



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

DANIELA JAQUELINE TÔRRES BARRETO

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO SÉCULO XX E XXI: AS INTERFACES DO
USO DA SEMÂNTICA**

ARAGUAÍNA (TO)

2018

DANIELA JAQUELINE TÔRRES BARRETO

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO SÉCULO XX E XXI: AS INTERFACES DO
USO DA SEMÂNTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Ensino de Língua e Literatura, Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

ARAGUAÍNA (TO)

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B273a Barreto, Daniela Jaqueline Tôres.

Análise do Livro Didático do século XX e XXI: as interfaces do uso da Semântica . / Daniela Jaqueline Tôres Barreto. – Araguaína, TO, 2018.

132 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2018.

Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

1. Língua Portuguesa. 2. Diacronia. 3. Semântica. 4. Ensino Fundamental. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DANIELA JAQUELINE TÔRRES BARRETO

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO SÉCULO XX E XXI: AS INTERFACES DO
USO DA SEMÂNTICA**

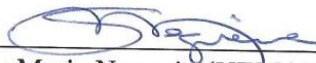
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

Aprovada em: 22, 2, 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – (Orientador)



Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira (UEMASUL) - (Membro externo)



Prof. Dr. João de Deus Leite – UFT (Membro interno)

Dedico este trabalho ao meu esposo Luciano, pelo seu afeto, apoio e compreensão; e a minha mãe, Margarida, pelo seu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por orientar e guiar meus caminhos, dando-me sabedoria.

À minha família, por estar sempre ao meu lado, por ser a minha base e pela colaboração em todas as minhas conquistas.

Ao meu excelentíssimo professor e orientador Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, pela sua preciosa orientação, além da paciência e da compreensão, sempre colaborando com incentivos e motivação, e por ter me aceitado como orientanda; agradeço, também, por suas disciplinas instigantes e motivadoras.

A todos os meus amigos da turma de Mestrado e Doutorado, 2016.1, pelo companheirismo, apoio e estímulo, em especial ao Cíllirio, ao André Santos, à Deijeane, à Helenita, à Patrícia Luciano, ao André Ricardo, e a todos os outros colegas que contribuíram para o meu aprendizado durante o período dedicado às disciplinas.

À professora Sônia Maria Nogueira, por seu carinho e atenção - uma fonte de inspiração e motivação para que eu continue progredindo em meu caminho acadêmico, e por sua contribuição na banca examinadora.

Ao Prof. Dr. João de Deus Leite, pelos seus pareceres e contribuições na banca examinadora.

Ao secretário do PPGL, Aloisio, por sua gentileza e solicitude.

Ao Programa de Pós Graduação em Letras - Ensino de Língua e Literatura (PPGL), por ter proporcionado saberes essenciais e relevantes para a minha formação.

À professora Camila Rodrigues, pelo apoio e incentivo.

À professora Dra. Dieysa Kanyela Fossile, por ter me orientado inicialmente, por todo o conhecimento adquirido em sua disciplina e por todas as indicações, sugestões e incentivos.

Aos meus outros professores maravilhosos, Antônio Carlos Ribeiro da Silva, Maria José Pinho, assim como aos demais professores da UFT, que colaboraram com a minha formação acadêmica.

À Capes pela concessão da bolsa de mestrado, servindo de estímulo, apoio e incentivo para minha formação.

A todos os docentes do Departamento de Letras da UEMASUL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão), Câmpus Imperatriz.

Essa pesquisa é um reflexo de todas as pessoas que passaram pela minha vida, que deixaram um pouco do que pensam e do que acreditam, tanto em minha cabeça quanto em meu coração, para que eu pudesse realizar este trabalho; sendo assim, obrigado a todos por, de forma direta ou indireta, contribuírem para a concretização desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho aborda a Semântica, em específico o estudo dos Sinônimos na segunda metade do século XX e no século XXI. Desse modo, traçamos o percurso diacrônico do ensino, tendo como fonte primária as obras: *Estudo Dirigido de Português*, 2ª série ginasial, de Reinaldo Mathias Ferreira, publicada em 1971, e *Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 6ª série do 1º grau, publicada em 1992. Dessa maneira, esta pesquisa se firma na Diacronia e serão trabalhados, como metodologia para guiar nossa pesquisa, os três princípios de Koerner (1996): a *Contextualização*, sendo o primeiro princípio, traça o clima de opinião da época, apontando aspectos de correntes intelectuais, socioeconômicas, políticas e culturais. O segundo, a *Imanência*, destina-se a estabelecer tanto um conhecimento histórico quanto crítico do pensamento linguístico. E, por último, a *Adequação* faz a aproximação em relação ao vocabulário técnico moderno, possibilitando a apreciação da teoria. Nessa perspectiva, para a *adequação* analisaremos o livro didático do século XXI, *Projeto Teláris: Português, 7º ano do ensino fundamental*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, 2012. Nesse sentido, será feita a análise dos seguintes aspectos das obras: a Introdução, a Organização e a Semântica, em específico os sinônimos. Destarte, este trabalho se faz relevante para o Ensino Fundamental II, por ampliar os conhecimentos e por contribuir para o ensino de Semântica da Língua Portuguesa, em específico da sinonímia.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa; Diacronia; Semântica; Sinônimos; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work deals with Semantics, in particular the study of Synonyms, in the second half of the 20th century and in the 21st century. In this way, we trace the diachronic course of teaching, having as primary source the works: Portuguese Study, 2nd grade, by Reinaldo Mathias Ferreira, published in 1971 and Portuguese: Reading and Expression, by Cristina M. Bassi and Márcia Leite, 6th grade, published in 1992. Thus, this research is signed in Diacronia and will be worked out the three principles, as a methodology to guide our research, the three principles by Koerner (1996): Contextualization, being the first principle, outlines the climate of opinion of the time, pointing out aspects of intellectual, socioeconomic, political, and cultural. The second, Immanence, is intended to establish both a historical and critical knowledge of linguistic thought. And, finally, Adequacy, makes the approach of the modern technical vocabulary, making possible the appreciation of the theory. In this perspective, for Adequacy we will analyze the textbook of the 21st century, Project Teláris: Portuguese, 7th year of elementary school, by Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin and Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, 2012. In this sense, the analysis of the following aspects of the works: a Introduction; the Organization and the Semantics, specifically the synonyms. Therefore, this work is relevant for Elementary School II, for expanding knowledge and contributing to the teaching of Semantics of the Portuguese Language, specifically the synonymy.

Keywords: Portuguese Language; Diachrony; Semantics; Synonyms; Elementary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Medidas adotadas nos anos de 1968 e 1971	30
Quadro 2 – Sistema educacional anterior e após a reforma de 1971	31
Quadro 3 – Reforma educacional pela LDB/96	33
Quadro 4 – Eventos concernentes à educação no período de 1961 a 2000	33
Quadro 5 – Índice dos Textos e Bibliografias	70
Quadro 6 – Vocabulário.....	71
Quadro 7 – Exercício sobre o estudo das ideias	71
Quadro 8 – Índice Gramatical.....	73
Quadro 9 – Exercício.....	74
Quadro 10 – Explicação/ regra.	74
Quadro 11 – Exercício.....	74
Quadro 12 – Exercício do texto <i>Um Ilustre Mentiroso</i>	76
Quadro 13 – Exercício do texto <i>Ajuste de Contas</i>	76
Quadro 14 – Exercício dois e três do texto <i>As Pílulas</i>	76
Quadro 15 – Exercício sobre sinônimo.....	79
Quadro 16 – Organização do sumário.....	82
Quadro 17 – Glossário do texto: Matar ou morrer	83
Quadro 18 – Ortografia: revisão (sílabas).....	84
Quadro 19 – Estudo da Linguagem do texto Matar ou morrer	86
Quadro 20 – Estudo da Linguagem do texto Seis Zeros	87
Quadro 21 – Estudo da Linguagem do texto A Gertrude Chattaway	88
Quadro 22 – Estudo da Linguagem do texto A tartaruga, dirigindo-se aos homens	88
Quadro 23 – Estudo da Linguagem do texto Papai, o gigante	88
Quadro 24 – Organização do sumário da Unidade 1.....	93
Quadro 25 – Biografia de Van Gogh e definição de Haikai.	94
Quadro 26 – Vocabulário do conto: <i>Como os campos</i>	97
Quadro 27 – Atividade: Língua (usos e reflexão).....	98
Quadro 28 – Exercício de compreensão	99
Quadro 29 – Atividade sobre sujeito e predicado	99
Quadro 30 – Atividade sobre sinônimos.	102
Quadro 31 – Continuação da atividade sobre sinônimos.	103
Quadro 32 – Atividade <i>Mas/ mais</i>	104

LISTA DE SIGLAS

ARENA - Aliança Renovadora Nacional.
CNLD - Comissão Nacional de Livro Didático.
CNME - Campanha Nacional de Material de Ensino.
COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático.
EF - Ensino Fundamental.
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante.
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
GLD - Guia do Livro Didático.
INL - Instituto Nacional de Livro.
JK - Juscelino Kubitschek.
LD - Livro Didático.
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LDP - Livro Didático de Português.
MEC/USAID - Ministério da Educação brasileiro (MEC) e United States Agency for International Development (USAID).
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.
ONU - Organização das Nações Unidas.
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.
PIB - Produto Interno Bruto.
PLID - Programa do Livro Didático
PLIDEF - Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental.
PLIDEM - Programa do Livro Didático do Ensino Médio.
PLIDESU - Programa do Livro Didático do Ensino Supletivo.
PMDB - Partido Movimento Democrático Brasileiro.
PNA - Plano Nacional de Alfabetização.
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro.
SISCORT - Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica.
URV - Unidade Real de Valor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DIACRONIA	14
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	21
2.1 A História Política e Econômica.....	21
2.2 A Educação no Brasil.....	28
3 O LIVRO DIDÁTICO: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA (PCN)	36
3.1 Breve percurso do Livro Didático	36
3.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	41
3.3 O Livro Didático e a Semântica nos Parâmetros Curriculares Nacionais	49
4 SEMÂNTICA LEXICAL	57
5 ANÁLISE	68
5.1 <i>Estudo Dirigido de Português, 2ª série ginásial, 1971</i>	68
5.1.1 Introdução	68
5.1.2 Organização	70
5.1.3 <i>Semântica</i> : sinônimos	76
5.2 <i>Português: Leitura e Expressão, 6ª série do 1º grau, 1992</i>	82
5.2.1 Introdução	82
5.2.2 Organização	83
5.2.3 <i>Semântica</i> : sinônimos	87
5.3 Adequação	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	117
Anexo A – Capa da obra de Ferreira (1971)	118
Anexo B – Índice dos Textos e Bibliografias, e posteriormente o Índice Gramatical, Ferreira (1971).	119
Anexo C – Capa da obra de Bassi; Leite (1992).....	122
Anexo D – Sumário da obra de Bassi; Leite (1992).	123
Anexo E – Capa da obra de Borgatto; Bertin; Marchezi (2012).	127
Anexo F – Sumário da obra de Borgatto; Bertin; Marchezi (2012).....	128

INTRODUÇÃO

O Livro Didático (LD) vem tendo seu uso intensificado nos dias atuais, sendo utilizado como uma das principais ferramentas de trabalho do docente no ambiente escolar. Sendo assim, são necessárias pesquisas sobre o LD, mostrando as potencialidades e as inconsistências, já que este se configura como uma tecnologia auxiliar de ensino. Dessa maneira, esta pesquisa trata do estudo da Semântica no livro didático, em específico do fenômeno da sinonímia, tendo como referência a segunda metade do século XX e fazendo comparação com o século XXI.

Nossos objetos de estudo foram estabelecidos em função de suas aprovações pelos programas oficiais vigentes em seus momentos históricos; sendo eles a obra *Estudo Dirigido de Português*, 2ª série ginásial, de Reinaldo Mathias Ferreira, publicada em 1971, e *Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 6ª série do 1º grau, publicada em 1992; para a adequação, analisamos a obra *Projeto Teláris: Português*, 7º ano do ensino fundamental, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, 2012. Com isso, estamos respondendo aos questionamentos propostos em nosso projeto, ou seja, como o LD abordou, e aborda, a Semântica, em específico os sinônimos, nos séculos XX e XXI? E o que trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa sobre o LD e sobre o estudo semântico?

Nessa perspectiva, fizemos o estudo da Semântica, principalmente dos sinônimos, no livro didático do ginásio - 1971, no livro didático do 1º grau - 1992, e no livro didático do ensino fundamental - 2012, fazendo a comparação entre as obras e verificando as mudanças ocorridas, se houve continuidade ou descontinuidade do estudo. Pudemos, assim, verificar como a Semântica, em específico os sinônimos, foi apresentada no manual antigo, sem avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atual programa de avaliação do livro didático, e como a Semântica está sendo evidenciada no manual que passou pelo PNLD.

Em virtude disso, o objetivo geral deste trabalho se constituiu a partir da análise de livros didáticos, contribuindo para o ensino da Semântica, no que diz respeito aos estudos dos sinônimos.

Nesta pesquisa, adotamos como procedimentos metodológicos, a abordagem qualitativa, como também o uso da pesquisa documental. Desse modo, os procedimentos metodológicos que seguimos foram diacrônicos e documentais.

Dessa maneira, esta pesquisa se firma na Diacronia e serão trabalhados, como metodologia para guiar nossa pesquisa, os três princípios de Koerner (1996): a *Contextualização*, sendo o primeiro princípio, traça o clima de opinião da época, apontando aspectos de correntes intelectuais, socioeconômicas, políticas e culturais. O segundo, a *Imanência*, destina-se a estabelecer tanto um conhecimento histórico quanto crítico do pensamento linguístico. E, por último, a *Adequação* faz a aproximação em relação ao vocabulário técnico moderno, possibilitando a apreciação da teoria.

O trabalho dissertativo será, então, organizado em cinco capítulos da seguinte forma:

- No primeiro capítulo, apresentaremos algumas percepções acerca da diacronia.
- No segundo, trataremos da história política, econômica e educacional no Brasil, da segunda metade do século XX, pois abordaremos o primeiro princípio, a *Contextualização*, fazendo a reconstrução do tempo passado.
- No terceiro capítulo, abordaremos, de forma breve, o percurso do livro didático no Brasil e o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e o que trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN) sobre o LD e sobre o estudo semântico no ensino fundamental.
- No quarto capítulo, teremos o estudo da Semântica Lexical com seus conceitos.
- Enquanto, no quinto capítulo, faremos a análise das obras, valendo-nos dos seguintes aspectos: da Introdução; da Organização e da Semântica, em específico os sinônimos, privilegiando dois princípios: a *Imanência*, que é a análise, o estudo da obra por si mesma, o que colabora para um entendimento global e histórico dos textos (a obra *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, 2ª série ginásial, publicada em 1971; e *Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 6ª série do 1º grau, publicada em 1992); e o outro princípio a ser estudado que é o da *Adequação*, que consiste em compreender a obra do passado, fazendo o reconhecimento do vocabulário teórico com a obra moderna, confrontando-as. Desse modo, iremos

fazer a adequação com a obra *Projeto Teláris: Português, 7º ano*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi (2012).

- Finalizaremos com a apresentação da conclusão, dos referenciais teóricos e dos anexos.

Diante disso, este trabalho se faz relevante para o Ensino Fundamental II, notadamente para o 7º ano escolar, por ampliar os conhecimentos e por contribuir para o ensino de Semântica da Língua Portuguesa. Desse modo, a seguir, apresentaremos o primeiro capítulo, a Diacronia.

1 DIACRONIA

O estudo diacrônico, dentre outras abordagens, é uma herança do estruturalismo - diacronia do grego *dia* = através de + *chronos* = o tempo (através do tempo); assim, tomando a diacronia em uma dimensão temporal-cronológica, percebe-se que ela é a análise de uma sequência sob seus diferentes acontecimentos no eixo cronológico; sendo assim, a diacronia é historiográfica, e para o 'fazer' historiográfico é necessária à historicidade do objeto investigado. Já o estudo sincrônico não põe a temática de seu foco no tempo. De acordo com Pinho (2012, p. 39):

A linguística sincrônica tem como objeto o estado da língua num determinado período histórico, abstraindo o fator tempo. Ou seja, para a linguística sincrônica importa a análise das formas como elas se apresentam num intervalo de tempo delimitado – uma década, um século etc.

Dessa maneira, é do interesse do eixo da linguística sincrônica a análise em um determinado recorte temporal, não tendo como princípio a evolução do objeto em análise. Enquanto, o outro eixo, o da linguística diacrônica, trata de distinto viés, ou seja, do estudo do fato no tempo: “Na perspectiva diacrônica da língua, vê-se como as formas vão se alterando e sucedendo ao longo do tempo. [...] Na linguística diacrônica (ou histórica) o que importa é a continuidade da língua pelo tempo. (PINHO, 2012, p. 39)”.

Conforme o autor, o estudo diacrônico verifica na análise do seu objeto de investigação se, no decorrer do tempo, houve continuidade/descontinuidade, progresso/retrocesso. Assim, a diacronia “é uma explicação histórica do sistema sincrônico e os fatos diacrônicos são as mudanças sofridas pela língua” (DUBOIS et al., 1978, *apud* PINHO, 2012, p. 40). Diante disso, o estudo diacrônico é a abordagem histórica de um período e a verificação dos fatos ocorridos, se houve mudanças ou não, explicando o que ocorreu nesse decorrer de tempo.

Nessa perspectiva, a sincronia vê a língua como um objeto imóvel, parado; dessa forma, “é sincrônico tudo quanto se relacione com aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções” (SAUSSURE, 2006, p. 96). Sendo assim, a sincronia é estática, e a diacronia, evolução. Nesse viés, “a linguística diacrônica supõe, conjuntamente, uma perspectiva prospectiva, que

acompanha o curso do tempo, e uma perspectiva retrospectiva, que o remonta” (SAUSSURE, 2006, p. 247). De acordo com o autor, o estudo diacrônico analisa seu objeto de investigação tanto em uma perspectiva do futuro - com o decorrer do tempo, quanto do passado - fazendo uma reconstituição desse tempo.

Dessa forma, esta pesquisa concentra-se no percurso histórico linguístico, sendo relevante para o estudo semântico da língua portuguesa, tendo por base a abordagem que é apresentada no livro didático. De modo que é “um estudo cuidadoso não só do documento propriamente dito, mas também do contexto histórico, político e social em que ele está envolvido a fim de que seja possível reconstruir o clima de opinião que rodeava o texto em questão” (NOGUEIRA; NOGUEIRA JÚNIOR, 2006, p. 24). Dessa maneira, este estudo investigativo nos ajuda a organizarmos melhor a realidade do passado, proporcionando um aprofundamento no conhecimento, para podermos nos situar no presente, e projetando-nos para o futuro, o que nos dá possibilidade de construir um paralelo entre o passado e o presente. Em virtude disso, Faraco (2005, p. 99) menciona que

[...] o estudo sincrônico precede sempre o estudo diacrônico. Entende-se que, para apontar as transformações ocorridas, por exemplo, no português entre o século XIII e o século XX, é preciso comparar diferentes estados da língua que devem ser previamente caracterizados como tais. Deve-se, assim, investigar estaticamente o português do século XIII/XIV, o português do século XV/XVI e assim por diante até o português do século XX, para então comparar cada estado, revelando as mudanças ocorridas.

Diante disso, para ser feito o estudo diacrônico, é necessário antes o estudo sincrônico, pois é necessário estudar o objeto de investigação em cada período separado, para, depois, traçar as mudanças ocorridas. O autor continua, mencionando o seguinte: “pode-se dizer que há três vias para o estudo histórico das línguas: voltar ao passado e nele se concentrar, voltar ao passado para iluminar o presente, estudar o presente para iluminar o passado” (FARACO, 2005, p. 118). Nesse sentido, Faraco relata ter três caminhos para o estudo da linguística histórica, sendo que, no primeiro caminho, “o estudioso se fixa num momento do passado e, tomando-o estaticamente, descreve-o com base nos documentos escritos de que se dispõe, criando assim condições para um posterior estudo diacrônico” (FARACO, 2005, p. 119-120). Nesse viés, o historiador estuda e analisa o passado, para poder futuramente traçar o estudo diacrônico.

O segundo caminho histórico mencionado por Faraco (2005, p. 120-121) é aquele que

[...] realiza o estudo do passado como forma de se esclarecer o presente. Assume-se aqui como fundamental a idéia de que o atual estado de coisas teve uma gênese e se torna compreensível quando podemos explicar de que forma ele veio a ser como é, ou seja, quando podemos retrair o fluxo histórico que resultou no presente, buscando no ontem a raiz do hoje.

Sendo assim, esse caminho tem como finalidade o estudo do passado para compreender o presente, enfatizando a relevância do contexto histórico como base para o estudo. Além disso, Faraco (2005, p. 121) complementa, afirmando que “nossa tarefa de historiadores é recuperar o passado, buscando estabelecer os caminhos que foram percorridos até se chegar à situação atual”. Diante disso, o autor contribui mencionando que o historiador reconstrói o passado para criar o clima de opinião da época, podendo se projetar no presente.

O terceiro caminho sustenta que, “para melhor elucidar o que ocorreu no passado, deve-se partir do estudo da realidade presente” (FARACO, 2005, p. 121). Nessa perspectiva, o historiador vai precisar partir do presente para o passado, diferentemente dos dois caminhos anteriores que partiam ou se fixavam no passado. Nesse viés, Paul (1966, *apud* VITRAL, 2010, p. 59) relata a relevância da diacronia, da historiografia, afirmando o que se segue:

Objetaram-me que há outro método científico de estudar a língua, além do histórico. Tenho que negar isso. Aquilo que se considera como um método não histórico, e contudo científico, de estudar a língua, não é no fundo mais do que um método histórico incompleto, incompleto em parte por culpa do observador, em parte por culpa do material de estudo... E assim eu não faço ideia de como se pode reflectir com êxito sobre uma língua, sem averiguarmos um pouco qual foi a sua evolução histórica.

Conforme o autor, não há outro caminho para estudar a língua se não o histórico; pois, para se desenvolver uma reflexão sobre a língua, é necessário o levantamento histórico dos processos envolvidos; assim, podemos pensar nesse fazer histórico como a alma, a essência da língua, por isso é tão relevante. Nesse viés, a lei sincrônica diz o que segue:

[...] é geral, mas não é imperativa, isto é, ela se impõe aos falantes pelo uso coletivo, porém, não se prevê que seja necessariamente obrigatória, podendo, assim, ser alterada. Ao passo que no caso da lei diacrônica,

falamos de lei uma vez que observamos um conjunto de fatos obedecer à mesma regra; contudo, os acontecimentos diacrônicos têm sempre um caráter acidental e particular. (VITRAL, 2010, p. 64).

De acordo com o exposto, a sincronia apresenta um caráter generalizante, coletivo e pode sofrer alterações, enquanto a diacronia é particular e acidental, não tendo um caráter geral. Enfatizando o mencionado pelo autor sobre a perspectiva sincrônica e diacrônica, Todorov e Ducrot (1977, *apud* VITRAL, 2010, p. 66) afirmam que “um fenômeno de linguagem é dito sincrônico quando todos os elementos e fatores que emprega pertencem a um único e mesmo momento de uma única e mesma língua”, enquanto a diacronia é “quando faz intervir elementos e fatores que pertencem a estados de desenvolvimento diferentes de uma mesma língua”. Desse modo, a perspectiva sincrônica se encontra em um eixo vertical, estático, já a perspectiva diacrônica está em um eixo horizontal, evolutivo.

Nesse sentido, Saussure (1985, *apud* VITRAL, 2010, p. 67), também, destaca dois eixos, os quais ele, assim, exemplifica:

1º o eixo das simultaneidades... referente às relações entre as coisas coexistentes, de onde toda intervenção do tempo é excluída, e 2º o eixo das sucessividades... sobre o qual só se pode sempre considerar uma coisa de cada vez, mas onde estão situadas todas as coisas do primeiro eixo com suas mudanças.

Dessa forma, no primeiro eixo, que Saussure denomina de simultaneidades, não há intervenção do tempo, sendo, por isso, sincrônico, como já ressaltamos anteriormente; já no segundo eixo, intitulado sucessividades, o objeto é estudado no eixo vertical para poder traçar as mudanças ocorridas no eixo horizontal, sendo, por isso, diacrônico. Diante disso, Godel (1969, *apud* VITRAL, 2010, p. 70) acrescenta que “no fenômeno diacrônico, os termos são sucessivos e idênticos; na sincronia, simultâneos e diferentes: opostos – portanto, não idênticos”. Nesse caso, o autor menciona que, na diacronia, os termos apresentam uma sucessão, sendo idênticos; o mesmo não ocorrendo na sincronia, visto que eles são termos opostos e simultâneos.

