os recursos estilísticos e lexicais de expressão. Ensinar a usar as palavras em diversas situações comunicativas, principalmente como recursos estilísticos de expressão na produção de textos, ainda é uma atividade incipiente nos documentos oficiais.

Para confirmar isso, levantamos em um gráfico os verbos utilizados para as 41 habilidades selecionadas, de acordo com a taxonomia de Bloom (apresentada no Quadro 1). Podemos perceber que quase 1/3 deles se resume a identificar algo, seguido de inferir, lembrando que reconhecer, localizar, interpretar e agrupar compõem processos cognitivos entre os níveis de aprendizagem de lembrar e compreender. 10% das habilidades estão entre utilizar/criar algo na produção escrita, logo, o desenvolvimento da capacidade de criação, no estudo do léxico, é pouco trabalhado.

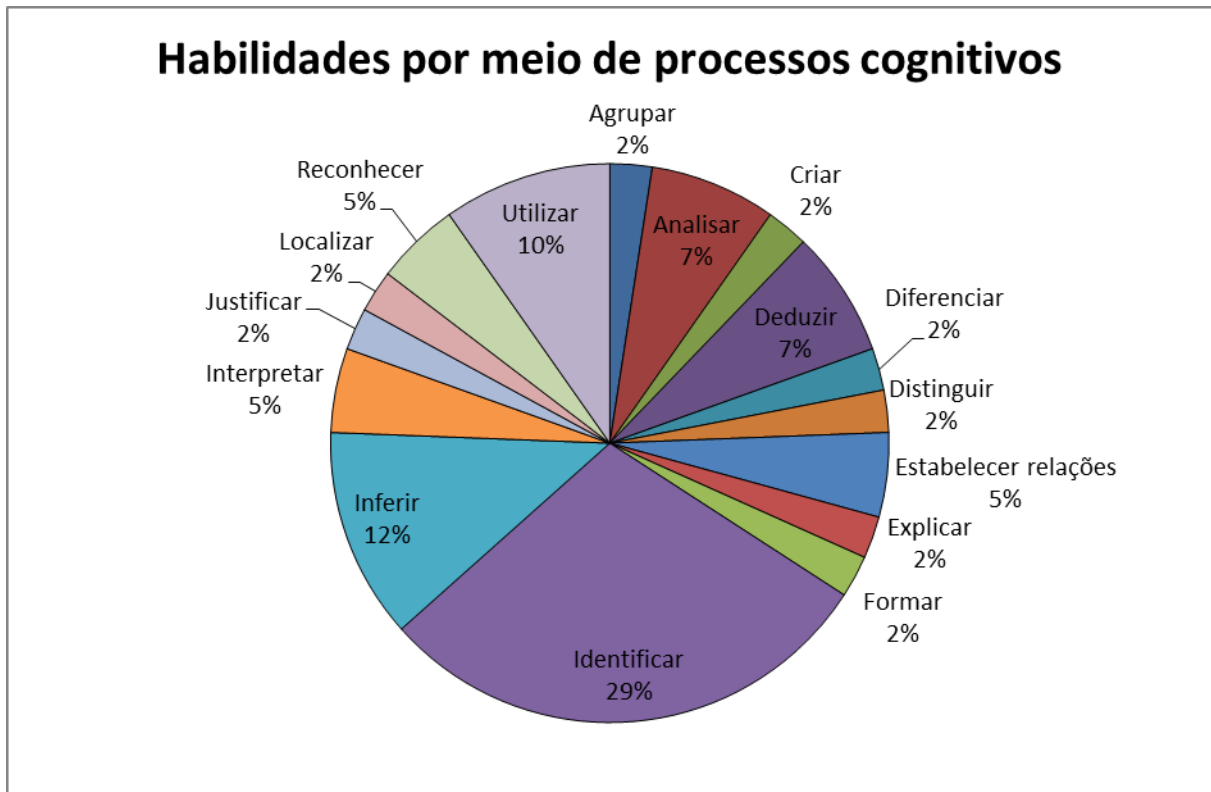


Figura 6 - Habilidades por meio de processos cognitivos
Fonte: Elaborada pelo autor

Mesmo assim, é considerável o espaço que o léxico vem ganhando ao longo de 20 anos (desde a publicação dos PCN). Nos parâmetros, defende-se que a produção de textos merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito, que envolve uma tarefa difícil, de como coordenar decisões sobre o que dizer (organização das ideias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc.) (BRASIL, 1998, p. 47). Mesmo com essa orientação para o estudo no léxico na produção escrita e mesmo defendendo que o “trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno” (BRASIL, 1997, p. 63), quando observamos logo em seguida sugestões de atividades como “aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras” (BRASIL, 1997, p. 63) e “apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente” (BRASIL, 1997, p. 63), continuamos com um trabalho voltado para listas de palavras, e não num contexto discursivo, interativo, como foca o PCN.

Além disso, os PCN defende que trabalhar com a palavra isolada seria tratá-la como portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. A intenção dos PCN em ressaltar a importância do trabalho com o léxico por meio das escolhas lexicais é interessante,

mesmo que seja entre atividades de interpretação e produção de textos e não aquelas específicas para esse trabalho, pois é a partir daí que outras propostas começam a abordar o léxico entre seus conteúdos.

Embora os parâmetros não tratem explicitamente do estudo de metáforas e metonímias, destacamos, entre as atividades sugeridas, aquelas que mais se aproximam com o estudo delas nos livros didáticos: 1) inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego; 2) identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões.

Na BNCC, temos desde habilidades do 1º ano como reconhecer o significado de palavras conhecidas em textos a, no 9º ano, justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas. De um lado, há habilidades essenciais para a produção do sentido, como estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. Por outro, persistem habilidades que privilegiam a forma, como analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Para melhor visualizar essa afirmação, quando separamos as habilidades da unidade temática “Processos de formação e significados das palavras”, podemos perceber entre os processos formais que há orientação para que o aluno identifique as significações que prefixos e sufixos acrescentam à palavra, o que é diferente de distinguir palavras primitivas, derivadas e compostas somente pela sua forma.

Quadro 9 - Habilidades da unidade temática “Processos de formação e significados das palavras” na BNCC

OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estrangeirismos	(EF09LP29) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
Sinonímia e antonímia	(EF01LP36) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
Sinonímia e antonímia	(EF02LP38) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles.
Derivação prefixal e sufixal	(EF03LP33) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
Uso do dicionário	(EF04LP28) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
Derivação e composição	(EF05LP32) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.

Derivação e composição	(EF05LP33) Identificar as significações que prefixos acrescentam à palavra primitiva
Derivação e composição	(EF06LP28) Distinguir entre palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
Derivação	(EF07LP27) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
Composição	(EF08LP24) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Devido à tradição de não se ensinar processos semânticos entre os mecanismos de formação lexical, é provável que as orientações privilegiem a atenção à estrutura em detrimento ao sentido. Ainda assim, como dissemos, é importante destacar o espaço que léxico vem ganhando com a análise das propostas e orientações curriculares no Brasil ao longo desses últimos vinte anos.

3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA (SAEB) E O ENSINO DO LÉXICO NA PROVA BRASIL E NO ENEM

3.1 O SAEB E A AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (PROVA BRASIL)

Para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007, dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados⁸.

Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral.

Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

De acordo com o Caderno da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2013), a Prova Brasil avalia o desempenho escolar em duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (ênfase na resolução de problemas). No entanto, nem todos os conteúdos, as competências e as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática são avaliados pela Prova

⁸ Informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>, acesso em 5 maio 2017.

Brasil. Para realizar essas provas, é necessário fazer um recorte do currículo e definir o que se quer avaliar em cada etapa e área do conhecimento. Isso foi feito por meio da construção das Matrizes de Referência⁹ (as primeiras foram desenvolvidas em 1997), que compreendem o conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento, que representam o que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Torna-se necessário ressaltar que, assim como a BNCC, as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

As matrizes de referência para as avaliações da Prova Brasil e do Saeb (Sistema de Avaliação da Escola Básica) aplicadas no 5º e 9º anos do Ensino fundamental e no 3º Ano do Ensino Médio demonstram que atividades que visam inferir o sentido de palavras ou inferir informações devem ser trabalhadas em todos os níveis de ensino, o que vai diferenciar é a exigência de conhecimento léxico-sistêmico e de mundo durante a inferenciação.

Quadro 10 - Matriz de Referência da Prova Brasil – Ensino Fundamental

5º Ano do Ensino Fundamental
Tópico I. Procedimentos de Leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III. Relação entre Textos
D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

⁹ “Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008a, p. 17; 2008b, p. 17).

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Tópico VI. Variação Linguística
D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
9º Ano do Ensino Fundamental
Tópico I. Procedimentos de Leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III. Relação entre Textos
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar a tese de um texto.
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Tópico VI. Variação Linguística
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: (BRASIL, 2008a; 2008b) Elaborado pelo autor.

O 3º ano do ensino médio é avaliado apenas no Saeb. As matrizes de Língua Portuguesa do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos

estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E, dentro dessa perspectiva, foram elaborados descritores¹⁰ específicos para cada um dos seis tópicos. Para o 3º ano do ensino médio, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Quadro 11 – Matriz de Referência do Saeb – Ensino Médio

Tópico I. Procedimentos de Leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III. Relação entre Textos
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar a tese de um texto.
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Tópico VI. Variação Linguística
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto .

Fonte: (BRASIL, 2008a; 2008b) Elaborado pelo autor.

¹⁰ O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades (,) indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos (e) constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação” (BRASIL, 2008a, p. 18; 2008b, p. 18).

Para todas as matrizes, “inferir o sentido de uma palavra ou expressão” (BRASIL, 2008a, p. 22; 2008b, p. 22) é um dos descritores que compõem o *Tópico I - Procedimentos de Leitura*. Além dele, outro descritor importante para o estudo do léxico é “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”, pertencente ao *Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido*.

Para o 3º ano do Ensino Médio, temos o seguinte texto para a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão:

Exemplo de item:

Leite

Vocês que têm mais de 15 anos, se lembram quando a gente comprava leite

em garrafa, na leiteria da esquina? (...)

Mas vocês não se lembram de nada, pô! Vai ver nem sabem o que é vaca. Nem o que é leite. Estou falando isso porque agora mesmo peguei um pacote de leite – leite em pacote, imagina, Tereza! – na porta dos fundos e estava escrito que é pasteurizado ou pasteurizado, sei lá, tem vitamina, é garantido pela embromatologia, foi enriquecido e o escambau.

Será que isso é mesmo leite? No dicionário diz que leite é outra coisa: “líquido branco, contendo água, proteína, açúcar e sais minerais”. Um alimento pra ninguém botar defeito. O ser humano o usa há mais de 5.000 mil anos. É o único alimento só alimento. A carne serve pro animal andar, a fruta serve para fazer outra fruta, o ovo serve pra fazer outra galinha (...) O leite é só leite. Ou toma ou bota fora.

Esse aqui examinando bem, é só pra botar fora. Tem chumbo, tem benzina, tem mais água do que leite, tem serragem, sou capaz de jurar que nem vaca tem por trás desse negócio.

Depois o pessoal ainda acha estranho que os meninos não gostem de leite. Mas, como não gostam? Não gostam como? Nunca tomaram! Múúúúúú!

Millôr Fernandes. O Estado de São Paulo. 22/08/1999.

Figura 7 - Exemplo de item para avaliação – 3º ano do Ensino Medio (BRASIL, 2008b, p. 67-68)

Em seguida, apresenta-se o comando que se refere à criação da palavra ‘embromatologia’ e as seguintes alternativas para completá-lo:

Ao criar a palavra “embromatologia” (l. 6), o autor pretendeu ser

(A) conciso.

(B) sério.

(C) formal.

(D) cordial.

(E) irônico.

Figura 8 - Continuação do item para avaliação – 9º ano do Ensino fundamental (BRASIL, 2008b, p. 68)

A palavra mencionada é uma nova unidade lexical. Trata-se de um neologismo do léxico. Ela foi criada exclusivamente para dar efeito de sentido ao texto, desenvolvendo-se a partir de ‘bromatologia’, termo específico relacionado ao estudo da composição dos alimentos. Para formá-la, não se trata apenas da adição do prefixo ‘em-’, mas do *blend* entre ‘embromar’ e ‘bromatologia’. Embora esses mecanismos onomasiológicos de formação de palavras sejam característicos de neologismos denominativos, nada os impede de serem usados para motivar a maior expressividade do discursivo, formando neologismos estilísticos. Diferentes dos neologismos denominativos, que surgem da necessidade de exprimir conceitos ou nomear realidades novas, os neologismos estilísticos, em alguns casos, não passam de formações efêmeras, uma vez que não serão utilizados por uma comunidade linguística e, por isso, dificilmente serão encontrados nos dicionários de língua. Aparecem na literatura, no discurso humorístico, em manchetes jornalísticas, em noticiários políticos e na publicidade. Logo, “revelam-se pouco produtivos quando comparados com as criações formais” (FERRAZ, 2006, p.230).

Como a maioria dos participantes escolheu a alternativa (e), percebe-se que essa questão não trouxe muitas dificuldades. Aqueles que não escolheram a opção correta não compreenderam o efeito de sentido decorrente do uso intencional na palavra, lembrando que o conhecimento prévio dos itens lexicais que se cruzam colabora para o entendimento do novo sentido.

Percentual de respostas às alternativas				
A	B	C	D	E
4%	13%	22%	9%	43%

Figura 9 - Percentual de respostas às alternativas do item para avaliação – 3º ano do Ensino Médio (BRASIL, 2008b, p. 68)

Em agosto de 2015, foi lançada a plataforma Devolutivas Pedagógicas¹¹, que visa aproximar as avaliações externas de larga escala, como a Prova Brasil, e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos.

A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes. Trata-se de uma

¹¹ O acesso à plataforma é público, porém é necessário realizar cadastro: <http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>, acesso em 6 out 2017.

parceria entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) com o movimento Todos Pela Educação (TPE) e a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave).

O sistema torna público um banco de questões aplicadas nas avaliações externas, assim como as informações estatísticas a elas associadas e comentários pedagógicos para cada questão, que contribuem para o diagnóstico e o planejamento escolar. Na plataforma, os educadores podem consultar a proficiência da escola e compará-la com a de escolas semelhantes da mesma localidade e com o resultado geral do município, da unidade federativa e do país.

Separamos algumas questões que envolvem o estudo da palavra, seja por meio da inferência do sentido ou pelo efeito decorrente da sua escolha:

AS COBRAS/Luis Fernando Verissimo

O humor da tirinha decorre de quê?

(A) Da avaliação sobre o dia de domingo.

(B) Do duplo sentido da palavra 'chato'.

(C) Da definição do planeta Terra.

(D) Da pergunta do primeiro quadrinho.

(E) Da valorização do futebol no Brasil.

Figura 10 - Item 526 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

De acordo com a plataforma, esse item (Figura 10) avalia a habilidade de inferir o efeito de humor provocado pelo uso do duplo sentido da palavra "chato" no contexto em que foi utilizado. Foi utilizada uma tirinha, gênero textual que circula em ambiente escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pode-se considerar, então, que os estudantes da etapa de escolaridade avaliada têm familiaridade com os recursos gráfico-visuais e linguísticos utilizados. A realização da tarefa exige que os participantes percebam a dimensão polissêmica adquirida pela palavra em questão, que remete ao sentido de "plano" no segundo quadrinho e, no último, aponta para a ideia de "sem atrativos", "entediante". Para chegar à resposta correta,

os participantes deveriam articular esses conhecimentos linguísticos à experiência cultural de que o domingo é um dia em que ocorrem diversas partidas de futebol, algumas com transmissão pela televisão e pelo rádio, sempre com considerável audiência. Portanto, para quem gosta desse esporte, o fato de não haver jogos aos domingos torna o planeta "chato", "sem atrativos".

Ainda de acordo com as devolutivas, apesar da suposta familiaridade com esse gênero de linguagem simples e temática relacionada ao cotidiano, o item apresentou uma dificuldade significativa, pois apenas 41% do total de participantes chegaram à resposta correta. Chama a atenção o fato de as alternativas C e E terem alcançado o mesmo percentual de escolhas (21%). A escolha pela opção C, feita, em sua maioria, pelos alunos com menor desempenho na prova, sugere que eles se detiveram nas informações presentes no segundo quadro, enquanto aqueles que assinalaram a E, grande parte com desempenho mediano, perceberam a sugestão da importância do futebol no contexto cultural brasileiro e da tira, mas não articularam essa informação para a construção da inferência solicitada.



(QUINO. Mafalda inédita. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 42.)

O destaque à palavra **SE**, nos dois últimos quadrinhos do texto, ocorre para

- (A) enfatizar a importância do amor no Natal.
- (B) ressaltar que ambas as personagens têm a mesma opinião.
- (C) reforçar a pergunta que uma personagem faz à outra.
- (D) indicar o elemento que provoca a ambigüidade da mensagem.
- (E) chamar a atenção sobre a grafia correta da palavra.

Figura 11 - Item 408 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

Nesse caso (Figura 11), é avaliada a capacidade de o aluno inferir o efeito de sentido produzido pelo recurso gráfico negrito no emprego do pronome "se" em uma tirinha. O foco da tarefa proposta é um recurso gráfico utilizado para ressaltar a ambigüidade provocada por um recurso linguístico. Ao compreender a função do negrito, o aluno também precisa entender a ambigüidade semântica do pronome "se", que transita entre reciprocidade e reflexividade.

A realização da tarefa exige do aluno conhecimentos adquiridos nas aulas sobre as funções e os valores semânticos da palavra "se". Assim, para compreender que o termo em destaque marca "o elemento que provoca ambiguidade da mensagem", ele precisa perceber que a personagem toma a palavra "pessoas" com o sentido de cada um individualmente, e não de um conjunto indeterminado de sujeitos. Associado a isso, deve recuperar uma informação relativa às relações estabelecidas pela palavra em destaque, a qual pode indicar que o processo representado pelo verbo : a) tem efeito mútuo entre as pessoas; e b) afeta o sujeito da frase. Esse conhecimento acerca do pronome e a compreensão do modo como a personagem toma o substantivo "pessoas" permitirão selecionar a resposta correta.

Com relação ao desempenho dos estudantes, de acordo com as Devolutivas Pedagógicas, a análise do comportamento estatístico do item mostra que ele trouxe grande dificuldade, pois apenas 36% dos estudantes avaliados assinalaram o gabarito (D).

A Formiga e a Cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era "trabalho" e seu sobrenome, "sempre".

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir. Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. E a cigarra falou para a formiguinha:

— Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

— Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?

— Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?

— Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!

MORAL DA HISTÓRIA: "Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine".

(Fábula de La Fontaine reelaborada. <http://www.geocities.com/soho/Atrium/8069/Fabulas/fabula2.html> - com adaptações).

No fragmento "... para fazer shows em Paris..." (l. 20/21) a palavra SHOWS está em itálico para

(A) destacar uma palavra em língua estrangeira.

(B) dar um tom irônico à comunicação.

(C) reproduzir parte da fala da cigarra.

(D) isolar uma citação textual.

(E) esclarecer o sentido da palavra.

Figura 12 - Item 528 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

Esse item (Figura 12) avalia a habilidade de o aluno reconhecer o emprego de um determinado recurso notacional – o itálico – em palavra estrangeira. Para acertar a resposta, o

estudante precisa recordar que o itálico tem várias funções e, neste caso específico, foi utilizado para destacar que "show" é uma palavra em língua estrangeira. Apesar de o gênero e a narrativa utilizados poderem ser considerados familiares aos participantes, o desempenho deles no item demonstra que encontraram dificuldade na resolução da tarefa. Apenas 36% marcaram o gabarito (A). O fato de a palavra “show” ser muito usada pelos alunos pode ter dificultado a resolução da tarefa, já que, provavelmente, eles não a reconheceram como estrangeirismo. Outra possibilidade seria a de que os estudantes não foram ensinados sobre o uso de itálico para marcar termos estrangeiros. A alternativa B atraiu 34% dos respondentes, quase o mesmo percentual que o gabarito. A escolha desse distrator revela uma percepção equivocada do que seja irônico, pois o itálico se encontra na fala da cigarra quando ela relata as mudanças ocorridas em sua vida, sem que haja, assim, qualquer intenção irônica.

Além da Terra, além do Céu

Além da terra, além do céu,
no trampolim do sem-fim das estrelas,
no rastro dos astros,
na magnólia das nebulosas.

Além, muito além do sistema solar, até onde alcançam o pensamento e o coração,
vamos!
Vamos conjugar
o verbo fundamental, essencial,
o verbo transcendente, acima das gramáticas
e do medo e da moeda e da política,
o verbo sempreamar,
o verbo pluriamar
razão de ser e de viver.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Amar se aprende amando. Rio de Janeiro: Record, p. 16, 1985.

Com a criação das palavras “sempreamar” e “pluriamar”, o autor quis expressar o desejo de um amor

(A) inacessível e unilateral.
(B) sincero e gratuito.
(C) constante e abrangente.
(D) complacente e tolerante.
(E) delicado e fiel.

Figura 13 - Item 410 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

Segundo a plataforma, esse item (Figura 13) avalia a habilidade de o aluno inferir o efeito decorrente do uso de neologismos, formados por composição, no contexto de um poema do Modernismo brasileiro. Ele deve ser capaz de observar que nas palavras que

formam os neologismos “sempreamar” e “pluriamar” "sempre" expressa constância e "pluri", abrangência. Assim, precisa analisar a combinação de elementos mórficos para a criação de palavras que, no contexto do poema, ganham significação própria e ajudam o poeta a expressar os sentimentos que deseja.

As devolutivas alertam que os termos usados nas alternativas, em especial os que compõem o gabarito, não são familiares ao público avaliado, o que pode ser um elemento de dificuldade para aqueles com menor proficiência.

O distrator E foi o que mais atraiu os respondentes, com 20% das marcações. Os que fizeram essa escolha, provavelmente, não mobilizaram a habilidade em foco, mas se utilizaram de outras estratégias, como a de compreensão global do texto que, nesse caso, os levou à resposta errada. Ainda assim, 48% escolheram a correta, C, comprovando que praticamente metade dos alunos entenderam o texto.

se
nasce
morre nasce
morre nasce morre
renasce remorre renasce
remorre renasce
remorre
re
re
desnasce
desmorre desnasce
desmorre desnasce desmorre
nascemorrenasce
morrenasce
morre
se

CAMPOS, Haroldo de. Teoria da poesia concreta. São Paulo: Duas Cidades, 1975. p.57

Considerando o contexto em que foi utilizado, infere-se que o significado do vocábulo "morrenasce" (verso 14) é

(A) nascer.
(B) morrer.
(C) renascer.
(D) não nascer.
(E) morrer novamente.

Figura 14 - Item 419 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

O item (Figura 14) avalia a habilidade de inferir o sentido de uma palavra, especificamente o neologismo "morrenasce", no contexto de um poema concreto. O texto

base pertence a esse gênero, pois traz algumas de suas características: o aproveitamento do espaço em branco da página para disposição das palavras; a exploração dos aspectos sonoros, visuais e semânticos dos vocábulos; o uso de neologismos; e a decomposição das palavras, além da possibilidade de múltiplas leituras.

Para realizar a tarefa, além de analisar os aspectos semióticos do poema com base na inferência dos efeitos causados pelos recursos estéticos, também tem de compreender a plurissignificação dos neologismos e qual significação assume "morrenasce" no contexto. A tarefa requer a mobilização de um conjunto de saberes, a capacidade de acompanhar a progressão dos versos e a exploração dos sentidos sugeridos pela composição e decomposição das palavras.

A resposta correta foi assinalada por 68% dos estudantes avaliados, o que indica que não houve dificuldade para resolver a tarefa proposta. As demais alternativas tiveram percentual de optantes abaixo de 10%. Somente a E apresentou 10%, o que pode sugerir que esses alunos inverteram o sentido de "morrenasce", confundindo-o com "remorre", ou não reconhecem o sentido de repetição do sufixo "re-".

A rede das oportunidades

A pesquisa do Ibope e-Ratings.com sobre os internautas brasileiros, divulgada na semana passada por VEJA, flagrou como estamos: 14 milhões de internautas, dos quais, 9,8 milhões acessam a rede por computadores domésticos. Os outros usam máquinas das escolas, do trabalho, de cybercafés. Entre os vinte países para os quais a ACNielsen coleta "webestatísticas", o Brasil tem o quinto maior clube de internautas. Está atrás de Estados Unidos, Japão, Inglaterra e Alemanha e à frente de Canadá, Itália, França e Espanha. Mas tem o menor percentual de "plugados" na população, inferior a 10%. Longe dos mais de 50% nos EUA e na Suécia e mesmo dos 20% de Japão, Alemanha e Itália. Tudo bem, mostra que ainda podemos crescer muito.

O problema é que esse perfil redesenha para pior a fisionomia da exclusão e da desigualdade. Os "plugados" são mais ricos e mais educados: 64% estão no Sudeste e 18% no Sul; 72% são das classes A e B. Em pesquisa anterior, o Ibope encontrou 68% com instrução de nível superior ou pós-graduação. Tem acesso à internet no Brasil quem já detém mais informação e conhecimento, alargando-se o fosso entre "informados" e "desinformados", critério que será determinante das oportunidades de emprego e renda no futuro.

Mais grave é que as escolas mantêm esse perfil. Em 1999, só 3% das escolas públicas de ensino fundamental e 10% das de ensino médio estavam "plugadas". Entre as particulares já eram 39% e 59%, respectivamente. Nestas últimas, estudam os filhos dos 9,8 milhões que têm computador doméstico e também podem acessar a rede de casa.

Antes de "democratizar" a web em quiosques de esquina, como planeja fazer o governo, deveríamos usar todos os recursos para "plugar" 100% das escolas brasileiras, públicas e privadas. Investir para eliminar a defasagem de hoje o mais breve possível e erradicar o "e-analfabetismo", que será mais excludente do que é o analfabetismo convencional.

adaptado de Veja 01-11-00

A escolha da palavra "plugada" indica

- (A) a falta de preparo do autor ao selecionar palavras.
- (B) a aproximação com a linguagem da área de informática.
- (C) o uso de um termo técnico presente na língua oficial.
- (D) uma formação inadequada, sem efeito para compreensão do texto.
- (E) uma palavra descontextualizada para desviar a atenção do leitor.

Figura 15 - Item 420 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
 Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

O item (Figura 15) avalia a habilidade de inferir o sentido produzido pelo uso de uma palavra do jargão da informática em um artigo de opinião. Para realizar a tarefa solicitada, o aluno precisa acessar seu conhecimento de mundo para identificar o termo "plugada", associando o sentido em que ele é adotado na linguagem da área de tecnologia ao proposto no texto, que se refere aos que têm acesso à internet. O reconhecimento da linguagem está diretamente relacionado à familiaridade do aluno com as palavras e expressões do jargão tecnológico.

A maioria dos estudantes avaliados (60%) acertou a resposta. O resultado leva à conclusão de que o item não ofereceu dificuldades à maioria dos alunos.

<p>Texto I</p> <p>LEMBRANÇA DE MORRER</p> <p>Quando em meu peito reber-se a fibra, Que o espírito enlaça à dor vivente, Não derramem por mim nem uma lágrima Em pálpebra demente.</p> <p>E nem desfolhem na matéria impura A flor do vale que adomece ao vento: Não quero que uma nota de alegria Se cale por meu triste passamento.</p> <p>Eu deixo a vida como deixa o tédio Do deserto, o poente caminheiro — Como as horas de um longo pesadelo Que se desfaz ao dobre de um sineiro;</p> <p>Como o desterro de minh'alma errante, Onde fogo insensato a consumia: Só levo uma saudade — é desses tempos Que amorosa ilusão embelecia.</p> <p>Só levo uma saudade — é dessas sombras Que eu sentia velar nas noites minhas... De ti, ó minha mãe! pobre coitada Que por minha tristeza te definhas!</p> <p>De meu pai... de meus únicos amigos, Poucos — bem poucos — e que não zombavam Quando, em noites de febre enoidecido, Minhas pálidas creanças duvidavam.</p> <p>Se uma lágrima as pálpebras me inunda, Se um suspiro nos seios treme ainda, É pela virgem que sonhei... que nunca Aos lábios me encostou a face linda!</p> <p>Só tu à mocidade sonhadora Do pálido poeta deste flores... Se viveu, foi por til e de esperança De na vida gozar de teus amores.</p> <p>Beijarei a verdade santa e nua, Verei cristalizar-se o sonho amigo... O minha virgem dos errantes sonhos, Filha do céu, eu vou amar contigo!</p> <p>Descansem o meu leito solitário Na floresta dos homens esquecida, À sombra de uma cruz, e escrevam nela: — Foi poeta — sonhou — e amou na vida.</p> <p>Sombras do vale, noites da montanha,</p> <p>No texto 1, o emprego reiterado de expressões como "triste passamento" (linha 8), "verdade santa e nua" (linha 34), "corpo abandonado" (linha 43) registra semanticamente a</p> <p>(A) caracterização da dor do poeta. (B) exemplificação da vida de dor e sofrimento. (C) intensificação da idéia de morte. (D) explicação da idéia de morte. (E) negação da idéia de morrer.</p>	<p>Que minh'alma cantou e amava tanto, Protegi o meu corpo abandonado, E no silêncio derramai-lhe canto!</p> <p>Mas quando preludia ave d'aurora E quando à meia-noite o céu repousa, Arvoredos do bosque, abri os ramos... Deixai a lua prantear-me a lousa!</p> <p>AZEVEDO, Álvares de. Lira dos vintes anos. In: Literatura comentada. SP: Abril, 1983. p. 28-29.</p> <p>Texto II</p> <p>QUANDO EU MORRER</p> <p>Quando eu morrer quero ficar, Não contem aos meus inimigos, Sepultado em minha cidade, Saudade.</p> <p>Meus pés enterrem na rua Aurora, No Paissandu deixem meu sexo, Na Lopes Chaves a cabeça Esqueçam.</p> <p>No Pátio do Colégio afundem O meu coração paulistano: Um coração vivo e um defunto Bem juntos.</p> <p>Escondam no Correio o ouvido Direito, o esquerdo nos Telégrafos, Quero saber da vida alheia, Sereia.</p> <p>O nariz guardem nos rosais, A língua no alto do Ipiranga Para cantar a liberdade. Saudade...</p> <p>Assistirão ao que há de vir, O joelho na Universidade, Saudade...</p> <p>As mãos atirem por aí, Que desvivam como viveram, As tripas atirem pro Diabo, Que o espírito será de Deus. Adeus.</p> <p>ANDRADE, Mário de. Lira paulistana. In: Poesias completas. São Paulo: Martins, 1996, p. 300-301.</p>
---	--

Figura 16 - Item 420 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

A habilidade avaliada nesse item (Figura 16) é a de inferir o sentido de uma expressão metafórica para interpretar a ação do eu lírico em um poema. Para realizar a tarefa, o estudante deve observar a constituição de um campo semântico relacionado à tristeza, dor e morte, presente no título do poema e na imagem metafórica "Quando em meu peito rebentarse a fibra", que remete à morte.

De acordo com as devolutivas, 24% dos alunos marcaram o gabarito (C). Optaram pelo distrator A, 21%, pelo B, 29% e pelo D, 20%. Segundo explicação, eles, provavelmente, se prenderam às ideias de tristeza e morte, desconsiderando o efeito de intensificação delas. Apesar de reconhecerem o tema do poema, não conseguiram realizar a inferência solicitada. Os que optaram por A devem ter se detido apenas na construção das expressões metafóricas que, de fato, são compostas por adjetivações. Contudo, o enunciado solicita que se infira o sentido do emprego reiterado delas. O reconhecimento das características é uma primeira etapa para a compreensão do sentido de tristeza, mas não reflete o sentido da repetição de tais estruturas. Os que optaram por B, possivelmente, reconheceram o tema, mas inverteram o sentido das expressões, pois elas se referem à morte e a alternativa aponta para a vida. Os que assinalaram D, provavelmente, não analisaram as expressões dadas e o enunciado, mas promoveram a leitura do contexto, inferindo que o autor explica a causa da dor ao longo do poema. Já a escolha de E (4%) aponta para um distanciamento do reconhecimento do assunto do poema e da habilidade avaliada.

O texto abaixo, veiculado em vários jornais do Brasil, faz parte de uma campanha publicitária da ANJ (Associação Nacional de Jornais) cujo "slogan" é "Todo mundo tem um bom motivo para anunciar em classificados".

Lá na empresa todos me conheciam por "Cri". Não por causa do meu nome, Cristina. Era Cri de cricri, porque vivia corrigindo o que as pessoas falavam e escreviam. Eu sei que isso é desagradável, mas não consigo me controlar. Sempre dominei a língua portuguesa e é só eu ver um errinho para sair dando aula. Nem sempre as pessoas gostam. Outro dia de manhã, ouvi um desaforo do português da padaria só porque expliquei que a filha dele não estava namorando "com" o Daniel, estava namorando "o" Daniel. Minha mania de corrigir acabou me causando um problema sério. Semana passada durante uma reunião com meu novo chefe, não consegui me conter ao ver o bom português ser assassinado algumas vezes nas transparências feitas por ele. Corrigi até colocação de vírgula. E na frente de todo mundo. Foi a maior saia-justa. O preço disso foi um bilhete, muito bem escrito por sinal, me intimando a comparecer ao departamento de pessoal. Não pude nem me despedir das pessoas. A secretária do chefe foi, digamos, bem didática: "ele não quer ver você na frente". Bom, tive que arrumar um jeito de pagar as minhas contas. E acho que descobri a solução perfeita: fazer essa minha mania virar fonte de renda.

Todo mundo tem um bom motivo para anunciar em classificados.

Classificados. Em cada 10 pessoas que anunciam, 7 fecham negócio.

O uso da expressão "saia-justa" indica que

(A) só mulher passa por essa situação.

(B) a situação foi muito constrangedora.

(C) o fato causou bastante revolta.


(D) a situação apresenta toques femininos.

(E) o fato criou atitudes angustiantes.

Figura 17 - Item 115 para avaliação – 3º ano do Ensino Médio
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

O item (Figura 17) avalia a habilidade de inferir o sentido da expressão "saia justa", inserida no contexto do gênero anúncio publicitário. A realização da tarefa de leitura proposta exige que o aluno a identifique como uma situação constrangedora. Embora a inferência exija a capacidade de ir além das informações dadas no texto, neste item, uma grande maioria dos alunos (79%) assinalou o gabarito (B). Assim, a facilidade na resolução da tarefa pode ser atribuída ao contexto global do texto e à familiaridade com as expressões populares.

O Caracol e a Pitanga.



Há dois dias o caracol galgava lentamente o tronco da pitangueira, subindo e parando, parando e subindo. Quarenta e oito horas de esforço tranquilo, de caminhar quase filosófico. De repente, enquanto ele fazia mais um movimento para avançar, desceu pelo tronco, apressadamente, no seu passo fustigado e ágil, uma formiga maluca, dessas que vão e vêm mais rápidas que coelho de desenho animado. Parou um instantinho, olhou zombeteira o caracol e disse: "Volta, volta, velho! Que é que você vai fazer lá em cima? Não é tempo de pitanga". "Vou indo, vou indo" — respondeu calmamente o caracol. — "Quando eu chegar lá em cima vai ser tempo de pitanga".

MORAL: NO BRASIL NÃO HÁ PRESSA!

FERNANDES, Millôr. *Fábulas Famosas*. 13ª ed. São Paulo: Nórdica, 1963. p. 47.

A expressão "caminhar filosófico" significa andar de maneira

(A) animada.

(B) rápida.

(C) apressada.

(D) pensativa.

Figura 18 - Item 457 para avaliação – 5º ano do Ensino Fundamental
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

No item (Figura 18), é apresentada para leitura uma fábula. O enunciado solicita a inferência do significado de uma expressão apresentada no texto. O estudante precisa relacionar o "caminhar filosófico" com o movimento do caracol, descrito em trechos como "galgava lentamente" e "subindo e parando". Ele reconhece que essa é a forma natural de movimentar-se do caracol e deduz que ele não pode andar animadamente, nem rapidamente,

nem de modo apressado. Desse modo, infere que a expressão em destaque, “caminhar filosófico”, tem relações de semelhança com andar de maneira "pensativa".

Assinalaram o gabarito (D) 38% dos participantes. Os estudantes que optaram pelos distratores A (23%), B (18%) e C (14%), possivelmente, não relacionaram a expressão destacada com o caracol, mas com a formiga.

O Saber da Vovó

Na noite chuvosa, Dona Carmelita se preocupava com Maurinho: febre alta, diarreia, boca seca, suores frios. O médico estava longe daquele sertão e remédios não havia em casa.

O que fazer? — pensou Dona Carmelita.

Logo ela se lembrou de como sua avó fazia quando ela era criança. Preparava um remedinho fácil: água, açúcar, sal, limão e amido de milho misturadinhos, e oferecia-lhe em bons goles. E assim foi feito...

Amanheceu. Maurinho dormia tranquilo e Dona Carmelita preparava, no fogão-a-lenha, um bom mingau de fubá e dizia:

— Esse é forte e dá sustança!

Que sentido tem a expressão usada por Dona Carmelita?

“— Esse é forte e dá sustança!”

(A) Certeza do efeito do alimento para fortalecer seu filho.

(B) Dúvida de que o mingau recuperaria o menino.

(C) Incerteza do valor nutritivo do fubá.

(D) Satisfação em atender a vontade de Maurinho.

Figura 19 - Item 457 para avaliação – 5º ano do Ensino Fundamental
Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

O item (Figura 19) avalia a habilidade de inferir o significado da expressão "Esse é forte e dá sustança!", dita pela personagem. Para responder corretamente, o participante busca uma interpretação do trecho citado, visando encontrar o significado da expressão. O título aciona sua previsibilidade sobre a sabedoria das avós no uso de receitas caseiras, confirmada na sequência do enredo. Com essa interpretação, ele tem uma compreensão da cena narrada: uma mulher cuidando do filho doente e dando a ele um remédio que sua avó costumava oferecer a ela, quando criança. Recolhe informações que lhe possibilitem realizar a inferência sobre o significado da expressão e, ao final do trecho, estabelece relações de continuidade de sentido entre a fala “Esse é forte e dá sustança” e "um bom mingau de fubá", o alimento para fortalecer o garoto. O conhecimento da palavra "sustança", uma variante regional, embora presente na literatura, é um elemento a mais para inferir o significado da expressão.

Assinalaram o gabarito (A) 60% dos estudantes, tendo probabilidade de inferir o significado de uma frase no contexto em que está inserida.

O Touro e o Homem

Um touro, que vivia nas montanhas, nunca tinha visto o homem. Mas sempre ouvia dizer por todos os animais que era ele o animal mais valente do mundo. Tanto ouviu dizer isto que, um dia, se resolveu a ir procurar o homem para saber se tal dito era verdadeiro. Saiu das brenhas, e, ganhando uma estrada, seguiu por ela. Adiante encontrou um velho que caminhava apoiado a um bastão.

Dirigindo-se a ele perguntou-lhe:

— Você é o bicho homem?

— Não! — respondeu-lhe o velho — já fui, mas não sou mais!

O touro seguiu e adiante encontrou uma velha:

— Você é o bicho homem?

— Não! Sou a mãe do bicho homem!

Adiante encontrou um menino:

— Você é o bicho homem? —

Não! Ainda hei de ser, sou o filho do bicho homem.

Adiante encontrou o bicho homem que vinha com um bacamarte no ombro.

— Você é o bicho homem?

— Está falando com ele!

— Estou cansado de ouvir dizer que o bicho homem é o mais valente do mundo, e vim procurá-lo para saber se ele é mais do que eu!

— Então, lá vai! — disse o homem, armando o bacamarte, e disparando-lhe um tiro nas ventas.

O touro, desesperado de dor, meteu-se no mato e correu até sua casa, onde passou muito tempo se tratando do ferimento.

Depois, estando ele numa reunião de animais, um lhe perguntou:

— Então, camarada touro, encontrou o bicho homem?

— Ah! meu amigo, só com um espirro que ele me deu na cara, olhe em que estado fiquei!

CASCUDO, Luís da Câmara. Contos tradicionais do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1986, p. 185.

Brenha e bacamarte

Os significados dessas palavras são, respectivamente,

- (A) esconderijo e espada.
- (B) caverna e bastão.
- (C) jardim e enxada.
- (D) mata e arma de fogo.

Figura 20 - Item 7 para avaliação – 5º ano do Ensino Fundamental

Fonte: (retirado da plataforma Devolutivas Pedagógicas)

O item (Figura 20) apresenta para leitura um conto e exige a habilidade de inferir o significado de duas palavras destacadas do texto. Para responder corretamente, o participante realiza uma leitura interpretativa do texto inteiro, identifica o trecho "[...] armando o bacamarte, e disparando-lhe um tiro nas ventas." e extrai dessa informação explícita a implícita de que "bacamarte" é uma arma de fogo. Em outro trecho, usa a mesma estratégia e confirma a inferência pela continuidade de sentido do texto, em que o termo "brenha" é retomado por sinonímia pelo nome "mato" num parágrafo mais adiante, em "O touro, desesperado de dor, meteu-se no mato...". O conhecimento prévio de que touros vivem no mato, nas pastagens, seu alimento natural, ajuda o aluno na tarefa.

Assinalaram o gabarito (D) 41% dos participantes. Houve uma dispersão pelos distratores A (20%), B (18%) e C (12%). Eles, provavelmente, não buscaram as informações explícitas no texto que permitem as inferências.

3.2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Além do Saeb, outra forma de avaliar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Criado em 1998, as edições do exame continham 63 questões até 2008. Em 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou uma proposta de reformulação da prova, que passou a ser utilizada como forma de seleção unificada para o ingresso de estudantes nas universidades públicas federais, sendo regulamentado pela Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. As novas edições têm 180 questões para serem resolvidas em dois dias, 45 delas para cada uma das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Como um indicador do nível não apenas do participante, mas de todo o Ensino Médio, os resultados do Enem possibilitam, conforme Artigo 2º da Portaria Nº 807, de 18 de junho de 2010:

- I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

A Matriz de Referência do Enem a partir de 2009 para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem trinta habilidades distribuídas em nove áreas de competência, publicada no Edital INEP nº 3, de 24 de maio de 2012:

1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;
2. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
3. Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade;
4. Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade;

5. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (BRASIL, 2012, Anexo 2).

A princípio, selecionaríamos as competências das áreas 5, 6 e 7, na tentativa de agrupar as habilidades do Enem que permitem o desenvolvimento da competência lexical, sobretudo perceber os efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão, abordado nas propostas curriculares analisadas.

Habilidades da competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Habilidades da competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Habilidades da competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras (BRASIL, 2008a; 2008b).

As habilidades dessas competências integram o estudo dos recursos expressivos da linguagem, por meio da sua organização e utilizando seus sistemas simbólicos, com diferentes textos dentro de seus contextos, para a constituição de significados, expressão, comunicação e informação. O problema é que as habilidades da área 5 estão estritamente ligadas ao texto literário e a sua concepção artística. Porém, se a escolha lexical é uma das características que evidenciarão um estilo próprio do autor de se expressar e essa manipulação da linguagem constrói os efeitos estéticos do texto, levando à intencionalidade do enunciador por meio de um **estilo**, não podemos restringir a análise, a interpretação e a aplicação de recursos expressivos das linguagens ao texto literário como concepção artística, o que sugere a habilidade 16 da Matriz de Referência.

Observando os cadernos de questões do ENEM de 2009 até 2016¹², vemos um aumento significativo de itens que envolvem os estudos com o léxico, especificamente, o conhecimento das várias possibilidades de uso das palavras por meio da sua multissignificação, ocasionando efeitos de sentido.

Na prova de 2010, encontramos uma questão (Figura 21) que envolve criação de novos itens lexicais, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza. Ainda que o foco seja saber a terminologia do fenômeno linguístico, foi o primeiro registro que encontramos ao longo dos cadernos:

<p>Questão 107</p> <p>Carnavália</p> <p>Repique tocou O surdo escutou E o meu corasamborim Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim? [...]</p> <p style="text-align: right;"><small>ANTUNES, A.; BRÖWN, C.; MONTE, M. Triballistas, 2002 (fragmento).</small></p> <p>No terceiro verso, o vocábulo “corasamborim”, que é a junção coração + samba + tamborim, refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão.</p>	<p>Essa palavra corresponde a um(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ estrangeirismo, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas. Ⓑ neologismo, criação de novos itens linguísticos, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza. Ⓒ gíria, que compõe uma linguagem originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla. Ⓓ regionalismo, por ser palavra característica de determinada área geográfica. Ⓔ termo técnico, dado que designa elemento de área específica de atividade.
--	---

Figura 21 - ENEM 2010 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL
Fonte: (BRASIL, 2010, p. 9)

Na prova de 2011, encontramos uma questão (Figura 22) cujo comando envolve a intencionalidade na seleção lexical:

¹² Os cadernos de provas do Enem anteriores a 2016 podem ser acessados em: <http://inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>, 20 nov 2017. Os cadernos de provas de 2017 já podem ser consultados em https://enem.inep.gov.br/#/depois?_k=2g56nq, acesso em 20 nov 2017.

Texto para as questões 122 e 123

O Conar existe para coibir os exageros na propaganda. E ele é 100% eficiente nesta missão.

CONAR
Propaganda boa é propaganda responsável.

Nós adorariamos dizer que somos perfeitos. Que somos infalíveis. Que não cometemos nem mesmo o menor deslize. E só não falamos isso por um pequeno detalhe: seria uma mentira. Aliás, em vez de usar a palavra "mentira", como acabamos de fazer, poderíamos optar por um eufemismo. "Meia-verdade", por exemplo, seria um termo muito menos agressivo. Mas nós não usamos esta palavra simplesmente porque não acreditamos que exista uma "Meia-verdade". Para o Conar, Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária, existem a verdade e a mentira. Existem a honestidade e a desonestidade. Absolutamente nada no meio. O Conar nasceu há 29 anos (viu só? não arredondamos para 30) com a missão de zelar pela ética na publicidade. Não fazemos isso porque somos bonzinhos (gostaríamos de dizer isso, mas, mais uma vez, seria mentira). Fazemos isso porque é a única forma da propaganda ter o máximo de credibilidade. E, cá entre nós, para que serviria a propaganda se o consumidor não acreditasse nela?

Qualquer pessoa que se sinta enganada por uma peça publicitária pode fazer uma reclamação ao Conar. Ele analisa cuidadosamente todas as denúncias e, quando é o caso, aplica a punição.

Anúncio veiculado na Revista **Veja**. São Paulo: Abril. Ed. 2120, ano 42, nº 27, 8 jul. 2009.

QUESTÃO 122

Considerando a autoria e a seleção lexical desse texto, bem como os argumentos nele mobilizados, constata-se que o objetivo do autor do texto é

- informar os consumidores em geral sobre a atuação do Conar.
- conscientizar publicitários do compromisso ético ao elaborar suas peças publicitárias.
- alertar chefes de família, para que eles fiscalizem o conteúdo das propagandas veiculadas pela mídia.
- chamar a atenção de empresários e anunciantes em geral para suas responsabilidades ao contratarem publicitários sem ética.
- chamar a atenção de empresas para os efeitos nocivos que elas podem causar à sociedade, se compactuarem com propagandas enganosas.

Figura 22 - ENEM 2011 – LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO
Fonte: (BRASIL, 2011, p. 15)

O item (Figura 22) pede que o aluno reconheça o objetivo do autor do texto considerando a seleção lexical e os argumentos apresentados.

A seguir temos outra questão (Figura 23), sobre aspectos da literatura modernista ao explorar a polissemia da palavra “língua” e inovar o léxico.

QUESTÃO 121

Lépida e leve

Língua do meu Amor velosa e doce,
que me convences de que sou frase,
que me contornas, que me vestes quase,
como se o corpo meu de ti vindo me fosse.
Língua que me cativas, que me enleias
os surtos de ave estranha,
em linhas longas de invisíveis teias,
de que és, há tanto, habilidosa aranha...
[...]
Amo-te as sugestões gloriosas e funestas,
amo-te como todas as mulheres
te amam, ó língua-lama, ó língua-resplendor,
pela carne de som que à ideia emprestas
e pelas frases mudas que proferes
nos silêncios de Amor!...

MACHADO, G. Jr. MORICONI, L. (org.). Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (fragmento).

A poesia de Gilka Machado identifica-se com as concepções artísticas simbolistas. Entretanto, o texto selecionado incorpora referências temáticas e formais modernistas, já que, nele, a poeta

- procura desconstruir a visão metafórica do amor e abandona o cuidado formal.
- concebe a mulher como um ser sem linguagem e questiona o poder da palavra.
- questiona o trabalho intelectual da mulher e antecipa a construção do verso livre.
- propõe um modelo novo de erotização na lírica amorosa e propõe a simplificação verbal.
- explora a construção da essência feminina, a partir da polissemia de “língua”, e inova o léxico.

Figura 23 - ENEM 2011 – LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO
Fonte: (BRASIL, 2011, p. 14)

Na prova de 2012, temos sete questões que envolvem conhecimentos importantes para o desenvolvimento da competência lexical: analisar as relações semânticas entre palavras (questão 134 – prova AZUL), expressões (questão 110 – prova AZUL) e fragmentos (questão 102 – Prova AZUL); perceber os múltiplos sentidos de determinada expressão, ocasionando efeitos de sentido (questão 103 – Prova AZUL), observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais outrora produtivos que não mais o são no léxico do português brasileiro atual (questão 108 – prova AZUL); proporcionar ao ser humano atividades epilinguísticas para a sua relação com o mundo e com a língua, envolvendo a significação das palavras (questão 112 – prova AZUL); e perceber a existência de diferentes vocabulários, na relação entre léxico e cultura (questão 129 – prova AZUL).

<p>QUESTÃO 134</p> <p style="text-align: center;">Aquele bêbado</p> <p>— Juro nunca mais beber — e fez o sinal da cruz com os indicadores. Acrescentou: — Álcool.</p> <p>O mais ele achou que podia beber. Bebia paisagens, músicas de Tom Jobim, versos de Mário Quintana. Tomou um pileque de Segall. Nos fins de semana, embebedava-se de Índia Reclinada, de Celso Antônio.</p> <p>— Curou-se 100% do vício — comentavam os amigos.</p> <p>Só ele sabia que andava mais bêbado que um gambá. Morreu de etilismo abstrato, no meio de uma carraspana de pôr do sol no Leblon, e seu féretro ostentava inúmeras coroas de ex-alcoólatras anônimos.</p> <p style="text-align: center;"><small>ANDRADE, C. D. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: Record, 1991.</small></p>		<p>A <i>causa mortis</i> do personagem, expressa no último parágrafo, adquire um efeito irônico no texto porque, ao longo da narrativa, ocorre uma</p> <p><input checked="" type="radio"/> A metaforização do sentido literal do verbo “beber”.</p> <p><input type="radio"/> B aproximação exagerada da estética abstracionista.</p> <p><input type="radio"/> C apresentação gradativa da coloquialidade da linguagem.</p> <p><input type="radio"/> D exploração hiperbólica da expressão “inúmeras coroas”.</p> <p><input type="radio"/> E citação aleatória de nomes de diferentes artistas.</p>
--	--	--

Figura 24 - ENEM 2012 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 18)

<p>QUESTÃO 110</p> <p style="text-align: center;">Cabeludinho</p> <p>Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltel de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve / que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.</p> <p style="text-align: center;"><small>BARRROS, M. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.</small></p>		<p>No texto, o autor desenvolve uma reflexão sobre diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem produzir, a exemplo das expressões “voltou de ateu”, “disilimina esse” e “eu não sei a ler”. Com essa reflexão, o autor destaca</p> <p><input type="radio"/> A os desvios linguísticos cometidos pelos personagens do texto.</p> <p><input type="radio"/> B a importância de certos fenômenos gramaticais para o conhecimento da língua portuguesa.</p> <p><input type="radio"/> C a distinção clara entre a norma culta e as outras variedades linguísticas.</p> <p><input type="radio"/> D o relato fiel de episódios vividos por Cabeludinho durante as suas férias.</p> <p><input checked="" type="radio"/> E a valorização da dimensão lúdica e poética presente nos usos coloquiais da linguagem.</p>
--	--	--

Figura 25 - ENEM 2012 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 10)

QUESTÃO 102

Labredas nas trevas
Fragmentos do diário secreto de
Teodor Konrad Nalecz Korzeniowski

20 DE JULHO [1912]

Peter Sumerville pede-me que escreva um artigo sobre Crane. Envio-lhe uma carta: "Acredite-me, prezado senhor, nenhum jornal ou revista se interessaria por qualquer coisa que eu, ou outra pessoa, escrevesse sobre Stephen Crane. Ririam da sugestão. [...] Dificilmente encontro alguém, agora, que saiba quem é Stephen Crane ou lembre-se de algo dele. Para os jovens escritores que estão surgindo ele simplesmente não existe."

20 DE DEZEMBRO [1919]

Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal. Sou reconhecido como o maior escritor vivo da língua inglesa. Já se passaram dezenove anos desde que Crane morreu, mas eu não o esqueço. E parece que outros também não. *The London Mercury* resolveu celebrar os vinte e cinco anos de publicação de um livro que, segundo eles, foi "um fenômeno hoje esquecido" e me pediram um artigo.

FONSECA, R. Romance negro e outras histórias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 (fragmento).

Na construção de textos literários, os autores recorrem com frequência a expressões metafóricas. Ao empregar o enunciado metafórico "Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal", pretendeu-se estabelecer, entre os dois fragmentos do texto em questão, uma relação semântica de

A causalidade, segundo a qual se relacionam as partes de um texto, em que uma contém a causa e a outra, a consequência.

B temporalidade, segundo a qual se articulam as partes de um texto, situando no tempo o que é relatado nas partes em questão.

C condicionalidade, segundo a qual se combinam duas partes de um texto, em que uma resulta ou depende de circunstâncias apresentadas na outra.

D adversidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta uma orientação argumentativa distinta e oposta à outra.

E finalidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta o meio, por exemplo, para uma ação e a outra, o desfecho da mesma.

Figura 26 - ENEM 2012 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL
 Fonte: (BRASIL, 2012, p. 7)

Essa questão (Figura 26) é interessante porque, embora ela associe a ocorrência de expressões metafóricas a textos literários, ainda assim a expressão metafórica destacada não precisa ser necessariamente vinculada a um poema. "Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal" pode ser uma expressão familiar para o aluno que já presenciou essa prática comum em peixarias. Basta que ele a relacione com a ideia de tempo que ela indica ao iniciar o segundo fragmento do texto.

A seguir, reproduzimos as questões 108, 112 e 129 (Figuras 27, 28 e 29):

TEXTO I

Antigamente

Antigamente, os pirralhos dobravam a língua diante dos pais e se um se esquecia de arear os dentes antes de cair nos braços de Morfeu, era capaz de entrar no couro. Não devia também se esquecer de lavar os pés, sem tujir nem mugir. Nada de bater na cacunda do padrinho, nem de debicar os mais velhos, pois levava tunda. Ainda cedinho, aguava as plantas, ia ao corte e logo voltava aos penates. Não ficava mangando na rua, nem escapulia do mestre, mesmo que não entendesse palavina da instrução moral e cívica. O verdadeiro smart calçava botina de botões para comparecer todo líro ao copo d'água, se bem que no convescote apenas lambiscasse, para evitar flatos. Os bilontras é que eram um precipício, jogando com pau de dois bicos, pelo que carecia muita cautela e caldo de galinha. O melhor era pôr as barbas de molho diante de um treteiro de topete, depois de fintar e engambelar os coiós, e antes que se pusesse tudo em pratos limpos, ele abria o arco.

ANDRADE, C. D. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983 (fragmento).

TEXTO II

Palavras do arco da velha

Expressão	Significado
Cair nos braços de Morfeu	Dormir
Debicar	Zombar, ridicularizar
Tunda	Surra
Mangar	Escarnecer, caçoar
Tujir	Murmurar
Líro	Bem-vestido
Copo d'água	Lanche oferecido pelos amigos
Convescote	Piquenique
Bilontra	Velhaco
Treteiro de topete	Tratante atrevido
Abriu o arco	Fugir

FIORIN, J. L. As línguas mudam. In: Revista Língua Portuguesa, n. 24, out. 2007 (adaptado).

Na leitura do fragmento do texto *Antigamente* constata-se, pelo emprego de palavras obsoletas, que itens lexicais outrora produtivos não mais o são no português brasileiro atual. Esse fenômeno revela que

A a língua portuguesa de antigamente carecia de termos para se referir a fatos e coisas do cotidiano.

B o português brasileiro se constitui evitando a ampliação do léxico proveniente do português europeu.

C a heterogeneidade do português leva a uma estabilidade do seu léxico no eixo temporal.

D o português brasileiro apoia-se no léxico inglês para ser reconhecido como língua independente.

E o léxico do português representa uma realidade linguística variável e diversificada.

Figura 27 - ENEM 2012 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL
 Fonte: (BRASIL, 2012, p. 10)

QUESTÃO 112

Ai, palavras, ai, palavras
que estranha potência a vossa!

Todo o sentido da vida
principia a vossa porta:
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...

A liberdade das almas,
ai! Com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil, como o vidro
e mais que o aço poderosa!
Reis, Impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...

MEIRELES, C. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985 (fragmento).

