

## A SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO REALIZADO A PARTIR DE EXEMPLARES DO INÍCIO DOS ANOS 90<sup>1</sup>

Dieysa Kanyela Fossile<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, analisamos como tópicos de semântica são discutidos e abordados em Livros Didáticos de Língua Portuguesa da década de 1990, especialmente em manuais destinados ao Ensino Fundamental II. A princípio, quatro manuais didáticos de coleções distintas são analisados. Como aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos pesquisas de Witzel (2002), Freitag, Costa e Motta (1997), Bunzen (2014), tal como, o guia de Livros Didáticos – PNLD (2014), que remetem a discussões acerca dos exemplares escolares. Para os estudos centrados na semântica, utilizamos pesquisas de Oliveira (2001, 2009, 2003), Cançado (2013), Pietroforte e Lopes (2012), Fossile (2013, 2014, 2015), Ilari (2011), Fiorin (2015, 2011), Orlandi (1986, 2005), Mussalim (2003). Salientamos que os resultados alcançados não são conclusivos e nem exaustivos, porém, a partir do estudo desenvolvido, ratificamos que a semântica é reiteradamente apresentada nos compêndios escolares analisados a partir de atividades de fixação, que abordam a significação frequentemente sob o viés da gramática.

**ABSTRACT:** In this article, we have analyzed how the topics of semantic are discussed and addressed in Portuguese Language Textbooks of the 1990s, especially in manuals for Elementary School II. At first, four textbooks from distinct collections are analyzed. As a theoretical contribution to the development of this study, we have used researches by Witzel (2002), Freitag, Costa and Motta (1997), Bunzen (2014), such as the Textbooks guide - PNLD (2014), which refer to discussions about of school copies. For the studies focusing on semantics, we have used researches by Oliveira (2001, 2009, 2003), Cançado (2013), Pietroforte and Lopes (2012), Fossile (2013, 2014, 2015), Ilari (2011), Fiorin (2015, 2011), Orlandi (1986, 2005), Mussalim (2003). We have emphasized that the results achieved are neither conclusive nor exhaustive, however, from the developed study, we have ratified that semantics is repeatedly presented in the school textbooks analyzed from training activities which often address the meaning under the grammar bias.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo principal deste estudo é analisar como a semântica é abordada em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP), optamos por analisar manuais destinados ao Ensino Fundamental II. Interessam-nos, principalmente, manuais escolares antigos, por isso optamos pelos LDP da década de 1990, inicialmente exemplares de 1990 a 1995; pois, pretendemos analisar e descrever, especificamente, como a semântica foi tratada nos manuais didáticos que não foram oficialmente avaliados no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), mas

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta resultados parciais alcançados a partir do projeto de pesquisa intitulado “Livros Didáticos de Língua Portuguesa: com o olhar focado no ensino de Semântica”, coordenado pela professora Dra. Dieysa Kanyela Fossile, da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Araguaína). A pesquisa pretende analisar como a semântica é abordada nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa que passaram e que não passaram pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O estudo conta com a participação e com a contribuição de alunas do curso de Letras (UFT): Mychelle Nayara Rêgo Nolêto e Jéssica de Oliveira Lopes.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Araguaína) vinculada ao curso de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Contatos: [dieysafossile@bol.com.br](mailto:dieysafossile@bol.com.br); [dieysafossile@yahoo.com](mailto:dieysafossile@yahoo.com).

foram distribuídos para as escolas públicas. Para realizarmos este estudo, a princípio, buscamos respostas aos seguintes questionamentos:

- (i) Afinal, o que é semântica? Com que questões ela se preocupa?
- (ii) O Livro Didático é uma ferramenta de trabalho importante nas aulas de Língua Portuguesa?

Como embasamento teórico sobre semântica, contamos, especialmente, com os estudos de Oliveira (2001, 2003, 2009), de Pietroforte e Lopes (2012), com as pesquisas de Cançado (2013), de Fiorin (2015, 2011), de Orlandi (1986, 2005) e de Mussalim (2003). Já o aporte teórico concernente ao Livro Didático (doravante LD) está pautado no PNLD para o Ensino Fundamental (2013) e nos estudos de Freitag, Costa e Motta (1997), Bunzen (2014), Witzel (2002), entre outros nomes que serão apresentados no decorrer deste texto.

A seguir, tentamos responder aos questionamentos colocados, para isso lançamos a primeira seção sob o título, *Refletindo sobre a semântica*; na sequência, apresentamos uma seção que traz breves considerações a respeito do LD; e seguimos com a terceira seção que apresenta um estudo descritivo e analítico, isto é, um estudo que visa descrever e analisar como a semântica é tratada nos seguintes manuais didáticos: (i) *Atlas de Português*, de Luiz Antônio Ferreira, de 1992, destinado à 5ª série (atualmente, 6º ano); (ii) *Linguagem é Vida*, de Norma Goldstein e Marinez Dias, de 1993, indicado para a 6ª série (atualmente, 7º ano); (iii) *Curso Moderno de Língua Portuguesa: primeiro grau*, de Douglas Tufano, de 1990, indicado à 6ª série (atualmente, 7º ano) e (iv) *Português Linguagem & Realidade*, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos, de 1995, designado à 7ª série (atualmente, 8º ano).

### REFLETINDO SOBRE A SEMÂNTICA<sup>3</sup>

Para responder à questão (i) lançada na introdução deste texto, abordamos, de acordo com Cançado (2013, p. 17-18), que a

semântica é o estudo do significado das línguas. [...] focaliza o significado das palavras e das sentenças. [Isto é], [...] o estudo da semântica [...] é o ramo da Linguística voltado para a investigação do significado das sentenças. [Desse modo, verificamos] [...] que o semanticista busca descrever o conhecimento semântico que o falante tem de sua língua.

Com base nas palavras de Cançado (2013) e nos estudos de Oliveira (2001), verificamos que as palavras não são aleatoriamente lançadas ao vento como as folhas, elas têm significado<sup>4</sup>, e esse é o significado que a semântica procura investigar. A princípio, parecia que tínhamos resolvido a dúvida concernente à pergunta (i), porém a

---

<sup>3</sup> Esta seção foi elaborada em parceria com Mychelle Nayara Rêgo Nolêto, recém-graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Araguaína), pesquisadora voluntária do projeto de pesquisa “Livros Didáticos de Língua Portuguesa: com o olhar focado no ensino de Semântica”. A temática do Trabalho de Conclusão de Curso, da aluna em questão, estava relacionada com o projeto de pesquisa mencionado.

<sup>4</sup> Poema de Zhuangzi mencionado por Oliveira (2001, p. 12) em seu livro “Semântica Formal: uma breve introdução”.

partir da resposta para (i), deparamo-nos com um novo questionamento: (iii) Afinal, o que é significado? Para Oliveira (2003, p. 17), não existe “[...] consenso entre os semanticistas sobre o que se entende por *significado*”. A autora afirma que o termo *significado* é utilizado para descrever situações de fala bem distintas, e esse pode ser um fator que atrapalhe e dificulte a definição do termo<sup>5</sup>. A partir daí, verificamos que a noção de significado está atrelada tanto ao campo da semântica quanto ao campo da pragmática, já que ambas tratam de significado. Diante dessa questão, passaremos a discutir essas duas ciências linguísticas a partir de exemplos; o primeiro, faz alusão a um diálogo que acontece entre namorados. Nesse caso, imagine a seguinte situação, duas pessoas que estão vivendo um relacionamento sério, estão conversando, e ao longo do diálogo o rapaz apaixonado diz uma frase romântica à namorada. Observemos:



Quadro 01: Significado(s) de palavras.