Os dois métodos devem se complementar, logo “para a descrição completa, correta ou verdadeira do objeto da teoria linguística não podemos deixar de considerar seus aspectos dinâmicos e estáticos” (VITRAL, 2010, p. 85). A diacronia e a sincronia devem complementar-se. Nesse sentido, para que possamos analisar,

detectar as mudanças ocorridas no tempo investigado, é necessário que o historiador, primeiramente, descreva de forma imparcial os acontecimentos, só assim poderá compreender e depois explicar, podendo, também, construir suas próprias sugestões ao final.

Durante o processo investigativo, poderão ser percebidos os progressos/retrocessos; continuidade/descontinuidade, ou, até mesmo, a estagnação de certos ideais linguísticos no percurso diacrônico. De acordo com Swiggers (2013, p. 43), “em fase dessa complexidade da história da linguística, o objetivo fundamental do historiador é o de *reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto*”. O autor ressalta a relevância do conhecimento histórico para contextualizar e melhor compreender seu objeto de estudo, auxiliando para que possamos descrever e traçar um paralelo e, assim, perceber a continuidade ou a descontinuidade no decorrer do tempo.

No que concerne ao campo de investigação, é necessário que possamos fazer o que segue:

[...] o restabelecimento dos fatos mais importantes do nosso passado lingüístico *sine ira et studio* e explicar, tanto quanto possível, as razões das mudanças de orientação e de ênfase e a possível descontinuidade que delas se pode observar, sua prática requer, ainda, capacidade de síntese, i.e., a faculdade de destilar o essencial da massa dos fatos empíricos coligidos a partir de fontes primárias. (KOERNER, 1996, p. 47).

O autor afirma que se deve fazer a reconstituição do tempo passado, para que possamos explicar se houve uma possível descontinuidade ou não. Pagden (1988, *apud* KOERNER, 1996, p. 50) concorda com a colocação de Koerner (1996) e acrescenta que “para conversar com o passado, deve-se primeiro tentar reconstruí-lo – texto ou autor”. É necessário reconstruir o passado para compreender o clima de opinião do período investigado.

Koerner (1996) relata ser fundamental, para o investigador de textos do passado, percorrer o estudo seguindo princípios que norteiem sua pesquisa, com o propósito de torná-la clara. Dessa forma, ao aderir a tais princípios, podem ser solucionados os problemas de abusos na linguagem técnica cometidos pelo investigador, proporcionando credibilidade à pesquisa (NOGUEIRA, 2015, p. 44). Desse modo, Koerner (1996) indica como já foram afirmados, três princípios que

podem guiar a pesquisa: o primeiro princípio é o da *Contextualização*; o segundo, da *Imanência*; e o terceiro, da *Adequação*.

O princípio da *Contextualização* é entendido, a partir da concepção de Koerner (1996, p. 60), como

o princípio para apresentação de teorias linguísticas propostas em períodos mais antigos, dizendo respeito ao estabelecimento do 'clima de opinião' geral do período em que as teorias se desenvolveram. As ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período; o 'espírito da época' [Zeitgeist] sempre deixou suas marcas no pensamento linguístico. Às vezes, a influência da situação sócio-econômica, e mesmo política, deve igualmente ser levada em conta.

Este princípio enfatiza a necessidade de estabelecer o contexto histórico, o qual trata do clima de opinião da época, sendo relevante abordar questões socioeconômicas e políticas da época investigada, visto que esses fatores podem ter influenciado a obra a ser analisada.

O segundo princípio, denominado *Imanência*, consiste em

[...] estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, possivelmente mesmo filológico, do texto linguístico em questão. O quadro geral da teoria sob investigação, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente, e não em referência à doutrina linguística moderna. (KOERNER, 1996, p. 60).

De acordo com a afirmação, o segundo princípio é a parte da análise do texto em si, proporcionando um entendimento global e histórico. Nessa vertente, "o resultado obtido após seguir os dois primeiros princípios é a localização e compreensão de um pronunciamento linguístico no seu contexto histórico original" (NOGUEIRA, 2015, p. 46). Sendo assim, com relação ao terceiro princípio, o da *Adequação*, Koerner (1996, p. 60) explica que

Somente depois que os dois primeiros princípios foram seguidos (assegurando, desta maneira, que um pronunciamento linguístico tenha sido localizado e compreendido no seu contexto histórico original), pode o historiógrafo aventurar-se a introduzir, ainda que muito cuidadosamente e colocando seu procedimento de forma explícita, aproximações modernas do vocabulário técnico e um quadro conceptual de trabalho que permita uma melhor apreciação de um determinado trabalho, conceito, ou teoria.

Este princípio consiste em compreender a obra do passado, fazendo a aproximação do vocabulário técnico com a obra moderna, confrontando-as,

permitindo a apreciação da teoria pelo leitor da contemporaneidade da análise, esses princípios evitam desvios na pesquisa. Diante disso, ao cumprirmos esses três princípios poderão ser evitadas distorções na pesquisa com relação ao ideário linguístico do passado (NOGUEIRA, 2015, p. 46).

Nesse caso, Koerner (1996, p. 63) afirma que “compete ao historiógrafo detectar, analisar e explicar estas mudanças, não ser iludido por aclamações de novidade, originalidade e criatividade, usualmente feitas pela geração imediatamente subsequente”. Assim, o historiógrafo precisa detectar, analisar e explicar as mudanças, continuidades e/ou rupturas ocorridas em seu objeto investigado no eixo evolutivo.

Nogueira (2015, p. 48) concorda com Koerner (1996), enfatizando que é dever do “historiógrafo reconstruir as práticas linguísticas de um determinado momento histórico, e rastrear sua continuidade e sua ruptura ao longo do tempo”. Diante disso, ambos os autores mencionam que o historiador busca a verificação da continuidade e/ou descontinuidade do objeto investigativo.

Dessa maneira, podemos utilizar esses três princípios apresentados por Koerner (1996) como metodologia para guiar nossa pesquisa, bem como utilizar alguns passos investigativos que seriam os seguintes: selecionar, ordenar, reconstruir e interpretar (BASTOS; PALMA, 2006, p. 12). Portanto, este estudo é relevante para a pesquisa, pois iremos buscar os momentos de continuidade e de descontinuidade da Semântica, em específico o estudo sinonímico, no ensino fundamental, no século XX, fazendo a adequação com século XXI. Diante disso, passaremos à contextualização da segunda metade do século XX.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Faremos uma abordagem sobre a história política, econômica e da educação no Brasil, da segunda metade do século XX; com relação à educação, focaremos mais o ensino fundamental. O Brasil passou por diversas transformações, tanto no âmbito da política, da economia, como no da educação. Com isso, pretendemos traçar alguns pontos relevantes desse período, contribuindo para a contextualização.

2.1 A História Política e Econômica

A história política e econômica da metade do século XX começa com o governo de Vargas em 1950, tendo como partido o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). De acordo com Iglésias (1989, p. 277), em relação a Vargas, essa é a época “mais brilhante de sua trajetória [...] e se lança com audácia a medidas de assistência aos trabalhadores e à nacionalização da economia”. Sendo assim, conquista a população da classe trabalhadora, por seu partido ser voltado para os trabalhadores, trazendo esperança ao ministério do trabalho - a classe popular vislumbra mais empregos e direito trabalhista.

Havia uma divisão nas Forças Armadas, nacionalistas de um lado e entreguistas de outro, isso influenciou o segundo governo de Vargas, pois o clube militar vivia em disputa, e Vargas permeava entre os dois lados dessa disputa; dessa maneira, “este jogo duplo do presidente se fez sentir em três momentos relevantes. Na assinatura do acordo militar Brasil-Estados Unidos de 1952, na questão da participação do Brasil na Guerra da Coreia e na questão do Petróleo” (ALMEIDA, 2013, p. 425). Dessa forma, o jogo que o presidente fazia para ficar bem perante a Força Armada acabou influenciando, diretamente, em alguns momentos relevantes para o Brasil.

A Petrobrás surgiu em 1953, sendo constituída como monopólio. Vargas sofreu grandes críticas, pressão política dos seus adversários, passou por escândalos; porém, não renunciou a seu mandato, e, em 1954, cometeu suicídio. Desse modo, 1953 foi

Iniciado sob o signo da greve dos 300 mil (março) e seguiu com uma ampla reforma ministerial (junho). A greve, iniciada nos setores têxteis e metalúrgicos, mas rapidamente se alastrou para os gráficos, ferroviários

portuários motoristas, atingindo diversos setores da economia. (ALMEIDA, 2013, p. 429).

Nesse viés, essa greve, que se propagou por diversos setores trabalhistas, culminou com a prisão de diversos líderes dos sindicatos; mas, eles alcançaram algumas conquistas, como a libertação dos que foram presos e o aumento salarial em 32%.

Diante disso, a economia teve um aumento significativo, de “1956 a 1961, constituíram o período ‘áureo’ do desenvolvimento econômico, aumentando as possibilidades de emprego, mas concentrando os lucros marcadamente em setores minoritários internos e, mais que tudo, externos” (RIBEIRO, 2000, p. 154). Nesse período, com o desenvolvimento econômico em alta, surgiram empregos; no entanto, os lucros ficavam para a classe dominante, sendo cada vez mais enriquecida. Enquanto isso, havia regiões esquecidas, como é o caso do Nordeste, acarretando mais pobreza para a região.

A Comissão Mista Brasil-Estados Unidos foi criada em dezembro de 1950; essa comissão prezava pela relação recíproca com os Estados Unidos, assim o governo de Juscelino Kubitschek (JK) “atrairia financiamentos (mais privados que públicos) sem desmerecer a relação bilateral, ao mesmo tempo em que usava o peso do Estado para financiar setores, sobretudo de infraestrutura” (ALMEIDA, 2013, p. 427). Diante disso, o mandato de JK traria mais financiamentos, principalmente no que concerne à infraestrutura. Nessa perspectiva, JK toma posse em 1956, sendo um governo de realização de grandes obras, como afirma Iglésias (1989, p. 277):

com o plano de metas, consegue êxitos consideráveis, sobretudo na consolidação da indústria, embora a preço de concessões ao capital estrangeiro e de inflação. [...] Nesse governo se realiza velha aspiração, ainda do Império, de mudança da capital para o interior: a construção de Brasília é feita em ritmo acelerado, com transferência para o planalto goiano, à primeira vista impossível, em 60. É uma fase inaugural na vida do Brasil.

De acordo com o exposto, foi um período de grandes mudanças na construção e de desenvolvimento do país, como a construção de Brasília e o estabelecimento da indústria, nesse período, os trabalhadores adquiriram seus direitos. Além disso, o Plano de Metas consolidado no governo de JK pretendia fazer

investimentos altos para recuperar a infraestrutura nacional que se encontrava precária, e, com isso, trazer ganhos para o setor industrial.

Diante disso, o Plano conseguiu bons resultados entre os anos de 1950 e 1960: “As rodovias federais aumentam em 60% a sua extensão. A produção de alumínio cresceu 11 vezes no período. O índice de nacionalização da produção na indústria automobilística se aproxima da marca de 90%” (BORGES; CHADAREVIAN, 2010, p. 59). Desse modo, esse período foi marcado por grandes expansões de rodovias federais, na produção de alumínio e o crescimento da indústria automobilística; assim, a economia brasileira pôde usufruir desse momento.

No entanto, o Plano de Metas não foi só sucesso, ele apresentou algumas falhas, Borges e Chadarevian (2010, p. 60) destacam as três principais:

- em primeiro lugar, a falta de ênfase nos gastos sociais; os projetos educacionais representavam apenas 3% do total de gastos previstos pelo Plano;
- em segundo lugar, a opção pelo financiamento inflacionário e endividamento externo, ou seja, a inexistência de avaliação rigorosa dos possíveis desequilíbrios de um programa de expansão executado sem lastro monetário sustentável no longo prazo;
- por último, a ausência de preocupação com o setor agrícola, que se beneficiaria apenas de forma indireta por meio de metas como as de aumento na produção nacional de tratores e fertilizantes.

Nessa perspectiva, o Plano destinava à educação apenas 3%, criava o endividamento externo e não havia preocupação com o setor agrícola; tudo isso gerou uma crise em 1960, ocasionando uma paralisação no crescimento econômico. Em virtude disso,

A economia saiu da taxa de crescimento anual de 7% em média e fechou em 1963 com apenas 2%. Ao mesmo tempo, a inflação passou de 25%, em 1960, para 73%, em 1963, deslocando a atenção da política econômica das metas de industrialização para o controle dos preços internos. (BORGES; CHADAREVIAN, 2010, p. 60).

Em virtude disso, como podemos perceber, a economia, entre 1960 e 1963, teve uma queda de 5%, a inflação teve um salto, nesse mesmo período, de 25% para 73%, um crescimento inflacionário, em três anos, de 48%. No ano de 1961, toma posse o novo presidente, Jânio Quadros; toda população estava satisfeita com o seu mandato, porém, durou, apenas, seis meses, renunciando ao cargo.

Depois da renúncia de Jânio Quadros, houve momentos de crise. Como menciona Iglésias (1989, p. 278), “João Goulart assume, [...] greves e crises se sucedem, propiciando a políticos e militares a deposição do presidente, no movimento de 31 de março de 1964”. Em 1964, o golpe militar tinha como

[...] objetivo declarado em palavras de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão [...] isto é, analisando os atos dos governos, militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional, agora em fase monopolista. (RIBEIRO, 2000, p. 182).

Nesse sentido, o golpe militar tinha como objetivo acabar com a corrupção e com a inflação, podendo, assim, expandir o capitalismo internacional. Sendo assim, o governo queria garantir o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, controlar a inflação, visto que ambos cresciam na mesma proporção. Logo, é eleito um militar para a presidência, constituindo um regime revolucionário.

Como ressalta Iglésias (1989, p. 279), os presidentes militares foram “Costa e Silva, Garrastazu Médici, Ernesto Geisel, João Figueiredo. Para assegurar o regime, proclamam-se Atos Institucionais, de modo a garantir a obra do governo. É feita outra Constituição, a de 1967 [...]”. Diante disso, os militares assumem a presidência e, com isso, surgem novos atos institucionais, outra constituição; o nome do Brasil sofre alteração, era conhecido como Estados Unidos do Brasil e passou a ser República Federativa do Brasil. Dessa maneira, ocorre o golpe e a ditadura militar.

O governo de Emílio Garrastazu Médici ocorreu no período de 1969 a 1974, sua administração foi “marcada pelo aprofundamento da centralização política. A escolha meticulosa de cada um dos governadores dos Estados, em 1970, e as intervenções na ARENA são algumas das ações autoritárias do novo Presidente do país” (ALMEIDA, 2013, p. 488). Desse modo, o governo de Médici foi permeado por ações autoritaristas como a intervenção na Aliança Renovadora Nacional (ARENA), e centralização da política. No que concerne à economia, desde 1968,

o crescimento acelerado do PIB favoreceu a criação de um mercado de trabalho marcado por situação próxima ao do pleno emprego. Brasileiros e brasileiras passam a ser consumidores vorazes dos bens produzidos pelas grandes empresas nacionais e multinacionais que seguiam entrando, de modo cada vez mais otimista, no Brasil. (ALMEIDA, 2013, p. 488-489).

De acordo com o autor, nesse período, houve o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), influenciando, de forma positiva, o mercado de trabalho, assim, com mais pessoas empregadas, houve um aumento no consumo de produtos de grandes empresas nacionais e multinacionais.

O governo militar foi marcado por quatro fases, que seriam as seguintes:

- Primeira de 1964/1967: fase marcada pela estagnação das atividades econômicas, grandes reformas institucionais e preparação para entrada da economia brasileira na economia mundial.
- Segunda de 1968/1973: fase conhecida como a do 'Milagre Econômico', tendo o país colhido os frutos dos ajustamentos anteriores, além da situação internacional apresentar um quadro animador.
- Terceira de 1974/1979: fase do recrudescimento da economia, com instabilidade na economia internacional, após o choque do petróleo, que atingiu o mundo em cheio. Foi nesse período que foi criado o II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico com vistas a organizar a economia diante das dificuldades.
- Quarta de 1980/1984: fase assinalada internamente por recessão, inflação elevada, redução do investimento estatal; e externamente por um quadro desfavorável devido à elevação dos juros, ao segundo choque do petróleo e à instabilidade cambial. (SAES; TONETO JÚNIOR, 1997, *apud* BORGES; CHADAREVIAN, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, essas quatro fases do governo militar, de 1964 a 1984, foram marcadas por reformas institucionais, correção monetária para tentar diminuir a inflação, houve um crescimento na economia brasileira que ficou conhecido como "milagre econômico"; porém, depois, com o preço do petróleo em alta, com a inflação e com a falta de estabilidade cambial, a economia passou por ajustes.

Além disso, na terceira fase, surgiu o II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico para auxiliar a economia; na última fase, houve muitas dificuldades com juros internacionais altos, recessões advindas de poucos investimentos, produção estagnada, inflação em ascensão; com isso, a dívida externa subiu e o crédito diminuiu, o ano de 1980 ficou conhecido como "década perdida". Nesse viés, a dívida externa teve um aumento de "US\$ 53,8 bilhões em 1980 para US\$ 97,7 bilhões em 1990" (BUESCU, 2011, p. 383). Sendo assim, a dívida externa teve um aumento exorbitante, em uma década aumentou 43,9 bilhões de dólares. Dessa maneira, podemos constatar o seguinte:

A herança deixada pelo governo militar é ambígua: de um lado, um ganho importante de complexidade industrial e um salto na rede de infraestrutura e energia; por outro lado, uma drástica redução na capacidade de investir do Estado e um nível de desigualdade social sem precedentes. (BORGES; CHADAREVIAN, 2010, p. 65).

De acordo com a afirmação, o governo militar tanto trouxe ganhos relevantes para a infraestrutura e para a energia, como também desigualdade social, redução de investimento do estado e uma inflação exorbitante. Como menciona Buescu (2011, p. 423):

Mesmo nos períodos de maior crescimento econômico a inflação persistiu: em torno da média anual de 17% nos anos 1950/58, mas subindo para 35-40% no fim dos anos 50 e para mais no início da década seguinte, até na fase brilhante do “milagre brasileiro” nos anos 1967/1973, quando caiu de 80% para 15% anuais.

Conforme o autor, apesar do crescimento econômico, a inflação continuava subindo; desde 1950, ela vinha aumentando; só durante o período do milagre brasileiro é que a inflação teve uma redução drástica em torno de 65%; porém, nos anos 80, a inflação voltou a subir.

José Sarney assumiu a presidência, em 1985, depois da morte de Tancredo Neves, do PMDB (Partido Movimento Democrático Brasileiro); dessa forma, Sarney assumiu o país em crise econômica, e,

[...] continuou a política econômico-financeira dos presidentes gerais, com obras não-prioritárias, com programas distorcidos, agravando a situação depois do malogro do Plano Cruzado, que dera algumas esperanças ao povo e fora responsável pela estrondosa vitória do PMDB [...], com maioria parlamentar e o governo de 20 Estados, nas eleições de 1986. (IGLÉSIAS, 1989, p. 281).

Nesse sentido, Sarney seguiu os passos dos presidentes gerais, fez obras que não tinham prioridade, o que prejudicou o Plano Cruzado; com isso, o então presidente perdeu a forjada popularidade. Além disso, esse governo foi rodeado de reclamações, de escândalos financeiros, de insatisfação e desapontamento da população, de metas não cumpridas, de sucessão de erros, entre tantos outros desmandos, o que culminou com um mandato breve. Borges e Chadarevian (2010, p. 84) mencionam que,

[...] em 1986, surgiu o primeiro plano econômico que procurou lidar com o problema da hiperinflação – o Plano Cruzado –, no momento em que os preços aumentavam a um ritmo superior a 200% ao ano. O principal recurso do plano foi o congelamento de preços, em uma tentativa de romper com a estrutura altamente indexada de reajustes.

Em virtude disso, em 1986, surgiu o Plano Cruzado para tentar conter a inflação, utilizando como estratégia o congelamento de preços; mas não obteve muito êxito; no início, conseguiram reduzir; mas, logo, as taxas voltaram a subir. Sendo assim, outros planos foram criados com o mesmo objetivo, qual seja: o de frear a inflação, com isso, a situação pode ser resumida da seguinte forma:

Os três planos seguintes de combate à inflação seguiram basicamente a mesma receita de congelamento de preços, com alguns ingredientes adicionais: **o Plano Bresser (em 1987), o Plano Verão (em 1989) e o Plano Collor (em 1990)**. Diferentemente do Plano Bresser, os planos Verão e Collor colocaram ênfase maior em instrumentos ortodoxos. (BORGES; CHADAREVIAN, 2010, p. 85).

Porém, igualmente, eles não conseguiram parar a inflação, tudo isso estava culminando com o aumento do desequilíbrio econômico e mais inflação. Nessa vertente, aconteceu o que segue:

O retorno ao equilíbrio macroeconômico só veio com a adoção do Plano Real em 1994, que abordou a partir de uma nova perspectiva o problema da hiperinflação. Em lugar dos tradicionais congelamentos de preços, a equipe econômica decidiu por quebrar a inércia inflacionária por meio da criação de uma nova moeda de referência, a Unidade Real de Valor (URV). (BORGES; CHADAREVIAN, 2010, p. 86).

Diante disso, o Plano Real, instaurado em 1994, diferentemente dos planos anteriores, tentou solucionar o problema da hiperinflação de outra forma, criando a nova moeda; essas medidas foram as mais acertadas, contribuindo para as famílias e para as empresas voltarem a fazer seus planejamentos.

Na Constituição brasileira de 1988, a constituinte chamada “Cidadã” integrou direitos fundamentais aos cidadãos brasileiros:

Entre as inovações da Carta estão a ampliação da licença-maternidade para 120 dias, o racismo, considerado crime inafiançável, a proteção ao meio ambiente, o *habeas data*, projeto de lei por iniciativa popular, o salário-mínimo nacionalmente unificado que seja suficiente para garantir alimentação, transporte, moradia e lazer, a proteção ao idoso, à criança e ao adolescente, a garantia de direito de demarcação das terras indígenas e quilombolas, entre outras previsões. (ALMEIDA, 2013, p. 566).

O governo de Fernando Collor de Melo ocorreu de 1990 a 1992, e Almeida (2013, p. 571) menciona que:

O Plano Collor não foi capaz de acabar com a inflação e aumentou a recessão brasileira. A economia brasileira diminuía e a inflação crescia – chegou a 1.200% ao ano – enquanto o Presidente midiático que pilotava caças e carros de Fórmula 1 e fazia corridas matinais pelo Palácio começou a ser bombardeado por escândalos de corrupção que arranharam sua imagem de campanha de ‘caçador dos marajás’.

Nesse viés, Collor não acabou com a inflação, além de ser alvo de constantes escândalos, seu mandato durou pouco; em 1992, ocorreu o seu *Impeachment*, tendo seus direitos caçados por oito anos.

Portanto, depois de abordarmos, o contexto político e econômico da segunda metade do século XX, passaremos para a Educação no Brasil no mesmo período.

2.2 A Educação no Brasil

A educação pública, no Brasil, passou por vários embates ideológicos e por várias lutas. No início de 1960, foi “aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961), que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 161). Sendo assim, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) só foi aprovada na década de 60, uma lei voltada aos direitos concernentes à educação. Nessa perspectiva, Machado (2009, p. 113) acrescenta que

[...] formulou-se, em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei, que sofreu modificações substantivas em 1968 e 1971, foi substituída pela atual LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A autora enfatiza que a LDB foi aprovada no final do ano de 1961; porém, passou por várias adequações nos anos seguintes, sendo, em 1996, publicada a LDB que conhecemos atualmente. Em janeiro de 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), o qual objetivava alfabetizar cinco milhões de brasileiros em um ano, mas o PNA teve seu fim três meses depois, isso ocorreu devido a mudanças políticas nesse período (RIBEIRO, 2000, p. 175).

