

## **Desdobramentos da BNCC no livro didático: (des)caminhos para o estudo da Semântica nas práticas de Análise Linguística**

### **BNCC developments in the textbook: (mis)paths for the study of Semantics in Linguistic Analysis practices**

Joane Marieli Pereira Caetano<sup>1</sup>

Adriene Ferreira de Mello<sup>2</sup>

Carlos Henrique Medeiros de Souza<sup>3</sup>

#### **RESUMO:**

As novas orientações para a educação básica brasileira, normatizadas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), implementaram grandes transformações pela tentativa de padronização do que o documento denomina como “aprendizagens essenciais”. Por conseguinte, este documento funda-se como regente operacional do livro didático (LD), uma vez que os editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentam indicações alicerçadas na BNCC. Considerando tal panorama, esta pesquisa dedica-se à resolução da seguinte questão-problema: como se desenvolve, no livro didático, a prática da análise linguística, especificamente quanto ao estudo proficiente de Semântica da Língua Portuguesa? Seu objetivo consiste, assim, em analisar a abordagem teórico-metodológica de livros didáticos recomendados, pelo último PNLD, para o Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, classificada, quanto aos seus objetivos, como descritiva e, de acordo com seus procedimentos, como pesquisa bibliográfica e documental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Curricular; Livro Didático; Análise linguística; Semântica.

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (2016), pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professora na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG-Unidade Carangola). E-mail: joane.caetano@uemg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2996-3666>.

<sup>2</sup> Mestranda em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-graduada em Gestão Escolar, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Licenciada em Letras/Português, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. E-mail: [adriene.mello@hotmail.com](mailto:adriene.mello@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9373-7009>.

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Sociologia Política - PPSP/UENF, Doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ). Mestrado em Educação, pós-graduação em gerência de informática e pós-graduação em produção de software (UFJF). Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Coordenador da Pós-Graduação (Mestrado & Doutorado) Interdisciplinar em Cognição e Linguagem (PGCL/ UENF). E-mail: [chmsouza@gmail.com](mailto:chmsouza@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3774-0323>.

**ABSTRACT:**

The new guidelines for Brazilian basic education, standardized by the approval of the Common National Curriculum Base (BNCC, 2018), implemented major transformations through the attempt to standardize what the document calls “essential learning”. Consequently, this document is based on the operational conductor of the textbook, since the edicts of the Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) present indications based on the BNCC. Considering this panorama, this research is dedicated to solving the following problem question: how does the practice of linguistic analysis develop in the textbook, specifically regarding the proficient study of the Semantics of the Portuguese Language? Its objective is, therefore, to analyze the theoretical-methodological approach of textbooks recommended by the last PNLD for Elementary Education. Methodologically, it is a qualitative research, classified, according to its objectives, as descriptive and, according to its procedures, as bibliographical and documentary research.

**KEYWORDS:** Curricular Base; Textbook; Linguistics Analysis; Semantics.

## Introdução

A aprovação e a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, têm motivado a abertura para importantes discussões sobre a metodologia do ensino de Língua Portuguesa, no sentido de compreensão das orientações do documento para o rearranjo das práticas de ensino em busca do alinhamento curricular. Para isso, é preciso considerar as especificidades metodológicas, culturais, sociais de cada escola, mantendo a sintonia com as diretrizes gerais que regem as etapas da aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC funda-se como reguladora do ensino, mas também como regente operacional do livro didático (LD), uma vez que os editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), orientadores para a compra e distribuição das obras, apresentam indicações alicerçadas no documento.

Em decorrência disso, é notória a preocupação dos autores e editores de LD em seguir minuciosamente tais orientações, a fim de que suas propostas contemplem as expectativas de aprendizagem e haja a aprovação no processo de triagem dos materiais selecionados para dado ciclo. Nesse sentido, seja pela ainda confusa interpretação das recomendações da BNCC – algo absolutamente normal, tendo em vista a recente publicação do documento –, seja pela limitação do tempo, seja pela pressão do licenciamento das obras para compor o livro, a qualidade do material selecionado pode apresentar inconsistências, que precisam ser revistas mediante pesquisas específicas que explorem criticamente a abordagem teórico-metodológica empregada pelas obras.

Considerando tal panorama, esta pesquisa se dedica à resolução da seguinte questão-problema: como se desenvolve, nos LD, a prática da análise linguística, especificamente quanto ao estudo proficiente de Semântica da Língua Portuguesa? Seu objetivo consiste, assim, em analisar a abordagem teórico-metodológica de livros didáticos recomendados, pelo último PNLD, para o Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, classificada, quanto aos seus objetivos, como descritiva e, de acordo com seus procedimentos, como pesquisa bibliográfica e documental.

## LD de Língua Portuguesa: expectativas pós-BNCC

Os LD de Língua Portuguesa têm sido, há tempos, alvo de críticas dos pesquisadores, professores e, até mesmo, dos próprios estudantes. De fato, é comum encontrar inconsistências teórico-metodológicas e abordagens que se preocupam excessivamente com definições e classificações e, por isso, adotar perspectiva crítica no trato dos LD é crucial para fugir dessas armadilhas. No entanto, essa postura analítica não significa vestir uma armadura contra os LD e abominar qualquer uso desse material em sala de aula.