Percebemos que neste exemplo a moça faz um questionamento sobre o significado de uma palavra específica, isto é, sobre a palavra *recíproco*. Nesse caso, estamos diante de uma indagação semântica, pois a moça do diálogo não sabe o significado da palavra *recíproco*, e certamente, aprenderá um significado novo sobre uma palavra da sua língua e não sobre o mundo. Isto é, aprenderá que *recíproco* significa *algo presente em uma relação entre duas partes; algo que quando existe de um lado, existe de igual modo no outro*.

Segundo Oliveira (2009, p. 13-14),

<sup>5</sup> Confira também o texto: "Parece que as coisas estão mudando: aos poucos a semântica começa a aparecer nos livros didáticos de língua portuguesa". (Informações completas sobre esse texto são apresentadas nas referências deste artigo).

o termo *significado* tem uma acepção muito mais ampla nas nossas conversas cotidianas do que tem na linguística, e ele é ainda mais restrito quando estamos pesquisando em semântica. É por isso que precisamos, inicialmente, ter clareza sobre o que se entende por esse termo quando estudamos semântica. [...] uma [...] distinção a ser traçada, no vasto domínio do termo significado, separa o significado linguístico, que é aquele veiculado pelas línguas naturais, e o significado não linguístico, que compreende o significado que atribuímos a objetos (ou fatos) no mundo e a símbolos que não são parte das línguas naturais.

Esta dupla, *significado linguístico* e *significado não linguístico*, gera e reforça uma discussão fervorosa, que faz alusão aos campos linguísticos, a semântica e a pragmática. Desse modo, poderíamos, à primeira vista, entender que a semântica trata apenas do significado linguístico, enquanto que a pragmática trata do significado não-linguístico. Seria essa separação, realmente, tão simples assim? Para entender melhor essa questão, vamos nos apegar ao exemplo apresentado por Oliveira (2009, p. 16-17), em que temos duas personagens, Maria, que é empregada de Joana; e Joana, que é a patroa de Maria. Em uma dada situação, tanto Maria quanto Joana sabem que a roupa está estendida no varal. Quando em dado momento a Joana exclama:

[...] [i] Tá chovendo. A Maria mais que depressa sai correndo para tirar a roupa do varal, dizendo: [...] [ii] Já tô indo tirar a roupa do varal. Veja que os atos de Maria, inclusive o ato linguístico (seu proferimento), não respondem ou se relacionam diretamente à sentença que Joana proferiu, mas decorrem dela. Se atentarmos apenas para o significado da sentença, notaremos que a Joana afirma que no momento em que ela profere a sentença é o caso que está chovendo e nada mais. Ela não pede explicitamente para que a Maria recolha a roupa do varal. Mas é possível “deduzir” que foi isso que a Joana quis dizer se contextualizarmos a fala de Joana, isto é, se atentarmos para outros elementos dados pela situação de fala e que constituem o proferimento linguístico: Joana e Maria sabem que a roupa está no varal, que Maria é a empregada, logo que é ela quem deve cuidar dos afazeres da casa, que chuva molha a roupa, que o que a Joana disse é verdade (a Joana não está brincando), etc. Todas essas informações (e outras) constituem o fundo conversacional no qual o proferimento de Maria se realiza e ele permite um raciocínio inferencial como: dada a situação, se a Joana disse que está chovendo é porque ela quer que eu tire a roupa do varal. Tanto a resposta quanto os atos de Maria mostram que ela entendeu o pedido indireto de Joana. Esse significado é também linguístico, porque ele depende do que foi dito na situação, mas ele não é propriamente semântico, porque ele depende de um cálculo inferencial (da esfera da pragmática) que envolve elementos contextuais a partir do significado da sentença, este sim objeto da semântica.

Dessa forma, a partir da situação apresentada e de acordo com Oliveira (2009), mesmo que delimitemos a noção de significado a significado linguístico, ainda teremos duas noções de significado, uma relacionada ao significado das palavras e das sentenças; outra, que resulta do significado da sentença *mais* as informações sobre a situação em que a sentença é enunciada pelo falante. Essa é, respectivamente, a diferença entre o significado da sentença e o significado do falante. “Podemos, *grosso*

*modo*, dizer que a semântica é o estudo do significado da sentença, enquanto que à pragmática cabe o estudo do significado do falante” (Oliveira, 2009, p. 17).

Desse modo, como resposta para o questionamento (iii), apresentado no início desta seção, argumentamos que o significado pode ser descrito de diferentes maneiras. Logo, não é uma tarefa simples localizar uma única resposta que dê conta de explicar o que é significado. Concluímos que não há apenas uma definição ou um único conceito para significado. “[...] não existe somente A ou UMA semântica, mas AS ou VÁRIAS semânticas” (FOSSILE, 2013, p. 400), isto é, há uma pluralidade de semânticas<sup>6</sup> (cf. BASSO e FERRAREZI JR., 2013). Assim, “cada uma elege a sua noção particular de significado [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 18).

Dessa maneira, verificamos, conforme já afirmado, que estudos a respeito da distinção e separação dos campos linguísticos, semântica e pragmática, gera ampla discussão. Porém, Oliveira (2001, 2009, p. 18) tenta amenizar essa discussão, argumentando que uma maneira segura para delimitar as fronteiras entre esses dois campos é por meio da intencionalidade do falante. Dessa forma, a pragmática procura reelaborar o que o falante quer dizer ao enunciar uma sentença, isto é, procura identificar a intenção do falante ao usar determinada sentença. É importante esclarecer que o falante deseja que o ouvinte consiga acessar a sua intenção quando enuncia uma dada sentença, ou melhor, é desejado que o ouvinte compreenda o que fez com que o falante dissesse o que disse. Com base em Oliveira (2009), alertamos que há outras intenções além da comunicativa, mas essas não fazem parte do âmbito da Linguística. Por outro lado, “[...] a semântica tem como objetivo reconstruir o sentido da sentença, porque a composição de palavras fornece significados à sentença” (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

Fiorin (2011, p. 169-170) afirma que,

nos anos 1970, a Pragmática era considerada por muitos linguistas *a lata do lixo da Linguística*, pois diziam [...] que ela se ocupava em resolver os problemas não tratados por outros teóricos da ciência da linguagem. Seu objeto seria um conjunto de fatos marginais. Essa visão é completamente errônea. Ela trata dos princípios que regem o uso e não dos usos singulares. Se uma expressão tem vários sentidos quando é usada, isso deriva de um princípio pragmático aplicado a ela. A Pragmática vai procurar descobrir esses princípios que governam os diferentes sentidos dados pelo uso. [...] A pragmática explica a interpretação completa dos enunciados.

Cançado (2013, p. 18-21) também nos apresenta discussões a respeito desse assunto. Assim como Oliveira, esta pesquisadora também nos oferece explicações sobre semântica e pragmática a partir de exemplos. Para tanto, observemos a sentença:

(1) A porta está aberta (CANÇADO, 2013, p. 19).

---

<sup>6</sup> Tal como, a semântica argumentativa, a semântica cognitiva, a semântica computacional, a semântica cultural, a semântica da enunciação, a semântica lexical, etc.