O fragmento destacado foi transcrito do *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles. Centralizada no episódio histórico da Inconfidência Mineira, a obra, no entanto, elabora uma reflexão mais ampla sobre a seguinte relação entre o homem e a linguagem:

- A A força e a resistência humanas superam os danos provocados pelo poder corrosivo das palavras.
- B** As relações humanas, em suas múltiplas esferas, têm seu equilíbrio vinculado ao significado das palavras.
- C O significado dos nomes não expressa de forma justa e completa a grandeza da luta do homem pela vida.
- D Renovando o significado das palavras, o tempo permite às gerações perpetuar seus valores e suas crenças.
- E Como produto da criatividade humana, a linguagem tem seu alcance limitado pelas intenções e gestos.

Figura 28 - ENEM 2012 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 11)

QUESTÃO 129

O léxico e a cultura

Potencialmente, todas as línguas de todos os tempos podem candidatar-se a expressar qualquer conteúdo. A pesquisa linguística do século XX demonstrou que não há diferença qualitativa entre os idiomas do mundo — ou seja, não há idiomas gramaticalmente mais primitivos ou mais desenvolvidos. Entretanto, para que possa ser efetivamente utilizada, essa igualdade potencial precisa realizar-se na prática histórica do idioma, o que nem sempre acontece. Teoricamente, uma língua com pouca tradição escrita (como as línguas indígenas brasileiras) ou uma língua já extinta (como o latim ou o grego clássicos) podem ser empregadas para falar sobre qualquer assunto, como, digamos, física quântica ou biologia molecular. Na prática, contudo, não é possível, de uma hora para outra, expressar tais conteúdos em camaiurá ou latim, simplesmente porque não haveria vocabulário próprio para esses conteúdos. É perfeitamente possível desenvolver esse vocabulário específico, seja por meio de empréstimos de outras línguas, seja por meio da criação de novos termos na língua em questão, mas tal tarefa não se realizaria em pouco tempo nem com pouco esforço.

BEARZOTI FILHO, P. *Minilaurélio: o dicionário da língua portuguesa. Manual do professor*. Curitiba: Positivo, 2004 (fragmento).

Estudos contemporâneos mostram que cada língua possui sua própria complexidade e dinâmica de funcionamento. O texto ressalta essa dinâmica, na medida em que enfatiza


- A a inexistência de conteúdo comum a todas as línguas, pois o léxico contempla visão de mundo particular específica de uma cultura.
- B a existência de línguas limitadas por não permitirem ao falante nativo se comunicar perfeitamente a respeito de qualquer conteúdo.
- C a tendência a serem mais restritos o vocabulário e a gramática de línguas indígenas, se comparados com outras línguas de origem europeia.
- D** a existência de diferenças vocabulares entre os idiomas, especificidades relacionadas à própria cultura dos falantes de uma comunidade.
- E a atribuição de maior importância sociocultural às línguas contemporâneas, pois permitem que sejam abordadas quaisquer temáticas, sem dificuldades.

Figura 29 - ENEM 2012 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 17)

Enfatizando a questão 103 da prova AZUL (Figura 30), percebemos a presença de tipos de questões a serem abordadas neste trabalho. Para contribuir ainda mais com a ocorrência desses itens que envolvem conhecimentos lexicais e textuais, é necessária a articulação das habilidades apresentadas nas matrizes do Saeb com a matriz do Enem, possibilitando a sua reformulação. O problema é que, assim como em 2010, foca-se a terminologia do fenômeno linguístico, já que os textos que dão continuidade aos nomes dos fenômenos não os definem, como pode ser observado na alternativa C, “homônimo para opor a partir do advérbio de

lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica”. Essa alternativa provavelmente foi disponibilizada dessa forma apenas para confundir o candidato.



Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 27 fev. 2012.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- A polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão "rede social" para transmitir a ideia que pretende veicular.
- B ironia para conferir um novo significado ao termo "outra coisa".
- C homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- D personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- E antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

Figura 30 - ENEM 2012 – Questão 123, Caderno 6 - CINZA, 2º dia
Fonte: (BRASIL, 2012, p. 15)

Na prova de 2013, temos duas questões que envolvem conhecimentos importantes para o desenvolvimento da competência lexical: uso de linguagem visual e escolhas vocabulares para interpretação do texto (questão 120 – prova AMARELA) e escolhas linguísticas feitas pelo autor do texto (questão 106 – prova AMARELA). As metáforas aparecem em alternativas de algumas questões, para evidenciar o ponto de vista do autor ou traçar uma característica da estrutura da narrativa (como a metáfora do relógio, em Memórias Póstumas de Brás Cubas, na questão 122 – prova AMARELA).

QUESTÃO 120

Disponível em: www.filosofia.com.br. Acesso em: 30 abr. 2010.

Pelas características da linguagem visual e pelas escolhas vocabulares, pode-se entender que o texto possibilita a reflexão sobre uma problemática contemporânea ao

- A criticar o transporte rodoviário brasileiro, em razão da grande quantidade de caminhões nas estradas.
- B ironizar a dificuldade de locomoção no trânsito urbano, devida ao grande fluxo de veículos.
- C expor a questão do movimento como um problema existente desde tempos antigos, conforme frase citada.
- D restringir os problemas de tráfego a veículos particulares, defendendo, como solução, o transporte público.
- E propor a ampliação de vias nas estradas, detalhando o espaço exíguo ocupado pelos veículos nas ruas.

Figura 31 - ENEM 2013 – Questão 120, LC - 2º dia | Caderno 5 – AMARELO.
Fonte: (BRASIL, 2013, p. 13)

<p>QUESTÃO 106</p> <p style="text-align: center;">Até quando?</p> <p>Não adianta olhar pro céu Com muita fé e pouca luta Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer E muita greve, você pode, você deve, pode crer Não adianta olhar pro chão Virar a cara pra não ver Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!</p> <p style="text-align: center;"><small>GABRIEL, O PENSADOR. <i>Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo)</i>. Rio de Janeiro: Sony Music, 2001 (fragmento).</small></p>	<p>As escolhas linguísticas feitas pelo autor conferem ao texto</p> <p><input type="radio"/> A caráter atual, pelo uso de linguagem própria da internet.</p> <p><input type="radio"/> B cunho apelativo, pela predominância de imagens metafóricas.</p> <p><input type="radio"/> C tom de diálogo, pela recorrência de gírias.</p> <p><input checked="" type="radio"/> D espontaneidade, pelo uso da linguagem coloquial.</p> <p><input type="radio"/> E originalidade, pela concisão da linguagem.</p>
--	---

Figura 32 - ENEM 2013 – Questão 106, LC - 2º dia | Caderno 5 – AMARELO.
Fonte: (BRASIL, 2013, p. 9)

<p>QUESTÃO 122</p> <p style="text-align: center;">Capítulo LIV — A pêndula</p> <p>Saí dali a saborear o beijo. Não pude dormir; estirei-me na cama, é certo, mas foi o mesmo que nada. Ouvi as horas todas da noite. Usualmente, quando eu perdia o sono, o bater da pêndula fazia-me muito mal; esse tique-taque soturno, vagaroso e seco parecia dizer a cada golpe que eu ia ter um instante menos de vida. Imaginava então um velho diabo, sentado entre dois sacos, o da vida e o da morte, e a contá-las assim:</p> <p>— Outra de menos...</p> <p>— Outra de menos...</p> <p>— Outra de menos...</p> <p>— Outra de menos...</p> <p>O mais singular é que, se o relógio parava, eu dava-lhe corda, para que ele não deixasse de bater nunca, e eu pudesse contar todos os meus instantes perdidos. Invenções há, que se transformam ou acabam; as mesmas instituições morrem; o relógio é definitivo e perpétuo. O derradeiro homem, ao despedir-se do sol frio e gasto, há de ter um relógio na algibeira, para saber a hora exata em que morre.</p>	<p>Naquela noite não padeci essa triste sensação de enfado, mas outra, e deleitosa. As fantasias tumultuavam-me cá dentro, vinham umas sobre outras, à semelhança de devotas que se abalroam para ver o anjo-cantor das procissões. Não ouvia os instantes perdidos, mas os minutos ganhados.</p> <p style="text-align: center;"><small>ASSIS, M. <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992 (fragmento).</small></p> <p>O capítulo apresenta o instante em que Brás Cubas revive a sensação do beijo trocado com Virgília, casada com Lobo Neves. Nesse contexto, a metáfora do relógio desconstrói certos paradigmas românticos, porque</p> <p><input type="radio"/> A o narrador e Virgília não têm percepção do tempo em seus encontros adúlteros.</p> <p><input type="radio"/> B como “defunto autor”, Brás Cubas reconhece a inutilidade de tentar acompanhar o fluxo do tempo.</p> <p><input type="radio"/> C na contagem das horas, o narrador metaforiza o desejo de triunfar e acumular riquezas.</p> <p><input checked="" type="radio"/> D o relógio representa a materialização do tempo e redireciona o comportamento idealista de Brás Cubas.</p> <p><input type="radio"/> E o narrador compara a duração do sabor do beijo à perpetuidade do relógio.</p>
--	--

Figura 33 - ENEM 2013 – Questão 122, LC - 2º dia | Caderno 5 – AMARELO.
Fonte: (BRASIL, 2013, p. 14)

Em 2014, temos três questões que envolvem conhecimentos importantes para os estudos do léxico: inovações no léxico entre gerações (questão 110 – prova AMARELA), a polissemia presente nos itens lexicais (questão 106 – prova AMARELA), e as relações metafóricas presentes na linguagem da propaganda (questão 101 – prova AMARELA). Reproduzimos as questões a seguir:

QUESTÃO 110

Em bom português

No Brasil, as palavras envelhecem e caem como folhas secas. Não é somente pela gíria que a gente é apanhada (aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é “a gente”). A própria linguagem corrente vai-se renovando e a cada dia uma parte do léxico cai em desuso.

Minha amiga Lila, que vive descobrindo essas coisas, chamou minha atenção para os que falam assim:

— Assisti a uma fita de cinema com um artista que representa muito bem.

Os que acharam natural essa frase, cuidado! Não saberão dizer que viram um filme com um ator que trabalha bem. E irão ao banho de mar em vez de ir à praia, vestido de roupa de banho em vez de biquíni, carregando guarda-sol em vez de barraca. Comprarão um automóvel em vez de comprar um carro, pegarão um defluxo em vez de um resfriado, vão andar no passeio em vez de passear na calçada. Viajarão de trem de ferro e apresentarão sua esposa ou sua senhora em vez de apresentar sua mulher.

SABINO, F. Folha de S. Paulo, 13 abr. 1984 (adaptado).

A língua varia no tempo, no espaço e em diferentes classes socioculturais. O texto exemplifica essa característica da língua, evidenciando que


- A o uso de palavras novas deve ser incentivado em detrimento das antigas.
- B a utilização de inovações no léxico é percebida na comparação de gerações.
- C o emprego de palavras com sentidos diferentes caracteriza diversidade geográfica.
- D a pronúncia e o vocabulário são aspectos identificadores da classe social a que pertence o falante.
- E o modo de falar específico de pessoas de diferentes faixas etárias é frequente em todas as regiões.

Figura 34 - ENEM 2014 – LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO
Fonte: (BRASIL, 2014, p. 11)

Aqui (Figura 35), a linguagem verbal contribui para estabelecer um diálogo entre a pintura e a charge, ao explorar uma expressão polissêmica, “quadro dramático”, remetendo-se tanto à obra pictórica quanto ao contexto caótico do trânsito brasileiro no fim de semana.

QUESTÃO 106

IOTTI



Jornal Zero Hora, 2 mar. 2008.

Na criação do texto, o chargista Iotti usa criativamente um intertexto: os traços reconstróem uma cena de *Guernica*, painel de Pablo Picasso que retrata os horrores e a destruição provocados pelo bombardeio a uma pequena cidade da Espanha. Na charge, publicada no período de carnaval, recebe destaque a figura do carro, elemento introduzido por Iotti no intertexto. Além dessa figura, a linguagem verbal contribui para estabelecer um diálogo entre a obra de Picasso e a charge, ao explorar

- A uma referência ao contexto, “trânsito no feriadão”, esclarecendo-se o referente tanto do texto de Iotti quanto da obra de Picasso.
- B uma referência ao tempo presente, com o emprego da forma verbal “é”, evidenciando-se a atualidade do tema abordado tanto pelo pintor espanhol quanto pelo chargista brasileiro.
- C um termo pejorativo, “trânsito”, reforçando-se a imagem negativa de mundo caótico presente tanto em *Guernica* quanto na charge.
- D uma referência temporal, “sempre”, referindo-se à permanência de tragédias retratadas tanto em *Guernica* quanto na charge.
- E uma expressão polissêmica, “quadro dramático”, remetendo-se tanto à obra pictórica quanto ao contexto do trânsito brasileiro.

Figura 35 - ENEM 2014 – LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO
Fonte: (BRASIL, 2014, p. 10)

Nesta questão (Figura 36), a propaganda usa a metáfora do pesadelo para dar dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.

QUESTÃO 101

Denuncie qualquer caso de violência sexual infantil.
Ligue 100.

Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 29 out. 2013 (adaptado).

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 8

Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para

- informar crianças vítimas de abuso sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.
- destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.
- chamar a atenção para o fato de o abuso infantil ocorrer durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo.

Figura 36 - ENEM 2014 – LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO

Fonte: (BRASIL, 2014, p. 8)

Já em 2015, temos três questões que envolvem conhecimentos importantes para os estudos do léxico: sobre os processos de formação de palavras (questão 113 – prova AZUL), uso de expressões populares como marca da variedade coloquial da linguagem (questão 100 – prova AZUL), e o desuso de determinadas palavras da língua devido a preconceitos socioculturais (questão 100 – prova AZUL). Reproduzimos as questões a seguir:

QUESTÃO 113 ◇◇◇◇◇

TEXTO I

Um ato de criatividade pode contudo gerar um modelo produtivo. Foi o que ocorreu com a palavra sambódromo, criativamente formada com a terminação *-(ó)dromo* (= corrida), que figura em hipódromo, autódromo, cartódromo, formas que designam itens culturais da alta burguesia. Não demoraram a circular, a partir de então, formas populares como rangódromo, beijódromo, camelódromo.

AZEREDO, J. C. Gramática Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008.

TEXTO II

Existe coisa mais descabida do que chamar de sambódromo uma passarela para desfile de escolas de samba? Em grego, *-dromo* quer dizer "ação de correr, lugar de corrida", daí as palavras autódromo e hipódromo. É certo que, às vezes, durante o desfile, a escola se atrasa e é obrigada a correr para não perder pontos, mas não se desloca com a velocidade de um cavalo ou de um carro de Fórmula 1.

GULLAR, F. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 3 ago. 2012.

Há nas línguas mecanismos geradores de palavras. Embora o Texto II apresente um julgamento de valor sobre a formação da palavra sambódromo, o processo de formação dessa palavra reflete

- o dinamismo da língua na criação de novas palavras.
- uma nova realidade limitando o aparecimento de novas palavras.
- a apropriação inadequada de mecanismos de criação de palavras por leigos.
- o reconhecimento da impropriedade semântica dos neologismos.
- a restrição na produção de novas palavras com o radical grego.

Figura 37 - ENEM 2015 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2015, p. 11)

Nesta questão (Figura 38), observamos o uso de expressões populares, como marca da variedade coloquial da linguagem presente no texto, que reforçam a proximidade entre o autor e o leitor:

QUESTÃO 100 ◆◆◆◆◆

Essa pequena

Meu tempo é curto, o tempo dela sobra
 Meu cabelo é cinza, o dela é cor de abóbora
 Temo que não dure muito a nossa novela, mas
 Eu sou tão feliz com ela
 Meu dia voa e ela não acorda
 Vou até a esquina, ela quer ir para a Flórida
 Acho que nem sei direito o que é que ela fala, mas
 Não canso de contemplá-la
 Feito avarento, conto os meus minutos
 Cada segundo que se esvai
 Cuidando dela, que anda noutro mundo
 Ela que esbanja suas horas ao vento, ai
 Às vezes ela pinta a boca e sai
 Fique à vontade, eu digo, take your time
 Sinto que ainda vou pensar com essa pequena, mas
 O blues já valeu a pena

CHICO BUARQUE. Disponível em: www.chicobuarque.com.br. Acesso em: 31 jun. 2012.

O texto *Essa pequena* registra a expressão subjetiva do enunciador, trabalhada em uma linguagem informal, comum na música popular. Observa-se, como marca da variedade coloquial da linguagem presente no texto, o uso de

- palavras emprestadas de língua estrangeira, de uso inusitado no português.
- expressões populares, que reforçam a proximidade entre o autor e o leitor.
- palavras polissêmicas, que geram ambiguidade.
- formas pronominais em primeira pessoa.
- repetições sonoras no final dos versos.

Figura 38 - ENEM 2015 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2015, p. 7)

A seguinte questão (Figura 39), que trata sobre o (des)uso do verbo “pinchar”, nos leva a refletir que o abandono de determinados vocábulos está associado a preconceitos socioculturais:

QUESTÃO 120 ◆◆◆◆◆

Palavras jogadas fora

Quando criança, convivia no interior de São Paulo com o curioso verbo pinchar e ainda o ouço por lá esporadicamente. O sentido da palavra é o de “jogar fora” (pincha fora essa porcaria) ou “mandar embora” (pincha esse fulano daqui). Teria sido uma das muitas palavras que ouvi menos na capital do estado e, por conseguinte, deixei de usar. Quando indago às pessoas se conhecem esse verbo, comumente escuto respostas como “minha avó fala isso”. Aparentemente, para muitos falantes, esse verbo é algo do passado, que deixará de existir tão logo essa geração antiga morrer.

As palavras são, em sua grande maioria, resultados de uma tradição: elas já estavam lá antes de nascermos. “Tradição”, etimologicamente, é o ato de entregar, de passar adiante, de transmitir (sobretudo valores culturais). O rompimento da tradição de uma palavra equivale à sua extinção. A gramática normativa muitas vezes colabora criando preconceitos, mas o fator mais forte que motiva os falantes a extinguirem uma palavra é associar a palavra, influenciados direta ou indiretamente pela visão

normativa, a um grupo que julga não ser o seu. O pinchar, associado ao ambiente rural, onde há pouca escolaridade e refinamento citadino, está fadado à extinção?

É louvável que nos preocupemos com a extinção de aranhas-azuis ou dos micos-leão-dourados, mas a extinção de uma palavra não promove nenhuma comoção, como não nos comovemos com a extinção de insetos, a não ser dos extraordinariamente belos. Pelo contrário, muitas vezes a extinção das palavras é incentivada.

VIARO, M. E. Língua Portuguesa, n. 77, mar. 2012 (adaptado).

A discussão empreendida sobre o (des)uso do verbo “pinchar” nos traz uma reflexão sobre a linguagem e seus usos, a partir da qual compreende-se que

- as palavras esquecidas pelos falantes devem ser descartadas dos dicionários, conforme sugere o título.
- o cuidado com espécies animais em extinção é mais urgente do que a preservação de palavras.
- o abandono de determinados vocábulos está associado a preconceitos socioculturais.
- as gerações têm a tradição de perpetuar o inventário de uma língua.
- o mundo contemporâneo exige a inovação do vocabulário das línguas.

Figura 39 - ENEM 2015 – LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2015, p 14)

Na prova de 2016, temos três questões que envolvem conhecimentos importantes para o desenvolvimento da competência lexical: uso de palavras próprias de contextos formais (questão 121 – prova AMARELA), modificação de uma palavra pouco aceita socialmente para uma nova forma (questão 133 – prova AMARELA) e usos linguísticos regionais de determinadas palavras:

<p>QUESTÃO 121 =====</p> <p style="text-align: center;">De domingo</p> <p>— Outrossim... — O quê? — O que o quê? — O que você disse. — Outrossim? — É. — O que é que tem? — Nada. Só achei engraçado. — Não vejo a graça. — Você vai concordar que não é uma palavra de todos os dias. — Ah, não é. Aliás, eu só uso domingo. — Se bem que parece mais uma palavra de segunda-feira. — Não. Palavra de segunda-feira é “óbice”. — “Ônus”. — “Ônus” também. “Desiderato”. “Resquício”. — “Resquício” é de domingo. — Não, não. Segunda. No máximo terça. — Mas “outrossim”, francamente... — Qual o problema? — Retira o “outrossim”. — Não retro. É uma ótima palavra. Aliás é uma palavra difícil de usar. Não é qualquer um que usa “outrossim”.</p> <p style="font-size: small;">VERISSIMO, L. F. Comédias da vida privada. Porto Alegre: L&PM, 1996 (fragmento).</p>	<p>No texto, há uma discussão sobre o uso de algumas palavras da língua portuguesa. Esse uso promove o(a)</p> <p>A marcação temporal, evidenciada pela presença de palavras indicativas dos dias da semana. B tom humorístico, ocasionado pela ocorrência de palavras empregadas em contextos formais. C caracterização da identidade linguística dos interlocutores, percebida pela recorrência de palavras regionais. D distanciamento entre os interlocutores, provocado pelo emprego de palavras com significados pouco conhecidos. E inadequação vocabular, demonstrada pela seleção de palavras desconhecidas por parte de um dos interlocutores do diálogo.</p>
--	---

Figura 40 - ENEM 2016 – LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO
Fonte: (BRASIL, 2016, p 13)

O texto da questão a seguir (Figura 41) trata da origem do nome do vaga-lume, que provém de “caga-lume”. Foi então que o dicionarista Raphael Bluteau inventou a nova palavra, pirilampo, a partir do grego pyr e lampas. Essa nova forma permitiu aos poetas referenciar ao inseto em seus textos de uma maneira que não ficasse indecorosa, já que o outro nome era pouco aceito socialmente.

<p>QUESTÃO 133 =====</p> <p>O nome do inseto pirilampo (vaga-lume) tem uma interessante certidão de nascimento. De repente, no fim do século XVII, os poetas de Lisboa repararam que não podiam cantar o inseto luminoso, apesar de ele ser um manancial de metáforas, pois possuía um nome “indecoroso” que não podia ser “usado em papéis sérios”: caga-lume. Foi então que o dicionarista Raphael Bluteau inventou a nova palavra, pirilampo, a partir do grego pyr, significando ‘fogo’, e lampas, ‘candeia’.</p> <p style="font-size: small;">FERREIRA, M. B. Caminhos do português: exposição comemorativa do Ano Europeu das Línguas. Portugal: Biblioteca Nacional, 2001 (adaptado).</p>	<p>O texto descreve a mudança ocorrida na nomeação do inseto, por questões de tabu linguístico. Esse tabu diz respeito à</p> <p>A recuperação histórica do significado. B ampliação do sentido de uma palavra. C produção imprópria de poetas portugueses. D denominação científica com base em termos gregos. E restrição ao uso de um vocábulo pouco aceito socialmente.</p>
---	---

Figura 41 - ENEM 2016 – LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO
Fonte: (BRASIL, 2016, p 16)

A questão a seguir (Figura 42), que utiliza um trecho da obra de Ariano Suassuna, mostra que o emprego das expressões “o peste” e “cachorro da molest’a” contribui para caracterizar usos linguísticos de uma região.

<p>QUESTÃO 102</p> <p>PINHÃO <i>sai ao mesmo tempo que BENONA entra.</i></p> <p>BENONA: Eurico, Eudoro Vicente está lá fora e quer falar com você.</p> <p>EURICÃO: Benona, minha irmã, eu sei que ele está lá fora, mas não quero falar com ele.</p> <p>BENONA: Mas Eurico, nós lhe devemos certas atenções.</p> <p>EURICÃO: Você, que foi noiva dele. Eu, não!</p> <p>BENONA: Isso são coisas passadas.</p> <p>EURICÃO: Passadas para você, mas o prejuízo foi meu. Esperava que Eudoro, com todo aquele dinheiro, se tornasse meu cunhado. Era uma boca a menos e um patrimônio a mais. E o peste me traiu. Agora, parece que ouviu dizer que eu tenho um tesouro. E vem louco atrás dele, sedento, atacado de verdadeira hidrofobia. Vive farejando ouro, como um cachorro da molest'a, como um urubu, atrás do sangue dos outros. Mas ele está enganado. Santo Antônio há de proteger minha pobreza e minha devoção.</p> <p><small>SUASSUNA, A. O santo e a porca. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 (fragmento).</small></p>	<p>Nesse texto teatral, o emprego das expressões "o peste" e "cachorro da molest'a" contribui para</p> <p>A marcar a classe social das personagens.</p> <p>B caracterizar usos linguísticos de uma região.</p> <p>C enfatizar a relação familiar entre as personagens.</p> <p>D sinalizar a influência do gênero nas escolhas vocabulares.</p> <p>E demonstrar o tom autoritário da fala de uma das personagens.</p>
---	---

Figura 42 - ENEM 2016 – LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO
Fonte: (BRASIL, 2016, p. 7)

Em 2017, temos cinco questões que envolvem conhecimentos importantes para o desenvolvimento da competência lexical: identificação de elementos lexicais que concorrem para a progressão temática dos textos (questão 10 – prova AZUL), importância do léxico de uma língua e sua influência na toponímia (questão 12 – prova AZUL), exploração da polissemia de uma palavra em textos diferentes (questão 16 – prova AZUL), diferenças de sentido entre palavras muito próximas devido a adequações a situações de uso (questão 27 – Prova AZUL), e escolha de palavras e expressões para a variedade linguística da narrativa (questão 38 – prova AZUL):

<p>QUESTÃO 10</p> <p>Essas moças tinham o vício de afirmar o contrário do que desejavam. Notei a <i>singularidade</i> quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feitiço admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em <i>tais vantagens</i>. Mas os <i>gabos</i> se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam e não me susceptibilizei. <i>Longe disso</i>: achei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara. <i>Em geral</i> me diziam com franqueza que a roupa não me assentava no corpo, sobrava nos sovacos.</p> <p><small>RAMOS, G. Infância. Rio de Janeiro: Record, 1994.</small></p>	<p>Por meio de recursos linguísticos, os textos mobilizam estratégias para introduzir e retomar ideias, promovendo a progressão do tema. No fragmento transcrito, um novo aspecto do tema é introduzido pela expressão</p> <p>A "a singularidade".</p> <p>B "tais vantagens".</p> <p>C "os gabos".</p> <p>D "Longe disso".</p> <p>E "Em geral".</p>
--	--

Figura 43 - ENEM 2017 – LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL
Fonte: (BRASIL, 2017, p. 6)

A questão a seguir (Figura 44) apresenta um texto que trata de aspectos sócio-históricos e toponímicos da formação linguística nacional e pode-se depreender dele que a língua indígena tem contribuído efetivamente para o léxico, com nomes relativos aos traços

característicos dos lugares designados, como os nomes das cidades Avanhandava, Piratinga, Pindamonhangaba e Itu:

QUESTÃO 12

A língua tupi no Brasil

Há 300 anos, morar na vila de São Paulo de Piratininga (peixe seco, em tupi) era quase sinônimo de falar língua de índio. Em cada cinco habitantes da cidade, só dois conheciam o português. Por isso, em 1698, o governador da província, Artur de Sá e Meneses, implorou a Portugal que só mandasse padres que soubessem “a língua geral dos índios”, pois “aquela gente não se explica em outro idioma”.

Derivado do dialeto de São Vicente, o tupi de São Paulo se desenvolveu e se espalhou no século XVII, graças ao isolamento geográfico da cidade e à atividade pouco cristã dos mamelucos paulistas: as bandeiras, expedições ao sertão em busca de escravos índios. Muitos bandeirantes nem sequer falavam o português ou se expressavam mal. Domingos Jorge Velho, o paulista que destruiu o Quilombo dos Palmares em 1694, foi descrito pelo bispo de Pernambuco como “um bárbaro que nem falar sabe”. Em suas andanças, essa gente batizou lugares como Avanhandava (lugar onde o índio corre), Pindamonhangaba (lugar de fazer anzol) e Itu (cachoeira). E acabou inventando uma nova língua.

“Os escravos dos bandeirantes vinham de mais de 100 tribos diferentes”, conta o historiador e antropólogo John Monteiro, da Universidade Estadual de Campinas. “Isso mudou o tupi paulista, que, além da influência do português, ainda recebia palavras de outros idiomas.” O resultado da mistura ficou conhecido como língua geral do sul, uma espécie de tupi facilitado.

ÂNGELO, C. Disponível em: <http://super.abril.com.br>. Acesso em: 8 ago. 2012 (adaptado).

O texto trata de aspectos sócio-históricos da formação linguística nacional. Quanto ao papel do tupi na formação do português brasileiro, depreende-se que essa língua indígena

- contribuiu efetivamente para o léxico, com nomes relativos aos traços característicos dos lugares designados.
- originou o português falado em São Paulo no século XVII, em cuja base gramatical também está a fala de variadas etnias indígenas.
- desenvolveu-se sob influência dos trabalhos de catequese dos padres portugueses, vindos de Lisboa.
- misturou-se aos falares africanos, em razão das interações entre portugueses e negros nas investidas contra o Quilombo dos Palmares.
- expandiu-se paralelamente ao português falado pelo colonizador, e juntos originaram a língua dos bandeirantes paulistas.

Figura 44 - ENEM 2017 – LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 7)

Nesta questão (Figura 45), explora-se a polissemia da palavra ‘criação’ em dois textos que tratam do tema “criatividade”:

TEXTO I

Criatividade em publicidade: teorias e reflexões

Resumo: O presente artigo aborda uma questão primordial na publicidade: a criatividade. Apesar de aclamada pelos departamentos de criação das agências, devemos ter a consciência de que nem todo anúncio é, de fato, criativo. A partir do resgate teórico, no qual os conceitos são tratados à luz da publicidade, busca-se estabelecer a compreensão dos temas. Para elucidar tais questões, é analisada uma campanha impressa da marca XXXX. As reflexões apontam que a publicidade criativa é essencialmente simples e apresenta uma releitura do cotidiano.

DEPEXE, S. D. Travessias: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Artes, n. 2, 2008.

TEXTO II

Ninguém entende melhor de criação do que elas.

13 de maio - Dia das Mães

Homenagem ao Dia das Mães 2012. Disponível em: www.comunicacao.com. Acesso em: 3 ago. 2012 (adaptado).

Os dois textos apresentados versam sobre o tema criatividade. O Texto I é um resumo de caráter científico e o Texto II, uma homenagem promovida por um site de publicidade. De que maneira o Texto II exemplifica o conceito de criatividade em publicidade apresentado no Texto I?

- Fazendo menção ao difícil trabalho das mães em criar seus filhos.
- Promovendo uma leitura simplista do papel materno em seu trabalho de criar os filhos.
- Explorando a polissemia do termo “criação”.
- Recorrendo a uma estrutura linguística simples.
- Utilizando recursos gráficos diversificados.

Figura 45 - ENEM 2017 – LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 8)

Nesta questão (Figura 46), o texto trata da diferença de sentido entre vocábulos muito próximos, por meio da adequação às situações de uso:

Nuances	
<p><i>Euforia</i>: alegria barulhenta. <i>Felicidade</i>: alegria silenciosa.</p> <p><i>Gravar</i>: quando o ator é de televisão. <i>Filmar</i>: quando ele quer deixar claro que não é de televisão.</p> <p><i>Grávida</i>: em qualquer ocasião. <i>Gestante</i>: em filas e assentos preferenciais.</p> <p><i>Guardar</i>: na gaveta. <i>Salvar</i>: no computador. <i>Salvaguardar</i>: no Exército.</p> <p><i>Menta</i>: no sorvete, na bala ou no xarope. <i>Hortelã</i>: na horta ou no suco de abacaxi.</p> <p><i>Peça</i>: quando você vai assistir. <i>Espectáculo</i>: quando você está em cartaz com ele.</p> <p style="text-align: center;"><small>DUVIVIER, G. Folha de S. Paulo, 24 mar. 2014 (adaptado).</small></p>	<p>O texto trata da diferença de sentido entre vocábulos muito próximos. Essa diferença é apresentada considerando-se a(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ alternâncias na sonoridade. Ⓑ adequação às situações de uso. Ⓒ marcação flexional das palavras. Ⓓ grafia na norma-padrão da língua. Ⓔ categorias gramaticais das palavras.

Figura 46 - ENEM 2017 – LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL
(BRASIL, 2017, p. 12)

Aqui (Figura 47), a escolha de determinadas palavras e expressões usadas no texto está a serviço da composição da verossimilhança do ambiente retratado, o que comprova que a variedade linguística da narrativa é adequada à descrição dos fatos:

QUESTÃO 38	
<p>Naquela manhã de céu limpo e ar leve, devido à chuva torrencial da noite anterior, sai a caminhar com o sol ainda escondido para tomar tenência dos primeiros movimentos da vida na roça. Num demorou nem um tiquinho e o cheiro intenso do café passado por Dona Linda me invadiu as narinas e fez a fome se acordar daquela rema letárgica derivada da longa noite de sono. Levei as mãos até a água que corria pela bica feita de bambu e o contato gelado foi de arrepiar. Mas fui em frente e levei as mãos em concha até o rosto. Com o impacto, recuei e me faltou o fôlego por alguns instantes, mas o despertar foi imediato. Já aceso, entrei na cozinha na buscação de derrubar a fome e me acercar do aconchego do calor do fogão à lenha. Foi quando dei reparo da figura esguia e discreta de uma senhora acompanhada de um garoto aparentando uns cinco anos de idade já aboletada na ponta da mesa em proseio íntimo com a dona da casa. Depois de um vigoroso "Bom dia!", de um vaporoso aperto de mãos nas apresentações de praxe, fiquei sabendo que Dona Flor de Maio levava o filho Adão para tratamento das feridas que pipocavam por seu corpo, provocando pequenas pústulas de bordas avermelhadas.</p> <p style="text-align: center;"><small>GUIÃO, M. Disponível em: www.revistaecologico.com.br. Acesso em: 10 mar. 2014 (adaptado).</small></p>	<p>A variedade linguística da narrativa é adequada à descrição dos fatos. Por isso, a escolha de determinadas palavras e expressões usadas no texto está a serviço da</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ localização dos eventos de fala no tempo ficcional. Ⓑ composição da verossimilhança do ambiente retratado. Ⓒ restrição do papel do narrador à observação das cenas relatadas. Ⓓ construção mística das personagens femininas pelo autor do texto. Ⓔ caracterização das preferências linguísticas da personagem masculina.

Figura 47 - ENEM 2017 – LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL
(BRASIL, 2017, p. 16)

Se representarmos graficamente como tem sido a abordagem do estudo da palavra ao longo dos anos no Enem, teremos o seguinte gráfico. É um número pequeno relativo à quantidade de itens da prova da área de Linguagens (45 questões). No entanto, temos que levar em conta que essa área é composta pelos componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa e que a matriz de referência compreende 30 habilidades.



Figura 48 - Número de atividades com estudo do léxico nas provas do Enem
Fonte: Elaborada pelo autor.

No entanto, como vimos ao longo da apresentação das questões, muitas delas se restringem a classificar ou nomear fenômenos linguísticos, como polissemia, homonímia, estrangeirismo e regionalismo. Isso não significa que repudiamos o ensino dos nomes e seus conceitos, no entanto, devemos também privilegiar o que realmente deve ser significativo para o aluno, de maneira que o estudo das palavras seja realizado para abordar as funções que elas exercem e os sentidos que elas recebem em determinados contextos e cenários.

Assim, ao retomarmos as 27 questões pela sua qualidade, em resumo, temos:

Quadro 12 - Atividades com o estudo do léxico nas provas do Enem

Ano	Questão	Caderno	Matriz de Referência Enem		Habilidade (criada pelo autor conforme objetivo apresentado e processo cognitivo a ser realizado em cada questão)
			Competência/Área	Habilidade	
2010	107	7 – Azul	5	H16	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2011	122	5 – Amarelo	7	H23	Identificar o objetivo do autor por meio da seleção lexical e argumentos utilizados.
2011	121	5 – Amarelo	5	H16	Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período, escritor ou gênero literário
2012	134	7 – Azul	7	H24	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2012	110	7 – Azul	8	H25	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2012	102	7 – Azul	6	H18	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2012	108	7 – Azul	8	H25	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2012	112	7 – Azul	5	H17	Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período, escritor ou gênero literário

2012	129	7 – Azul	8	H25	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2012	103	7 – Azul	7	H24	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2013	120	5 – Amarelo	7	H23	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2013	106	5 - Amarelo	7	H23	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2013	122	5 – Amarelo	5	H16	Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período, escritor ou gênero literário
2014	110	5 – Amarelo	8	H25	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2014	106	5 – Amarelo	7	H24	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2014	101	5 – Amarelo	7	H23	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2015	113	7 – Azul	6	H20	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2015	100	7 – Azul	8	H25	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2015	120	7 – Azul	6	H20	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2016	121	5- Amarelo	7	H23	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2016	133	5- Amarelo	6	H20	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2016	102	5 - Amarelo	8	H26	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2017	10	1 - Azul	6	H18	Identificar elementos lexicais que concorrem para a progressão temática dos textos
2017	12	1 – Azul	6	H20	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2017	16	1 – Azul	7	H22	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2017	27	1 – Azul	8	H25	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2017	38	1 – Azul	8	H25	Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período, escritor ou gênero literário

Fonte: Matriz de Referência Enem (BRASIL, 2008a; 2008b). Elaborado pelo autor.

Realizamos a classificação das questões de acordo com as competências e habilidades determinadas na Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2008a; 2008b), uma vez que não encontramos documento de orientações do Inep em que essa classificação tenha sido apresentada, da mesma maneira, por exemplo, que a plataforma Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil.

Na tentativa de enquadrar cada questão em uma habilidade mais específica, de acordo com o objetivo apresentado e o processo cognitivo a ser realizado (associar, identificar,

analisar, compreender e observar), conseguimos na última coluna do quadro separar as questões em cinco capacidades de que o aluno precisa para resolvê-las: 1) Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período e/ou escritor; 2) Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico; 3) Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir; 4) Identificar o objetivo do autor por meio da seleção lexical e argumentos utilizados; 5) Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas; e 6) Identificar elementos lexicais que concorrem para a progressão temática dos textos.

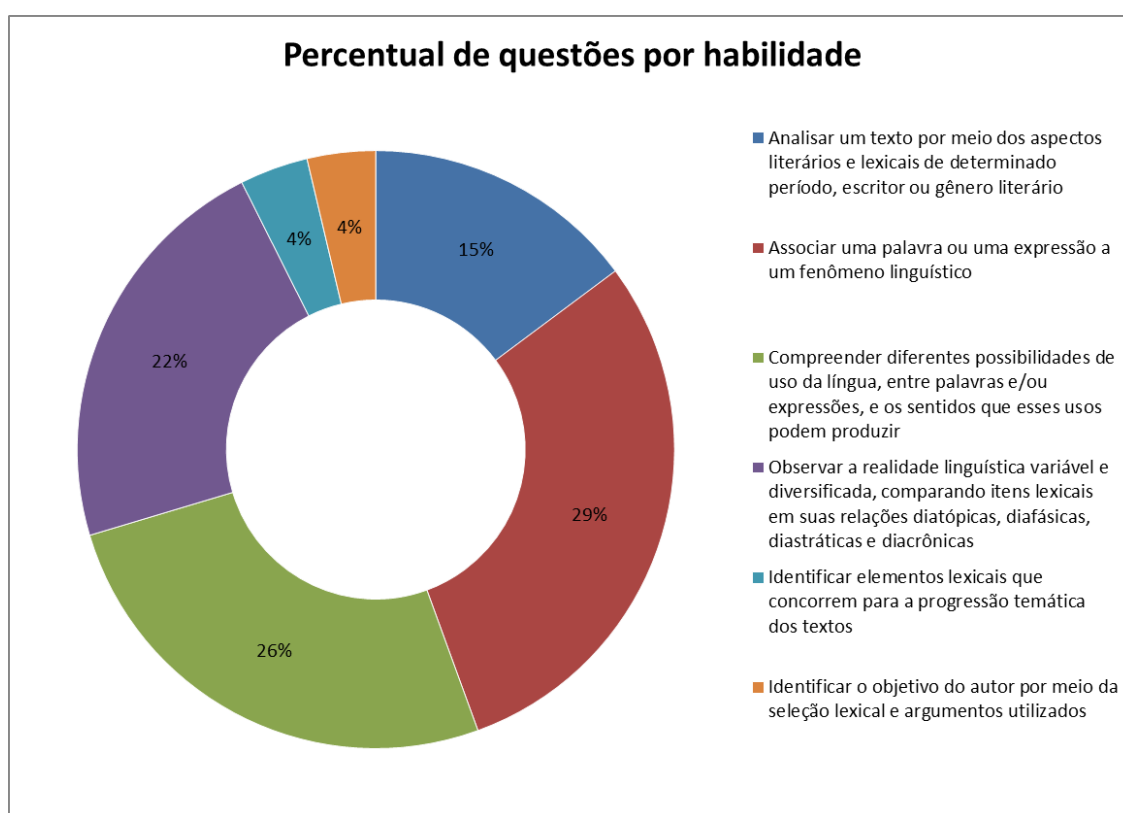


Figura 49 - Percentual de questões por habilidade com estudo do léxico nas provas do Enem
Fonte: Elaborada pelo autor.

Analisando o percentual de questões por habilidade com estudo do léxico nas provas do Enem, percebemos que atividades que objetivam associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico correspondem a 29% dos 27 itens, equivalente a quase 1/3. Isso significa que a preocupação está mais voltada para a classificação e nomeação de conceitos. Essa preocupação faz com que habilidades mais significativas, como “compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir” e “observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas” concorram na

mesma proporção entre elas e se sobponham à quantidade de questões cujo foco é a terminologia, e não os processos linguísticos.

4 LÉXICO E O ENSINO DE PALAVRAS E SENTIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: OS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

4.1 A ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DO LÉXICO A PARTIR DE EXEMPLOS RETIRADOS DE ALGUMAS COLEÇÕES DE LDP

Nos livros didáticos de português, é comum encontrarmos as metáforas como sinônimas de expressões figuradas, em exemplos de sentidos conotativos. Outro aspecto bem recorrente é a explicação da metáfora pela sua estrutura, ausente de termos comparativos (como). A preocupação com a sua estrutura é mais forte, ao definir sua ocorrência sem elementos gramaticais de comparação e normalmente em estruturas com o verbo *ser* (*X é Y*). Percebe-se que os livros priorizam o ambiente da propaganda e da literatura para o estudo delas.

Os fragmentos abaixo, da Coleção “Linguagem em movimento” (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 88), para o Ensino Médio, evidenciam o tratamento da metáfora por meio da sua estrutura (sem elementos gramaticais de comparação) e ambientada nos textos literários. Quando nos atentamos para a afirmação de que a metáfora resulta da “identidade entre dois elementos de natureza radicalmente diferente”, podemos nos perguntar de que natureza radicalmente diferente essa afirmação se trata, pois até então é uma explicação vaga e confusa.

<p>● Metáfora</p> <p>A metáfora resulta da identidade entre dois elementos de natureza radicalmente diferente. Ocorre quando duas ideias são associadas, sem elementos gramaticais de comparação, de modo que se estabelece igualdade entre elementos que, do ponto de vista lógico, não são iguais. É o que acontece no poema de Carlos Drummond de Andrade, no qual D. Quixote, um ser humano, é igualado a um “espectro de grilo”. Observe que o mesmo recurso está presente na peça publicitária do projeto <i>Veja na sala de aula</i>.</p>	<p>Repare que não há elementos gramaticais que estabeleçam comparação, e as características comuns não estão expressas, de modo que o resultado é uma relação de total identificação:</p> <p style="text-align: center;">estudo = luz; investimento = interruptor.</p> <p>As metáforas aparecem normalmente em estruturas com o verbo ser, como nos versos “O amor são passos perdidos / são frios raios solares”, da escritora portuguesa Agustina Bessa-Luís, nascida em 1922. Nesse caso, os dois elementos comparados são facilmente identificáveis: “amor” / “passos perdidos” e “amor” / “frios raios solares”. Mas a metáfora pode aparecer também de forma mais sintética, mais condensada, como nos versos de David Mourão Ferreira (1927-1996), outro poeta português.</p>
--	---

Figura 50 - Linguagem em movimento, 1º ano do EM
Fonte: (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 88)

O fragmento abaixo, da Coleção “Português: Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 24), com a qual trabalhamos na dissertação (LISKA, 2013), mostra que é enfatizada, na questão, a importância dos fatores externos para a significação das palavras na construção dos enunciados, como demonstram as duas frases iguais e, pelo fato de terem sido ditas por pessoas diferentes, reproduzem sentidos divergentes. O que também pode ser levado em conta são as inferências por combinações semânticas, por exemplo, quando relacionamos numa frase ‘sonho’ e ‘padeiro’, podendo o sentido de ‘sonho’ se referir ao doce feito por este profissional.

Para escrever com expressividade

O DISCURSO CITADO (I)

Leia este anúncio:

“O SONHO ACABOU.”
JOHN LENNON, MÚSICO

“O SONHO ACABOU.”
PAULO CRUZ, PADEIRO

© mundo não tem nada
de novo sob o sol
Todos os direitos reservados
Paulo Cruz Padeiro
Rua do Comércio, 100
Jardim Paulista, São Paulo
www.paulocruz.com.br

(2ª Edição do Clube de Círculo de São Paulo, p. 253)

1. Há, no anúncio, duas frases iguais, mas com sentidos diferentes.

a) O que a frase “O sonho acabou” significa, considerando-se que foi dita em 1970 por John Lennon, integrante dos Beatles?

b) O que a frase “O sonho acabou” significa, considerando-se que foi dita por Paulo Cruz, um padeiro?

2. Como você vê, o sentido de um enunciado não depende apenas de seus elementos internos, isto é, das palavras e da ordem sintática dessas palavras, mas também de fatores externos. Conclua: Que outros fatores contribuem para construir o sentido dos enunciados?

O sonho acabou

A segunda metade da década de 1960 foi a época do lema “Paz e amor”, bandeira do movimento hippie. Foi também a década de ativa participação política da juventude. Em 1967, o guerrilheiro Che Guevara foi morto na Bolívia ao tentar implantar uma guerra de guerrilhas semelhante à que tinha sido vitoriosa em Cuba, em 1959. Depois de morto, Che tornou-se um ídolo para os jovens. Em 1968, os movimentos de protesto realizados por eles explodiram em todo o mundo. Nos Estados Unidos, o protesto era contra a guerra do Vietnã. Na França, os jovens ocupavam as universidades e lutavam para derrubar o governo. No Brasil, as passeatas contestavam o poder dos militares.

A década se encerrou, no Brasil e no mundo: as rebeliões foram sufocadas, a guerra do Vietnã não cessou, e os governos conservadores ficaram mais fortes. Em 1970, a banda The Beatles foi dissolvida, e John Lennon, um de seus integrantes, declarou: “O sonho acabou”.

Figura 51 - Português: Linguagens, 8º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 24)

As questões da Figura 52 envolvem sentidos “denotativos” e “conotativos” (sentidos costumeiros e sentidos especiais, de acordo com a Semântica de Contextos e Cenários, teoria utilizada nesta tese) das palavras e expressões, como efeito de sentido para o humor:

4. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

Fernando Gonsales

(Folha de S. Paulo, 12/9/2005.)

a) Há, na tira, apenas uma frase com sentido denotativo. Identifique-a.

b) As três frases ditas pelo ratinho têm sentido conotativo. Explique o sentido de cada uma.

c) Observe a expressão facial e corporal da ratinha. Ela gostou de alguma das frases ditas pelo ratinho? Justifique sua resposta.

Figura 52 - Português: Linguagens, 8º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 3, p. 96)

Percebemos, com os exemplos mostrados, que o estudo das palavras dessa coleção não se limita a sua configuração morfológica e à análise sintática. Ainda assim, o problema é que os textos selecionados neste trabalho se orientam para um ensino voltado especialmente às regras gramaticais. As habilidades de leitura desses textos são consequência dessas atividades e acabam ficando em segundo plano, assim como a habilidade de reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes por meio da seleção lexical, a partir de aspectos fonológicos, gráficos (imagens e sinais de pontuação), morfossintáticos, semânticos, interdiscursivos e intertextuais, utilizando-se de operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, léxico-sistêmico e textual. Ou seja, percebe-se que o trabalho de compreensão desses textos acontece aleatoriamente, não havendo progressão didática para isso.

Em outra tira (Figura 53), retirada da Coleção “Português: ideias & linguagens” (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 223), também com a qual trabalhamos na dissertação (LISKA, 2013), a expressão ‘ganhar no grito’ perde seu sentido metafórico, por meio da relação intertextual que utiliza neste contexto os personagens ‘Batman’, ‘Super-homem’ e ‘Tarzan’, mas essa abordagem não foi trabalhada no livro. A seção chamada “Divirta-se”, de onde a tira foi extraída, aparece em todas as unidades da coleção. Ela contém cartuns, anedotas e outros textos de fins humorísticos. O problema é que se trata de textos soltos no livro, com o único propósito de, conforme nome da seção, divertir o aluno. Porém, é justamente este o material mais rico nela mostrado, em que poderiam ser trabalhados os efeitos de sentido resultantes dos diversos usos que uma palavra permite.



Figura 53 - Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 223)

Esta tira (figura 54) compõe um dos exercícios sobre as figuras de linguagem. Aqui, há uma integração conceitual entre ‘universo’ e ‘domingo sem futebol’.

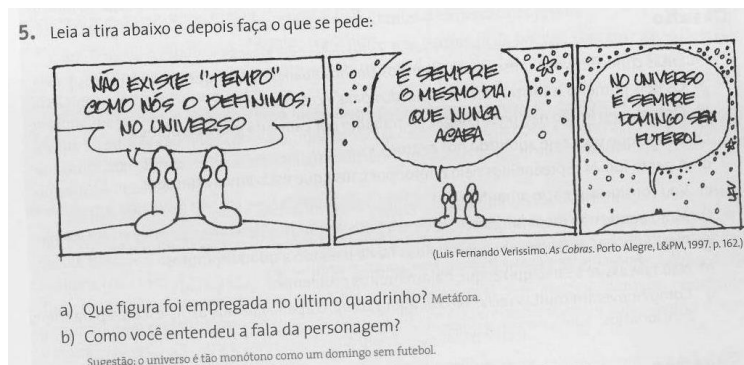


Figura 54 - Português: ideias & linguagens, 9º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 4, p. 207)

Como se pode verificar, a abordagem feita a partir do material apresentado nos livros é muitas vezes superficial e pouco construtiva. É como se bastasse identificar um fenômeno linguístico sem a necessidade de compreendê-lo mais profundamente e aplicá-lo à vida cotidiana. Essa prática escolar já tradicional não apenas nega uma compreensão mais profunda dos fenômenos aos alunos, mas também manifesta um “desinteresse” do LDP com a utilidade do saber nele contido.

Em uma coleção avaliada pelo *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012 – Língua Portuguesa* para o Ensino Médio (BRASIL, 2011), temos as formações de palavras abordadas somente pela análise da forma: das derivações, (prefixal, sufixal, parassintética, prefixal e sufixal), das composições (por justaposição, por aglutinação e uma tabela de radicais), dos hibridismos e dos neologismos, estes que, são criados “para atender a uma nova necessidade ou para criar algum efeito de estilo. (...) Uma das formas de criar neologismos é por meio do cruzamento de radicais do grego, do latim e do português” (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 267). Ou seja, os porquês da formação das palavras são abordados, mesmo que de uma maneira superficial, já que não teremos registro desse tratamento no decorrer da coleção. Mas a interferência da construção cultural, a interferência de outras línguas (como as línguas indígenas brasileiras, por exemplo) e a própria ação do falante são desprezadas como se não participassem do processo, embora nele participem ativamente.

Temos, por exemplo, o uso da palavra ‘engavetamento’ em uma tira como efeito de sentido para o humor e a explicação do livro (Figura 55):



Figura 55 – Linguagem em movimento, 1º ano do EM
 Fonte: (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 264-265)

Uma primeira pergunta que podemos fazer em relação a essa charge é até que ponto um aluno que mora em uma pequena cidade interiorana ou em uma área rural – ainda tão comuns em todo o país - consegue atribuir sentido ao desenho, de inspiração tipicamente urbana e relacionado ao cotidiano das grandes cidades. Uma segunda pergunta é até que ponto esse mesmo aluno consegue relacionar o desenho à palavra “engavetamento” que não é utilizada nacionalmente para referir-se a “engarrafamentos de trânsito”. Finalmente, deveríamos nos perguntar até que ponto o pressuposto de que, se um paulista ou um carioca entendem bem a charge, ela serve como exemplo adequado para um livro de distribuição nacional e permitirá que todo aluno de Educação Básica que o acessar entenderá do que se fala. Afinal, no texto-atividade do livro não há qualquer explicação ou informação sobre o sentido da charge, mas apenas sobre questões de ordem morfológica. Não estaria a escola desprezando a parte mais interessante do estudo para ensinar que existe algo a que podemos chamar de “radical” e outro algo a que podemos chamar de “afixo”?

Ademais, a explicação apresentada no livro, embora procure focar aspectos formais, contém um grave erro teórico que já foi explicado há décadas na linguística brasileira, por exemplo, por Mattoso Câmara, quando explicitou o funcionamento de formas livres, presas e dependentes. Diferenciar os “afixos” dos “radicais” pelo fato de que os radicais podem aparecer “como uma palavra isolada” é desprezar o fato mais do que evidente de que há um enorme contingente de radicais em nossa língua que nunca aparecem como palavras isoladas (livres) como *gat-*, *cas-*, *menin-* ou *escol-* (apenas alguns exemplos).

Percebemos que as atividades se restringem à classificação da forma, e não ao reconhecimento e explicação dos sentidos ocasionados por essas formações, por meio da seleção lexical, a partir de recursos fonéticos, gráficos (ortografia e sinais de pontuação), morfológicos, sintáticos, semânticos, textuais e discursivos e multimodais, utilizando-se de

operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, ou seja, conhecimentos de ordem cultural, léxico-sistêmico e textual. Vejamos outro exemplo (Figura 56):

15 Leia a tirinha do Nique! Náusea.



As palavras "delicioso" e "adocicado" são formadas, respectivamente, pelos processos de:

- derivação regressiva e derivação sufixal.
- composição por justaposição e composição por aglutinação.
- derivação sufixal e composição por aglutinação.
- derivação prefixal e derivação prefixal e sufixal.
- derivação sufixal e derivação parassintética.

Figura 56 – Linguagem em movimento, 1º ano do EM
Fonte: (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 287)

Essa questão (Figura 56), como podemos observar, restringe-se a associar as formações aos nomes dos seus processos de formação. Aqui poderiam ter sido trabalhados os sentidos e as ideias que os sufixos “oso” e “ado” acrescentaram às palavras, comparando-as inclusive com outras de conhecimento do aluno.

É evidente que não seria possível tratar aqui de todos os usos que fazemos da metáfora e da metonímia no cotidiano. Porém, pretendemos mostrar que eles ultrapassam, em muito, o uso estilístico. Os exemplos a seguir são suficientes para mostrar usos da metáfora que estão além de uma figura de estilo, recursos expressivos presentes em um texto, ou de uma característica poética da linguagem, como demonstram as palavras ‘navegue’, ‘piratas’, ‘sem-teto’ e ‘tucanos’. Trata-se de exemplos retirados de manchetes jornalísticas de portais de notícias online, portanto, textos que frequentam, não didaticamente, a vida de muitas pessoas:



Fonte: <http://g1.globo.com/oscar-niemeyer/platb/>



Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/01/cosmeticos-piratas-podem-fazer-mal-saude-alertam-especialistas.html>



Fonte:

<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1765581-protestos-do-mtst-contratemer-interrompem-vias-em-sao-paulo.shtml>



Fonte:

<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1765482-fim-da-reeleicao-vira-barganha-por-alianca-de-temer-com-psdb.shtml>

Figura 57 - Exemplos de usos de metáforas e metonímias em manchetes jornalísticas

Fonte: Links abaixo dos exemplos

Com os exemplos citados, podemos perceber que as metáforas e as metonímias não se restringem a figuras de estilo, como apresentam os livros didáticos, mas fundamentam processos de formação de palavras como mecanismos de mudança semântica, além de se constituírem como uma forma peculiar de atividade cognitiva.

É claro que há necessidade de se abordarem as metáforas e as metonímias também como recursos estilísticos da língua. O que não pode acontecer é a exclusão dos outros usos

desses recursos, pois isso seria delimitar indevidamente a grandeza do fenômeno e sua utilidade no sistema linguístico. Como diz Koch (1997):

(...) o texto, como iceberg, possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 1997, p. 25).

Embora nossa escola básica e o material que ela adota abordem, tradicionalmente, metáfora e metonímia como figuras de linguagem, os casos acima estão além de recursos de expressão, criados para ocasionar efeitos de sentido em determinado texto ou escolhidos conforme intenção do autor de uma poesia. São usos tão “naturais” da metáfora que os falantes da língua sequer os reconhecem imediatamente como tal.

Na próxima seção, analisaremos o trabalho com os processos semânticos de formação de palavras na coleção escolhida pela escola com a qual trabalhamos, entre dez coleções do *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2015 – Ensino Médio – Português* (BRASIL, 2014), com a finalidade de promover uma investigação mais atualizada sobre o ensino dos processos semânticos de formação de palavras nos livros didáticos. Relacionamos os conteúdos didáticos específicos para o estudo dos processos semânticos de formação de palavras e as avaliamos sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC) (quando elas existirem).

Ainda, relacionamos textos das coleções em que poderia ser aproveitada a abordagem sobre os processos de significação, mas foram utilizados somente para ilustração de explicações e atividades sobre análise sintática e configuração morfológica.