Dessa forma, o PNA foi criado com o objetivo de alfabetizar os brasileiros; porém, não teve êxito em função de o plano ter durado pouco. Do mesmo modo, com esse mesmo objetivo, as ideias difundidas por Paulo Freire ganharam

repercussão, pois se buscava sanar as taxas de analfabetismo no Brasil, e os métodos propostos por ele estavam funcionando; no entanto, em 1967, foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) para derrubar a metodologia de Paulo Freire; contudo, esse movimento foi um fracasso, não conseguindo resolver o problema do analfabetismo. Em virtude disso, Buzzen Júnior (2009, p. 66) afirma o que segue:

Para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo regime militar desde 1964, criaram-se algumas medidas para reformulação do ensino primário e secundário. Por meio da famosa Lei 5692, de 1971, o governo militar, [sic] suspende a inspiração liberalista de 1961, e, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo, amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos: o chamado 1ª grau obrigatório e gratuito.

Conforme o exposto, em 1964, algumas medidas foram criadas, pelo regime militar, para reformular o ensino primário e secundário; depois, por meio de lei, em 1971, para combater o analfabetismo, o ensino passou a ser chamado de primeiro grau obrigatório com duração de oito anos. Nesse sentido, Bittar e Bittar (2012, p. 162) acrescentam que

[...] a ditadura militar editou também a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei n. 5.692, de 1971, transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado.

Um outro autor, Buzzen Júnior (2009, p. 66), ajuda-nos a continuar no mesmo raciocínio, mencionando o seguinte:

[...] definem-se em 1971 as matérias obrigatórias, mas não há instruções metodológicas determinadas para cada disciplina, uma vez que cabe aos professores e diretores da escola a construção dos programas para cada série (desde 1962, parecer n. 77, aprovado em 15/06), com um movimento de descentralização para elaboração de propostas pelos próprios estados e municípios.

Nessa mesma perspectiva, em 1971, são definidas as matérias obrigatórias, e fica a critério dos professores e diretores construir programas para as séries, visto que, antes dessa data, os livros traziam instruções metodológicas para professor e aluno seguirem; com a mudança conseguiram autonomia para os estados e municípios elaborarem suas propostas. Neste caso, apenas, em 1970,

[...] os textos de outras esferas começaram a conviver nos LDP, especialmente das esferas jornalística, publicitária e artística (com destaque para as artes gráficas e visuais), disputando espaço com o texto literário contemporâneo e com a própria literatura infanto-juvenil. (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 67).

Dessa forma, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP), que trazia em seu conteúdo, apenas, textos literários, a partir dos anos 1970, passou a apresentar outros gêneros textuais; e, em virtude disso, Witzel (2002, p. 18) comenta que, com a nova lei, o nome da disciplina relativa à língua materna foi alterado, dessa forma, foi assim,

[...] com a entrada em vigor da Lei 5.692 de 1971, que aconteceram mudanças mais intensas na educação brasileira, e por extensão, no ensino da língua portuguesa. Essa lei chegou a alterar o próprio nome da disciplina que deixou de ser língua portuguesa, tornando-se *comunicação e expressão*.

De acordo com a afirmação, no ano de 1971, aconteceram mudanças, reformas no âmbito educacional, inclusive no ensino de língua portuguesa. Desse modo, Hey e Catani (2009, p. 123) afirmam que,

em 1974 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), implementado em 1971, realizou o Diagnóstico do Ensino Fundamental, com o objetivo de sinalizar quem não era atendido pelo ensino regular. Os governos estaduais e municipais também passam a realizar tais diagnósticos visando à elaboração de planos locais.

Nessa perspectiva, o governo federal decidiu fazer diagnósticos no âmbito educacional; com isso, o Mobral, no ano de 1974, ficou responsável pela análise do ensino fundamental, para verificar quantos alunos não estavam, verdadeiramente, inseridos no ensino regular – esse movimento tinha como objetivo a alfabetização. Nos anos de 1964 a 1970, fica explícita a ligação entre sociedade e educação; logo, para que houvesse um crescimento econômico e social, era necessário o ensino e a aprendizagem, mas deixando as classes sociais separadas, então,

[...] a liberação (ampliação de vagas no ensino de 1º grau) só poderia ocorrer com a contenção “futura” (dificuldades para que estudantes das classes menos favorecidas frequentassem os níveis de 2º grau e superior), uma vez que o *quantum* educacional a ser atingido é determinado pela posição social ocupada por cada estudante. (HEY; CATANI, 2009, p. 129).

De acordo com o mencionado, a estrutura social é o que prevalece, houve a ampliação das vagas para o 1º grau, atual ensino fundamental, sem o respectivo aumento das vagas do 2º grau, destinadas à elite da população.

Em virtude disso, “por volta de 1975, tínhamos no Brasil menos de 20 milhões de matrículas no ensino de 1º grau, perto de 1 milhão e quinhentos mil alunos frequentando o 2º grau e de pouco mais de 1 milhão de universitários” (HEY; CATANI, 2009, p. 129). Sendo assim, esses dados demonstraram o seleto número de estudantes no 2º grau e no ensino superior, uma educação para poucos, enquanto a quantidade de alunos no 1º grau era exorbitante; percebe-se, então, o privilégio de alguns alunos devido à sua classe social. No período de 1968 a 1971, algumas medidas foram tomadas para garantir reforma na estrutura educacional, tais como:

Quadro 1- Medidas adotadas nos anos de 1968 e 1971.

Lei/Decreto	Período	Medida
Decreto 63341	de 01. 10. 1968	que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior, evitando áreas já saturadas e estimulando aquelas com déficit de profissionais;
Lei 5537	de 21. 11. 1968	que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tal Fundo visava a captar recursos e aplicá-los no financiamento de projetos de ensino e pesquisa nos três níveis do ensino (os então níveis primário, secundário e superior);
Lei 5540	de 28. 11. 1968	que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média;
Decreto-Lei 405	de 31. 12. 1968	que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior. Regulamentou a concessão de auxílio às instituições para a expansão da matrícula, vinculando-a à exigência de diretrizes que assegurassem a produtividade, a eficiência e a utilização plena da capacidade instalada;
Decreto 68908	de 13. 07. 1971	que dispôs sobre o vestibular;
Lei 5692	de 11. 08. 1971	que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

(HEY; CATANI, 2009, p. 123).

Sendo assim, esse período foi de vários acontecimentos: em 1968, houve a expansão da universidade, sendo, também, criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que subsidiava a instrução e a pesquisa nos três níveis do ensino; houve, ainda, a organização do funcionamento e da matrícula do ensino superior; em 1971 houve o decreto sobre o vestibular e implantaram-se as

diretrizes e as bases para o 1º e 2º grau, atualmente o ensino fundamental e médio, respectivamente. Nesse sentido, na ditadura militar, ocorreram duas grandes reformas relevantes na educação, o que pode ser assim sumariado:

- 1) Ensino de 1º grau de oito séries obrigatórias (reunião das antigas quatro séries obrigatórias com as quatro séries do antigo curso ginasial): cumprimento da obrigatoriedade escolar na faixa etária de 7 a 14 anos, nas capitais e nos grandes centros urbanos (“Operação Escola”); assistência ao educando (alimentação, serviços de saúde, material escolar, etc.).
- 2) Ensino de 2º grau (educação escolar facultativa de três séries): [...] um sistema fundamental contínuo, capaz de atender à elevação dos padrões qualitativos, assegurando formação básica ao educando para atuar nas atividades da indústria, agricultura e serviços, após treinamento intensivo e rápido para o trabalho.
- 3) Educação Superior: ampliação das matrículas, especialmente nas modalidades profissionais consideradas prioritárias pelo seu caráter social e interesse no processo de desenvolvimento econômico nacional (“Operação-Produtividade”). Intensificação da pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, a fim de formar pessoal docente para o próprio ensino superior, bem como proporcionar recursos humanos com alto nível de qualificação para atender os interesses econômicos das empresas públicas e privadas. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 98-99).

Conforme o autor, essas duas reformas ocorridas no âmbito educacional, durante a ditadura militar, estabeleceram o 1º grau gratuito e obrigatório, enquanto o segundo grau não tinha caráter obrigatório, sua função era preparar o aluno para o mercado de trabalho de forma imediata; enquanto, no tocante ao ensino superior, houve o aumento das matrículas e o investimento na pós-graduação. Contudo, a lógica da economia moderna acabou tendo domínio sobre a política educacional, sendo isso que o regime militar tinha almejado com essas reformas. Nessa perspectiva, o sistema educacional, antes e após a reforma de 1971, era esquematizado da seguinte forma:

Quadro 2 – Sistema educacional anterior e após a reforma de 1971

Anterior à reforma de 1971	Nível	Duração	Faixa Etária
	Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	Escola Primária	4 anos	De 7 a 10 anos
	Ginásio	4 anos	De 11 a 14 anos
	Colégio	3 anos	De 15 a 17 anos
	Ensino superior	Variável	Após 18 anos
Após a reforma de 1971	Nível	Duração	Faixa Etária
	Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	1º grau obrigatório	8 anos	De 7 a 14 anos
	2º grau	3 anos	De 15 a 17 anos
	Ensino superior	Variável	Após 17 anos

(BRASIL, 2002, p. 26).

Em virtude disso, antes da reforma de 71, a pré-escola e o colégio tinham duração de três anos cada, e a escola primária e o ginásio tinham duração de quatro anos cada, e o ensino superior apresentava duração variada. Nesse caso, após a reforma de 71, a pré-escola continua com a mesma nomenclatura e duração, enquanto o ensino primário e o ginásio se juntam e somam a duração, sendo agora oito anos de ensino obrigatório, tornando-se o 1º grau; o colegial continua com três anos de duração, porém, muda a nomenclatura, passando a ser 2º grau; quanto ao ensino superior, só há mudança com relação à faixa etária, que antes era após os 18 anos e com essa reforma após os 17 anos.

No contexto do milagre econômico ocorrido no período de 1968 a 1973, em que imperava o regime militar, podemos afirmar o que segue:

[...] o Brasil se consolidou como uma sociedade urbano-industrial, que se realizou a expansão quantitativa da escola do ensino fundamental. Ou seja, foi tardiamente que o Brasil começou a deixar de ser uma sociedade “sem escolas” para as classes populares, processo este que teve início na década de 1970. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 85).

Nesse viés, a ampliação de escolas que atendessem no ensino fundamental crianças de classe popular só começou na década de 70, porém de forma inconclusiva, visto que, mais tarde, esses alunos não poderiam avançar para o ensino médio. Desse modo, foi só em 1971, com a Lei nº 5.692/71, que o ensino fundamental, que nessa época se chamava 1º grau, torna-se gratuito e obrigatório, tendo duração de oito anos.

Sendo assim, essa lei vigorou no governo de Emílio Garrastazu Médici, no período de 1969 a 1974, ficando a cargo de “um governo autoritário duplicar a escolaridade obrigatória de oito séries para todas as crianças de 7 a 14 anos” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 85). Foi nesse governo que começou a expansão da escola pública e gratuita para o ensino fundamental, beneficiando as crianças da classe popular. No ano de 1996, uma nova reforma foi implantada na educação brasileira, LDB (Lei nº 9.394/96), com isso, aconteceu uma reforma geral no sistema educacional, conforme o **Quadro 3**:

Quadro 3 – Reforma educacional pela LDB/96

Níveis e subdivisões		Duração	Faixa Etária
Educação básica	Educação infantil	Creche	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	De 4 a 6 anos
	Ensino fundamental (obrigatório)		De 7 a 14 anos
	Ensino médio		De 15 a 17 anos
Educação superior	Cursos por área		Variável

(BRASIL, 2002, p. 27).

Nesse sentido, com essa nova reformulação, há uma divisão no ensino, em educação básica (que contempla a educação infantil: creche, pré-escola; ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Assim, a pré-escola continuou como na reforma anterior, porém tem a creche que antecede a pré-escola com duração de 4 anos para alunos de 0 a 3 anos, ambas fazem parte da educação infantil. Dessa forma, o ensino fundamental, que, anteriormente, chamava-se 1º grau, mudou, apenas, a nomenclatura, assim como o ensino médio que, antes, era 2º grau; no caso do ensino superior, passou a ser educação superior, a nomenclatura é por área escolhida pelo aluno. Dessa maneira, segue um breve percurso de acontecimentos no âmbito educacional na segunda metade do século XX:

Quadro 4- Eventos concernentes à educação no período de 1961 a 2000

Períodos	Acontecimentos
1945 – Fim do Estado Novo	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961).
	O método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire (1961-1964).
1964 – Golpe de Estado empresarial-militar que depôs o presidente João Goulart	A reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540).
	Decretação do Ato Institucional nº 5 em 1968.
	Reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1972 (Lei nº 5.692).
	A luta armada contra a ditadura militar, desencadeada pelas organizações de esquerda, com a participação de militantes oriundos do movimento estudantil (1968-1974).
	Fim do chamado 'milagre econômico brasileiro'; crise internacional do petróleo (1974).
	Vitórias da oposição (MDB) nas eleições parlamentares de 1974 e 1978.
	A vitória das oposições nas eleições de 1982 e as experiências educacionais que democratizaram a escola pública (SP, RJ, MG, PR e MS).
	Fim da ditadura militar (1985).
1988 – Promulgação da constituição de 1988	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as reformas educacionais neoliberais da década de 1990.
	Reformas educacionais condicionadas pela reestruturação produtiva do capitalismo, a diminuição do

	Estado nacional e a plataforma política neoliberal.
2000 – ‘500 anos’ de História da Educação Brasileira	

(FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 115).

Dessa maneira, o **Quadro 4** traz uma recapitulação de forma esquematizada de alguns eventos ocorridos entre 1961 a 2000. Abordamos, assim, de forma breve, o contexto educacional da segunda metade do século XX. Tendo feito essa análise, seguiremos, na próxima parte do texto, com o livro didático, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN).

3 O LIVRO DIDÁTICO: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA (PCN).

Neste capítulo, faremos uma breve incursão na história do livro didático (LD) no Brasil e em seus programas de avaliação, assim como faremos uma abordagem em relação a alguns aspectos relevantes ao atual programa de avaliação do LD – o PNLD, bem como do que tratam os PCN sobre o LD e sobre a Semântica.

3.1 Breve percurso do Livro Didático

O livro didático (LD) vem sendo utilizado como uma das principais ferramentas de trabalho do docente no ambiente escolar, o que desperta a curiosidade dos pesquisadores, tornando esse material didático um objeto de investigação instigante.

O LD é efeito da revolução de 1930; nesse período, ocorreu um grande aumento de livros importados; assim, o LD é concebido como “um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, *apud* SILVA, 2015, p. 28). Desse modo, esse material didático é o principal aporte teórico do professor e do aluno, servindo como base para o ensino e para a aprendizagem. Diferentemente do século XIX, no qual o livro, ainda

[...] era de uso exclusivo do professor, centrava-se apenas nas normas desse profissional. Com o passar dos anos, foi notado que os alunos também tinham a necessidade de ter acesso ao livro e, com isso, eles passaram a ser consumidores desse produto também. (SILVA, 2015, p. 29).

Conforme o exposto, a princípio, o livro era disponibilizado, apenas, para o professor, somente depois da segunda metade do século XIX, o aluno passou a ter acesso a esse material, o que ocasionou algumas mudanças na produção do livro, com relação à linguagem, às atividades, à leitura, à ilustração etc.

Dessa maneira, ao final desse século, “a produção dos livros escolares brasileiros ficou nas mãos das empresas particulares, cabendo ao estado liberal

republicano difundir e fazer circular essa produção” (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 53). Diante disso, nesse período, houve um crescimento na indústria gráfica no Brasil, colaborando para um aumento de editoras nacionais; logo, as editoras e o estado se associaram, ficando, assim, a empresa privada responsável pela produção dos livros, e o estado com a missão de propagar essa produção; no entanto, as editoras precisavam adequar os livros didáticos aos programas impostos pelo estado. De acordo com Silva (2015, p. 30),

[...] são produzidos no Brasil os primeiros LD, com alto custo, e traduções dos livros importados, porém foram destinados apenas às escolas de elite. Como os livros eram importados, seguiam completamente os ideais europeus e americanos.

Dessa forma, os livros produzidos no Brasil beneficiavam à elite, e esses materiais traziam influências europeias e americanas por serem traduções de livros importados; também, não havia uma preocupação por parte das editoras de adequar o vocabulário para cada faixa etária do alunado. Sendo assim, os LD, nesse período, eram distribuídos, gratuitamente, pelo governo para as crianças mais carentes, devido ao custo do livro.

O LD começou a ser divulgado e distribuído no Brasil, apenas, no início do século XX, quando foram criados órgãos responsáveis por esses materiais didáticos. Assim, “as primeiras estratégias de divulgação e distribuição do LD ocorreram em 1937, pelo Estado Novo, quando foi criado o Instituto Nacional de Livro – INL – a fim de fornecer uma maior legitimidade ao LD nacional e aumentar a sua produção” (SILVA, 2015, p. 32). Desse modo, nesse período, foi criado o INL com o intuito de melhorar a produção e a qualidade do material didático.

Para estimular, ainda mais, a produção de livros, criou-se a Comissão Nacional de Livro Didático (CNLD), sendo que “a CNLD foi instituída através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, com a pretensão de estabelecer a primeira política para legislar e controlar a produção e circulação dos LD no Brasil” (SILVA, 2015, p. 32). Diante disso, essa política vem controlar a produção e a circulação desses LD no Brasil; essa produção passa por alguns critérios avaliativos. É importante ressaltar que esse programa foi criado no período do Estado Novo, em que vigorava um regime político autoritário e nacionalista, o que influenciou diretamente no LD.

Nos manuais do início do século XX, “os textos eram ‘cuidadosamente escolhidos’ para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia e fatos gramaticais, partindo das ‘observações feitas pelos alunos’” (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 55). Dessa maneira, os textos escolhidos ajudariam os alunos a responderem a questões sobre vocabulário, sobre ortografia e sobre gramática; porém, percebemos que, neste período, não há uma preocupação com a leitura e com o entendimento do texto.

Nessa perspectiva, na metade do século em questão, a programação oficial trouxe orientações metodológicas que influenciaram a produção didática dessa época; o programa preconizava que as aulas deveriam ter a seguinte sequência: interpretação textual / leitura, atividades de linguagem oral / gramatical, vocabulário e redação (BUZZEN JÚNIOR, 2009). Em virtude disso, percebemos que a interpretação textual é relevante para o entendimento, para a argumentação e para o pensamento desse alunado; então, “os LDPs começam a se organizar com o seguinte perfil: textos para leitura (com glossário, exercícios de vocabulário, interpretação, exposição oral), conhecimentos gramaticais (exercícios de gramática) e composição” (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 59). Dessa forma, verificamos que é, somente a partir de 1950, que os livros didáticos começaram a trazer textos voltados para a leitura e para a interpretação, o que contribuiu para o processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Dessa maneira, Filgueiras (2013, p. 314) menciona que

[...] entre 1956 a 1983 o Ministério da Educação manteve duas instituições encarregadas da produção de materiais escolares e livros didáticos. Em 12 de janeiro de 1956, por meio do Decreto 38.556, foi criada a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). Durante a ditadura militar, em 1967, a Campanha foi transformada na Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) pela Lei 5.327. Tanto a CNME como a Fename tinham a função de produzir materiais escolares – cadernos, pasta de desenho etc. – e publicar obras didáticas, atlas, enciclopédias e gramáticas, entre outros, para atendimento dos alunos carentes.

De acordo com a afirmação, é a partir da metade do século XX que surgem órgãos responsáveis pelos materiais escolares e pelos livros didáticos, para contemplar os estudantes carentes. Desse modo, durante o regime militar, foi estabelecido o “acordo MEC/USAID11 (entre o governo brasileiro e o americano), a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) mudando, em muitos sentidos, a orientação da política do livro didático no Brasil” (WITZEL, 2002,

p. 13). Diante disso, a comissão tinha por objetivo produzir, editar e distribuir livros didáticos gratuitamente; assim, a COLTED ficou responsável por instalar bibliotecas e ofertar cursos para instrutores e educadores (IZIDORIO, 2012, p. 18). Dessa forma, a comissão, além de ser responsável pelo livro, também ofertava preparação profissional para os professores.

Esse acordo entre o Brasil e os Estados Unidos possibilitou a distribuição de 51 milhões de livros gratuitos no período de três anos (SILVA, 2015, p. 35). No entanto, em 1971, a COLTED teve seu fim, e o LD voltou a ser responsabilidade do INL, criado anteriormente. De acordo com Höffling (2000, *apud* BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 68), os “anos 70 são marcados justamente pela criação do Programa do Livro Didático (PLID) que objetivava distribuir livros para diferentes níveis de ensino: ensino fundamental, médio, superior e supletivo”. Nesse sentido, o estado atuou em conjunto com as editoras com relação ao financiamento dos LD, o que tornou o custo do livro mais baixo, podendo atender mais escolas; porém, ainda, assim, as verbas não eram suficientes para distribuir a todos os alunos.

Ressaltamos que, “após os anos 80, houve uma articulação semântica que une o texto e a imagem nos LD. Vale destacar que a relação semântica, nesse período, era bem restrita ao longo da organização do material” (SILVA, 2015, p. 30). Nesse viés, quase no final do século XX, é que a Semântica é articulada no LD, e, como menciona a autora, de forma restrita no decorrer do livro. Em relação à função do LD, ele traz informação, organização de aprendizagem e guia para compreensão do mundo; no entanto, é necessário que o professor seja o mediador desse livro para que o aluno possa contemplar essas funções e chegar a uma aprendizagem satisfatória. Como afirma Witzel (2002, p. 14-15),

a história do livro didático no Brasil, até a década de oitenta resume-se, como vimos, em uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram, de tempos em tempos, novas comissões, novos acordos com vistas a regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros. [...] nesse contexto, o professor, um dos principais usuários do livro, não participava seja dos processos decisórios do sistema educacional, em geral, seja das discussões sobre o livro didático, em particular.

Nessa perspectiva, com o intuito de regulamentar e de satisfazer o âmbito da produção e da distribuição dos livros didáticos, foram criadas várias comissões; no entanto, o professor, apesar de ser fundamental nesse processo, não tinha

participação na escolha do material didático. De acordo com Izidorio (2012, p. 18), “é somente em 1980 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”. Depois, foram criados o Programa do Livro Didático do Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa do Livro Didático do Ensino Supletivo (PLIDESU), além disso, surgiu a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), com o propósito de ajudar os estudantes. Nesse viés, enfatiza Witzel (2002, p. 14) que,

[...] no início da década de oitenta o governo, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, decidiu passar para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o PLIDEF (Programa do Livro Didático – ensino fundamental). Tal medida resultou nos seguintes problemas apontados por Freitag et al. (op.cit.): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo.

Como menciona a autora, na década de 1980, a FAE ficou responsável pelo gerenciamento do PLIDEF, mas ela não conseguiu distribuir os livros dentro dos prazos; havia interesses de empresas no estado, autoritarismos, ocorreram grandes problemas na gerência da FAE. Dessa maneira, percebemos 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” (IZIDORIO, 2012, p. 19). Apesar de o LD surgir no Brasil na década de 1930, só em 1970 e 1980 é que surge a preocupação em priorizar o LD e, nesse período, é que aparecem programas voltados, realmente, ao processo de ensino e de aprendizagem.

Outros programas foram implantados, “como é o caso do SISCORT, Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica, em 2005, cuja responsabilidade era de controlar o fornecimento dos livros” (IZIDORIO, 2012, p. 19). Em virtude disso, todos esses programas foram criados com a finalidade de contribuir para a qualidade do LD e garantir esses materiais para os estudantes.

Nessa perspectiva, Choppin (2004, p. 566) afirma que os LD “eram estudados — e em muitos casos continuam sendo — como vetores ideológicos e culturais, sem serem abordados como instrumentos pedagógicos e didáticos, ou como produtos manufaturados, comercializados e consumidos”. Sendo assim, o estudo do LD acaba assumindo outra vertente, como os aspectos ideológicos e culturais, e deixa

de ser visto como material didático e pedagógico; não que os aspectos ideológicos culturais não sejam importantes, neste caso, os estudos voltados aos LD poderiam, sim, tratar desses aspectos, sem esquecer que o LD, também, é um material didático e pedagógico.