Por outro lado, há aqueles que defendem o uso dos manuais didáticos, muito em razão da praticidade trazida e da sistematização facilitada de conteúdos. O grande problema é que o professor com formação incipiente tende a não contestar ou refletir sobre os postulados dos LD, por acreditar que foram escritos e elaborados por profissionais mais capacitados e acaba seguindo as atividades propostas sem adotar um posicionamento crítico, tornando o livro um material exclusivo para o ensino e aprendizagem.

Franchi (1987), ao discutir a abordagem gramatical nas salas de aula, chama a atenção para a importância da perspectiva crítica do professor, o qual não deve ter uma atitude ingênua e precisa saber o limite de aplicação de noções pré-definidas e que parecem se encaixar em qualquer exemplo. Em outras palavras: é preciso fugir de armadilhas e saber observar criticamente um material, a ponto de saber utilizá-lo em sala de aula como um aporte para os ensinamentos e não como um amuleto indispensável.

Contudo, para que essa postura seja realidade nas escolas, a formação docente precisa ser condizente com tal objetivo. De acordo com Neves (2002), o LD é tomado como o vilão da história, e constrói-se a ideia de que nada dá certo no ensino de língua, porque os materiais estão repletos de incoerências. A autora afirma que essas alegações não são infundadas e que, realmente, os manuais didáticos precisam ser elaborados com mais cautela, mas reforça que não se deve transferir para o LD a responsabilidade do fracasso do ensino da língua, pois “faz parte do despreparo do professor esperar do livro didático que em parte ele o substitua” (p. 233).

Evidencia-se, desse modo, que há pontos mais amplos envolvidos na construção de materiais didáticos, desde lacunas na formação docente a políticas editoriais de mercado. No final dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) puderam ser interpretados como uma tentativa de amenizar os problemas relativos ao ensino da língua, mas a formação rasa do professor, que desconhecia teorias basilares do documento, como o conceito de gênero textual, gerou uma confusão ainda maior, refletindo diretamente no tratamento dos LD que, por exigência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), passou a se basear nos PCN (SANTOS, 2009).

Em 2018, após essas discussões se arrastarem por quase duas décadas sem nenhuma perspectiva de melhora, a BNCC emerge como uma luz para o ensino da Língua Portuguesa, ao propor uma articulação de eixos em torno dos gêneros textuais. Ressalta-se, todavia, que a BNCC não deve ser tomada como uma substituta dos PCN. Pelo contrário, o documento traz uma proposta mais voltada à organização curricular, enquanto os PCN preocupavam-se com as bases teórico-metodológicas. BNCC e PCN são, portanto, complementares.

Assim como nos PCN, a proposta da BNCC é garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita aos estudantes durante a educação básica, por meio de uma progressão que parte de tarefas mais simples, como identificar e observar, para as mais complexas, como analisar e argumentar. De acordo com Abreu (2020), a BNCC apresenta um grande número de gêneros a serem trabalhados, incluindo os pertencentes às esferas digitais, mas seu objetivo não é listar os conteúdos que serão ensinados na escola, pois esta será a tarefa dos professores da educação básica e dos cursos de formação de professores:

[...] na organização do currículo programático, considerando a língua como forma de interação, utilizando os elementos das concepções basilares, vamos organizar estes gêneros, tendo como elemento primordial as características linguístico-discursivas que distanciam os gêneros entre si e os aproximam também. Portanto, saímos da perspectiva de um olhar de conteúdos para abraçarmos, convictamente, a perspectiva discursiva do ensino e tudo que isto significa (ABREU, 2020, p. 719).

Com base nessas proposições, é possível dizer que a formação do professor continua sendo peça-chave para que não se repitam os mesmos problemas do ensino de língua. Docentes com perspectiva crítica poderão organizar a abordagem na sala de aula, de modo a alcançar objetivos mais amplos, principalmente a partir da organização em eixos, e o LD poderá ser

visto, definitivamente, como um material de apoio, que pode ou não ser usado, sem haver necessidade de polarizar essa questão.

A próxima seção apresentará algumas considerações relativas a um outro objeto de polarização do ensino de língua: o ensino de gramática.

### **Análise linguística: reconfigurando o ensino de gramática**

Associar o ensino de Língua Portuguesa aos tópicos gramaticais é uma tendência enraizada pela tradição e, por essa razão, a gramática foi (e ainda é!), por muito tempo, o objeto principal das atividades desse componente curricular. A alegação de que a gramática é essencial para tornar o indivíduo um bom leitor e escritor de textos é muito usada pelos professores para justificar o ensino normativo, mas resultados de provas, como o SAEB e o ENEM, demonstram que os alunos continuam saindo da educação básica com domínio raso das competências e habilidades linguísticas.

Esses problemas não são novos: em 1984, Geraldi construiu uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa pautando-se em unidades básicas: leitura, produção de textos e análise linguística. Seu artigo passou a fazer parte de uma obra, chamada *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2011), cujas sinalizações subsidiaram os postulados dos PCN: o texto ganhava centralidade nas aulas de português, devendo ser trabalhado em torno das unidades básicas. Essa proposta, inspirada pelos estudos da Linguística Textual, reconfigurava o ensino de gramática, para além de um novo nome, mas também uma nova abordagem metodológica.