Em nossa dissertação de mestrado (LISKA, 2013), concluímos que o gênero textual mais abundante nos livros didáticos são as tiras cômicas. Nesse estudo, entre 948 textos analisados, 262 eram tiras cômicas, de 51 gêneros textuais catalogados. Isso corresponde a mais de um quarto (27,6%) dos textos. Vale ressaltar que seguimos as rotulações dos livros analisados para os gêneros textuais. Por serem geralmente curtas, as tiras cômicas acarretam uma leitura que não seja cansativa, mesmo exigindo a decifração de pistas fonológicas, gráficas, morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, que podem ou não depois se traduzir em atividades de compreensão desses textos. Assim, tem-se a ideia de que a observação dos aspectos gramaticais do texto torna-se mais atraente.

4.2 O ENSINO DO LÉXICO NA COLEÇÃO DE LDP ADOTADA PELA ESCOLA

A coleção *Português: Linguagens em Conexão* (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013), recomendada pelo *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2015 – Ensino Médio - Língua Portuguesa* (BRASIL, 2015), está na sua 1ª edição. Na apresentação para o aluno, a coleção espera que ele possa:

Apropriar-se dos diferentes recursos que a língua oferece a seus usuários;
 Apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura, com as diferentes formas de linguagem;
 Expressar-se em diferentes linguagens com liberdade, clareza e criatividade;
 Defender seus pontos de vista e respeitar os pontos de vista do outro;
 Valorizar-se e valorizar o outro;
 Compreender as novas tecnologias e seus impactos nas mudanças da língua e da linguagem;
 Tornar-se um cidadão ou uma cidadã capaz de apresentar soluções para construir uma sociedade justa e democrática (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 2).

Percebemos que é uma coleção orientada por princípios sociointeracionistas e tem uma proposta pedagógica que permite ao aluno, além da apropriação dos diferentes recursos da língua, apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura por meio da interação com diferentes linguagens.

Está estruturada em três volumes, cada um para um segmento do Ensino Médio. Cada volume tem em média 40 capítulos, dedicados à literatura e à leitura de imagens; à gramática e estudo da língua; e à produção de textos orais e escritos, nessa ordem. Ou seja, a primeira parte é dedicada ao estudo da literatura (em torno de 15 capítulos); seguida de outra parte para o estudo da gramática (também em torno de 15 capítulos) e finaliza com a terceira sequência para a produção de textos (em torno de 10 capítulos).

Os capítulos agrupam as seguintes seções: “Na bagagem” contém atividades que visam a mobilizar os conhecimentos prévios acerca da temática a ser tratada no capítulo e, muitas vezes, extrapolam o próprio texto; “Textos principais” traz textos verbais e não verbais que aparecem entre as seções “Na bagagem” e “Nas trilhas do texto”; “Boxe biográfico” traz informações sobre autores dos textos (verbais e não verbais), relaciona suas principais obras e sugere links para obter mais informações; “Fique ligado”, boxe que traz sugestões de filmes, livros, museus, sites e vídeos relacionados aos assuntos ou autores abordados; “Nas trilhas do texto” explora os sentidos do(s) texto(s) principal(is); “Palavras na lupa” enfoca o conteúdo linguístico do texto estudado; “Panorama” apresenta uma síntese do conteúdo tratado no capítulo; “Passos largos” traz atividades que retomam o conteúdo estudado; “Pesquisa” traz orientações para desenvolver pesquisas relacionadas ao que foi estudado; “Produção de

textos” traz orientações para a produção de textos escritos ou orais; “Boxes informativos ou de conceitos” trazem informações adicionais e curiosidades sobre o tema abordado.

O *Guia de Livros Didáticos – PNL D 2015 – Ensino Médio - Língua Portuguesa* (BRASIL, 2015, p. 61) apresenta os pontos fracos e fortes da coleção:

QUADRO ESQUEMÁTICO

Pontos fortes	Boa articulação entre os diferentes eixos de ensino; qualidade do material impresso – textos verbais e imagéticos.
Pontos fracos	Ausência de questionamentos sobre conceitos/definições consagrados na tradição gramatical; pouca diversidade de gêneros orais.
Destaque	Qualidade e abrangência das imagens, com vistas a subsidiar o trabalho de leitura.
Programação do ensino	É variável em cada volume devido ao número diferenciado de capítulos que compõem as unidades.
Manual do Professor	Apresenta linguagem clara, descrição detalhada da obra, indicação da fundamentação teórica e textos de apoio pedagógico.

Figura 58 - Pontos fracos e fortes da coleção Português: Linguagens em conexão
Fonte: PNL D 2015 (BRASIL, 2015, p. 61)

Um dos pontos fracos mencionados é a ausência de questionamentos sobre conceitos ou definições consagrados na tradição gramatical. Ao longo dos volumes, percebemos que esses conceitos vêm normalmente prontos, mesmo para as atividades inseridas na seção “Na bagagem”, que visam a mobilizar os conhecimentos prévios.

O trabalho com os conhecimentos linguísticos é desenvolvido de forma articulada com os eixos de literatura e de produção textual, principalmente. Os conteúdos são apresentados, a partir de um texto literário ou de uma imagem, acompanhados de questões que buscam contextualizar a produção textual e propor a reflexão acerca das diferentes possibilidades de uso dos recursos linguísticos apresentados. O trabalho com os conhecimentos linguísticos nos volumes é baseado no enfoque sobre os fatos e as categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas, a partir das quais são explorados aspectos fonológicos, morfossintáticos e semânticos. Ao relacionar os conhecimentos linguísticos a situações de uso, a obra também articula tais conhecimentos ao processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva e na oralidade.

O Manual do Professor, constituído pelo Livro do Aluno e pelo encarte “Assessoria Pedagógica”, permite a interlocução com o docente. Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos, com enfoque, como dissemos, sociointeracionista. Traz, ainda, as respostas das atividades propostas ao longo dos capítulos de cada livro.

A concepção de ensino da língua na coleção tem como pressuposto a compreensão da função da linguagem “nas imprecisas e fugidias armadilhas da comunicação, assim como do dinamismo que lhe é inerente: língua viva, variada, poderosa, poliforme, em consonância com o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin (1895--1975)” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 3, Assessoria pedagógica). Dessa forma, os autores compreendem a linguagem como um fenômeno sociodiscursivo que se processa intersubjetivamente, em um jogo de encenação, com regras que podem variar dependendo da identidade dos parceiros, da comunicação e da situação, da modalidade oral/escrita, do padrão formal/ informal, da abrangência espacial nacional/regional, da faixa societária, da gíria, da linguagem técnica — polaridades que não se excluem, mas que, muitas vezes, se complementam num contínuo.

É válido lembrar que, conforme estipulado pelo PNLD (BRASIL, 2015), a proposta didático-pedagógica das coleções deve oferecer recursos que favoreçam:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior (BRASIL, 2015, p. 7).

Ou seja, os livros que não se adequam a essas exigências não são contemplados nos guias dos livros didáticos organizados pelo Ministério da Educação.

Com relação ao ensino da gramática, a obra se propõe a trabalhar os aspectos formais e funcionais da língua — sintaxe (regência, concordância, colocação), morfologia e semântica — “sem considerá-los isoladamente, buscando unir esses três critérios, fazendo referência às categorias e aos termos consagrados do discurso da Gramática” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 25). Os autores afirmam que em algumas passagens da coleção será

estimulada a problematização das classificações de gramáticas normativas que não consideram a língua em uso, em transformação, contrastando a tradição gramatical com a descrição do estágio atual da língua.

Na sequência, levantam o problema de que é frequente em gramáticas, por exemplo, o emprego de critério morfossemântico em que o semântico não é levado em conta nas atividades de reconhecimento:

O substantivo abstrato, por exemplo, é definido semanticamente como aquele que designa "ações, estado ou qualidade". Essa questão não costuma ser analisada pelas gramáticas. Dependendo do contexto, a palavra pode migrar de sentido, denotando um ser concreto ou conotando um ser abstrato. A palavra "dinheiro", por exemplo, tem sentido concreto, referindo-se a meio de pagamento, salário, e sentido abstrato, usado nas teorias econômicas, significando um equivalente geral abstrato para todas as mercadorias (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, p. 25).

A coleção promete trabalhar a questão gramatical como um aliado na interpretação de textos, explicitando particularmente a necessidade de combinar a semântica com análises morfosintáticas do período e dos termos da oração, a partir do texto inserido em seu contexto ou sempre sinalizando para os alunos sua fonte ou condições de produção de texto. Defende que é preciso orientar também os alunos a fazerem interpretação não só sintática e semântica, mas pragmática, compreendendo que, dependendo do contexto, um determinado enunciado apresenta sentidos diferentes. Essa abordagem de conhecimentos linguísticos deve ser compreendida pelos alunos como garantia de coesão textual, função que não pode ser compartimentada em unidades de ensino, mas que deve permear todo o trabalho linguístico, com destaque para artigos, pronomes, conjunções e todo o aparato semântico, como repetições, hiperonímias, derivações e sinonímias.

4.3 ATIVIDADES RETIRADAS DO LDP E TRABALHADAS COM OS ALUNOS

Na parte de experimentação, organizamos e aplicamos, de forma pedagógica, exemplos de atividades didáticas que favorecessem o estudo da palavra e da significação linguística.

Para realizar esse registro, levamos as atividades para uma sala de aula de ensino médio de uma escola estadual do município de Alfenas, sul de Minas Gerais. Trabalhamos com um grupo de alunos que resumiram seu estudo sobre as palavras e sentidos à abordagem realizada pelos livros didáticos.

A aplicação das atividades de forma tradicional, sem qualquer intervenção de ordem sociocultural além daquelas típicas de uma aula “convencional” de português visou a aferir

em que medida esses alunos conseguem atribuir, por si sós, sentidos mais plenos ao que se propõe nos livros didáticos, ou seja, se destinou a verificar em que medida:

A1. os alunos entendem plenamente o que se está propondo;

B1. os alunos atribuem sentidos complexos ou apenas fazem uma leitura superficial daquilo que é apresentado como material de leitura;

C1. os estudantes relacionam aquilo que é apresentado às suas vidas, ao seu cotidiano;

D1. os alunos atribuem, ao que se fez, algum valor formativo importante, inclusive no que tange à própria compreensão do sistema linguístico.

Realizamos as atividades selecionadas no livro didático que correspondem os objetivos da tese, de modo a responder as perguntas A1, B1, C1 e D1. Foram selecionadas 40 atividades, envolvendo estudos de metáfora, metonímia, especialização de sentidos, homonímia e polissemia, ao longo dos três volumes da coleção.

As 40 atividades deram origem a um caderno de estudos, como mostra a imagem a seguir, cujo caderno está disponível como apêndice desta tese:

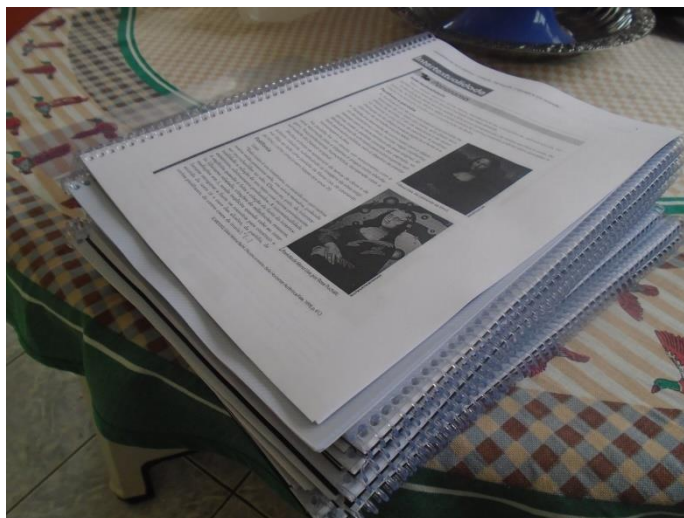


Figura 59 - Cadernos de atividades selecionadas do LDP
Fonte: Acervo do autor

Foram escolhidos 20 participantes para a realização dessas atividades. Cada um deles recebeu o caderno de questões em agosto de 2016 e teve quatro meses para respondê-lo, em casa, com o intuito de não prejudicar a rotina já destinada a eles durante o ano letivo.

Para a escolha dos participantes, a direção da escola gentilmente nos ofereceu o quadro de notas dos alunos até o término do 2º bimestre letivo, que correspondeu de fevereiro a julho de 2016.

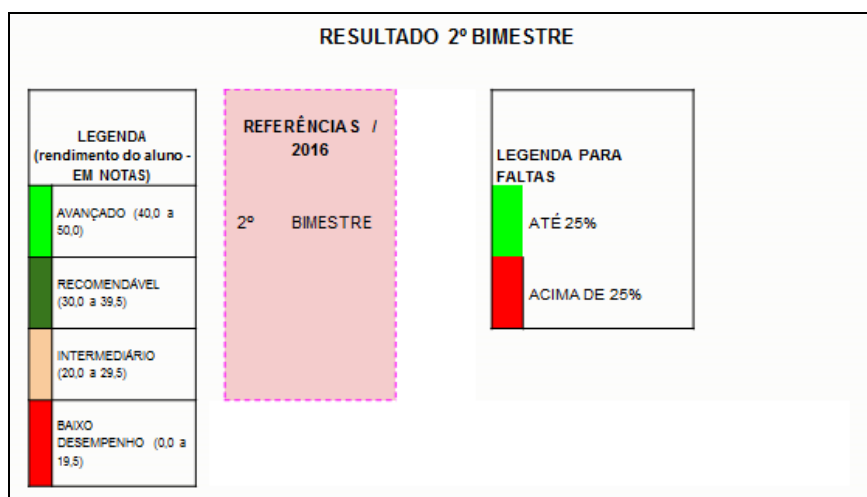


Figura 60 - Legenda para rendimento dos participantes da pesquisa
Fonte: Elaborada pelo autor.

Como o caderno envolveu textos tanto para o 1º como para o 3º anos do Ensino Médio, escolhemos 10 alunos do 1º ano. Ocultamos os nomes porque, mesmo com o consentimento dos participantes, o interesse desta pesquisa é analisar a produção deles perante as atividades. Vale destacar que tentamos seguir a proporção de alunos com rendimento avançado, recomendável, intermediário e com baixo desempenho, para que pudéssemos ter um resultado qualitativo e quantitativo proporcional. Para entender, “EM1” corresponde ao participante de 1º ano do ensino médio, seguido de “An” correspondente à ordem como distribuímos na tabela:

Nº DE AULAS ANUAL POR DISCIPLINA		160 AULAS		SITUAÇÃO	OBSERVAÇÃO	SALA
Nº	ALUNO (A)	L.PORT		APROVADO ou APC ou N.O.		
		NOTAS	FALT.			
	EM1A01	45,0	1	10,25		1ªA
	EM1A02	44	2	47		1ºC
	EM1A03	40,0	1	10,25		1ª A
	EM1A04	37,0	1			1ºD
	EM1A05	30,0	12		2,4,10	1ºB
	EM1A06	27,0	18		10	1ºB
	EM1A07	27,0	14			1ºD
	EM1A08	21,0	5			1ºD
	EM1A09	19,0	9		10,2,21	1ºB
	EM1A10	19,0	7	26		1ºC

Figura 61 – Participantes da pesquisa matriculados no 1º ano do EM e rendimento acadêmico
Fonte: Elaborada pelo autor.

Para a escolha dos participantes do 3º ano seguimos os mesmos critérios. No entanto, como pode ser observado, não há alunos com baixo rendimento. Na verdade eles existem, porém esse baixo desempenho é proporcional à pouca frequência às aulas, o que não se comprova com os alunos escolhidos na tabela anterior.

Nº DE AULAS ANUAL POR DISCIPLINA		160 AULAS		SITUAÇÃO	OBSERVAÇÃO	SALA
Nº	ALUNO (A)	L.PORT		APROVADO ou APC ou N.O.		
		NOTAS	FALT.			
	EM3A01	45,0	3			3ªA
	EM3A02	42,0	2			3ªA
	EM3A03	40,0	7			3ªA
	EM3A04	34,0	3	10,9		3ªB
	EM3A05	32,0	1	8,9		3ªB
	EM3A06	31,0	5	8,9,10,22		3ªA
	EM3A07	31,0	4	8		3ªA
	EM3A08	29,0	2	2,7,10,9,25		3ªB
	EM3A09	27,0	2	2,8,21,25		3ªA
	EM3A10	26,0	3	2,9,10,		3ªA

Figura 62 – Participantes da pesquisa matriculados no 3º ano do EM e rendimento acadêmico
Fonte: Elaborada pelo autor.

Após responder às 40 atividades, no final do caderno o participante se depara com um rol de perguntas discursivas, como veremos detalhado no próximo capítulo desta tese. Nesse rol, os alunos deveriam responder, a partir de conhecimentos adquiridos no caderno elaborado ou mesmo de conhecimentos prévios, como se formam palavras novas na língua, quais os processos conhecidos por eles e, mais importante, por quais motivos elas se formam. Além disso, pretendemos avaliar os conhecimentos dos alunos acerca dos múltiplos usos e sentidos que uma palavra tem na língua e qual a relação desses conhecimentos além da escola, por meio de situações que eles poderiam vivenciar e empregá-los no dia a dia. Inclusive, perguntamos como eles poderiam relacionar a conteúdos estudados em outros componentes curriculares.

Percebemos que os alunos não tiveram muita dificuldade ao responder os itens do caderno, retirados da coleção de LDP utilizada por eles. Na primeira atividade, por exemplo, para dizer o que significava a expressão figurada (metáfora) “vida em cor de rosa”, a maioria

relacionou a expressão a “vida feliz”, “vida fantasiosa”, “vida otimista”, “vida boa”, “vida sem problemas”. Lembramos que essa é a primeira ocorrência do termo “metáfora” no livro. Ou seja, o primeiro conceito que obtivemos foi de que metáfora é uma expressão figurada.

Passos largos

1 Na obra *Guernica*, o pintor espanhol Pablo Picasso denunciou o ataque alemão à cidadezinha espanhola de mesmo nome em 26 de abril de 1937, durante a Guerra Civil Espanhola. Logo depois que a população de Guernica foi massacrada, Picasso pintou um grande mural sobre os horrores desse ataque.

Veja como Adão Iturrusgarai reinterpreta *Guernica* na tirinha *La vie en rose*:



ITURRUSGARAI, Adão. *La vie en rose*. Caderno Ilustrada, Folha de S.Paulo, 21/9/2002, p. E11.

O título dessa tirinha é um recurso intertextual, pois faz alusão ao nome de uma música francesa que, em português, significa “A vida em cor-de-rosa”.

O que significa a expressão figurada (metáfora) “vida em cor-de-rosa”?

Figura 63 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 63)

Logo em seguida temos uma questão que analisa o uso da metonímia:

Cantiga sua partindo-se

João Ruíz de Castelo Branco

Senhora, partem tão tristes
meus olhos por vós, meu bem,
que nunca tão tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.

Tão tristes, tão saudosos,
tão doentes da partida,
tão cansados, tão chorosos,
da morte mais desejosos
cem mil vezes que da vida.
Partem tão tristes os tristes,
tão fora d’esperar bem,
que nunca tão tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.

(CASTELO BRANCO, João Ruíz de. *Cancioneiro geral*.)

Explique o uso de cada um dos recursos da linguagem figurada empregados na construção dos versos da cantiga.

- a) a hipérbole:
“cem mil vezes que da vida.”
- b) a metonímia:
“Senhora, partem tão tristes
meus olhos por vós, meu bem,”
- c) o pleonasma ou repetição:
“Partem tão tristes os tristes,
tão fora d’esperar bem,
que nunca tão tristes vistes”

Figura 64 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 87)

Neste caso (Figura 64), o entendimento foi muito baixo, com respostas como “um sentido de drama”, “troca de causa pelo efeito” e “metonímia é quando troca um produto pela embalagem”. Lembramos que esse é o primeiro contato que o aluno tem com o termo “metonímia” na coleção. Ou seja, aqui valeria o uso de conhecimentos prévios sobre o assunto, no entanto, mesmo que ele fosse empregado (“causa pelo efeito”, “produto pela embalagem”), ainda assim não responde corretamente à questão. O problema de ensinar metonímia é exatamente explicar pelos seus exemplos, como “parte pelo todo”, “autor pela obra”, ou os outros citados pelos alunos.

Somente na página 125 que o conceito de “metonímia” aparece:

Hipérbato ou inversão é uma figura de linguagem muito presente nos sonetos de Camões. Ela consiste na inversão dos termos da oração para conseguir efeitos estilísticos. Exemplo:
 “Tanto de meu estado me acho incerto,” (Camões)

Metonímia é uma figura de linguagem baseada no uso de um nome no lugar de outro, pelo emprego da parte pelo todo, do efeito pela causa, do autor pela obra, do continente pelo conteúdo etc. Exemplo:
 Gosto de ler Camões.

Hipérbole é uma figura de linguagem que enfatiza ou exagera a significação linguística. Exemplo:
 Ele morreu de rir.

Anáfora é uma figura de linguagem que consiste em repetir uma ou mais palavras no início de frases ou versos consecutivos. Exemplo:
 “É pau, é pedra, é o fim do caminho.” (Tom Jobim)

Figura 65 - Português: Linguagens em Conexão
 Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 125)

Com a seguinte relação para o aluno estabelecer:

6 (Fuvest/1999)
 No caderno, relacione as colunas:

a) Metonímia	(1) “Agora espero, agora desconfio; Agora desvario, agora acerto.”
b) Hipérbole	(2) “Se me pergunta alguém porque assi ando”
c) Hipérbato ou inversão	(3) “Estando em terra, chego ao Céu voando;”
d) Anáfora	(4) “Da alma um fogo me sai, da vista um rio,”

a) 4; b) 3; c) 2; d) 1.

Figura 66 - Português: Linguagens em Conexão
 Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 126)

Dois terços dos alunos responderam conforme a resposta pretendida pelo livro, mas nenhum deles conseguiu explicar como foi feita essa relação e a metade foi por eliminação.

Podemos perceber que, além do que já dissemos sobre os itens das avaliações nacionais, a preocupação do livro didático também está mais voltada para a classificação e nomeação de conceitos. É deixada de lado a importância de compreender processos e fenômenos linguísticos para se restringir a nomeá-los. Lembramos que estamos trabalhando com a primeira edição, de 2013, que é bem recente. No entanto, como vimos, mesmo entre coleções mais antigas, com várias edições publicadas, essa questão continua se repetindo nas versões mais atuais.

Em outra atividade (Figura 67), percebemos que grande parte dos alunos entendeu a relação com “estar preso” e a figura dos personagens, estabelecendo sentidos diferentes para as duas falas da tirinha: “No Brasil, rico não fica preso” e “Não é verdade. Eu já fiquei preso no trânsito e no elevador”.

5 Leia o cartum “Vereda tropical”, de Nani, publicado no jornal *Estado de Minas*:



(*Estado de Minas*. Caderno Cultura/Quadrinhos. Belo Horizonte, 27/08/2000, p. 8.)

- No cartum “Vereda tropical”, quem são os interlocutores? Justifique sua resposta com elementos do cartum.
- O que a imagem de cada um deles pode representar? Justifique.
- Como você interpreta o comentário do segundo interlocutor?
- Qual dos interlocutores se refere a um contexto social e econômico mais amplo? E qual deles se refere a um contexto pessoal?

Figura 67 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 202)

Em seguida (Figura 68), o texto aponta para sentidos inadequados a um termo a uma expressão durante uma conversa. Os alunos não entraram em detalhes, mas disseram que isso aconteceu durante uma conversa (pela internet ou não) com amigo(a) e o resultado foi constrangedor.

Na bagagem

- Você já atribuiu significados inadequados a um termo ou uma expressão?
- Em que situação isso ocorreu? Em uma conversa? Na leitura ou interpretação de um texto? Qual foi o resultado disso?

Figura 68 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 202)

Continuando (Figura 69), a atividade propõe a leitura de uma tirinha em que a atribuição equivocada de sentidos pelo personagem levou a história para uma situação inesperada. Nessa questão, todos os alunos responderam corretamente à pergunta “Qual foi a frase dita por Rosinha?”. Mas, como não pede para explicar o humor da tirinha, é impossível afirmar que o fato de todos os alunos terem acertado significa que entenderam, uma vez que não há outra frase dita pela personagem que os estudantes poderiam ter escolhido.

Leia a seguir uma tirinha de Mauricio de Sousa que mostra uma curiosa situação de comunicação.



1 (Enem/2000 – adaptada)

Na tirinha de Chico Bento (reproduzida na página anterior), atribuiu-se um significado inadequado a um termo ou expressão. Isso às vezes pode levar a situações inesperadas. Nessa historinha, o efeito humorístico origina-se de uma situação criada pela fala da personagem Rosinha no primeiro quadrinho. Qual foi a frase dita por Rosinha?

Figura 69 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 202-203)

O Capítulo 22 do 1º volume trata exclusivamente de “linguagem figurada”, conforme título da unidade e apresenta uma tirinha e os significados do dicionário para o verbete “navegar”:

▪ Você já percebeu que uma mesma palavra pode ser empregada em sentidos diferentes? Leia a tira e o verbete reproduzidos a seguir.

Turma da Mônica
Mauricio de Sousa



(SOUSA, Mauricio de. Turma da Mônica. *O Globo*, Segundo Caderno, 13 maio 2009, p. 9.)

navegar

v. (sXIV) 1 *int.* conduzir embarcação ou aeronave em segurança, entre pontos determinados <n. pelo rio Amazonas> <n. sobre o Atlântico> 2 *t.d.* cruzar (mar, espaço etc.) em embarcação, aeronave, astronave etc. <n. mares bravios> 3 *int. fig.* INF INTERN consultar sequencialmente diversos hipertextos, acionando os *links* neles contidos para passar de um para outro [...]

(Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2009.)

Figura 70 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 262)

Em seguida traz quatro perguntas:

Nas trilhas do texto

1 Em relação à tira e ao verbete lidos, responda:

- Em que consiste o humor da tira?
- A qual acepção do verbete corresponde o sentido da palavra “navegar”, quando utilizada por Chico Bento? Justifique.
- No contexto da tira, a qual acepção do verbete deveria corresponder o sentido adequado?
- O que provocou a atitude da personagem Chico Bento?

Figura 71 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 263)

Todos os alunos responderam corretamente a pergunta “a”, pela confusão que o personagem fez com o sentido de “navegar”, mas nem todos responderam “b” e “c”. Com relação à “d”, uma situação curiosa, que nos chamou a atenção, foi a resposta “humor” (um caso, apenas). Sugerimos que, ao ler “O que provocou a atitude da personagem Chico Bento?”, o aluno tenha entendido que a pergunta queria saber o que a atitude tinha provocado, e, neste caso, provocou o humor.

Adiante, o livro traz algumas explicações sobre sentidos denotativos, conotativos e figuras de linguagem. De acordo com a coleção, além de se referirem a objetos ou seres reais - sentido referencial ou denotativo -, as palavras podem ser usadas, também, em sentido figurado ou conotativo. Elas podem ganhar novos significados a partir de seu sentido mais usual. Figura de linguagem é um recurso de expressão que consiste no uso de palavras em sentido figurado ou conotativo (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 263).

Após explicar o que são figuras de linguagem, traz as definições de comparação, metáfora, catacrese, metonímia, antonomásia e clichê (entre outras, porém destacamos essas cujas definições são importantes para este trabalho):

A **comparação** consiste em atribuir características de um ser a outro devido a semelhanças entre eles, usando termos comparativos (*como, igual a, tal qual, feito*). Observe:

A felicidade é como a gota
De orvalho numa pétala de flor
Brilha tranquila
Depois de leve oscila
E cai como uma lágrima de amor

Figura 72 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 263)

Metáfora, por sua vez, é uma figura de linguagem construída a partir de uma comparação entre termos e ideias semelhantes. Na construção da metáfora não se usam os termos comparativos etc.

Leia estes versos:

poesia
minha única escadaria
meu único corrimão.

(RIBEIRO, Ana Elisa. *Ruir. Poesinha*. Belo Horizonte: Pandora, 1997, p. 12.)

Compreenda a construção da metáfora nesses versos:

escadaria = desafio
corrimão = apoio
poesia = escadaria, corrimão
poesia = desafio, apoio




Figura 73 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 180)

Como podemos perceber, as metáforas são apresentadas como sinônimas de expressões figuradas, em exemplos de sentidos conotativos. A diferenciação da metáfora e da comparação se dá pela sua estrutura, com a presença ou não de termos comparativos (como). Percebe-se aqui que é priorizado o ambiente da literatura para o estudo delas.

Para explicar metonímia, a coleção apresenta várias relações em que uma palavra que designa um objeto pode ser substituída por outra:

A **metonímia** consiste em nomear um objeto substituindo uma palavra por outra, considerando uma relação de:

- efeito pela causa ou vice-versa
Venceu na vida com suor e lágrima. (com trabalho)
- matéria-prima pelo objeto
Comprei uma porcelana para o casal. (um jogo de jantar de porcelana)
- parte pelo todo
Minhas pernas correram em sua direção. (eu corri)
- autor pela obra
Ele já leu muito Machado. (obras de Machado de Assis)
- concreto pelo abstrato
Jurou pela bandeira. (pela pátria)
- marca pelo produto
Comprei bombril para limpar as panelas. (esponja de aço)
- continente (recipiente) pelo conteúdo
Comi um prato delicioso naquele restaurante. (uma porção de certa combinação de alimentos)
- singular pelo plural
O brasileiro é considerado cordial. (os brasileiros)

Figura 74 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 264)

Registramos ainda as definições apresentadas para “catacrese”: uma metáfora já incorporada ao uso comum da língua, que supre a falta de uma palavra apropriada para nomear determinado objeto, determinada ação etc; e para “clichê”: metáfora que, por ser muito usada, torna-se banal, lugar-comum, chavão.

Voltamos aqui a tratar da preocupação do livro didático com a classificação e nomeação de conceitos, em detrimento de compreender processos e fenômenos linguísticos. Essa visão terminológica e enciclopedista trazida pelos livros didáticos de português priva o

aluno de se aprofundar em uma dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante em favor de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica. Trabalha-se com o fenômeno lexical não para a apreensão do fenômeno e seu uso, mas para a mera apropriação de um nome (que chega a ser diferente para o aluno, exótico), o que confere ao ensino uma sensação de cientificidade enciclopédica que o aluno, na verdade, não tem, pois decora o nome, memoriza sua definição (que, como vimos, já apresenta problemas) e no final das contas não sabe aplicar o conceito em outras situações, inclusive na produção escrita.

Por fim, a coleção acrescenta que figuras de linguagem como metáfora, ironia, hipérbole, anáfora, antítese, paradoxo são recursos argumentativos, pois têm a finalidade de influenciar ou convencer o leitor/ouvinte. Na página 270, reforça: “As figuras de linguagem não tem apenas função estilística. Seu uso pode reforçar a argumentação, além de ajudar a defender determinados pontos de vista e influenciar o leitor”.

Na página 270, apresenta esta atividade:

5 Leia o trecho de uma crônica de Josué Machado:

Crime no tapete verde

Um dia destes, na gravação de um jogo antigo da seleção brasileira de futebol, quando ela fazia gols às pencas, o narrador disse que “o balão descreveu uma parábola e aninhou-se no véu da noiva”. Ele disse isso. Disse sim.

[...] E tome “tapete verde”, “dentro das quatro linhas”, “cozinha”, “zona do agrião”, “balão”, “redonda”, “couro”, “pelota”, “pelo que ele fez dentro de campo”, “gorduchinha”, “lá onde a coruja fez o ninho”, “jogar contra o próprio patrimônio”, sinônimo de gol contra ou de jogada que resulte em gol contra.

Um desses simpáticos locutores grita “Tá lá um corpo caído no chão!” cada vez que um jogador se esparrama no tapete verde. Como num jogo há de vinte a cinquenta faltas, o amigo exclama em todas elas o verso da bela letra que o Aldir Blanc escreveu para o samba musicado por João Bosco, “De frente pro crime”. Pode-se dizer que é muito.

Por que ele faz isso com os telespectadores? Que tal uma ou duas vezes por jogo? Vá lá, cinco ou seis. Serão casos de atropelamento dentro das quatro linhas. E atropelamento com requintes de crueldade (como dizem os da polícia), de que são capazes zagueirões como Júnior Baiano, Gralax, Tonhão e alguns outros [...]


(MACHADO, Josué. *Folha de S.Paulo*, 17 set. 1994. Dito e Escrito.)

Qual foi o objetivo do autor, ao escrever essa crônica? *Criticar a linguagem de certos locutores esportivos, principalmente o uso excessivo de clichês.*

Figura 75 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 270)

Após a leitura do texto, a única pergunta é “Qual foi o objetivo do autor ao escrever essa crônica?”. Nenhum dos alunos acertou como consta no manual do professor. O texto poderia ser mais bem aproveitado se a proposta fosse que o estudante identificasse a que o locutor se refere quando pronuncia cada uma das expressões entre aspas.


Com relação aos processos de formação de palavras, assim como a coleção abre uma unidade para tratar de sentidos figurados, temos um capítulo intitulado “Processos de formação de palavras”. Percebemos, logo na primeira pergunta, que a ênfase será dada aos estrangeirismos. Depois desses questionamentos, o livro pede a leitura de uma crônica de Ivan Ângelo chamada “Palavras emprestadas” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 322-323).

Na bagagem 

- Você sabe o que é estrangeirismo? E neologismo? Como e por que motivo os neologismos se formam ou são criados? Conhece algum(ns)? Qual ou quais?
- É possível que uma língua se forme sem a incorporação de termos estrangeiros?
- O uso de palavras estrangeiras é positivo ou negativo para o nosso idioma?

Figura 76 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 322)

Temos então, na página 325, a seguinte definição para estrangeirismos:



Panorama

Estrangeirismos

Faz parte do processo de evolução de uma língua a incorporação de palavras de outros idiomas. Em nossa língua, alguns termos de origem estrangeira já estão aportuguesados, como *breque* (do inglês *break*), *abajur* (do francês *abat-jour*), *salsicha* (do italiano *salsiccia*), *déficit* (do latim *deficit*), *quimono* (do japonês *kimono*) e *marajá* (do sânscrito *maharaja*), entre muitos outros.

Outros termos estrangeiros mantêm sua grafia original, mas já estão incorporados ao nosso vocabulário. É o caso de *site*, *blog*, *punk*, *rock*, *jeans*, *outdoor* (do inglês), *blitz* (redução de *blitzkrieg*, do alemão), *per capita* (do latim), e *réveillon* (do francês), entre outros.

Figura 77 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 325)

Além das três perguntas iniciais, após a explicação de estrangeirismos há um novo quadro de perguntas, seguido de um texto da Profa. Margarida Basílio sobre os processos de formação de palavras:

Na bagagem

- Como são formadas as palavras da língua portuguesa? O que são neologismos? Quais são os processos de formação de palavras, em nossa língua? Quais deles você conhece?
- Por que se fala em formação de palavras?

Veja como a professora Margarida Basílio responde a essa pergunta no primeiro capítulo de sua *Teoria lexical*:

Teoria lexical

Margarida Basílio

Por que formação de palavras?

As palavras são elementos de que dispomos permanentemente para formar enunciados.

Quase sempre fazemos uso automático das palavras, sem parar muito para pensar nelas. E não nos damos conta de que muitas vezes estas unidades com que formamos enunciados não estavam disponíveis para uso e foram formadas por nós mesmos, exatamente na hora em que a necessidade apareceu. [...]

O mistério das combinações

Estes processos tão simples e transparentes, de cujo funcionamento nem sempre nos conscientizamos, escondem mistérios às vezes resistentes a

toda tentativa de explicação. Um dos problemas básicos com que se defronta a pesquisa no campo da formação de palavras é o da aceitação ou não de combinações de formas. Ou seja: por que certas palavras são tão naturais, a ponto de nem percebermos que não as conhecíamos anteriormente, enquanto outras soam estranho ou são absolutamente inaceitáveis? [...]

(BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1995. p. 5.)

Margarida Basílio é doutora em Linguística pela Universidade do Texas (EUA), professora da PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Figura 78 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 325)

Pedimos aos alunos que respondessem a todas essas perguntas. Tivemos uma grande quantidade de respostas satisfatórias, ao se referir a neologismo como um “fenômeno da língua que resulta na criação de uma palavra”, embora a maioria associe neologismo com os processos formais de criação, exemplificando com termos como “derivação, aglutinação, prefixação, justaposição”. Além disso, outra parte das respostas associou a criação de palavras a estrangeirismos. Concordamos que essa associação se fez devido ao capítulo tratar dos estrangeirismos para depois falar dos processos de uma maneira geral. Concordamos também que, quando os alunos citam processos formais, é porque são esses que o livro aborda (o que é comum nas coleções).

Damos sequência então para a definição de neologismo:



Panorama

Neologismos

Como vimos, o processo de formação de palavras é dinâmico e constante. Os falantes de uma língua dispõem de recursos para criar novas palavras ou expressões, que recebem o nome de neologismos.

No entanto, não basta criar ou inventar novas palavras para que elas sejam imediatamente reconhecidas e incorporadas ao vocabulário da língua, ou seja, dicionarizadas. É necessário que elas sejam usadas por um grande número de falantes, durante meses ou anos.

Assim como as palavras “nascem”, elas também podem “morrer”, ou seja, cair em desuso.

Figura 79 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 326)

Vemos que a coleção afirma que os falantes da língua dispõem de recursos para criar novas palavras ou expressões, que recebem o nome de neologismos. Mas quem recebe esse nome são as palavras e expressões ou os recursos? É uma informação dúbia, que inclusive pode dificultar o trabalho do professor que não domina ou tem pouco domínio sobre área da Lexicologia.

Em seguida, afirma que, para ser reconhecido e se incorporar a um dicionário, um neologismo precisa ser usado por um grande número de falantes, durante meses ou anos. Sabemos que nem todas as palavras criadas são incorporadas a um dicionário de língua. No entanto, quando se faz esse tipo de afirmação, deixa-se de lado o neologismo estilístico, ou literário, usado para motivar a maior expressividade do discurso, presente na literatura, no discurso humorístico, em manchetes jornalísticas, em noticiários políticos e na publicidade.

Outra questão diz respeito à necessidade de essas palavras novas serem usadas por um grande número de falantes em um longo período. Acabamos de mencionar os neologismos estilísticos, muitos não se encontram nos dicionários de língua e não são usados pela comunidade linguística, mas encontram-se registrados em obras específicas, como “O léxico de Guimarães Rosa”¹³ e “A Criação Lexical em Carlos Drummond de Andrade”¹⁴.

Mesmo assim, depois da leitura de todos os textos de ajuda, ainda fica a pergunta: “Para que servem os neologismos?”. Podemos reler todos os textos utilizados até o momento, inclusive o da Profa. Margarida Basílio, que ainda em nenhum deles é tratado realmente qual

¹³ MARTINS, Nilce Sant'Anna. O léxico de Guimarães Rosa. São Paulo: Edusp, 2001.

¹⁴ GARCIA, Nice Seródio. A criação lexical em Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro : Rio, 1977.

a função dos neologismos, seja para nomear um objeto, um conceito ou uma realidade nova, ou criar efeitos de sentido.

A atividade a seguir (Figura 80) solicita aos alunos que expliquem o que é preciso para que uma palavra seja incorporada ao dicionário. Aqui poderia ter sido trabalhado melhor o sentido da palavra em questão e inclusive pedir para que falassem ou trouxessem de casa outras palavras.

Palavras na lupa


1 Uma apresentadora de televisão fez a seguinte afirmativa: “– Isso é *inaguentável!*”. A palavra destacada não faz parte do vocabulário de nossa língua. O que seria preciso para que ela fizesse parte de um dicionário da língua portuguesa? 

Figura 80 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 325)

Nessa questão, temos um problema conceitual, quando se afirmou que a palavra ‘inaguentável’ não fazia parte do vocabulário da “nossa língua”. Pede-se que o aluno responda o que deveria ser feito para que a palavra fizesse parte do dicionário da língua portuguesa, ou seja, para que ela fizesse parte da língua. Esse tratamento considera como se a palavra só existisse a partir dessa forma, o que já vimos na explicação da página anterior, sobre os neologismos estilísticos, que não é o caso.

Ao adentrar sobre os processos de formação de palavras, a coleção traz a diferenciação de palavras primitivas e derivadas e, sem seguida, nessa parte que será abordada a estrutura: radical, vogal temática, tema, afixo e desinência. Além disso, traz a explicação de “palavras cognatas”, que são as que possuem “o mesmo radical e, por isso, diz-se que pertencem à mesma família etimológica. Exemplos: desejar (verbo), indesejável (adjetivo), desejo (substantivo)”.

Os processos citados são: derivação (prefixal, sufixal, parassintética, regressiva, imprópria ou conversão), composição (justaposição, aglutinação, hibridismo), onomatopeia, redução (abreviações, abreviaturas, siglas, empréstimos e gírias). Neste momento, o livro trata de regras de uso do hífen. As formações são tratadas a partir de seus nomes, e não da organicidade de seus processos, por exemplo, por meio de operações de adição, de subtração, semânticas, sintático-semânticas e de importações de novas palavras.

Entre atividades de classificação quanto ao tipo de derivação, encontramos uma, que inclusive foi utilizada nas avaliações da Prova Brasil e do Saeb (citada no segundo capítulo desta tese):

9 (Enem/2000 – adaptada)

O autor do texto abaixo critica, ainda que em linguagem metafórica, a sociedade contemporânea em relação a seus hábitos alimentares. Leia-o:

Vocês que têm mais de 15 anos, se lembram quando a gente comprava leite em garrafa, na leiteria da esquina? [...]

Mas vocês não se lembram de nada, pô! Vai ver nem sabem o que é vaca. Nem o que é leite. Estou falando isso porque agora mesmo peguei um pacote de leite – leite em pacote, imagina, Tereza! – na porta dos fundos e estava escrito que é pasteurizado, ou pasterizado, sei lá, tem vitamina, é garantido pela embromatologia, foi enriquecido e o escambau.

Será que isso é mesmo leite? No dicionário diz que leite é outra coisa: “Líquido branco, contendo água, proteína, açúcar e sais minerais”. Um alimento pra ninguém botar defeito. O ser humano o usa há mais de 5.000 anos. É o único alimento só alimento. A carne serve pro animal andar, a fruta serve pra fazer outra fruta, o ovo serve pra fazer outra galinha [...]

O leite é só leite. Ou toma ou bota fora. Esse aqui examinando bem, é só pra botar fora. Tem chumbo, tem benzina, tem mais água do que leite, tem serragem, sou capaz de jurar que nem vaca tem por trás desse negócio.

Depois o pessoal ainda acha estranho que os meninos não gostem de leite. Mas, como não gostam? Não gostam como? Nunca tomaram! Múúúúúú!

(FERNANDES, Millôr. *O Estado de S. Paulo*, 22 ago. 1999.)

Registre em seu caderno a alternativa correta. A palavra *embromatologia*, usada pelo autor, é:

- a) um termo científico que significa estudo dos bromatos.
- b) uma composição do termo de gíria “embromação” (enganação) com bromatologia, que é o estudo dos alimentos. *Alternativa b.*
- c) uma junção do termo de gíria “embromação” (enganação) com lactologia, que é o estudo das embalagens para leite.
- d) um neologismo da química orgânica que significa a técnica de retirar bromatos dos laticínios.
- e) uma corruptela de termo da agropecuária que significa a ordenha mecânica.

Figura 81 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 325)

Um terço dos alunos acertou a questão, mas grande parte dos que erraram assinalou a alternativa “c”. Assim, mesmo que eles não saibam o que significa “bromatologia”, entendemos que eles compreenderam que a palavra em questão é originada de uma junção. Inclusive, pelo fato de as alternativas “b” e “c” serem muito parecidas, era provável que elas atraíam a atenção de quem está resolvendo a atividade.

Esta atividade (Figura 82) pede a explicação da palavra “Querolândia”, na tira, e qual o objetivo da sua criação:

3 Leia essa tira:



(BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 3 jul. 2004. Ilustrada, p. E7.)

a) Explique o neologismo *Querolândia*, presente nessa tirinha.

A palavra *Querolândia* é formada pelo verbo *querer* (primeira pessoa do presente do indicativo = *quero*) e pelo elemento *lândia* (do inglês *land* = terra, país, região).

b) Com que objetivo o personagem Hagar usou esse neologismo?

Para criticar o desejo de consumo de sua família, composta da mulher Helga e dos filhos.

Figura 82 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 325)

Outra atividade como essa encontramos no 2º volume, em meio ao capítulo sobre estudo de verbos e locuções verbais (p. 209):

4 Leia a tirinha:



(JEAN. Saber: Revista do Livro Universitário, ano 1, n. 1, mar/abr. 2001, São Paulo: Imprensa Oficial/Abeu. p. 3.)

a) Explique a formação e o uso do neologismo "gerundismo".

b) Qual é o objetivo da tirinha?

Figura 83 - Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 2, p. 209)

Vemos que essas duas últimas questões solicitam que o aluno explique as formações, levando em consideração o contexto e o cenário em que elas estão inseridas. Aqui, não importa saber se elas foram formadas por derivação sufixal ou são composições por justaposição. O próprio livro didático então, de um lado, apresenta uma abordagem formal ao tratar dos processos, do outro, trabalha com atividades em que é necessária a explicação do uso, além do que foi abordado. Ou seja, o aluno pode ter dificuldades em resolver as questões, pois o conteúdo não o preparou para enxergar os processos de formação de palavras pelo viés funcional que eles possuem.

5 LÉXICO E O ENSINO DE PALAVRAS E SENTIDOS PARA OS ALUNOS: O QUE ELES SABEM SOBRE OS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS?

5.1 O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS?

Após a parte de experimentação apresentada no capítulo anterior, depois de responder às 40 atividades, no final do caderno o participante se depara com um rol de perguntas discursivas. Mesmo deixando claro que esta era a parte mais importante do trabalho, ficou estabelecido que os alunos poderiam responder livremente às questões, inclusive com “não sei” ou simplesmente deixando cada espaço em branco. Ressaltou-se que, ao longo do caderno, era para que o participante se sentisse confortável com as atividades e que de maneira alguma responder com “não sei” poderia trazer constrangimento.

No primeiro rol de perguntas, os alunos deveriam responder, a partir de conhecimentos adquiridos no caderno elaborado ou mesmo de conhecimentos prévios, como se formam palavras novas na língua, quais os processos conhecidos por eles e, mais importante, por quais motivos elas se formam:

1 Formação de palavras

- 1.1** Como se formam novas palavras na língua que você fala?
- 1.2** Quais os processos de formação de palavras que você conhece?
- 1.3** Por quais motivos se formam novas palavras na língua?

Em segundo momento, pretendemos avaliar os conhecimentos dos alunos acerca dos processos metafóricos e qual a relação desses conhecimentos além da escola, por meio de situações que eles poderiam vivenciar e empregá-los no dia a dia. Inclusive, perguntamos como eles poderiam relacionar a conteúdos estudados em outros componentes curriculares.

2 Metáfora

- 2.1** O que é metáfora?
- 2.2** Para que ela serve?
- 2.3** Para explicar o que é a metáfora, além do conhecimento deste manual, você já tinha estudado sobre ela em anos anteriores? Em que ano?
- 2.4** Em quais textos ou lugares no dia a dia podemos encontrar as metáforas?
- 2.5** Dê um exemplo de uma situação em que você ou alguém que você conhece fez uso de uma metáfora durante uma conversa.
- 2.6** Em sua opinião, por que o livro didático de português ensina o que é metáfora? Você conseguiria fazer uso dela em outras disciplinas? Escreva um ou mais exemplos.

2.7 Você consegue relacionar o que aprendeu sobre metáfora com a alguma situação que poderá vivenciar fora da escola? Escreva um ou mais exemplos.

Em terceiro momento, assim como a metáfora, pretendemos avaliar os conhecimentos dos alunos acerca dos processos metonímicos e qual a relação desses conhecimentos além da escola, por meio de situações que eles poderiam vivenciar e empregá-los no dia a dia. Inclusive, perguntamos como eles poderiam relacionar a conteúdos estudados em outros componentes curriculares.

3 Metonímia

3.1 O que é metonímia?

3.2 Para que ela serve?

3.3 Para explicar o que é a metonímia, além do conhecimento deste manual, você já tinha estudado sobre ela em anos anteriores? Em que ano?

3.4 Em quais textos ou lugares no dia a dia podemos encontrar as metonímias?

3.5 Dê um exemplo de uma situação em que você ou alguém que você conhece fez uso de uma metonímia durante uma conversa.

3.6 Em sua opinião, por que o livro didático de português ensina o que é metonímia? Você conseguiria fazer uso dela em outras disciplinas? Escreva um ou mais exemplos.

3.7 Você consegue relacionar o que aprendeu sobre metonímia com a alguma situação que poderá vivenciar fora da escola? Escreva um ou mais exemplos.

Por fim, pretendemos avaliar os conhecimentos dos alunos acerca dos múltiplos usos e sentidos que uma palavra tem na língua e qual a relação desses conhecimentos além da escola, por meio de situações que eles poderiam vivenciar e empregá-los no dia a dia. Inclusive, perguntamos como eles poderiam relacionar a conteúdos estudados em outros componentes curriculares.

4 Polissemia e homonímia

4.1 O que é polissemia?

4.2 Para explicar o que é a polissemia, além do conhecimento deste manual, você já tinha estudado sobre ela em anos anteriores? Em que ano?

4.3 O que é homonímia?

4.4 Para explicar o que é a homonímia, além do conhecimento deste manual, você já tinha estudado isso em anos anteriores? Em que ano?

4.5 Escreva uma palavra que você conhece que tem vários sentidos e escreva também os seus sentidos.

4.6 É um caso de homonímia ou de polissemia? Explique.

4.7 Sobre a palavra que escolheu, você consegue estabelecer alguma relação entre os vários sentidos escritos?

4.8 Algum desses sentidos pode ser metafórico? Qual?

4.9 Algum desses sentidos pode ser metonímico? Qual?

4.10 Algum dos sentidos é restrito a um grupo de pessoas (pessoas mais jovens, mais velhas, que moram na mesma região, por exemplo), a alguma área do conhecimento (informática,

biologia, esportes, por exemplo) ou a alguma profissão? Qual ou quais? A que grupo, área ou profissão pertence?

4.11 Descreva uma situação em que a falta de conhecimento de algum desses sentidos pode gerar um desentendimento.

4.12 E quais desses sentidos, em sua opinião, são comuns à maioria das pessoas que fala a mesma língua que você?

4.13 Em sua opinião, por que o livro didático de português ensina o que são polissemia e homonímia? Você conseguiria fazer uso delas em outras disciplinas? Escreva um ou mais exemplos.

4.14 Você consegue relacionar o que aprendeu sobre polissemia e homonímia com a alguma situação que poderá vivenciar fora da escola? Escreva um ou mais exemplos.

Ressaltamos que, embora as perguntas se iniciem com “o que é x?”, a nossa intenção foi verificar como esse conhecimento pode fazer parte dos alunos tanto para dentro do ambiente escolar, em outras disciplinas, como para fora, em situações com a família ou no futuro.

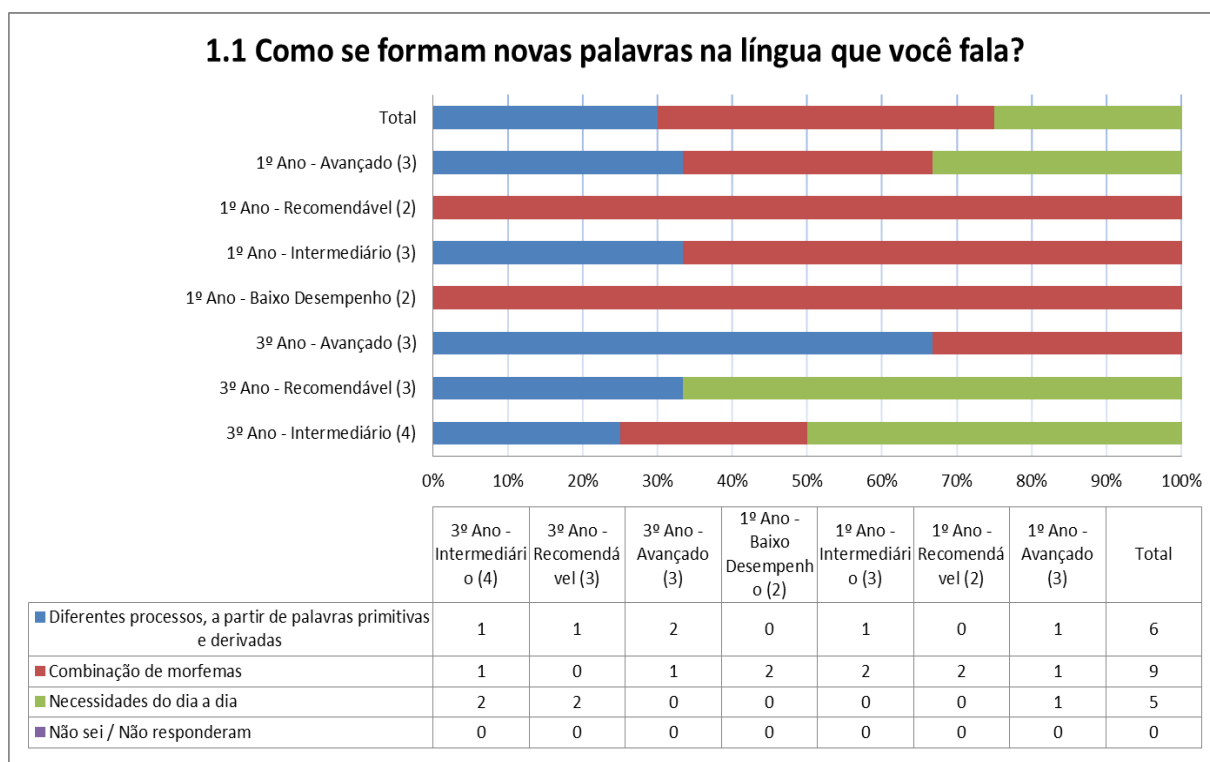


Figura 84 - Gráfico de respostas 1.1

Fonte: Elaborado pelo autor

A coleção utilizada pela escola explica que muitas palavras que fazem parte de nossa língua têm outra origem, foram importadas de línguas como o francês, o inglês, o grego, as línguas indígenas e as africanas, por exemplo. Em continuidade, explica que outras são formadas na própria língua, por um processo de formação vernácula ou processo de formação

de palavras. Nesse contexto, as palavras podem ser classificadas como primitivas (aquelas que dão origem a outras) ou derivadas (as que se originam de outras).

Depois dessa explicação, abre-se uma seção para explicar a estrutura das palavras: “Para se conhecer o processo de formação de palavras, é importante saber o nome dos elementos formadores de vocábulos. São eles o radical, a vogal temática, o tema, os afixos (prefixo e sufixo), as desinências e os interfixos” (p. 327, v. 1).

De acordo com o livro, o radical é o elemento que contém o significado comum a um grupo de palavras da mesma família. Exemplos de palavras da mesma família: *confio*, *desconfio*, *desconfiança*, *desconfiado*, *confiança*, *desconfiar*, *confiável*. O radical dessas palavras é *cond.* *Acrópole*, *megalópole*, *Florianópolis*, *metrópole*. Essas palavras têm o mesmo radical grego -poli = -polis.

Ainda de acordo com o livro, a vogal temática é a que vem logo depois do radical, o tema é o radical acrescido da vogal temática, os afixos são elementos que se colocam antes ou depois de uma palavra para formar uma nova palavra e as desinências são elementos que se acrescentam aos nomes e aos verbos. A definição de afixos e de desinências é muito parecida e deixa de ser menos confusa com as explicações sobre prefixo, sufixo, desinência nominal e desinência verbal.

Provavelmente o que levou à maioria das respostas, “combinação de morfemas”, foi o conhecimento adquirido em anos anteriores, pois os alunos confirmam que já tinham sido apresentados a conteúdos que envolvem processos de formação de palavras.

Temos então 45% das respostas como “combinação de morfemas”, 30% como “diferentes processos, a partir de palavras primitivas e derivadas”, e 25% para “necessidades do dia a dia”, o que realmente é um motivo para que elas se formem. Podemos perceber que, das respostas, 75% envolvem o conhecimento sobre os processos de formação de palavras a partir de aspectos morfológicos, e não semânticos.