A autora, através do exemplo (1), esclarece que semanticamente, a sentença em questão, pretende dizer que no mundo há um objeto chamado *porta* e que esse objeto não está fechado, mas está aberto. Na sequência, a estudiosa ainda ressalta que dependendo da situação e do momento em que tal sentença é proferida, os sentidos dessa afirmação podem variar. Você deve estar se perguntado, como assim? Para responder a esse questionamento vamos nos basear no exemplo lançado por Cançado (2013, p. 19), isto é, imaginemos a seguinte situação, um professor de língua inglesa está ministrando sua aula para uma turma de estudantes do curso de Letras, de repente observa que um aluno para na frente da sala em que está dando a sua aula e olha para dentro. Neste momento, o professor vai até esse aluno e diz a sentença (1). Conforme Cançado, compreendemos que nessa situação o que é pertinente não é o fato da porta estar ou não aberta, mas sim o convite do professor para que o aluno entre na sala e assista à aula. Esta mesma sentença (1) pode ocorrer em outra situação. Agora, imagine um aluno hiperativo, que esteja atrapalhando a aula, e o professor enuncia a sentença (1). Nessa situação, o professor não está convidando o aluno para participar da aula; mas, sim, para se retirar da sala. A partir dos exemplos citados, verificamos que o sentido do que é dito ultrapassa as fronteiras dos significados das palavras que constituem a sentença (1).

Entender o que o professor falou em cada contexto específico parece envolver dois tipos de conhecimento. Por um lado, devemos entender o que o professor falou explicitamente, o que a sentença em português *A porta está aberta* significa; a esse tipo de conhecimento, chamamos de semântica. A semântica pode ser pensada como a explicação de aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema da língua, e não de como as pessoas a colocam em uso; em outros termos, podemos dizer que a semântica lida com a interpretação das expressões linguísticas, com o que permanece constante quando certa expressão é proferida. Por outro lado, não conseguiríamos entender o que o professor falou se não entendêssemos também qual era a intenção dele ao falar aquela expressão para determinada pessoa em determinado contexto; a esse tipo de conhecimento, chamamos de pragmática. O estudo da pragmática tem relação com os usos situados da língua e com certos tipos de efeitos intencionais (CANÇADO, 2013, p. 19-20).

Conforme Fossile (2013, p. 396-398), ao pensarmos na questão do significado, a princípio, podemos ressaltar que a todo momento, tanto na oralidade como na escrita, estamos em contato com o sentido de palavras, de sentenças e de textos. E o mais interessante é que qualquer falante de uma língua sabe lidar com esse(s) significado(s) escrito(s) e/ou oral(is). Por exemplo, um falante da língua portuguesa sabe o significado de *porta*, e sabe também, sem nenhuma dificuldade, que *porta* é diferente de *janela*. Já em sentenças como (2) *o garoto comeu a manga* e (3) *Maria consertou a manga da camiseta*, temos a palavra ‘manga’, que apresenta grafia idêntica em (2) e em (3), porém significados diferentes, isto é, são maneiras diferentes de significar. Em (2), ‘manga’ se refere ao fruto que alimenta o garoto, e em (3),

significa a ‘manga’ da camiseta, que é parte que compõe o vestuário. Qualquer falante da língua portuguesa consegue alcançar os significados de *manga*, isso ocorre porque o falante tem conhecimento sobre a sua língua natural e é esse conhecimento que a semântica procura estudar. “A partir da explanação realizada neste parágrafo, podemos concordar com Ferrarezi Jr. (2008), que [afirma que] uma língua é algo que significa, em toda a sua essência” (FOSSILE, 2013, p. 396).

Diante do abordado até aqui, com base em Orlandi (1986, p. 55-56), verificamos que é

através da pragmática [...] que se inclui, ao lado do estudo da relação entre os signos (sintaxe) e do estudo das relações entre os signos e o mundo (semântica), o estudo das relações entre os signos e seus usuários. Mas não basta falar na relação com o usuário para se definir o campo da pragmática. Há diferentes maneiras de se considerar esse usuário. [...] [no caso] da vertente lógica, a relação usuário/linguagem só aparece na medida em que ela é necessária para se determinar a verdade ou a falsidade do que é dito. [...] esta é uma pragmática de valor referencial. Por outro lado, na vertente behaviorista, essa relação linguagem/usuário é considerada levando-se em conta o hábito do usuário em utilizar o signo. [...] finalmente, se pensa o usuário em uma *situação de interlocução*. Nessa vertente, se desenvolvem estudos pragmáticos em três direções: a da análise conversacional, a dos atos de linguagem e a da teoria da enunciação.

Ainda com base nos estudos de Orlandi (1986), abordamos que:

(i) Pragmática conversacional: sustenta “[...] que o significado existe em função da intenção do locutor e do reconhecimento dessa intenção pelo ouvinte” (ORLANDI, 1986, p. 56).

(ii) Teoria dos atos de fala: defende “[...] que a linguagem não é usada para informar mas para realizar vários tipos de ação” (ORLANDI, 1986, p. 57).

(iii) Teoria da enunciação:

[...] a pragmática que se define por sua relação com a teoria da enunciação está desenvolvida sobretudo no conjunto de trabalhos que constituem a *semântica argumentativa*. Nela, vemos se juntarem as concepções de linguagem como ação, ao mesmo tempo em que se coloca a noção de *diálogo* e de *argumentação* como fundamentais. [...] os estudos feitos a respeito das marcas de enunciação mostram que há formas na língua que só podem ser definidas a partir de seu uso pelo sujeito. Esses estudos inauguram uma reflexão teórica explícita e sistemática a respeito da *subjetividade* na linguagem. O que caracteriza a teoria da enunciação é que ela coloca no centro da reflexão o *sujeito* da linguagem [...] (ORLANDI, 1986, p. 58 - 59).

Além da pragmática conversacional, da teoria dos atos de fala, da teoria da enunciação, é possível verificar que a Análise do Discurso (doravante AD) também se destaca quando o assunto diz respeito à linguagem. A AD defende que é essencial considerar “[...] a relação da linguagem com a exterioridade. Entenda-se como exterioridade as chamadas condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico)” (ORLANDI, 1986, p. 60-61).

Dessa forma, consideramos importante esclarecer que

o discurso é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar um outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico (ORLANDI, 1986, p. 63).

Quanto ao sujeito, afirmamos com base em Orlandi (2005, p. 50), que

ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Segundo Mussalim (2003, p. 138),

a AD, ao se propor a não reduzir o discurso a análises estritamente linguísticas, mas abordá-lo também em uma perspectiva histórico-ideológica, não poderia constituir-se enquanto disciplina no interior de fronteiras rígidas, que não levassem em conta a interdisciplinaridade, seja com determinadas áreas das ciências humanas, como a História, a Sociologia, a Psicanálise, seja com certas tendências desenvolvidas no interior da própria Linguística, como a Semântica da Enunciação e a Pragmática, por exemplo.

A AD anglo saxã, ou também conhecida como AD da linha americana, sustenta que a intenção do sujeito em uma interação verbal é um fator relevante e determinante para essa vertente. Já a AD da linha francesa “[...] não considera como determinante essa intenção do sujeito; considera que esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais” (MUSSALIM, 2003, p. 113).

A partir da abordagem realizada nesta seção, pensando, especialmente, nos alunos e nos manuais didáticos de LP, verificamos que precisamos compreender que o aluno é um sujeito que produz sentidos para a linguagem com base em suas experiências de vida, com base no contexto da comunicação. Levando em consideração os estudos de Orlandi (2005, p. 50), argumentamos que sem levar em conta a sua história, a sua experiência de vida, o contexto em que a comunicação ocorre, o aluno não se constitui, não fala, não produz e nem elabora sentidos. Desse modo, as atividades que dizem respeito à significação e que são apresentadas nos LDP, examinados neste artigo, deveriam levar em conta o *sujeito-aluno* e abrir espaço para uma ampla discussão acerca dos significados das palavras e/ou das sentenças e/ou dos textos verbais ou não verbais.