3.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi implantado em 1985, substituindo o PLIDEF; porém, teve seu primeiro *Guia do Livro Didático* (GLD) lançado em 1996, ano em que começou a avaliação dos LD, mas não foram todas as séries contempladas, a princípio os livros avaliados foram da 1ª a 4ª série do fundamental, correspondentes, atualmente, ao 2º a 5º ano. Ressaltamos que, a princípio, o PNLD “[...] volta-se mais para **aquisição e distribuição** por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), fundada em 1983 e extinta em 1997” (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 73, grifos do autor). Diante disso, no início do PNLD, não era sua principal responsabilidade a avaliação dos materiais didáticos.

Em virtude disso, o GLD “apresenta aos professores de nossas escolas públicas as coleções didáticas de Língua Portuguesa que, aprovadas pelo processo avaliatório oficial, propõe-se a colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF” (BRASIL, 2013, p. 7). Desse modo, o PNLD é o atual programa de avaliação do LD, e o Guia apresenta os materiais didáticos aprovados para o ciclo trienal e dentre estes a escola escolhe o seu material. Diante disso,

o material didático era submetido a um processo de análise e avaliação, levando-se em conta, principalmente, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do profissional. (SILVA, 2015, p. 37).

Assim, o LD era avaliado, conforme os aspectos relacionados à didática, à pedagogia do material, à qualidade, ao aspecto gráfico e ao seu uso, como manual do professor. Desse modo, Basso (s.d, p. 2) afirma o seguinte:

O PNLD, implementado na década de 1980, tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, a partir da avaliação, escolha e distribuição de materiais didáticos. Esses materiais (livros didáticos, livros paradidáticos, dicionários) fornecidos pelo MEC às escolas da rede escolar pública têm como função contribuir para o trabalho docente e para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o PNLD surgiu para melhorar a qualidade dos LD e, assim, contribuir com a educação; porém, no início do programa, os materiais didáticos eram distribuídos para as séries iniciais do EF, o que conhecemos, hoje, como Ensino Fundamental Menor; apenas, no final do século XX, foi que surgiu a “Educação para Todos”. Conforme menciona Buzzen Júnior (2009, p. 74, grifo do autor),

[...] as primeiras edições do programa (PNLD-1997 e 1998) foram dedicadas ao primeiro segmento do ensino fundamental, destacamos o fato de que o PNLD-1999 inaugura a aquisição e a distribuição de livros para as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Matemática e **Português** para o segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série).

Nessa perspectiva, o autor vem confirmar o que foi mencionado anteriormente, a ênfase em que o primeiro PNLD de 1997-1998 estava voltado para as séries iniciais do EF e em 1999 é que foram contemplados os alunos das séries finais do EF, com os livros de português, mas também de outras disciplinas. Desse modo, Witzel (2002, p. 18) completa com a seguinte afirmação:

Na primeira edição do PNLD, em 1997, 80 títulos de um total de 466 livros didáticos de 1ª a 4ª série, encaminhados para avaliação, foram excluídos e outros 281 entraram na categoria “não-recomendado”. Mesmo não sendo recomendados, as resenhas desses livros foram publicadas no Guia com o intento de mostrar que muitos livros eram de má qualidade.

A autora vem afirmar que, na primeira edição, os LD eram de má qualidade, visto que muitos livros foram excluídos e outros tantos foram classificados como não recomendados, e o PNLD faz questão de colocar tais informações no guia para expor a péssima qualidade desses livros.

Dessa forma, no GLD, são apresentadas as avaliações dos LD; no primeiro Guia, lançado em 1996, segundo Basso (s.d, p. 5), os livros eram classificados da seguinte forma:

- Excluídos - livros que apresentavam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- Não recomendados - livros nos quais a dimensão conceitual apresenta insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- Recomendados com ressalvas - livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem problemas que, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia;
- Recomendados - livros que atendessem, satisfatoriamente, aos critérios de análise comuns e específicos utilizados pelo Programa.

De acordo com a afirmação, o LD era classificado em categorias: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados. Sendo assim, essa classificação auxiliaria o professor na escolha do seu manual, ou, talvez, induzisse esse professor a escolher os LD da categoria “recomendados”.

No entanto, “ocorreu que milhares de professores optaram mais pelos títulos não recomendados do que pelos bem avaliados. Por isso, na edição de 1999, o PNLD excluiu os não-recomendados e criou uma classificação por um código de estrelas” (WITZEL, 2002, p. 18). Dessa maneira, com a escolha inesperada dos professores por obras classificadas por não recomendadas, o PNLD excluiu essa classificação, assim, o Guia de 1998 passou por uma mudança em relação à classificação dos livros, da seguinte forma:

Apenas as duas últimas categorias foram mantidas, acrescentando-se a categoria recomendados com distinção, sendo os livros não recomendados relacionados no final do documento. Além dessa mudança, também se adotou uma convenção gráfica, em que os livros eram classificados por números de “estrelas”, seguindo a seguinte classificação:

- ☆☆☆ - Recomendados com distinção;
- ☆☆ - Recomendados;
- ☆ - Recomendados com ressalvas.

(BASSO, s.d., p. 5).

Dessa maneira, o LD passou a ter três classificações (recomendados com distinção, recomendados e recomendados com ressalvas) e uma sequência de estrelas, verifica-se que todos são classificados como “recomendados”; porém, cada um tem uma especificação, e os livros que não são recomendados e reprovados aparecem no final do Guia. Com isso,

No PNLD 99, que avaliou livros do 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série), a maioria dos professores decidiu-se pelos livros recomendados com distinção, ou seja, com três estrelas. Segundo a coordenadora, surgiram problemas com profissionais que não conseguiam desenvolver as 'sofisticadas' atividades propostas pelos livros altamente estrelados. Na edição seguinte, segundo a mesma reportagem, os professores 'fugiram' dos livros recomendados com distinção, porque acreditavam que, escolhendo livros menos estrelados, estariam optando por uma obra teoricamente mais simples. Em função disso, livros didáticos com duas estrelas venderam mais do que os que possuíam três estrelas, o que fez com que os autores preferissem não ganhar as três estrelas de distinção. (WITZEL, 2002, p. 19).

Em virtude disso, os professores escolhiam os livros mais estrelados por acreditarem que seriam os melhores; porém, diante do cotidiano da sala de aula, perceberam não ser fácil desenvolver um bom trabalho com estes livros, talvez devido a sua alta qualidade, podendo gerar certo desconforto com relação ao ensino; então, os professores decidiram por escolher livros menos estrelados, mas que poderiam dar suporte a suas aulas.

Nos Guias de "2001 e 2004, a categoria não recomendados foi extinta, mantendo-se as demais categorias" (BASSO, s.d., p. 5). Diante disso, com a extinção da categoria dos não recomendados, podemos intuir que, talvez, essa categoria constrangesse os autores desses livros, ou que dificultasse a comercialização dos livros em outros segmentos. Basso (s.d., p. 5) continua mencionando que

[...] a partir do Guia de Livro Didático de 2004 é introduzida a avaliação da obra completa e não mais livros isolados, o que reflete no processo de seleção de LD por parte dos professores, uma vez que não poderão mais escolher livros isolados e sim, a coleção completa.

Diante disso, os guias anteriores a 2004 faziam avaliações dos LD de forma isolada; no entanto, a partir de 2004, os guias passaram a avaliar as coleções completas, o que pode proporcionar ao professor, na hora da avaliação do material, pensar na progressão de conteúdos e na articulação entre eles.

Nesse sentido, conforme Basso (s.d., p. 6), aconteceu outra mudança "em 2005, os livros avaliados receberam, apenas, a denominação aprovados ou recomendados"; essa nova forma de avaliação dos livros ficou mais abrangente, o que nos leva a pensar no seguinte: com apenas duas classificações o professor terá menos opções? Ou o PNLD terá mais rigor na avaliação desses livros? De acordo com Silva (2015, p. 41),

A seleção dos LD é realizada por professores, escolas públicas do país, orientados pelo GLD e esse material é utilizado no decorrer de três anos consecutivos, sendo assim, substituídos pelo PNLD do ano seguinte. No procedimento de escolha do material, são selecionadas duas opções de LD por disciplina e, caso a primeira não seja facilmente negociada com os editores e detentores dos direitos autorais, a segunda opção prevalecerá.

Como explica a autora, o LD selecionado terá duração de três anos, sendo necessária a cooperação dos professores da mesma disciplina para a escolha do material, que eles possam chegar a um consenso, pois o material será utilizado por toda a escola.

A sociedade é representada no manual didático de forma fictícia, imagética, representacional, pois “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 557). De acordo com a afirmação, o LD representa a sociedade como perfeita, ocultando alguns erros, ou amenizando-os, como, por exemplo, os conflitos sociais, a violência, a intolerância. Conforme Silva (2015, p. 17), “mudanças significativas na atualidade são percebidas com a implantação de políticas públicas nacionais voltadas para o LD com o intuito de aprimorar o padrão de qualidade dos LD adotados na rede pública da Educação Básica”. Sendo assim, as políticas públicas surgiram para subsidiar os LD no aprimoramento desses materiais didáticos.

Em vista disso, tanto os PCN quanto o PNLD são políticas dos anos 90, tratando dos seguintes aspectos:

(i) avaliação e distribuição do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística de incentivo à leitura; (ii) normatização/legitimação do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) estabelecimento sistemático de avaliações em rede da educação básica. (BUNZEN, 2011, p. 904).

Nessa perspectiva, esses três processos estão interligados aos PCN e ao PNLD, sendo responsáveis pela avaliação e pela distribuição do livro didático, pela normatização do ensino e pela avaliação da educação básica. Assim, “[...] os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino” (BUNZEN, 2011, p. 905). Nesse viés, os PCN são responsáveis pela seleção e pela organização dos objetivos para construir os materiais didáticos e os programas.

Além disso, o PNLD “[...] exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino” (BUNZEN, 2011, p. 905). Sendo assim, o PNLD tem a função de avaliar as propostas pedagógicas e fazer a seleção e a organização dos objetos de ensino, tendo como objetivo contemplar as escolas com LD de qualidade. Ambas as políticas públicas têm a perspectiva da prática do uso da linguagem e da reflexão, elas acreditam nos textos e nos gêneros como unidade e objeto de ensino. Atualmente, o EF é de nove anos, e o PNLD vem mencionar que

os “quatro anos finais”, correspondentes aos sexto, ao sétimo, ao oitavo e ao nono anos, têm, basicamente, o papel de, por um lado, consolidar o acesso qualificado do aluno no mundo da escrita; de outro lado, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano. (BRASIL, 2013, p. 7).

Dessa maneira, o EF maior tem a função de qualificar o aluno quanto à escrita, dar progressão à escolarização e, assim, aprofundar e ampliar o entendimento de áreas do conhecimento humano. Nesse viés, para fazer parte do PNLD 2014, as coleções têm algumas imposições, não podendo:

- veicular estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem; assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. (BRASIL, 2013, p. 9).

Em virtude disso, o PNLD excluirá a obra que não respeitar a autonomia e o caráter laico do ensino, difundir estereótipos, preconceitos ou qualquer tipo de discriminação ou utilizar o LD como publicidade. Salienta-se que “o Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente” (BRASIL, 2013, p. 11). Visto que o manual do professor orienta e contribui como suporte didático-pedagógico para o docente.

Dessa maneira, os alunos do EF maior devem ter passado por algumas etapas anteriores do ensino, para que, nessa fase, o aluno possa aprofundar seus conhecimentos, e avançar no processo da escrita, seguindo o seguinte caminho:

1. aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
2. desenvolvendo as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
3. ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
4. desenvolvendo as competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral. (BRASIL, 2013, p. 15).

De acordo com a afirmação, os alunos, nessa fase do ensino, precisam aprimorar e aprofundar sua leitura e sua produção textual, serem mais críticos e reflexivos quanto ao funcionamento da língua e da linguagem, e dominarem o uso da linguagem oral em seus diversos contextos e situações. Além disso, nessa etapa do ensino, o aluno precisa se tornar proficiente na escrita, na leitura e no domínio da norma culta da língua. O PNLD relata que o ensino de língua portuguesa para o EF maior deve propiciar ao aluno as seguintes qualidades:

1. o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
2. o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto,
 - 2.1. a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
 - 2.2. a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
 - 2.3. o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de modo que seja evitado o preconceito e sejam valorizadas as diferentes possibilidades de expressão linguística;
 - 2.4. o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
 - 2.5. as práticas de análise e reflexão sobre a língua, à medida que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (BRASIL, 2013, p. 16).

Diante disso, o ensino de língua portuguesa, nos anos finais do EF, deve estar voltado ao avanço da produção escrita e oral em diversos usos; para isso, o aluno precisa ter acesso aos diversos gêneros textuais para auxiliar no

desenvolvimento da leitura e da produção textual (oral ou escrito), e, também, desenvolver a análise crítica de textos, para, assim, ter o domínio da norma culta.

Os LD passam por uma seleção para poderem entrar no guia do PNLD, desse modo, “das 23 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do EF que passaram pelo processo avaliativo no PNLD/2014, 11, ou seja, 47,82%, foram excluídas, enquanto 12 (ou 52,18%) foram aprovadas” (BRASIL, 2013, p. 21). Nesse sentido, as coleções de língua portuguesa que passaram pela avaliação do PNLD 2014 tiveram quase a sua metade reprovada, o que é um número relativamente grande.

O ensino de língua portuguesa para o EF maior contempla quatro eixos significativos que são: a leitura, a produção de textos escritos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2013, p. 21). Esses quatro eixos norteiam o ensino de língua portuguesa nessa fase escolar, o que nos remete aos PCN, que para o ensino é necessário ter como base a Semântica, a Gramática e a Pragmática, visto que essas bases contemplam os eixos do EF. O manual didático segue uma organização, uma estruturação lógica, então,

A abordagem dos eixos de ensino se dá, então, numa ordem que é, essencialmente, a seguinte: 1) leitura de texto(s); 2) conhecimentos linguísticos diretamente associados à leitura (vocabulário/léxico; aspectos do gênero e/ou do tipo de texto; estilo); 3) produção (escrita, sempre; oral, em alguns momentos); 4) tópicos de gramática. Normalmente o primeiro passo é o da leitura – em algumas obras, envolvendo também textos não verbais, como fotos e pinturas. (BRASIL, 2013, p. 23).

Diante da exposição, os eixos seguem uma ordem dentro das unidades, dos volumes, dos capítulos, dentre outros, que seria a leitura, os conhecimentos linguísticos, a produção e os tópicos gramaticais.

Em virtude disso, “a disciplina Língua Portuguesa, desde seu surgimento como tal, no século XIX, veio historicamente ‘disciplinarizando’ seus objetos de ensino com base em um tripé de origem clássica (o *trivium*): gramática; fala e escrita (retórica); literatura (poética)” (BRASIL, 2013, p. 25). Nessa perspectiva, esse tripé clássico vem sofrendo mudanças no decorrer dos anos, esses conteúdos são trabalhados, hoje em dia, nas aulas de língua portuguesa; porém, de forma diferente, como por exemplo, os quatro eixos do ensino mencionados anteriormente.

A coletânea de textos deve propiciar ao aluno experiências relevantes no âmbito da leitura; portanto, é necessário que a coletânea apresente em sua composição os seguintes tópicos:

- a diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, internet, literatura, artes plásticas, música, vida cotidiana etc.);
- a diversidade do contexto cultural (regional, local, urbano, rural etc.);
- a representatividade de autores (no espaço da produção literária);
- a autenticidade dos textos selecionados;
- a unidade de sentido dos textos selecionados;
- a presença de textos com diferentes extensões;
- a presença de textos com diferentes graus de complexidade;
- a fidelidade ao suporte original do texto, quando pertinente;
- a contribuição do DVD para a experiência de leitura. (BRASIL, 2013, p. 41).

De acordo com a afirmação, é necessário aperfeiçoar a leitura nos alunos; com isso, é necessário que os LD tragam a leitura em diversos contextos sociais e culturais e em níveis de complexidade diferentes, apresentando uma unidade de sentido dos textos; logo, todos estes tópicos abordados deverão auxiliar as experiências de leitura, tornando-as relevantes para os alunos.

Desse modo, os guias são compostos pelas resenhas das seleções, por um roteiro que auxilia na escolha e na avaliação do LD pelo professor, como também por alguns critérios comuns e específicos, bem como por um roteiro de análise utilizado pelo PNLD.

3.3 O Livro Didático e a Semântica nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem para aprofundar a discussão no âmbito educacional, eles servem de guias, eixos para o ensino, instruindo sobre os conhecimentos e as habilidades que os alunos, ao final de cada fase da educação, precisam desenvolver. De acordo com Izidorio (2012, p. 22),

a criação dos PCNs partiu de propostas curriculares dos Estados e Municípios do Brasil, de pesquisas feitas pela Fundação Carlos Chagas sobre currículos e situações vivenciadas em outros países. Foram também vistos aprendizados, baseados do Plano Decenal de Educação, de estudos dentro e fora do país, dentre outros itens essenciais a sua formulação.

Conforme a afirmação, os PCN foram criados devido a propostas curriculares e baseados no Plano Decenal de Educação, decorrentes de várias pesquisas tanto no Brasil como em outros países. Os PCN se organizam em duas partes:

Na primeira, faz-se a apresentação da área e definem-se as linhas gerais da proposta. Em sua introdução, analisam-se alguns dos principais problemas do ensino da língua e situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos. Abordam-se, também, a natureza, as características e a importância da área. Finalmente, indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental. Na segunda parte, dedicada ao terceiro e quarto ciclos, caracterizam-se ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nestes ciclos, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação. (BRASIL, 1998, p. 13).

Dessa maneira, na primeira parte, é feita a apresentação das áreas e a definição das propostas; a partir daí, são analisados alguns problemas do ensino de língua e feita uma nova ordenação curricular; e, assim, são indicados os objetivos e os conteúdos para o Ensino Fundamental (EF). Na segunda parte, é detalhada a língua portuguesa nas séries do ensino fundamental, com os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o ensino e finalizam apresentando os critérios de avaliação.

Os PCN afirmam ser dever da escola a ampliação do conhecimento dos estudantes, de forma que “[...] durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL 1998, p. 19). Dessa forma, a aprendizagem deveria ocorrer progressivamente, sendo que, ao término desse período, o aluno deveria estar capacitado a produzir e a interpretar os diferentes gêneros textuais.

O discurso oral, ou escrito, é um conjunto de signos linguísticos que formam o texto; porém, “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados” (BRASIL, 1998, p. 21). De acordo com essa afirmação, um texto precisa ter sentido, ter significação, para que ocorra a coesão e a coerência discursiva; sendo assim, percebe-se o quanto a Semântica é relevante para o ensino de língua portuguesa. O objetivo geral da língua portuguesa para o ensino fundamental é que

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Nesse sentido, para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de forma a garantir a execução desse objetivo, as escolas precisam organizar atividades que possibilitem aos alunos compreenderem os textos orais ou escritos, ampliando o léxico e suas redes semânticas, analisando criticamente os diversos textos, dentre outros.

A partir da reflexão da língua e da linguagem no ambiente escolar é que o processo contribuirá para o desenvolvimento das competências e das habilidades discursivas do aluno; diante disso, “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL 1998, p. 34). Desse modo, os conteúdos dos eixos apresentados nos levam a pensar que o ensino de língua está voltado à produção, à recepção, à interpretação e à análise dos discursos.

Os PCN fazem uma subdivisão desses dois eixos da língua portuguesa: “[...] por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise lingüística, organizada no eixo REFLEXÃO” (BRASIL 1998, p. 35). Dessa maneira, são inseridas três práticas aos eixos, sendo a leitura e a produção de textos orais e escritos pertencentes ao eixo **uso**, e o processo de interlocução e de análise lingüística referente ao eixo **reflexão**; assim, a reflexão está relacionada à análise do funcionamento da linguagem em contextos de interlocução. Dessa forma, os PCN afirmam que,

ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto, tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998, p. 36).

De acordo com o exposto, o ensino deve ser organizado de forma que se trabalhe a língua portuguesa em sua totalidade, sem fragmentação; sendo que as atividades escolares devem envolver todas as unidades. Desse modo,

Os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental, idealmente, apresentam-se na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos. (BRASIL, 1998, p. 45).

Essa fase escolar é caracterizada pela adolescência, que abrange um período de transformação tanto corporal quanto educacional; pois, nesse período da vida do adolescente, começa a ocorrer um processo de mudanças: seu corpo está tomando novas proporções, ele deixa o ensino fundamental menor e passa ao fundamental maior, em que o ensino é, totalmente, diferente do que, até então, era apresentado a esse aluno. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 49) apresentam os objetivos do ensino e mencionam que, ao trabalhar os conteúdos,

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Nesse sentido, a escola, ao organizar as atividades de desenvolvimento das expressões orais e escrita do aluno, necessita do trabalho com os mais variados gêneros textuais, para que a produção textual seja feita, realmente, com base na Pragmática, na Semântica e na Gramática. Diante disso, o aluno, ao fazer a escuta de textos orais, poderá desenvolver as seguintes aptidões:

- ampliação progressiva do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconhecimento da contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilização da linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- ampliação da capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (BRASIL, 1998, p. 49).

Nesse viés, espera-se, com o processo de escuta de textos orais, que o aluno amplie seu conhecimento sobre a relevância dos aspectos semânticos e gramaticais para a construção de sentido, que perceba o quanto são relevantes os elementos não verbais e que amplie sua percepção para captar as intenções do enunciador.

Diante disso, quanto à leitura de textos escritos, o aluno precisa desenvolver habilidades que possibilitem o desenvolvimento das seguintes competências:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: * selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; * desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); * confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; * articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; c) estabelecer a progressão temática; d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito; e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérbolos etc.; * delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p. 50-51).

Dessa maneira, as competências esperadas com o desenvolvimento do processo de leitura de textos escritos devem facilitar ao aluno a escolha dos gêneros textuais conforme sua necessidade, identificando e determinando os aspectos relacionados aos sentidos dos textos, realizando uma análise crítica, que permita a interpretação madura de qualquer tipo de texto, ao menos dos gêneros básicos e necessários para a sua inserção social profícua. Dessa forma, é relevante o domínio dos três eixos que formam a base dos estudos lingüísticos: Gramática, Pragmática e Semântica; uma vez que a leitura de textos escritos pressupõe vários aspectos, dentre eles a articulação entre conhecimento prévio e conteúdo do texto; essa articulação é deveras importante:

A articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, dão conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor. (BRASIL, 1998, p. 56).

Dessa forma, há a necessidade de conhecimentos prévios para a leitura de um texto, principalmente o entendimento sobre Semântica e Pragmática, para que o aluno possa perceber os fenômenos semânticos que se apresentarem no texto, bem como as intenções do autor, que são de ordem pragmática.

No que se refere à produção de textos orais, o aluno precisa fazer a “seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais” (BRASIL, 1998, p. 58). Assim, o aluno, ao produzir um texto oral ou escrito, necessita articular o gênero escolhido com cada recurso, no âmbito discursivo, semântico e gramatical.

Os PCN afirmam que os alunos precisam desenvolver habilidades discursivas e linguísticas: “as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 59). Sendo assim, as atividades didáticas devem ser organizadas tomando o texto (os diversos gêneros textuais) como base para trabalhar a língua portuguesa. Com a contextualização, o aluno conseguirá compreender qual a finalidade das regras e para que elas, de fato, servem. A prática da análise linguística proporciona a ampliação de repertório, como no excerto:

Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: * escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos). (BRASIL, 1998, p. 62).

Com isso, a prática da análise linguística auxilia o aluno a ampliar seu léxico, ao adquirir novas palavras para o seu vocabulário, fazendo uso dos sinônimos, hipônimos e hiperônimos. Desse modo, o professor, muitas vezes, não consegue atingir as metas do ensino em uma única série, porque “[...] não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental” (BRASIL, 1998, p. 66). Nesse viés, o professor não consegue formar o

aluno em um ano, sendo necessária a continuidade/a progressão, para que, ao final do ensino fundamental, ele tenha adquirido as habilidades necessárias, obtidas no decorrer do ensino.

No que concerne à prática da análise linguística, ao utilizarmos um texto para o ensino, é necessário que percebamos que ele não é só parte do domínio gramatical, mas, sobretudo, é importante perceber, o seguinte:

há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p. 78).