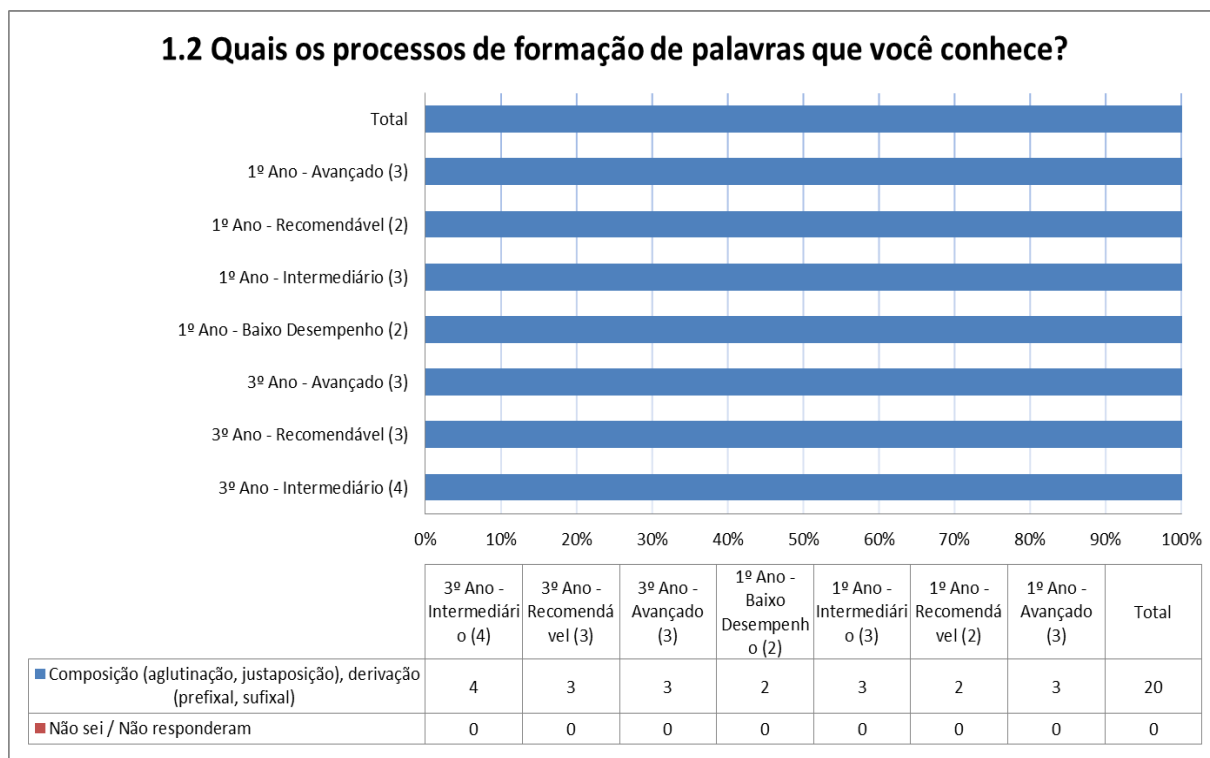


Figura 85 - Gráfico de respostas 1.2
Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui, 100% dos participantes responderam que conhecem a composição e a derivação como processos de formação de palavras, somente. Como esta parte da pesquisa tratou de respostas descritivas, nem todos mencionaram prefixal/sufixal e aglutinação/justaposição, mas depreendemos que se referiram a esses processos ao mencionarem pelos menos a derivação e a composição.

Com isso, corroboramos a abordagem que é realizada sobre o ensino dos processos de formação de palavras na qual é privilegiada a forma das palavras, como classificar mecanismos por derivação e composição. Vimos que na BNCC permanecessem habilidades dessa natureza (embora também há orientação para que o aluno identifique as significações que prefixos e sufixos acrescentam à palavra) e vimos também que os livros didáticos trabalham fortemente com a distinção de palavras primitivas, derivadas e compostas somente pela sua forma.

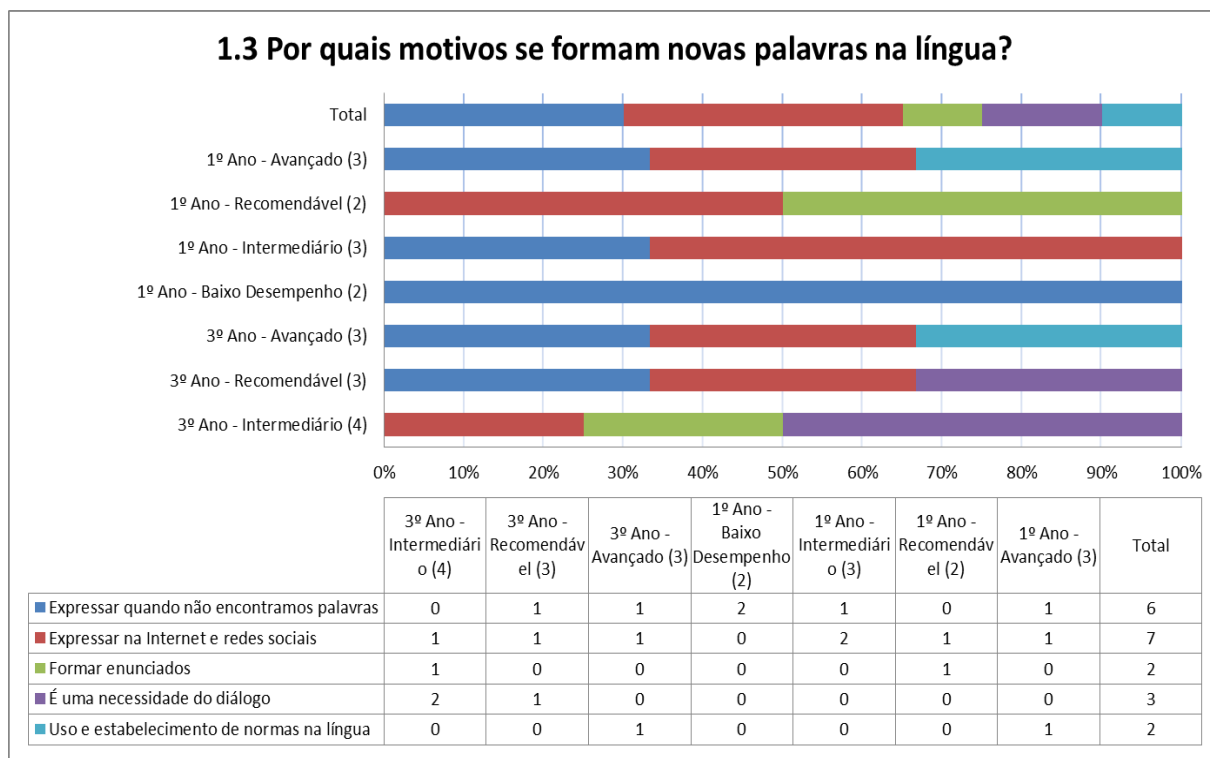


Figura 86 - Gráfico de respostas 1.3
Fonte: Elaborado pelo autor

35% dos respondentes afirmam que novas palavras surgem na língua devido à necessidade de se expressar na internet e redes sociais, que é compreensível quando consideramos o impacto que a tecnologia tem para a comunicação e que os alunos fazem uso de uma linguagem mais espontânea entre os amigos utilizando os dispositivos móveis. 30% entende que o motivo é se expressar quando não são encontradas palavras já existentes e 15% explicou que é uma necessidade do diálogo.

É interessante observar que 1/3 dos alunos de nível avançado defende que um dos motivos é o uso e o estabelecimento de normas na língua, talvez pelo caráter normativo do ensino da língua. Sabemos que a língua está em constante mudança, o que muitas vezes resulta num distanciamento entre o que se usa efetivamente e o que fixam as normas, mas elas são necessárias para o funcionamento da língua, o que não envolve um viés prescritivo, mas sim funcional.

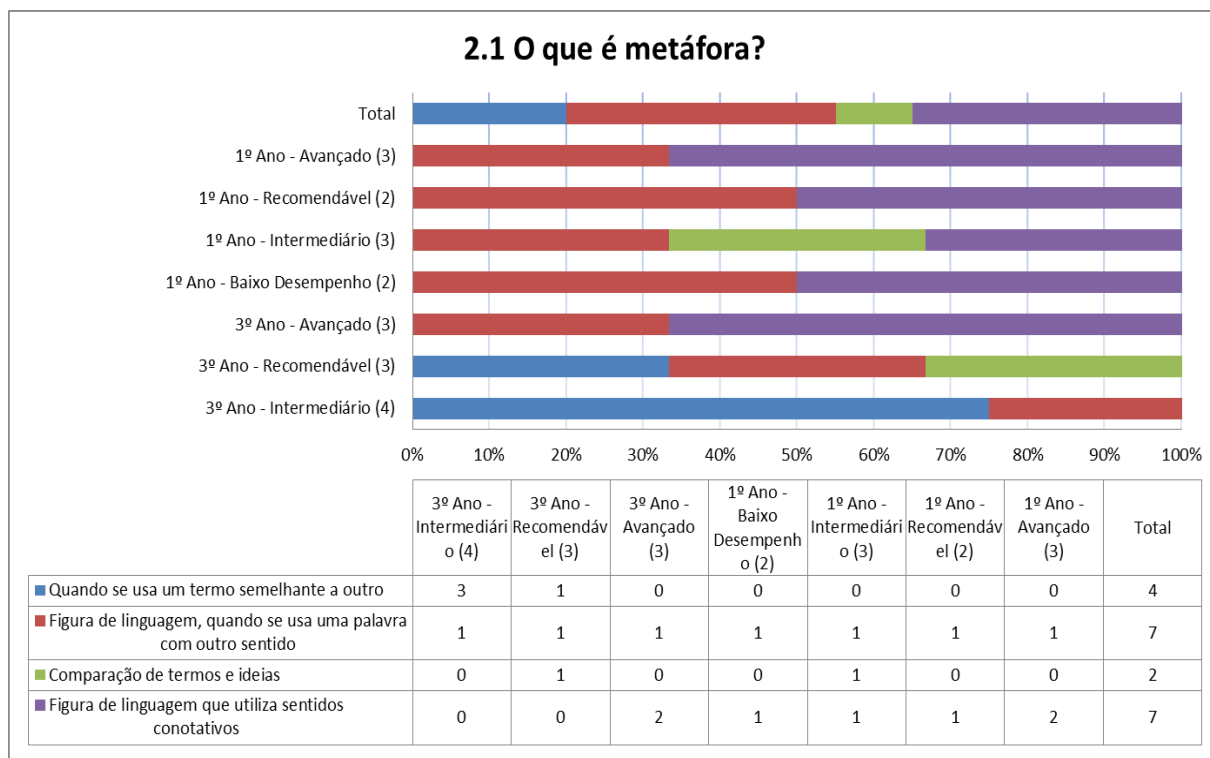


Figura 87 - Gráfico de respostas 2.1
Fonte: Elaborado pelo autor

Quando perguntamos o que era metáfora, percebemos que 70% dos alunos as relacionam com figuras de linguagem, envolvendo numa proporção igual todos os níveis de aprendizado.

Temos aqui o reflexo da abordagem realizada nas propostas curriculares sobre as metáforas e as metonímias dentro do campo literário, em situações de leitura na fruição de produções literárias, que favoreçam experiências estéticas. Ou seja, a análise é restrita aos textos literários, a fim de compreender os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária.

É o mesmo reflexo da abordagem feita pelas avaliações nacionais e pelos livros didáticos de português, onde é comum encontrarmos as metáforas como sinônimas de expressões figuradas, em exemplos de sentidos conotativos, e a explicação pela sua estrutura, ausente de termos comparativos (como), no ambiente literário.

Defendemos novamente que as metáforas e as metonímias não se restringem a figuras de estilo, pois fundamentam processos de formação de palavras como mecanismos de mudança semântica, além de se constituírem como uma forma peculiar de atividade cognitiva.

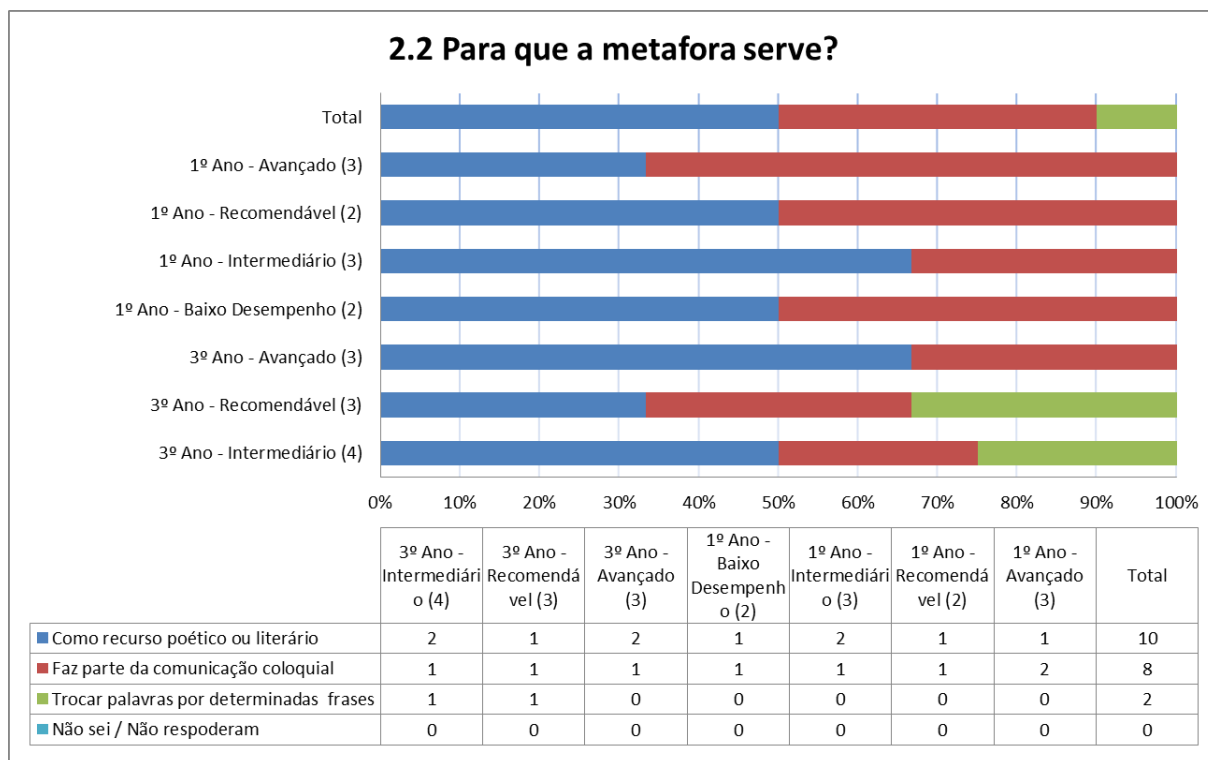


Figura 88 - Gráfico de respostas 2.2

Fonte: Elaborado pelo autor

Seguindo a lógica das respostas anteriores, quando perguntamos para o que a metáfora servia, percebemos que 50% dos alunos as relacionam como recursos poéticos ou literários, uma vez que o conhecimento que eles têm sobre elas está associado às figuras de linguagem. Ressaltamos que nesse percentual estão envolvidos os participantes todos os níveis avaliados, ou seja, é um entendimento global.

Ao mesmo tempo, 40% responderam que elas fazem parte da comunicação coloquial. Essa afirmação vai ao encontro de uma recomendação comum sobre evitar uso de linguagem figurada em redação de exames vestibulares, como a do Enem. Ou seja, a sua prática ficaria para situações informais de comunicação.

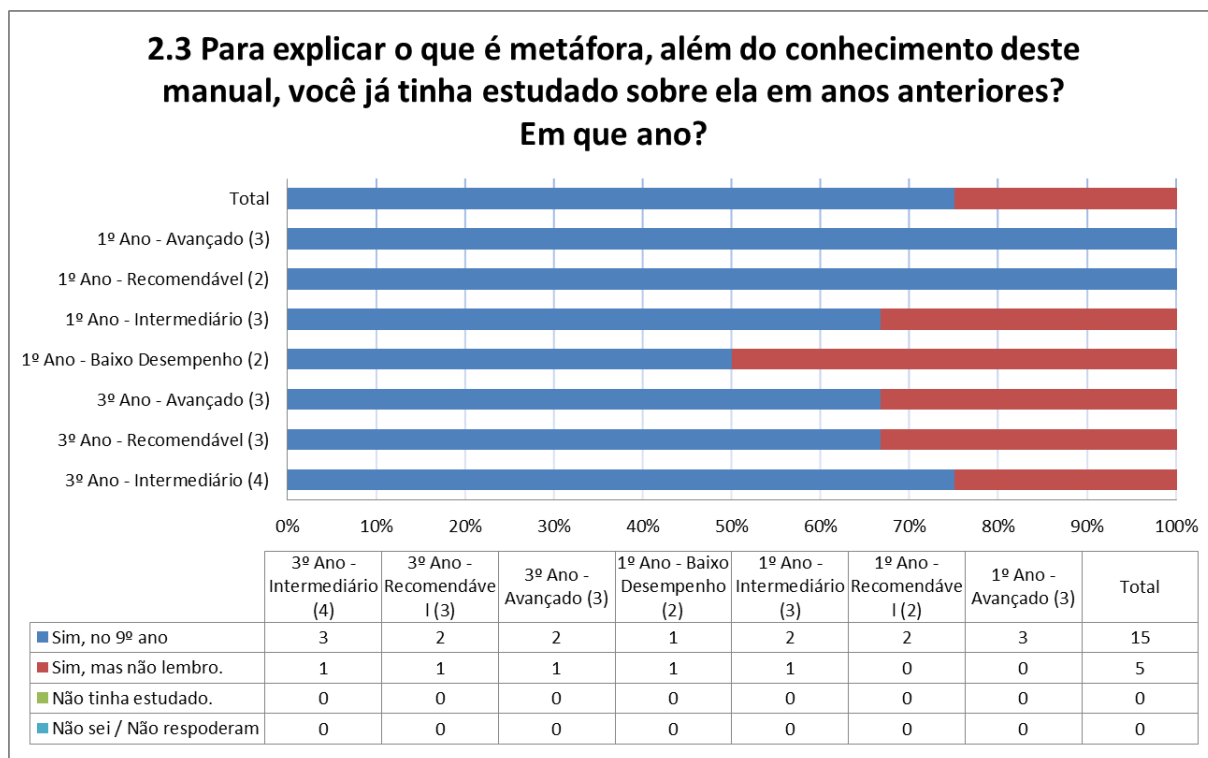


Figura 89 - Gráfico de respostas 2.3
Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que todos os respondentes disseram que já haviam estudado sobre as metáforas em anos anteriores. 75% afirmam que foi no último ano do Ensino Fundamental.

Na Versão 3 da BNCC, o envolvimento com as figuras de linguagem (porque é na abordagem sobre elas que vamos encontrar mais aprofundado o estudo sobre metáfora e metonímia) começa a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, ao identificar, em textos em versos, “efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas” (EF03LP35) e se estende ao 9º ano com “utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos adequados ao gênero textual, discurso direto em registro formal ou informal, de acordo com o locutor-personagem, figuras de linguagem etc” (EF09LP26).

Na dissertação de mestrado (LISKA, 2013), trabalhamos com duas coleções de livros didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Na Coleção Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 116), figura de linguagem é uma forma de expressão que consiste no uso de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele em que elas são empregadas normalmente.

Essa coleção faz distinção entre a metáfora e a comparação, com as seguintes definições:

Metáfora é a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra com sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de **semelhança**, de **intersecção** entre dois termos.

Figura 135: Definição de metáfora na Coleção Português: Linguagens
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 117)

Comparação é a figura de linguagem que consiste em aproximar dois seres pela semelhança, de modo que as características de um sejam atribuídas ao outro, e sempre por meio de um elemento comparativo expresso: **como, tal, qual, semelhante a, que nem**, etc.

Figura 90 - Definição de comparação na Coleção Português: Linguagens
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 117)

A diferenciação está na presença ou na ausência de elementos comparativos nessa aproximação.

Em outra coleção analisada, Português: ideias & linguagens (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 4, p. 70), metáfora é uma comparação de modo subentendido, sem a necessidade de uma conjunção.

Resumindo, os alunos fazem duas associações com relação ao estudo das metáforas: são figuras de linguagem e são uma comparação.

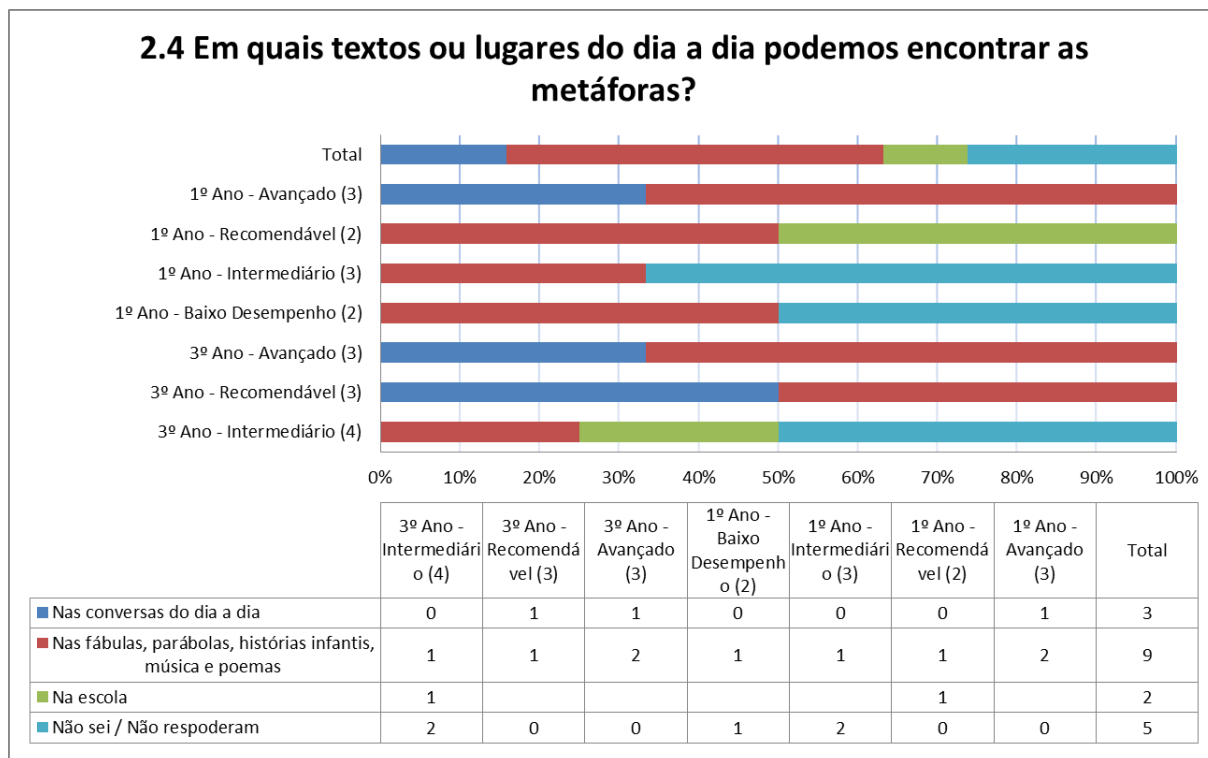


Figura 91 - Gráfico de respostas 2.4
Fonte: Elaborado pelo autor

Neste caso, podemos elencar os dois maiores resultados: Ou os alunos não sabem responder ou associam a presença das metáforas na literatura e a recursos literários de expressão, dentro de fábulas, parábolas, histórias infantis, poemas e músicas. É interessante observarmos que, dos seis alunos de nível avançado, dois (33,3%) responderam que elas estão presentes nas conversas do dia a dia, mostrando um conhecimento diferente ao que a maioria respondeu. Temos ainda que dois alunos (um de nível intermediário e outro recomendável) disseram que elas estão presentes na escola. Mesmo que seja um percentual pequeno, ainda assim é passível de preocupação, pois se entende que, para alguns alunos, é um aprendizado que ficará restrito ao ambiente escolar, sem aplicabilidade fora dele.

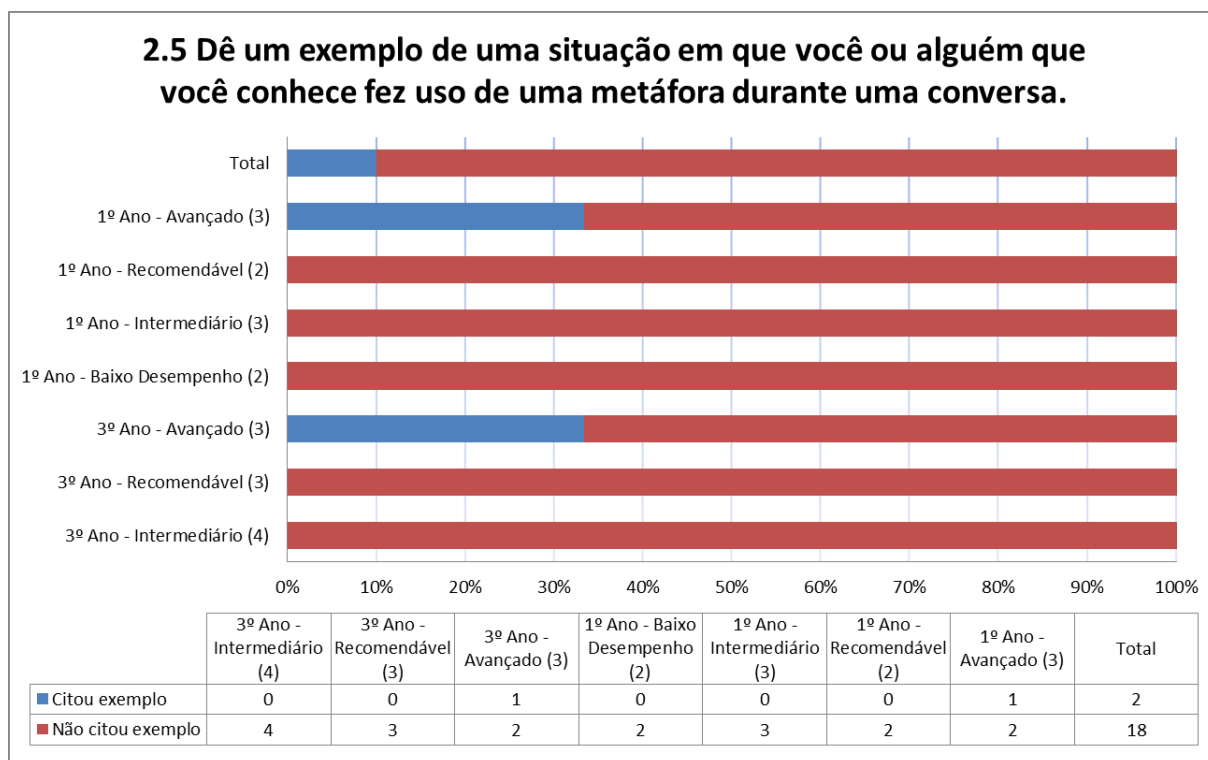


Figura 92 - Gráfico de respostas 2.5
Fonte: Elaborado pelo autor

90% não conseguiram citar um exemplo do uso da metáfora durante uma conversa e os dois únicos alunos que responderam fazem parte do nível avançado. Entre os exemplos, um deles escreveu “em uma música, como o samba é o pai do prazer, o samba é o filho da dor”. Mesmo que seja um bom exemplo de metáfora, entendemos que ele se adequa a uma conversa no dia a dia, e sim a uma letra de música. A outra citou uma conversa que teve com o pai, em que ele dizia que “existem pessoas que são como parafusos e outras que são como pregos. As que conseguem ir se encaixando na vida com um pouco de conversa, como um parafuso se

encaixa com o uso da chave de fenda. A pessoa prego não adianta, tem que levar pancada, martelada da vida para aprender”.

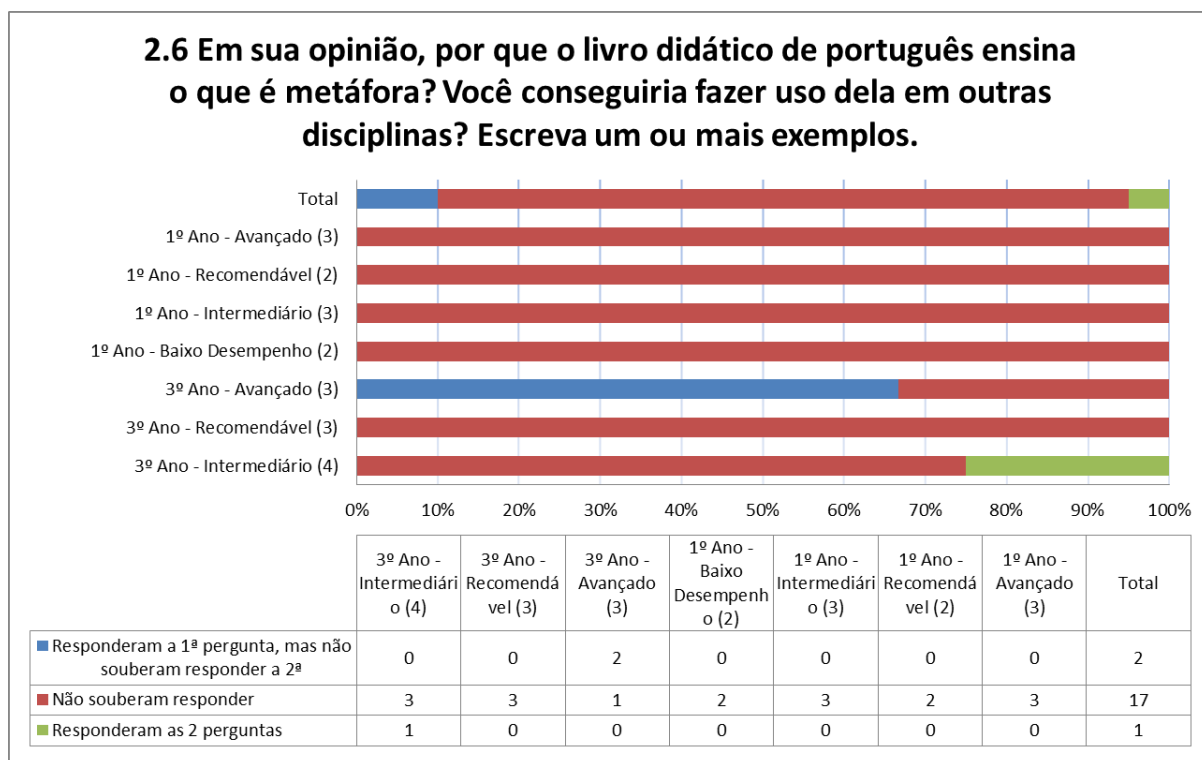


Figura 93 - Gráfico de respostas 2.6
Fonte: Elaborado pelo autor

Vemos que, dos participantes que responderam positivamente, somente um afirma que poderia fazer uso da metáfora em outra disciplina, no caso, História, porém não soube dar exemplo e disse que seria de uma forma superficial. Os que explicaram o porquê de a metáfora ser ensinada no livro didático de português, afirmam que isso acontece devido ao fato de ela estar relacionada às palavras e seus vários sentidos e isso é específico da matéria de português. Ainda, ela está relacionada às diversas possibilidades de comunicação e pode ser encontrada nas várias formas do conhecimento, seja ele exato, humano ou conceitual (mas não citou especificamente disciplinas).

Sabemos que o uso das metáforas em outras disciplinas é algo comum. Por exemplo, na Biologia, quando dissemos que o coração é como uma bomba que impulsiona o sangue pelo corpo, ou que a bile atua em nosso organismo como o detergente age na gordura¹⁵.

¹⁵ FERRAZ, D. F. & TERRAZZAN, E. A. (2001). O uso de analogias como recurso didático por professores de Biologia no ensino médio. Revista da ABRAPEC. 1(3), 124-135.

Temos ainda exemplos encontrados por Silva e Martins (2010)¹⁶ em livros didáticos de Física: “No estado gasoso, as moléculas se movem como um enxame de abelhas “enfurecidas”; a cada instante há moléculas movendo-se em todas as direções, com velocidades diferentes” (p. 268), “Muitos cientistas acreditam que o sistema solar teria se originado de uma enorme nuvem de gás e poeira. A força de atração gravitacional fez com que essa nuvem fosse se contraindo e, da mesma forma que uma bailarina – que encolhe os braços quando gira-, aumentando de tamanho, fazendo com que sua velocidade de rotação também fosse aumentando” (pp. 272-273) e “O fóton é um “pacotinho” de energia” (p. 276). Podemos perceber que elas podem ser usualmente empregadas para esclarecer um conceito pouco familiar para o aluno relacionando-o a outro conceito mais familiar para ajudar na compreensão.

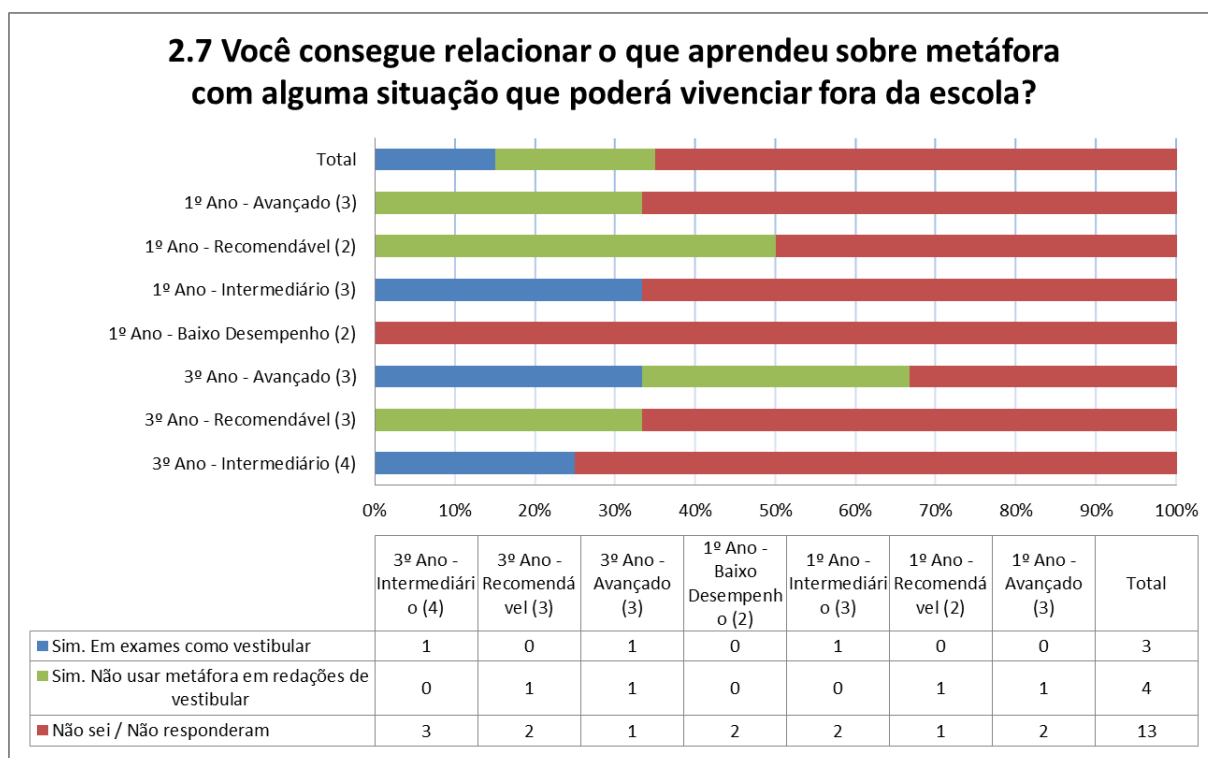


Figura 94 - Gráfico de respostas 2.7

Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui, 13 alunos não responderam ou não souberam relacionar o que aprendeu sobre metáfora a alguma situação fora da escola. Quando nos deparamos com situações como essa, em que eles não sabem para que serve o que está sendo aprendido, vemos que não estão sendo

¹⁶ SILVA, C. A.; MARTINS, M. I. Analogias e metáforas nos livros didáticos de física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 27, n. 2, p. 255-287, ago. 2010.

cumpridos importantes objetivos que a escola têm no seu compromisso social da formação do estudante. Alguns desses objetivos se refletem em competências gerais previstas na BNCC para o desenvolvimento dos alunos, como valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária e utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou espaço-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017b, pp. 18-19).

Além disso, não se adquirem algumas competências específicas da área de linguagens, como desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão e interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão (BRASIL, 2017b, p.62).

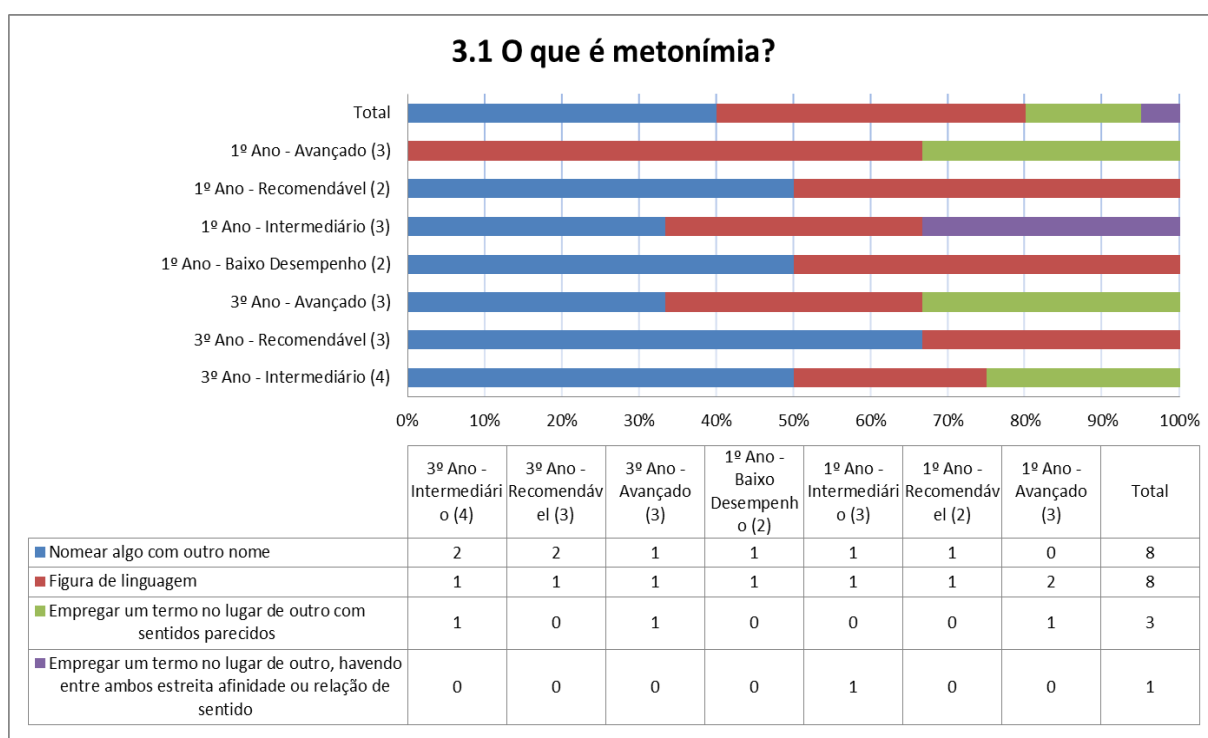


Figura 95 - Gráfico de respostas 3.1

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando perguntamos o que são metonímias, percebemos que 80% dos alunos, envolvendo numa proporção igual todos os níveis de aprendizado, as relacionam, de um lado, com figuras de linguagem, e, de outro, com a prática de nomear algo com outro nome. Dos outros 20%, 15% as entendem como o emprego de um termo no lugar de outro com sentidos parecidos e 5% afirmam que nesse emprego há uma estrita afinidade ou relação de sentido. Em resumo, se, quando tratamos das metáforas, os alunos as entendem como uma comparação, para as metonímias há uma ideia de substituição.

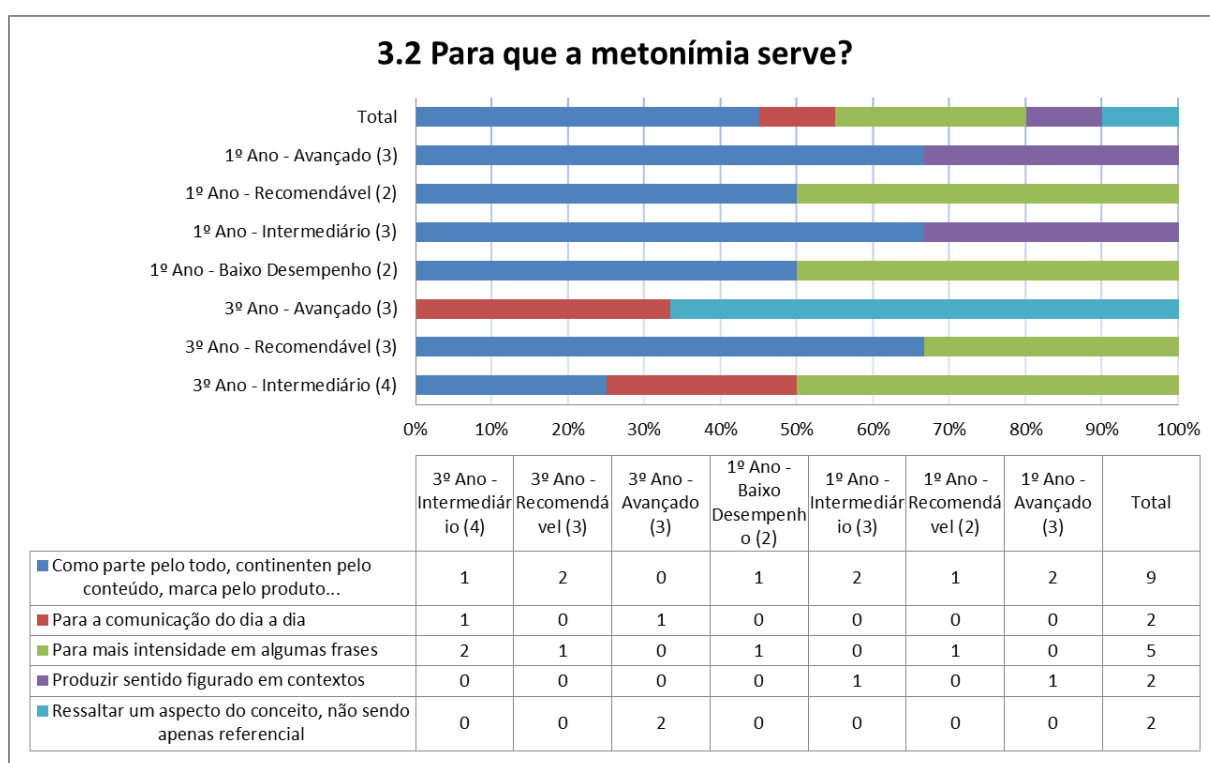


Figura 96 - Gráfico de respostas 3.2
Fonte: Elaborado pelo autor

Quando perguntamos para o que a metonímia servia, tivemos diferentes respostas: 45% afirmam que elas são usadas como parte pelo todo, continente pelo conteúdo, marca pelo produto; 25% para dar mais intensidade a algumas frases; 10% para a comunicação do dia a dia; outros 10% para produzir sentidos figurados em diversos contextos; e mais 10% para ressaltar um aspecto do conceito, não sendo apenas referencial. Embora essa última resposta tenha sido respondida por dois alunos de 3º ano de nível avançado e utilizada uma linguagem de abordagem mais técnica, quando questionados sobre o que colocaram no papel eles não

conseguiram explicar. Dessa forma, percebemos que esse conceito foi fruto de uma memorização mecânica sobre o assunto.

Vemos no capítulo anterior como alguns alunos responderam a uma questão cujo comando era explicar o uso de cada recurso de linguagem figurada empregado na construção dos versos da cantiga “Cantiga sua partindo-se”, de João Ruiz de Castelo Branco. Para explicar a metonímia presente entre os versos “Senhora, partem tão tristes / meus olhos por vós, meu bem” houve respostas como “um sentido de drama”, “troca de causa pelo efeito” e “metonímia é quando troca um produto pela embalagem”. Lembramos que esse era o primeiro contato que o aluno teve com o termo “metonímia” na coleção Português: Linguagens em Conexão (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013). Ou seja, valeria o uso de conhecimentos prévios sobre o assunto, no entanto, mesmo que ele fosse empregado (“causa pelo efeito”, “produto pela embalagem”), ainda assim não responde corretamente à questão. O problema de ensinar metonímia é exatamente explicar pelos seus exemplos, como “parte pelo todo”, “autor pela obra”, ou os outros citados pelos alunos.

Na Versão 3 da BNCC (BRASIL, 2017b), o trabalho com as metonímias aparece na habilidade de criar textos em versos compostos por figuras de linguagem (comparações, metáforas e metonímias, ironias etc.), como experiência estética da educação literária, destinada ao 8º ano do Ensino Fundamental (EF08LP37). Esse é o único momento em que elas aparecem. Mostramos no capítulo anterior que elas ultrapassam, em muito, o uso estilístico, como em manchetes “Sem-tetos fazem atos contra Temer e fecham vias e estradas” e “Vice barganga fim da eleição para fechar aliança com tucanos” (Folha de São Paulo, 28/4/2016). Trata-se de exemplos retirados de manchetes jornalísticas de portais de notícias online, portanto, textos que frequentam, não didaticamente, a vida de muitas pessoas.

Fornecendo um exemplo mais atual ainda, temos “Brasil tem 40% de chances de pegar campeão mundial na 1ª fase da Copa” (Folha de São Paulo, 16/11/2017):



Figura 97 – Exemplo mais atual de metonímia em manchete jornalística

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/2017/11/1935859-brasil-tem-40-de-chances-de-pegar-campeao-mundial-na-1-fase-da-copa.shtml>

Podemos perguntar aos alunos a quem a palavra “Brasil” se refere na manchete. Seria ao país? Ou especificamente à seleção brasileira, e, mais especificamente, à seleção brasileira de futebol? Nesse caso, temos o país representado no esporte. Em seguida, podemos questionar quem é o “campeão mundial”? Na notícia, trata-se da Espanha, vencedora da Copa do Mundo em 2010, ou da Inglaterra, vencedora em 1966, dependendo do sorteio a ser realizado em 1/12/2017, na Rússia, que sediará os jogos. Aqui, temos uma característica bem específica no lugar dos nomes desses países. Tratar da seleção futebolística ou de um atributo representando todo um país é uma maneira de trabalhar com uma parte de todo um conjunto de sentidos que essas palavras podem assumir e isso é uma forma peculiar de atividade cognitiva que chamamos de processos metonímicos.

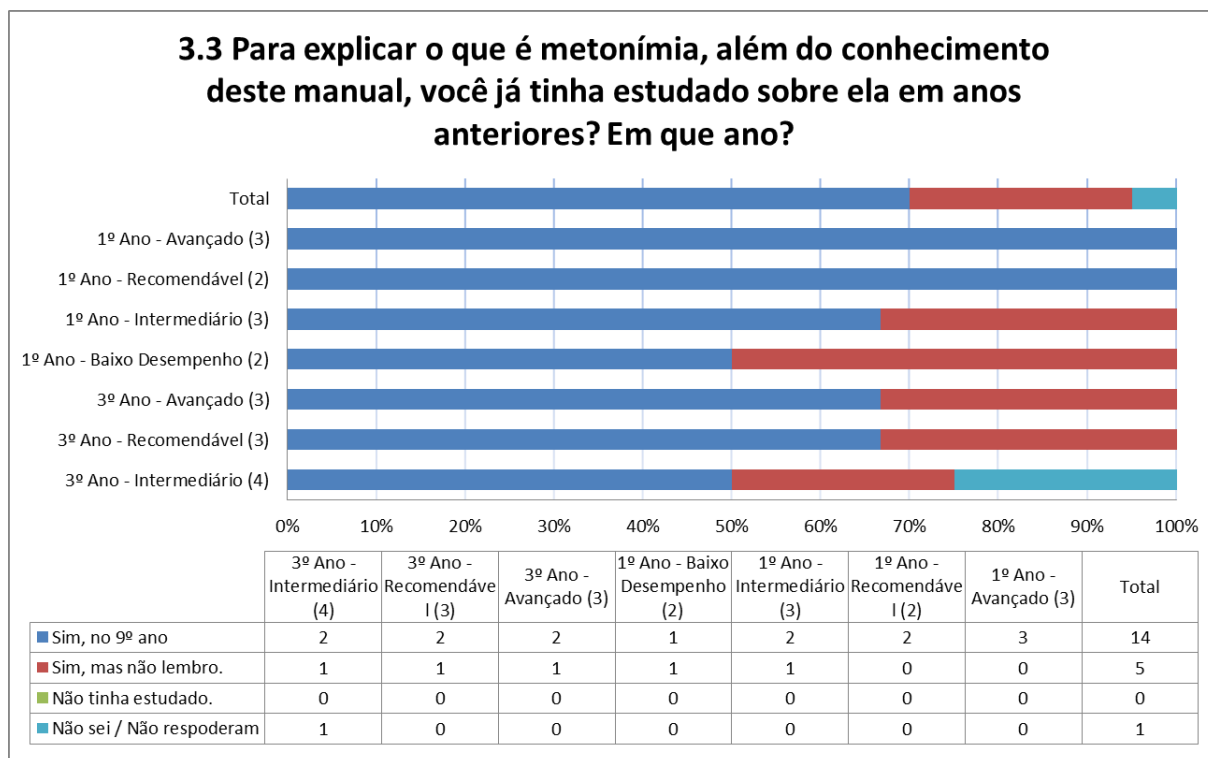


Figura 98 - Gráfico de respostas 3.3
Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que 95% dos respondentes disseram que já haviam estudado sobre as metonímias em anos anteriores. 70% afirmam que foi no último ano do Ensino Fundamental.

Como dissemos, na Versão 3 da BNCC (BRASIL, 2017b), temos o envolvimento com figuras de linguagem do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Porém as metonímias só aparecem em um único momento: na habilidade de criar textos em versos compostos por figuras de linguagem.

A Coleção Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 116), utilizada na dissertação de mestrado (LISKA, 2013), trata a metonímia com a seguinte definição:

Metonímia é a figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra por outra em razão de haver entre elas uma relação de **interdependência**, de **contiguidade**, de **proximidade**.

Figura 99 - Definição de metonímia na Coleção Português: Linguagens
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 116)

Em seguida, a coleção afirma que elas ocorrem quando empregamos:

- **o nome do autor no lugar do nome da obra:**
Adoro ler Cecília Meirelles nas minhas horas vagas.
(Cecília Meirelles é a autora; o que lemos são suas obras.)
- **a marca no lugar do produto:**

Para dar brilho em alumínio, Vera usa bombril.

(Bombril é uma marca de palha de aço; a pessoa se refere a palhas de aço em geral.)

- **o continente no lugar do conteúdo:**

Até os pratos mais simples ficam com outro sabor quando você usa a receita certa.

(A palavra prato, nesse caso, refere-se à comida, isto é, ao conteúdo, e não ao recipiente; as comidas é que ficam com outro sabor quando se usa a receita certa.)

- **o efeito no lugar da causa:**

Respeite meus cabelos brancos.

(Cabelos brancos constituem o efeito; a velhice é a causa do branqueamento dos cabelos.)

- **o abstrato no lugar do concreto:**

O amor é cego.

(O amor, que é algo abstrato, está empregado no lugar da pessoa que ama.)

- **a parte no lugar do todo:**

Os sem-teto fizeram outra invasão para pressionar o governo.

(O teto é uma parte da casa. A expressão sem-teto quer dizer "sem casa".)

- **a causa no lugar do efeito:**

Sou alérgico a cigarro.

(O cigarro é a causa; a fumaça, o efeito. Podemos ser alérgicos a fumaça, mas não a cigarro.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 116)

Logo após os exemplos, a coleção traz um quadro intitulado “A metonímia do dia a dia”, disposto de pictogramas como recursos metonímicos (como uma carta que representa um posto de correio e um chapéu e uma bengala para indicar o banheiro masculino).

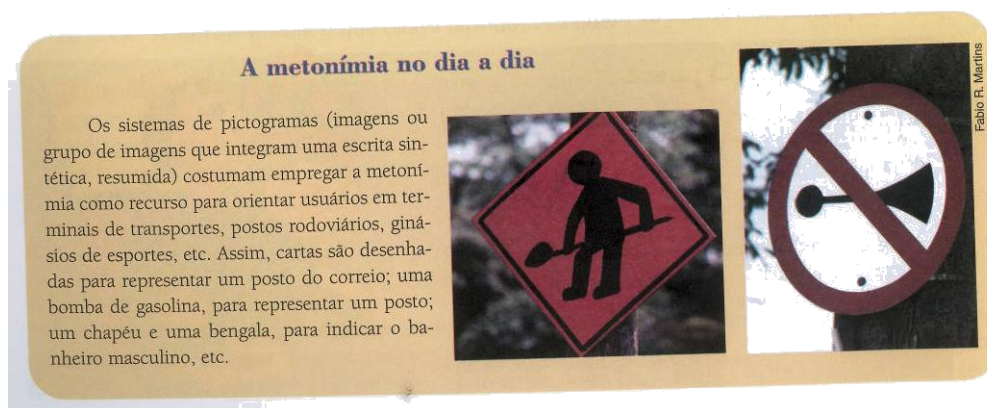


Figura 100 - Metonímia do dia a dia na Coleção Português: Linguagens

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 116)

É interessante destacar que essa coleção foi escolhida pela escola no *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010) e é provável que os participantes tenham estudado com ela, o que faz com que a metonímia seja encarada como algo do dia a dia, diferente da metáfora, em que, para exemplificá-la, normalmente são utilizados trechos literários.

Em outra coleção analisada, Português: ideias & linguagens (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 4, p. 123), metonímia consiste no emprego de uma palavra por outra, quando entre elas existe uma relação lógica. No canto da página, posiciona-se um pequeno quadro com a afirmação “Metonímia significa mudança de nome”. Para explicar a relação lógica nessa mudança de nome, cita:

- **o autor pela obra:**
Li Machado de Assis.
(a obra de Machado de Assis)
- **o efeito pela causa:**
O canhão disparava mil mortes. (balas)
- **o continente pelo conteúdo:**
Tomei uma xícara de chá.
(chá, somente)
- **o abstrato pelo concreto:**
"Ninguém segura a juventude do Brasil."
(os atos da juventude)
- **a parte pelo todo:**
Carla tem um teto para viver.
(tem uma casa)
- **o singular pelo plural:**
O ser humano é mortal.
(todos os seres humanos são mortais)
- **o lugar pelo produto:**
Ele gosta de um Porto? (vinho do Porto)
(DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 4, p. 123).

Resumindo, os alunos fazem duas associações com relação ao estudo das metonímias: são figuras de linguagem e são a mudança de um nome por outro.

Além disso, como em seus exemplos são utilizadas frases do dia a dia, a aproximação delas com o cotidiano é maior que as metáforas, como veremos no próximo gráfico:

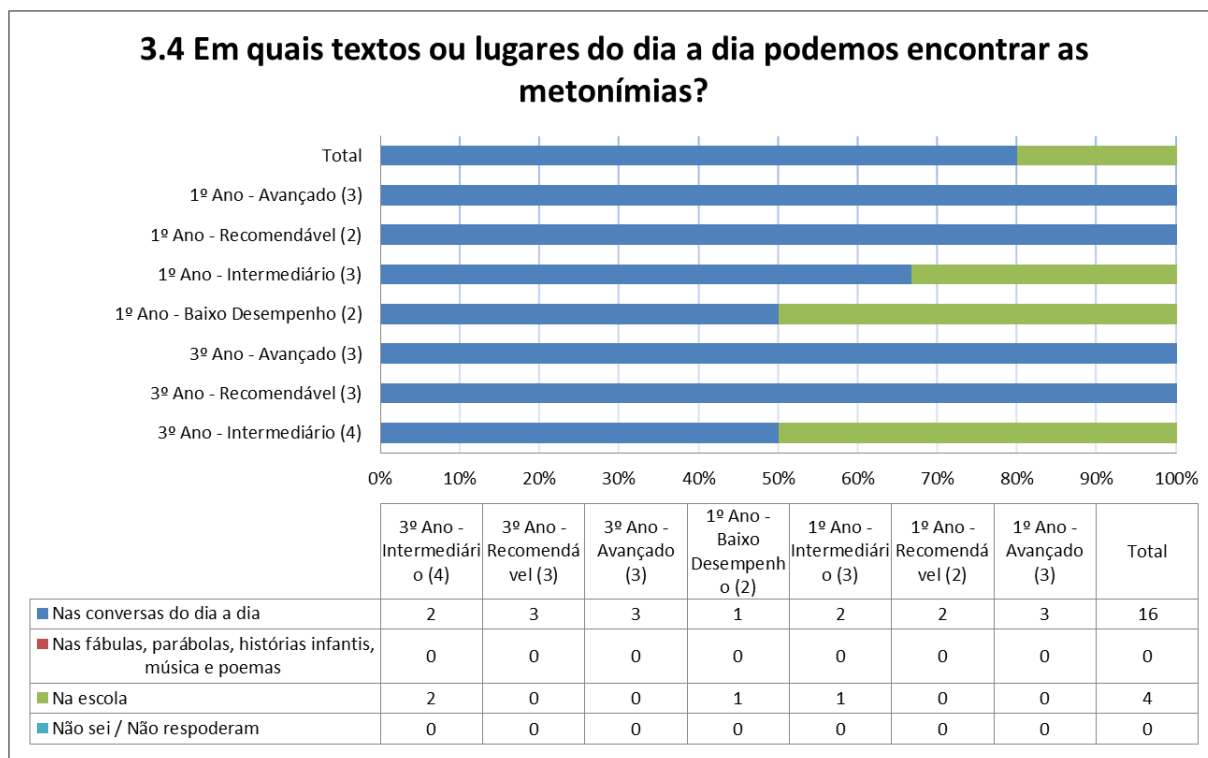


Figura 101 - Gráfico de respostas 3.4

Fonte: Elaborado pelo autor

Diferente do resultado que tivemos com as metáforas, em que ou os alunos não souberam responder ou as associaram à literatura e a recursos literários de expressão, dentro de fábulas, parábolas, histórias infantis, poemas e músicas, 80% dos respondentes disseram que as metonímias podem ser encontradas em conversas do dia a dia, incluindo grandes proporções de todos os níveis de aprendizado. Como vimos no quadro anterior, essa associação pode ter acontecido devido ao fato de eles serem exemplificadas com frases comuns, que fazem parte do cotidiano.