Finalizamos esta seção respondendo apenas à questão (i), apresentada na introdução deste texto, e à questão (iii), apresentada nesta seção. Para alcançarmos uma resposta plausível e viável para o questionamento (ii), verificamos que precisamos realizar uma análise mais apurada sobre LD. Para tanto, na próxima seção, discutiremos, especificamente, sobre esse assunto.

## BREVE CONSIDERAÇÃO ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO

Com base nos estudos apresentados por Freitag, Costa e Motta (1997), verificamos que por volta da década de 30 o LD começou a aparecer no Brasil. Em 1937, iniciaram-se as tentativas de propagação e distribuição dos exemplares, nessa época foi criado o Instituto Nacional do Livro, isto é, o INL. Então, os LD, por intermédio do Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, passaram a ser considerados “compêndios que expõem total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...]; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático” (OLIVEIRA, 1980 *apud* FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 13).

Segundo Witzel (2002) e Izidório (2012), no período do Estado Novo também foi organizada uma Comissão Nacional do Livro Didático, ou seja, a CNLD. Essa comissão, a princípio, fora constituída por sete integrantes, os quais foram designados pelo governo. Esses participantes tinham algumas tarefas a realizar, tais como, apresentar sugestões de livros, analisar LD e propor concursos para a seleção e elaboração de mais exemplares. A autoridade e a valorização do nacionalismo foram elementos fundamentais, que caracterizaram esse período conhecido como Estado Novo, e influenciaram a avaliação dos LD de maneira não muito positiva. Dessa forma,

era tarefa daquela comissão controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos (WITZEL, 2002, p. 12).

Então, a partir de 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a assumir o Programa do LD,

[...] tornando-se avaliadora e financiadora do mercado editorial privado do LD, até 1983, quando sua função passou a ser desempenhada pela Fundação de Assistência do Estudante (FAE). Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos LD propõe participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental (SILVA, [et al.], 2014, 273).

Desse modo, é somente na década de 80 “[...] que aparece a real preocupação com os alunos carentes, com as diretrizes básicas do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental, ou seja, o PLIDEF” (IZIDORIO, 2012, p. 18). Na sequência, também surgiu o Programa do Livro Didático do Ensino Médio, no caso, o PLIDEM. Diante disso, podemos concluir, conforme

[...] Freitag, Costa e Motta [que] entre a década de 70 e a de 80, enfatiza-se mais a educação no Brasil, priorizando-se, desta forma, o livro didático e seus respectivos conteúdos; criados pelo governo, surgem programas que dão assistência no processo de ensino-aprendizagem. É dado mais suporte pedagógico à escolha do livro [...] (IZIDORIO, 2012, p. 19).

Assim, consideramos importante esclarecer e ao mesmo tempo ressaltar que as verdadeiras discussões acerca dos LD começaram a ser realizadas, efetivamente, somente a partir dos anos 90, é nessa época que “[...] começou-se a assistir a uma veemente e louvável discussão crítica sobre o Ensino Fundamental no Brasil. Na verdade, um debate frenético sobre os Livros Didáticos para esse nível de escolaridade [...]” (VERCEZE E SILVINO, 2008, p. 86). Desse modo, conforme Meneses e Santos (2001), o PNLD foi elaborado em 1985 pelo governo federal e teve como propósito principal a distribuição gratuita de LD para os estudantes das escolas públicas de ensino fundamental do país inteiro. Sendo que, em 1995, o PNLD foi aprimorado. Ou seja, conforme os autores, nessa época, o PNLD passou a analisar e a avaliar o conteúdo pedagógico dos manuais escolares, com isso foi criado o Guia de LD, para que o professor pudesse avaliar o livro e selecionar o manual mais apropriado, levando em conta as características de sua região, os alunos e o processo pedagógico da escola em que trabalha. É importante salientar que alguns estudos defendem que foi em 1997 que surgiu efetivamente o PNLD (cf. MORAIS, 2013, p. 30; WITZEL, 2002, p. 16).

Logo, verificamos que

o mecanismo jurídico que regulamenta o Livro Didático é o Decreto n. 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse plano estabelece, em seu artigo 2º, a avaliação rotineira dos livros. Recentemente, a resolução nº 603, de 21 de fevereiro de 2001, passou a ser um mecanismo organizador e regulador do PNLD. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou várias comissões para a avaliação dos Livros Didáticos, na busca de melhor qualidade. (VERCEZE E SILVINO, 2008, p. 86).

Então, realizamos uma análise do PNDL do Ensino Fundamental (2013)<sup>7</sup> e observamos que o guia ao apresentar a resenha da coleção intitulada, *A aventura da linguagem*, de Luiz Carlos Travaglia, Vania Maria Bernardes Arruda-Fernandes e Maura Alves de Freitas Rocha, de 2012, ressalta que

merece destaque o empenho da coleção quanto à exploração de aspectos do léxico da língua, como a vinculação dos sentidos das palavras a seus contextos de uso; o caráter polissêmico das palavras; a formação de palavras; o uso de hiperônimos e hipônimos; de parônimos e de palavras já em desuso (PNLD, 2013, 62).

A partir daí, concluímos que a comissão designada para a avaliação dos LDP valoriza exemplares que discutem e tratam do estudo dos significados, isto é, que abordam a semântica; pois, é essa a impressão que temos ao ler, no guia, a sinopse da obra em questão. Essa conclusão contribuiu para despertar o nosso interesse em analisar como a semântica é discutida e apresentada nos manuais escolares que não

---

<sup>7</sup> PNDL – Plano Nacional do Livro Didático - corresponde do 6º ano ao 9º ano.

foram oficialmente avaliados no âmbito do PNLD. Portanto, na próxima seção apresentamos a análise de quatro LDP, isto é, descrevemos e analisamos como a semântica é abordada em exemplares escolares que datam de 1990, 1992, 1993 e 1995.

Logo, acreditamos que a partir desta seção já podemos lançar resposta parcial ao questionamento (ii), que foi apresentado na introdução deste artigo, pois de acordo com os estudos realizados, verificamos que no Brasil o LD é uma ferramenta utilizada por quase todos os professores de escolas públicas e privadas. No cenário educacional, o manual escolar é tido como o principal referencial teórico para os alunos. É um importante instrumento tanto para os docentes quanto para os discentes, pois é um material pedagógico que contribui e auxilia para a formação intelectual e social do estudante. “O livro didático sempre foi um dos instrumentos do trabalho pedagógico do professor. Vale ressaltar que, em muitas escolas brasileiras, ele é o único instrumento de que o professor dispõe” (VERCEZE E SILVINO, 2008, p. 88). Desse modo, os LD podem ser considerados como instrumentos importantes de suporte à atividade docente.

#### **A SEMÂNTICA NOS LDPS DA DÉCADA DE 90**

A partir da pesquisa realizada e de acordo com a seção precedente, verificamos que o LD, nas aulas de Língua Portuguesa, é o principal aporte teórico utilizado pelos professores e também pelos alunos. Nesses manuais, segundo estudos, são apresentados conteúdos que autoridades educacionais consideram necessários para o desenvolvimento e para o aprimoramento intelectual e social do discente. Nos exemplares didáticos, que são analisados neste texto, notamos que são apresentados conteúdos concernentes, essencialmente, à gramática; bem como, à sintaxe e à morfologia. Também observamos que nesses manuais escolares são apresentadas atividades voltadas à exploração do significado lexical, porém percebemos que esse assunto é discutido e apresentado como sendo parte da gramática normativa tradicional. Inclusive, percebemos que, nos exemplares escolares analisados, a semântica é reiteradamente apresentada a partir de atividades de fixação, abordando a significação frequentemente sob o viés da gramática. Dessa maneira, observamos que as atividades que tratam dos significados estão preocupadas apenas em mostrar que as palavras podem ser sinônimas perfeitas ou antônimas ou polissêmicas, sem levar o aluno a refletir de maneira crítica sobre os significados lexicais, sentenciais ou textuais (cf. FOSSILE, 2013). A seguir, a partir de atividades retiradas dos LDP selecionados para este estudo, tentamos esclarecer o que afirmamos neste parágrafo<sup>8</sup>.