Nesse sentido, o texto engloba dimensões gramaticais, pragmáticas e semânticas, tanto em relação à sua produção, quanto no tocante à sua compreensão. Visto que a gramática será o trilho, a base da organização textual, assim, a pragmática se refere às intenções do autor perante a construção e/ou percepção textual, e a semântica é a linha que irá costurar todo o texto, em função de ser responsável pelo sentido que as palavras terão, dependendo da sua escolha, conforme a construção do texto. Além disso, os PCN ressaltam que

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido”. (BRASIL, 1998, p. 83).

Em virtude disso, ao trabalhar com o léxico, não podemos focar, apenas, nos sinônimos, tratando-os, apenas, como uma simples substituição de termos, sem pensar na estruturação do sentido; acrescentando que o aluno precisa ter o domínio de um vocabulário vasto, o que contribuirá para a sua proficiência tanto como leitor quanto escritor; por isso, é necessária a intervenção da escola para auxiliar esses alunos a desenvolverem tais habilidades.

Uma palavra isolada apresenta um significado; porém, podemos empregar ou compreender o sentido, quando, normalmente, esta palavra está associada com outras dentro de uma frase, um contexto. Inclusive, os PCN apresentam dez propostas de atividade sobre o estudo do léxico que podem contribuir para o desenvolvimento da percepção do aluno; assim, as cinco primeiras são:

- explorar ativamente um corpus que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões. (BRASIL, 1998, p. 84).

Dessa forma, a semântica é relevante para o estudo do léxico, pois ela dá suporte para que o aluno explore um corpus de palavras, aplique estratégias para construir novas palavras, apresentando textos com domínios semânticos, ou apresentando atividades com fenômenos semânticos que façam o aluno perceber a necessidade dessas propriedades no seu estudo. A seguir, as outras cinco propostas de atividade:

- inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos. (BRASIL, 1998, p. 84-85).

Dessa maneira, dentre essas outras cinco propostas, o aluno irá identificar um campo semântico em um texto e, em seguida, analisar/explicar o efeito de sentido que é apresentado, também identificará pressuposições e mencionará o que essas provocam no discurso, e selecionar palavras chaves no texto, fazer a ligação com redes semânticas para produzir esquemas e resumos. Paralelamente, a produção textual está vinculada a todas essas dez propostas, logo, podem ser estimulados os efeitos de sentido que cada indivíduo/aluno queira produzir na sua construção textual.

Diante disso, percebemos que os PCN trabalham em torno de dois eixos principais: USO e REFLEXÃO; em virtude disso, para trabalhar esses eixos, os PCN destacam três dimensões relevantes para o ensino e a aprendizagem que são a Semântica, a Pragmática e a Gramática, como foi afirmado. Passemos, no próximo capítulo, à Semântica Lexical.

4 SEMÂNTICA LEXICAL

A Semântica é uma ciência que tem por finalidade estudar o significado, sendo, portanto, um estudo intrigante, instigante e motivador para um pesquisador. De acordo com Oliveira e Martins (2014, p. 406),

A palavra semântica é de origem grega *Semantiké*, pois foram os filósofos gregos os primeiros a tratarem do estudo do significado, em uma abordagem filosófica. Na Grécia Antiga, esses filósofos dominaram os estudos da semântica, tentando entender a natureza humana. Estudavam vários assuntos relacionados à origem e à natureza da linguagem, na relação entre a linguagem e o mundo ao seu redor.

Esses filósofos gregos iniciaram o estudo com a Semântica para tentar compreender a natureza humana, almejando relacionar a linguagem e o mundo. Porém, no que concerne ao campo da linguística,

foi o francês Michel Bréal (1832 - 1915), o precursor da semântica. Ele estudou o corpo e a forma das palavras, tentando criar um termo que pudesse ligar a fonética e a morfologia, tomando emprestado o procedimento de uma análise explicativa de diversos campos da linguística – fonética histórica, fonologia e sintaxe. Desde então, a semântica tem sido situada no campo da linguística, nas suas mais diversas abordagens. (OLIVEIRA; MARTINS, 2014, p. 406).

O termo ‘Semântica’ foi introduzido na Linguística por Bréal, por volta do início do século XX, e, desde então, essa ciência vem trazendo as diversas abordagens dos fenômenos linguísticos, tornando-se essencial e indispensável para o estudo da língua portuguesa. Nesse sentido, “[...] segundo Bréal, a Semântica consiste no estudo da causa e da estrutura dos processos de mudança nas significações das palavras” (RECTOR; YUNES, 1980, p. 12). Sendo assim, a Semântica trata do estudo das significações e mudanças de sentido das palavras. Nesse viés, a Semântica é vista como uma

‘ciência ou estudo do significado’. Ela passa a ser apresentada sob três perspectivas: (a) como o estudo da mudança do significado; (b) como o estudo da significação (englobando o processo e o modo de significar); (c) como o estudo do ‘conteúdo’ dos signos linguísticos. (HENRIQUES, 2011, p. 73).

Em virtude disso, o autor complementa a definição de Semântica e explica que ela apresenta três concepções, que seriam o estudo do signo, da significação e

do significado. Nessa perspectiva, Ferrarezi Junior (2008, p. 9) ressalta que “[...] a Semântica é o fundamento de qualquer descrição e que não há qualquer razão para se falar em uma língua natural se não se falar no fato de que uma língua, em sua essência, é algo que ‘significa’”. De acordo com a exposição do autor, percebemos que não podemos falar de língua sem falar de Semântica, pois tudo é significação, é sentido, a todo instante estamos significando algo ou tentando significar, por isso essa ciência é fundamental para o ensino e para a aprendizagem da língua portuguesa.

Ferrarezi Junior (2008, p. 21) continua ressaltando que “a Semântica é a ciência que estuda as manifestações lingüísticas do significado”. O autor afirma que a Semântica estuda o significado em suas diferentes ocorrências linguísticas. Conforme Henriques (2011, p. 74), a Semântica lexical tem como objetivo o estudo do espaço relativo à linguagem:

o espaço relativo à linguagem cumprido pelas palavras segundo suas duas direções complementares: uma envolve as combinações sintagmáticas de que as palavras podem participar, a outra abrange as diferentes significações e empregos que tais combinações suscitam.

O autor menciona que a Semântica Lexical estuda o espaço referente à linguagem e ele indica duas direções. Com isso, o enunciado é formado pela seleção de palavras no eixo paradigmático, para fazer a combinação no eixo sintagmático; assim se constroem o significado do enunciado, ao fazermos tais combinações podemos gerar alguns fenômenos linguísticos que são estudados pela Semântica.

Nesse viés, “a Semântica tem por objeto o estudo do significado (sentido, significação) das formas linguísticas: morfemas, vocábulos, locuções, sentenças, conjunto de sentenças, textos, etc., suas categorias e funções na linguagem” (MARQUES, 2003, p. 15). Dessa maneira, o autor enfatiza que a Semântica estuda o sentido e a significação, no âmbito da linguagem; além disso, Guiraud (1960, p. 10, tradução nossa) complementa ressaltando que “é semântico tudo o que se refere ao sentido de um signo de comunicação, particularmente as palavras”¹. O autor relata que Semântica é tudo que abrange o signo das palavras.

¹ “es semántico todo lo que refiere al sentido de un signo de comunicación, particularmente las palabras” (GUIRAUD, 1960, p. 10).

E, continua afirmando que “a semântica é o estudo das palavras: a linguagem é um meio de comunicação; a língua é o instrumento que usamos para transmitir nossas idéias”² (GUIRAUD, 1960, p. 12, tradução nossa). Desse modo, essa ciência estuda o que se refere ao sentido, ao estudo da palavra, da comunicação, do discurso.

Quando pensamos em sentido, pensamos em signo, em significado, em significação, assim, percebemos que “SIGNIFICADO é o processo que associa um objeto, um ser, uma noção, um evento, um signo capaz de evocá-los”³ (GUIRAUD, 1960, p. 16, tradução nossa). Dessa forma, a significação é a associação de um termo a um signo ao qual pronunciamos, é o significado atribuído a um signo. Em virtude disso, “um signo é um estímulo associado a outro estímulo, do qual evoca a imagem mental. A significação é, portanto, um processo psíquico; tudo acontece na mente”⁴ (GUIRAUD, 1960, p. 17, tradução nossa). De acordo com a afirmação do autor, o signo é um estímulo mental e proveniente desse estímulo é gerado uma imagem mental em que ocorre a significação, que é um processo cognitivo.

Ferrarezi Junior (2008, p. 22), também, afirma que “o significado é visto como aquilo que é, cognitivamente, ativado pela linguagem no nível neurológico”. Diante disso, percebemos que Ferrarezi Junior (2008) concorda com Guiraud (1960), evidenciando que o significado ocorre na mente, pois cada indivíduo faz parte de um mundo, uma cultura; sendo assim, cada um busca o significado de acordo com seu universo cognitivo.

No gerativismo, “passa-se a levar em conta a combinatória semântica entre itens lexicais, em locuções ou sintagmas e em sentenças, para definir relações vocabulares e outros fenômenos semântico-lexicais” (MARQUES, 2003, p. 95). Desse modo, o estudo semântico não se limitou apenas a estrutura vocabular, mas passou a observar os itens lexicais, tanto nas locuções como nas sentenças; para, assim, explicar fenômenos semânticos no âmbito lexical. Nesse viés, Marques (2003, p. 96) continua afirmando que

² “la semántica es el estudio de las palabras: el lenguaje es un medio de comunicación; la lengua es el instrumento de que nos valem para transmitir nuestras ideas” (GUIRAUD, 1960, p. 12).

³ “la SIGNIFICACIÓN es el proceso que *asocia* un objeto, un ser, una noción, un acontecimiento, a un signo susceptible de evocarlos” (GUIRAUD, 1960, p. 16).

⁴ “un signo es un estímulo asociado a otro estímulo, del cual evoca la imagen mental. La significación es, por tanto, un proceso psíquico; todo ocurre en la mente” (GUIRAUD, 1960, p. 17).

Num dado campo lexical, empírica ou intuitivamente delimitável, estabelecem-se, nas línguas, relações lexicais a partir de uma série de contrastes de sentido que podem ocorrer entre lexemas. A oposição de sentidos é uma das relações que mais se destaca, dentre os vários tipos de contrastes de sentido entre itens lexicais.

Dessa forma, em um campo lexical pode ocorrer contrastes de sentido nas relações lexicais estabelecidas, havendo, também, oposição de sentidos dentre outros fenômenos. Dessa maneira, “se é da linguagem que emana o sentido, é a partir de mecanismos de linguagem que se constrói efeitos de sentido tanto de denotação quanto de conotação” (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 517-518). Nessa acepção, é no discurso que a linguagem produz seus efeitos de sentido, sejam eles denotativos ou conotativos; sendo assim, podemos utilizar esses mecanismos da linguagem para gerar efeitos de sentidos que pretendemos, seja para um discurso, texto, informação, propaganda, piada, dentre outros.

Wachowicz (2013, p. 153) afirma que a Semântica Lexical trata do estudo “[...] do significado das palavras e sua relação com outros níveis linguísticos – outras palavras e sentenças. A abordagem clássica das relações semântico-lexicais trata de fenômenos como a sinonímia (1a), a antonímia (1b), a hiperonímia (1c)”, dentre outros fenômenos. Dessa forma, vamos verificar seis relações estabelecidas na estrutura do sistema lexical, são eles: os **sinônimos, antônimos, hiperônimos/hipônimos, homônimos, parônimos** e a **polissemia**. De acordo com Pietroforte e Lopes (2003, p. 519), **os sinônimos** são, assim, definidos:

dois termos são chamados sinônimos, quando apresentam a possibilidade de substituir um ao outro em determinado contexto. "Novo" é "sinônimo" "jovem", porque, no contexto homem novo, pode ser substituído por "jovem". Entretanto, não existem sinônimos perfeitos, a não ser nas terminologias (por exemplo, em botânica, o nome científico de uma planta e seu nome popular), porém eles não são intercambiáveis em todos os contextos. Na expressão livro novo, não se pode substituir a palavra "novo" por "jovem". Mesmo quando os termos podem substituir-se no mesmo contexto, eles não são sinônimos perfeitos porque condições de emprego discursivo são distintas: um apresenta mais intensidade que o outro (por exemplo: adorar/amar); um implica aprovação ou censura, (quanto o outro é neutro (por exemplo: beato/religioso)).

Em virtude disso, o sinônimo é a substituição de um termo por outro, sendo que esses termos precisam apresentar um valor semântico aproximado, mesmo porque não existe sinônimo perfeito; a seleção de um determinado sinônimo é feita

conforme o contexto ao qual será inserida a palavra – muitas vezes essa seleção é feita por uma questão ou opção estilística.

No que concerne a isso, “as línguas naturais possuem algumas palavras que, em certos contextos e em certos cenários, podem ser substituídas uma pela outra sem muito prejuízo no sentido desejado” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p. 157). Assim, Ferrarezi Junior (2008) vem complementar a definição de sinônimos – podemos então substituir algumas palavras sem perder totalmente o sentido que queremos atribuir, conforme o contexto. O autor continua mencionando,

Há várias razões práticas para se estudar os fenômenos da sinonímia e da paráfrase, dentre as quais pode se ressaltar duas: a significativa melhora na compreensão do processo de atribuição de sentidos aos sinais em uma língua natural e a melhora da habilidade expressiva que esse estudo pode resultar. (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p. 158).

Diante do exposto, verifica-se que a sinonímia auxilia na percepção de sentidos na língua e, como consequência, aprimora a expressividade. Além disso, um indivíduo, ao produzir textos, orais ou escritos, tendo o domínio da sinonímia, pode fazê-lo de forma mais adequada, sem redundância, com expressividade, tornando seu texto mais rico.

Nesse viés, Teixeira (2009, p. 38) vem ressaltar que “a sinonímia não ocorre apenas no plano lexical, podendo manifestar-se também no plano sintático, quando é chamada *paráfrase* (do grego *paraphrasis*, ‘frase ao lado, frase paralela’)”. Nesse caso, a paráfrase é um conjunto de frases, de períodos, que possuem uma semelhança no sentido, enquanto o sinônimo ocorre nas palavras; assim, podemos pensar em uma transcrição de um enunciado, texto ou frase utilizando vários sinônimos o que vai gerar a paráfrase, segmentos linguísticos altamente sinonímicos.

Sendo assim, Ilari e Geraldi (s.d, p. 44) mencionam que “além de identidade de extensão, a sinonímia é identidade de sentido [...]”. Desse modo, Ilari e Geraldi concordam com a afirmação que os autores anteriores apresentam sobre sinônimos; então, de fato, os sinônimos são uma relação de sentido.

Quanto aos **antônimos**, Ilari (2011, p. 25) afirma que

[...] as pessoas costumam chamar de antônimos quaisquer palavras ou expressões que podem ser colocadas em oposição: nascer vs. morrer, ir vs. vir, grande vs. pequeno etc. os antônimos costumam ser comparados aos pares e entre dois antônimos que formam par há sempre uma propriedade em comum. Assim, grande e pequeno indicam tamanho; ir e vir indicam deslocamento; nascer e morrer são dois extremos do mesmo processo de viver etc.

De acordo com a afirmação, os antônimos são pares de palavras ou expressões que possuem sentidos opostos, mas que dispõem de algum aspecto em comum. Diferentemente dos **sinônimos** que são

[...] palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações. Mas é sabido que não existem sinônimos perfeitos: assim, a escolha entre dois sinônimos acaba dependendo de vários fatores a serem explorados. (ILARI, 2011, p. 169).

Neste caso, os sinônimos são palavras com sentidos próximos; não existindo sinônimos perfeitos, é importante observarmos na hora da escolha dos sinônimos os que melhores se encaixem no texto, no que pretende passar de informação, tendo em vista que as características regionais da fala e o contexto ao qual o discurso está inserido influenciam na hora da escolha e na interpretação do texto.

Dessa maneira, os **antônimos** ocorrem de forma contrária aos sinônimos, neles

significados contrários são realizados por meio do léxico. Bonito vs. feio, alto vs. baixo, pequeno vs. grande, etc. são palavras antônimas. Assim como não existe semelhança total de sentido entre sinônimos, não há oposição absoluta entre antônimos. Palavras diferentes podem ter um mesmo antônimo, desde que tenham ao menos um sentido em comum: "fresco" e "jovem" têm o antônimo "velho", porque "fresco" significa, quando se refere a alimentos [...]. Há antônimos que expressam oposições polares: dar vs. receber; morto vs. vivo; comprar vs. vender. Outros definem os limites de um contínuo que, por sua vez, pode ser recortado por gradações: rico vs. pobre (pode-se ter mais ou menos rico, mais ou menos pobre). (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 521).

Nessa perspectiva, os antônimos possuem significados opostos, duas palavras com sentidos contrários; da mesma forma que não existe sinônimos perfeitos, também, não há antônimos absolutos. No que concerne aos **hiperônimos e hipônimos**, estes

[...] são fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificação própria do sistema lexical. Há significados que, pelo domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes. Na taxionomia animal, por exemplo, mamífero engloba felino, canídeo, roedor, primata, e o semema da palavra animal tem um domínio semântico muito abrangente. A palavra animal opõe-se às palavras vegetal e mineral no critério de classificação das "coisas" do mundo. Animal e vegetal opõem-se a mineral pela presença do sema /vivo/, e opõem-se entre si porque animal tem o sema /capaz de 10 locomoções/ e vegetal, não. (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 523).

Conforme o exposto, o hiperônimo tem o sentido mais abrangente, geral, o qual incorpora significados menos genéricos, enquanto o hipônimo é mais específico, podendo estar subordinado ao hiperônimo. Nesse sentido, em relação à ordenação dos hiperônimos/hipônimos, Teixeira (2009, p. 44) menciona que “designa-se pelo termo de *co-hiperônimos* os itens lexicais que pertencem ao mesmo hipônimo, e pelo de *co-hipônimos* os itens lexicais que pertencem ao mesmo hiperônimo”. Assim, existem características dentre eles, para exemplificar: “se A (animal) é hiperônimo de B (mamífero) e B é hiperônimo de C (cão), A é hiperônimo de C. Da mesma forma, se A (basset) é hipônimo de B (cão) e B é hipônimo de C (animal), A é hipônimo de C” (TEIXEIRA, 2009, p. 44). Diante disso, os hipônimos, necessariamente, apresentam características dos hiperônimos, como a autora exemplificou, em uma determinada situação em que o termo era hipônimo, pode passar a ser hiperônimo em outra, por exemplo, **cão** pode ser hipônimo de mamífero, mas ser hiperônimo de *poodle*.

Ilari e Geraldi (2006, *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 45) continuam ressaltando que “a hiponímia pode afetar o discurso de várias maneiras: por exemplo, quando num discurso longo se sucedem diferentes alusões a um mesmo indivíduo, é normal que essas alusões se façam por meio de expressões cada vez mais abrangentes”. Logo, um indivíduo pode usar como estratégia a inserção de hiperônimos para cada hipônimo já mencionado, deixando seu discurso mais abrangente, ou, partir de hiperônimos para os hipônimos, especificando, assim, o seu discurso ou objeto a que deseja tratar.

De acordo com Cançado (2008, p. 63), “a ambigüidade lexical pode ser gerada por dois tipos de fenômenos distintos: a homonímia e a polissemia”. Sendo assim, o duplo sentido de um léxico é ocasionado por dois fenômenos da semântica lexical, a autora, ainda, enfatiza que

a homonímia ocorre quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados. Existem as palavras homógrafas, com sentidos totalmente diferentes para a mesma grafia e o mesmo som; e as homófonas, com sentidos totalmente diferentes para o mesmo som de grafias diferentes. (CANÇADO, 2008, p. 63)

Nesse sentido, na ocorrência **homonímica**, temos palavras homógrafas - uma mesma palavra apresenta sentidos bem distintos, e as homófonas - palavras com som semelhante, mas a grafia e o sentido são totalmente diferentes. Além disso, **a homonímia e a polissemia** apresentam uma diferença “[...] os dois fenômenos lidam com os vários sentidos para uma mesma palavra fonológica, entretanto, polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si” (CANÇADO, 2008, p. 63). Nesse viés, a autora afirma a diferença entre esses dois fenômenos linguísticos, a homonímia apresenta os significados totalmente diferentes, já a polissemia os significados apresentam algum tipo de aproximação/relação.

Podemos complementar a discussão recorrendo a Guiraud (1960, p. 36) por meio da seguinte afirmação “esta polissemia - ou existência de muitos significados para a mesma palavra - é ainda mais agravada pela homonímia, isto é, a existência de palavras de origem diferente, que acaba sendo confundida como consequência de sua evolução fonética”⁵. O autor afirma que a polissemia apresenta mais de um sentido; porém, há um agravante que é a homonímia, por sua evolução fonética causa algumas confusões de sentido. Assim, por esses fenômenos serem um tanto complexos, Cançado (2008, p. 64) continua a explicar a diferença entre a homonímia e a polissemia, dessa forma,

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.

Nessa perspectiva, a autora afirma que, no dicionário, as palavras polissêmicas terão uma entrada no léxico, uma única palavra com mais de um significado. No referente à homonímia, esta apresentará mais de uma entrada

⁵ “esta polissemia -o existencia de muchos sentidos para una misma palabra- está agravada además por la homonimia, o sea la existencia de palabras, diferentes en su origen, que terminaron por confundirse a consecuencia de su evolución fonética” (GUIRAUD, 1960, p. 36).

lexical, pois, a palavra homônima é idêntica no som ou na grafia, mas seus significados são distintos, devido a sua origem; ela, ainda, ressalta que pode ocorrer de uma palavra ser polissêmica e homônima, dependendo da relação semântica de um dado contexto. Dessa maneira, em relação aos **parônimos**, segundo Pietroforte e Lopes (2003, p. 527), existe, ainda, o seguinte a ser observado:

Na paronomásia, significantes com imagens acústicas semelhantes podem ter seus significados aproximados em um engenho poético ou em um equívoco de vocabulário. Confundir retificar com ratificar é comum devido à semelhança entre os significantes, embora os significados sejam contrários.

Os parônimos são palavras distintas, com significados distintos, porém, se assemelham tanto na escrita quanto na pronúncia, o que pode gerar equívocos no discurso. Diante disso, Pietroforte e Lopes (2003, p. 529) ressaltam que

tanto a homonímia quanto a paronomásia são fenômenos da ordem do significante. A homonímia entre a manga da camisa e a manga luta, bem como a paronomásia entre escravo e escrevo dizem respeito, respectivamente, a identidades e semelhanças entre suas imagens acústicas. Os próprios termos técnicos são cunhados referindo-se aos significantes, homónymos, do grego, quer dizer "que tem o mesmo nome", e parónymos, também do grego, quer dizer "nome próximo de outros". Quando se utiliza o termo polissemia, o critério de definição muda do significante para o significado. Assim, palavras polissêmicas, que possuem mais de um significado para o mesmo significante [...]. (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 529).

Tendo em vista a afirmação, a polissemia é um fenômeno pertinente ao significado; assim, uma palavra que possui mais de um significado é considerada polissêmica, sendo assim, os fenômenos da homonímia e da paronímia são pertinentes ao significante. Segundo Ilari e Geraldi (2004, *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 52), "a homonímia costuma ser considerada a raiz de uma ambigüidade ou dupla leitura de frases". Isso ocorre porque a homonímia permite a possibilidade de uma dupla interpretação, dependendo da forma como foi construída a frase. No que concerne à ambigüidade, Ferrarezi Junior (2008, p. 179-180) enfatiza o que segue:

A ambigüidade do texto pode ser causada por vários fatores, mas há três tipos fundamentais: a. ambigüidade causada pela polissemia de uma palavra [...]; b. ambigüidade causada por anáforas ou catáforas de múltipla interpretação [...]; c. ambigüidade pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural.

A ambiguidade precisa ser compreendida e entendida, para que, na hora da escrita, não haja construção de texto ambíguo, causando equívocos na interpretação, pois ela pode ocorrer devido à polissemia, à anáfora ou à catáfora, e também em função de problemas estruturais do texto. Ferrarezi Junior (2008, p. 166) diz que a polissemia por ser um dos fenômenos linguísticos tão importantes para o falante, “a compreensão de seu funcionamento é essencial para a compreensão do que seja a estrutura gramatical e o processo de atribuição de sentidos de uma língua”. Para o autor, não podemos entender a estrutura gramatical e a atribuição de sentidos sem que compreendamos a polissemia, por ser um recurso fundamental para o sujeito na construção textual.