Temos ainda 20%, um do 1º Ano com Baixo Desempenho, um do 1º Ano Recomendável e dois do 3º Ano Intermediário, que disseram que elas estão presentes na escola. Mesmo que seja um percentual pequeno, ainda assim é passível de preocupação, pois se entende que, para alguns alunos, é um aprendizado que ficará restrito ao ambiente escolar, sem aplicabilidade fora dele.

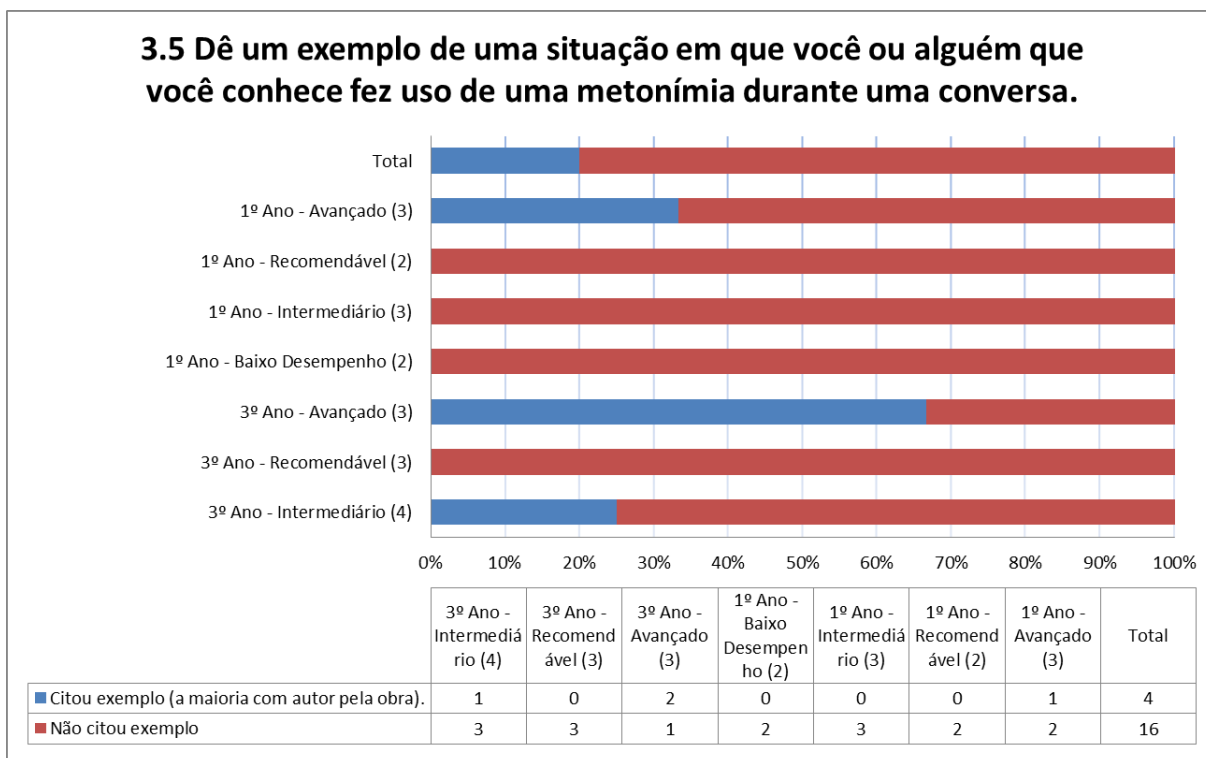


Figura 102 - Gráfico de respostas 3.5
Fonte: Elaborado pelo autor

80% não conseguiram citar um exemplo do uso da metonímia durante uma conversa, tendo quatro respostas e três delas envolvendo exemplo com a relação entre o autor e sua obra, como “quando fui dizer que gostava dos livros da Cassandra Clare, eu disse ‘Gosto de ler Cassandra’” e “Devolva o meu Machado de Assis que te emprestei”. Um dos respondentes citou “paguei os olhos da cara em um celular” como exemplo, provavelmente ligando os olhos como parte de todo o corpo, porém se trata de uma metáfora para ‘valor elevado’.

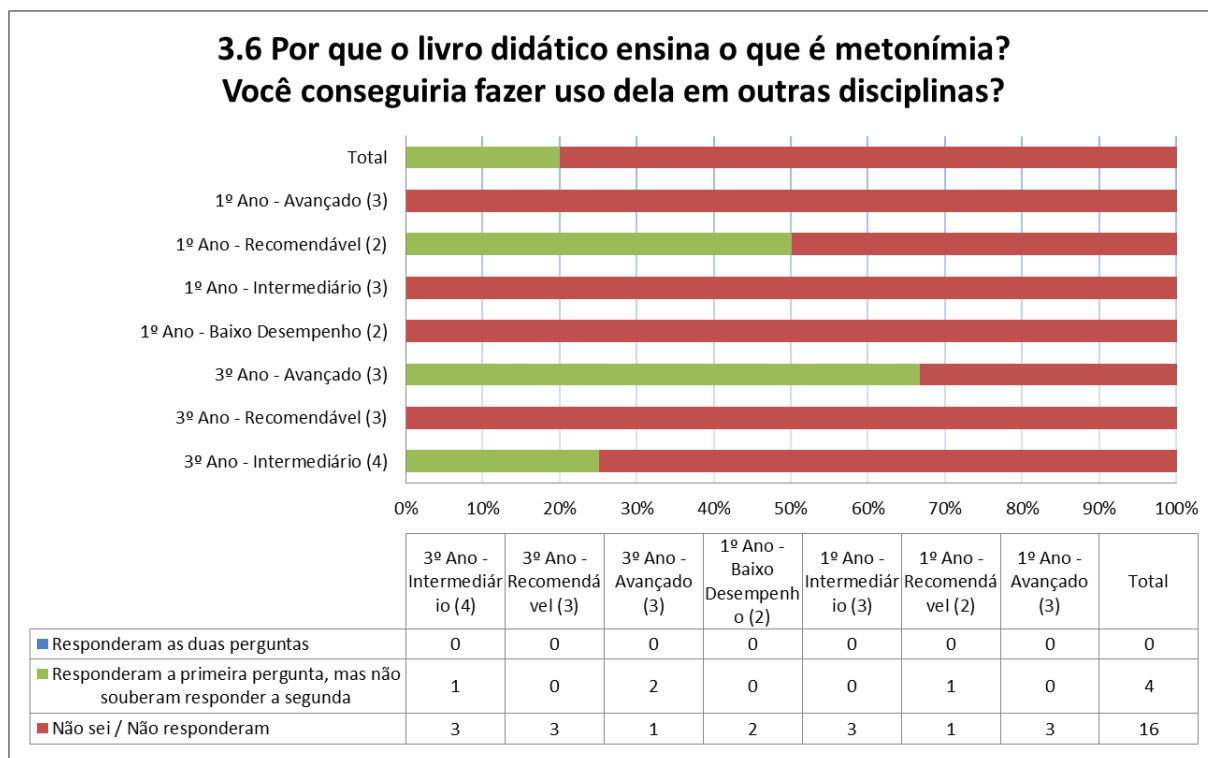


Figura 103 - Gráfico de respostas 3.6

Fonte: Elaborado pelo autor

Vemos que, dos participantes que responderam positivamente, nenhum deles conseguiu associar o uso a alguma disciplina. Os que explicaram o porquê de a metonímia ser ensinada no livro didático de português, afirmam que isso acontece devido ao fato de ela estar presente no dia a dia e pode ajudá-los a falarem corretamente.

Sabemos que não é difícil encontrar metonímias em outras disciplinas, mas também não é uma tarefa fácil, pois, diferente de metáforas, em que normalmente são utilizadas como associações para explicar algo, as metonímias se manifestam por meio de relações de contiguidade de um domínio cognitivo, intensificando-o e ressaltando-o. Ou seja, os próprios professores ou os autores dos livros didáticos podem fazer uso delas sem mesmo saber disso e procurá-las exigiria mais investigação. Elas podem estar na Geografia, na Sociologia, na Filosofia ou nos estudos religiosos, ao referenciar, por exemplo, alguém a um partido político (PSDB e tucano) ou um artefato cultural ou religioso a alguma cultura ou religião, ou mesmo a um povo, como a cruz ao cristianismo e o tambor à identidade afro-brasileira¹⁷.

¹⁷ PARADISO, Silvio Ruiz; GONÇALEZ, Deyse Natali. O 'tambor' como símbolo metonímico da identidade afro-brasileira, na poesia de Oliveira Silveira. Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v.19, n. 2, p. 327-346, jul./dez. 2014.

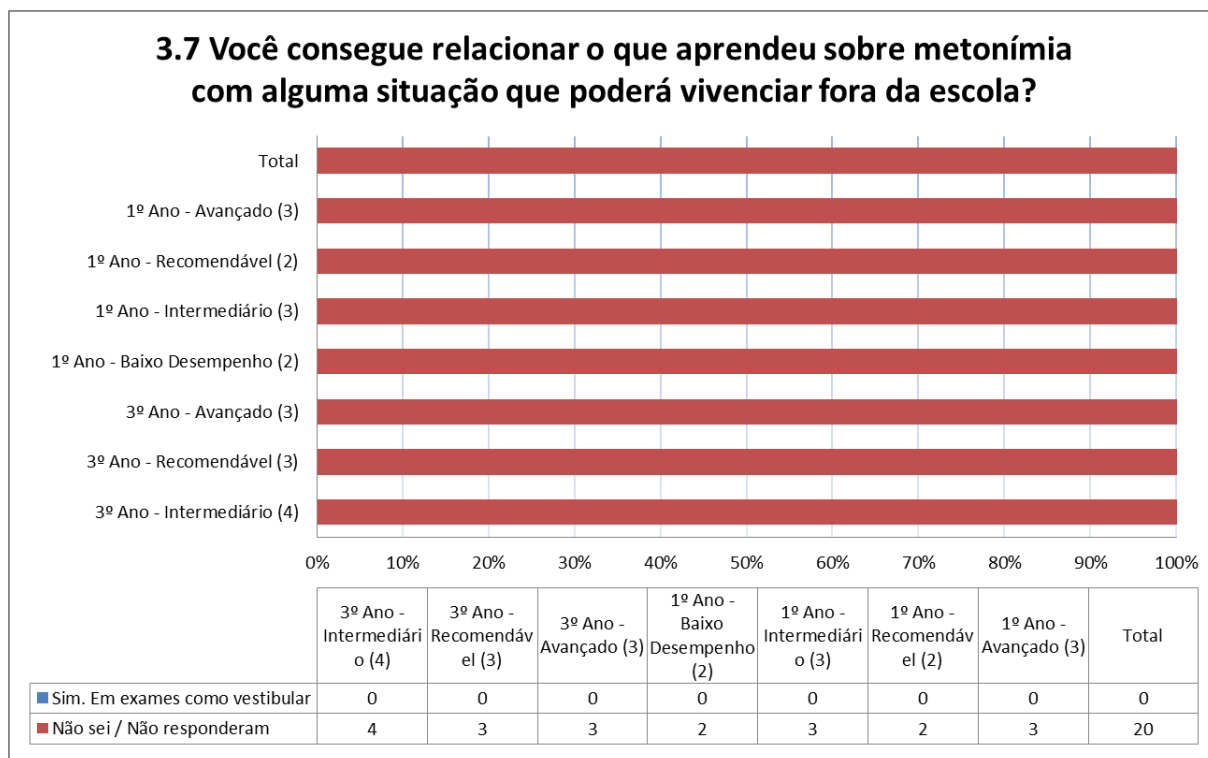


Figura 104 - Gráfico de respostas 3.7

Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui, todos os alunos não responderam ou não souberam relacionar o que aprendeu sobre metonímia a alguma situação fora da escola. Assim como dissemos com relação às metáforas, quando nos deparamos com situações como essa, vemos que não estão sendo cumpridos importantes objetivos que a escola tem no seu compromisso social da formação do estudante. Vimos que alguns desses objetivos se refletem em competências gerais e específicas previstas na BNCC para a área de linguagens.

Como a teoria base da nossa tese é a Semântica de Contextos e Cenários, que é uma Semântica Cultural, e estamos trabalhando com processos semânticos de construção lexical do português, demonstrando como tais processos podem ser mais vantajosamente estudados em sala de aula, numa abordagem semântica, cognitiva e lexical, relacionada aos aspectos culturais da existência do aluno, podemos ainda separar algumas competências específicas de língua portuguesa propostas pela BNCC: Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso e reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias (BRASIL, p 2017b, p. 66).

Além disso, podem ser trabalhadas as habilidades já mencionadas da matriz do Enem, com relação às competências de áreas 5, 6 e 7: Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza,

função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; e Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (BRASIL, 2008a; 2008b).

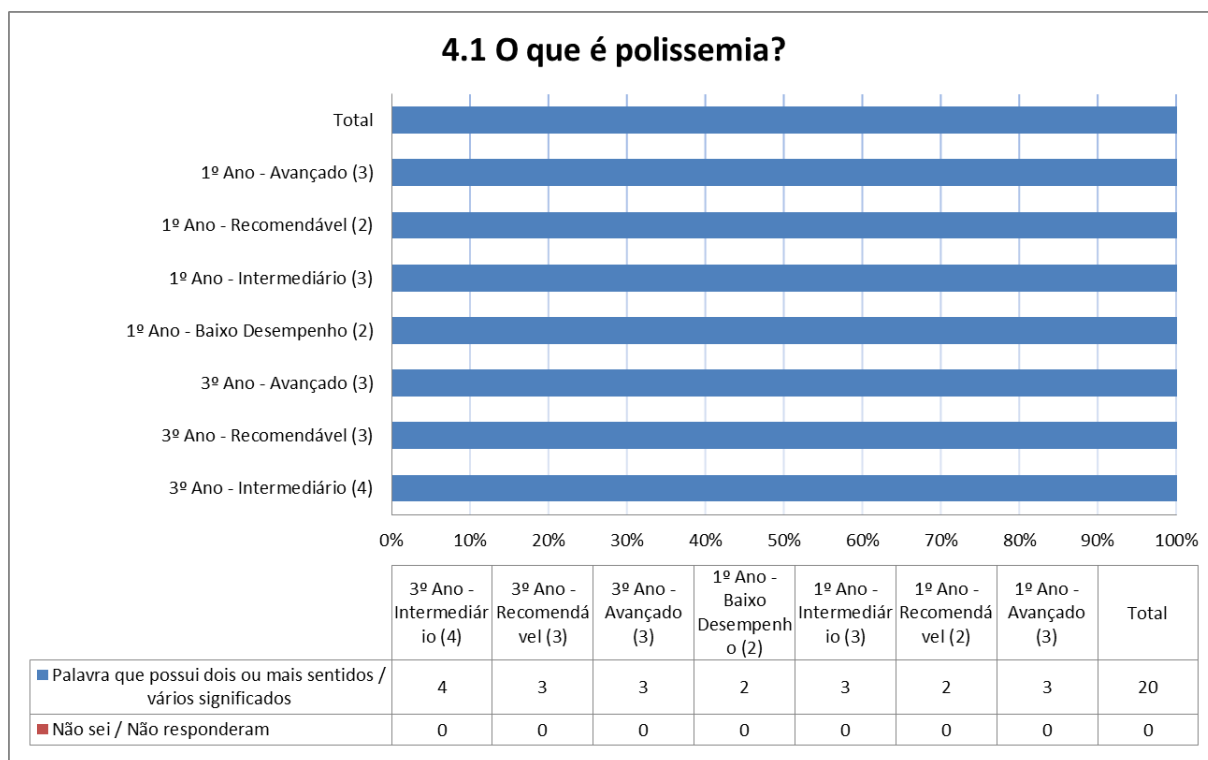


Figura 105 - Gráfico de respostas 4.1

Fonte: Elaborado pelo autor

100% dos alunos responderam que a polissemia acontece quando uma palavra possui dois ou mais sentidos (ou vários significados, como alguns disseram). Até então é uma definição que já esperávamos, pois os livros didáticos normalmente trazem essa abordagem. No entanto, veremos que ela pode resultar em problemas quando comparamos a definição que eles escolheram para a homonímia.

Na coleção utilizada, para explicar o que é polissemia, apresentou-se o seguinte texto, com ênfase nos dois sentidos que o verbo ‘acompanhar’ teve para criar o efeito de sentido humorístico:

Anedota
Domínio público (autor desconhecido)

Um músico ambulante toca sua sanfoninha no viaduto do Chá, em São Paulo.

Chega o “**rapa**” e o interrompe:

– Você tem licença?
 – Não, senhor.
 – Então me acompanhe.
 – Sim, senhor.
 E que música o senhor vai cantar?

rapa: carro da prefeitura municipal que conduz fiscais, guardas e policiais responsáveis por apreender mercadorias de vendedores ambulantes. Por extensão, *rapa* é o fiscal ou o policial do carro/viatura.




Figura 106 - Português: Linguagens em Conexão
 Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 2, p. 180)

Em seguida, define ‘polissemia’ como a multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução, apresenta as acepções do verbete malhação (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa) e ressalta que as diferentes acepções de uma mesma palavra (polissemia) são registradas, nos dicionários, em um mesmo verbete:

malhação

- substantivo feminino
 - 1. ato ou efeito de malhar; malha, malhada.
 - 2. ação ou efeito de bater com malho ou martelo
 - 3. Derivação: por analogia. debulha de cereais
 - 4. Derivação: por analogia. maus-tratos por meio de pancadas; surra, espancamento, malha
 - Ex.: m. do judas.
 - 5. Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil.
 Uso: informal. crítica enérgica, mordaz; mordacidade, maledicência
 - 6. Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil.
 Uso: informal. m.q. zombaria
 - 7. Rubrica: esportes. Regionalismo: Brasil.
 Uso: informal. exercício ou ginástica vigorosos praticados com a intenção de emagrecimento e/ou fortalecimento dos músculos; musculação
- (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 2, p. 180)

Reforçamos que a intenção dessas questões de conceptualização é verificar como esse conhecimento pode fazer parte dos alunos tanto para dentro do ambiente escolar, em outras disciplinas, como para fora, em situações com a família ou no futuro.

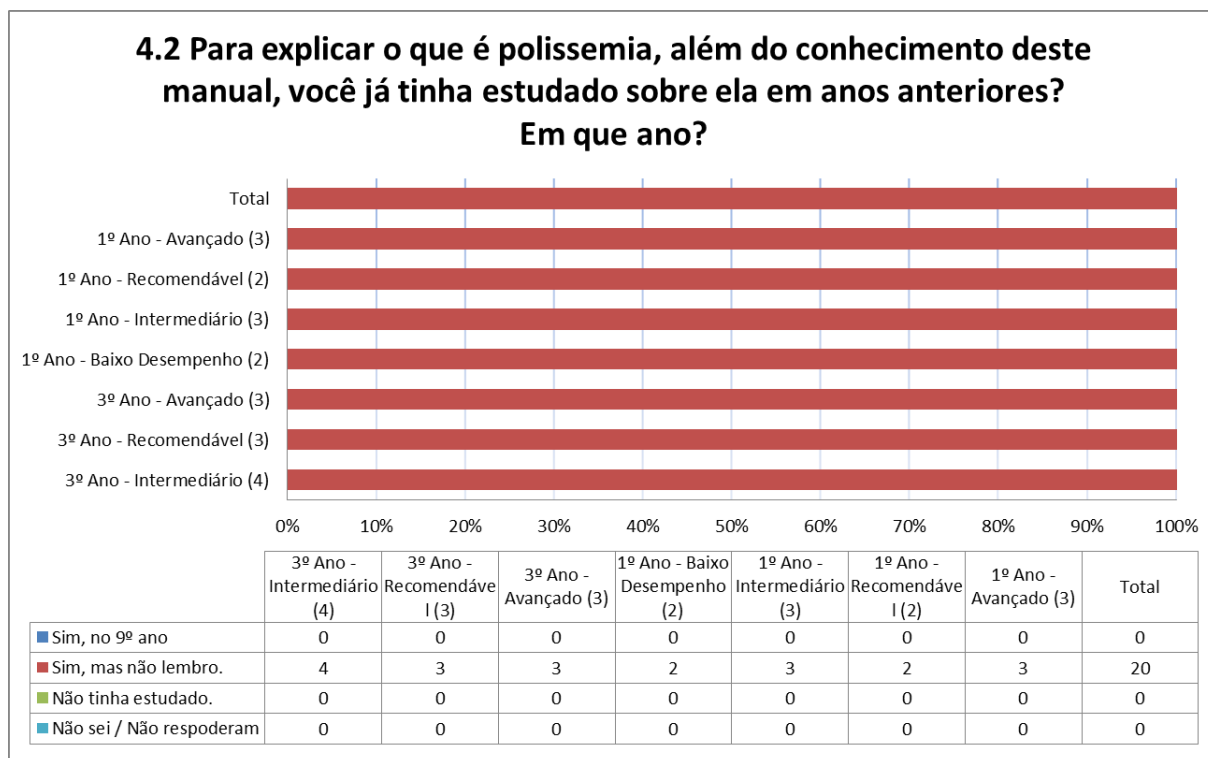


Figura 107 - Gráfico de respostas 4.2

Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os alunos responderam que já estudaram polissemia em anos anteriores, mas não lembram qual etapa do ensino especificamente.

As coleções com as quais trabalhamos na dissertação de mestrado (LISKA, 2013) apresentam atividades com os múltiplos sentidos das palavras, mas não tratam especificamente dos nomes ‘polissemia’ ou ‘homonímia’, como essa coleção do Ensino Médio. Nelas, não há unidades específicas sobre o sentido das palavras, mas há atividades sobre isso ao longo da coleção.

Na Coleção Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2009). mesmo as atividades cujo foco é a análise gramatical pedem a explicação do efeito que determinada palavra causou no texto analisado:

Em um capítulo específico para o estudo dos adjetivos, a seção “De olho na escrita” introduz os adjetivos pátrios. Para ilustrá-los, o capítulo utiliza uma piada que contém as palavras ‘francês’ e ‘inglês’. Se o objetivo fosse apenas abordar o tema com um texto engraçado a fim de chamar a atenção do aluno, não teríamos a primeira questão voltada para a compreensão sentido de idioma no texto, responsável pelo efeito de sentido humorístico:

ADJETIVOS PÁTRIOS

Leia esta piada:

— O idioma francês é o mais interessante e útil — dizia uma.
A outra:
— Qual nada! Acho que é o idioma inglês.
Uma outra:
— Mas o que vem a ser idioma?
— Idioma quer dizer língua.
— É?! Então fiquem sabendo que eu gosto muito é de idioma de vaca com cebolas e batatas.



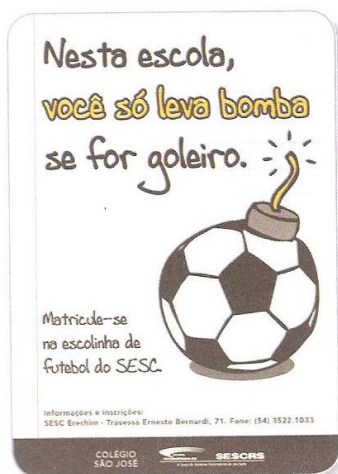
(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 180.)

- Observe o emprego da palavra **idioma** na anedota.
 - O significado dado a essa palavra no 6º parágrafo é aplicável a quais ocorrências dela no texto? Por quê? *Nas expressões idioma francês e idioma inglês, porque, nessas situações, refere-se à língua própria de um povo, de uma nação.*
 - Que outra palavra poderia ser usada nessas situações, sem alteração de sentido? *A palavra língua.*
 - Por que a palavra **idioma** é responsável pelo humor da anedota? *Porque, no último parágrafo, ela foi empregada indevidamente. Nessa situação, deveria ter sido empregada a palavra língua, que, além de significar idioma, tem o sentido de órgão situado na boca.*
- No início da anedota, a palavra **idioma** vem acompanhada de dois adjetivos: **francês** e **inglês**.
 - De que substantivos esses adjetivos se originam? *Dos substantivos França e Inglaterra.*
 - Portanto, o que esses adjetivos indicam? *A origem, a nacionalidade do idioma.*

Figura 108 - Questão 1 Português: Linguagens, 9º ano
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 4, p. 110)

Na Coleção Português: ideias & linguagens (DELMANTO; CASTRO, 2009), há textos em que se poderiam trabalhar efeitos de sentido, porém restringem-se à análise gramatical. Ou seja, essas atividades acontecem aleatoriamente:

- Como você poderia relacionar as orações do cartaz, de modo que a segunda oração explicasse o que foi dito na primeira? *Matricule-se na escolinha de futebol, pois, nesta escola, você só leva bomba se for goleiro.*



Guilherme Rech e Martina Valle

(Cartaz da escolinha de futebol do SESC Erechim (RS). Criação de Guilherme Rech e Martina Valle. Disponível em: <http://www.jovenscriativos.com.br/node/1769>. Acesso: 11 dez. 2008.)

Figura 109 - Português: ideias & linguagens, 7º ano
Fonte: (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 3, p. 78)

A atividade propõe ao aluno relacionar as orações “Matricule-se na escolinha de futebol do SESC” e “Nesta escola, você só leva bomba se for goleiro” para que haja uma relação de explicação entre elas, dentro dos estudos sobre as orações subordinadas adverbiais. Seria interessante se tivesse outra pergunta para questionar o sentido de “levar bomba” e qual foi o efeito dele para a peça publicitária.

Vemos que os PCN não mencionam especificamente a polissemia, mas afirma que no texto existe um jogo de interação entre as palavras que influenciará o uso apropriado do léxico ou da sintaxe, pois “os significados se constroem no próprio processo discursivo, e não fora dele” (BRASIL, 1997, p.66-67).

Esperamos que os livros abordem a polissemia (com ênfase nas várias produções desse fenômeno, e não restritamente ao conceito) em conteúdos e atividades, tanto em unidades específicas como sequenciais, sobre os processos de formação de palavras; as características estilísticas da linguagem; a relação entre sentidos denotativos/literais e conotativos/figurados; os sentidos das palavras em diferentes contextos, na interação verbal; e na construção do sentido textual.

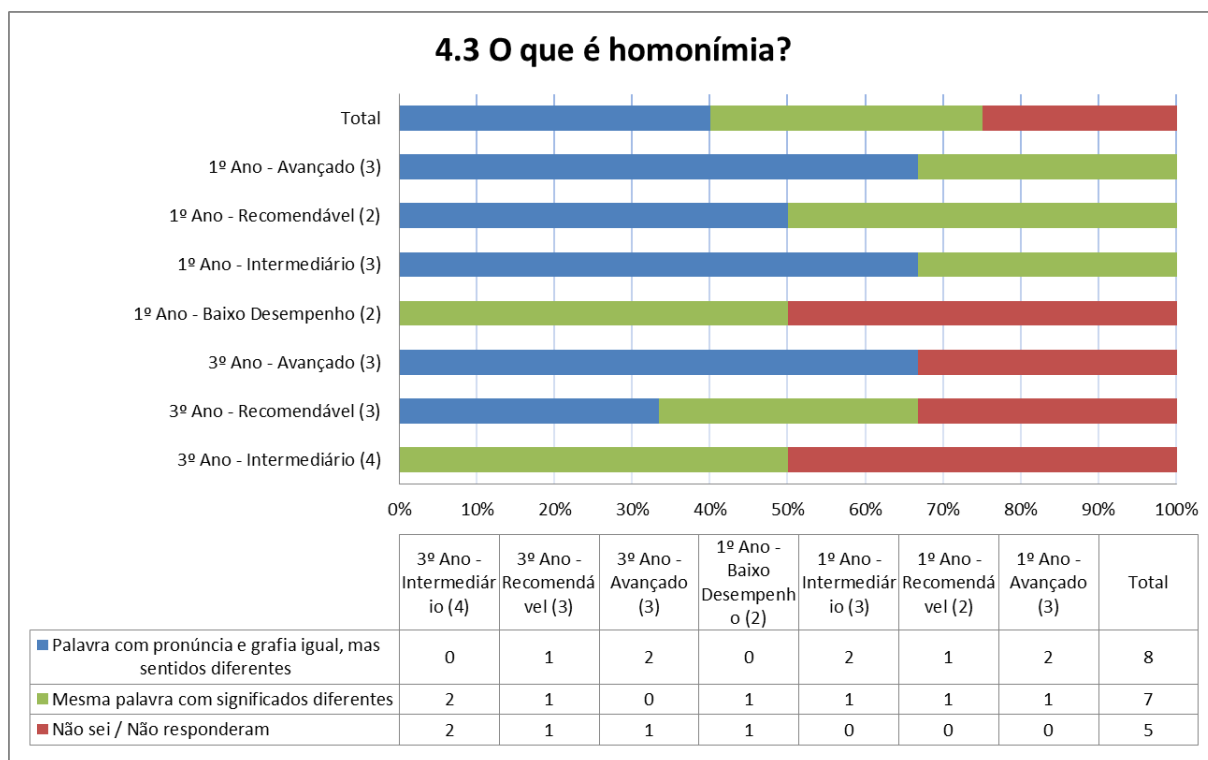


Figura 110 - Gráfico de respostas 4.3

Fonte: Elaborado pelo autor

40% dos alunos disseram que homônimas são palavras com pronúncia e grafia iguais, mas sentidos diferentes, e 35% afirmam que ela acontece quando uma mesma palavra tem significados diferentes.

Para explicar o que é homonímia, a coleção *Português: Linguagens em Conexão* faz duas distinções de palavras: 1) aquelas que apresentam som igual, grafia igual, mas sentido diferente. Exemplos: “Ele tira nota boa em Português, mas reclama que ninguém nota seu esforço (nota: substantivo; nota: verbo ‘notar’), “Os habitantes da cidade são devotos de São Judas Tadeu. (são: do verbo ‘ser’; São: apócope de Santo, em geral usada antes de nomes iniciados em consoante)” e “Ele está são. (são: adjetivo, tem o sentido de saudável, com saúde)”. 2) aquelas que apresentam som igual, grafia e sentidos diferentes. Exemplos: “Ele assistiu a um concerto de piano. (concerto: apresentação musical). O conserto dos móveis ficou muito caro. (conserto: reparo)” e “As solas dos sapatos são pregadas com tachas. (tachas: pregos). As taxas públicas são altas. (taxas: impostos)”.

Diferente da abordagem sobre polissemia, em que as diferentes acepções de uma mesma palavra são registradas em um mesmo verbete nos dicionários, no caso de palavras homônimas, elas são dispostas em verbetes diferentes.

Ou seja, o diferencial pilar que podemos observar entre palavras polissêmicas e homônimas que apresentam som igual, grafia igual, mas sentidos diferentes é com relação ao seu registro no dicionário.

Concordamos com Silva (2006) quando afirma que a definição de polissemia, como a associação de dois ou mais sentidos relacionados numa única forma linguística, seja aparente simples, mas levanta problemas e envolve entendimentos diferentes entre vários estudiosos da língua. Apresentam-se problemas de definição e demarcação entre polissemia e homonímia; ou seja, a questão da diferenciação de sentidos (quando é que dois usos de uma palavra constituem sentidos diferentes? quantos sentidos diferentes tem uma palavra polissêmica?); a questão da relação entre sentidos (sincrônica ou diacrônica? Imaginação do falante ou da dedução do linguista?). São vários questionamentos além desses, teóricos, descritivos e metodológicos, da própria teoria semântica, e também de aplicação, seja a nível lexicográfico (definições, determinação e ordenação das acepções nas entradas dos dicionários) ou a nível computacional (processamento da linguagem natural, identificação/desambiguação automática de sentidos, tradução automática).

Como vimos, se essa diferenciação é complicada até para quem dedica sua formação acadêmica especificamente ao assunto, era previsível que encontraríamos problemas quando as coleções desejam distinguir polissemia e homonímia.

Nesse caso então, seria mais interessante para o aluno, em vez de diferenciar, conhecer o caráter plurissignificativo das palavras, mostrando que elas podem assumir sentidos diversos, de acordo com o contexto de uso, e ainda reconhecer determinados termos, utilizados nas áreas de especialidade, com as mesmas formas, mas na linguagem usual. Isso, inclusive, é uma habilidade prevista na BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental (EF05LP31) (BRASIL, 2017b, p. 111).

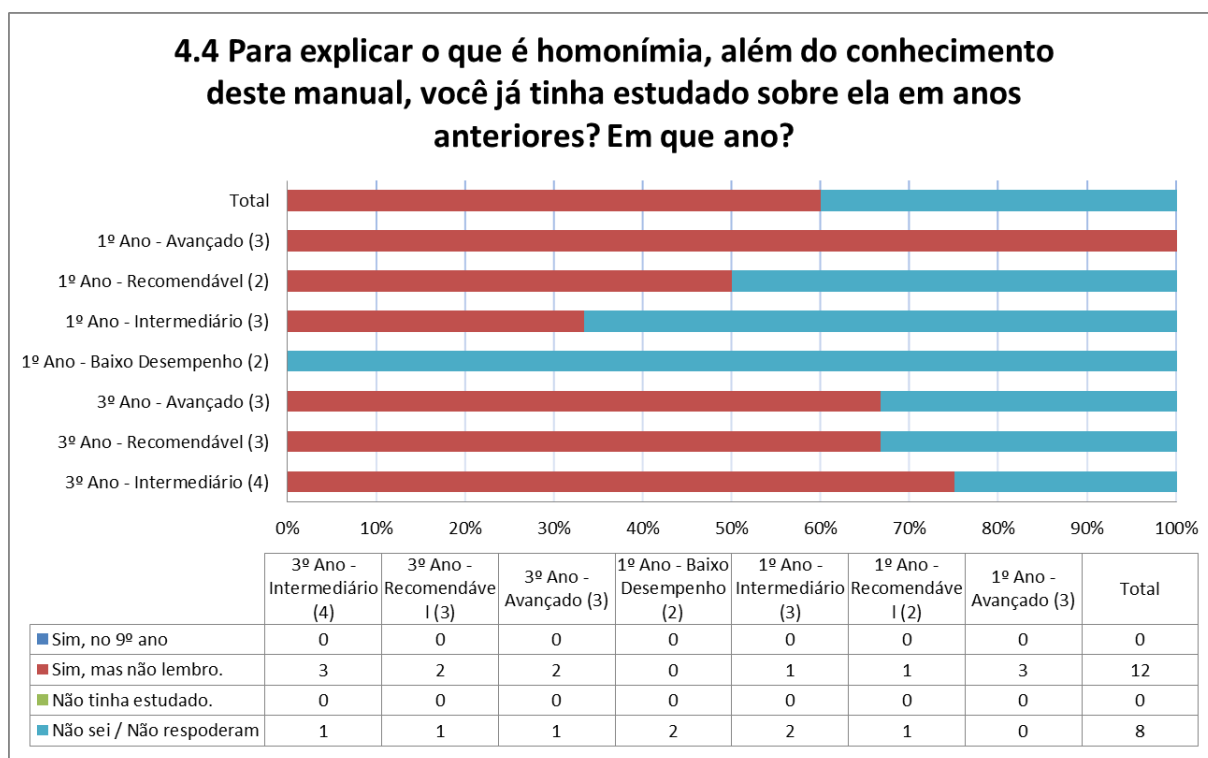


Figura 111 - Gráfico de respostas 4.4
Fonte: Elaborado pelo autor

60% dos alunos responderam que já estudaram sobre homonímia em anos anteriores, mas não lembram qual etapa do ensino especificamente. Em contrapartida, 40% não responderam ou não souberam informar e metade desse valor corresponde aos alunos de baixo desempenho e intermediário do 1º ano.

As coleções com as quais trabalhamos na dissertação de mestrado (LISKA, 2013) apresentam atividades com os múltiplos sentidos das palavras, mas não tratam especificamente dos nomes ‘polissemia’ ou ‘homonímia’.

Percebemos na pergunta sobre “O que é homonímia” que 75% dos alunos a reconhecem quando uma mesma palavra tem significados diferentes, o que corresponde aproximadamente aos 60% que disseram já tê-la estudado em anos anteriores.

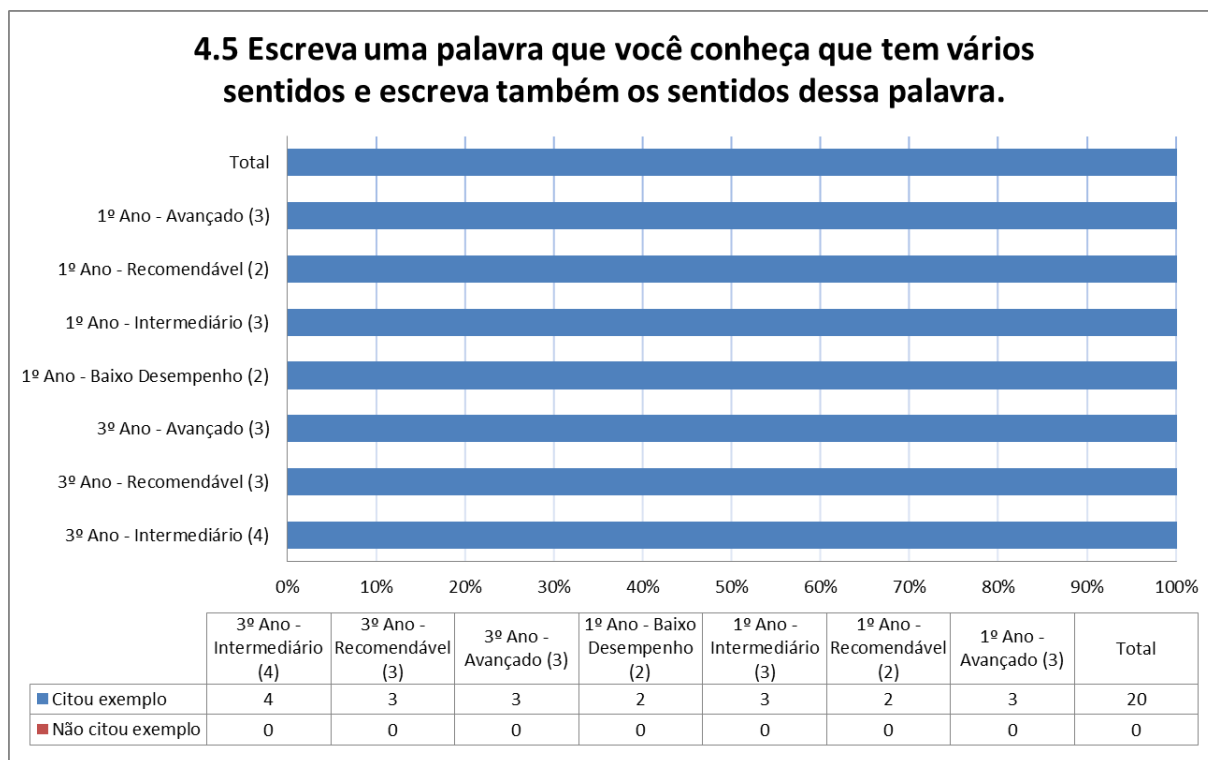


Figura 112 - Gráfico de respostas 4.5

Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui, a participação foi unânime. Mesmo aqueles que não sabem o que é metáfora, metonímia, polissemia ou homonímia reconhecem que uma palavra pode ter vários sentidos. Acreditamos que esse seja o pontapé inicial para que qualquer trabalho com processos semânticos de formação de palavras seja feito.

Entre os exemplos, tivemos ‘manga’ (como ‘da camisa’, ‘lugar onde ficam os porcos’ e ‘fruta’). ‘vestido’ (‘com roupa feminina’ e ‘estar com roupa no corpo’), ‘pena’ (‘pluma de ave’, ‘ter dó’ e ‘ser condenado’), ‘navegar’ (‘na internet’, ‘no mar’), ‘guarda’ (‘Guarda pode ser uma peça de espada’, ‘um guarda’, ou o imperativo de “guardar”’), ‘plano’ (‘superfície plana, muita gente dizendo que a Terra é plana’ e ‘projeto, intenção, plano mirabolante’).

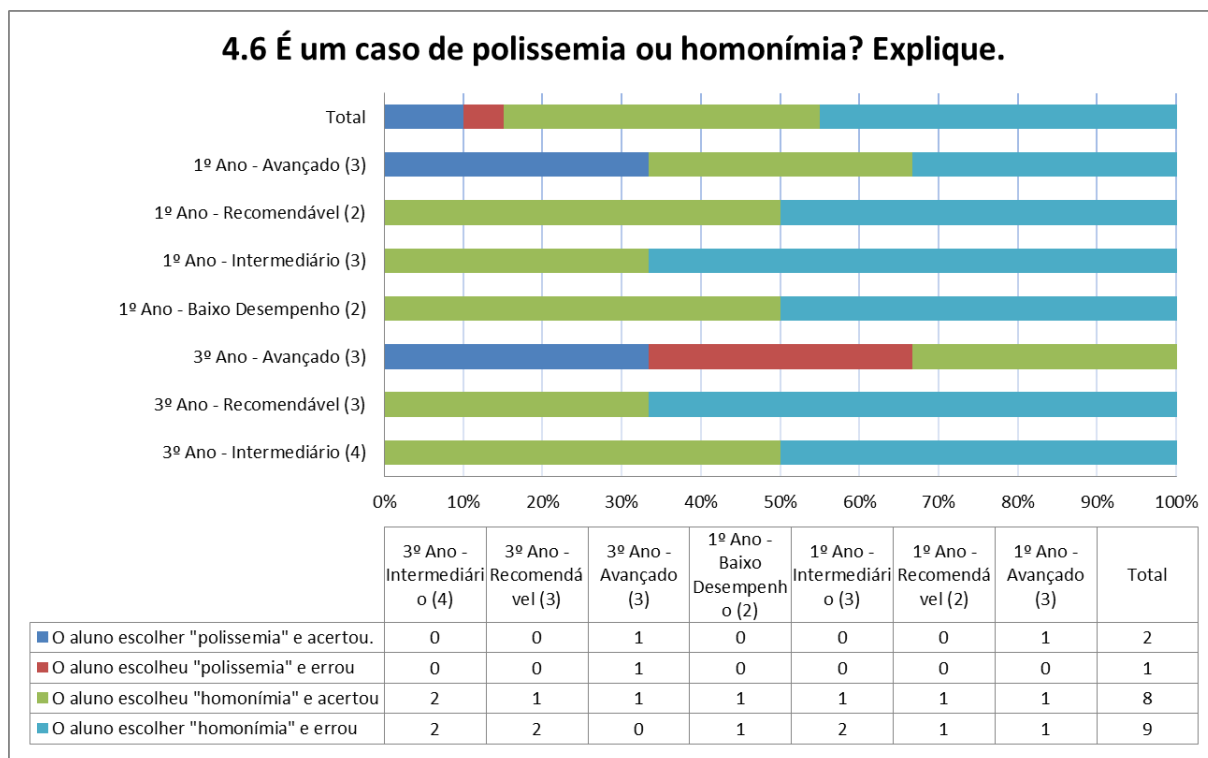


Figura 113 - Gráfico de respostas 4.6

Fonte: Elaborado pelo autor

O propósito dessa pergunta não foi identificar erros ou acertos, mas saber como os alunos iriam se distribuir nas respostas. Curiosamente, ‘homonímia’ representa 85% das participações, em contrapartida com os 15% que escolheram ‘polissemia’.

Com relação aos erros e acertos, atemo-nos às considerações iniciais de Silva (2006) sobre polissemia e homonímia: a primeira é a associação de dois ou mais sentidos relacionados entre si a uma única forma linguística. Uma palavra ou uma outra expressão com vários sentidos, tal como papel ‘matéria fabricada com fibras vegetais’, ‘folha, pedaço de papel’, ‘documento’, ‘ação, função, influência’, etc., é denominada polissêmica.

A segunda é a associação de sentidos inteiramente distintos, não relacionados a uma mesma forma linguística. Ele cita como exemplos banco ‘instituição de crédito’ e ‘espécie de assento’. Nesse caso, considera-se estarmos perante duas ou mais palavras ou outras expressões linguísticas que, acidentalmente, partilham a mesma forma fonológica – banco ‘instituição de crédito’ e banco ‘espécie de assento’ pois são duas palavras homônimas, isto é, com ‘o mesmo nome’, a mesma forma fonológica.

Silva admite que “o reconhecimento da existência ou não de uma relação entre os diferentes sentidos associados a uma mesma forma linguística é o que geralmente se toma como critério para estabelecer a distinção entre polissemia e homonímia” (2006, p. 10).

Ainda em relação à homonímia, Silva (2006) acrescenta que a identidade da forma linguística pode envolver a fonia e a grafia ao mesmo tempo, como no caso de ‘banco’, ou apenas o som ou a escrita. Neste último caso, teremos então a homofonia e os homófonos, isto é, palavras com a mesma forma fonológica, mas diferentes formas gráficas, como ‘coser’ e ‘cozer’, e a homografia e os homógrafos, ou diferentes palavras com a mesma forma gráfica, mas diferenças fonológicas, como ‘sede’ (‘sedʒi’ ‘vontade de beber’) e ‘sede’ (‘sedʒi’ ‘lugar’).

Além disso, costuma distinguir-se entre homonímia absoluta ou perfeita, quando os homônimos pertencem à mesma classe gramatical, e homonímia parcial ou imperfeita, sempre que os homônimos pertencerem a classes gramaticais diferentes, como ‘colar’ (substantivo) e ‘colar’ (verbo), ou apresentam paradigmas flexionais diferentes, como ‘pata’ (/pato) e ‘pata’ (do animal).

No entanto, como relatamos na explicação do quadro 4.3 “O que é homonímia?”, Silva (2006) afirma que a distinção entre ‘polissemia’ e ‘homonímia’ apresenta problemas e envolve entendimentos diferentes entre vários estudiosos da língua.

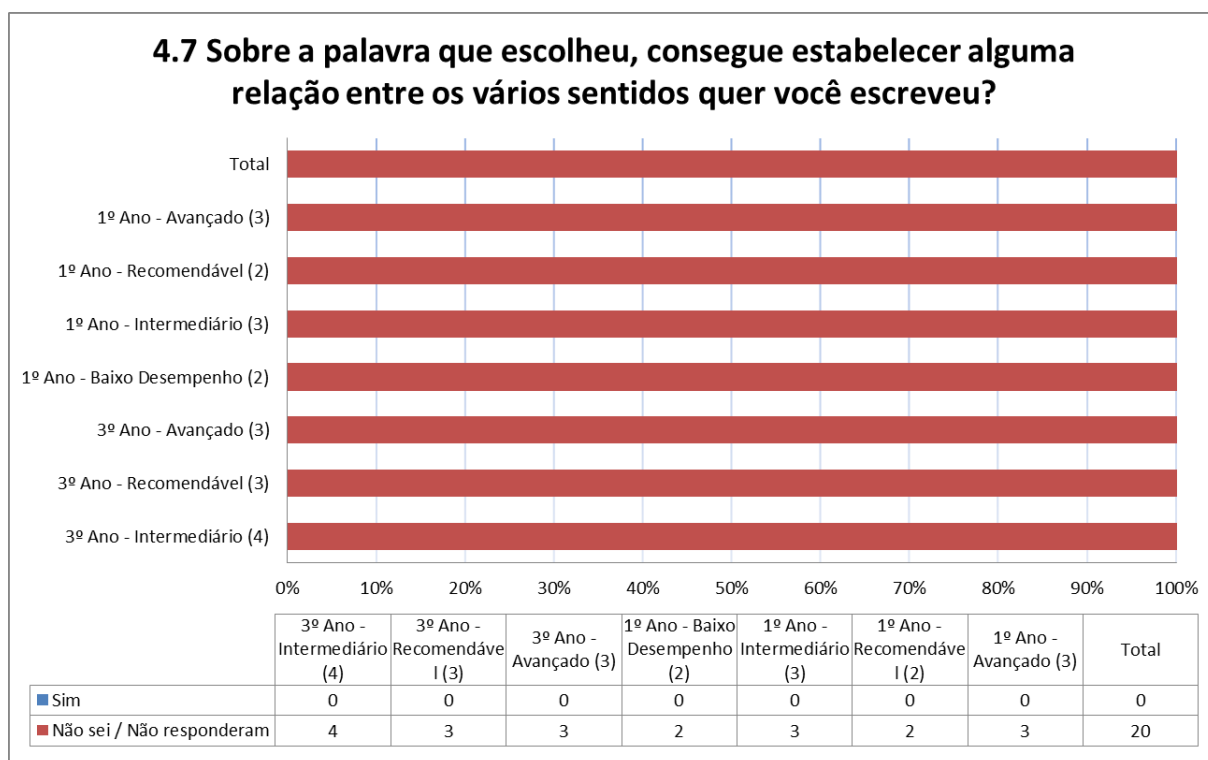


Figura 114 - Gráfico de respostas 4.7

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando os alunos escolheram, em sua maioria, ‘homonímia’ numa proporção muito desigual à ‘polissemia’, poderíamos inferenciar que eles reconhecem que sentidos diferentes

significam palavras diferentes também, e não a mesma palavra. O problema é que eles não souberam explicar se há ou não relação entre os vários sentidos que colocaram no papel.

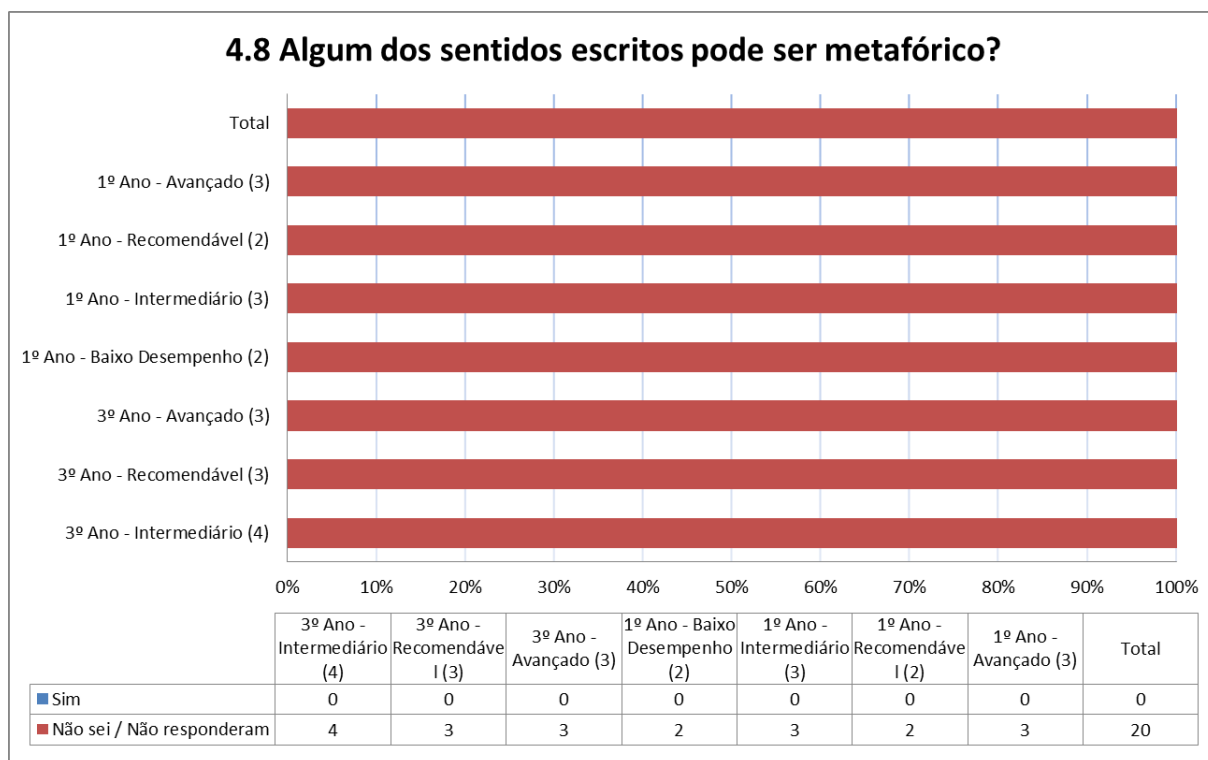


Figura 115 - Gráfico de respostas 4.8

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando perguntamos o que era metáfora, percebemos que os alunos fazem duas associações com relação ao estudo delas: são figuras de linguagem e são uma comparação.

No entanto, quando se trata de observar para a própria palavra que escolheram, não conseguem explicar se há ou não relação entre os vários sentidos que colocaram no papel e se eles podem ser metafóricos e/ou metonímicos.

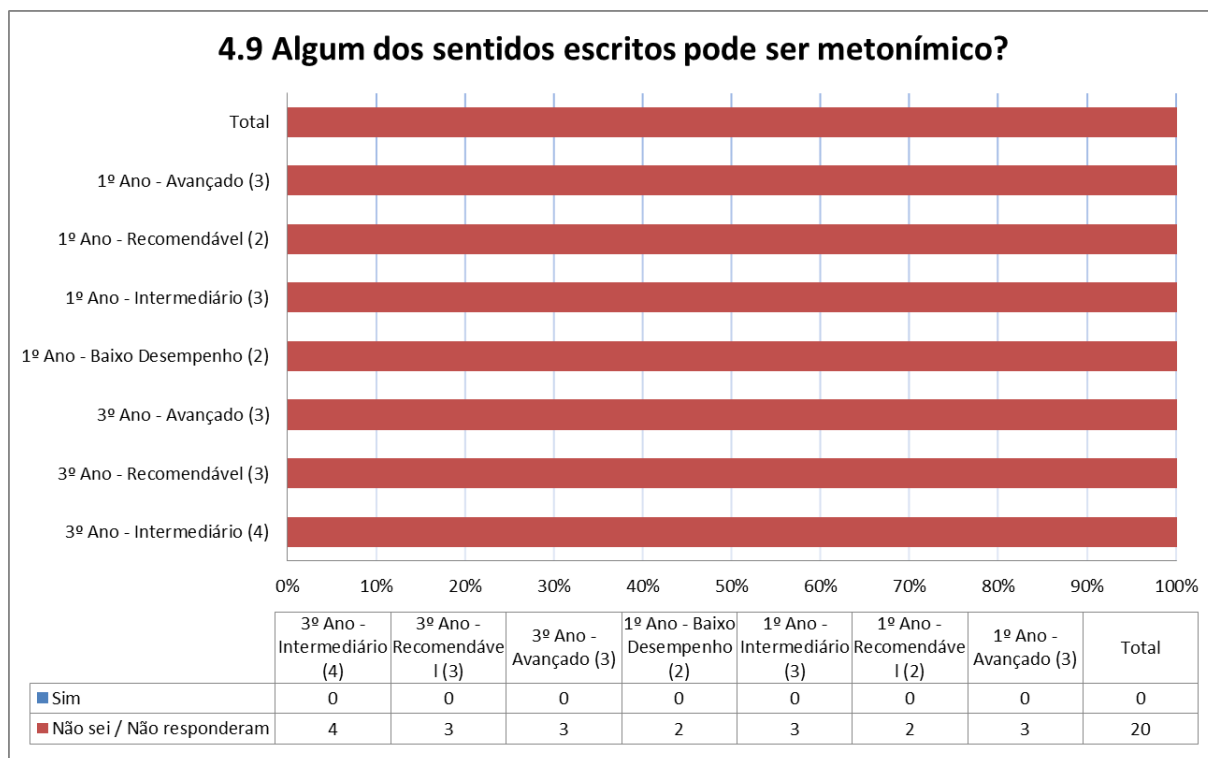


Figura 116 - Gráfico de respostas 4.9
Fonte: Elaborado pelo autor

Quando perguntamos o que era metonímia, percebemos que os alunos fazem duas associações com relação ao estudo delas: são figuras de linguagem e são a mudança de um nome por outro.

No entanto, do mesmo jeito que dissemos com relação ao quadro anterior, quando se trata de observar para a própria palavra que escolheram, não conseguem explicar se há ou não relação entre os vários sentidos que colocaram no papel e se eles podem ser metafóricos e/ou metonímicos.