Estudos como o de Neves (2001) foram na mesma esteira de Geraldi e apontaram inúmeros problemas em torno do ensino de gramática na escola, como as razões apontadas pelos docentes para o privilégio dado a tal eixo: muitos diziam reafirmar seu saber a partir da abordagem dos fatos gramaticais e das infundáveis atividades de identificação e classificação de termos. A cobrança dos pais e da comunidade externa foi apontada como fator determinante para essa postura, pois havia uma pressão para que o caderno dos alunos estivesse sempre cheio de atividades voltadas à gramática normativa.

Contudo, a constatação de que essa prática descontextualizada era ineficaz para a formação da competência discursiva de um indivíduo capaz de participar dos diferentes eventos de letramento, fez surgir sinalizações para o desenvolvimento de propostas em que a “atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 28).

As sinalizações descritas acima, no final do século XX, pareciam abrir um caminho fecundo para a renovação do ensino gramatical brasileiro nos anos subsequentes. Porém, os problemas persistem, como pedras no meio do caminho, e muitos estudiosos (Antunes (2003; 2007), Oliveira (2010), Santos, Riche e Teixeira (2020), Abreu (2020) e outros), apesar de parecerem insistentes, lutam para que essas novas abordagens cheguem à sala de aula de modo efetivo.

Essa realidade só corrobora a tese de Perini (2000) de que os problemas do ensino de gramática são causados pelos objetivos mal colocados, pela metodologia inadequada e, ainda, pela falta de organização lógica da própria matéria. Se este último impasse é responsabilidade dos gramáticos, a revisão dos dois primeiros está ao alcance do professor.

No entanto, é preciso fazer uma ressalva: nem todo o professor é formado para ser capaz de identificar esses problemas e buscar meios de superá-los. Os documentos oficiais dão orientações aos docentes partindo do pressuposto que sua formação básica, aliada à formação

continuada, tornarão possível a adoção de uma postura crítica. Como essa não é a realidade, corre-se o risco de ampliar ainda mais a problemática do ensino, e, quanto à gramática, surgem perfis profissionais afastados do ideal: os professores que buscam um afastamento total do ensino de categorias gramaticais, muitas vezes, para não serem taxados como “gramatiquinhos”; aqueles que tentam mesclar as abordagens textuais e discursivas ao ensino gramatical, mas, por não saber como fazer, utilizam o texto apenas como pretexto para análise metalinguística; e, também, aqueles que continuam defendendo um ensino sistemático de gramática, uma vez que mudar de postura pode ser muito difícil para quem não está em constante formação. Poucos são os docentes que conseguiram entender a importância de um ensino gramatical com objetivo de habilitar alunos para uso pleno dos recursos linguísticos nas mais diferentes situações de comunicação, geralmente esses são os que possuem acesso à formação continuada (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020).

A proposta da Análise Linguística fica, desse modo, relegada na abordagem escolar da Língua Portuguesa, pois não se sabe como fazer, apesar de muitos docentes já reconhecerem sua importância. Cabe, assim, fazer algumas considerações sobre esse eixo do ensino: “a AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática” (MENDONÇA, 2006, p. 203).

Para Bezerra e Reinaldo (2013), a análise linguística na educação básica tem como base

[...] a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos [...]; a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 64)

Em uma perspectiva mais ampla, pode-se dizer que a análise linguística aborda os estudos gramaticais, mas os objetivos a serem alcançados são diferentes, o que requer uma alteração metodológica. Trata-se de repensar o “como fazer”, oferecendo caminhos para que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas. Dentre as características essenciais dessa prática, pode-se citar:

- integração da análise linguística com a leitura e a produção do texto;
- o trabalho de reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos a partir da análise de casos particulares identificados em textos;
- *ênfase nos efeitos de sentidos associados aos gêneros textuais;*
- associação entre habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguísticas (reflexão voltada para a descrição) (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020, p. 77, grifos nossos).

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), há alguns níveis de trabalho com AL em sala de aula: o nível sequencial-composicional, que se refere à organização linear do texto; o enunciativo, que corresponde às vozes do texto; o nível semântico, que se refere ao conteúdo referencial do texto.

No nível semântico, observa-se “as representações discursivas e conexões que remetem ao conteúdo referencial do texto” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 73). Ressalta-se, neste trabalho, a importância da análise linguística na interpretação dos efeitos de sentido de determinados termos para a construção dos gêneros, portanto o nível semântico terá enfoque na



análise proposta. Todavia, isso não significa priorizar um nível em detrimento do outro, mas selecionar os tópicos de análise de acordo com os objetivos metodológicos.

### **Semântica na escola**

Das normatizações educacionais ao contexto da sala de aula, pairam sobre a Semântica indefinições conceituais e procedimentais. Parece não se apresentar claramente no âmbito pedagógico os pontos de partida e de chegada desse campo de estudo, isto é, seu funcionamento e suas contribuições indispensáveis para a formação linguística do aluno.

Em uma primeira análise, convém destacar os problemas diagnosticados na compreensão do conceito de Semântica, evidentes tanto nos livros didáticos quanto nos postulados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Muitas vezes, suas definições estão relacionadas, genericamente, como um “estudo dos sentidos ou dos significados”. Reside, nesta noção, certa vaguidade conceitual que prejudica o entendimento das motivações fundamentais do estudo da Semântica, as quais permitem, na verdade, ampliar a abordagem gramatical, na medida em que

[...] a presença da semântica no ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo promover a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua, desenvolvendo, conseqüentemente, a competência linguística e comunicativa do aluno e esclarecendo os mecanismos de funcionamento da língua (OLIVAN, 2009, p. 46).