Diante disso, “a linguagem humana é polissêmica, pois os signos, tendo um caráter arbitrário e ganhando seu valor nas relações com os outros signos, sofrem alterações de significado em cada contexto” (PIETROFORTE; LOPES, 2003, p. 531). Desse modo, os autores afirmam que nosso discurso é polissêmico, mesmo porque, dependendo do contexto, as palavras podem alterar seus significados.

Nesse viés, “se um nome pode ter vários sentidos, estes são sentidos potenciais ou virtuais; nunca se atualiza mais de um deles em um determinado contexto. Cada palavra tem um sentido básico e um sentido contextual”⁶ (GUIRAUD, 1960, p. 36). Sendo assim, o autor defende que, apesar de uma palavra ter mais de um sentido, quando esta estiver inserida em um contexto, ela apresentará, apenas, um sentido e não vários. Portanto, o autor continua mencionando que

Toda palabra está ligada ao seu contexto, da qual deriva seu sentido. Este sentido contextual pode ser confundido com o sentido básico em palavras técnicas como "sulfato de sódio" ou "encefalite", cuja área contextual está estreitamente delimitada, mas geralmente as diferenças de sentido provêm do contexto [...]. As nuances são precisas e a palavra se realiza em diferentes associações conceituais, como em "operações" militares, aritméticas, cirúrgicas, financeiras, etc. (GUIRAUD, 1960, p. 37)⁷.

⁶ “si un nombre puede tener varios sentidos, éstos son sentidos potenciales o virtuales; nunca se actualiza más de uno de ellos en un contexto dado. Cada palabra tiene un sentido de base y un sentido contextual” (GUIRAUD, 1960, p. 36).

⁷ “Toda palabra está ligada a su contexto, del que extrae su sentido. Este sentido contextual puede confundirse con el sentido de base en palabras técnicas como "sulfato de sodio" o “encefalitis”, cuya área contextual está estrechamente delimitada, pero por lo general las diferencias de sentido se desprenden del contexto [...]. Los matices se precisan y la palabra se realiza en asociaciones conceptuales distintas, como en "operaciones" militares, aritméticas, quirúrgicas, financieras, etc.” (GUIRAUD, 1960, p. 37).

De acordo com a afirmação, o autor continua ressaltando que as palavras, por mais que apresentem mais de um significado, por estarem ligadas a um contexto, irão apresentar, apenas, um sentido. O que nos faz pensar que, para o autor, não há ambiguidade, nem polissemia no texto, visto que o contexto sanaria essa problemática lexical.

Portanto, percebe-se o quanto a Semântica é relevante para o ensino de língua portuguesa. Sendo primordial o estudo dessa ciência desde o ensino fundamental.

5 ANÁLISE

Apresentaremos o estudo Semântico, especificamente o fenômeno da sinonímia; sendo que, em nossa perspectiva, os princípios de Koerner (1996) nortearam o trabalho. Foi enfatizado o primeiro princípio, a *Contextualização*, em que, traçamos considerações acerca da política, economia e educação, reconstruindo o passado, na segunda metade do século XX, tratando assim das dimensões contextuais deste período, situando as obras selecionadas para a pesquisa.

Em virtude disso, neste capítulo, serão privilegiados dois princípios, o princípio da *Imanência*, que é a análise, o estudo da obra por si mesma, o que colabora para um entendimento global e histórico do texto. O outro princípio é o da *Adequação*, tendo por finalidade compreender as obras do passado, retomando o vocabulário técnico e teórico das obras analisadas e fazendo o reconhecimento com a obra moderna, confrontando-as.

Nesse viés, utilizaremos duas fontes primárias do século XX: *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, 2ª série ginásial, publicada em 1971, e *Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 6ª série do 1º grau, publicada em 1992. Para a *Adequação* analisaremos a obra *Projeto Teláris: Português, 7º ano*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi (2012). A escolha dos livros didáticos ocorreu em função de terem passado por aprovação dos programas vigentes em suas épocas e serem adotados nas escolas, o que proporciona uma visão do ensino da semântica, em específico da sinonímia, da língua portuguesa.

Desse modo, será feita a análise de três aspectos das obras, sendo eles referente à **Introdução**, à **Organização** e à **Semântica**, em específico os **sinônimos**.

5.1 *Estudo Dirigido de Português, 2ª série ginásial, 1971.*

5.1.1 Introdução

A obra *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, 2ª série ginásial, foi publicada em 1971, em São Paulo, pela Editora Ática, 6ª edição, contém

223 páginas, sendo a primeira edição publicada em 1970. Vale lembrar que essa época estava sob o regime militar, e a educação acabava de passar por uma mudança, a reforma educacional de 1971 pela Lei 5692/71, visando à formação para o trabalho. Nessa perspectiva,

os livros do final dos anos 60 e início dos anos 70 – como a coleção *Estudo Dirigido do Português* – de Reinaldo Mathias Ferreira, publicado pela Ática, trazem, além das novas formas de interlocução, outras novidades para os LDP: cores, jogos, quadrinhos, palavras cruzadas, caça palavras e ilustrações como forma de atrair o público-alvo e consumidor. Os projetos gráficos – dimensões, ilustrações, uso da cor e layout – começam a fazer parte da arquitetura do LDP de forma mais intensa. (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 65).

Sendo assim, a década de 1970 foi transitória dos antigos livros didáticos aos atuais, com material didático mais próximo do aluno; as ilustrações começam a ser coloridas, com imagens pontuais e contemporâneas. Convém destacar que essa obra foi lançada no ano de 1971, antes da reforma, permanecendo assim com a nomenclatura e seguindo as normas da Lei anterior, ainda 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino ginásial; só em uma edição posterior é que mudou, seguindo as normas da reforma de 71 tornando-se 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do primeiro grau.

Na capa da obra, o autor coloca do lado esquerdo uma pequena bandeira quadriculada, o que nos remete à bandeira de chegada, de vitória, fim de etapa da Fórmula 1. Assim como o título do livro, *Estudo Dirigido de Português* aparece no centro da capa com letras grandes, as letras seguem uma intercalação de cores, igualmente ao quadriculado da bandeira; diante disso, esse livro sugere ser o veículo que ajudará o aluno chegar com vitória ao fim da etapa do ensino. A capa original se encontra no anexo A, página 115.

Ferreira (1971, p. 2) ressalta que essa “obra é aprovada pela Comissão Estadual do Livro Didático, Proc. 20.643/69 D.E., publicado no Diário Oficial do Est. de S. Paulo”. Dessa forma, este livro didático passou pela avaliação e aprovação da Comissão Estadual do Livro Didático, e foi publicado no Diário Oficial.

Dessa maneira, o autor dedica a obra a sua esposa Nair de Araújo Ferreira, por sempre estar presente e pela sua dedicação (FERREIRA, 1971, p. 5). Nesse viés, ele faz a apresentação da obra ao aluno, da seguinte forma,

CARO ESTUDANTE

Este livro foi escrito especialmente para você. Procuramos pôr nêlo tudo aquilo que você julga importante e divertido, pois é muito melhor aprender

brincando. Nestas páginas você encontrará: anedotas, charadas, curiosidades, quebra-cabeças, palavras cruzadas, etc. Tudo isso para ajudá-lo a aprender. (FERREIRA, 1971, p. 7).

O autor se direciona aos estudantes e afirma que o livro didático traz conteúdos importantes, que são abordados de forma dinâmica e atrativa, servindo de incentivo para o estudo. Diante disso, Ferreira (1971, p. 7) continua, mencionando que “as histórias que pusemos neste livro são bonitas (algumas são muito divertidas), e você gostará de lê-las seguidamente”. Como afirma o autor, o livro traz histórias lindas e divertidas, podendo assim, motivar a leitura desses alunos.

O autor ainda ressalta que “as explicações são dadas daquela maneira que você entende como se estivéssemos conversando. Os exercícios são também divertidos. Você aprenderá muito e não esquecerá o que aprender” (FERREIRA, 1971, p. 7). Nessa vertente, segundo o autor, as explicações, assim como os exercícios, são de fácil entendimento, o que contribuirá com o ensino – aprendizagem. No entanto,

Para que seu livro fique bem conservado, nunca escreva nêla a não ser com lápis, fazendo letra caprichada, sem borrões, sem rabiscos. Mas só escreva no livro quando tiver a certeza de que tudo está certo.

Queremos desejar-lhe muitas felicidades nos estudos. (FERREIRA, 1971, p. 7).

É necessário que o aluno conserve bem o seu livro, e para isso o autor fala que deve evitar escrever no livro, caso escreva, precisa ter certeza de que a resposta está correta, e a escrita deve ser feita com lápis evitando rasuras no material. Desse modo, passaremos agora ao segundo aspecto, a **Organização** da obra.

5.1.2 Organização

Neste tópico, teremos como foco a **Organização** da obra, serão apresentados os ‘Índices’, visto que estão divididos em dois: Índice dos Textos e Bibliografias; Índice Gramatical.

Apresentaremos primeiramente o Índice dos Textos e Bibliografias, e posteriormente o Índice Gramatical da 2^o série ginasial; convém ressaltarmos que

essa série corresponde, atualmente, ao 7º ano do ensino fundamental II. Dessa maneira, o Índice dos Textos e Bibliografias, cujo original se encontra no Anexo B, na página 116, está organizado da seguinte forma:

Quadro 5 - Índice dos Textos e Bibliografias

Índice dos Textos e Bibliografias (2º série ginásial)	
FOI O ZÉ, Nestor de Holanda, <i>Gente Engraçada</i> – Edições de ouro, Rio de Janeiro, pp.39,40,41.	O DEUS ÚNICO, Érico Veríssimo, <i>As Aventuras de Tibicuera</i> – Editora Globo, Pôrto Alegre 1963, pp.37 e 38.
O TREM DE FERRO, Catulo da Paixão Cearense – Apud José Baptista da Luz, <i>Português</i> , Companhia Editôra Nacional, São Paulo, pp.81 e 82.	MORENINHA, Bruno Seabra, <i>Flôres e Frutos</i> – Apud <i>Panorama da Poesia Brasileira</i> , vol. II, Editôra Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1959, pp.181 e 182.
APÓLOGO DAS ÁRVORES, Pe. Antônio Vieira, <i>Sermões</i> – Apud Antologia Portuguesa de Nestor Delvaux, Editôra FTD, São Paulo, p.104.	MINHA RUA, Virgílio Moonjen de Oliveira, <i>Antologia dos Poetas Bissextos</i> , de Manuel Bandeira – Organização Simões, 2ª edição, pp.226 e 227.
A GUERRA DOS PASSARINHOS, Lúcia Benedetti, <i>O Espelho que Vê Por Dentro</i> – Record Editôra, Rio de Janeiro 1963.	O CABOCLO, O PADRE E O ESTUDANTE, Luís da câmara Cascudo, <i>Contos Tradicionais Brasileiros</i> .
OS POBRES, Olavo Bilac, <i>Poesias Infantis</i> – Apud O Idioma do Brasil de Vandick Londres da Nóbrega e Walter Medeiros, Companhia Editôra Nacional, São Paulo, p.140.	PRALAPRACÁ, Cassiano Ricardo, Martim Cererê – In <i>Poesias Completas</i> , Livraria José Olympio Editôra, Rio de Janeiro, p.118.
UM ILUSTRE MENTIROSO, Josué Montello – in <i>Folhetim do “Jornal do comércio”</i> de 21/2/1963.	TIRO AO ALVO, Teodoro de Moraes – Apud Cleófano de Oliveira, <i>Flor do Lácio</i> , Edição Saraiva, São Paulo 1961, p.260.
MARTIM CERERÊ, JOGADOR DE FUTEBOL, Cassiano Ricardo, <i>Martim Cererê</i> – Editôra Saraiva, 11ª edição, São Paulo 1962.	CHUVAS, Faria Neves Sobrinho, <i>Pôr-do-Sol</i> , Imprensa Industrial, Recife 1920, p.15.
AJUSTE DE CONTAS, Humberto de Campos, <i>A Bacia de Pilatos</i> – Rio de Janeiro 1936, pp.277, 278,279.	SITUAÇÃO EMBARAÇOSA, Afrânio Peixoto, <i>Parábolas</i> – Companhia Editôra Nacional, 2ª edição, São Paulo 1943, p.50.
ARTES DO ZEZÉ, José Mauro de Vasconcelos, <i>O Meu Pé de Laranja Lima</i> – Edições melhoramentos, 6ª edição, São Paulo, pp.122 e 123.	A OUTRA ESTÓRIA, Raquel de Queiroz – Apud Wagner Ribeiro, <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , Editôra FTD, São Paulo, pp.257 e 258.
AS PÍLULAS, Artur de Azevedo, <i>Contos Fora da Moda</i> – Livraria Garnier, 4ª edição, Rio de Janeiro.	O ÚLTIMO ANDAR, Cecília Meireles, <i>Ou Isto ou Aquilo</i> – Editôra Giroflé S.A., São Paulo 1864.
HISTORIETA, Paulo Emílio Pinto, inédita, mas citada em <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , de Wagner Ribeiro, Editôra FTD, São Paulo, p.240.	

(FERREIRA, 1971, p. 221-222).

Esse primeiro índice dos textos e bibliografias traz poemas e contos, sendo todos de escritores brasileiros, com exceção do Pe. Antônio Vieira, que nasceu em Portugal. Os textos em geral são precedidos de uma indagação, ou uma pergunta, para estimular o aluno à leitura, como também, o significado de algumas palavras, vocabulário, para facilitar o entendimento do texto.

Os textos desse primeiro índice são divididos, os treze primeiros textos se encontram na primeira parte do livro, sempre precedidos dessa introdução mencionada anteriormente, bem como de uma imagem que retrate algo do texto. Após o texto, sempre encontramos a bibliografia dos autores, seguindo com vários exercícios, que apresentam uma ordem: Exercícios sobre o *Estudo das ideias, Estudo do vocabulário e das expressões, Estudo da composição, Recapitulação gramatical, Trabalho escrito e/ou Trabalho oral*. Os exercícios auxiliam o aluno na interpretação textual, trabalhando também a gramática utilizando o texto. Em relação aos outros oito textos, eles se encontram no final do livro no *Apêndice*: textos para estudo.

Nesse sentido, antes de iniciar o texto, o autor traz uma imagem que remete ao conteúdo textual, e logo abaixo da imagem temos uma indagação para o aluno: “Você acha que o nome de uma pessoa pode influenciar na sua felicidade ou infelicidade? Seja qual for sua opinião, leia o texto que citamos abaixo, pois nêle você encontrará certas situações causadas por um nome” (FERREIRA, 1971, p. 11). Dessa maneira, há uma breve introdução para o texto, FOI o ZÉ, o que ajuda o aluno a começar a refletir e a se interessar pela leitura; desse modo, logo abaixo dessa introdução, há o vocabulário, conforme o **Quadro 6**:

Quadro 6 - Vocabulário

VOCABULARIO	
Antes de começar a leitura, é preciso conhecer o significado destas palavras que aparecem no texto:	
Pacato:	Pacífico, sossegado.
Delator:	Aquêle que denuncia.
Contumaz:	Reincidente, teimoso.
Homicídio:	Assassínio, morte de uma pessoa por outra.
Estertor:	Respiração rouca, dificultosa.

(FERREIRA, 1971, p. 11).

O vocabulário permite ao aluno acessar o significado da palavra desconhecida para ele, de forma mais rápida, contribuindo para o enriquecimento do seu léxico e facilitando o entendimento do texto. Após o autor apresentar o texto, FOI o ZÉ, de Nestor de Holanda, com a bibliografia, então aparecem os exercícios, sendo que o primeiro exercício é o que encontramos a seguir:

Quadro 7 - Exercício sobre o Estudo das ideias

I - Exercício sobre o Estudo das idéias:	
Responda claramente:	
1) A professora perguntou: “Quem descobriu a América?” e obteve como resposta: “Foi o Zé”. A que se referia a professora ao fazer a pergunta e a que se referia o Pedrinho ao dar a resposta?	4) As peripécias pelas quais passou Zé se deveram a seu nome? Explique.
2) Quando a professora perguntou quem havia inventado a vacina, Pedrinho responde: “Foi o Zé!”, pois <input type="checkbox"/> O descobridor da vacina também se chamava José. <input type="checkbox"/> Não sabia o nome e por isso deu uma resposta evasiva. <input type="checkbox"/> Julgou que a professora se referisse ao brinquedo de vacinação. <input type="checkbox"/> Queria ver o colega de castigo.	5) Podemos notar no texto um certo exagero nas coincidências. Procure mostrar essas coincidências.
3) Zé foi condenado por homicídio. Por quê?	6) Consultando a biblioteca de sua escola, procure alguns dados sobre o descobridor da vacina.

(FERREIRA, 1971, p. 13).

Esse exercício contribui para a interpretação textual, percebemos que o nome Zé apresenta alguns questionamentos no texto, as seis questões correspondem ao nome próprio do personagem principal do texto, levando os alunos a refletirem sobre seu próprio nome e de cada pessoa, verificando o que isso pode gerar em sua vida.

No segundo exercício, **Estudo do vocabulário e das expressões**, o aluno com o auxílio do dicionário vai responder às questões, verificando o significado de algumas palavras retiradas do texto, e também retratando o sentido de algumas expressões.

No terceiro exercício, **Estudo da composição**, o aluno vai distinguir cinco aspectos diferentes retratados no texto, aspectos concernentes aos seguintes tópicos: nascimento de Zé, a festa de aniversário, uma frase generalizante e em que situação ocorreu, e, por fim, o aluno precisa destacar de forma sucinta, em uma única linha, a conclusão do autor.

Nesse viés, no quarto exercício, **Recapitulação gramatical**, o autor traz mais seis questões, sendo assim, na primeira questão temos um verbo, *querer*, que aparece no texto e os alunos precisam apontar o sujeito desse verbo. Já na segunda questão são apresentadas seis palavras onde será necessário marcar a qual classe gramatical essas palavras pertencem. Na terceira questão o autor traz três perguntas, nas quais ele quer saber em qual frase dentre as opções retiradas do texto apresentam pronomes; verbo no pretérito perfeito; predicativo do sujeito, o

aluno vai apontar essas questões gramaticais nas frases retiradas do texto que o autor apresenta como opção. À vista disso, na próxima questão serão feitas associações, são retiradas cinco palavras acentuadas do texto e será preciso fazer a associação de cada palavra com a regra de acentuação que aparece em uma coluna ao lado da coluna de palavras. Enquanto, na quinta questão há uma frase retirada do texto e o aluno precisa assinalar se a frase é uma locução adjetiva ou adverbial. Por fim, na última questão, com um trecho do texto, “Foi o Zé”, os alunos irão reescrever o trecho primeiramente colocando os verbos no plural, para, depois, colocarem os verbos no futuro do pretérito, depois, para o pretérito imperfeito do indicativo, e substituir duas expressões do trecho por pronomes.

Na última atividade sobre o texto, **Trabalho escrito**, o aluno, tomando como exemplo “Foi o Zé”, terá que redigir uma história orientada pelo título *O aluno distraído*, e, para auxiliar a redação dos alunos, são apresentadas algumas instruções e anedotas que serão incluídas no texto redigido pelo aluno.

Apresentaremos, agora, o segundo índice, o Índice Gramatical - o original se encontra no Anexo B, na página 118; dessa forma, o Índice está estruturado de acordo com o **Quadro 8**:

Quadro 8 - Índice Gramatical

Índice Gramatical	
Acento diferencial	Palavras ou expressões denotativas
Acentuação gráfica das palavras	Período composto
Agente da passiva	Período composto por coordenação
Apostos	Período composto por subordinação
Colocação pronominal	Pontuação
Combinação	Predicação verbal
Conjunção	Preposição
Contração	Pronome relativo
Correspondência	Quadro geral das classes de palavras
Crase	Significação das palavras
Curiosidades verbais	Verbo (tempos compostos)
Interjeição	Verbos irregulares
Objeto direto preposicionado	Vozes verbais
Objeto (direto e indireto)	

(FERREIRA, 1971, p. 223).

Conforme o exposto, esse índice gramatical se encontra organizado em ordem alfabética e não por paginação; porém, o livro segue a ordem por paginação, sendo assim, o primeiro conteúdo gramatical é **acentuação gráfica**, analisaremos, especificamente, a primeira parte.

O autor inicia esse conteúdo com uma imagem ilustrativa, logo abaixo da imagem há uma frase, uma indagação servindo como introdução para uma pequena história sobre acentuação gráfica. Por conseguinte, ele enfatiza que o aluno já tem uma familiaridade com esse conteúdo, pois ele estudou na série anterior, e terá continuidade nessa fase.

Desse modo, o aluno escreverá as regras aprendidas anteriormente no livro para facilitar a consulta, sendo relevante essa recapitulação para dar prosseguimento ao estudo. Diante disso, Ferreira (1971, p. 78-79) apresenta explicações, regras e exercícios, de acordo com os três quadros seguintes:

Quadro 9 - Exercício.

Exercício 1.				
Observe estas frases: Zé puxou a toalha e derrubou o vidro da <i>geléia</i> . Respondendo: "Foi o Zé", o menino pensou estar praticando um ato <i>heróico</i> . Nessas frases grifamos duas palavras acentuadas: <i>geléia</i> e <i>heróico</i> . Você não saberá explicar a razão desses acentos, mas gostaríamos de que aprendesse. Escreva as palavras seguintes no lugar conveniente do quadro:				
Céu	véus	geléia	trapezoide	troféus
Chapéu	montevideú	quartéis	bóia	venderei
Ateu	aluguéis	reino	girassóis	judéia
Xexéu	boléia	anzóis	heroico	boi
Feudo	cruéis	loiro	lindóia	
Palavras acentuadas				Palavras não acentuadas

O autor inicia com essa atividade, para o aluno começar a se familiarizar com essa nova regra de acentuação gráfica, sendo assim, ele irá preencher o quadro com as palavras que são acentuadas ou não. Na sequência temos a explicação e uma regra de acentuação, conforme o **Quadro 10**:

Quadro 10 – Explicação/ regra

Você deve ter observado que tôdas as palavras acentuadas têm som aberto. As não acentuadas têm som fechado. As palavras acentuadas têm ÉU, ÉI, ÓI. Concluimos que em qualquer lugar da palavra em que ocorrer ÉU, ÉI, ÓI, devemos pôr acento agudo. Releia êste parágrafo para completar:

Oitava regra – Acentuam-se tôdas as palavras que tiverem, na sílaba tônica, _____, _____, _____ (ditongos), com som aberto.

Observação: não se esqueça de que só se acentuam as palavras que tiverem ÉU, ÉI, ÓI abertos. Se o som for fechado, **não há acento**.

(FERREIRA, 1971, p. 79).

Nesse sentido, há uma explicação da oitava regra de acentuação gráfica, é conveniente lembrarmos que as outras sete regras já foram explanadas na série anterior, 1^o série ginásial. Logo, é apresentado um exercício para praticar essa nova regra, segundo o quadro abaixo:

Quadro 11 - Exercício.

Exercício 2.					
Antes de exercitarmos a oitava regra, gostaríamos de mostrar-lhe esta relação de palavras:					
Vão	enjoa	magôo	Lisboa	patroa	abençoa
Abençôo	perdôo	enjôo	boa	perdoa	dôo
Observe bem as palavras e responda:					
1) São tôdas: () paroxítonas; () oxítonas; () proparoxítonas.					
2) Tôdas terminam com duas vogais? () sim; () não.					
3) Só se acentuam aquelas que têm depois do O a vogal _____.					
4) Não se acentuam aquelas que têm depois do O a vogal _____.					

(FERREIRA, 1971, p. 79).

São apresentadas algumas palavras, e o aluno precisa marcar se elas são todas oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas; se todas terminam com duas vogais; e, nas duas últimas perguntas, mencionar qual vogal vem depois do O quando é acentuada e quando não se acentua. Dessa forma, Ferreira (1971) dá continuidade com o conteúdo abordando a nona e décima regra que seguem a mesma organização do que expomos.

Sendo assim, concluimos a análise do segundo aspecto, a **Organização**, abordaremos agora o terceiro aspecto, **Semântica**: sinônimos.