Conforme abordado na introdução deste texto, o objetivo principal deste estudo é descrever e analisar como a semântica é abordada no LDP, para tanto

---

<sup>8</sup> As atividades que são apresentadas neste artigo foram retiradas de LDP dos anos de 1990-1995. Essas atividades foram selecionadas pelas alunas do curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Araguaína): Mychelle Nayara Rêgo Nolêto e Jéssica de Oliveira Lopes → (bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq).

selecionamos exemplares escolares do Ensino Fundamental II, especificamente, manuais antigos, da década de 90; pois, objetivamos descrever e analisar como a semântica é tratada nos exemplares didáticos que não foram oficialmente avaliados no âmbito do PNLN, mas foram distribuídos para as escolas públicas. Dessa maneira, na sequência, apresentamos, descrevemos e analisamos algumas atividades que compõem alguns manuais escolares, que foram selecionados para esta etapa desta pesquisa. Dentre eles:

(i) FERREIRA, Luiz Antônio. *Atlas de Português*. Ensino Fundamental. 4º edição, 5ª série (atual 6º ano). São Paulo: Ática, 1992.

(ii) GOLDSTEIN, Norma; DIAS, Marinez. *Linguagem é Vida*. Ensino Fundamental. 6ª série (atual 7º ano). São Paulo: Ática, 1993.

(iii) MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. *Português Linguagem & Realidade*. Ensino Fundamental. 7ª série (atual 8º ano). São Paulo: Saraiva, 1995.

(iv) TUFANO, Douglas. *Curso Moderno de Língua Portuguesa: primeiro grau*. 6ª série (atual 7º ano). São Paulo: Moderna, 1990.

Abaixo, analisamos duas atividades, a primeira foi retirada do livro *Atlas do Português*; a segunda, foi retirada do manual *Português Linguagem & Realidade*, ambas tratam de ambiguidade lexical, podendo ser uma ocorrência de polissemia ou de homonímia.

Caso (01):

6) Faça a correspondência entre as figuras e as frases, de acordo com o significado da palavra **bolo**:



a) Massa de farinha, de formas variadas, geralmente feita com ovos, açúcar, gorduras e outros ingredientes.

b) Logro, burla, engano.

c) Quantia formada por entradas, apostas, multas e perdas dos parceiros no jogo.

**Figura 02:** Ambiguidade lexical. Fonte: FERREIRA, Luiz Antônio. *Atlas de Português*. Ensino Fundamental. 4ª edição, 5ª série (atual 6º ano). São Paulo: Ática, (1992, p. 111).

Caso (02):

**5. Observe os sentidos da palavra *cara*:**

- querida, estimada;
- face, fisionomia;
- que tem alto preço.

Identifique o sentido com que esta palavra foi empregada nas frases:

- Às vezes, a vida é assim, minha **cara** amiga.
- Volto da feira nervosa; as coisas estão cada vez mais **caras**.
- Romualdo já tem barba na **cara**.

Com que sentido a palavra foi empregada no texto?

**Figura 03:** Ambiguidade lexical. Fonte: MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. *Português Linguagem & Realidade*. Ensino Fundamental. 7ª série (atual 8º ano). São Paulo: Saraiva, 1995, p. 44.

**Quadro 02:** Casos de Ambiguidade Lexical. Exemplos retirados de LDP.

Conforme salientado, verificamos que as atividades acima fazem alusão à ambiguidade lexical. Observamos que a maioria dos LDP caracteriza esse tipo de atividade como polissêmica. A palavra polissemia é de origem grega; *poli* significa *muitos* e *sema* quer dizer *significados*. O vocábulo homonímia (*homónymos*) também é de origem grega, quer dizer que tem o mesmo nome. “A homonímia resulta da coincidência entre significantes de palavras com significados distintos” (PIETROFORTE, LOPES, 2012, p.129). E a polissemia é a propriedade que uma palavra tem de ter vários ou múltiplos significados. “Na polissemia, a um único significante correspondem vários significados” (PIETROFORTE, LOPES, 2012, p.131). Conforme inferido pelas atividades acima, as palavras *bolo* e *cara* assumem diferentes significados em diferentes situações de uso. Essas ocorrências seriam casos de polissemia ou de homonímia?

Segundo Cançado (2013, p. 71), há uma diferença entre homonímia e polissemia. Diferenciar esses fenômenos não é uma tarefa muito simples, talvez por isso a polissemia seja, segundo a autora, um dos temas mais estudados na linguística.

A distinção homonímia/polissemia é de extrema relevância na descrição do léxico de uma língua. Palavras polissêmicas serão listadas como tendo uma mesma entrada lexical, com algumas características diferentes; as palavras homônimas terão duas (ou mais) entradas lexicais. Em muitos casos, a mesma palavra pode ser considerada uma homonímia em relação a determinado sentido e ser polissêmica em relação a outros. Observemos o item lexical pasta: (18) Pasta<sub>1</sub> = pasta de dente, pasta de comer (sentido básico = massa)[;] (19) pasta<sub>2</sub> = pasta de couro, pasta ministerial (sentido básico = lugar específico). O item lexical *pasta* pode ser tanto polissêmico nos vários sentidos associados a cada ocorrência, como pode ser homônimo entre (18) e (19), pois me parece que os sentidos são totalmente distintos (CANÇADO, 2013, p. 72).

Observemos outros exemplos que apresentam algum tipo de ambiguidade lexical para podermos discutir e compreender quando temos um caso de polissemia e quando dispomos de uma ocorrência de homonímia:

- (4) Joana escolheu aquele *canto* (adaptado de CANÇADO, 2013, p. 73).
- (5) O garoto arrancou a *folha* (adaptado de CANÇADO, 2013, p. 73).
- (6) A mulher estava procurando a sua *concha* (adaptado de CANÇADO, 2013, p. 73).

As nossas intuições são as mesmas? Em [4], tem-se a palavra *canto*, que teria como significado geral tanto a palavra música como a palavra lugar. Parece-me que temos aí uma homonímia, pois são sentidos não relacionados. Em [5], a palavra *folha* pode ser folha de caderno ou folha de árvore. Em que esses sentidos podem estar relacionados? Podemos associar papel à árvore? Qual é a sua intuição? Em [6], consigo afirmar que *concha* de mar e *concha* de cozinha têm o mesmo formato, daí a associação polissêmica (CANÇADO, 2013, p. 73).

Ressaltamos que não é nosso objetivo, neste texto, discutir ou diferenciar esses casos, polissemia e homonímia, apenas percebemos que essas atividades, apresentadas no quadro 02, tratam de uma questão que poderia ter sido melhor abordada nesses exemplares escolares antigos, que estão sendo examinados. Pois, conforme observado nos LDP analisados, parece-nos que a preocupação desses manuais foi em apenas apresentar ao aluno o fenômeno da polissemia e respectivos exercícios de fixação. Notamos que não houve uma preocupação em levar o aluno a refletir e discutir de maneira crítica sobre os significados ambíguos que as palavras podem possuir e/ou assumir. Nem mesmo houve preocupação em abordar ou confrontar ocorrências de polissemia e de homonímia, levando os estudantes a pensar sobre esses casos que são tão próximos e ao mesmo tempo distintos.