A função da Semântica ultrapassa a apresentação de um manual de listas de sentenças. Encarrega-se de estimular a capacidade semântica e intuitiva do falante, que “é quem melhor fala sobre as coisas de seu mundo; ele, o falante, tem pleno conhecimento das tramas de sentenças que se inter-relacionam, tendo como apoio a criatividade, a referencialidade e as conexões que ele faz nessa trama de sentenças” (TOMASI, 2021, p. 10).

A incompreensão dessa funcionalidade interfere, por exemplo, nas atividades propostas pelos livros didáticos, que subjagam a capacidade intuitiva dos alunos, ignorando que eles detêm determinado conhecimento prévio sobre significados, bem como possuem competência criativa para realizar associações e referências, na tentativa de interpretar aquelas que desconhece. Do ponto de vista procedimental, as atividades de Semântica costumam perguntar, de maneira geral, sobre o sentido, quando o mais adequado seria encaminhar passos para que, gradativamente, o aluno pense no raciocínio semântico da palavra em análise.

Além dessa confusão terminológica, outra realidade evidente refere-se ao pouco espaço para o tema nos livros didáticos que, por consequência, confere analogamente pouco espaço nas aulas de português. Embora se perceba algum esforço de mudança desse cenário nos últimos anos, como destaca Tomasi (2021), ainda é aquém da emergencialidade do estudo, tendo em vista suas contribuições.

Diante desse contexto, convém realizar apontamentos sobre as possibilidades de trabalho com a Semântica nas aulas de Língua Portuguesa, elencadas por Oliveira (2012) e organizadas no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Possibilidades de trabalho com a Semântica**

<b>Questões semânticas</b>	<b>Contribuições didáticas</b>
Estudo dos campos associativos	Preparação para leitura e para a escrita.
Diálogos com a Análise do Discurso	Reconhecimento de que a seleção lexical pode expressar posicionamentos ideológicos no discurso.
Novos vieses discursivos para emprego dos sinônimos	Conscientização sobre as diferenças existentes nas semelhanças de significado (são inexistentes, portanto, os sinônimos “perfeitos”), a fim de que se possa escolher adequadamente as palavras para contextos distintos.
Estudo estilístico e discursivo dos antônimos	Conscientizar sobre os três tipos de antonímia ou oposição semântica com seus contextos (des)favoráveis para uso para reconhecer, assim, que antônimos não são simplesmente palavras com significados opostos.
Questão dos protótipos	Desenvolve a habilidade de redigir definições.
Ambiguidade	Conscientizar a respeito dos efeitos discursivos no emprego das ambiguidades lexical e sintática em nível textual.

Fonte: Os autores, com base em Oliveira (2012)

Pode-se constatar, assim, que as atividades de Semântica podem ir além da identificação de sentidos gerais sobre palavras em listas de sentenças. A partir disso, a próxima seção irá investigar a abordagem destas questões em LD recomendados pelo PNLD mais recente até a escrita deste trabalho para a etapa do Ensino Fundamental II.



## Os percursos dos LD da coletânea “Se liga na língua” (2018)

A fim de investigar, na prática, a abordagem da Semântica ao longo das atividades de Análise Linguística em LD aprovados pelo PNLD de 2018, esta seção se dedica a análise do seguinte *corpus*: a coletânea para Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) “Se liga na língua” (ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018), publicado pela editora Moderna, componente curricular Língua Portuguesa.

Tendo em vista que as orientações teórico-metodológicas para o ensino de língua materna predizem a necessidade do trabalho articulado entre a AL com práticas de leitura e produção textuais, alicerçadas na ênfase dos sentidos gerados nos gêneros, como recorte de pesquisa, optou-se pela observação da abordagem do gênero Resenha, cujo trabalho é amplamente recomendado pela BNCC nas habilidades referentes ao 6º e 9º ano (EF69LP06, EF69LP08, EF69LP34, EF69LP45, EF69LP46), especificamente para 6º e 7º (EF67LP05, EF67LP11, EF67LP12) e para 8º e 9º (EF89LP04, EF89LP26).

Diante dessa delimitação, observou-se que o LD voltado ao 6º ano apresenta 01 atividade com uso de Resenha; o de 7º ano conta com 01 capítulo exclusivo sobre esse gênero; o de 8º ano não utiliza o gênero resenha em suas atividades; e a obra de 9º ano recorre ao uso de resenhas em 03 atividades de unidades distintas. Caberá aqui, desse modo, analisar o material do 6º, 7º e 9º anos.

### À guisa dos (des)caminhos

Inicia-se mediante a análise do livro didático do 6º ano. Na seção em que aborda o gênero resenha, o respectivo capítulo intitula-se “Poema: a expressão do eu” e, ao longo de suas atividades, exploram-se as categorias gramaticais “substantivo” e “adjetivo”. Nesse viés, a atividade que utiliza como texto-base uma resenha provém de uma sequência que visa a explorar a classe dos “adjetivos”.