5.1.3 Semântica: sinônimos

Passaremos a abordar o aspecto **Semântico**, em específico os sinônimos, conforme Ferreira (1971), em sua obra *Estudo Dirigido de Português* - como já

dissemos anteriormente. Nesse sentido, ressaltaremos a contribuição do seu estudo, da segunda metade do século XX, para o ensino Semântico, os sinônimos, da Língua Portuguesa.

Dessa maneira, o autor apresenta na estrutura da obra nove vocabulários, nos quais ele ressalta ser relevante conhecer o significado de algumas palavras antes de iniciar o texto. Neste caso, sempre após os textos, além da biografia, é apresentada uma sequência de exercícios, conforme abordamos no tópico anterior **Organização**; dentre estes exercícios, encontramos doze intitulados **Estudo do Vocabulário e das Expressões**, os quais abordam algumas questões que correspondem a fenômenos semânticos, sejam eles: polissemia, homonímia e sinonímia. Com isso, a obra aborda outros fenômenos de ordem semântica, porém, iremos focar apenas os sinônimos.

Nessa perspectiva, no exercício **Estudo do Vocabulário e das Expressões**, correspondente ao texto *Um Ilustre Mentiroso*, de Montello - 1963, temos duas questões concernentes aos sinônimos, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 12 – Exercício do texto *Um Ilustre Mentiroso*

II - Estudo do Vocabulário e das Expressões	
Tendo como auxiliar seu dicionário, resolva estas questões:	
2) A expressão “dizer amém” (linha 7) pode ser substituída por: () concordar () condizer () confirmar	3) Substitua o que estiver grifado por sinônimo: “O General lançava suas mentiras, sempre em <i>tom reboante</i> ” (linha 12).

(FERREIRA, 1971, p. 36).

Esse exercício traz seis questões relativas ao sentido, mas como estamos interessados nos sinônimos, apenas a questão dois e a três contemplam esse assunto. Diante disso, na segunda pergunta, o aluno terá que indicar qual sinônimo é adequado para a expressão “dizer amém”; enquanto, na terceira, é apresentada uma frase do texto, na qual é preciso substituir “tom reboante” por um sinônimo.

Na atividade **Estudo das expressões**, do texto *Ajuste de Contas*, de Humberto de Campos, Ferreira (1971, p. 46) aborda uma questão sobre os sinônimos, conforme abaixo:

Quadro 13 - Exercício do texto *Ajuste de Contas*

III - Estudo das expressões	
Responda, com a ajuda de seu dicionário:	
1) Que significa a expressão: <i>a vida corria serena</i> ?	4) O autor diz que <i>Mariano foi arrolado como testemunha</i> isto é, Mariano foi.....
2) Substitua no texto a expressão: <i>olhos fuzilantes</i> por outra equivalente.	5) Escreva uma frase em que apareçam as expressões: <i>canto de rua, cara fechada</i> .
3) Que é <i>ajuste de contas</i> ? Empregue essa expressão em duas frases.	

De acordo com o quadro 13, expomos o terceiro exercício completo, mas verificamos que a segunda questão é a única que pede para substituir uma expressão retirada do texto por outra sinônima, sem que ocorra prejuízo significativo quanto ao sentido. No exercício dois e três, **Estudo do vocabulário e das expressões**, do texto *As Pílulas* de Artur Azevedo, tendo em vista que o estudo do vocabulário contém oito perguntas e o das expressões três, podemos observar que ao todo são três perguntas envolvendo os sinônimos, segundo o **Quadro 14**:

Quadro 14 - Exercício dois e três do texto *As Pílulas*

II - Estudo do vocabulário:	
Com a ajuda do seu dicionário, resolva as seguintes questões:	
3) Um sinônimo de algibeira é: <input type="checkbox"/> bôlsa; <input type="checkbox"/> bôlso; <input type="checkbox"/> pasta; <input type="checkbox"/> saquinho de pôr dinheiro que se carrega na mão.	5) Ligue com setas, à direita o antônimo das palavras e à esquerda, o sinônimo das palavras da coluna do meio. <i>Sinônimos:</i> <i>palavras:</i> <i>antônimos:</i> Medroso adversário corado Inimigo covarde aliado Sossegado lívido intranquilo Pálido perícia corajoso Destreza sereno inabilidade.
III - Estudo das expressões:	
Mediante consulta ao dicionário, resolva as seguintes questões: 1) Substitua a expressão <i>à hora convencional</i> do seguinte período: “À hora convencional achavam-se a postos os adversários”	

(FERREIRA, 1971, p. 57).

Dessa forma, apontamos as três perguntas sobre sinônimos, dentre os exercícios; desse modo, na terceira pergunta será necessário apontar o sinônimo de “algibeira” em meio às opções. Nessa vertente, na quinta questão são exibidas três colunas, sendo a primeira de sinônimos, a do meio de palavras e a terceira de antônimos, assim a coluna do meio servirá de base para o aluno ligar os sinônimos e antônimos correspondentes à palavra da base. Já na primeira atividade do terceiro

exercício, é preciso fazer a substituição da expressão à “hora convencional” dentro da frase, por um sinônimo.

No **Índice gramatical** é exposto o conteúdo **Significação das palavras**, neste assunto são retratados alguns fenômenos da semântica lexical, como os sinônimos, antônimos, homônimos e os parônimos. Como o leitor já pode adiantar, iremos apenas exibir o que concerne aos sinônimos.

Então, este capítulo do livro começa com a imagem de um caçador na mata e um gato ao seu lado, logo abaixo da imagem tem o provérbio “quem não tem cão, caça com gato” (FERREIRA, 1971, p. 156); isso serve para introduzir o capítulo, em que o primeiro assunto abordado é o uso de sinônimos. Nesse viés, Ferreira (1971, p. 156) aponta o que segue:

êsse provérbio quer ensinar que às vêzes substituímos uma certa coisa por outra. Você normalmente faz isso quando fala ou escreve. Substitui uma palavra por outra que tenha significado mais ou menos igual. Nesse caso, poderíamos dizer: ‘Quem não tem cão, caça com gato’.

O autor, antes de denominar os sinônimos, começa abordando o assunto de forma sutil, afirmando que fazemos uso desse fenômeno no cotidiano, seja quando falamos ou escrevemos. Dessa maneira, estamos sempre substituindo uma palavra por outra, buscando palavras semelhantes para fazer essa substituição, assim como no provérbio citado no início do capítulo, que ele traz novamente no discurso. Ferreira (1971, p. 156) continua mencionando,

Há palavras que podem substituir outras em certas frases. Veja:

1) ‘A vida de Mariano Pereira Barbosa corria *serena*.’

Nessa frase, podemos substituir a palavra *serena* por outras, como: *calma*, *tranqüila*, *sossegada*.

2) ‘A partir dêsse dia não teve o honrado burocrata um só *momento* de sossêgo.’

Nessa frase, podemos substituir a palavra *momento* por outras como: *instante*, *minuto*. As palavras que têm significados iguais ou semelhantes (e que por isso podem trocar de lugar na frase) chamam-se *sinônimos*.

Em conformidade com o exposto, Ferreira (1971) aponta, como exemplo, duas palavras dentro de duas frases que podem ser substituídas por outras e apresenta suas possíveis substituições. Diante disso, o autor ressalta que “sinônimos”, são vocábulos que podem ser substituídos por outros de igual ou

aproximado valor significativo. Dando continuidade, Ferreira (1971, p. 157) traz uma explicação geral, enfatizando que

São poucos os sinônimos porque cada palavra tem sempre seu significado próprio. Assim, dizemos que:

- 1) O sinônimo é *perfeito*, quando as palavras têm significados *iguais*, como: falecer e morrer; língua e idioma.
- 2) O sinônimo é *imperfeito*, quando as palavras têm significados *semelhantes*, como: bonito e formoso; alegre e jovial.

Nesse sentido, Ferreira (1971) afirma que existem sinônimos perfeitos e imperfeitos, sendo o primeiro de significado igual e o segundo semelhante, e ainda complementa dizendo que há poucos sinônimos, visto que as palavras têm seus próprios significados. Após essa explanação, o autor exhibe alguns exemplos, pois,

É preciso que consideremos sempre o sentido da frase para sabermos se uma palavra, tida como *sinônimo* de outra, pode substituí-la sem prejuízo para o sentido. Assim, veja:

- 1) *Espôsa e mulher* são sinônimos porque podem trocar de lugar nas frases, como: 'Acaba logo com isso, Mariano! Observou-lhe a *espôsa*, Dona Ritinha.'
- 2) *Momento e minuto* não são sinônimos, mas podem trocar de lugar em certas frases, como: 'A partir dêsse dia não teve o honrado burocrata um só *momento* de sossêgo.' Nesta frase, *momento e minuto* são *sinônimos*. Você não pode, no entanto, usar a palavra *momento* em lugar de *minuto* nesta frase: 'Faltam vinte e cinco *minutos* para as onze.' Nesse caso, *momento e minuto* não são sinônimos. (FERREIRA, 1971, p. 157).

No que concerne ao mencionado, é necessário que seja verificado o sentido da frase ao fazer a substituição de sinônimos, para que não ocorram grandes prejuízos no significado, e assim o autor dá exemplos de algumas substituições de frases. Prosseguimos, verificando o seguinte aspecto citado por Ferreira:

Os sinônimos podem existir entre uma expressão e uma palavra. Veja: 1) neste instante = agora; 2) ri = dei risada. Como não queremos nos estender demasiadamente, vamos logo deixar-lhe êste quadrinho para completar:
Sinônimos são palavra que.....
Os sinônimos podem ser.....ou.....
(1971, p. 157).

Diante disso, é relatado que os sinônimos também podem ocorrer por uma expressão substituindo uma palavra; depois de toda a explicação e os exemplos, o aluno deve preencher o espaço pontilhado dando a definição dos sinônimos e mencionar em quais eles se dividem, conforme as explicações anteriores.

Após a explanação de todo o conteúdo passamos ao exercício que contém cinco questões, mas, como a primeira e a segunda pergunta tratam dos homônimos e parônimos, serão exibidas apenas as questões três, quatro e cinco que trazem sinônimos, de acordo com o **quadro - 15**:

Quadro - 15: Exercício sinônimo

Exercício sinônimo: Significação das palavras																																															
Resta-nos, agora, exercitar bastante tudo isso.																																															
<p>3) Substitua por sinônimos as palavras grifadas nas seguintes frases:</p> <p>a) 'Mariano <i>comprou</i> a arma'.</p> <p>b) 'O rapaz não <i>olhara</i> despesa'.</p> <p>c) 'Exclamou a pobre senhora, <i>aflita</i>, torcendo as mãos'.</p> <p>d) 'Dois dias <i>após</i> a aquisição do revólver; estava Dona Ritinha no interior da casa'.</p> <p>e) 'Arrolado como testemunha, Mariano fez <i>enorme</i> carga ao criminoso'.</p>	<p>5) Escreva nos quadrinhos sinônimos (estão nos parênteses) das seguintes palavras:</p> <p>Frangalho (farrapo)</p> <p>Aflito (agoniado, angustiado)</p> <p>Sereno (calmo, tranqüilo, sossegado)</p> <p>Acelerada (rápida, ligeira, apressada)</p>	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>E</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>I</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>O</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>U</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>					A									E									I									O									U				
				A																																											
				E																																											
				I																																											
				O																																											
				U																																											
<p>4) Utilizando apenas palavras do texto 'Ajuste de Contas', fizemos três colunas de palavras. A que nos serve de base é a do centro. Na coluna da esquerda estão sinônimos das palavras do centro. Na coluna da direita estão seus antônimos. Ligue com setas as palavras da coluna central a seus sinônimos e antônimos.</p> <p><i>sinônimos:</i> <i>palavras:</i> <i>antônimos:</i></p>		<p>Tenha muito cuidado ao usar os sinônimos. Não basta ir ao dicionário e copiar qualquer um.</p>																																													
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">desconhecido</td> <td style="width: 33%;">destemido</td> <td style="width: 33%;">aliado</td> </tr> <tr> <td>esmaecido</td> <td>forte</td> <td>desassossegado</td> </tr> <tr> <td>corajoso</td> <td>adversário</td> <td>conhecido</td> </tr> <tr> <td>robusto</td> <td>estranho</td> <td>corado</td> </tr> <tr> <td>medonho</td> <td>pacífico</td> <td>medroso</td> </tr> <tr> <td>tranquilo</td> <td>pálido</td> <td>atraente</td> </tr> <tr> <td>opositor</td> <td>horrível</td> <td>fraco</td> </tr> </table>	desconhecido	destemido	aliado	esmaecido	forte	desassossegado	corajoso	adversário	conhecido	robusto	estranho	corado	medonho	pacífico	medroso	tranquilo	pálido	atraente	opositor	horrível	fraco																										
desconhecido	destemido	aliado																																													
esmaecido	forte	desassossegado																																													
corajoso	adversário	conhecido																																													
robusto	estranho	corado																																													
medonho	pacífico	medroso																																													
tranquilo	pálido	atraente																																													
opositor	horrível	fraco																																													

(FERREIRA, 1971, p. 160).

Em relação ao exercício, na questão três, são apresentadas cinco frases, sendo necessário substituir as palavras grifadas por sinônimos. Enquanto a questão quatro é semelhante à pergunta cinco apontada no quadro 14, em que temos três colunas, sendo que a do meio serve de base para ligarmos os sinônimos do lado esquerdo às palavras do meio e os antônimos do lado direito também à coluna do meio. E a última questão tem um quadrinho que o aluno preencherá com sinônimos correspondentes às quatro palavras expostas.

Dessa forma, após abordarmos a primeira fonte primária, prosseguiremos com a análise da segunda fonte primária, com a obra *Português: Leitura e*

Expressão, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 6º série do 1º grau, 1992, do final do século XX.

5.2 Português: *Leitura e Expressão*, 6ª série do 1º grau, 1992.

5.2.1 Introdução

A obra *Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 6ª série do 1º grau, publicada em São Paulo no ano de 1992, pela Editora Atual, contém 196 páginas; sendo conveniente destacarmos que essa série corresponde, atualmente, ao 7º ano do ensino fundamental II.

Vale ressaltar que, nesse período estávamos vivendo o governo de Fernando Collor de Melo (1990 a 1992), inflação em alta, escândalos, e, em 1992, *Impeachment*. E, no que concerne à educação, estávamos próximos ao fim da reforma educacional de 1971, pela Lei 5692/71, que visava à formação para o trabalho.

A capa da obra, na cor salmão, contém uma faixa marrom na parte superior, na qual está escrita a palavra ‘Português’, em cor rosa; e, logo na sequência, o nome das autoras. Em todo o restante da capa temos quadrinhos desenhados à mão com giz de cera cinza, para preencher as palavras cruzadas, que apresentam o título do livro, assim a palavra cruzada começa com: *Leitura* (na horizontal) sendo a palavra base, a vogal *E* (logo abaixo do L), e a palavra *Expressão* (na vertical) utiliza a letra *E* de *Leitura* para completar a palavra cruzada.

Nesse viés, ainda na capa, temos espalhado nos quadrinhos o desenho de um *cowboy* no faroeste, um velhinho em uma cadeira, uma menina tocando piano e uma coruja com uma caneta em baixo da asa. Depois, no canto inferior esquerdo consta o nome da editora e no canto inferior direito, na cor verde, a série a que este livro é destinado, 6ª série. A capa original se encontra no anexo C, na página 119.

As autoras trazem “Apresentação” no lugar de “Introdução”, e começam mencionando que “o homem é capaz de se comunicar porque é, antes de tudo, um ser que pensa” (BASSI; LEITE, 1992). De acordo com o mencionado, para que a comunicação aconteça é necessário pensar, refletir, por isso o ser humano tem a capacidade de se comunicar. Dessa maneira, Bassi e Leite (1992) afirmam o que segue:

Por isso, procuramos fazer um livro que possibilitasse a você:

- Ampliar sua visão de mundo, entrando em contato com diferentes idéias contidas em textos escritos e visuais;
- Desenvolver sua expressão oral, colocando suas opiniões e também escutando outras diferentes das suas;
- Conhecer melhor a nossa língua, para escrever e falar com mais fluência e segurança;
- Aperfeiçoar sua expressão escrita, registrando seus pensamentos e fantasias em verso e prosa.

Conforme o exposto, as autoras relatam que esse livro possibilitará ao aluno ampliação da visão de mundo, desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, como também proporcionará a ele conhecer melhor a língua portuguesa.

Dando continuidade, Bassi e Leite (1992) ressaltam o seguinte: “pensando nisso, dividimos cada unidade deste livro em tópicos que trabalham de modo simples e gostoso, a oralidade, a estrutura e o funcionamento da língua”. Diante disso, elas apontam que o livro é dividido por unidades e que, em cada unidade, são trabalhados alguns tópicos, sob três eixos: oralidade, estrutura e funcionamento da língua portuguesa, e ainda relatam que essa abordagem é feita de forma simples.

As autoras finalizam dizendo que “torcemos pelo desenvolvimento de seu espírito crítico, de sua criatividade e de sua formação como pessoa” (BASSI; LEITE, 1992). Nesse sentido, elas desejam que o aluno possa desenvolver habilidades críticas e criativas, e que o estudo colabore para a formação pessoal do discente. Diante disso, Ferreira (1971) também traz a apresentação da obra para o aluno, e, inicia chamando a atenção desse alunado com a expressão ‘Caro estudante’, ressaltando a relevância dos conteúdos e a forma como serão abordados. Nessa vertente, passaremos agora ao segundo aspecto, **Organização** da obra.

5.2.2 Organização

Neste aspecto abordaremos a **Organização** da obra (*Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 1992). No início, as autoras apresentam um sumário, organizado em doze unidades, sendo que cada unidade é composta por alguns tópicos, o sumário original está disponível no Anexo D, na página 120. Assim sendo, no que se refere à obra de Ferreira (1971), encontramos dois índices, um de gramática e outro de texto. Dessa forma, podemos verificar como está organizado o sumário de Bassi e Leite (1992), conforme o quadro abaixo:

Quadro 16 - Organização do Sumário

SUMÁRIO	
<p>UNIDADE 1 Estímulo para leitura. Leitura do texto: Matar ou morrer, <i>Fernando Sabino</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Revisão Ortografia: Revisão Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>	<p>UNIDADE 7 Estímulo para leitura. Leitura do texto: Querer, <i>Amyr Klink</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Verbos transitivos diretos e indiretos Complemento nominal Ortografia: Revisão - Acentuação Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>
<p>UNIDADE 2 Estímulo para leitura. Leitura do texto: Seis Zeros, <i>Samuil Marchak</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Tipos de sujeito Ortografia: Acentuação dos monossílabos Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>	<p>UNIDADE 8 Estímulo para leitura. Leitura do texto: Futebol de rua, <i>Luís Fernando Veríssimo</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Adjuntos adverbiais Ortografia: Vogais abertas e fechadas – Vogais e ditongos orais e nasais. Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>
<p>UNIDADE 3 Estímulo para leitura. Leitura do texto: A Gertrude Chattaway, <i>Lewis Carroll</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Adjuntos adnominais Ortografia: Acentuação dos hiatos e ditongos abertos Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>	<p>UNIDADE 9 Estímulo para leitura. Leitura do texto: Ulisses, <i>Jayro José Xavier</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Função sintática dos pronomes pessoais. Ortografia: Emprego do trema Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>
<p>UNIDADE 4 Estímulo para leitura. Leitura do texto: A tartaruga, dirigindo-se aos homens, <i>Álvaro Magalhães</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Tipos de predicado Ortografia: Revisão – Sílabas tônicas e acentuação das paroxítonas Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>	<p>UNIDADE 10 Estímulo para leitura. Leitura do texto: A rua das rimas, <i>Guilherme de Almeida</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Predicativo do sujeito e predicativo do objeto. Ortografia: Emprego do hífen Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>
<p>UNIDADE 5 Estímulo para leitura. Leitura do texto: O passeio do pastor, <i>Stanislaw Ponte Preta</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Verbos transitivos e intransitivos Ortografia: Acentuação das paroxítonas Emprego de s e ss Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>	<p>UNIDADE 11 Estímulo para leitura. Leitura do texto: O retrato oval, <i>Edgar Allan Poe</i>. Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Modo subjuntivo Ortografia: Homônimos e parônimos Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>
<p>UNIDADE 6 Estímulo para leitura. Leitura do texto: Papai, o gigante, <i>Zélia</i></p>	<p>UNIDADE 12 Estímulo para leitura. Leitura do texto: Menina no jardim, <i>Paulo</i></p>

<p><i>Gattai.</i> Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Preposições Ortografia: Acentuação das paroxítonas Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>	<p><i>Mendes Campos.</i> Abordagem do texto. Estudo da língua Gramática: Revisão Ortografia: Revisão Produção de texto. Sugestão de atividades.</p>
---	---

(BASSI; LEITE, 1992).

Dessa maneira, as doze unidades seguem a mesma organização, iniciando sempre com o *Estímulo para leitura*, seguindo com a *Leitura do texto*, *Abordagem do texto*, *Estudo da língua*, *Produção de texto* e *Sugestão de atividades*; desse modo, de forma breve destacaremos a primeira **Unidade**.

Nesse viés, a **Unidade 1** começa com o *Estímulo para leitura*, utilizando uma cena do filme 'Duelo de Titãs', seguido de uma discussão dirigida que é uma atividade com duas questões, nas quais o aluno irá pensar sobre a cena que viu para ir à *Leitura do texto*, **Matar ou morrer**, de Sabino. Sendo assim, o texto traz várias imagens coloridas, tornando-o mais atrativo ao aluno, ao final do texto as autoras sempre exibem a bibliografia do autor do texto e um glossário, conforme o **Quadro 17**.

Quadro 17 – Glossário do texto: **Matar ou morrer**.

Glossário	
Jaleco:	Casaco curto, semelhante a jaqueta.
Coldre:	Cada um dos dois estojos de couro em que geralmente se carregam as pistolas.
Gary Cooper:	Ator americano, famoso pelos seus filmes de <i>cowboy</i> , nos anos 30.
Titãs:	Gigantes.
Facínora:	Homem cruel, criminoso.
Esboçar:	Planejar, projetar, traçar.
Escafeder:	Fugir às pressas.
Engastalhar:	Travar.
Compenetrar:	Convencer-se, persuadir-se.
Ressabiado:	Espantadiço, assustado.
Gatimonhas:	Gestos, sinais com as mãos.
Celerado:	Criminoso.

(BASSI; LEITE, 1992, p. 4).

No glossário constam algumas palavras presentes no texto, que provavelmente o aluno não conhece seus significados; assim, o glossário com essas palavras e suas definições auxilia o aluno na hora da leitura, podendo fazer uma consulta rápida sem perder o foco do texto. Desse modo, ao final do texto as autoras sempre apresentam um glossário, assim como, Ferreira (1971) que na maioria de seus textos constam definições de palavras.

Nessa perspectiva, logo abaixo do glossário, as autoras trazem uma sugestão para fazer *Leitura oral* e uma *Discussão dirigida* com três questões, para poder dar início ao tópico *Abordagem do texto*, que contempla três atividades: *Estrutura do texto*, *Estudo da linguagem* e *Compreensão do texto*.

No tópico *Estudo da língua*, as autoras trabalham dois subtópicos - 'Gramática' e 'Ortografia'; diante disso, na 'Gramática', é apresentada uma atividade de revisão sobre frases, orações, sujeito e predicado, sendo que a atividade, com nove questões, também traz a definição de forma sucinta desses conteúdos; já na 'Ortografia', é feita uma atividade de revisão sobre sílabas, com quatro questões, conforme o quadro abaixo.

Quadro 18 – Ortografia: revisão (sílabas)

Ortografia: Revisão	
<p>1. Leia o seguinte trecho e classifique em seu caderno as palavras destacadas, de acordo com seu número de sílabas.</p> <p>O pai deu sozinho uma volta pelo bairro até localizar o bandido: era um rapazinho de doze anos.</p> <p>Siga o modelo:</p> <p>O – monossílaba (uma sílaba).</p>	<p>3. Localize no texto e copie em seu caderno:</p> <p>a) Uma palavra oxítone acentuada; b) Uma palavra oxítone sem acento; c) Uma palavra paroxítone acentuada; d) Uma palavra paroxítone sem acento; e) Uma palavra proparoxítone.</p>
<p>2. Leia o trecho a seguir e classifique em seu caderno as palavras destacadas, de acordo com a localização da sílaba tônica.</p> <p>Ao erguer os olhos, deu com o facinora diante de si, a cara oculta até os olhos por um lenço preto.</p> <p>Siga o modelo:</p> <p>Erguer – oxítone (a sílaba tônica é a última).</p>	<p>4. Observe o plural das palavras retiradas do texto:</p> <p>Paixão – paixões mão – mãos</p> <p>Copie em seu caderno a palavra que em cada alternativa corresponde ao plural correto. Siga o modelo:</p> <p>Paixão – paixões - paixões</p> <p>a) Missão – missões – missões b) Multidão – multidões – multidões c) Folião – foliões – foliões d) Munição – munições – munições e) Traição – traições – traições f) Salão – salões – salões g) Celebração – celebrações – celebrações h) Atenção – atenções – atenções i) Leão – leões – leões</p>

(BASSI; LEITE, 1992, p. 10).