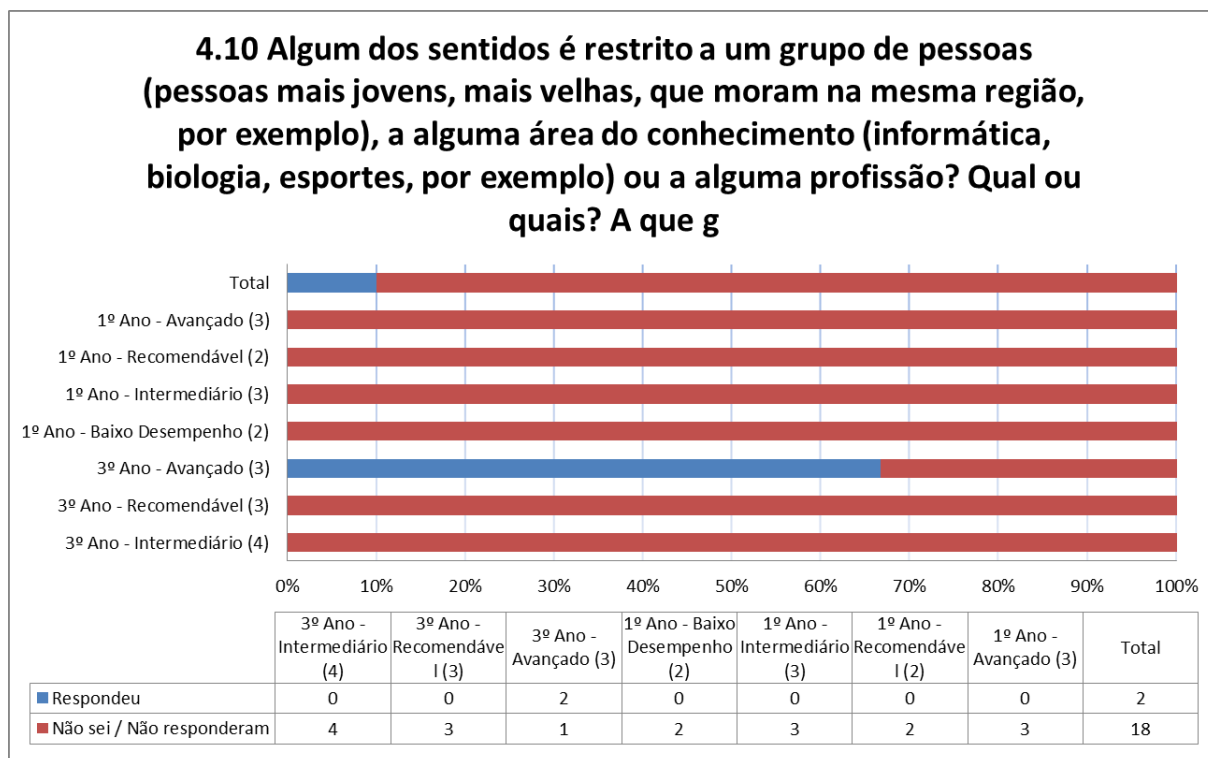


Figura 117 - Gráfico de respostas 4.10
Fonte: Elaborado pelo autor

As duas únicas respostas proveram de alunos do 3º ano classificados no nível avançado. Uma delas diz respeito ao uso da palavra ‘pena’, como ‘termo usado na região norte do RS para definir torneira’. A outra é com relação à palavra ‘manga’ que, para o aluno, todos os sentidos podem pertencer ao público em geral.

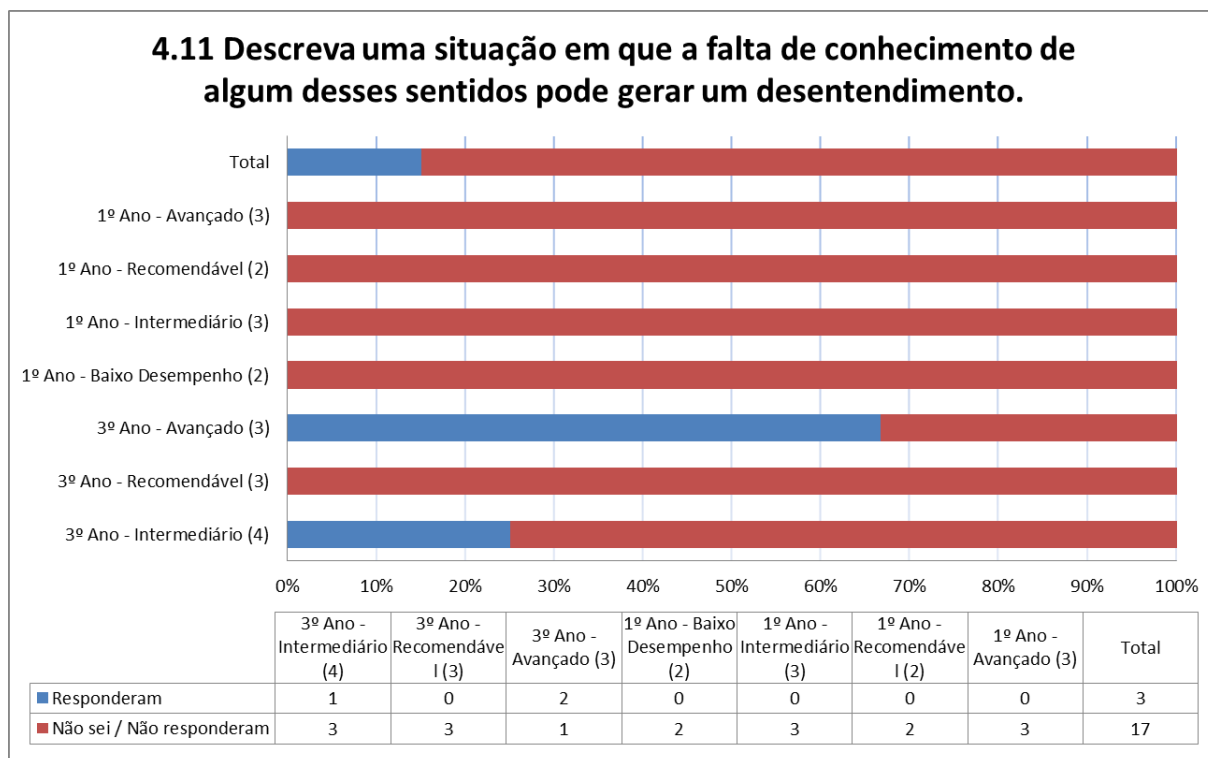


Figura 118 - Gráfico de respostas 4.11

Fonte: Elaborado pelo autor

Os mesmos dois alunos que responderam positivamente à pergunta anterior contribuíram também com a descrição de uma situação em que a falta de conhecimento de algum sentido poderia causar um desentendimento. No caso da palavra ‘pena’, a aluna escreveu que “caso alguém vá para o norte de RS e ouça alguém dizer ‘Aperta a pena direito senão ela pinga’ vai ficar sem saber direito o que é”. O outro aluno disse que o desentendimento pode acontecer se “o indivíduo ao ouvir a palavra ‘manga’ pode pensar no fruto ao invés da parte da camisa”.

Além dessas participações, um aluno, do 3º Ano do nível intermediário, escreveu que a falta de compreensão pode acontecer em conversas do WhatsApp, mas não deu exemplos.

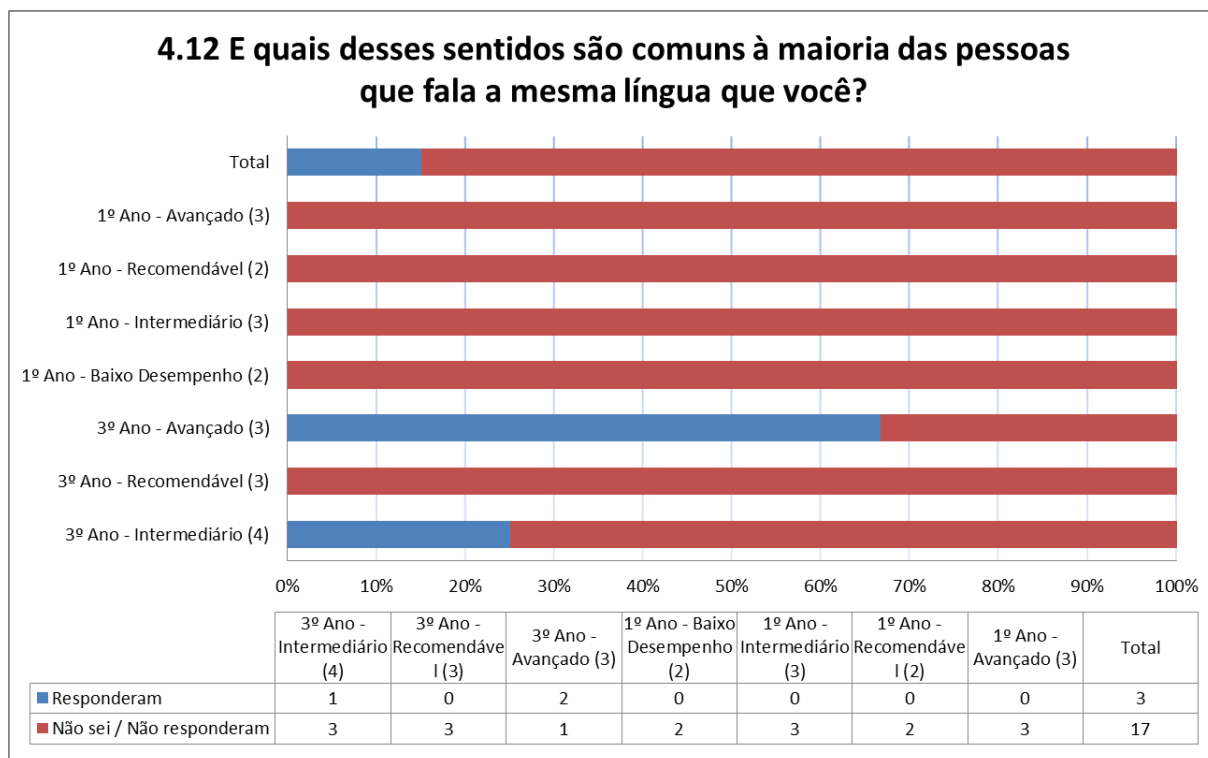


Figura 119 - Gráfico de respostas 4.12
Fonte: Elaborado pelo autor

Os mesmos dois alunos que responderam positivamente às duas perguntas anteriores disseram que os sentidos de ‘dó’ e ‘condenação’ da palavra ‘pena’ podem ser comuns à maioria das pessoas, e que todos os sentidos da palavra ‘manga’ também são comuns, pois “todos já comeram o fruto, já usaram uma camisa e já visitaram uma manga de porcos”.

Além dessas participações, o aluno, do 3º Ano do nível intermediário que escreveu que em conversas do WhatsApp pode haver desentendimentos, afirmou também que muitos sentidos de palavras comuns são usados na internet.

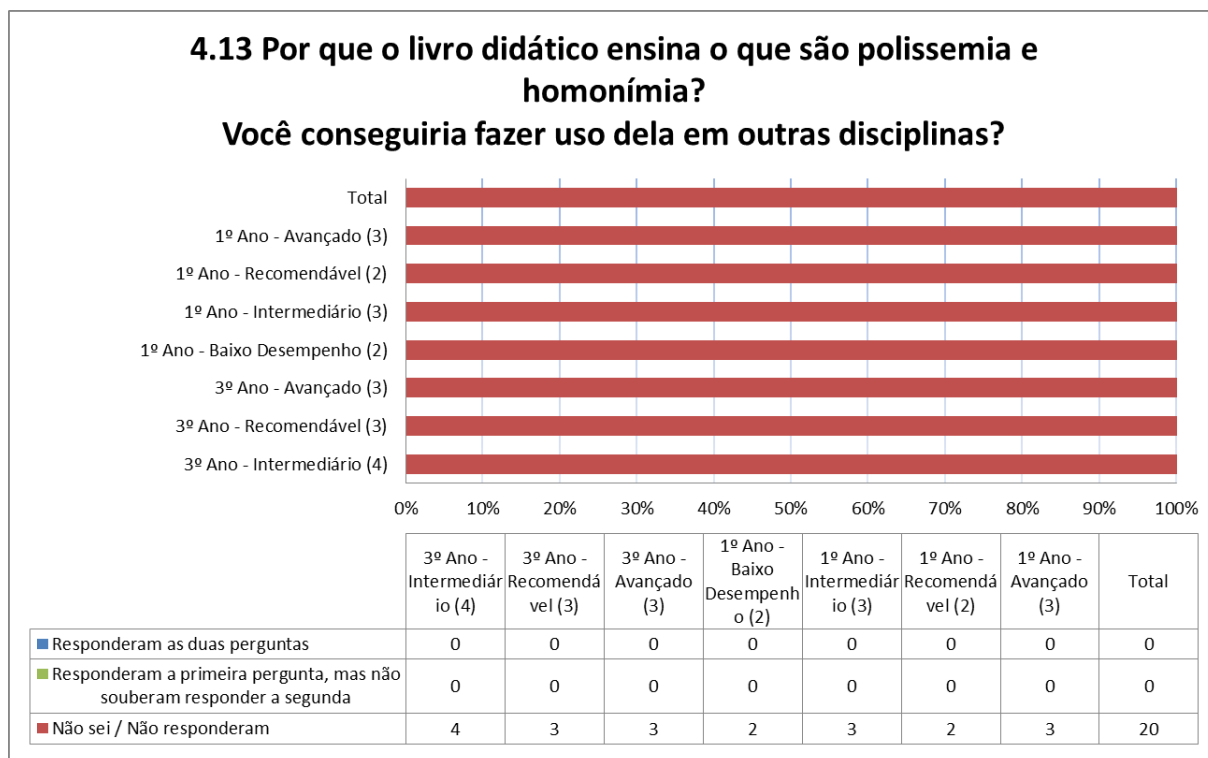


Figura 120 - Gráfico de respostas 4.13
Fonte: Elaborado pelo autor

Vemos que nenhum participante respondeu positivamente. Sabemos que o livro didático de português assume o papel de ensinar esses fenômenos linguísticos porque é ele que vai aprofundar os alunos nos estudos lexicais e semânticos da língua. Entre os sentidos especializados em diversas disciplinas, temos como exemplo a palavra ‘raiz’, que assume diferentes sentidos na gramática (em morfologia), na Matemática e no livro de Biologia. Temos também a palavra ‘bacia’, diferente no léxico comum, no livro de Geografia e na Anatomia. ‘Regência’ têm sentidos específicos no livro de Português e no de História. Enfim, podemos elencar inúmeros exemplos de multissignificações tanto no léxico comum como em áreas de especialidade para os estudos lexicais e semânticos. Porém as próprias palavras ‘Léxico’ e ‘Semântica’ são novas nas coleções de livros didáticos de Português.

Dito isso, é importante destacar uma observação que Ferrarezi Júnior (2008) faz na introdução de seu livro *Semântica para a Educação Básica*, em que nos próprios cursos de Letras a formação na área da semântica é muito simples quando comparada, por exemplo, à oferecida em morfologia, em sintaxe ou na abordagem histórica da língua, e acrescenta: “isso é opinião corrente entre a maioria dos professores de língua materna do país” (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 9).

Em razão disso, temos o seguinte resultado: quando esses alunos desacostumados com a semântica tornam-se professores, utilizam livros de língua materna que “dizem ser modernos, mas que deixam para as questões semânticas um espaço secundário comparativamente aos problemas morfofossintáticos, normativos e das chamadas ‘técnicas de redação’” (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 10).

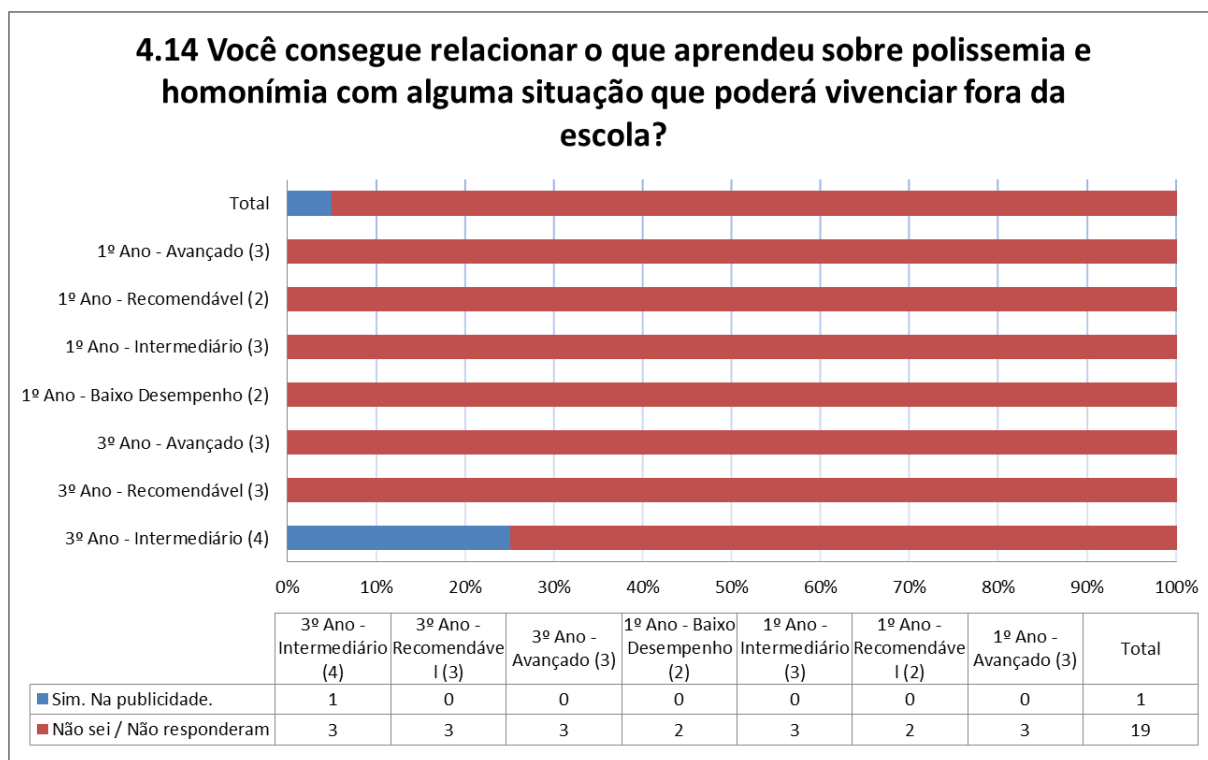


Figura 121 - Gráfico de respostas 4.14

Fonte: Elaborado pelo autor

95% não responderam ou não souberam relacionar o que aprendeu sobre polissemia ou homonímia a alguma situação fora da escola. Quando nos deparamos com situações como essa, em que eles não sabem para que serve o que está sendo aprendido, vemos que não estão sendo cumpridos importantes objetivos que a escola têm no seu compromisso social da formação do estudante. Somente um aluno respondeu que pode utilizar esse conhecimento em anúncios publicitários.

Devemos levar então em conta o conhecimento dos fenômenos muito mais do que da terminologia que se adota em sua classificação. Conhecer o funcionamento da língua, compreender suas diferentes possibilidades de uso e saber utilizar os diversos recursos de expressão deve ser mais importante para o que se aprende com o estudo do português que fazer os alunos decorarem listas de termos técnicos.

5.2 QUAL É O PERFIL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA RESULTANTE DE NOSSA ANÁLISE?

Analisando em conjunto todos os gráficos apresentados, apresentamos um perfil para o aluno da Educação Básica do que ele entende sobre os processos semânticos de formação de palavras:



Figura 122 – Perfil geral com análise das respostas
Fonte: Elaborado pelo autor

A quantificação dos resultados e sua interpretação qualitativa permitiu verificar a validade da aplicação da teoria de referência como baliza para o ensino escolar, bem como apreciar de forma bem mais detalhada os elementos inseridos na experimentação, sua importância particular e os resultados gerais de sua associação em um processo pedagógico.

A coleta de informações nos mostrou suficiente para a necessidade de elaboração de atividades com a aplicação de técnicas educativas que promovam:

A2. relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno;

B2. relações de causa e efeito entre a atividade em si e os objetivos formativos da escola;

C2. aplicações sócio-históricas e culturais entre o material pedagógico e a existência extraescolar do aluno;

D2. a possibilidade de o aluno identificar, na atividade feita, todo um conjunto de questões de ordem linguística que vão desde a própria natureza e função do texto humorístico e das questões específicas de construção lexical até as questões de ordem mais ideologicamente valorativa, como, por exemplo, a utilização do humor para fins catárticos nas sociedades.

6 ENSINO DOS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS SOB A PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS (SCC)

6.1 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS EM GERAL

Até o momento, discutimos sobre a importância de se trabalhar, em sala de aula, com o sentido das palavras para as atividades de leitura e produção de textos e apresentarmos como o estudo para os processos semânticos de formação de palavras é orientado nas propostas, orientações e recomendações curriculares, como os PCN (BRASIL, 1998), os PCNEM (BRASIL, 2000), os PCNEM+ (BRASIL, 2002), as OCEM (BRASIL, 2006a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Depois, observamos se e como essas orientações se articulam com as competências e habilidades e/ou descritores das matrizes de referência para as avaliações da Prova Brasil e do Saeb (BRASIL, 2008a; 2008b) e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2009).

Em seguida, abordamos como é o tratamento do léxico e do ensino de palavras e sentidos nos livros didáticos de português, em especial sobre os processos semânticos de formação de palavras. Percebemos que a abordagem realizada sobre o ensino dos processos de formação de palavras privilegia a forma das palavras, como classificar mecanismos por derivação e composição. Vimos que na BNCC permanecessem habilidades dessa natureza (embora também há orientação para que o aluno identifique as significações que prefixos e sufixos acrescentam à palavra) e vimos também que os livros didáticos trabalham fortemente com a distinção de palavras primitivas, derivadas e compostas somente pela sua forma.

Além disso, percebemos que as coleções abordam, tradicionalmente, metáfora e metonímia como figuras de linguagem. Com relação às metáforas, é comum serem encontradas como sinônimas de expressões figuradas, em exemplos de sentidos conotativos. Outro aspecto bem recorrente é a explicação da metáfora pela sua estrutura, ausente de termos comparativos (como). A preocupação com a sua estrutura é mais forte, ao definir sua ocorrência sem elementos gramaticais de comparação e normalmente em estruturas com o verbo *ser* (*X é Y*). Percebe-se que os livros priorizam o ambiente da propaganda e da literatura para o estudo delas. Com relação às metonímias, elas são exemplificadas com frases comuns, que fazem parte do cotidiano e têm como característica principal a substituição de um nome. Alguns livros, estendendo essa definição de “mudança de um nome”, acrescentam que essa

substituição consiste na relação de interdependência, de contiguidade, de proximidade de uma palavra por outra.

Para tratar de processos de formação de palavras, consultamos nove obras de referência para os estudos morfológicos e semânticos do português, a saber: *Neologismo* (ALVES, 1990), *Teoria lexical* (BASÍLIO, 2007), *Formação de palavras do português* (KEDHI, 2007), *Manual de morfologia do português* (LAROCA, 1994), *Introdução à morfologia* (ROSA, 2000), *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo* (SANDMANN, 1989), *Morfologia lexical* (SANDMANN, 1991a), *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição* (SILVA, 2006) e *Mecanismos de Produção Lexical no Português Europeu* (RIO-TORTO, 1998). Em geral, podemos citar cinco tipos de operações de formação de palavras:

- Operações de adição: por afixação (prefixação, sufixação e circunfixação), por reduplicação e por composição;
- Operações de subtração, supressão, redução ou abreviação: hibridismos, truncamentos, cruzamentos, siglagens e abreviações;
- Operações semânticas: metáfora, metonímia, generalização e especialização de sentido.
- Operações sintático-semânticas: composições sintagmáticas, expressões idiomáticas.
- Operações de importações de novas palavras (que abarcam características das quatro operações citadas, com ou sem alteração formal e/ou semântica).

Sobre as operações semânticas, que constituem nosso centro de interesse, Ullmann (1951; 1964) estabelece uma classificação com base na distinção entre mudanças por conservantismo linguístico e mudanças por inovação linguística. As primeiras ocorrem quando mudanças no referente de uma palavra não são acompanhadas de mudanças no nome dessa palavra. As segundas dão-se nos casos em que a rede de associações de uma palavra influencia o seu desenvolvimento, a ponto de surgirem novos sentidos ou novos nomes. Nestes casos, Ullmann distingue entre *transferência de nomes* ou significantes por similaridade ou por contiguidade entre sentidos (respectivamente, mudanças metafóricas e metonímicas), *transferência de sentidos* por similaridade ou por contiguidade entre significantes (respectivamente, a etimologia popular e a elipse) e ainda *transferências compósitas*, isto é, de significantes e de significados ao mesmo tempo:

Quadro 13 - Classificação das mudanças semânticas (ULLMANN, 1951; 1964)

Mudanças por conservantismo linguístico			
Mudanças por inovação linguística		Transferência de <i>significante</i> baseada em relações associativas entre <i>significados</i>	Transferência de <i>significado</i> baseada em relações associativas entre <i>significantes</i>
	Relações paradigmáticas: similaridade	Metáfora	Etimologia popular
	Relações sintagmáticas: contiguidade	Metonímia	Elipse
Transferências compósitas			

Fonte: (ULLMANN, 1951; 1954) Adaptado.

Nos estudos de Geeraerts (1997), temos as seguintes mudanças semânticas:

Quadro 14 - Mecanismos lexicogenéticos de mudança lexical (Geeraerts, 1997)

	Significados referenciais		Significados não-referenciais	
	independentes	analógicas		
Mudanças semasiológicas	metáfora	fonética	pejotativa melhorativa	estilística
	metonímia	sintática		emotiva
	generalização	semântica		pragmático-discursiva
	especialização			

Fonte: (GEERAERTS, 1997) Adaptado.

De acordo com Geeraerts (1997), as mudanças semasiológicas dividem-se entre referenciais (conceituais, denotacionais) e não referenciais (emotivas, estilísticas, sociolinguísticas ou discursivas). As referenciais são independentes, quando a mudança envolve uma perspectiva de interpretação da palavra¹⁸ que não é motivada a nível linguístico, diferente das analógicas, onde há uma interferência sintática, semântica ou fonética para a mudança. Os significados não referenciais são de natureza estilística de expressão, eufemísticas, irônico-jocosas ou pejorativas.

Silva (1997) defende que as formas mais comuns de mudança semântica de um item lexical são a metáfora e a metonímia. Esta se manifesta por meio de relações de contiguidade de um domínio cognitivo, intensificando-o e ressaltando-o, já a primeira relaciona domínios cognitivos diferentes, projetando-se no sentido de um domínio-origem para um domínio-alvo, e há nessa relação uma “analogia sistemática e coerente entre a estrutura interna de dois

¹⁸ “Os sentidos de um determinado item são essencialmente interpretações que surgem de um contexto particular, mas em que alguns (os sentidos prototípicos) são a perspectiva interpretativa para outros” (SILVA, 2006, p. 60)

domínios da experiência e, conseqüentemente, todo o conhecimento relevante associado aos conceitos e domínios em causa” (SILVA, 1997, p. 73).

Vemos que a metáfora e a metonímia deixam de ser estudadas como figuras de estilo, restritas ao gênero literário. Elas fazem parte do dia a dia e estão presentes então nos processos de formação de palavras em todas as situações onde a linguagem se manifesta. Essa ideia partiu dos estudos de Lakoff e Johnson (1980) e hoje é amplamente investigada pela Linguística Cognitiva.

Para observarmos esse processo, houve a necessidade de se distinguirem metáforas e metonímias conceituais e metáfora e metonímias linguísticas. A conceitualização de metáfora é dada pela forma ‘X é Y’ e de metonímia, por ‘X está por Y’, em que X é o domínio-alvo e Y é o domínio-origem. As metáforas e metonímias linguísticas são as expressões criadas a partir desses conceitos.

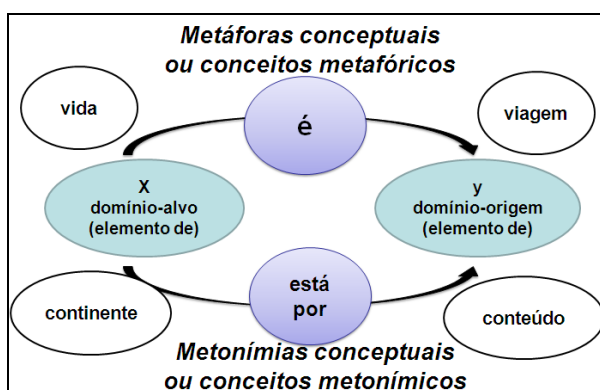


Figura 123 - Metáforas e metonímias conceituais
Fonte: Elaborada pelo autor

Assim, expressões metafóricas como ‘chegou ao mundo’ e ‘foi para a sua última morada’ são realizações da metáfora conceitual ‘A vida é uma viagem’ ao passo que ‘bebi uma garrafa’ é uma manifestação linguística da metonímia conceitual ‘Continente por conteúdo’, onde o **continente** é a *zona ativa (ZA)*¹⁹ da metonímia e **conteúdo** é o *ponto de referência (PR)*²⁰.

¹⁹ “A zona activa pode corresponder a uma parte actual da entidade designada, mas pode também corresponder a algo que está intimamente associado a ela, como no exemplo do piano, constituindo aí um caso de metonímia” (SILVA, 2006, p. 76).

²⁰ “Enquanto a metáfora tem por função a estruturação do alvo em termos da origem, a função da metonímia é o acesso mental ao alvo tendo a origem por ponto de referência” (SILVA, 2006, p. 126).

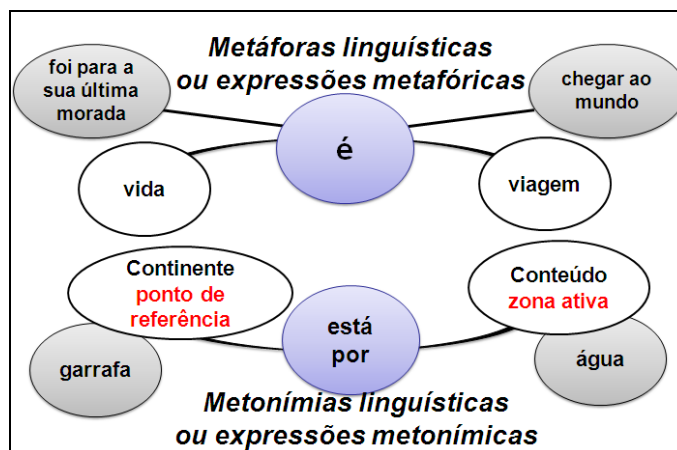


Figura 124 - Metáforas e metonímias linguísticas
Fonte: Elaborada pelo autor

A fim de explicar que essas extensões semânticas podem acontecer num movimento contínuo literal <-> figurado, onde a metonímia é o meio dessa relação, pela sua característica de contiguidade do domínio da palavra, Silva (2006, p. 114) apresenta o quadro abaixo, usando como exemplo a palavra 'alto'.

literal	metonímico		metafórico	
(1) <i>edifício alto</i> <i>tecto alto</i>	(2) <i>maré alta</i>	(3) <i>temperatura alta</i>	(4) <i>preços altos</i>	(5) <i>alta qualidade</i>

Quadro 1. *Continuum* literal-figurado

Figura 125 - Contínuo literal-figurado
Fonte: (SILVA, 2006, p. 114)

Em (1), trata-se do grau superior na escala da verticalidade, seja no sentido extensional (um prédio alto, por exemplo), seja no sentido posicional (teto alto); em (2) o sentido é vertical e também horizontal, referindo-se à metonímia ACIMA POR ACIMA E MAIS; em (3), prevalece a metonímia ACIMA POR MAIS ou EFEITO PELA CAUSA, num grau de verticalidade demonstrando que a temperatura que está MAIS ACIMA faz subir o termômetro; em (4) há uma oscilação entre metonímia e metáfora, a leitura metonímica sugere ACIMA POR MAIS, quando o valor do preço sugere a quantidade de dinheiro a ser investido, ou COISA PELA SUA REPRESENTAÇÃO, quando temos uma linha subindo numa representação gráfica do preço, e ainda a leitura metafórica MAIS É ACIMA, quando se entende que há uma similaridade (e não contiguidade, dessa vez) entre o fato de o preço ser alto com a quantidade de dinheiro; em (5), a leitura é totalmente metafórica, sugerindo uma

metáfora orientacional, de caráter axiológico, onde ACIMA É BOM, assim como BAIXO É RUIM. Percebe-se que de (2) a (5) há um contínuo que parte do literal ao figurado, numa escala de representatividade metonímica a metafórica, continuando os mesmos domínios até comparar domínios diferentes. Essa é a diferença principal entre metonímia e metáfora: a primeira é uma contiguidade entre “porções” ou de uma mesma “porção” dentro do domínio de aplicação da palavra e a outra põe lado a lado domínios de palavras diferentes, projetando-os um no outro.

Na visão cognitivista, os mais recentes estudos sobre a metáfora, partindo do trabalho dos pesquisadores Fauconnier & Turner (1996, 1998, 2002, 2003), tratam-na como a dimensão da integração conceitual (mesclagem ou *blending*). Essa integração é dada por “espaços mentais (representações mentais discursivas e temporárias) e não entre domínios (representações mentais estáveis e gerais)”.

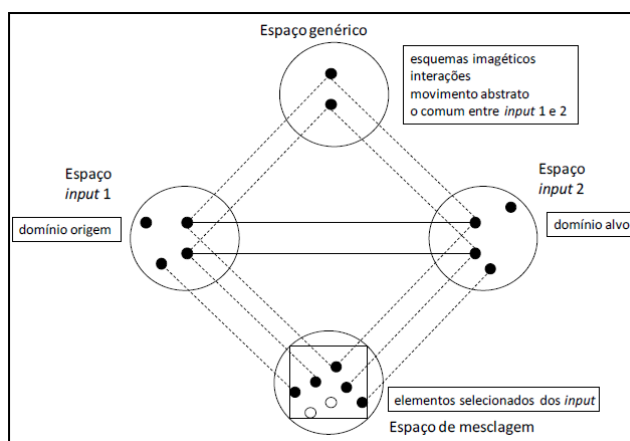


Figura 126 - Integração conceitual entre espaços mentais
Fonte: (SILVA, 2006, p. 149)

Assim, os espaços mentais não implicam apenas os valores do termo-alvo e termo-origem, mas recrutam todo o depósito informativo que o falante possui.

Propõem-se então quatro espaços mentais nesse modelo cognitivo: o input 1 corresponde ao domínio-origem, onde serão incluídos os valores que servirão para o processo metafórico; o input 2, ao domínio-alvo, compreendendo os valores do elemento metaforizado; o espaço genérico, onde ocorrerá a movimentação desses valores para que ali sejam depositados os valores comuns aos dois elementos, inclusive o que pode não estar ligado diretamente a eles, mas pode sustentar a relação entre os dois; e o espaço de mesclagem ou *blend*, resultado da mescla multidirecional de todos os espaços mentais.

Para a elaboração da tese, trataremos especificamente dos processos semânticos metafóricos, metonímicos, de generalização e de especialização de sentidos. Sobre eles, cujos produtos são os neologismos semânticos²¹, Alves (1990) acrescenta que usualmente ocorrem quando se verifica uma mudança no conjunto dos semas referentes a uma unidade léxica. Acrescenta ainda que, “por meio dos processos estilísticos da metáfora, da metonímia e da sinédoque..., vários significados podem ser atribuídos a uma base formal e transformam-na em novos itens lexicais” (1990, p. 62).

Teremos a metáfora como função de registro, de nomeação (FERRAREZI JÚNIOR, 2012). Atribuir nome às coisas é uma das formas mais comuns de proceder a registros culturais na e pela língua. Os processos de nomeação “nem sempre são imotivados e ocorrem, muitas vezes, de forma metafórica” (FERRAREZI JÚNIOR, 2012, p. 69). Nesse sentido, Basílio (2007) apresenta a palavra ‘orelhão’, em que “se adiciona o sufixo aumentativo –ão ao substantivo orelha” (2007, p 26). Basílio mostra que esse sufixo é usado não apenas para a indicação de grande dimensão ou excelência (brilhantão, carrão, filmão), mas também para designar objetos pelo tamanho (Mineirão, orelhão, almofadão, varandão, calçadão, facão etc). No caso de ‘orelhão’, o sufixo apresenta uma função denominadora e seu sentido, “embora imprevisível por causa da parte metafórica, não é um fenômeno puramente acidental” (BASÍLIO, 2007, p. 26).

6.2 A SCC E OS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Esta tese foi embasada na teoria da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), tendo como principal referencial teórico a obra *Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie* (FERRAREZI JÚNIOR, 2010), e complementado com outras duas obras, *Semântica para a Educação Básica* (FERRAREZI JÚNIOR, 2008) e *Semântica, Semânticas: uma introdução* (FERRAREZI JÚNIOR.; BASSO, 2013). Também, tivemos acesso a uma obra no prelo, da qual o autor gentilmente nos cedeu anotações originais, e que será utilizada, a saber: *A pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários: Princípios e Aspectos Metodológicos*.

Para o estudo dos processos semânticos metafóricos, metonímicos, de generalização e de especialização de sentidos, escolhemos a teoria SCC por se tratar de uma teoria semântica

²¹ Trataremos dos processos semânticos e também de seus produtos, sejam estes neológicos ou não, considerando que poderão ser estudadas palavras já dicionarizadas, lembrando que o critério lexicográfico considera neologismos lexicais as unidades que não estejam registradas em uma seleção de dicionários de língua.

brasileira, que parte do conceito de língua natural “como um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos” (FERRAREZI JÚNIOR, 2010, p. 12). Dessa forma, a língua se constitui, se constrói, funciona e interfere em nossa própria visão do mundo na medida em que precisamos representar com ela as coisas que nos cercam, ou seja, os nossos mundos (tanto aquele em que vivemos - da forma que o vemos - como aqueles que podemos imaginar). E, por isso, uma língua precisa ser entendida como um *sistema aberto*, que se alimenta e se retroalimenta da própria relação do homem com esses mesmos mundos.

Isso implica dizer que a língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis (FERRAREZI JÚNIOR, 2010). Mas deve-se notar que a língua também é uma construção humana e, por isso, faz parte da cultura. Só que, ao mesmo tempo em que faz parte de uma cultura, a língua ajuda a construí-la. Trata-se de uma relação indissociável em três níveis (no mínimo), uma *interinfluência*: nosso pensamento, nossa cultura já estabelecida e a língua que falamos, em que todos os elementos influenciam e alimentam os demais enquanto se retroalimentam.

A SCC estabelece, como máxima, que *os sentidos de um sinal linguisticamente considerado apenas se especializam em um contexto e que os sentidos contextuais se especializam apenas em cenários possíveis (reais ou imaginários) de enunciação*. Trata-se do *Princípio da Especialização dos Sentidos – PES*:

Especialização de sentido é a definição exata do sentido (e do sentido) associado a um sinal-palavra em uso. Ou seja: um sinal-palavra x, em um contexto y e em um cenário w, devidamente identificados e definidos, estará associado e um e apenas um sentido s e, portanto, servirá para representar uma e apenas uma visão de referência v, e não outra, em um mundo m (FERRAREZI JÚNIOR, 2010, p. 113).

Adotar essa máxima cria a necessidade:

- a. de compreensão das dimensões linguística (*sinal* tomado linguisticamente e *contexto*) e extralinguística (*cenário*) que estão envolvidas em cada enunciação e;
- b. da interseção dessas dimensões para a elucidação das formas de especialização dos sentidos dos sinais (os sinais, em nossa língua, são principalmente a *palavra* e tudo o que a acompanha – melodias, gestos, ordem de composição etc.).

Para esclarecer, o sinal é considerado como sendo qualquer elemento significativo por meio do qual expressamos um sentido e designamos uma referência. É mais do que a palavra, mas é também a palavra. Inclui todos os recursos linguísticos disponíveis associados à palavra, bem como melodias e elementos não verbais.

O contexto seria o que vem antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos. (FERRAREZI JÚNIOR, 2010, p.116-117).

Já o cenário engloba, além de um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural, todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação, desde as roupas de quem enuncia (isso é relevante, por exemplo, num ato de pedido de namoro) até elementos fortuitos que se relacionem de qualquer forma ao que se enunciou (como um avião que passa por sobre os falantes na hora da enunciação, se, de qualquer forma, esse fato interferir no processo de especialização do sentido). (FERRAREZI JÚNIOR, p.116-117).

Tendo essa máxima em vista, a SCC se desenvolve em busca de sentidos outros que não apenas os sentidos referenciais, que apontam para uma “extensão de significado” nos moldes clássicos de uma Semântica Formal, ou para condições de verdade, como proposto por semânticas verificacionais.

Para a SCC, os sentidos podem ser definidos como pontes que fazem a ligação entre os sinais mais próprios da língua, como os sons na forma de palavras e de melodias entonacionais, os sinais de natureza estritamente gramatical, como a morfologia e a ordem, e os outros sinais também importantes no processo de comunicação, como os gestos e outros elementos significativos do processo de enunciação, e os elementos e eventos dos mundos que são representados pela língua (FERRAREZI JÚNIOR, 2010).

Além disso, cada sentido é formado por um conjunto de traços de significado “culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer” (FERRAREZI JÚNIOR, 2010).

A SCC prevê ainda que a constituição do sentido a ser associado a uma palavra permite entrever três fases, embora elas não sejam muito distintas, com linhas divisórias muito nítidas (FERRAREZI JÚNIOR, 2010):

Sentido menor: sentido tomado como inerente a um sinal— quando é possível identificá-lo simplesmente por ser costumeiramente associado a esse sinal em uma determinada cultura. É o sentido costumeiro de um sinal-palavra.

Sentido médio: sentido obtido pela inserção do sinal em um contexto, permitindo uma maior, porém ainda não completa, especialização.

Sentido maior: sentido totalmente especializado, conseguido pela inserção do contexto em um cenário. É o sentido pleno, como usado pelos falantes cotidianamente (FERRAREZI JÚNIOR, 2010, p. 72, grifos nossos).

Quando se aplicam os pressupostos e os métodos da SCC, importam os valores e aspectos mais amplos da cultura, as “sensações de sentido” (como *certo, errado, adequado, inadequado, bom, ruim, engraçado, triste* etc.), os valores morais, éticos e outros de natureza ideológica que interferem em nossa visão do mundo e do que nele acontece, enfim, qualquer dimensão de sentido que se possa auferir a partir de uma expressão linguística.

Outra diferenciação pilar para essa teoria é a que se faz entre *significados* e *sentidos*. *Significados* são tomados como objetos de natureza neurológica que *apenas se manifestam* linguisticamente. *Sentidos* são objetos de natureza linguística culturalmente construídos, portanto, formados e compartilhados em ambientes culturais em função de nossa visão de mundo. São definidos como sendo *valores culturais de uso atribuídos aos sinais linguísticos* em determinadas circunstâncias.

Uma proposta que relaciona diretamente o uso e a língua falada pelo aluno pode trazer muitas contribuições para o ensino. No livro *Semântica para a Educação Básica*, Ferrarezi Júnior (2008) cita algumas delas:

- a. O aluno é conduzido a ver na escola, nas aulas de língua materna, sua própria língua materna, aquela que ele usa cotidianamente, juntamente com a variante dita "cultura", que é, muitas vezes, estranha a ele. Dessa forma, ele percebe que existe uma realidade linguística que corresponde à sua no estudo da sala e outra realidade que ele pode aprender para determinados fins, e não apenas por imposição escolar. Ele passa a sentir que a escola se importa com a maneira como ele fala e não apenas com a maneira como o professor finge que fala;
- b. ao enxergar sua língua e sua cultura como objeto de interesse da escola, além de se sentir pessoalmente valorizado, o aluno logo perceberá que o ensino de língua ganha em qualidade e informatividade, porque amplia seu ângulo de visualização do objeto "língua";
- c. enxergando a língua de forma mais ampla, o aluno tende a compreender melhor os fenômenos linguísticos, mas também aprende a aceitar melhor e de maneira menos preconceituosa as variantes existentes. Uma melhor compreensão do objeto de estudo e uma aceitação das diferentes variantes desse objeto permitem uma melhor manipulação do objeto, tanto na forma falada quanto na escrita. Aliás, a dificuldade geral que vemos, hoje, na manipulação da língua materna na escola (muito mais na variante culta, que é exigida em apresentações orais, redações, ocasiões formais etc.) ocorre por vários fatores, mas, principalmente, por pura incompreensão do que seja e do que a escola quer com aquilo que ela chama de "língua materna";
- d. finalmente, podemos esperar que essa melhor compreensão do objeto "língua" e de seu funcionamento, de sua prática, permita aos alunos uma aprendizagem mais prazerosa (FERRAREZI JÚNIOR., 2008, p. 32).

Se compararmos o ensino tradicional da língua com o ensino por meio da SCC, valorizando a cultura e reconhecendo a sua influência sobre o uso da língua, podemos

concluir que a abordagem da semântica cultural é mais efetiva para o desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades referentes à formação linguística.

Quadro 15 – Comparação entre o ensino tradicional e o ensino através da SCC

Ensino tradicional	Ensino através da SCC
A língua materna é enfocada a partir de sua estrutura gramatical e desvinculada de valores culturais e de uso efetivo.	A língua materna é enfocada a partir de sua relação com a cultura e de seu uso efetivo, sendo que a estrutura gramatical, quando analisada, é vista como uma implicação das necessidades representativas próprias a uma língua.
O aluno não reconhece sua língua na língua da escola e tem dificuldade de relacionar a língua da escola a sua cultura	O aluno reconhece na língua da escola sua língua e aprende que há uma variante de prestígio que pode ser aprendida e dominada para fins específicos
A língua ensinada na escola se torna uma "língua artificial", cujo uso se restringe aos objetivos da escola, e isso cria uma sensação de imposição escolar em relação à língua materna	A língua ensinada na escola é a língua que o aluno fala efetivamente, além de serem ensinadas outras variantes de interesse. Isso cria uma sensação de valor pessoal e de que a aprendizagem proposta será verdadeiramente útil para a vida do aluno
Todos os fatores acima resultam em profundo desgosto com a matéria. Surge a frase, infelizmente, tão comum: "Odeio as aulas de português!"	Todos os fatores acima tendem a resultar em gosto pela relação matéria. Espera-se que os alunos apreciem o processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das suas habilidades linguísticas, e acabem demonstrando isso: "Gosto das aulas de brasileiro!"

Fonte: (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 33). Adaptado.

Para a SCC, não tem como falar de metáfora desvinculada da cultura, assim como podemos defender a mesma ideia para os demais processos semânticos. A metáfora é a associação de uma característica de um elemento de um paradigma cultural a outro de outro paradigma, ou seja, uma operação de analogia (FERRAREZI JÚNIOR, 2008). Podemos ver que esse entendimento segue o mesmo de Silva (1997). A função da metáfora seria suprir a necessidade de expressar sentidos para os quais não há expressões específicas e costumeiras na língua, seguindo um critério cultural, que é a possibilidade de comparação de características atribuídas aos referentes representados pelos dois sentidos em questão, segundo a visão de mundo da comunidade que adota tal metáfora. De acordo com Ferrarezi Júnior (2008, p. 201):

Isso é permitido no âmbito da nossa cognição porque essa comparação e o decorrente cruzamento de características de referentes, ou seja, essa forma de criar analogias, constitui-se numa das mais comuns formas do pensamento humano. O

resultado desse cruzamento de características de referentes que é expresso em forma de uma representação linguística pode suscitar em nós sensações de beleza, isto é, acaba resultando em efeitos estéticos (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 201)

Para a SCC, então, a metáfora pode ser vista e analisada a partir de quatro propriedades:

- a. Estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos)
- b. Cognição (capacidade mental de criar analogias)
- c. Cultura (visão de mundo)
- d. Estética (sensação de beleza)

Já a metonímia é um tipo de metáfora e apresenta as mesmas dimensões. A principal diferença é que o deslocamento de sentidos, na metonímia, ocorre dentro do mesmo conjunto cultural (que Silva (1997) trata como domínio cognitivo, de experiência), ou seja, dentro do mesmo paradigma, e não de um paradigma para outro.

Segundo Ferrarezi Júnior (2008), quanto mais compreendemos sobre a cognição humana, mais nos damos conta da importância do fenômeno da metáfora, tanto para a própria maneira de o homem ver, pensar e representar o mundo, quanto para a definição de sua própria humanidade. A capacidade de gerar e operar facilmente com metáforas é, também, um elemento diferenciador singular das línguas naturais em relação às linguagens artificiais, como as dos computadores, o que dá uma dimensão da importância desse fenômeno em um sistema linguístico qualquer.

Com relação aos vários sentidos que uma palavra pode ter, a SCC assume que duas palavras idênticas são sempre a mesma palavra. Mesmo que dois sinais tenham origem etimológica ou mesmo uma trajetória derivacional diversa [como “casa” (verbo) e “casa” (substantivo), como “risca” (substantivo) e “risca” (verbo) etc.] esses sinais serão vistos e considerados pelo falante como um mesmo sinal, mas esse sinal será devidamente utilizado e interpretado com seu sentido adequado ao contexto e ao cenário em que se insere. Com isso, não há homonímia perfeita, uma vez que o uso que o falante faz de sua língua é sincrônico e que, por isso mesmo, ele é habilitado a diferenciar os sentidos de um mesmo sinal independentemente das informações etimológicas “que, aliás, nem sempre ele possui” (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 165).

Esse pensamento é diferente de muitos estudiosos da semântica, conforme relatamos no capítulo anterior, em que Silva (2006) apresenta a distinção, além das palavras homófonas e homógrafas, entre homonímia absoluta ou perfeita, quando os homônimos pertencem à mesma classe gramatical, e homonímia parcial ou imperfeita, sempre que os homônimos pertencerem a classes gramaticais diferentes.

Dessa forma, é pressuposto na SCC que um mesmo sinal não tenha um sentido literal e fixo, mas diferentes sentidos que lhe são associados conforme o contexto e o cenário em que ele estiver sendo usado, inclusive um sentido mais costumeiro, em dada comunidade de fala, que é o sentido ao qual o sinal é mais costumeiramente associado pelos falantes.

Essa multiplicidade de sentidos de um sinal é um recurso importante de economia para as línguas naturais, pois permite multiplicar os textos com o uso de um mesmo e menor conjunto de sinais do que seria necessário se cada sinal tivesse um e apenas um sentido.

Ferrarezi Júnior (2010) ressalta que uma mesma palavra, em um mesmo contexto, pode ser associada a sentidos diferentes em cenários diferentes, mostrando como exemplo a frase ‘João comeu o bolo’. Ele apresenta sete cenários em que houve a mudança de sentido de acordo com a mudança do cenário:

Cenário 1: João é diabético e o bolo não é dietético. Sua mãe o havia advertido severamente de que não tocasse no bolo. Ele comeu o bolo. Nada bom...

Cenário 2: O bolo tinha três quilos e meio. João havia apostado mil reais com cada um de seus dez amigos que comia sozinho o bolo inteiro. João comeu o bolo. A despeito das prováveis complicações intestinais, nada bom.

Cenário 3: João está em péssimo estado de saúde decorrente de uma anorexia. Sua mãe suplicava que ele comesse algo. Ele se comprometeu a comer um pedaço de bolo de chocolate. Sua mãe fez o bolo e João comeu o bolo. Muito bom!

Cenário 4: A mãe de João é doceira. Ela havia preparado um bolo por encomenda e guardado o petisco em cima da geladeira, onde ela pensava estar longe do alcance do filho. Por precaução, ela avisa o menino que não deve comer o bolo. Na hora de entregar a encomenda para a freguesa, minutos antes da festa, foi ao “local secreto” e viu o que tinha acontecido: João comeu o bolo, isto é, João desobedeceu sua mãe. Nada bom...

Cenário 5: Os amigos já vinham fazendo um bolo pra jogar na loteria no início da semana, afinal, a premiação estava acumulada. Tinham até combinado os números, e o dinheiro e a responsabilidade pelo jogo estavam com João. Mas, faltou comida em casa e João comprou arroz e feijão pros meninos, deixando de fazer a aposta, pensando em repor o dinheiro depois. No final da semana saiu o resultado: bingo! Os números que eles tinham combinado! Mas, quando procuraram João, nada! José atacou logo de cara: “A gente pensando que estava rico, mas o desgraçado do João comeu o bolo!”. Espantoso!

Cenário 6: João faz parte de uma gangue, aquela mesma que arrombou o caixa eletrônico ontem de madrugada. João ficou com a gaveta de dinheiro e o bando se dispersou. João sumiu das redondezas e ninguém nunca mais o viu, e nem ao dinheiro. Só sobrou pro José comentar furioso: “A gente ia dividir tudo, mas João comeu o bolo!...” Ruim pro bando, pior pro João se pegarem ele...

Cenário 7: João está em estado terminal na U. T. I., mas recobra por um pouco de tempo a lucidez. O médico diz que lhe restam poucas horas de vida e ele faz um último pedido, com o qual o médico consente: uma fatia de bolo Moóca com bastante café, seu preferido desde sempre. Mas, onde arrumar isso? Correm para casa e sua avozinha, na cadeira de rodas, faz o bolo, pois é a única que sabe como fazê-lo. Voltam correndo para o hospital e, por milagre, ainda chegam a tempo. João comeu o bolo... e morreu. Mas morreu com a boca e a alma doces. E todo mundo sabe que a culpa não foi do bolo...

(FERRAREZI JÚNIOR, 2010, pp. 121-122).

Como se pode ver, dependendo do cenário em que a sentença “João comeu o bolo.” é inserida, os sentidos e os efeitos de sentido que a ela são associados mudam bastante. Inclusive com relação aos valores e aspectos mais amplos da cultura, as “sensações de sentido” (como certo, errado, adequado, inadequado, bom, ruim, engraçado, triste etc.), os valores morais, éticos e outros de natureza ideológica que interferem em nossa visão do mundo.

Apresentamos um texto retirado de uma rede social e o analisamos. É válido ressaltar que a presença desse texto em uma rede social mostra que compreender os sentidos das palavras é algo que acontece na língua do dia a dia, uma vez que textos como esses se fazem presente em um meio de interação social. Isso mais uma vez comprova mais uma vez que as metáforas e as metonímias não podem se restringir a figuras de estilo, posicionando-se apenas como recursos estilísticos de expressão, embora saibamos que o efeito de sentido criado pelo uso dessas escolhas lexicais é uma característica estilística do uso da língua.

No texto abaixo, temos inicialmente uma relação entre ‘quadrilhas’ e ‘Congresso Nacional’, como sugere a imagem. Ao observar a imagem, caracterizada por bandeirinhas e balões, infere-se que ‘concurso de quadrilhas’ se refere à dança típica das festas juninas. Esse é o entendimento inicial para decifrar a ambiguidade intencional na palavra ‘quadrilhas’. Depois, é necessário que o leitor busque no cenário cultural a relação metafórica convencionalizada e generalizada de que ‘político’ é ‘ladrão’ e que um ‘grupo de ladrões’ é uma ‘quadrilha’. Nessa relação, há a sobreposição de um traço da ação do ‘ladrão’ no domínio de aplicação de ‘político’, compartilhado por esses dois termos, que se tornou consenso cultural no Brasil.



Figura 127 – Exemplo de metáfora em “quadrilha”.

Fonte: <http://jc3.uol.com.br/blogs/repositorio/ch21062009.jpg>

Para relacionarmos os dois domínios de ‘quadrilha’ apresentados no texto, o da ‘festa junina’ e o do ‘ladrão’, temos o seguinte movimento de sentidos:



Figura 128 - Movimento entre ‘quadrilha’, do campo lexical de ‘festa junina’ e ‘Congresso Nacional’
Fonte: Elaborada pelo autor.

Como podemos ver, é o fato de que ‘quadrilha’ e ‘ladrão’ são palavras que costumam ser usadas para referir-se a um mesmo domínio cultural que permite realizar a composição de sentido desejada de associar “política” e “ladroagem”, composição esta vista, em nossa cultura, como uma metáfora. Tal construção é tão cultural que, provavelmente, não funcionaria em países como a Suíça ou a Dinamarca, com baixíssimos índices de corrupção na vida política. Assim, a metáfora se realiza não na língua, mas pela língua. A metáfora se realiza no falante, em sua mente, em função de sua visão de mundo, de suas construções culturais, da leitura permanente que ele faz do cenário em que a enunciação ocorreu ou a que ela remete. A metáfora é mais do que um fato linguístico: ela é um fato cognitivo e, portanto, participa de nossa existência cotidiana.

Isso tem sido sistematicamente desprezado pela escola brasileira já a partir de seus currículos, que insistem em não se adaptar à legislação vigente. É evidente que as orientações e os parâmetros curriculares emanados do MEC/CNE não chegaram ainda às escolas e, tampouco, à maioria dos livros didáticos. É evidente também que a escola brasileira ainda está muito distante de compreender a importância de um estudo profundo da metáfora e da metonímia como parte de nossa cognição.

Vale ressaltar que a obra *Semântica para a Educação Básica* (FERRAREZI JÚNIOR, 2008), que tem natureza pedagógica e é destinada a professores de língua portuguesa, apresentando centenas de sugestões de atividades, foi adotada pelo PNBE em 2010 na cota máxima de aquisição (quase 42 mil exemplares) e distribuída em todo o país para os acervos das escolas básicas públicas. Assim, essa obra, baseada nos pressupostos da SCC, está presente nas escolas e é aplicada em diversas delas com resultados expressivos. Há grupos de aplicação em escolas de Educação Básica em Rondônia, Mato Grosso, São Paulo, Acre, Rio de Janeiro, Amazonas, Paraíba e Maranhão, entre as que temos notícia. O Instituto Federal Técnico e Tecnológico de Rondônia - IFRO, também tem um forte polo de aplicação da metodologia na cidade de Cacoal, sendo coordenado pelo Dr. Sérgio Nunes de Jesus, que tem obtido bons resultados com seus alunos no desenvolvimento dos estudos de língua materna.

No município fronteiro de Guajará-Mirim (Brasil-Bolívia), a Ms. Fabíola Ferreira Ocampo desenvolve um trabalho sistemático com a SCC em séries iniciais do ensino fundamental desde 2010, sendo que seus alunos têm se destacado dos demais da rede pública específica pelo desenvolvimento das competências comunicativas. Os pressupostos da SCC também são aplicados em algumas redes privadas de ensino no Brasil, laicas e denominacionais (que não serão citadas nominalmente aqui por questões de natureza comercial), inclusive com sua inserção em livros didáticos produzidos por essas redes.