A maioria dos comandos na atividade 06 solicita o estudo dos adjetivos pátrios, mas em uma perspectiva formal, isto é, exclusivamente voltada aos padrões de composição dessas palavras, com exceção das atividades (a) e (c) – destinadas à interpretação textual, em específico à inferenciação – e da atividade (b) que aborda questões semânticas, como se pode observar na imagem a seguir:

Figura 1 - LD 6º ano

- 6** Leia o trecho de uma resenha da obra *Histórias de ninar para garotas rebeldes – 100 fábulas de mulheres extraordinárias*, das autoras italianas Elena Favilli e Francesca Cavallo.

**Histórias de ninar para um novo século**

“Era uma vez uma casa em uma ponte. Lá vivia uma garotinha chamada Cora, que sabia que era poetisa. Sua família não achava isso. Eles não queriam que ela lesse livros e não queriam mandá-la para o ensino médio. Eles pensavam que seu trabalho era encontrar um bom marido e formar uma família.”

A garotinha em questão é a poeta e contista brasileira Cora Coralina, uma das cem “mulheres extraordinárias” que aparece no livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes*, lançado em fevereiro no Brasil. Junto dela, há muitas outras, de países, culturas e épocas diferentes, como a matemática Ada Lovelace, a estilista Coco Chanel, a escritora Isabel Allende e a ativista Malala Yousafzai. A surfista Maya Gabeira aparece ao lado de Cora como uma das únicas brasileiras cuja história é contada na publicação.

PULLO HENRIQUE POMERANIER. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/historias-de-ninar-para-um-novo-seculo/>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

- Com base na história de Cora, que se tornou uma importante poeta do Brasil, infira: que tipo de mulheres aparece nessa obra?
- Qual é o sentido da expressão *garotas rebeldes* nesse contexto?
- Veja a maneira como foi introduzida a história da poeta Cora Coralina no primeiro parágrafo. Que relação há entre o modo de contá-la e a ideia de “Histórias de ninar”?
- No segundo parágrafo, o resenhista destacou a presença de Cora Coralina e Maya Gabeira, ambas brasileiras. Além delas, citou Ada Lovelace, Coco Chanel, Isabel Allende e Malala Yousafzai, que nasceram na Inglaterra, França, Chile e Paquistão, respectivamente. Que adjetivos podem ser empregados para indicar a nacionalidade delas?
- Suponha que a obra resenhada contasse também as histórias de mulheres nascidas na Bélgica, Itália, Japão, Angola, Haiti, Argentina, Canadá e Afeganistão. Que adjetivos indicariam sua nacionalidade?
- Se a obra abordasse apenas mulheres nascidas no Brasil, os adjetivos pátrios poderiam se referir a estados brasileiros. Quais seriam esses adjetivos para Roraima, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba e Paraná?
- Observe de que modo os adjetivos pátrios são formados para expressar a ideia de origem. O que há em comum entre eles?
- São Paulo e Rio de Janeiro são nomes de estados e de cidades. Quais são os adjetivos pátrios para cada um dos quatro casos?
- Alguns adjetivos pátrios têm formação bem diferente dos nomes das cidades a que estão ligados. Você sabe em que capitais brasileiras nasceram os soteropolitanos, os manauaras e os capixabas?

160

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

A respeito da atividade 6(b), nota-se que ela funciona como um complemento da atividade anterior, 6(a). Esta conduz o aluno a perceber o perfil das mulheres citado na resenha, informação que pode contribuir para associação do sentido da expressão “garotas rebeldes”. Tal abordagem é um caminho viável, pois estimula no aluno o raciocínio semântico da palavra em análise, uma vez que o orienta gradativamente à percepção dos sentidos naquele contexto, e não de maneira genérica e pontual.

Já a atividade 7, disposta a seguir, vai na contramão das possibilidades para o trabalho com a Semântica, uma vez que solicita, em repetidas vezes, as substituições de palavras com vistas a verificar a concordância nominal. Em cada substituição foca-se em aspectos formais relacionados à transformação, sem qualquer menção ao nível semântico, o qual, em retomada

a Bezerra e Reinaldo (2013), deve ser considerado dentro da dinâmica do texto. Todavia, não é o que se nota nas atividades 7(b) e 7(c), que abordam sintagmas nominais isolados. Como a questão 7(a) alude à sinonímia, outro caminho de intervenção possível poderia explorar os novos vieses discursivos para emprego dos sinônimos (OLIVEIRA, 2012).

**Figura 2 – LD 6º ano**

**7** Leia o seguinte trecho da resenha da questão 6: "Junto dela, há muitas outras, de países, culturas e épocas diferentes [...]".

a) Como deveria ser escrito o trecho caso o resenhista tivesse empregado o adjetivo *distinto* em lugar de *diferente*?

b) Indique como deveria ser escrito o adjetivo *distinto* se ele estivesse acompanhando as seguintes construções:

I. países e culturas *distintos*

II. culturas e épocas *distintas*

III. culturas e países *distintos*

c) Suponha, agora, que o adjetivo estivesse antes de cada uma das construções. Como ficariam essas construções?  
*Distintos países e culturas; distintas culturas e épocas; distintas culturas e países.*

Quando modifica dois ou mais substantivos que o antecedem, o **adjetivo** concorda com o conjunto:  
*Encontrou o **vestido** e a **camisa** rasgados.*

Quando modifica dois ou mais substantivos que o sucedem, o **adjetivo** concorda com o primeiro deles:  
*Escutei **velhas** canções e poemas.*  
*Escutei **velhas** poemas e canções.*