Conforme Orlandi (1986, p. 60), “a linguagem não é só instrumento de pensamento ou instrumento de comunicação. Ela tem função decisiva na constituição da identidade” do aluno, que a partir da sua própria história e experiência de vida tenta se constituir como um sujeito *falante* e *usuário* de uma língua repleta de significados, produzindo, elaborando, interpretando e compreendendo sentidos acerca da linguagem que utiliza. Fiorin (2015, p. 78), por sua vez, afirma que os significados são criados pela linguagem humana. “Portanto, a argumentação é uma questão de linguagem. Por isso, nela o enunciador trabalha com a pluralidade de sentidos de uma palavra (polissemia), com as ambiguidades. É ela que permite os jogos de palavras [...]”. Nesse caso, sustentamos com base nas pesquisas de Oliveira (2003, p. 43) que “na semântica da enunciação, o significado é descrito nas relações de dialogia, de argumentatividade. Ele não serve, pois, para apontar algo no mundo exterior, mas para convencer, para seduzir o outro”. Oliveira (2003, p. 28) ainda aborda que

a linguagem, [...] [segundo] Ducrot, é um jogo de argumentação enredado em si mesmo; não falamos sobre o mundo, falamos para

construir um mundo e a partir dele tentar convencer nosso interlocutor da nossa verdade, verdade criada pelas e nas nossas interlocuções. A verdade deixa, pois, de ser um atributo do mundo e passa a ser relativa à comunidade que se forma na argumentação. Assim, a linguagem é uma dialogia, ou melhor, uma “argumentalógica”; não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo, para convencê-lo de nossa verdade.

Argumentação, construção de sentidos de palavras ou de sentenças ou de textos, *sujeito-aluno*, parece-nos que são elementos não evidenciados nas atividades apresentadas nos LDP. Verificamos, a partir das atividades analisadas, que o aluno é tido como um personagem à parte, isto é, as atividades foram elaboradas sem que o aluno, *principal sujeito*, que deve lidar com os conteúdos e os exercícios apresentados nos LDP, tenha sido levado em conta.

As próximas atividades, que também abordam o significado lexical, são tratadas nos manuais didáticos examinados como casos de sinônimos perfeitos. Esclarecemos, sucintamente, que a gramática da vertente normativa tradicional sustenta que há vocábulos que têm exatamente o mesmo significado e por isso são compreendidos como *sinônimos perfeitos*. Porém, diante dessa afirmação, questiona-se: será que é possível identificar palavras com significados absolutamente idênticos? Observemos:

Caso (03):

I – Mundo das palavras

1) Em seu caderno, faça a correspondência entre as palavras que estão nas mãos de Graham Bell e os sinônimos que se encontram nos diversos telefones, de acordo com o significado que têm no texto:

naturalizar      polêmica  
proclamar      investir

eleger      nacionalizar      controvérsia      aplicar

**Figura 04:** Sinônimos. Fonte: FERREIRA, Luiz Antônio. *Atlas de Português*. Ensino Fundamental. 4ª edição, 5ª série (atual 6º ano). São Paulo: Ática, 1992, p. 11.

Caso (04):

## II AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO

1. Leia o texto abaixo e, depois, substitua os termos sublinhados por um sinônimo selecionado na lista apresentada a seguir:

desejar ardentemente - comovido - retorno - avistar - precisamente - intacto - expor - arregalados

Fiquei com os olhos bem abertos ao ver de longe a cidade onde nasci. Estava ansioso por ver se ela tinha sofrido muitas mudanças. Eu não queria mostrar meus sentimentos, mas as lágrimas nos olhos revelaram como eu estava emocionado. A estação permanecia intocada: do mesmo modo como eu a tinha deixado, tempos atrás. Também intocadas permaneciam a praça e a rua principal. Viagem no espaço? Não. Eu fazia, exatamente, uma volta a um tempo passado.

**Figura 05:** Sinônimos. Fonte: GOLDSTEIN, Norma; DIAS, Marinez. *Linguagem é Vida*. Ensino Fundamental. 6ª série (atual 7º ano). São Paulo: Ática, 1993, p. 107.

Caso (05):

## Estudo das palavras

1. Reescreva o trecho abaixo, substituindo as palavras em destaque por sinônimos:

“**Acho** que **fica** em casa **comendo**, porque **quando aparece** vem sempre mais **gordo**. Qualquer dia é bem capaz de **explodir**... É **um cara estranho**, ninguém **sabe** o que ele pensa, ou será que não pensa?... **Vive se embrenhando** no mato, com sol ou com chuva, **caçando** borboletas, cobras e preás, pra tirar a **pele** e vender. Outro dia **apareceu** com uma preá vivinha, branca, com manchas marrons”.

**Figura 06:** Sinônimos. Fonte: MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. *Português Linguagem & Realidade*. Ensino Fundamental. 7ª série (atual 8º ano). São Paulo: Saraiva, 1995, p. 32.

Caso (06):

### Vocabulário

1. Copie este trecho substituindo as palavras destacadas por sinônimos. Consulte o glossário no final do livro.

“Continuou a ir diariamente até a esquina, **fixo** o olhar **ansioso** naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor **ruído** que pudesse indicar a **presença** do dono bem-amado.”

**Figura 07:** Sinônimos. Fonte: TUFANO, Douglas. *Curso Moderno de Língua Portuguesa: primeiro grau*. 6ª série (atual 7º ano). São Paulo: Moderna, 1990, p. 2.

**Quadro 03:** Casos de Sinonímia. Exemplos retirados dos LDP.

Segundo Cançado (2013, p. 47), “a sinonímia lexical ocorre entre pares de palavras e expressões; entretanto definir exatamente essa relação é uma questão complexa [...]”. Percebemos que os LDP analisados apresentam grande quantidade de atividades acerca dos sinônimos, induzindo docentes e discentes à ilusão de que palavras sinônimas são aquelas que têm sentidos idênticos, tal como sugerem as atividades apresentadas acima.

No caso 03, o aluno deve relacionar as palavras que são sinônimas. Isto é, deve relacionar *naturalizar* com *nacionalizar*; *proclamar* com *eleger*; *polêmica* com *controvérsia* e *investir* com *aplicar*. Mas, os pares lexicais apresentados são de fato sinônimos perfeitos? Parece-nos que a atividade pretende transmitir que uma palavra pode ser plenamente substituída por outra, sem perda ou acréscimo de sentidos.

No caso 04, o discente deve substituir as *palavras destacadas* no texto pelas expressões sinônimas que são exibidas em um quadro. Desse modo, ao substituirmos as palavras destacadas no texto pelas palavras que são apresentadas no quadro, teríamos o seguinte resultado:

Fiquei com os olhos *arregalados* ao *avistar* a cidade onde eu nasci. *Desejava ardentemente* ver se ela tinha sofrido mudanças. Eu não queria *expor* meus sentimentos, mas as lágrimas nos olhos revelaram como eu estava *comovido*. A estação permanecia *intacta*: do mesmo modo como eu tinha deixado, tempos atrás. Também *intactas* permaneciam a praça e a rua principal. Viagem no espaço? Não. Eu fazia, exatamente, uma volta a um tempo passado.