Como se vê, as ideias da SCC têm ganhado espaço no âmbito da Educação Básica e os resultados obtidos com os alunos são bastante satisfatórios no aprendizado da língua materna. Isso, certamente, se dá pelo fato de a SCC vincular o aprendizado da língua ao cotidiano dos alunos, trazendo para a sala de aula suas culturas, histórias, conhecimentos de mundo e vinculando tudo isso ao aprendizado escolar.

A quantificação dos resultados desta tese e sua interpretação qualitativa permite verificar a validade da aplicação da teoria de referência como baliza para o ensino escolar, bem como apreciar de forma bem mais detalhada os elementos inseridos na experimentação, sua importância particular e os resultados gerais de sua associação em um processo pedagógico.

Retiramos o seguinte texto da coleção “Português, Linguagens em conexão” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013), analisada nesta tese:

6 Na fala popular do Brasil, a pronúncia de encontros vocálicos e de dígrafos não corresponde ao padrão formal da língua escrita. Identifique esses usos nos quadrinhos.

(Almanacão de férias: reedição das melhores histórias da Turma da Mônica. “Chico Bento em: Bicho-do-pé”. SOUSA, Maurício de. Globo, 2003, n. 37, s/p.)



© Maurício de Sousa Editora Ltda.

Figura 129 – Texto da coleção Português, Linguagens em conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 1, p. 257)

O texto é encontrado no Capítulo 20, “Fonemas, letras, acentuação gráfica”, na seção “Panorama”, que traz um conjunto de atividades para retomar conteúdos sistematizados nas seções anteriores.

Podemos perceber que os quadrinhos foram utilizados para que o aluno identifique neles a pronúncia de encontros vocálicos e de dígrafos não correspondentes ao padrão formal da língua escrita.

No entanto, mais que somente o estudo de aspectos fonéticos da língua, a tira pode proporcionar um rico estudo da gramática e do léxico de uma forma geral e isso é levado em conta na Semântica de Contextos e Cenários. Para ela, o importante é fazer o aluno entender todo o contexto no qual as palavras em relação estão mergulhadas, além do cenário, da circunstância apresentada no quadrinho, como um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural. Cabem ainda, ao cenário, todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais.

No quadrinho, temos o personagem Chico Bento, amplamente abordado nos livros didáticos pelo seu falar caipira e, conseqüentemente, como exemplo de variação regional da língua ou da forma não padrão do português. Ressaltamos que situações em que utilizamos a variante não padrão da língua fazem parte do nosso cotidiano e não precisam ser insistentemente representadas com a fala do personagem, o que, além de reforçar estereótipos, pode distanciar os alunos da noção de “variação não padrão” e constranger os que vivem no mesmo cenário do personagem em detrimento dos demais alunos.

A pronúncia de “cocera” e “penera”, por exemplo, não é correspondente ao padrão formal da língua escrita, mas também não é uma característica particular da fala do Chico Bento. Tendo isso em vista, mais que somente identificar os encontros vocálicos e dígrafos, podemos propor aos alunos a leitura do livro “*A Língua de Eulália: Novela sociolinguística*” (BAGNO, 1997), precisamente o capítulo “Beijo rima com desejo” (p. 88). No capítulo, são apresentados vários exemplos em que há ou não casos de monotongação²². Seria interessante para os alunos entenderem como em alguns casos EI se transformam em E e em outros não.

Quadro 16 - Exemplos em que há ou não casos de monotongação

Língua escrita	Língua falada
Beijo	Bêjo
Brasileiro	Brasileiro
Cheiro	Chêro
Peito	Peito
Jeito	Jeito
Leigo	Leigo

Fonte: (BAGNO, 1997, p. 88) Adaptado.

²² Apagamento da semivogal nos ditongos crescentes ou decrescentes. Por esse processo, forte no português brasileiro e no sul de Portugal, dinheiro passa a ser pronunciado como /dinhêro/, e roupa, como /rôpa/.

Como o nosso trabalho envolve os processos de formação de palavras, queremos que os alunos entendam o que o personagem quis dizer com “penera no pé”. “O que seria essa peneira de que Chico Bento está falando?”, podemos nos perguntar aos alunos. Para tentar responder, vale consultar dicionários²³. Ainda assim, para que chegássemos à “peneira”, é necessário que os alunos compreendam os processos fonéticos pelos quais a língua passa nas suas variações.

“O que seria essa peneira de que Chico Bento está falando?” é um questionamento que envolve aspectos culturais da língua e está além das atividades de classificação de afixos numa lista de palavras ou dos exercícios de identificação de metáforas entre as figuras de linguagem presentes numa sequência de fragmentos literários.

Os alunos que estão familiarizados com a situação pela qual o personagem está passando poderão responder prontamente, mas, para aqueles que não entenderem, o professor precisa percorrer um caminho que leve ao conhecimento de que o bicho-de-pé, um tipo de parasita comum nas regiões interioranas do Brasil, especialmente onde há criação sistemática de animais, provoca “furos” na pele das pessoas que afeta – é a “penera” que o Chico não quer ver em seu pé. Em resumo, ele faz uma associação às ulcerações causadas na pele pelo inseto. No entanto, nos dicionários consultados, não há alguma definição para ‘peneira’ que corresponda a essa metáfora. Assim, nesse caso, estamos diante de um neologismo semântico. É necessário reforçar o valor cultural que essas formações têm na língua e toda motivação por trás da sua existência.

6.3 PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DA SCC

Dissemos que, para a SCC, a metáfora, assim como outros processos semânticos de formação de palavras e especialização de sentido, pode ser vista e analisada a partir de quatro propriedades: Estrutura, Cognição, Cultura e Estética.

A seguir, temos um exemplo de atividade com foco na estrutura por meio de textos de diversos gêneros:

²³ Não encontramos registro para um sentido mais próximo na associação de “peneira” a “pé”. Vale ressaltar que consultamos três importantes dicionários brasileiros: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001), *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (2010) e *Michaelis Português – moderno dicionário da língua Portuguesa* (1998). Utilizamos ainda o *Dicionário Aulete Digital*, da Lexikon Editora Digital, disponível em <http://www.aulete.com.br/index.php>, acesso em 28/2/2016.

Quadro 17 – Proposta de atividade 1

ATIVIDADE	01		
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferentes possibilidades de uso da língua por meio da associação de sentidos entre as palavras. • Utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos/ estilístico-enunciativos como estratégia da construção semântica do texto. • Compreender relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno. • Reconhecer a utilização do humor para fins catárticos nas sociedades. 		
DESCRIÇÃO	Nesta atividade, a metáfora será analisada por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), e da cultura (visão de mundo). A atividade não se propõe a identificar ou a classificar uma palavra ou expressão a um fenômeno linguístico. Espera-se que o aluno possa compreender diferentes possibilidades de deslocamento de sentidos tanto para a leitura quanto para a produção escrita.		
Habilidades da BNCC que mais se aproximam			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF04LP39) Identificar elementos que criam efeitos de humor em histórias em quadrinhos e tirinhas.
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF09LP26) Utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos adequados ao gênero textual, discurso direto em registro formal ou informal, de acordo com o locutor-personagem, figuras de linguagem etc.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF04LP13) Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem.
Matriz de Referência Enem (C/A e H que mais se aproximam)		Descrição	
Competência/Área (C/A)	Habilidade (H)		
7	H23		
		Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.	

1) Leia o seguinte texto:



André Dahmer
Folha de São Paulo, 13/05/2013.

Figura 130 – Texto para a proposta 1

Fonte: <https://goo.gl/oAJMd7>

a) Você já presenciou um julgamento em um tribunal? Se não, é provável que já tenha visto um em algum livro, filme, série de TV ou jogo. Foque nessa lembrança e pense nas pessoas que participam de um tribunal, o que cada uma delas representa. Quem é o réu? Qual o papel do juiz?

b) Para entender mais ainda como funciona um tribunal de júri, vale a pena conferir um infográfico elaborado pelo Portal Terra com várias explicações sobre o que é julgado, quem pode ser jurado, como é o debate e a definição da sentença: <https://www.terra.com.br/noticias/infograficos/juri-popular/>

COMO FUNCIONA O TRIBUNAL DO JÚRI

Capa | Mais especiais »

Quando | Jurados | Escolha | Sessão | Sorteio | Testemunhas | Réu | Debate | Veredito | Sentença

Como funciona o Tribunal do Júri

Sob o olhar do juiz, o confronto entre advogados e promotores para convencer sete jurados, cuja decisão traçará o destino dos réus, é a imagem mais conhecida da Justiça. Retratados em filmes e obras literárias, os tribunais do júri são o momento mais aguardado e costumam selar histórias de dor e sofrimento. No Brasil, o júri popular é previsto no Código de Processo Penal para julgar crimes contra a vida. Entenda neste especial do Terra como funcionam as etapas de um júri:

[VEJA MAIS](#)

Agora que você aprendeu mais sobre o funcionamento de um tribunal, pense nas relações entre as pessoas na Internet, por exemplo, nas redes sociais. Você ou alguém que você

conhece já passou por alguma situação em que teve que debater sobre alguma publicação na internet ou diretamente com outra pessoa? Você costuma ver as pessoas discutindo ou comentando negativamente sobre postagens de outras pessoas?

c) De um lado, você tem o cenário de todo o funcionamento de um júri; do outro, várias situações que você ou pessoas que você conhece vivenciaram na Internet. Leve para essas situações a ideia que você tem de juiz e de réu. O que faz um juiz? O que pode acontecer com um réu? Você acha que, na Internet, algumas pessoas agem como “juízes” em relação às outras? Poderia dar um exemplo, mesmo sem citar nomes?

d) Com toda essa reflexão, explique o que o personagem na tira quis dizer com “a internet é um tribunal com milhões de juízes e nenhum réu”.

e) Imagine três outros cenários que podem ser comparados à Internet, como uma sala de aula, uma festa, um zoológico, um hospício, um hospital, enfim, são várias as possibilidades. Tente associar os cenários que imaginou ao mundo da Internet e escreva o que justifica essa relação para você. Por exemplo, “A internet é uma sala de aula, porque...”. Você tem liberdade para imaginar e fazer essa associação. Fazer essa analogia já é um grande passo para começar a entender o que são as metáforas.

Quadro 18 – Proposta de atividade 2

ATIVIDADE	02		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir. • Compreender diferentes possibilidades de uso da língua por meio da associação de sentidos entre as palavras. • Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de comparações e metáforas e de recursos gráfico-visuais em textos de diversos gêneros. • Utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos/ estilístico-enunciativos como estratégia da construção semântica do texto. 		
DESCRIÇÃO	Nesta atividade, as metáforas serão analisadas por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), e da cultura (visão de mundo). A atividade não se propõe a identificar ou a classificar uma palavra ou expressão a um fenômeno linguístico. Espera-se que o aluno possa compreender diferentes possibilidades de deslocamento de sentidos tanto para a leitura quanto para a produção escrita e reconheça essa operação como uma estratégia de construção semântica do texto.		
Habilidades da BNCC que mais se aproximam			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E	Processos de formação e	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma

GRAMATICAIS	significados das palavras		palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF05LP39) Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros, de comparações e metáforas e de recursos gráfico-visuais em textos versificados.
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF03LP22) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e vocabulário apropriado ao gênero textual.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF04LP13) Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem.
Matriz de Referência Enem (C/A e H que mais se aproximam)		Descrição	
Competência/Área (C/A)	Habilidade (H)		
7	H23		
		Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.	

2) Leia o seguinte texto:



350 MÉDICOS
SUPER-HERÓIS

As pessoas grandes gostam de números. Só assim julgam conhecer algo. Foi por isso que trouxemos nossos números. Mas aqui no Pequeno Príncipe, nós não vemos apenas números. Nós enxergamos a vida assim como nossos pacientes. Por isso, não temos 350 médicos, 750 enfermeiras, 390 leitos ou 326.222 atendidos. Temos 350 super-heróis, 750 fadas, 390 neves espaciais e 326.222 projetos (de astronautas, cantores, jogadores de futebol – tem até um ou outro goleiro –, cientistas, bailarinas e tudo o que couber na imaginação infantil).

Uma criança não vê apenas números. Ela vê tudo o que existe além deles. Ajude o Pequeno Príncipe, doe qualquer quantia. A gente sabe que, mesmo que agora só enxergue números, toda pessoa grande já foi um dia criança.

pequeno PRINCEPE
www.todapessoa grande.com.br

Figura 131: - Texto para a proposta 2

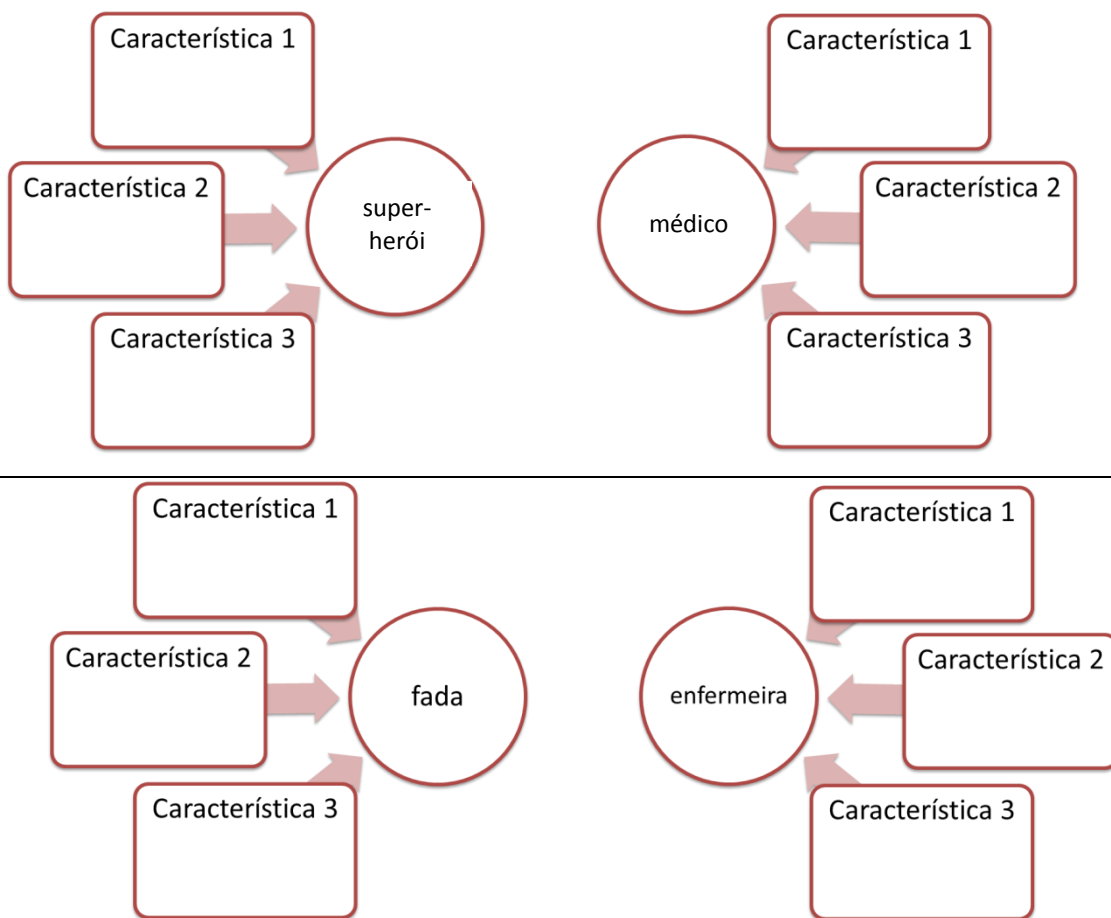
Fonte: <https://goo.gl/kvrVA8>

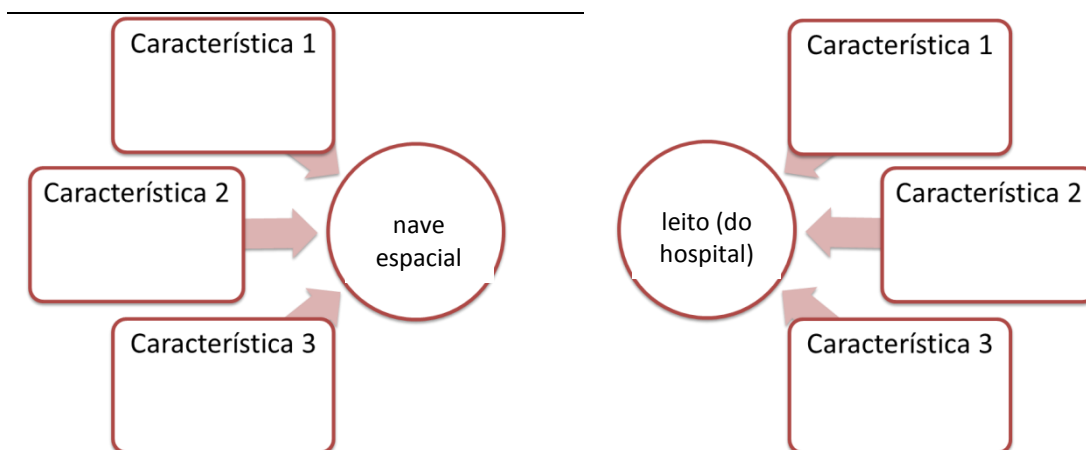
a) Trata-se de uma campanha de doação para o hospital “Pequeno Príncipe”, em Curitiba-PR. O que sugerem os rabiscos em amarelo e vermelho na imagem? Eles poderiam ter sido feitos por uma criança ou por um adulto?

b) Observe que um dos fragmentos da campanha diz:

“Aqui no Pequeno Príncipe, nós não vemos apenas números. Nós enxergamos a vida assim como nossos pacientes. Por isso, não temos 350 médicos, 750 enfermeiras, 390 leitos ou 326.222 atendidos. Temos 350 super-heróis, 750 fadas, 390 naves espaciais ou 326.222 projetos (de astronautas, cantores, jogadores de futebol – tem até um ou outro goleiro -, cientistas, bailarinas e tudo o que couber na imaginação infantil)”.

Agora, pense na frase “Nós enxergamos a vida assim como nossos pacientes” e se imagine como uma criança que enxerga super-heróis, fadas e naves espaciais ao olhar para médicos, enfermeiras e leitos. Escreva características para cada um deles, pelo menos três, no esquema abaixo. Valem aspectos físicos e aqueles relacionados à atribuição de cada um.





e) Você concorda que tentar aproximar o leitor da maneira como as crianças podem enxergar o mundo é uma estratégia do hospital para sensibilizar as pessoas a ajudar com doações? Por que nos fazer pensar como crianças ajuda a nos sensibilizar?

f) Você se lembra de alguma outra propaganda que tenta nos levar para o mundo infantil? Descreva como ela faz isso.

Quadro 19 – Proposta de atividade 3

ATIVIDADE	03		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir. • Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de palavras e expressões formadas por meio de processos cognitivos metonímicos e metafóricos. • Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de comparações e metáforas e de recursos gráfico-visuais em textos de diversos gêneros. • Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. • Compreender relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno. 		
DESCRIÇÃO	Nesta atividade, as metáforas serão analisadas por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), e da cultura (visão de mundo). A atividade não se propõe a identificar ou a classificar uma palavra ou expressão a um fenômeno linguístico. Espera-se que o aluno possa compreender diferentes possibilidades de deslocamento de sentidos tanto para a leitura quanto para a produção escrita e reconheça essa operação como uma estratégia de construção semântica do texto.		
Habilidades da BNCC que mais se aproximam			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Uso do dicionário	(EF04LP28) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
EDUCAÇÃO	Reconstrução	Recursos de criação	(EF06LP39) Inferir, em textos literários, o

LITERÁRIA	do sentido do texto literário	de efeitos de sentido	efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos (comparação e metáfora).
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF03LP22) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e vocabulário apropriado ao gênero textual.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF09LP13) Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
Matriz de Referência Enem (C/A e H que mais se aproximam)		Descrição	
Competência/Área (C/A)	Habilidade (H)		
7	H23	Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.	

3) Leia o seguinte texto:



Figura 132 – Texto para a proposta 3
Fonte: <http://www.filosofiahoje.com>

- a) Qual é o objeto apontado pela Mafalda? Qual é a função dele? De que material ele é feito?
- b) Você sabe qual é o sentido da palavra ‘ideologia’? Vamos ver quais são os sentidos de ‘ideologia’ no Dicionário Aulete (<http://www.aulete.com.br/>)? Qual deles pode ser aplicado à tira?²⁴

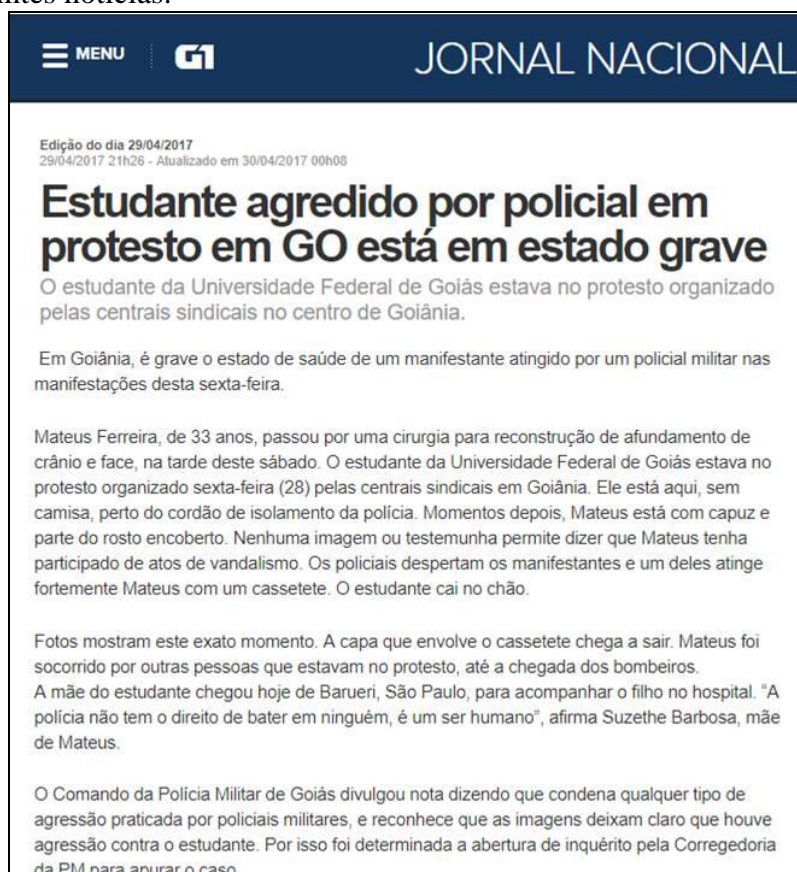
ideologia
(i.de.o.lo. gi. a)
sf.

²⁴ Utilizamos o Dicionário Aulete por ser gratuito e de fácil acesso para os estudantes. Recomendamos que é importante realizar também um trabalho sobre as características dos dicionários, sua macro e microestrutura, para que, nesse momento, sejam tratadas as relações sinonímicas dos dicionários e seus sistemas de remissivas.

1. Ciência da formação das ideias e de um sistema de ideias.
2. Fil. Pol. Rel. Soc. Sistema articulado de ideias, valores, opiniões, crenças etc., organizado como corrente de pensamento, como instrumento de luta política, como expressão das relações entre classes sociais, como fundamento de seita religiosa etc.
3. Fil. No marxismo, o conjunto das formas de consciência social que tem por finalidade legitimar a classe dominante ou, no lado oposto, os interesses revolucionários da classe proletária.
4. Hist. Conjunto das ideias e convicções próprias de uma época, uma sociedade, uma classe etc., e que caracterizam uma situação histórica.
[F.: *ideo* - + *-logia*.]

c) Quando lemos a charge, percebemos que Mafalda se refere ao sentido de ideologia como algo bom ou ruim do ponto de vista do policial (ou de quem comanda o policial)? Por que a ideologia a que Mafalda se refere precisaria ser “apagada”?

d) Leia as seguintes notícias:



JORNAL NACIONAL

Edição do dia 29/04/2017
29/04/2017 21h26 - Atualizado em 30/04/2017 00h08

Estudante agredido por policial em protesto em GO está em estado grave

O estudante da Universidade Federal de Goiás estava no protesto organizado pelas centrais sindicais no centro de Goiânia.

Em Goiânia, é grave o estado de saúde de um manifestante atingido por um policial militar nas manifestações desta sexta-feira.

Mateus Ferreira, de 33 anos, passou por uma cirurgia para reconstrução de afundamento de crânio e face, na tarde deste sábado. O estudante da Universidade Federal de Goiás estava no protesto organizado sexta-feira (28) pelas centrais sindicais em Goiânia. Ele está aqui, sem camisa, perto do cordão de isolamento da polícia. Momentos depois, Mateus está com capuz e parte do rosto encoberto. Nenhuma imagem ou testemunha permite dizer que Mateus tenha participado de atos de vandalismo. Os policiais despertam os manifestantes e um deles atinge fortemente Mateus com um cassetete. O estudante cai no chão.

Fotos mostram este exato momento. A capa que envolve o cassetete chega a sair. Mateus foi socorrido por outras pessoas que estavam no protesto, até a chegada dos bombeiros. A mãe do estudante chegou hoje de Barueri, São Paulo, para acompanhar o filho no hospital. "A polícia não tem o direito de bater em ninguém, é um ser humano", afirma Suzethe Barbosa, mãe de Mateus.

O Comando da Polícia Militar de Goiás divulgou nota dizendo que condena qualquer tipo de agressão praticada por policiais militares, e reconhece que as imagens deixam claro que houve agressão contra o estudante. Por isso foi determinada a abertura de inquérito pela Corregedoria da PM para apurar o caso.

Figura 133 – Texto para a proposta 3

Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/04/estudante-agredido-por-policial-em-protesto-em-goiania-esta-em-estado-grave.html>, acesso em 30 nov 2017. Adaptado.

Se você não sabe ou não se lembra de que manifestação trata a notícia, segue uma matéria do dia anterior:

GOIÁS 

Goiás tem paralisações em dia de greve geral contra reformas trabalhista e da previdência

Por Fernanda Borges, Paula Resende, Murillo Velasco e Vitor Santana, G1 GO
28/04/2017 06h45 - Atualizado 29/06/2017 16h03

Centraís sindicais que representam diversas categorias protestaram em Goiás nesta sexta-feira (28) contra as reformas trabalhista e previdenciária. A maior manifestação aconteceu no Centro de Goiânia, onde trabalhadores se reuniram e caminharam por quase cinco horas. Segundo os organizadores, 15 mil pessoas participaram. Já a Polícia Militar não divulgou o número de manifestantes.

O ato teve início às 8h, em frente a Assembleia Legislativa de Goiás, no Setor Oeste. Às 10h10, os manifestantes começaram a caminhar em direção à Praça Cívica. De lá, seguiram para a Praça do Bandeirante, também no Centro.

O protesto era pacífico até as 12h30, quando um grupo de **mascarados entrou em confronto com a Polícia Militar**. A confusão ocorreu no momento em que trabalhadores começavam a se dispersar. Pelo menos um jovem ficou ferido.



Participaram da manifestação entidades como a Central Única de Trabalhadores (CUT), Sindicato dos Trabalhadores do Sistema Único de Saúde de Goiás (Sindsaúde), Sindicato dos Policiais Cíveis de Goiás (Sinpol), Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego), entre outras.

Manifestantes protestam na Praça do Bandeirante, em Goiânia (Foto: Vitor Santana/G1)

Figura 134 – Texto para a proposta 3

Fonte: <https://g1.globo.com/goias/noticia/manifestantes-impedem-circulacao-de-onibus-do-eixo-anhanguera-em-goiania.ghtml>, acesso em 30 nov. 2017. Adaptado.

A partir da leitura e da análise das notícias e dos sentidos para a palavra ‘ideologia’ no dicionário, explique por que Mafalda disse que o objeto apontado serve para “apagar ideologias”.

Quadro 20 – Proposta de atividade 4

ATIVIDADE	04
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir. Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de palavras e expressões formadas por meio de processos cognitivos metonímicos e metafóricos. Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de metonímias em textos de diversos gêneros.
DESCRIÇÃO	Nesta atividade, a metonímia será analisada por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), da cultura (visão de mundo) e da estética (sensação de beleza). A atividade não se propõe a identificar ou a classificar uma palavra ou expressão a um fenômeno linguístico. Espera-se que o aluno possa compreender diferentes possibilidades de deslocamento de sentidos tanto para a leitura quanto para a produção escrita e reconheça essa operação como uma estratégia de construção semântica do texto.
OBSERVAÇÕES	O texto inicial foi retirado da Coleção Português: Linguagens em Conexão (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 87), e foi utilizada para que o aluno identificasse uso de linguagem figurada em textos literários da Unidade 8 – Humanismo.
Habilidades da BNCC que mais se aproximam	
EIXO	UNIDADES OBJETOS DO HABILIDADES

	TEMÁTICAS	CONHECIMENTO	
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF06LP39) Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos (comparação e metáfora).
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF03LP22) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e vocabulário apropriado ao gênero textual.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF09LP13) Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
Matriz de Referência Enem (C/A e H que mais se aproximam)		Descrição	
Competência/Área (C/A)	Habilidade (H)		
7	H23	Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.	

4) Leia uma das cantigas que fazem parte do Cancioneiro geral:

Cantiga sua partindo-se
João Ruiz de Castelo Branco

Senhora, partem tão tristes
meus olhos por vós, meu bem,
que nunca tão tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.

Tão tristes, tão saudosos,
tão doentes da partida,
tão cansados, tão chorosos,
da morte mais desejosos
cem mil vezes que da vida.

Partem tão tristes os tristes,
tão fora d'esperar bem,
que nunca tão tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.

(CASTELO BRANCO, João Ruiz de. *Cancioneiro geral*. v. III, p. 134. Apud: MOISÉS, Massaud. *Português através de textos*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. p. 60)

Figura 135 – Texto retirado da Coleção Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 87)

a) Na Cantiga, temos o tema da partida e da saudade. Percebe-se que quem escreve é um eu-lírico masculino sobre o sofrimento da sua partida, endereçado à sua senhora. No texto, quem parte tão triste, tão saudoso, tão doente da partida?

b) Ao afirmar que “partem tão tristes / meus olhos por vós, meu bem”, o autor da cantiga se refere a ele mesmo? Neste caso, podemos dizer que os olhos representam toda a pessoa?

c) Observe a propaganda oficial abaixo. Nela aparece a frase “Mesquita tem mãos pra todo tipo de trabalho”. Nesse caso, o que ou quem as mãos representam?



Figura 136 – Texto para a proposta 4
Fonte: <http://www.mesquita.rj.gov.br/>

d) Tente imaginar duas situações em que poderia usar alguma parte do corpo para representar você mesmo. Descreva essas situações aqui em forma de frases.

e) Pensando nessa relação entre uma parte do corpo e o corpo todo, explique o que leva ao humor nesta tira:



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 137 – Texto para a proposta 3

Disponível em: <http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira309..>

f) Essas relações estão presentes em diversas situações do dia a dia. Por exemplo, quando dissemos que ouvimos um violão, é o som que vem do instrumento, e não o violão como tal, que ouvimos. Situações como essas, em que uma parte do corpo representa todo o corpo ou uma ação de todo o corpo podem levar a formações mais complexas da língua, que ganham novos sentidos. Com uma rápida busca na Internet, você encontra expressões dessa natureza em textos sobre variados assuntos (os títulos são links para a matéria na íntegra):

Política

[Dinheiro jogado no lixo em Brasília](#)

Istoe-25 de nov de 2017

Ao contratar sem licitação uma empresa que apresentou proposta com o valor maior que o das concorrentes para fazer o serviço de coleta de lixo em Brasília, o Governo do Distrito Federal ***meteu os pés pelas mãos***.

Comportamento

[07 passos para o fracasso e como fugir dele...](#)

Mercado & Eventos-14 de nov de 2017

A pessoa vem conversar e você não escuta, ***fala pelos cotovelos***. As pessoas gostam de se sentirem especial. 4. Corra dos méritos individuais, troque o eu por nós, mesmo você sabendo fazer envolva as outras pessoas, potencialize a criação e iniciativa.

Séries

[Um guia para seis temporadas: tudo o que já aconteceu na “Guerra dos Tronos”](#)

Observador-14 de jul de 2017

De modo que as culpas são atiradas a Tyrion, que, apesar do metro e pouco de altura, já ***tem as costas largas*** nestas coisas. Atraiçoado e abandonado por toda a gente, incluindo a amante Shae, em tribunal, exige, pela segunda vez em “GoT”, um julgamento por combate.

Games

[Persona 5 – Review](#)

Critical Hits (Blogue)-11 de abr de 2017

Você controla o personagem cujo alterego se chama Joker, um jovem que é obrigado a mudar de cidade e de escola após ***meter o nariz onde não foi chamado*** e acabar com um registro criminal. Mesmo tentando viver uma vida nova, o protagonista (semi) silencioso acaba se envolvendo com coisas muito maiores do que esperava e desperta sua Persona, uma manifestação do coração de uma pessoa, além de aprender sobre a existência e importância do “Metaverse”, um universo paralelo ao nosso transformado pelos desejos distorcidos das pessoas.

Novela

[Disputada na novela, atriz com nanismo lamenta não ter namorado](#)

Daniel Castro (liberação de imprensa)-15 de nov de 2017

Para a atriz, o tom ácido do texto escrito por Walcyr Carrasco ***põe o dedo na ferida*** para mostrar como ser preconceituoso é algo absurdo. "Dói. Durante as preparações, teve uma vez em que eu ouvi a Marieta falar e fiquei mal. Ela começou a falar coisas absurdas, eu comecei a chorar, sentindo aquilo que ela estava falando.

Economia

['Mudar a data da Black Friday pode ser um tiro no pé', diz CEO do KaBum!](#)

E-Commerce Brasil (liberação de imprensa) (Blogue)-13 de nov de 2017

Já foi dada a largada para a Black Friday 2017 – e, se depender do KaBum!, o sucesso de vendas do ano passado deve se repetir em 2017. Em 2016, a loja mais concorrida de eletrônicos chegou a vender quatro produtos por segundo, sendo que o volume de pedidos fechados na “sexta-feira mágica” foi equivalente a um mês inteiro da empresa.

Futebol**Grêmio x Lanús: Gol de Cícero e estrela de Renato Gaúcho “derrubam” as redes sociais**

Torcedores.com-22 de nov de 2017

Muitos torcedores do Grêmio, que criticavam Renato Gaúcho por apostar no atleta, tiveram que **dar o braço a torcer** e aproveitaram para ironizar o São Paulo, clube o qual o meio-campista saiu pela porta dos fundos. Vale citar também que muitos gremistas também citaram a aposta de Renato também no atacante Jael, que vinha sendo bastante criticado pela torcida, mas que deu a assistência para o gol na Arena.

f) O que significa cada uma dessas expressões que marcamos nos textos acima?

g) Você consegue mencionar mais uns dois exemplos, pelo menos, desse tipo de construção linguística?

Quadro 21 – Proposta de atividade 5

ATIVIDADE	05		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir. • Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de palavras e expressões formadas por meio de processos cognitivos metonímicos e metafóricos. • Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de metáforas em textos de diversos gêneros. • Compreender relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno. • Reconhecer a utilização do humor para fins catárticos nas sociedades 		
DESCRIÇÃO	Nesta atividade, a metáfora será analisada por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), da cultura (visão de mundo) e da estética (sensação de beleza). A atividade não se propõe a identificar ou a classificar uma palavra ou expressão a um fenômeno linguístico. Espera-se que o aluno possa compreender diferentes possibilidades de deslocamento de sentidos tanto para a leitura quanto para a produção escrita e reconheça essa operação como uma estratégia de construção semântica do texto.		
OBSERVAÇÕES			
Habilidades da BNCC que mais se aproximam			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF06LP39) Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos (comparação e metáfora).
ESCRITA	Estratégias durante a produção do	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF03LP22) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais,

	texto		possessivos e demonstrativos) e vocabulário apropriado ao gênero textual.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF09LP13) Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
Matriz de Referência Enem (C/A e H que mais se aproximam)		Descrição	
Competência/Área (C/A)	Habilidade (H)		
7	H23	Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.	

5) Leia o seguinte texto:



(Folha de S. Paulo, 21/10/2004.)

Figura 138 – Texto para a proposta 5

Fonte: <https://goo.gl/8icmkk> _

- a) O rato na tirinha diz à rata que o amor que ele sente por ela “é uma caravana de rosas vagando num deserto inefável de paixão”. Com isso, ele consegue dar um sentido bem complexo para a palavra ‘amor’. Tente descrever aqui qual foi esse sentido sentido?
- b) Você pode perceber que utilizar recursos expressivos de linguagem, como essa comparação rebuscada que o personagem faz sobre o amor, não é uma característica específica de textos literários. Esses recursos também fazem parte do dia a dia e podem ser vistos no humor, na propaganda, ou mesmo em uma mensagem para alguém de quem você gosta, como fez o rato. Agora é a sua vez de fazer essa analogia. Pense em alguém de quem você gosta e faça como o personagem: escreva o que sente por essa pessoa fazendo uma comparação bem requintada com a palavra ‘amor’: “Meu amor por você é...”. Não precisa citar nome. Dependendo do que escrever, pode parecer até estranho ou engraçado, mas, mesmo assim, capriche bastante na construção.
- c) Por outro lado, imagine que a pessoa que você pensou vai precisar entender o que você escreveu e pedirá para você “traduzir”. Como você explicaria sua declaração de amor a essa

pessoa? Perceba que, ao fazer isso, mentalmente você estará realizando uma operação de deslocamento de sentidos entre as palavras, relacionando características, traços e aspectos de umas para outras. Isso é muito importante para entender as metáforas como um processo mental de atribuição de sentidos.

d) É importante lembrar que, para fazer essa operação, você utilizará seu conhecimento de mundo e a sua experiência de vida, dentro da cultura em que vive (por exemplo, é comum, quando falamos de aniversário, pensarmos em um bolo, mesmo que não tenha um bolo de fato, e o mesmo acontece com “casamento” e “igreja”). Ou seja, para compreender uma comparação desse tipo, você precisa conhecer as coisas que estão sendo comparadas. Observe a tirinha a seguir, em que a mulher faz uma analogia entre “amor” e “flor”, mas acaba tendo que recorrer a outra comparação que se adequa melhor ao conhecimento de mundo do rapaz, quando percebe que ele não entendeu a primeira:



Figura 139 – Texto para a proposta 5

Fonte: <https://goo.gl/B1FZg4>

As falas dos personagens desse último texto são reflexos das relações sociais, culturais e ideológicas de uma comunidade. Ou seja, mais que diversão, há na tirinha uma manifestação social que envolve assuntos polêmicos e estereotipados, na maioria das vezes ligados ao preconceito. É assim que funciona, em grande parte, o humor: na base de estereótipos, como acontece com gays, loiras, gaúchos, portugueses etc. Nesse sentido, o texto separa o que seria assunto para mulher (flor) e o que seria para homem (carro). Ou seja, a tirinha mostra que as pessoas costumam separar o mundo em categorias que seriam adequadas para algumas pessoas e não para outras. Você concorda com esse posicionamento? Isso é sempre verdadeiro?

e) Vamos nos lembrar de algumas coisas que nossa sociedade separara dessa forma, mesmo que não concordemos com essa separação:

“Coisas de mulher”	“Coisas de homem”

f) No dia a dia, você já reparou como a mídia veicula esse tipo de ideia, esse tipo de separação? Descreva aqui dois exemplos desse tipo de separação das coisas do mundo em categorias que você tenha visto em alguma propaganda (por exemplo: por que propaganda de detergente de cozinha é sempre com mulher?). Como isso ajuda ou atrapalha a vida das pessoas em nossa sociedade?

Quadro 22 – Proposta de atividade 6

ATIVIDADE	06		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir, comparando o sentido de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual. • Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de palavras e expressões formadas por meio de processos cognitivos metonímicos e metafóricos. • Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de metáforas em textos de diversos gêneros. • Compreender relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno. • Reconhecer a utilização do humor para fins catárticos nas sociedades 		
DESCRIÇÃO	Nesta atividade, os alunos deverão compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir, comparando o sentido de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual e inferir o efeito de sentido decorrente do uso de palavras e expressões formadas por meio de processos cognitivos metonímicos e metafóricos. A atividade não se propõe a identificar ou a classificar uma palavra ou expressão a um fenômeno linguístico. Espera-se que o aluno possa compreender diferentes possibilidades de deslocamento de sentidos tanto para a leitura quanto para a produção escrita e reconheça essa operação como uma estratégia de construção semântica do texto.		
OBSERVAÇÕES			
Habilidades da BNCC que mais se aproximam			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso),

			comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF06LP39) Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos (comparação e metáfora).
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF03LP22) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e vocabulário apropriado ao gênero textual.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF09LP13) Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
Matriz de Referência Enem (C/A e H que mais se aproximam)		Descrição	
Competência/Área (C/A)	Habilidade (H)		
7	H23	Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.	

6) Leia o seguinte texto:

<p>Crime no tapete verde</p> <p>Um dia destes, na gravação de um jogo antigo da seleção brasileira de futebol, quando ela fazia gols às pencas, o narrador disse que “o balão descreveu uma parábola e aninhou-se no véu da noiva”. Ele disse isso. Disse sim.</p> <p>[...] E tome “tapete verde”, “dentro das quatro linhas”, “cozinha”, “zona do agrião”, “balão”, “redonda”, “couro”, “pelota”, “pelo que ele fez dentro de campo”, “gorduchinha”, “lá onde a coruja fez o ninho”, “jogar contra o próprio patrimônio”, sinônimo de gol contra ou de jogada que resulte em gol contra.</p> <p>Um desses simpáticos locutores grita “Tá lá um corpo caído no chão!” cada vez que um jogador se esparrama no tapete verde. Como num jogo há de vinte a cinquenta faltas, o amigo exclama em todas elas o verso da bela letra que o Aldir Blanc escreveu para o samba musicado por João Bosco, “De frente pro crime”. Pode-se dizer que é muito.</p> <p>Por que ele faz isso com os telespectadores? Que tal uma ou duas vezes por jogo? Vá lá, cinco ou seis. Serão casos de atropelamento dentro das quatro linhas. E atropelamento com requintes de crueldade (como dizem os da polícia), de que são capazes zagueirões como Júnior Baiano, Gralak, Tonhão e alguns outros [...]</p> <p style="text-align: right;"><small>(MACHADO, Josué. <i>Folha de S.Paulo</i>, 17 set. 1994. Dito e Escrito.)</small></p>
--

Figura 140 – Texto retirado da coleção Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 270)

a) O texto foi publicado na Folha de São Paulo em 1994 e apresenta várias palavras e expressões utilizadas no mundo do futebol. Explique qual é o sentido de “o balão descreveu uma parábola e aninhou-se no véu de noiva”. Se futebol não é um assunto com o qual está familiarizado, consulte algum parente ou amigo. Veja também o “Field: dicionário de expressões do futebol” (©São Leopoldo: Unisinos, 2014), online e gratuito.



Figura 141 – Texto para a proposta 6

Fonte: <http://dicionariofield.com.br/>

b) O texto inteiro pode ser lido no site da Folha de São Paulo: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/9/17/brasil/15.html>. Por se tratar de uma publicação de 1994, pode ser que algumas palavras já não sejam mais usadas na linguagem do futebol. Isso mostra que a língua é dinâmica e está em constante mudança. Tente escrever pelo menos um exemplo.

c) Várias palavras e expressões estão entre aspas, mostrando que elas ganharam sentidos específicos ao adentrarem o léxico do futebol. Escolha três delas, escreva qual o sentido que elas têm no esporte, com a ajuda do dicionário, e explique o que poderia ter motivado esse novo sentido, como uma característica, um atributo ou a funcionalidade que já era atribuída a essa palavra. Utilize o esquema abaixo para fazer o registro:

Palavra ou expressão	Sentido no futebol	O que poderia ter motivado o novo sentido?

d) Do mesmo jeito que palavras e expressões que fazem parte do dia a dia, com sentidos comuns, ganharam sentidos especializados no futebol, outras fizeram o caminho inverso: do mundo do futebol para a boca do povo. Veja as seguintes palavras e expressões²⁵:

bate-bola	embolar o meio de campo	matar no peito
bola pra frente	entrar de sola	pontapé inicial
botar para escanteio	entrar em bola dividida	pisar na bola
chutar	estar na marca do pênalti	regra 3
chutar para o alto	jogada	show de bola
dar bola	para a torcida rcida	suar a camisa


²⁵ As palavras e expressões foram retiradas e adaptadas da tese de Sérgio Miranda Paz, intitulada “O futebol como patrimônio cultural do Brasil: estudo exploratório sobre possibilidades de incentivo ao turismo e ao lazer”, defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 2009 (pp. 106 e 107).

dar cartão vermelho	marcação homem a homem	tirar de letra
dar um bico em	marcar um gol de placa	vestir a camisa

e) Pense em situações que fazem parte do seu dia a dia e que já tenha feito uso delas. Mesmo que não goste de futebol, é bem provável que já tenha dito algumas, pois o esporte tem uma grande influência em nossa cultura. Escolha três, escreva uma frase para cada uma delas no dia a dia e explique o sentido que elas tiveram em cada situação:


palavra ou expressão	frase	sentido


f) Descobrir o sentido de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios de vocabulários especiais, é essencial para que o aluno perceba que as palavras podem ganhar sentidos específicos dependendo da região, do grupo social ou da área de conhecimento em que ela é encontrada. Por exemplo, a palavra ‘macaco’ na mecânica tem um sentido diferente para a biologia.

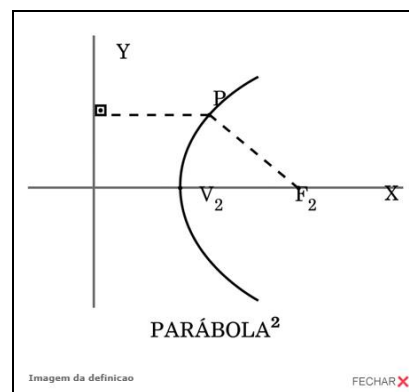
Nos dicionários, podemos encontrar alguns sentidos para determinada palavra que pertencem a diferentes domínios e áreas de conhecimento. Esses sentidos normalmente são marcados por alguma abreviação, como Zool(Zoologia), Náut (Náutico), Mec (Mecânica), Pop (Popular), Fut (Futebol), denominada marca de uso, rótulo ou rubrica. Pesquise no Dicionário Aulete (<http://www.aulete.com.br/>) os sentidos para a palavra “parábola” (o ícone  direciona para uma ilustração da definição apresentada):

(pa.rá.bo.la)

sf.

1. Narrativa alegórica que evoca, por comparação, valores de ordem superior, encerra lições de vida e pode conter preceitos morais ou religiosos.
2. Esse tipo de narrativa encontrada esp. em textos dos Evangelhos [+ de, sobre : *parábola do/sobre o filho pródigo.*]
3. Geom. Curva plana com os pontos equidistantes de um ponto fixo dito foco e de uma reta fixa chamada diretriz 

Obs.: Clicando  em abre-se esta imagem:



g) O sentido que mais se adequa à frase “o balão descreveu uma parábola e aninhou-se no véu de noiva” está marcado com qual rubrica? Isso significa que ele pertence a que área de conhecimento?

i) Leia este texto:



Figura 142 – Texto para a proposta 6

Fonte: <http://piadasnerds.etc.br/wp-content/uploads/2013/07/F%C3%ADsica19.png>

Quais são os sentidos que você conhece para a palavra ‘campo’? Qual desses sentidos você já ouviu falar nas aulas de física? Pensando nos sentidos especializados dependendo da área de conhecimento em que elas estão inseridas, escreva quais são as duas áreas que apareceram e explique o que ocasionou o humor na piada.

h) Leia o seguinte texto, retirado da matéria “Como o futebol moldou a identidade cultural do brasileiro”, publicada pelo Portal UOL (Íntegra: <http://trivela.uol.com.br/como-o-futebol-moldou-a-identidade-cultural-do-brasileiro/>):

Dos 228,5 mil verbetes listados pelo Dicionário Houaiss, 502 possuem a palavra “futebol” em suas explicações. Número significativo da força do jogo sobre o português, especialmente pelas variações que ganham conforme a região do país.

“O brasileiro é um povo que expressa sua emoção de uma maneira muito espontânea, fato que se reflete na linguagem”, escreve a pesquisadora Simone Nejam Ribeiro, autora da dissertação A Linguagem do Futebol: estilo e produtividade lexical.

“A linguagem especial do futebol é bastante expressiva e, muitas vezes, ultrapassa a esfera das narrações e dos textos referentes ao esporte. Isto se deve, entre outras coisas, à grande paixão do brasileiro por ele”. Por mais que as gírias exijam um conhecimento prévio sobre o assunto, a popularidade do futebol facilita a compreensão pela maioria.

Esse é o mesmo entendimento apresentado na crônica publicada na Folha de São Paulo? Qual é a crítica do autor sobre a linguagem dos locutores esportivos?

i) Nesta tira, houve um desentendimento do personagem Chico Bento sobre a palavra “navegar”. Quais sentidos dessa palavra geraram esse desentendimento? Dê exemplo de dois cenários em que cada um desses sentidos pode ser observado.



(SOUSA, Mauricio de. Turma da Mônica. *O Globo*, Segundo Caderno, 13 maio 2009, p. 9.)

Figura 143 – Texto retirado da coleção Português: Linguagens em Conexão
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013, v. 1, p. 262)

Propusemos atividades em que metáforas e metonímias fossem analisadas por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), da cultura (visão de mundo) e da estética (sensação de beleza). Nenhuma teve como objetivo identificar ou classificar uma palavra ou expressão a um

fenômeno linguístico. Isso não significa que repudiamos o ensino dos nomes dos fenômenos linguísticos e seus conceitos, no entanto, devemos também privilegiar o que realmente deve ser significativo para o aluno, de maneira que o estudo das palavras seja realizado para abordar as funções que elas exercem e os sentidos que elas recebem em determinados contextos e cenários. Como já existem várias orientações sobre a identificação e a classificação desses fenômenos, inclusive reproduzidas nos livros didáticos na forma de exercícios, entendemos que propor atividades dessa natureza não condiria com a originalidade desta tese.

Esperamos que o aluno possa compreender diferentes possibilidades de deslocamento de sentidos tanto para a leitura quanto para a produção escrita e reconhecer essa operação como uma estratégia de construção semântica do texto.

Além disso, visamos trabalhos com a compreensão de diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir, inclusive comparando o sentido de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.

Esse tratamento possibilita ainda que o aluno possa reconhecer e fazer uso do efeito de sentido decorrente de palavras e expressões formadas por meio de processos cognitivos metonímicos e metafóricos, em textos de diversos gêneros, e utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos/ estilístico-enunciativos como estratégia da construção semântica do texto.

Além disso, nos casos em que o efeito de sentido acarrete o humor, esse tratamento possibilita que casos assim passem a ser estudados por meio dos fenômenos linguísticos dos quais se origina, a fim de tornar objetos de estudo os textos de fins humorísticos, em vez de entretenimento ou suporte para análise morfosintática das palavras e expressões neles utilizadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora nossa escola básica e o material que ela adota abordem, tradicionalmente, processos formais de formação de palavras por meio da identificação e classificação de afixos e radicais e processos semânticos como se estes constituíssem apenas figuras de linguagem, preocupamo-nos com o estudo além da sua estrutura ou unicamente como recursos de expressão, criados para ocasionar efeitos de sentido em determinado texto ou escolhidos conforme intenção do autor de uma poesia.

Defendemos, ao longo do trabalho, que o ensino desse tipo de construções deve permitir ao aluno reconhecer os diversos níveis de processamento nelas envolvidos, desde as criações estilísticas semânticas até o fato de que essas construções intermediam, em certa medida, nossa própria compreensão do mundo.

No decorrer da tese, apresentamos como é realizado o estudo do léxico e o ensino de palavras e sentidos na legislação brasileira específica, desde os PCN até a BNCC. Percebemos que, devido à tradição de não se ensinar processos semânticos entre os mecanismos de formação lexical, é provável que as orientações privilegiem a atenção à estrutura em detrimento ao sentido. Ainda assim é importante destacar o espaço que léxico vem ganhando com a análise das propostas e orientações curriculares no Brasil ao longo desses últimos vinte anos.

Em seguida, observamos como é a abordagem do léxico e o ensino de palavras e sentidos nas avaliações nacionais da Educação Básica, desde as provas do Saeb até o Enem. Separamos 27 questões do Enem ao longo de nove anos (2009-2017), com a matriz de habilidades publicada em 2008. Vimos ao longo da apresentação das questões, muitas delas se restringem a classificar ou nomear fenômenos linguísticos, como polissemia, homonímia, estrangeirismo e regionalismo, o que também acontece com a coleção de livro didático analisada. Isso não significa que repudiamos o ensino dos nomes e seus conceitos, no entanto, devemos também privilegiar o que realmente deve ser significativo para o aluno, de maneira que o estudo das palavras seja realizado para abordar as funções que elas exercem e os sentidos que elas recebem em determinados contextos e cenários.

Tratamos da preocupação do livro didático com a classificação e nomeação de conceitos, em detrimento de compreender processos e fenômenos linguísticos. Essa visão terminológica e enciclopedista trazida pelos livros didáticos de português priva o aluno de se aprofundar em uma dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua

e a existência do falante em favor de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica. Trabalha-se com o fenômeno lexical não para a apreensão do fenômeno e seu uso, mas para a mera apropriação de um nome (que chega a ser diferente para o aluno, exótico), o que confere ao ensino uma sensação de cientificidade enciclopédica que o aluno, na verdade, não tem, pois decora o nome, memoriza sua definição (que, como vimos, já apresenta problemas) e no final das contas não sabe aplicar o conceito em outras situações, inclusive na produção escrita.

Devemos levar então em conta o conhecimento dos fenômenos muito mais do que da terminologia que se adota em sua classificação. Conhecer o funcionamento da língua, compreender suas diferentes possibilidades de uso e saber utilizar os diversos recursos de expressão deve ser mais importante para o que se aprende com o estudo do português que fazer os alunos decorar listas de termos técnicos.

Analisando em conjunto todos os gráficos apresentados com as perguntas feitas aos alunos, apresentamos um perfil para o aluno da Educação Básica do que ele entende sobre os processos semânticos de formação de palavras:

- Reconhecem que uma mesma palavra pode ter vários sentidos (100%);
 - Tratam polissemia e homonímia com definições muito próximas (85%);
 - Conhecem somente processos formais na produção lexical, como derivações e composições (e aprendem sobre estrangeirismos e empréstimos como formas de novas palavras serem introduzidas na língua) (100%);
 - Reconhecem que palavras se formam devido a necessidades do dia a dia (50%);
 - Identificam metáforas como figuras de linguagem e que elas fazem uma associação (70%);
 - Afirmam que metáforas estão na literatura e em conversas do dia a dia (90%);
 - Identificam metonímias como figuras de linguagem e que elas servem como uma substituição (80%);
 - Afirmam que metonímias estão presentes nas conversas do dia a dia (80%);
 - Já estudaram esses conceitos (como metáfora, metonímia, polissemia e homonímia) em anos anteriores (95%);
 - Não sabem por que o livro de português ensina esses conceitos (85%);
 - Não sabem dar exemplo de metáfora e metonímia no dia a dia (95%);
 - Não sabem fazer uso em outras disciplinas (85%);
- E o mais impactante:
- **Não sabem relacionar o que aprenderam fora da escola (85%).**

Ao trabalhar com quatro dimensões no processo de ensino e de aprendizagem: legislação e documentos curriculares norteadores; avaliações nacionais; materiais didáticos; e o conhecimento do aluno, pudemos responder à pergunta que motivou esta pesquisa: até que ponto a escola está desprezando a dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante em favor de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica?

Com a finalidade de demonstrar como os processos semânticos de formação de palavras podem ser mais vantajosamente estudados em sala de aula, elaboramos uma proposta de abordagem didático-pedagógica apropriada para a Educação Básica, a partir da observação realizada em sala de aula de ensino médio, sob a ótica da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), relacionada aos aspectos culturais da existência do aluno.

Propusemos seis atividades em que metáforas e metonímias fossem analisadas por meio da sua estrutura (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), da cultura (visão de mundo) e da estética (sensação de beleza).

Preocupamo-nos também com a elaboração de atividades com a aplicação de técnicas educativas que promovam relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno; relações de causa e efeito entre a atividade em si e os objetivos formativos da escola; aplicações sócio-históricas e culturais entre o material pedagógico e a existência extraescolar do aluno; e a possibilidade de o aluno identificar, na atividade feita, todo um conjunto de questões de ordem linguística que vão desde a própria natureza e função do texto humorístico e das questões específicas de construção lexical até as questões de ordem mais ideologicamente valorativa, como, por exemplo, a utilização do humor para fins catárticos nas sociedades.

Para tanto, ajudaria muito pensar em currículos que contivessem uma proposta de ensino dos processos de constituição e uso da língua, podendo ser mais vantajosamente estudados em sala de aula, numa abordagem semântica, cognitiva e lexical, relacionada aos aspectos culturais da existência do aluno.

Importa que a escola se dê conta disso e consiga fazer essa percepção de que há uma relação inegável entre a língua e a vida, entre o que se pretende que seja objeto de estudo linguístico na escola e os alunos que o estudam adentrar a sala de aula. Enxergar a língua de um ponto de vista que extrapole sua constituição estruturo-gramatical é essencial para a consecução de um ensino de língua que seja mais do que informativo: que seja realmente formativo e libertador.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão da importância do léxico, em especial a seleção lexical e os processos semânticos de formação de palavras (e seus produtos), para a construção do sentido dos textos.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M.. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 2004.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro : LTC, 1978.