**Abuse da língua**

Crie uma adivinha: você deverá descrever um ser ou objeto usando apenas cinco adjetivos ou locuções adjetivas. Nenhuma outra classe de palavras pode ser empregada. Procure apresentar informações relativas a tamanho, forma, cor, material, origem etc.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

Parte-se, então, à análise da obra do 7º ano, que apresenta capítulo exclusivo sobre o gênero, intitulado “RESENHA CRÍTICA: uma opinião consistente”, trabalhando inicialmente com uma resenha de um Mangá. Como se pode verificar na imagem a seguir, as atividades concentram-se na leitura e interpretação textuais, bem como na compreensão do gênero, o que não impediu a utilização de abordagens sobre o uso do léxico no texto e sua produção de sentidos, como se observa na questão 2 (b), (c), (d) e (e).

Figura 3 – LD 7º ano

**Desvendando o texto**

1a. Os protagonistas são a jovem Meiko Inou, que trabalha como auxiliar de escritório, e seu companheiro Nario Taneda, um ilustrador *freelancer* e músico. Ambos cresceram em uma cidade interiorana do Japão.

1b. O obstáculo é a vida adulta e suas dificuldades, que levam os jovens a uma rotina entediante, ditada pelas necessidades do trabalho e da metrópole, na qual nem sempre é possível realizar sonhos, como o desejo de Taneda de que sua banda musical dê certo.

**1** O texto apresenta ao leitor os dois primeiros volumes do premiado mangá *Solanin*.

a) Identifique e caracterize os protagonistas desse mangá.

b) Em *Solanin*, não há um vilão ou inimigo. O que aparece como obstáculo para os protagonistas?

**2** Além de abordar a trama, o produtor do texto analisa a qualidade das ilustrações do autor japonês Inio Asano.

a) Quais aspectos do desenho foram observados? *O capricho, a presença de detalhes e o trabalho com a luz e a sombra.*

b) Que expressão foi empregada para comparar a qualidade visual de *Solanin* à de outros mangás disponíveis ao público brasileiro? *Ganha de lavada.*

c) Que expressão do texto tem sentido equivalente a ela e pertence à linguagem formal? *Muito superior.*

d) O que a expressão informal *desenho feito nas coxas* indica sobre a opinião do autor da resenha sobre boa parte dos mangás semanais?

e) A comparação entre a trama e as ilustrações de *Solanin* está expressa no subtítulo referente a este trecho. A expressão *em sintonia* sugere que a trama é (1) superior às ilustrações; (2) inferior ou (3) de mesma qualidade?

2d. A expressão revela que muitos desses mangás são feitos de modo descuidado, apressadamente, sem capricho.

2e. De mesma qualidade (3).

**3** O texto também faz observações quanto à qualidade da publicação.

a) O que é um *pocket*, formato escolhido para publicar *Solanin*? *É um livro produzido em formato pequeno para tornar-se mais prático.*

b) Por que *Solanin* poderia oferecer dificuldade à edição? *A grande quantidade de texto verbal (diálogos, no caso) poderia comprometer a estética do mangá.*

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

Em prosseguimento, ao abordar mais minuciosamente o funcionamento do gênero resenha, as atividades 3(a), 5(b,c) conduzem o raciocínio semântico em consonância com a compreensão do gênero, na medida em que são explorados os efeitos de sentido na referenciação discursiva do texto. A exemplo disso, convém olhar atentamente a progressão metodológica da questão 05, cuja captura segue registrada:

Figura 4 – LD 7º ano

**5** Dependendo do veículo de circulação, uma resenha pode se destinar a um público específico, também conhecedor do assunto, ou amplo e heterogêneo.

a) Como é o público dessa resenha? Explique como você chegou a essa conclusão.

b) A avaliação de um segmento cultural leva ao uso de muitas palavras ligadas a seu campo lexical, isto é, ao vocabulário específico da área. Cite cinco palavras que fazem parte do campo *cinema*. *Sugestões: longa-metragem, filme, diretor, roteirista, lentas, diretora de fotografia, 3D, vestuários, direção de arte, trilha sonora.*

c) O uso dessas palavras tornou o texto excessivamente técnico? *Não.*

*Mississippi.*

5a. Resposta pessoal. Espera-se que seja apontado um público heterogêneo, uma vez que a resenha é divulgada em um jornal diário (versão on-line) e não em um veículo específico.

223

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

O enunciado da questão contextualiza o leitor sobre a concepção do gênero, isto é, seus contextos de produção, recepção e circulação. A partir disso, leva o aluno a pensar sobre o perfil do destinatário do texto em análise (resenha “Crítica: Pantera Negra, de Ryan Coogler”, produzida por Ernesto Barros para o portal Cine HQ) e explicar como chegou a esta conclusão. Tal ação permite a racionalização gradativa das ideias. Na sequência, as atividades 5(b) e 5(c)

conduzem para o entendimento de que o contexto implementa adequações quanto ao uso da linguagem, configurando-se como oportunidades para identificação do léxico específico (5b) e dos sentidos produzidos por seu uso (5c). Essa abordagem que vai ao encontro, portanto, da perspectiva da análise linguística sobre o trabalho necessário com habilidades ancoradas na reflexão sobre os processos semântico-expressivos de uso. Além disso, exploram o raciocínio semântico do emprego do léxico.