**Quadro 04:** Resolução da atividade apresentada no quadro 03, caso 04.

Dessa maneira, conforme a atividade proposta, isto é, de acordo com as palavras destacadas no texto e de acordo com as expressões oferecidas no quadro, a expressão *bem abertos* passa a ser substituída pela expressão *arregalados*. Mas, diante do discutido até o momento, questionamos se essas expressões são de fato sinônimas. A palavra *arregalados* realmente consegue capturar o sentido expresso por *bem abertos*? Ora, parece-nos que a expressão *arregalados* só é uma alternativa válida nessa substituição por causa da palavra *olhos* e não, exatamente, por causa da expressão em destaque *bem abertos*. Vamos pensar em outra sentença como, (7) Os cofres estavam *bem abertos*; nesse caso, a expressão *arregalados* seria a primeira alternativa a ser pensada e selecionada para substituir a expressão *bem abertos*? *Arregalados* seria de fato uma alternativa que poderia substituir plenamente o significado de *bem abertos*? Possivelmente, palavras como *acessíveis* ou *desprotegidos* seriam alternativas selecionadas antes do que *arregalados*. No entanto, se nesse caso ocorresse a substituição dos termos, *bem abertos* por *arregalados*, teríamos o seguinte resultado, (8) Os cofres estavam *arregalados*. Em um primeiro momento, talvez, essa substituição causaria estranheza, sendo a sentença (8) aceita e interpretada apenas metaforicamente. A metáfora também é uma maneira bastante criativa de produzir sentidos. É importante ressaltarmos que “a metáfora é uma

questão de plausibilidade. Se uma metáfora nos parece instigante e plausível, ela pode ser útil. [...] o julgamento do valor de uma metáfora é uma atividade racional como outra qualquer” (MOURA, 2012, p. 40-41). São os sujeitos, os falantes que atribuirão significados às palavras ou às sentenças ou aos textos e selecionarão significados que julgam plausíveis, levando em conta o seu conhecimento de mundo e sua experiência de vida. É o usuário da língua, “[...] ao escolher combinações linguísticas, que atribui sentido à realidade” (BARBISAN, 2013, 23). Percebemos que na sentença (8), tanto a expressão *arregalados* quanto as expressões *acessíveis* e *desprotegidos* não apresentam os mesmos sentidos que a expressão *bem abertos*, portanto os pares (i) bem abertos/arregalados, (ii) bem abertos/acessíveis, (iii) bem abertos/desprotegidos não são sinônimos perfeitos.

Na atividade em questão, a expressão *ver ao longe* passa a ser substituída pela palavra *avistar*; já a expressão *estava ansioso por* passa a valer o mesmo que *desejava ardentemente*; o vocábulo *mostrar* passa a ser substituído por *expor*; a palavra *emocionado* equivale à palavra *comovido*; e por fim, a expressão *intocada* passa a ser substituída por *intacta*. Verificamos que as palavras ou expressões em destaque não são sinônimas equitativas. Por exemplo, *estar ansioso por* e *desejar ardentemente* não são expressões sinônimas idênticas, pois nesse caso é possível perceber que a expressão *desejar ardentemente* apresenta mais intensidade do que a outra. Cabe ao sujeito, ao falante, ao usuário da língua selecionar os sentidos mais plausíveis para determinado momento de fala, conforme sua experiência de mundo. Segundo Fiorin (2015, p.77),

a argumentação trabalha com aquilo que é plausível, possível, provável. Argumentar, em sentido lato, é fornecer razões em favor de determinada tese. [...] a argumentação em sentido lato mostra que uma ideia pode ser mais válida que outra. Isso significa que a adesão não se faz somente a teses verdadeiras, mas também a teses que parecem oportunas, socialmente justas, úteis, equilibradas, etc. Assim, a argumentação opera com o preferível, isto é, com juízos de valor, em que alguma coisa é considerada superior a outra, melhor do que outra, etc. Isso significa, como mostra Perelman [1999, p.369], que a argumentação tem uma natureza não coerciva: deixa ao ouvinte a hesitação, a dúvida, a liberdade de escolha; mesmo quando propõe soluções racionais, não há uma vencedora infalível [...].

Nesse sentido, verificamos que nas atividades apresentadas no quadro acima, não há preocupação com a argumentação e com o *sujeito-aluno*, usuário da língua, que atribuirá significados às palavras, às sentenças e aos textos, conforme o contexto, conforme o momento. Os sentidos são produzidos e selecionados pelo sujeito em condições determinadas e as condições de emprego discursivo também são distintas. Diante disso, questionamos, se o usuário central dos compêndios didáticos não foi valorizado, não foi levado em conta durante a elaboração das atividades propostas nesses manuais escolares, como querer formar sujeitos (alunos) críticos e reflexivos? Como formar sujeitos (alunos) que reflitam sobre a língua? Como formar sujeitos

(alunos) que percebam que a língua é viva e não um fenômeno estativo e exclusivo da gramática normativa tradicional?

E as palavras *precisamente* e *retorno*, que aparecem no quadro de palavras que podem substituir os vocábulos **destacados** no texto, ficariam no lugar de quais palavras? Essas palavras não têm relação de sentido algum com as palavras destacadas no texto. Ou esses vocábulos foram colocados, intencional e propositalmente, a mais no quadro de alternativas de substituição dos termos lexicais em destaque, para que o discente possa refletir analiticamente e combinar as expressões que têm sentidos mais próximos; ou simplesmente, a atividade apresenta um problema de elaboração. Notamos que a última frase do texto não apresenta palavras destacadas, “*Eu fazia, exatamente, uma volta a um tempo passado*”, porém as palavras, *exatamente* e *volta*, que não estão destacadas no texto da atividade proposta, poderiam ser substituídas pelas palavras *precisamente* e *retorno*, as quais estão disponíveis no quadro de alternativas de substituição.

Ressaltamos que nos casos 05 e 06 o estudante também deve substituir as palavras destacadas por vocábulos sinônimos. São atividades que novamente induzem o aluno a acreditar na possibilidade de que uma palavra pode ser absolutamente substituída por outra palavra.

Conforme já discutido, os LDP em que essas atividades são exibidas não levam o aluno a pensar criticamente sobre essas questões que levantamos aqui e nem mesmo orientam o professor a realizar discussões a respeito dessas diferenças de sentido que existem entre os próprios sinônimos. A partir de atividades deste gênero, o aluno é, simplesmente, levado a pensar que as palavras podem ter sentidos completamente idênticos. Porém, conforme Ilari (2011, p. 169), Pietroforte e Lopes (2012, p. 126) não há sinônimos perfeitos.

Mesmo quando os termos podem substituir-se no mesmo contexto, eles não são sinônimos perfeitos porque as condições de emprego discursivo são distintas: um apresenta mais intensidade do que o outro (por exemplo: adorar/amar); um implica aprovação ou censura, enquanto o outro é neutro (por exemplo: beato/religioso); um pertence a uma linguagem considerada vulgar, enquanto o outro não [...]; um pertence a uma variedade de língua antiga ou muito nova e outro não (por exemplo: avença/acordo); um pertence a um falar regional e outro não (por exemplo: fifô/lamparina); um pertence à linguagem técnica, enquanto outro pertence à fala geral (por exemplo: escabiose/sarna); um pertence à fala coloquial e outro não (por exemplo: jamegão/assinatura); um é considerado de um nível de língua mais elevado do que o outro (por exemplo: rórico/orvalhado), etc. (PIETROFORTE e LOPES, 2012, p. 126).

Verificamos que as atividades propostas pelos LDP antigos, que são analisados neste estudo, abordam amplamente a questão do significado a partir de atividades que tratam, especificamente, do caso dos sinônimos. Essas atividades que são exibidas nos manuais examinados não são acompanhadas de explicações ou reflexões que incitam

o pensar crítico acerca de que não existem vocábulos com sentidos totalmente idênticos. Desse modo, percebemos que os exemplares não conduzem os alunos a refletir sobre a possibilidade de que não há na Língua Portuguesa expressões com sentidos inteiramente equivalentes.