_____. *Léxico e vocabulário fundamental*. Alfa, v.40, p. 27-46, 1996.

BRAKLING, K. L. . A gramática nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries: "Que rio é este pelo qual corre o Gânges?". In: Roxane H. R. Rojo; A. A. G Batista.. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita*.. Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita.. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. , p. 211-252.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: < <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: < <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017c. Disponível em < <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416> > Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> >, acesso em 10 nov 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9009:pnld-2015-portugues>>, acesso em 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar 2013*. Brasília: MEC/DAEB, 2013. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf >, acesso em 10 jan. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4568-guiapnld2011portugues/download>, acesso em 10 jan. 2012.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *Prova Brasil: ensino fundamental* : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008a.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Seção 1. p. 1. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.

Seção 1. p. 12178. Brasília, DF, 20 ago 1985. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 22 jul 2012.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 1 jan 2015.

CASTILHO, A. T. . Proposta funcionalista de mudança linguística: os processos de lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização na constituição das línguas. In: Tânia Lobo; Ilza Ribeiro; Zenaide Carneiro. (Org.). *Para a História do Português Brasileiro. Novos dados, novas análises*. 1a.ed.Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2006, v. 6 (1), p. 223-296.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. *Português: linguagens*, 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DELMANTO, D; CASTRO, M. da C. *Português: ideias & linguagens*, 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. da C. (Org). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras das UFMG, 2006.

_____. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcila. (Orgs). *Língua portuguesa, educação e mudança*. São Paulo: Europa, 2008.

FERRAREZI JÚNIOR, C. *A Pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários: Princípios e aspectos metodológicos*. (no prelo)

_____. Metáfora e Função de Registro: A visão de mundo do falante e sua interferência nas línguas naturais. *Linha d'Água*, v. 25(1), p. 67-86, 2012.

_____. *Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1000. 296p .

_____. *Semântica para a Educação Básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2008. v. 1. 270p .

FERRAREZI JÚNIOR. (Org.) ; BASSO, R. M. (Org.) . *Semântica, Semânticas: uma introdução*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013. v. 1. 176p .

GEERAERTS, Dirk. *Diachronic Prototype Semantics. A Contribution to Historical Lexicology*. Oxford: Clarendon Press, 1997.

GONÇALVES, C. A. V.. *Processos 'Marginais' de formação de palavras*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016. v. 1. 146p .

GREGOLIN, Maria do Rosário F. V.; LEONEL, Maria Célia M. *O que quer o que pode esta língua?* Araraquara: FCL – Unesp, 1997.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LAROCA, M. N. de C. *Manual de morfologia do português*. Campinas: Pontes, 1994.

LEWIS, Michael. *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Language teaching Publications, 1997.

_____. *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove: Language teaching Publications, 1993.

LISKA, G. J. R. *O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical: análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 201 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RAZZINI, M. P. G. A. *Antologia Nacional e a ascensão do Português no currículo da escola secundária brasileira*. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, v. 35, p. 59-71, 2002.

RICHARDS, J. *The role of vocabulary teaching*. TESOL Quaterly, v. 10, n. 1, p. 77-89, 1976.

RIO-TORTO, Graça Maria. *Mecanismos de Produção Lexical no Português Europeu*. Alfa, São Paulo, 42(n.esp.): 15-32,1998.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

SANDMANN, A. J. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et Labor / São Paulo: Ícone, 1989.

_____. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1991a.

_____. *Competência lexical: Produtividade, restrições e bloqueio*. Paraná: UFPR, 1991b.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Maria Antônia; BARROS, Maria do Rosário Starling de. *Português: Linguagens em conexão*. 1 ed. São Paulo: Leya, 2013.

SILVA, A. S.. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

_____. *A Linguística Cognitiva: Uma breve introdução a um novo paradigma em lingüística*. Revista Portuguesa de Humanidades, vol. I. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP, 1997.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: *Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 2004, p. 53-60.

SOUZA, D. S. G. ; ARÃO, L. A. . *A contribuição da Lingüística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil*. revista Babilonia Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução ^{JCR}, v. 6/7, p. 67-78, 2009.

ULLMANN, Stephen. *The Principles of Semantics*. Oxford: Blackwell. 1951.

_____. *Semantics. An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford: Blackwell. (trad. port. *Semântica. Uma Introdução à Ciência do Significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª ed. 1977.

TORRALVO; Izeti Fragata; MINCHILLO, Carlos Cortes. *Linguagem em movimento*. 1º ano. São Paulo: FTD, 2010

XATARA, C. M. ; SOUZA, V. C. ; MORAES, A. C. . *A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical*. Caderno Seminal Digital (Rio de Janeiro), v. 10, p. 19-28, 2008.

APÊNDICE**CADERNO DE QUESTÕES****ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO**

Intertextualidade

➔ Panorama

Intertextualidade

Textos sempre retomam outros textos, reproduzindo-os, criticando-os, satirizando-os, negando-os por meio de um recurso chamado intertextualidade.

A identificação desse recurso auxilia a leitura e a compreensão de textos escritos e orais, de pinturas, de filmes etc. Muitas vezes, o leitor precisa ter conhecimentos prévios para perceber a citação intertextual e ampliar sua compreensão do texto.

Paráfrase e paródia

- Paráfrase é um recurso intertextual que consiste na retomada de um texto por outro, sem alterar seus efeitos de sentido. O ato de reescrever e de recontar histórias é uma forma de paráfrase. A paráfrase distingue-se do plágio porque explicita a fonte e o objetivo da remissão a outro texto.
- Paródia é a retomada de outro texto com o objetivo de questionar, criticar, ironizar, negar, confrontar, romper com as características do texto original. Algumas vezes a paródia consiste, por exemplo, no deslocamento de um texto para outro suporte, voltado para outro público, com o objetivo de prestar homenagem à obra.

Na paródia há um desvio, um rompimento com a obra retomada, pois o objetivo é propor outra abordagem, frequentemente humorística, rompendo com a seriedade do (texto) original.

Muitos artistas se apropriam de temas de obras e de autores clássicos, substituindo as imagens da obra original. Veja ao lado uma paródia da *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, como uma jovem *hippie* dos anos 70.

Polifonia

Leia:

“Todo texto é um intertexto, no sentido em que outros textos estão presentes nele, em níveis variados, podendo ser reconhecidos ou não. Chama-se, pois, de intertextualidade a relação de um texto com outros previamente existentes, efetivamente produzidos. A intertextualidade é explícita quando é feita a citação da fonte do intertexto (discurso relatado, citações de referências, resumos, traduções etc.), sendo implícita quando cabe ao interlocutor recuperar a fonte na memória para construir o sentido do texto (é o caso das alusões, da paródia, de certas paráfrases, de certos casos de ironia).” [...]

(CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/Fale, 1999, p. 61.)



Museo Louvre, Paris

➔ *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci.



Rosa Puchalt/Dreamstime.com

➔ *Paródia de Mona Lisa*, por Rosa Puchalt.

Como você leu nesse trecho, são frequentes as retomadas de outros textos, de outras falas, de outras vozes. É a chamada **polifonia textual**. A palavra *polifonia* tem origem no grego e significa “muitos sons”: *poli* (muitos); *fonía* (sons).

Outras formas de intertextualidade

Existem outras possibilidades de intertextualidade, entre elas:

- a **epígrafe** (do grego: “grafar acima”) – citação que aparece antes ou acima de um texto para dar indicações sobre o tema a ser desenvolvido.
- a **citação** – recurso intertextual por meio do qual o autor cita outro texto com o objetivo de enriquecer, valorizar ou validar seu texto. O trecho citado aparece entre aspas ou em itálico, com indicação da fonte, para não ser confundido com o plágio, que consiste em assinar ou apresentar como sua uma obra artística ou científica de outro autor.
- a **referência** – em textos literários, esse recurso intertextual consiste em se referir a personagens, romances, autores, com o objetivo de estabelecer uma associação.
- a **alusão** – referência discreta a outro texto: menção do nome de uma obra, de uma pintura ou de algum elemento dessa obra, como cenário, personagem, época etc.

A intertextualidade não é específica do texto literário ou científico.

A polifonia está presente nas conversações cotidianas e em textos jornalísticos, entre outros.

Passos largos

- 1 Na obra *Guernica*, o pintor espanhol Pablo Picasso denunciou o ataque alemão à cidadezinha espanhola de mesmo nome em 26 de abril de 1937, durante a Guerra Civil Espanhola. Logo depois que a população de Guernica foi massacrada, Picasso pintou um grande mural sobre os horrores desse ataque.

Veja como Adão Iturrusgarai reinterpreta *Guernica* na tirinha *La vie en rose*:



ITURRUSGARAI, Adão. *La vie en rose*. Caderno Ilustrada, Folha de S.Paulo, 21/9/2002, p. E11.

O título dessa tirinha é um recurso intertextual, pois faz alusão ao nome de uma música francesa que, em português, significa “A vida em cor-de-rosa”.

O que significa a expressão figurada (metáfora) “vida em cor-de-rosa”?

(Enem/2000)

Em muitos jornais, encontramos charges, quadrinhos, ilustrações inspirados nos fatos noticiados. Veja um exemplo:

Demarcação das terras indígenas



Jornal do Commercio, 22/8/93.

O texto que se refere a uma situação semelhante à que inspirou a charge é:

a) Descansem o meu leito solitário
Na floresta dos homens esquecida,
À sombra de uma cruz, e escrevam nela
– Foi poeta – sonhou – e amou na vida.
(AZEVEDO, Álvares de. *Poesias escolhidas*. Rio de Janeiro/
Brasília: José Aguilar/INL, 1971.)

b) Essa cova em que estás
Com palmos medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.
É de bom tamanho,
Nem largo nem fundo,
É a parte que te cabe
deste latifúndio.

(MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina e outros poemas em voz alta*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1967.)

c) Medir é a medida
mede
A terra, medo do homem, a lavra;
lavra
duro campo, muito cerco, vária várzea.
(CHAMIE, Mário. *Sábado na hora da escuta*.
São Paulo: Summus, 1978.)

d) Vou contar para você
um caso que sucedeu
na Paraíba do Norte
com um homem que se chamava
Pedro João Boa-Morte,
lavrador de Chapadinha:
talvez tenha morte boa
porque vida ele não tinha.
(GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. Rio de
Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.)

e) Trago-te flores, – restos arrancados
Da terra que nos viu passar
É ora mortos nos deixa e separados.
(ASSIS, Machado de. *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.)



Soneto**Luís de Camões**

Tanto de meu estado me acho incerto,
Que em vivo ardor tremendo estou de frio;
Sem causa, juntamente choro e rio,
O mundo todo abarco, e nada aperto.

É tudo quanto sinto um desconcerto:
Da alma um fogo me sai, da vista um rio;
Agora espero, agora desconfio;
Agora desvario, agora acerto.

Estando em terra, chego ao Céu voando;
Num'hora acho mil anos, e é de jeito
Que em mil anos não posso achar um'hora.

Se me pergunta alguém porque assi ando,
Respondo que não sei, porém suspeito
Que só porque vos vi, minha Senhora.



Jeff Thompson

(CAMÕES, Luís de. *Luís de Camões – Lírica*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 117.)

Leia os conceitos:

Hipérbato ou inversão é uma figura de linguagem muito presente nos sonetos de Camões. Ela consiste na inversão dos termos da oração para conseguir efeitos estilísticos. Exemplo:

“Tanto de meu estado me acho incerto,” (Camões)

Metonímia é uma figura de linguagem baseada no uso de um nome no lugar de outro, pelo emprego da parte pelo todo, do efeito pela causa, do autor pela obra, do continente pelo conteúdo etc. Exemplo:

Gosto de ler Camões.

Hipérbole é uma figura de linguagem que enfatiza ou exagera a significação linguística. Exemplo:

Ele morreu de rir.

Anáfora é uma figura de linguagem que consiste em repetir uma ou mais palavras no início de frases ou versos consecutivos. Exemplo:

“É pau, é pedra, é o fim do caminho.” (Tom Jobim)

(Fuvest/1999)

No caderno, relacione as colunas:

a) Metonímia

(1) “Agora espero, agora desconfio;
Agora desvario, agora acerto.”

b) Hipérbole

(2) “Se me pergunta alguém porque assi ando”

c) Hipérbato ou inversão

(3) “Estando em terra, chego ao Céu voando;”

d) Anáfora

(4) “Da alma um fogo me sai, da vista um rio;”

10 Leia a letra da canção *Monte Castelo*, de Renato Russo:

Monte Castelo

Renato Russo

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade.
O amor é bom, não quer o mal.
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é fogo que arde sem se ver.
É ferida que dói e não se sente.
É um contentamento descontente.
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer.
É solitário andar por entre a gente.
É um não contentar-se de contente.
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade.
É servir a quem vence, o vencedor.
É um ter com quem nos mata a lealdade.
Tão contrário a si é mesmo o amor.

Estou acordado e todos dormem.
Todos dormem todos dormem.
Agora vejo em parte,
mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
e falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

Mais informações sobre a vida e obra de Renato Russo podem ser obtidas em: Memorial Renato Russo: <www.renato-russo.com.br/>.

Adi Leite/Folhapress



(RUSSO, Renato. Monte Castelo Inc. Adapt. “1 Coríntios 13” e “Soneto 11” de Luís de Camões. In: LEGIÃO URBANA, *As quatro estações*. EMI: 1989, 1 CD, faixa 7.



Fique ligado

As quatro estações. Legião Urbana. EMI, 1989.

As quatro estações, uma das obras de maior repercussão da banda Legião Urbana, liderada por Renato Russo, é o quarto álbum do grupo e foi lançado em 1989. As músicas desse álbum tratam de temas como sexualidade, religião e crítica social. Além de “Monte Castelo”, traz outros grandes sucessos da banda, como “Pais e filhos”, “Quando o sol bater na janela do teu quarto” e “Meninos e meninas”.

Explique, em seu caderno, a linguagem figurada presente nos seguintes versos:

“O amor é bom, não quer o mal”

“É um contentamento descontente”

“É dor que desatina sem doer”

“É solitário andar por entre a gente”

“É um não contentar-se de contente”

“É cuidar que se ganha em se perder”

Linguagem, comunicação e interação

Na bagagem

- Como as pessoas entram em contato umas com as outras e se comunicam?
- Há comunicação em todas as situações de contato entre as pessoas?
- O que pode acontecer em uma situação de comunicação em que as pessoas interpretam de formas diferentes uma mesma fala ou texto? O que causaria essas interpretações diferentes?



Cartum é um desenho humorístico que ironiza ou critica determinado fato, comportamento ou costume da sociedade. No cartum são usadas tanto a linguagem verbal (palavras) quanto a linguagem não verbal (imagens, gestos, sons, sinais etc.).

Leia o cartum a seguir e as informações que se seguem.

Exemplos de igualdade, fraternidade e liberdade?

Lor



(LOR. *Os desmandamentos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1992.)

Luis Oswaldo Carneiro Rodrigues, o **Lor**, além de cartunista, chargista, quadrinista e ilustrador premiado, é formado em Medicina pela UFMG, onde também é professor. Publicou seus trabalhos em revistas e em jornais como o *Diário Popular* (SP), *Estado de Minas* e *O Tempo* (MG). Suas tiras mais conhecidas são: *Now Sem Rumo* e *Telinho* – a programação normal. Como crítico, produziu textos e cursos sobre a ideologia dos cartuns e dos quadrinhos. É autor dos livros *Retrato falado* (1979); *Urso Fiote* (1985) e *Os desmandamentos* (1992).

Para saber mais sobre a obra de Lor acesse os sites:

Zine Brasil/Entrevista: <http://sites.google.com/site/zinebrasil02/zb_entrevista_lor>.

Zine Brasil/Retrato Falado de Lor: <http://sites.google.com/site/zinebrasil02/coluna_univer_sub_retrato_falado>.

Acessos em: 18 jul. 2012.



Liberdade, Igualdade e Fraternidade são os princípios universais proclamados pela Revolução Francesa, ocorrida na França entre 1789 e 1799 e considerada o evento histórico que marca o início da Idade Contemporânea.

Nas trilhas do texto

- 1 **Interlocutor** é cada uma das pessoas que participam de uma conversa. No cartum que você leu, quem são os interlocutores? Justifique sua resposta com elementos do cartum.

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

2 As respostas dos alunos foram as esperadas pela professora? Justifique.

3 Em que consiste o humor do cartum?

4 Em sua opinião, o que pode ter motivado os alunos a darem essas respostas?

5 Leia o cartum “Vereda tropical”, de Nani, publicado no jornal *Estado de Minas*:



(Estado de Minas. Caderno Cultura/Quadrinhos. Belo Horizonte, 27/08/2000, p. 8)

a) No cartum “Vereda tropical”, quem são os interlocutores? Justifique sua resposta com elementos do cartum.

b) O que a imagem de cada um deles pode representar? Justifique.

c) Como você interpreta o comentário do segundo interlocutor?

d) Qual dos interlocutores se refere a um contexto social e econômico mais amplo? E qual deles se refere a um contexto pessoal?

e) Qual é a relação entre o cartum de Lor e o de Nani? Explique.

Na bagagem

- Você já atribuiu significados inadequados a um termo ou uma expressão?
- Em que situação isso ocorreu? Em uma conversa? Na leitura ou interpretação de um texto? Qual foi o resultado disso?

Leia a seguir uma tirinha de Mauricio de Sousa que mostra uma curiosa situação de comunicação.

Chico Bento
Mauricio de Sousa



(SOSA, Mauricio de. *Chico Bento*. Rio de Janeiro, Globo, n. 335, Nov./1999.)

Tira ou **tirinha** é uma pequena história em quadrinhos composta, geralmente, por três ou quatro quadrinhos dispostos em sentido horizontal. Nas tirinhas são usadas tanto a **linguagem verbal** (palavras) quanto a **linguagem não verbal** (imagens, gestos, sons, sinais etc.).

Palavras na lupa

1 (Enem/2000 – adaptada)

Na tirinha de Chico Bento (reproduzida na página anterior), atribuiu-se um significado inadequado a um termo ou expressão. Isso às vezes pode levar a situações inesperadas. Nessa historinha, o efeito humorístico origina-se de uma situação criada pela fala da personagem Rosinha no primeiro quadrinho. Qual foi a frase dita por Rosinha?

Fonemas, letras, acentuação gráfica

- 6 Na fala popular do Brasil, a pronúncia de encontros vocálicos e de dígrafos não corresponde ao padrão formal da língua escrita. Identifique esses usos nos quadrinhos.

(*Almanacão de férias: reedição das melhores histórias da Turma da Mônica.* “Chico Bento em: Bicho-do-pé”. SOUSA, Mauricio de. Globo, 2003, n. 37, s/p.)



© Mauricio de Sousa Editora Ltda.

Linguagem figurada

Na bagagem

- Você já percebeu que uma mesma palavra pode ser empregada em sentidos diferentes? Leia a tira e o verbete reproduzidos a seguir.

Turma da Mônica

Maurício de Sousa



(SOUSA, Maurício de. Turma da Mônica. *O Globo*, Segundo Caderno, 13 maio 2009, p. 9.)

navegar

v. (sXIV) 1 *int.* conduzir embarcação ou aeronave em segurança, entre pontos determinados <n. pelo rio Amazonas> <n. sobre o Atlântico> 2 *t.d.* cruzar (mar, espaço etc.) em embarcação, aeronave, astronave etc. <n. mares bravios> 3 *int. fig.* INF INTERN consultar sequencialmente diversos hipertextos, acionando os *links* neles contidos para passar de um para outro [...]

(Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2009.)

Nas trilhas do texto

1 Em relação à tira e ao verbete lidos, responda:

a) Em que consiste o humor da tira?

b) A qual acepção do verbete corresponde o sentido da palavra “navegar”, quando utilizada por Chico Bento? Justifique.

c) No contexto da tira, a qual acepção do verbete deveria corresponder o sentido adequado?

d) O que provocou a atitude da personagem Chico Bento?

Panorama

Sentido referencial e sentido figurado

Além de se referirem a objetos ou seres reais – sentido **referencial** ou **denotativo** –, as palavras podem ser usadas, também, em sentido **figurado** ou **conotativo**.

Leia alguns exemplos de expressões de sentido figurado formadas por palavras que se referem a partes do corpo:

cabeça dura; cabelo em pé; carne de pescoço; coração partido;
dedo duro; pé frio; dor de cotovelo; nariz empinado; olho gordo;
osso duro de roer; unha de fome.

Algumas dessas expressões de sentido figurado podem revelar um ponto de vista crítico a respeito de pessoas, comportamentos etc.

Figuras de linguagem

As palavras de uma língua podem ganhar novos significados a partir de seu sentido mais usual. **Figura de linguagem** é um recurso de expressão que consiste no uso de palavras em sentido figurado ou conotativo.

A seguir, apresentamos algumas das principais figuras de linguagem.

Leia os versos:

Teus olhos são negros, negros
Como as noites sem luar...

(CASTRO ALVES. O gongoleiro do amor. *Castro Alves*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1972. p. 27.)

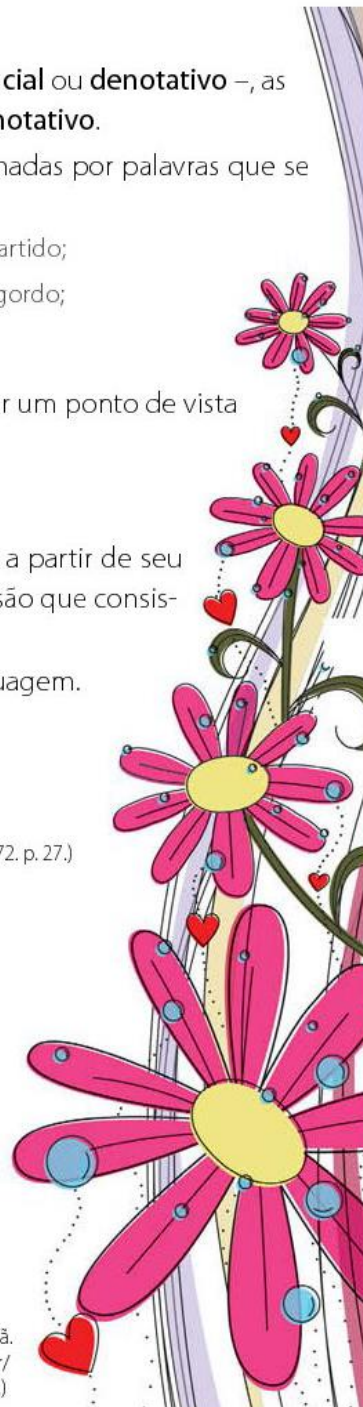
Houve nesses versos uma comparação:

olhos negros = noites sem luar

A **comparação** consiste em atribuir características de um ser a outro devido a semelhanças entre eles, usando termos comparativos (*como, igual a, tal qual, feito*). Observe:

A felicidade é como a gota
De orvalho numa pétala de flor
Brilha tranquila
Depois de leve oscila
E cai como uma lágrima de amor

(MORAES, Vinicius de; JOBIM, Tom. *A felicidade*. Editora Musical Arapuã.
Disponível em: <www.viniciusdemoraes.com.br/site/article.php?id_article=1031>. Acesso em: 19 set. 2012.)



A comparação, nessa letra de canção, aproxima o significado de dois termos:

felicidade = gota de orvalho

Metáfora, por sua vez, é uma figura de linguagem construída a partir de uma comparação entre termos e ideias semelhantes. Na construção da metáfora não se usam os termos comparativos etc.

Leia estes versos:

poesia
minha única escadaria
meu único corrimão.

(RIBEIRO, Ana Elisa. Ruir. *Poesinha*. Belo Horizonte: Pandora, 1997, p. 12.)

Compreenda a construção da metáfora nesses versos:

escadaria = desafio
corrimão = apoio
poesia = escadaria, corrimão
poesia = desafio, apoio

Catacrese é uma metáfora já incorporada ao uso comum da língua, que supre a falta de uma palavra apropriada para nomear determinado objeto, determinada ação etc.

Leia alguns exemplos:

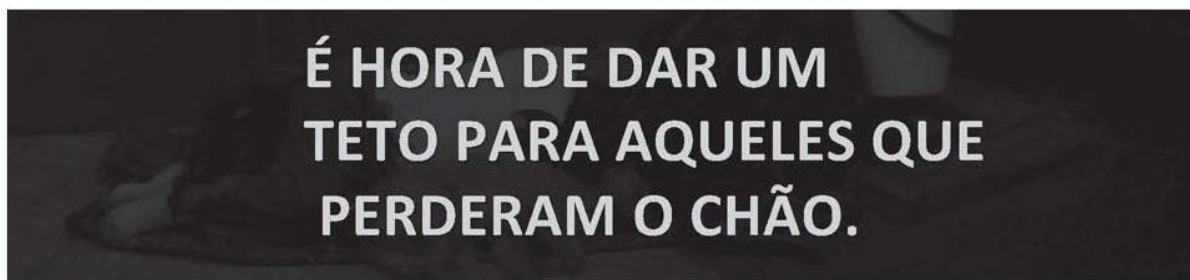
asa de xícara; barriga da perna ou batata da perna (panturrilha);
cabelo de milho; boca do túnel; braço de poltrona;
céu da boca (palato); coroa do abacaxi; pé da mesa;
corpo do texto; pé de página; orelha do livro etc.

A **metonímia** consiste em nomear um objeto substituindo uma palavra por outra, considerando uma relação de:

- efeito pela causa ou vice-versa
Venceu na vida com suor e lágrima. (com trabalho)
- matéria-prima pelo objeto
Comprei uma porcelana para o casal. (um jogo de jantar de porcelana)
- parte pelo todo
Minhas pernas correram em sua direção. (eu corri)
- autor pela obra
Ele já leu muito Machado. (obras de Machado de Assis)
- concreto pelo abstrato
Jurou pela bandeira. (pela pátria)
- marca pelo produto
Comprei bombril para limpar as panelas. (esponja de aço)
- continente (recipiente) pelo conteúdo
Comi um prato delicioso naquele restaurante. (uma porção de certa combinação de alimentos)
- singular pelo plural
O brasileiro é considerado cordial. (os brasileiros)



Leia este exemplo, de uma publicidade da campanha “Minas Solidária”:



(Estado de Minas, Belo Horizonte, 16 abr. 2003. Caderno Política, p. 6.)

Nesse exemplo, a metonímia está na substituição da parte pelo todo: teto (parte da casa), nesse caso, representa a casa (o todo).

Leia esta manchete:

Espanha corta auxílio médico para ilegais

(Folha de S.Paulo, São Paulo, 17 set. 2012. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/66704-espanha-corta-auxilio-medico-para-ilegais.shtml>. Acesso em: 17 set. 2012.)

Neste exemplo, *Espanha* não se refere ao país, mas ao governo da Espanha, que tomou essa decisão sobre os (imigrantes) ilegais.

A **antonomásia** (ou **perífrase**) consiste na substituição de um nome por outro ou por uma expressão que o represente. Muitos exemplos de antonomásia costumam ser criados pela mídia e acabam fazendo parte da linguagem popular, transformando-se em lugares-comuns.

Leia:

Tão questionado em 1970 quanto o Fenômeno agora, o Rei perdeu condição de intocável antes de brilhar na conquista do tri e se consolidar como deus da bola.

(Folha de S.Paulo, 19 mar. 2006. Esporte, p. D1.)

Observe que, nesse caso:

Fenômeno = Ronaldo
Rei = Pelé

Leia outros exemplos de antonomásia já incorporados à linguagem popular:

Rei da Jovem Guarda = Roberto Carlos
Rainha dos Baixinhos = Xuxa
Cidade Maravilhosa = Rio de Janeiro
Veneza Brasileira = Recife
Fiel = torcida do Corinthians
Galo = Clube Atlético Mineiro
Peixe = Santos Futebol Clube



Recife (PE), outubro de 2009.

O **clichê** é uma metáfora que, por ser muito usada, torna-se banal, lugar-comum, chavão.

Tapete verde = campo de futebol, gramado

Coração de ouro = pessoa muito boa

Figuras de linguagem como recursos argumentativos

Figuras de linguagem como metáfora, ironia, hipérbole, anáfora, antítese, paradoxo são recursos argumentativos, pois têm a finalidade de influenciar ou convencer o leitor/ouvinte.

5 Leia o trecho de uma crônica de Josué Machado:

Crime no tapete verde

Um dia destes, na gravação de um jogo antigo da seleção brasileira de futebol, quando ela fazia gols às pencas, o narrador disse que “o balão descreveu uma parábola e aninhou-se no véu da noiva”. Ele disse isso. Disse sim.

[...] E tome “tapete verde”, “dentro das quatro linhas”, “cozinha”, “zona do agrião”, “balão”, “redonda”, “couro”, “pelota”, “pelo que ele fez dentro de campo”, “gorduchinha”, “lá onde a coruja fez o ninho”, “jogar contra o próprio patrimônio”, sinônimo de gol contra ou de jogada que resulte em gol contra.

Um desses simpáticos locutores grita “Tá lá um corpo caído no chão!” cada vez que um jogador se esparrama no tapete verde. Como num jogo há de vinte a cinquenta faltas, o amigo exclama em todas elas o verso da bela letra que o Aldir Blanc escreveu para o samba musicado por João Bosco, “De frente pro crime”. Pode-se dizer que é muito.

Por que ele faz isso com os telespectadores? Que tal uma ou duas vezes por jogo? Vá lá, cinco ou seis. Serão casos de atropelamento dentro das quatro linhas. E atropelamento com requintes de crueldade (como dizem os da polícia), de que são capazes zagueirões como Júnior Baiano, Gralak, Tonhão e alguns outros [...]

(MACHADO, Josué. *Folha de S.Paulo*, 17 set. 1994. Dito e Escrito.)

a) Qual foi o objetivo do autor, ao escrever essa crônica?

As **figuras de linguagem** não têm apenas função estilística. Seu uso pode reforçar a argumentação, além de ajudar a defender determinados pontos de vista e a influenciar o leitor.

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

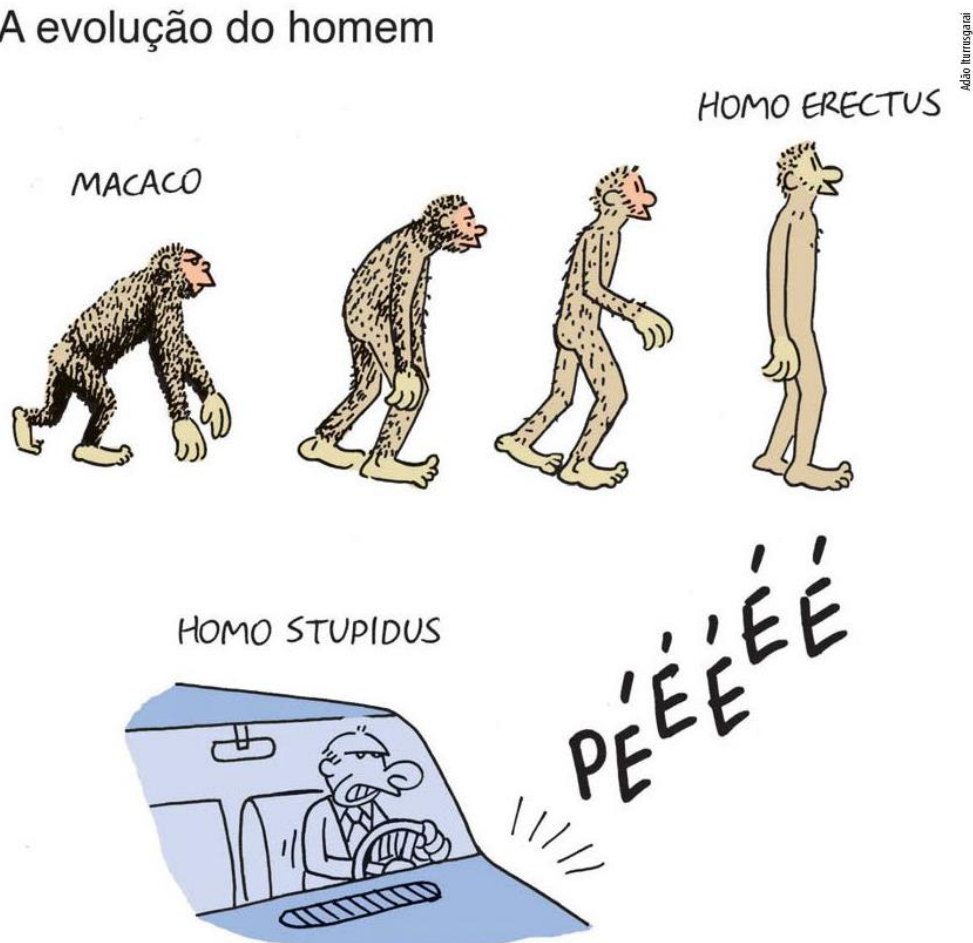
No caderno, relacione as duas colunas:

a) aliteração	<p>1. Recife/ Não a Veneza americana</p> <p>(BANDEIRA, Manuel. Evocação do Recife. <i>Manuel Bandeira – Poesia completa e prosa</i>. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974, p. 212-214.)</p>
b) comparação	<p>2. Vozes veladas, veludosas vozes/ Volúpias dos violões, vozes veladas,/ Vagam nos velhos vórtices velozes/ Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.</p> <p>(CRUZ E SOUZA. Violões que choram. In: FIGUEIREDO, José Valle de (Org.). <i>Antologia da poesia brasileira</i>. Lisboa: Editorial Verbo, s/d. p. 83.)</p>
c) antítese	<p>3. Cantar era buscar o caminho que vai dar no sol</p> <p>(NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. <i>Nos bailes da vida</i>. <http://milton-nascimento.lettras.terra.com.br/lettras/47398/>. Acesso em: 12 abr. 2006.)</p>
d) perífrase	<p>4. Tudo e nada; outra vez tudo;/ nada outra vez – mas, teimosa,/ a languidez desta rosa/ morrendo à mão de veludo.</p> <p>(COUTO, Ribeiro. Sintra. In: FIGUEIREDO, José Valle de (Org.). <i>Antologia da poesia brasileira</i>. Lisboa: Editorial Verbo, s/d. p. 133.)</p>
e) gradação	<p>5. Vai-se a primeira pomba despertada.../ Vai-se outra... mais outra... enfim dezenas.</p> <p>(CORREIA, Raimundo. As pombas. In: FIGUEIREDO, José Valle de (Org.). <i>Antologia da poesia brasileira</i>. Lisboa: Editorial Verbo, s/d. p. 64.)</p>
f) metáfora	<p>6. Minh'alma é triste como a rola aflita/ Que o bosque acorda desde o albor da aurora.</p> <p>(ABREU, Casimiro de. Minh'alma é triste. In: FIGUEIREDO, José Valle de (Org.). <i>Antologia da poesia brasileira</i>. Lisboa: Editorial Verbo, s/d. p. 41-42.)</p>

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

- 8 Leia o cartum de Adão Iturrusgarai reproduzido a seguir. Identifique e explique as figuras de linguagem empregadas em sua construção.

A evolução do homem



(ADÃO. A evolução do homem. *Folha de S.Paulo*, 14 jun. 2003. Folhinha, p. F8.)

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

9 (Enem/2009)

Leia os textos:

Texto I

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra
[...]

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.)

Texto II

As lavadeiras de Mossoró, cada uma tem sua pedra no rio: cada pedra é herança de família, passando de mãe a filha, de filha a neta, como vão passando as águas no tempo [...]. A lavadeira e a pedra formam um ente especial, que se divide e se reúne ao sabor do trabalho. Se a mulher entoa uma canção, percebe-se que nova pedra a acompanha em surdina...
[...]

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos sem propósito. *Jornal do Brasil*, Caderno B, 17 jul. 1979.)

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

Com base na leitura desses textos, é possível estabelecer uma relação entre forma e conteúdo da palavra “pedra”, por meio da qual se observa:

- a) o emprego, em ambos os textos, do sentido conotativo da palavra “pedra”.
- b) a identidade de significação, já que, nos dois textos, “pedra” significa empecilho.
- c) a personificação de “pedra”, que, em ambos os textos, adquire características animadas.
- d) o predomínio, no primeiro texto, do sentido denotativo de “pedra” como matéria mineral e dura.
- e) a utilização, no segundo texto, do significado de “pedra” como dificuldade materializada por um objeto.

10 (Enem/2004)

Leia a tira:



Nesta tirinha, a personagem faz referência a uma das mais conhecidas figuras de linguagem para:

- a) condenar a prática de exercícios físicos.
- b) valorizar aspectos da vida moderna.
- c) desestimular o uso das bicicletas.
- d) caracterizar o diálogo entre gerações.
- e) criticar a falta de perspectiva do pai.

11 (Enem/2005)

O termo (ou expressão) destacado(a) que está empregado em seu sentido próprio, denotativo, ocorre em:

- a) “[...] É de laço e de nó De gibeira o jiló Dessa vida, **cumprida a sol** [...]”
(TEIXEIRA, Renato. *Romaria*. Kuarup Discos, Set. 1992.)
- b) Protegendo os inocentes é que Deus, sábio demais, põe **cenários** diferentes nas impressões digitais.
(CARVALHO, Maria N. S. *Evangelho da Trova*. s.n.b.)

- c) O **dicionário-padrão** da língua e os dicionários unilíngues são os tipos mais comuns de dicionários. Em nossos dias, eles se tornaram um objeto de consumo obrigatório para as nações civilizadas e desenvolvidas.

(BIDERMAN, Maria T. Camargo. *O dicionário-padrão da língua*. Alfa (28), 2743, 1974 Supl.)

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.



(O Globo. O Menino Maluquinho. Agosto de 2002.)

- e) Humorismo é a arte de **fazer cócegas no raciocínio** dos outros. Há duas espécies de humorismo: o trágico e o cômico. O trágico é o que não consegue fazer rir; o cômico é o que é verdadeiramente trágico para se fazer.

(Leon Eliachar. www.mercadolivre.com.br. Acessado em julho de 2005.)

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

13 (Enem/2002)

Em suas memórias, Érico Veríssimo relata um episódio da adolescência que teve influência significativa em sua carreira de escritor.

Lembro-me de que certa noite – eu teria uns quatorze anos, quando muito – encarregaram-me de segurar uma lâmpada elétrica à cabeceira da mesa de operações, enquanto um médico fazia os primeiros curativos num pobre-diabo que soldados da Polícia Municipal haviam “carneado”. [...] Apesar do horror e da náusea, continuei firme onde estava, talvez pensando assim: se esse caboclo pode aguentar tudo isso sem gemer, por que não hei de poder ficar segurando esta lâmpada para ajudar o doutor a costurar esses talhos e salvar essa vida? [...]

Desde que, adulto, comecei a escrever romances, tem-me animado até hoje a ideia de que o menos que o escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto.

VERÍSSIMO, Érico. *Solo de clarineta*. Tomo I. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

Neste texto, por meio da metáfora da lâmpada que ilumina a escuridão, Érico Veríssimo define como uma das funções do escritor e, por extensão, da literatura:

- a) criar a fantasia.
- b) permitir o sonho.
- c) denunciar a realidade.
- d) criar o belo.
- e) fugir da náusea.



Processos de formação de palavras

Na bagagem

- Você sabe o que é estrangeirismo? E neologismo? Como e por que motivo os neologismos se formam ou são criados? Conhece algum(ns)? Qual ou quais?

- É possível que uma língua se forme sem a incorporação de termos estrangeiros?
- O uso de palavras estrangeiras é positivo ou negativo para o nosso idioma?

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

- Como são formadas as palavras da língua portuguesa? O que são neologismos? Quais são os processos de formação de palavras, em nossa língua? Quais deles você conhece?

- Por que se fala em formação de palavras?

Veja como a professora Margarida Basílio responde a essa pergunta no primeiro capítulo de sua *Teoria lexical*:



Teoria lexical

Margarida Basílio

Por que formação de palavras?

As palavras são elementos de que dispomos permanentemente para formar enunciados.

Quase sempre fazemos uso automático das palavras, sem parar muito para pensar nelas. E não nos damos conta de que muitas vezes estas unidades com que formamos enunciados não estavam disponíveis para uso e foram formadas por nós mesmos, exatamente na hora em que a necessidade apareceu. [...]

O mistério das combinações

Estes processos tão simples e transparentes, de cujo funcionamento nem sempre nos conscientizamos, escondem mistérios às vezes resistentes a

toda tentativa de explicação. Um dos problemas básicos com que se defronta a pesquisa no campo da formação de palavras é o da aceitação ou não de combinações de formas. Ou seja: por que certas palavras são tão naturais, a ponto de nem percebermos que não as conhecíamos anteriormente, enquanto outras soam estranho ou são absolutamente inaceitáveis? [...]

(BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1995. p. 5.)

Margarida Basílio é doutora em Linguística pela Universidade do Texas (EUA), professora da PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Palavras na lupa

- 1 Uma apresentadora de televisão fez a seguinte afirmativa: “– Isso é *inaguentável!*”. A palavra destacada não faz parte do vocabulário de nossa língua. O que seria preciso para que ela fizesse parte de um dicionário da língua portuguesa?

Panorama

Neologismos

Como vimos, o processo de formação de palavras é dinâmico e constante. Os falantes de uma língua dispõem de recursos para criar novas palavras ou expressões, que recebem o nome de neologismos.

No entanto, não basta criar ou inventar novas palavras para que elas sejam imediatamente reconhecidas e incorporadas ao vocabulário da língua, ou seja, dicionarizadas. É necessário que elas sejam usadas por um grande número de falantes, durante meses ou anos.

Assim como as palavras “nascem”, elas também podem “morrer”, ou seja, cair em desuso.

2 Em sua opinião, por que aceitamos com naturalidade palavras como *regional* e *cheiroso* e não aceitamos as palavras *regioso* e *cheirosal*?

3 Leia essa tira:



(BROWNE, Chris. Hagar. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 3 jul. 2004. Ilustrada, p. E7.)

- Explique o neologismo *Querolândia*, presente nessa tirinha.
- Com que objetivo o personagem Hagar usou esse neologismo?

Panorama

Processos de formação de palavras

Você já conhece a origem de nossa língua: o latim falado pelos romanos e modificado ao longo do tempo. Entretanto, muitas palavras que fazem parte de nossa língua têm outra origem. Foram “importadas” de línguas como o francês, o inglês, o grego, as línguas indígenas e as africanas etc. Outras são formadas na própria língua, por um *processo de formação vernácula* ou *processo de formação de palavras*.

Nesse contexto, as palavras podem ser classificadas como primitivas ou derivadas:

Palavras primitivas são aquelas que dão origem a outras.

Palavras derivadas são as que se originam de outras. Exemplo:

pedra →	pedraria
(primitiva)	(derivada)

9 (Enem/2000 – adaptada)

O autor do texto abaixo critica, ainda que em linguagem metafórica, a sociedade contemporânea em relação a seus hábitos alimentares. Leia-o:

Vocês que têm mais de 15 anos, se lembram quando a gente comprava leite em garrafa, na leiteria da esquina? [...]

Mas vocês não se lembram de nada, pô! Vai ver nem sabem o que é vaca. Nem o que é leite. Estou falando isso porque agora mesmo peguei um pacote de leite – leite em pacote, imagina, Tereza! – na porta dos fundos e estava escrito que é pasteurizado, ou pasterizado, sei lá, tem vitamina, é garantido pela embromatologia, foi enriquecido e o escambau.

Será que isso é mesmo leite? No dicionário diz que leite é outra coisa: “Líquido branco, contendo água, proteína, açúcar e sais minerais”. Um alimento pra ninguém botar defeito. O ser humano o usa há mais de 5.000 anos. É o único alimento só alimento. A carne serve pro animal andar, a fruta serve pra fazer outra fruta, o ovo serve pra fazer outra galinha [...]

O leite é só leite. Ou toma ou bota fora. Esse aqui examinando bem, é só pra botar fora. Tem chumbo, tem benzina, tem mais água do que leite, tem serragem, sou capaz de jurar que nem vaca tem por trás desse negócio.

Depois o pessoal ainda acha estranho que os meninos não gostem de leite. Mas, como não gostam? Não gostam como? Nunca tomaram! Múúúúúúú!

(FERNANDES, Millôr. *O Estado de S. Paulo*, 22 ago. 1999.)

Registre em seu caderno a alternativa correta. A palavra *embromatologia*, usada pelo autor, é:

- a) um termo científico que significa estudo dos bromatos.
- b) uma composição do termo de gíria “embromação” (enganação) com bromatologia, que é o estudo dos alimentos.
- c) uma junção do termo de gíria “embromação” (enganação) com lactologia, que é o estudo das embalagens para leite.
- d) um neologismo da química orgânica que significa a técnica de retirar bromatos dos laticínios.
- e) uma corruptela de termo da agropecuária que significa a ordenha mecânica.

Leia a tirinha:



(JEAN. Saber: Revista do Livro Universitário, ano I, n. 1, mar/abr. 2001, São Paulo: Imprensa Oficial/Abeu, p. 3.)

- a) Explique a formação e o uso do neologismo “gerundismo”.
- b) Qual é o objetivo da tirinha?

Crônica humorística com diálogo e antologia da turma

Leia a crônica de Luis Fernando Verissimo, autor que você já conhece.

Comunicação

Luis Fernando Verissimo

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

“Posso ajudá-lo, cavalheiro?”

“Pode. Eu quero um daqueles, daqueles...”

“Pois não?”

“Um... como é mesmo o nome?”

“Sim?”

“Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.”

“Sim, senhor.”

“O senhor vai dar risada quando souber.”

“Sim, senhor.”

“Olha, é pontuda, certo?”

“O quê, cavalheiro?”

“Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?”

“Infelizmente, cavalheiro...”



“Ora, você sabe do que eu estou falando.”

“Estou me esforçando, mas...”

“Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?”

“Se o senhor diz, cavalheiro.”

“Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero.”

“Sim, senhor. Pontudo numa ponta.”

“Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?”

“Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?”

“Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho.”

“Sinto muito.”

“Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse raio. Mas fora isso, tudo bem. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou um débil mental, como você está pensando.”

“Eu não estou pensando nada, cavalheiro.”

“Chame o gerente.”

“Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feita de quê?”

“É de, sei lá. De metal.”

“Muito bem. De metal. Ela se move?”

“Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim.”

“Tem mais de uma peça? Já vem montado?”

“É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço.”

“Francamente...”

“Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa.”

“Ah, tem clique. É elétrico.”

“Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar.”

“Já sei!”

“Ótimo!”

“O senhor quer uma antena externa de televisão.”

“Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo...”

“Tentemos por outro lado. Para o que serve?”

“Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa.”

“Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e...”

“Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!”

“Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!”

“É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... Como é mesmo o nome?”

(VERISSIMO, Luis Fernando. *Amar brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p. 143-145.)

Palavras na lupa

- 1** Os substantivos de sentido genérico são chamados de **hiperônimos**. Os hiperônimos ajudam a construir a continuidade temática e a evitar repetições desnecessárias. Veja um exemplo:

Levei meu *carro* para a oficina. O *veículo* está velho e tem apresentado muitos problemas. (hiperônimo: *veículo*)

Na crônica “Comunicação”, os interlocutores usaram hiperônimos para se referir ao objeto em questão. O hiperônimo *coisa*, por exemplo, foi usado sete vezes.

- Identifique no texto outros hiperônimos e registre-os no caderno.
- Qual é a relação desses substantivos com o tema da crônica?
- Em que situações esses substantivos costumam ser usados?

- 2** Para construir a continuidade temática de um texto, que hiperônimo você usaria para substituir cada uma das séries de substantivos a seguir?

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| a) geladeira – fogão – liquidificador | d) mesa – cadeira – armário |
| b) gato – cachorro – papagaio | e) apartamento – casa – chalé |
| c) carro – motocicleta – bicicleta | |

Romantismo (III): prosa

O romance indianista, urbano,
regionalista e histórico

Iracema

José de Alencar

Capítulo 2

1 Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

2 Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.

3 O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

4 Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

5 Um dia, ao pino do Sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto.

6 Iracema saiu do banho: o **aljôfar** d'água ainda a **roreja**, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e **concerta** com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto **agreste**.

7 A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes, sobe aos ramos da ár-

vore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha **matizada**, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda e as tintas de que matiza o algodão.

8 Rumor suspeito quebra a doce harmonia da **sesta**. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

9 Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. **Ignotas** armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo.

10 Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido.

11 De primeiro ímpeto, a mão **lesta** caiu sobre a cruz da espada; mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma que da ferida.

12 O sentimento que ele pôs nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou

aljôfar: com o sentido “orvalho da manhã”.

rorejar: brotar em gotas, orvalhar.

concertar: fazer coro com, cantar junto.

agreste: rude, selvagem.

matizado: de cores diversas, colorido.

sesta: hora em que se descansa após o almoço.

ignoto: desconhecido, estranho.

lesto: ágil, ligeiro, rápido.

Panorama

Polissemia

Como você pôde observar, na anedota o verbo *acompanhar* apresenta dois sentidos. Trata-se de uma palavra polissêmica, pois apresenta diferentes sentidos, de acordo com o contexto em que é usada.

Polissemia é a multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução. Veja as acepções do verbete *malhação*:

malhação

- substantivo feminino

1. ato ou efeito de malhar; malha, malhada.
2. ação ou efeito de bater com malho ou martelo
3. Derivação: por analogia. debulha de cereais
4. Derivação: por analogia. maus-tratos por meio de pancadas; surra, espancamento, malha

Ex.: m. do judas.

5. Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil.

Uso: informal. crítica enérgica, mordaz; mordacidade, maledicência

6. Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil.

Uso: informal. m.q. *zombaria*

7. Rubrica: esportes. Regionalismo: Brasil.

Uso: informal. exercício ou ginástica vigorosos praticados com a intenção de emagrecimento e/ou fortalecimento dos músculos; musculação

(HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.)

Como você viu, *malhação* é uma palavra polissêmica, pois apresenta diferentes sentidos, diferentes acepções.

As diferentes acepções de uma mesma palavra (polissemia) são registradas, nos dicionários, em um mesmo verbete.

Homonímia

Palavras homônimas são aquelas que apresentam:

- som igual, grafia igual, mas sentido diferente. Exemplos:
 - Ele tira *nota* boa em Português, mas reclama que ninguém *nota* seu esforço. → (*nota*: substantivo; *nota*: verbo “notar”).
 - Os habitantes da cidade *são* devotos de São Judas Tadeu. → (*são*: do verbo “ser”; São: apócope de Santo, em geral usada antes de nomes iniciados em consoante).
 - Ele está *são*. → (*são*: adjetivo, tem o sentido de saudável, com saúde).
- som igual, grafia e sentido diferentes. Exemplos:
 - Ele assistiu a um *concerto* de piano. → (*concerto*: apresentação musical).
 - O *conserto* dos móveis ficou muito caro. → (*conserto*: reparo).
 - As solas dos sapatos são pregadas com *tachas*. → (*tachas*: pregos).
 - As *taxas* públicas são altas. → (*taxas*: impostos).

Nos dicionários, as palavras homônimas são registradas em verbetes diferentes

Passos largos

1 Dê o sentido da palavra *folha/folhas* em:

a) “Uma *folha* caricata costumava responder às pessoas que lhe mandavam artigos declarando os respectivos nomes no Expediente.”

(AZEVEDO, Artur. Um capricho. In: *Plebiscito e outros contos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 30.)

- b) Ele examinou a *folha* de pagamento.
- c) O chão está coberto de *folhas* secas.
- d) Para que o ar entrasse, ele abriu as duas *folhas* da janela.
- e) Em seu diário, ela consumiu *folhas* e mais *folhas* com um mesmo assunto.

2 Leia o seguinte anúncio publicitário:



(*Folha de S.Paulo*, São Paulo, 21 jan. 2005. Ilustrada, p. E8.)

- a) Qual é o objetivo do texto desse anúncio publicitário?
 - b) Identifique e explique o uso da polissemia nesse texto.
 - c) Qual é a relação entre a imagem utilizada e o tema do anúncio?
-
-
-

3 Dê o sentido das palavras e locuções destacadas nos enunciados a seguir.

- a) Sentiu dificuldade, mas conseguiu fazer um *nó* na gravata.
- b) Ela sentiu um *nó na garganta*, mas não chorou.
- c) Agora chegamos ao *nó* da questão.
- d) Ele fez um *nó cego* aqui.
- e) Ele é um verdadeiro *nó cego*.

4 Dê o sentido das palavras destacadas em:

- a) Quem fez a *orelha* do livro?
- b) Ele usa brinco na *orelha* esquerda.
- c) Meu time é o *lanterna* do campeonato.
- d) A *lanterna* do carro queimou.
- e) O *lanterna* nos indicou um bom lugar no cinema.

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

5 Leia o cartaz:



(Governo do Estado de Minas Gerais/Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.)

- a) Qual é objetivo desse cartaz?
- b) Identifique e explique o recurso da homonímia empregado no texto.

6 Leia o anúncio a seguir e explique o uso da homonímia.



(Revista *Le Lis Blanc*, São Paulo, dez. 2004.)

7 Leia as informações contidas no boxe a seguir.

Há casos em que os **homônimos** e os **parônimos** podem causar dúvidas quanto ao sentido e à grafia. Em outros casos, eles podem ser usados como recurso de humor, em que se explora o duplo sentido.

Agora, leia o texto:

Na festa, o secretário pede um cigarro ao presidente da empresa. O presidente comenta:

- Não sabia que você fumava.
- Eu fumo, mas não *trago*.
- Pois deveria *trazer*.

(ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 106.)

Em que consiste o humor da anedota?

Leia a tira de José James:



(TEIXEIRA, José James. Disponível em: <www.tirinhasdoze.com>. Acesso em: 5 set. 2012.)

Em que consiste o humor dessa tira?

Passos largos

1 (Enem/2012 – adaptada)

Leia a charge a seguir e responda no caderno:



O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- a) polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular.
- b) ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”.
- c) homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população rica.
- d) personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- e) antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

Escola:

Aluno(a): _____ **Sala:** _____

1 Formação de palavras

1.1 Como se formam novas palavras na língua que você fala?

1.2 Quais os processos de formação de palavras que você conhece?

1.3 Por quais motivos se formam novas palavras na língua?

2 Metáfora

2.1 O que é metáfora?

2.2 Para que ela serve?

2.3 Para explicar o que é a metáfora, além do conhecimento deste manual, você já tinha estudado sobre ela em anos anteriores? Em que ano?

2.4 Em quais textos ou lugares no dia a dia podemos encontrar as metáforas?

2.5 Dê um exemplo de uma situação em que você ou alguém que você conhece fez uso de uma metáfora durante uma conversa.

2.6 Em sua opinião, por que o livro didático de português ensina o que é metáfora? Você conseguiria fazer uso dela em outras disciplinas? Escreva um ou mais exemplos.

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

2.7 Você consegue relacionar o que aprendeu sobre metáfora com a alguma situação que poderá vivenciar fora da escola? Escreva um ou mais exemplos.

3 Metonímia

3.1 O que é metonímia?

3.2 Para que ela serve?

3.3 Para explicar o que é a metonímia, além do conhecimento deste manual, você já tinha estudado sobre ela em anos anteriores? Em que ano?

3.4 Em quais textos ou lugares no dia a dia podemos encontrar as metonímias?

3.5 Dê um exemplo de uma situação em que você ou alguém que você conhece fez uso de uma metonímia durante uma conversa.

3.6 Em sua opinião, por que o livro didático de português ensina o que é metonímia? Você conseguiria fazer uso dela em outras disciplinas? Escreva um ou mais exemplos.

3.7 Você consegue relacionar o que aprendeu sobre metonímia com a alguma situação que poderá vivenciar fora da escola? Escreva um ou mais exemplos.

4 Polissemia e homonímia

4.1 O que é polissemia?

4.2 Para explicar o que é a polissemia, além do conhecimento deste manual, você já tinha estudado sobre ela em anos anteriores? Em que ano?

4.3 O que é homonímia?

4.4 Para explicar o que é a homonímia, além do conhecimento deste manual, você já tinha estudado isso em anos anteriores? Em que ano?

4.5 Escreva uma palavra que você conhece que tem vários sentidos e escreva também os seus sentidos.

4.6 É um caso de homonímia ou de polissemia? Explique.

4.7 Sobre a palavra que escolheu, você consegue estabelecer alguma relação entre os vários sentidos escritos?

4.8 Algum desses sentidos pode ser metafórico? Qual?

4.9 Algum desses sentidos pode ser metonímico? Qual?

4.10 Algum dos sentidos é restrito a um grupo de pessoas (pessoas mais jovens, mais velhas, que moram na mesma região, por exemplo), a alguma área do conhecimento (informática, biologia, esportes, por exemplo) ou a alguma profissão? Qual ou quais? A que grupo, área ou profissão pertence?

4.11 Descreva uma situação em que a falta de conhecimento de algum desses sentidos pode gerar um desentendimento.

4.12 E quais desses sentidos, em sua opinião, são comuns à maioria das pessoas que fala a mesma língua que você?

Atividades do livro didático – Coleção “Português: Linguagens em conexão”.

4.13 Em sua opinião, por que o livro didático de português ensina o que são polissemia e homonímia? Você conseguiria fazer uso delas em outras disciplinas? Escreva um ou mais exemplos.

4.14 Você consegue relacionar o que aprendeu sobre polissemia e homonímia com a alguma situação que poderá vivenciar fora da escola? Escreva um ou mais exemplos.