Em contrapartida, é preciso destacar que o desfecho do capítulo requer intervenções para uma abordagem de análise linguística mais adequada. O box “Minha resenha crítica na prática” oportuniza momentos autorais de planejamento, produção, autoavaliação seguida de reescrita, e publicação do gênero. Com vistas à orientação para o trabalho, são apresentados roteiros a serem seguidos, os quais se limitam a investigações, em sua maioria, sobre o aspecto textual, o que não atende com suficiência os pressupostos da análise linguística. Em rara vez que menciona questões linguístico-gramaticais, sugere-se uma análise higienizadora da produção:

Figura 5 – LD 7º ano

**Momento de reescrever**

**Avallando minha resenha crítica**

As resenhas serão avaliadas por grupos de alunos. Cada aluno lerá seu texto em voz alta e ouvirá uma avaliação dos colegas, embasada no quadro de critérios a seguir. Eles também devem fazer recomendações com a intenção de ajudar o autor a aprimorar a resenha.

Depois, cada aluno ficará encarregado de ler o texto de um parceiro e anotar, a lápis, correções relativas a segmentação de frases, ortografia, concordância etc.

A	O objeto cultural foi identificado por seu título e seu(s) produtor(es)?
B	Está clara a opinião do resenhista acerca do objeto cultural?
C	O texto descreve o objeto cultural?
D	Os argumentos justificam bem a opinião?
E	A resenha está organizada em partes?
F	Recursos complementares contribuem para a boa qualidade da resenha?
G	A linguagem é compatível com a divulgação em uma revista cultural destinada ao público jovem?
H	O tipo de informação apresentado é compatível com o público?

228

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

Embora a atividade de avaliação entre pares seja didaticamente interessante para a construção colaborativa do texto, é reduzida a mera sinalização gráfica de “erros” do colega ao se sugerir que “cada aluno ficará encarregado de ler o texto de um parceiro e anotar, a lápis, correções relativas a segmentação de frases, ortografia, concordância etc.”. Não foram projetadas, assim, abordagens que (re)pensem a Semântica do texto em uso. A partir das considerações teóricas de Oliveira (2012), uma sugestão seria incluir no roteiro indicações que permitam o reconhecimento de que a seleção lexical pode expressar posicionamentos ideológicos no discurso, principalmente no discurso crítico suscitado por uma resenha.



Voltando a análise para o material didático disponibilizado ao 9º ano, emerge um contexto preocupante, já alertado por Tomasi (2021): ausência de espaço para o estudo do nível semântico na obra. Das 3 atividades, a única que aparentemente se propõe a discutir questões semânticas apresenta itens bastante fragilizados.

Figura 6 – LD 9º ano

**5** Leia a resenha a seguir.

*Nosso reino por um espetáculo –  
Clowns de Shakespeare*

“Um cavalo, um cavalo, meu reino por um cavalo!” Você com certeza já deve ter ouvido a frase que Ricardo III, ao final do texto de William Shakespeare, grita desesperadamente quando o personagem tenta, pela última vez, escapar das consequências mortais de seus atos. Trata-se de uma daquelas frases canônicas do autor inglês, que se junta ao *hall* de outras famosas como “Ser ou não ser, eis a questão” ou ainda “Existem mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia”, ambas de *Hamlet*.

Nos dias 17 e 18 de setembro [...], a frase poderá novamente ser ouvida por uma das companhias teatrais brasileiras mais consolidadas da atualidade. Trata-se do grupo Clowns de Shakespeare, sediado em Natal (RN) e criado em 1993 com o objetivo de investigar a comicidade na obra do dramaturgo inglês. [...]

Ora, se encenar Shakespeare atualmente já é um grande desafio, seja pela distância histórica de mais de quatro séculos, seja pela extensa lista de referências à obra do autor que se multiplica com o passar dos anos, montá-lo pela via cômica torna ainda mais complicada a aventura. [...]

Disponível em: <<http://tempofestival.com.br/instantaneo/nosso-reino-por-um-espetaculo-clowns-de-shakespeare/>>. Acesso em: 15 out. 2018. (Fragmento).

- Segundo a notícia, por que não é fácil encenar uma obra de Shakespeare?
- Que aspecto torna mais significativa a encenação dessas obras pelo grupo teatral Clowns de Shakespeare?
- O produtor da notícia menciona “frases canônicas”. Suponha que o leitor não conheça o sentido de *canônicas*: como ele poderia deduzi-lo?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

5a. Porque as obras referem-se a um tempo histórico distante e receberam muitas referências ao longo do tempo, o que pressupõe a necessidade de um estudo amplo.

5b. A opção por uma encenação cômica, que presume uma adaptação da obra original.

5c. Resposta pessoal. Sugestão: O texto associa “frases canônicas” a “outras [frases] famosas”, o que permite a dedução do sentido.

5d. O título “Nosso reino por um espetáculo” apresenta intertextualidade com uma frase de Shakespeare: “Um cavalo, um cavalo, meu reino por um cavalo!”. Assim como na frase original, indica-se a disposição de ofertar tudo aquilo de que se dispõe para a obtenção de algo que passa a ser considerado mais importante; no caso, o espetáculo.