## **O LIVRO DIDÁTICO DA DÉCADA DE 90 FOI UM COLABORADOR PARA O ENSINO DE SEMÂNTICA?**

A partir desta seção, conjecturamos que podemos apresentar uma resposta plausível ao questionamento (ii), que foi apresentado na introdução deste texto. Desse modo, salientamos que pesquisas ressaltam que o LD sempre ocupou papel de destaque nas aulas de português. Nos dias atuais, tem-se observado que o professor ainda continua totalmente submisso a esse artifício de ensino. O manual didático sempre foi e ainda é o personagem central de uma aula de LP, estudos revelam que esse manuscrito já ficou conhecido como o protagonista e também como o antagonista do cenário escolar. Conforme Morais (2013, p, 30), o LD é um “[...] recurso criado para auxiliar o professor no cumprimento às exigências da prática de ensino de língua materna”. Já que se trata de uma ferramenta fundamental para as aulas de Língua Portuguesa, é preciso que os conteúdos que contemplam esses exemplares sejam significativos ao processo de ensino e aprendizagem. A semântica, por exemplo, é um assunto que merece destaque nesses materiais, pois pode proporcionar ao aluno o aprimoramento da capacidade interpretativa e reflexiva a respeito dos significados de palavras, de sentenças e de textos de uma língua.

Fossile (2015, p. 773), com base especialmente nos estudos de Bezerra (2007), tal como nos estudos de Bunzen (2014), de Morais (2013), entre outros, afirma que o Estado, a partir da última década do século XX, por meio de programas de avaliação do MEC, intercedeu na produção e na organização de LD. Com isso, os exemplares escolares tiveram que modificar conteúdos, metodologias e conceitos teóricos.

Atualmente, Fossile (2013, 2015), através de projeto de pesquisa<sup>9</sup>, descreve e analisa como a semântica vem sendo abordada nos LDP da Educação Básica. O estudo visa analisar exemplares a partir da década de 1990 até os dias atuais. A pesquisadora tem observado que nos manuais escolares que examinou há grande preocupação com a transmissão de nomenclaturas e de conteúdos de caráter gramatical. Esse também parece ser o caso dos exemplares, que datam de 1990, 1992, 1993 e 1995, que foram analisados neste texto.

Diante do que foi discutido neste artigo, concluímos que os LDP que datam de 1990, 1992, 1993 e 1995 não foram oficialmente avaliados no âmbito do PNLD, pois segundo o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>10</sup>, os critérios para a avaliação dos LD foram organizados somente a partir de 1994 e o

---

<sup>9</sup> Livros didáticos de Língua Portuguesa: com o olhar focado no ensino de semântica.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 15 de novembro de 2015.

processo de avaliação pedagógica dos LD teve início apenas em 1996. Já Witzel (2002, p. 16) e Moraes (2013, p. 30) são categóricas ao afirmar que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) criou o PNLD somente em 1997. Essas informações podem ratificar que os exemplares escolares que analisamos neste artigo não foram avaliados sob os critérios estabelecidos pelo PNLD. Talvez isso justifique a constatação de que os conteúdos abordados acerca da semântica, nos LDP, que foram examinados neste artigo, tenham sido tratados como parte da gramática normativa tradicional e não tenham sido discutidos sob a perspectiva da linguística moderna.

A partir deste estudo, percebemos que nos LDP antigos, que datam de 1990 a 1995, alunos e professores são induzidos a estudar o conteúdo que diz respeito ao significado de palavras, de sentenças e de textos a partir de noções de certo e errado. Ou seja, verificamos que embora as atividades analisadas sejam de caráter semântico, pelo fato de abordarem a questão do significado, discutem esse assunto sob a perspectiva da gramática normativa tradicional. Isto é, a partir das atividades apresentadas nos manuais escolares, os alunos são levados a (i) aceitar que as palavras que têm mais de um significado são polissêmicas, (ii) que os vocábulos sinônimos são aqueles que têm sentidos idênticos e (iii) que possibilidades conceituais e explicativas distintas das que são impostas pelas atividades de fixação, que são apresentadas nos LDP, a respeito dos sinônimos e da polissemia, não são adequadas. É possível verificar que as atividades abordadas nesses exemplares escolares antigos não se preocupam (i) em despertar o senso crítico no aluno; (ii) em levá-lo a pensar analiticamente sobre esse(s) assunto(s) que envolvem a língua e (iii) nem em levá-lo a perceber que o sujeito, o falante, o usuário da língua é de extrema importância no que diz respeito à atribuição, à produção, à interpretação de significados de palavras ou de sentenças ou de textos verbais ou não verbais da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos iniciais que estão sendo desenvolvidos acerca dos LDP revelam que grande parte desses manuais escolares, que datam de 1990 a 1995, foram elaborados sob o enfoque tradicional, isto é, assuntos de âmbito semântico são tratados de maneira simples, superficial e de acordo com a gramática normativa tradicional.

Ressaltamos que os resultados aqui apresentados não são conclusivos ou exaustivos. Cabe, agora, continuarmos as pesquisas para que possamos analisar como a semântica foi tratada nos compêndios escolares que datam de 1996 em diante, quando teve início o processo de avaliação pedagógica dos LD no âmbito do PNLD.

## REFERÊNCIAS

BARBISAN, Leci Borges. Semântica Argumentativa. In: BASSO Renato; FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 19 – 30.

BASSO Renato; FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 37-46.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014. Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.

BUNZEN, Clécio. Análise de Livros Didáticos de Portuguesa no Campo da Linguística Aplicada: Possibilidades e Desafios. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas*. 1ed. Campinas (SP): Pontes, 2014, p. 269-292.

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

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, Luiz Antônio. *Atlas de Português*. Ensino Fundamental. 4º edição, 5ª série (atual 6º ano). São Paulo: Ática, 1992.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (Org). *Introdução à Linguística I: Objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 165-186.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Parece que as coisas estão mudando: aos poucos a semântica começa a aparecer nos livros didáticos de língua portuguesa. *Linguagem e Ensino*, Pelotas (RS), v. 16, n. 2, p. 393-414, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD de 2014. *Revista Fórum Linguístico*. Florianópolis (SC), v. 12, n. 3, p. 771-785, jul. / set. 2015.

GOLDSTEIN, Norma; DIAS, Marinez. *Linguagem é Vida*. Ensino Fundamental. 6ª série (atual 7º ano). São Paulo: Ática, 1993.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

IZIDORIO, Bárbara da Silva. *Livro Didático de Língua Portuguesa: uma análise discursiva*. 2012. 59 f. Monografia. Curso de Especialização em Gramática de Texto: Leitura, Análise e Produção. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2012. 59f.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em: 01/11/2015.

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. *Português Linguagem & Realidade*. Ensino Fundamental. 7ª série (atual 7º ano). São Paulo: Saraiva, 1995.

MORAIS, Maria Eliane Gomes. *Abordagem semântica nos manuais do Ensino Médio: um percurso além do Livro Didáticos de Português*. 2013. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande-PB, 2013.

MOURA, Heronides. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo (RS): Unisinos, 2012.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3.ed., v. 2. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 101-142.

OLIVEIRA, Roberta Pires. *Semântica formal: uma breve introdução*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Semântica. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3.ed., v. 2. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Semântica*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *O que é linguística?* 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphin; LOPES, Ivã Carlos. Semântica Lexical. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-135.

SILVA, Wagner Rodrigues [et al.]. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de (Orgs.). *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do Ensino Básico*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2014.

TUFANO, Douglas. *Curso Moderno de Língua Portuguesa: primeiro grau*. 6ª série (atual 7º ano). São Paulo: Moderna, 1990.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

**Recebido em: 27/11/2015. Aceito em 21/12/2016.**