5e. Pode-se entender que é a “lista de referências” ou “as referências” ou a “obra” ou o

A atividade 5(b) remete a uma pergunta clássica nos livros didáticos, embora com uma “nova roupagem”: a indagação “como ele poderia deduzi-lo?” produz a mesma confusão de comando que “qual o sentido da palavra?”. Tomasi (2021) critica esse tipo de questionamento, pois é comum que a amplitude do termo “sentido” faça o aluno se sentir perdido, tornando a pergunta vaga e desorientada. Mais uma vez, ratifica-se a necessidade da técnica de introdução a um raciocínio semântico, por etapas, de modo gradual e progressivo, e não de maneira brusca, solicitando, ainda, que sejam apresentadas possíveis técnicas de dedução para que outro leitor



consiga decifrar a palavra no texto. Levar o aluno a pensar em estratégias de inferenciação é interessante, todavia, não há, nesta proposta do livro, uma preparação que o conduza a chegar neste nível de racionalização dos processos semânticos.

Por fim, convém alertar para atividades que disseminem ideias rasas sobre a polissemia dos discursos, como se constata em 5(g) ao abordar a concepção de “sentido falho”.

**Figura 7 – LD 9º ano**

d) Como o título da notícia elogia o grupo teatral de que falará?

e) O trecho “seja pela extensa lista de referências à obra do autor que se multiplica com o passar dos anos” pode ser entendido de maneiras diferentes em razão de um uso inadequado do pronome relativo. Quais são os vários sentidos a que se pode chegar?

f) Reescreva o trecho de modo a atribuir-lhe o único sentido válido nesse contexto.

g) Existe outro trecho cujo sentido é falho. Identifique-o e exponha o problema e o sentido que se pretendeu construir.

autor que se multiplicam.

5f. Sugestão: Seja pela extensa lista de referências à obra do autor que se multiplicam com o passar dos anos.

5g. O trecho é “a frase poderá novamente ser ouvida por uma das companhias teatrais brasileiras [...]”. Entende-se que a companhia escutará a frase, quando, de fato, pretende-se dizer que a companhia falará a frase, que será ouvida pelo público.

200

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

É importante introduzir noções de ambiguidade a partir de outro viés, o da conscientização a respeito dos efeitos discursivos no emprego das ambiguidades lexical e sintática em nível textual. Do contrário, reafirma-se a velha dicotomia entre “erro x acerto”, só que reproduzida para o estudo semântico como “falho x válido”, sem investigações mais significativas das articulações linguístico-textuais em nível sintático-semântico.

Com base nas análises tecidas sobre a Coletânea “Se liga na língua” para o Ensino Fundamental, revelou-se derradeiro contraste de abordagens, em que se evidencia uma mescla de atividades cujo potencial de estudo semântico resgata habilidades importantes de serem desenvolvidas com atividades fragilizadas devido à sua construção descontextualizada, arraigada no estudo da forma ou, nos piores casos, sem espaço adequado para a análise semântica.

### Considerações finais

A pesquisa destacou a emergencialidade das reformulações para o estudo da Semântica em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao espaço concedido para tal abordagem linguística e à qualidade das atividades didáticas propostas. Dentre as possibilidades de mudança, o LD de língua portuguesa é um caminho viável para o diálogo entre Semântica e Ensino. Todavia, são necessárias intervenções, como se constatou a partir da análise das obras da coletânea “Se liga na língua”. Embora a evolução seja evidente na tentativa de trabalho com o gênero resenha em aspectos linguístico-gramaticais, ainda é preciso rever a prática de Análise Linguística, em especial dos fenômenos em nível semântico.

Importa destacar a relevância da BNCC enquanto agente orientador das aprendizagens essenciais e regulador do próprio LD. Discuti-la permite que não seja concebida como algo pronto e acabado, mas passível de adequações diante dos avanços pedagógicos do ensino de língua materna, contribuindo, assim, que se fortaleçam os percursos formativos do livro didático, do professor e do aluno.

## Referências

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de língua portuguesa. *Fólio: revista de Letras*, v. 12, n. 1, p. 705-725, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6628>. Acesso em 31 mai. 2021.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC: 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UnPcQn>. Acesso em 03 out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais — terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental. MEC, 1998.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. Versão e-pub. São Paulo: Ática, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVAN, Karen Neves. A Semântica e o ensino de língua portuguesa. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 45-59, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/download/1984-8420.2009v10n1p45/11822/39060>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

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

\_\_\_\_\_. *Manual de Semântica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. São Paulo: Moderna, 2018.

PERINI, Mário A. Sofrendo a gramática: a matéria que ninguém aprende. In: \_\_\_\_\_. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 47-56.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. *Revista Diadorim*, v. 6, p. 55-68, 2009.

TOMASI, Carolina. Produção de material didático em semântica: a BNCC e o livro didático. In: MÜLLER, Ana; MARTINS, Nize Paraguassu (Org.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 10-34.

AUTOR 1 – Joane Marieli Pereira Caetano

E-mail: [joane.caetano@uemg.br](mailto:joane.caetano@uemg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-2996-3666>

AUTOR 2 – Adriene Pereira de Mello

E-mail: [adriene.mello@hotmail.com](mailto:adriene.mello@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9373-7009>

AUTOR 3 – Carlos Henrique Medeiros de Souza

E-mail: [chmsouza@gmail.com](mailto:chmsouza@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3774-0323>

Recebido em: **31/05/2021**

Aprovado em: **22/06/2021**