Dessa forma, a primeira questão da atividade pede para o aluno classificar as palavras em destaque, conforme a quantidade de sílabas; a segunda questão se assemelha à terceira, pois o aluno irá classificar as palavras em destaque do texto,

não mais pela quantidade de sílabas e sim por sua localização. Dessa maneira, a terceira pergunta pede para localizar no texto e copiar as palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, conforme as alternativas (letras a, b, c, d, e). Por conseguinte, na última questão são expostas algumas palavras com duas formas de plural, onde o aluno vai indicar qual é o plural correto dentre as opções de cada alternativa.

Já na *Produção de texto* são apresentadas 'Técnicas de Composição e Criação'; para que os alunos possam elaborar seus textos, após o estudo dessas técnicas, temos o texto **Mocinho**, de *Carlos Drummond Andrade*, como 'Leitura Complementar'. Neste caso, ao terminar a leitura do texto, o aluno terá que responder três perguntas. Dando continuidade, as autoras trazem uma 'Proposta de redação', onde o aluno primeiramente irá criar um cartaz de "procura-se um bandido", oferecendo recompensa; depois é preciso criar uma história de banguê-banguê, envolvendo o pistoleiro procurado em seu cartaz.

Por fim, no último tópico, *Sugestão de atividades*, as autoras apresentam três sugestões de atividades para o professor trabalhar com o aluno: a primeira sugestão é o aluno fazer pesquisas sobre como surgiram os *cowboys*, e sobre a definição de algumas palavras ou expressões típicas do faroeste; a segunda é criar um debate sobre o tema 'O crime não compensa'; e a terceira é os alunos transformarem o conto **Filme de caubói**, que as autoras trazem, em história de quadrinhos. Diante disso, as outras unidades seguem a mesma organização. Abordaremos agora o terceiro aspecto, **Semântica**: sinônimos.

5.2.3 *Semântica*: sinônimos

Chegamos novamente aos sinônimos e iremos, agora, evidenciar a contribuição da obra *Português: Leitura e Expressão* para o ensino Semântico, no que concerne ao fenômeno sinonímico da língua portuguesa.

Nessa vertente, as autoras apresentam em toda a obra doze glossários, com definições de palavras contidas no texto, para auxiliar os alunos no entendimento. Desse modo, sempre após os textos, além da biografia e do glossário, são apresentadas sequências de exercícios, conforme elencamos anteriormente no tópico **Organização**; dentre estes exercícios, em cada **Unidade** da obra temos um exercício intitulado 'Estudo da Linguagem', o qual, em algumas questões, aborda

fenômenos semânticos, como os sinônimos. Dessa maneira, Ferreira (1971), do mesmo modo, contempla em sua obra os sinônimos, em algumas questões no decorrer do livro, porém, em um capítulo designado a significação das palavras, ele trata especificamente desses fenômenos semânticos.

Neste caso, no exercício 'Estudo da Linguagem', da **Unidade 1**, sobre o texto **Matar ou morrer**, de *Fernando Sabino*, constam duas questões a respeito dos sinônimos, de acordo com o **Quadro 19**:

Quadro 19 - Estudo da Linguagem do texto Matar ou morrer.

Exercício Estudo da Linguagem			
<p>1. Localize nos parágrafos 3 e 20 as palavras que podem ser usadas como sinônimas de bandido e copie-as em seu caderno.</p>	<p>2. Copie das frases seguintes as palavras ou expressões sinônimas das palavras do quadro. Siga o modelo:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Repentinamente inesperadamente</p> </div> <p>De súbito, o bandido pôs a cara mascarada na porta, começou a fazer gatimônhas, para atrair atenção.</p> <p>a)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Rapidamente imediatamente</p> </div> <p>O filho quis sair no carnaval fantasiado de mocinho, no que foi prontamente atendido.</p> <p>b)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Encoberta escondida</p> </div> <p>Ao erguer os olhos, deu com o facinora diante de si, a cara oculta até os olhos por um lenço preto.</p> <p>c)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Receoso com medo</td> <td style="padding: 5px;">Armadilha ardil</td> </tr> </table> <p>O cowboyzinho veio andando meio ressabiado, olhando para os lados, temeroso de uma cilada.</p>	Receoso com medo	Armadilha ardil
Receoso com medo	Armadilha ardil		

(BASSI; LEITE, 1992, p. 6).

Esse exercício contém seis questões, porém a primeira e a segunda são as que nos interessam, por tratarem de sinônimos; assim, na primeira questão, o aluno precisa encontrar no texto os sinônimos utilizados para o vocábulo "bandido". Enquanto na segunda questão, é necessário que o aluno observe as palavras do quadro para marcar os sinônimos presentes nas frases - as autoras, sempre que

necessário, disponibilizam um exemplo de como responder aos itens da pergunta, para que o aluno possa seguir.

No exercício 'Estudo da Linguagem', do texto **Seis Zeros**, de *Samuil Marchack*, **Unidade 2**, Bassi e Leite (1992, p. 21) trazem outra questão, a pergunta três, que trabalha o sinônimo de forma sutil, segundo o **Quadro 20**:

Quadro 20 – Estudo da Linguagem do texto Seis Zeros.

Exercício Estudo da Linguagem	
3.	<p>Substitua o verbo do 1º verso por outro que esteja de acordo com os termos destacados. Siga o modelo:</p> <p>Comenta mamãe, com suspiros e ais: - Por essa resposta, até zero é demais.</p> <p>Geme mamãe, com suspiros e ais: - Por essa resposta, até zero é demais.</p> <p>a) Comenta o pai, com raiva, furioso: - Mas este boletim está indecoroso.</p> <p>b) Comenta o Quim, entre lamentos: - Assim a escola se torna um tormento...</p> <p>c) Comenta o mestre, com gritos estridentes: - Que respostas mais incoerentes.</p> <p>d) Comenta o menino, com uma gargalhada: - As minhas respostas são puras piadas.</p>

Nessa questão, será feita a substituição do verbo que consta no primeiro verso, por outro que tenha concordância com as palavras em destaque, sendo apresentado um exemplo para que o aluno possa responder os outros quatro itens. Diante disso, o aluno pode fazer a substituição utilizando um sinônimo, outro verbo de sentido equivalente.

Nessa perspectiva, Bassi e Leite (1992, p. 37) contemplam uma questão no exercício 'Estudo da Linguagem', do texto **A Gertrude Chattaway**, de *Carroll*, da **Unidade 3**, conforme o descrito abaixo:

Quadro 21 - Estudo da Linguagem do texto A Gertrude Chattaway

Exercício Estudo da Linguagem	
2.	<p>Reescreva a oração seguinte, substituindo os adjetivos destacados por outros correspondentes.</p> <p>Você ficará desolada, espantada, e desconcertada ao saber de que estranha doença fui acometido desde a sua partida.</p>

De acordo com a questão, será feita a substituição dos adjetivos em destaque na oração por outros de valor significativo equivalente, assim a substituição ocorrerá utilizando o fenômeno sinonímico. Nesse viés, o exercício 'Estudo da Linguagem'

sobre o texto **A tartaruga, dirigindo-se aos homens**, de *Magalhães*, **Unidade 4**, é composto por oito questões, em que uma delas retrata o sinônimo, por isso é a questão que vamos destacar, em conformidade com o quadro seguinte:

Quadro 22 - Estudo da Linguagem do texto **A tartaruga, dirigindo-se aos homens**

Exercício Estudo da Linguagem		
3. Substitua em seu caderno as expressões dadas por uma palavra que tenha o mesmo significado. Siga o modelo:		
	Sem freios – desenfreado	
a) Sem capa	c) sem embrulho	e) sem graxa
b) Sem emprego	d) sem embarço	

(BASSI; LEITE, 1992, p. 53).

Dessa maneira, na questão três, o aluno irá fazer substituições das expressões por sinônimos nos tópicos a, b, c, d, e, tomando como base o exemplo. Desse modo, Bassi e Leite (1992, p. 85) exibem a última questão que aborda o fenômeno sinonímico no exercício ‘Estudo da Linguagem’, a respeito do texto **Papai, o gigante**, da autora *Zélia Gattai*, na **Unidade 6**, segundo o **Quadro 23**:

Quadro 23 - Estudo da Linguagem do texto **Papai, o gigante.**

Exercício Estudo da Linguagem
6. Substitua em seu caderno as expressões destacadas por outras do mesmo significado.
a) De repente , parou um carro, papai saltou dele.
b) A par do sucedido , enxugando com um lenço as lágrimas de sua inconsolável caçula, falou-me.
c) Não esperei segunda ordem , entrei em meu quarto.
d) Jamais confessarei a ninguém, muito menos à minha mãe, o medo que senti.

Dessa forma, essa questão aborda o sinônimo de forma sutil, pois é necessário que faça a substituição das expressões em destaque das quatro frases, por palavras sinônimas, que tenham um significado equivalente. Diante disso, Bassi e Leite (1992) não trazem definição de sinônimos, enquanto, Ferreira (1971) define os sinônimos: palavras de significados iguais ou semelhantes, que podem assim, serem trocadas de lugar na frase.

Assim sendo, abordamos com as duas fontes primárias o princípio da *Imanência*, fazendo uso dos três aspectos analisados. Prosseguiremos com o princípio da *Adequação*, com a obra *Projeto Teláris: Português, 7º ano*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi (2012), da primeira metade do século XXI.

5.3 Adequação

Neste tópico, faremos retomadas de termos técnicos e teóricos contidos nas obras elencadas até agora, *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, 1971, e *Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 1992; sempre fazendo relação com a obra *Projeto Teláris: Português, 7º ano*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi (2012).

O PNLD expõe, em um quadro esquemático, alguns pontos/informações relevantes sobre essa obra, sendo assim, temos:

Pontos fortes – Atividades no eixo da leitura com grande oferta e diversidade de gêneros textuais.

Pontos fracos - Pouca orientação nas produções orais.

Destaque - A seção 'Projeto de leitura' ao final de cada volume.

Programação do ensino - Uma unidade, ou dois capítulos, por bimestre letivo.

Manual do Professor - Explicita claramente os princípios teóricos e metodológicos e traz sugestões de atividades extras. (BRASIL, 2013, p. 101).

Neste caso, o PNLD traça os pontos fortes e fracos, o destaque da obra, a programação de ensino e o que é abordado no manual do professor. Sendo assim, os *pontos fortes* da obra são os diversos gêneros textuais e, com isso, as atividades ocorrem no eixo da leitura. Enquanto o *ponto franco* é não ter orientação suficiente para produções orais.

Já na *programação do ensino*, como o livro apresenta quatro unidades e em cada uma delas há dois capítulos, a divisão seria a seguinte: uma unidade ou dois capítulos por bimestre, para que possa ser trabalhado todo o livro. No que concerne ao *manual do professor*, são apontadas teorias, metodologias e atividades extras.

As autoras apresentam na capa duas linhas divisórias, uma na horizontal e outra na vertical, dividindo a capa em quatro partes iguais. Assim, no primeiro quadrado, é identificado o *projeto Teláris* e a disciplina *portuguesa*; com relação ao segundo quadrado temos o nome das três autoras e o símbolo do PNLD com os anos vigentes.

Desse modo, na parte inferior, centralizado entre o quadro três e o quadro quatro, consta o número sete, impresso em tamanho maior, indicando que este livro

é destinado aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental, também são exibidas, dentro do número sete, fotos em preto e branco de crianças e famílias se divertindo.

Dessa maneira, a capa do livro ainda traz quatro imagens na cor lilás (semáforo, violão, robô de lata e um pedaço da garrafa com uma carta dentro), concentradas mais do lado esquerdo nos quadros um e três, sendo que uma das imagens vaza para o quadrado quatro (o restante da garrafa).

Nesse viés, cada imagem está relacionada a uma unidade, podemos indagar que a divisão da capa em quatro partes seja uma indicação que essa obra é constituída por quatro unidades; neste caso, destacamos que a capa original se encontra no Anexo E, na página 124.

Agora, iniciamos a análise do primeiro aspecto, a **Introdução**.

A obra *Projeto Teláris: Português, 7º ano*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, é a primeira edição publicada em 2012, com quatro volumes, pela editora Ática, contendo 320 páginas. Além dessa, as autoras publicaram, em 2013 e 2014 respectivamente, a obra *Tudo é Linguagem* da mesma editora Ática, para o ensino fundamental maior e menor, e o *Projeto Ápis* da mesma editora, destinado ao ensino fundamental menor.

As autoras iniciam com a **Apresentação**; dessa forma, a exposição é dirigida ao aluno, apontando a finalidade e o que ele vai encontrar no livro. Sendo assim, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012, p. 3) iniciam afirmando que “interagir, compreender as mudanças trazidas pelo tempo, conviver com diferentes linguagens e comunicar-se são desafios que enfrentamos em nosso dia a dia”, conforme obstáculos no âmbito da linguagem, da interação, da compreensão, da convivência e da comunicação, encontrados cotidianamente. As autoras prosseguem mencionando,

este livro foi feito pensando em você e tem por finalidade ajudá-lo nesses desafios e contribuir para sua formação como leitor e produtor de textos. Mas também tem outros objetivos: aguçar a imaginação, informar, discutir assuntos polêmicos, contribuir para aflorar emoções, estimular o espírito crítico e, principalmente, tornar seus estudos prazerosos. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 3).

Nesse caso, é apresentado ao aluno o objetivo geral e os específicos; esses objetivos são dirigidos para auxiliar o aluno a resolver problemas da linguagem, e para torná-lo um leitor e escritor proficiente, abordando vários assuntos para instigar

o senso crítico. A apresentação continua, agora com uma pergunta e sua respectiva resposta, questionando o aluno da seguinte forma:

O que você encontrará aqui? Textos de diferentes tipos e gêneros: letras de música, histórias, notícias, reportagens, relatos, textos expositivos, argumentativos, debates, charges, quadrinhos, poesia e outras artes... E muita reflexão sobre usos e formas de organizar a língua portuguesa, instrumento fundamental para você interagir e se comunicar cada vez melhor. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 3).

As autoras relatam que os alunos vão encontrar na obra uma diversidade de gêneros textuais, o que possibilitará fazer reflexões sobre a língua portuguesa, visto que é de suma relevância para o aprimoramento da interação e da comunicação desse discente.

Nessa perspectiva, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012, p. 3) fazem um convite ao aluno, “venha participar das atividades bem diferenciadas para serem realizadas ora sozinho, ora em dupla, ora em grupo, ora em projeto interativo que envolve todos os alunos na construção de um produto final. O convite está feito!”. Nesse sentido, as autoras convidam os alunos a participarem de atividades que serão realizadas sozinho, em dupla, em grupo ou em forma de projeto; elas garantem que essas atividades são diferenciadas, o que de certa forma pode ser bem atrativo.

Quanto à apresentação da obra, as autoras expõem a relevância do estudo da língua portuguesa no nosso cotidiano e afirmam que a obra contribuirá com os estudos, para isso, são ofertados vários gêneros textuais.

No que concerne à Ferreira (1971), em *Estudo Dirigido de Português*, o autor apresenta a obra iniciando com a expressão *Caro estudante*, utilizando várias vezes o pronome *você*, como se estivesse conversando com o aluno, isso é uma forma de atrair a atenção desse estudante; ele ainda traz a questão do aprender brincando, divertindo-se. Diante disso, Ferreira traça uma conversa muito próxima com o aluno, a ponto de quase se presentificar para quem estiver lendo.

Nesse viés, Bassi e Leite (1992), na apresentação de seu livro, mencionam as possibilidades que ele pode trazer ao aluno, ainda afirmam que vão trabalhar a oralidade, estrutura e funcionamento da língua portuguesa de forma simples e divertida, podendo contribuir com a criticidade, criatividade e formação desse discente. Nesta vertente, Bassi e Leite (1992), assim como Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), mantêm uma distância do leitor, com um discurso longínquo.

Dessa maneira, se estivéssemos falando sobre literatura, textos, narrador, poderíamos constatar que Ferreira (1971), em sua obra, é um *narrador-personagem* por participar da conversa, ter uma relação íntima com o discurso, já Bassi e Leite (1992) e Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) seriam as *narradoras oniscientes neutras* por não participarem das ações, serem imparciais.

As autoras além da apresentação da obra trazem também uma introdução intitulada '**Língua**: origem e influências', enquanto Ferreira (1971) e Bassi e Leite (1992) expõem unicamente a apresentação. A introdução inicia trazendo a letra da música *Querelas do Brasil*, de Maurício Tapajós e Aldir Blanc - a letra da música ressalta animais e plantas da fauna e flora brasileira.

Desse modo, na página seguinte à letra da música, é exibido o nome e a imagem de alguns animais e flores contidos na canção, a maioria desses nomes é de origem tupi. Sendo assim, elas exibem um pequeno quadro com alguns nomes e suas origens, e caso o aluno tenha curiosidade as autoras indicam dicionário para pesquisa, podendo verificar a etimologia das palavras.

Dessa forma, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) apresentam, de forma breve e sucinta, a origem da língua portuguesa no Brasil, no que se refere aos acréscimos oriundos do tupi, e seguem com um tópico nomeado *Citações culturais*, onde traçam um paralelo entre alguns trechos da letra da música e a cultura. As autoras também abordam um segundo tópico, *Uma crítica musical*; assim, é apresentado um verso da música e se destaca a palavra Tinhorão, que elas afirmam está relacionado ou a uma planta ou ao crítico musical que apresenta esse mesmo nome.

Diante disso, são apresentadas duas questões, uma individual e outra em grupo, para o aluno refletir sobre esse nome, sozinho e depois com os colegas. E elas finalizam expondo um quadro com palavras de outras origens que foram incorporadas em nosso idioma, como é o caso de algumas palavras do inglês que foram aportuguesadas. Portanto, são oito páginas de *Introdução* ao todo.

Por conseguinte, após abordarmos a apresentação e a introdução, passaremos à análise do segundo aspecto – a **Organização** da obra.

A obra Projeto *Teláris: Português*, 7º ano, apresenta sumário, organizado em quatro unidades e cada unidade contendo dois capítulos, sendo que o sumário original está disponível no Anexo F, na página 125. Já no que se refere à obra de Ferreira (1971), são apresentados dois índices, um de gramática e outro de texto, sendo divididos por conteúdos e textos; no referente à Bassi e Leite (1992), há um

sumário organizado por tópicos, e não por capítulos, como as autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Dessa maneira, as quatro unidades que compõem a obra são “**Unidade 1** – Verso e prosa; **Unidade 2** – Relato e memória; **Unidade 3** – Relato jornalístico; **Unidade 4**: Ideias e opiniões” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2012, p. 6-9). Sendo assim, as quatro imagens da capa do livro sinalizam as quatro unidades que o compõem: o violão (primeira unidade); a garrafa com uma carta dentro (segunda unidade); o robô de lata (terceira unidade); o semáforo (quarta unidade), cada título da unidade está relacionado ao tema abordado nos capítulos.

Nesse sentido, na capa de cada unidade, as autoras apresentam uma imagem que de certa forma corresponde ao título, por exemplo, a **Unidade 1**, Verso e prosa, expõe a imagem de uma escada em espiral vista por cima, sugerindo que um texto pode criar, construir uma imagem, conforme formos compreendendo o texto.

Ainda, na capa da unidade é apresentado de forma breve o que será abordado, também tem o *Ponto de partida*, com duas perguntas para o aluno começar a refletir sobre os conteúdos que serão apresentados na unidade, vale ressaltar que as outras unidades seguem a mesma organização.

Nessa perspectiva, apresentaremos a **Organização** do Sumário conforme o **Quadro 24**:

Quadro 24 – Organização do sumário da Unidade 1

SUMÁRIO	
Unidade 1 – Verso e prosa	
Capítulo 1 – Poema	Capítulo 2 – Conto
Leitura 1 – Haicai , Estela Bonini. Interpretação do texto , Compreensão, Linguagem e construção de texto Leitura 2 – Além da Terra, além do Céu , Carlos Drummond de Andrade. Interpretação do texto , Compreensão, Linguagem e construção do texto, Recursos da linguagem poética, Outros poemas. Prática de oralidade , Sarau de poemas, Um bom debate: Poesia e poemas: qual a importância? Outras linguagens , Poemas concretos Conexões	Leitura – Como os Campos , Marina Colassanti. Interpretação do texto , Compreensão, Linguagem do texto, Escolhas e efeitos de sentido, Construção do texto, Marcação do tempo, Tipos de narrador Prática de oralidade , Um bom debate: O grupo sempre tem razão? Outras linguagens , Pintura Conexões , 1. Pintura, 2. Curiosidade, 3. Letra de música Língua: usos e reflexão ,

<ol style="list-style-type: none"> 1. Curiosidade 2. Poema e letra de música <p>Língua: usos e reflexão, Recursos de construção e linguagem figurada,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Metáfora, 2. Personificação, 3. Aliteração e assonância, 4. Trocadilho. <p>Produção de texto, Haicais bem-humorados. Outro texto do mesmo gênero, 'A realidade da vida', Patativa do Assaré.</p>	<p>Adjetivo e locução adjetiva, A posição do adjetivo, Um pouco mais sobre adjetivos e locuções adjetivas, Artigo, numeral e pronome</p> <p>Produção de texto, Criação de história – Narrativa com marcas coesivas, Descrição como recurso de enriquecimento da narrativa</p> <p>Outro texto do mesmo gênero, 'Um tigre de papel', Marina Colassanti. Ponto de chegada, Produção: poema.</p>
---	---

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 6).

Em virtude disso, a **Unidade 1, Capítulo 1, Poema**, inicia falando sobre poesia e para isso as autoras trazem duas pinturas, *Marinha*, de Aldemir Martins, e *Barco ateliê*, de Oscar-Claude Monet, auxiliando no entendimento sobre o assunto; com isso, elas apresentam a diferença entre poema e poesia.

Antes da primeira leitura do capítulo, 'Haicai', é apresentada a pintura *O moinho da Galette*, de Vincent Van Gogh; para compor a integralidade e a unidade da obra, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) afirmam que a autora do poema se inspira nas obras de Van Gogh, elas trazem uma breve biografia do Pintor e a definição de Haicai. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 25 – Biografia de Van Gogh e definição de Haicai

<p>Van Gogh: famoso pintor holandês que nasceu em 1853 e faleceu em 1890, na França. Nos últimos anos de sua vida, adotou em sua pintura as linhas ondulantes e os tons intensos de amarelo, azul e verde.</p>	<p>Haicai: forma de poema, surgida no Japão no século XVI, composta de três versos: o primeiro com cinco sílabas poéticas, o segundo com sete e o terceiro com cinco. Geralmente relaciona a natureza a aspectos da existência humana; valoriza o momento; é como um flagrante do olhar sobre um detalhe da natureza.</p>
---	--

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 22).

De acordo com o exposto, as autoras apresentam o significado de Haicai e uma breve biografia de Van Gogh, o que auxilia os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental a conhecerem um pouco sobre o pintor e sobre a definição de Haicai, facilitando o entendimento do poema.

Dessa maneira, as autoras não apresentam definição do léxico contido no texto, talvez por ele ser curto ou por acreditarem não haver nenhuma palavra difícil para o entendimento do aluno; mas, conforme a necessidade, algumas vezes ao longo do capítulo são exibidas definições de algumas palavras. Já no que se refere à

obra de Ferreira (1971), aparecem, na maioria dos seus textos, definições de algumas palavras, o mesmo acontece com Bassi e Leite (1992) - elas sempre apontam um glossário ao final dos textos.

Após a leitura 1, *Haikai*, as autoras trazem o tópico *Interpretação do texto*, com o exercício *Compreensão*, onde o aluno responderá três questões visando a compreender o poema, e o exercício *Linguagem e construção do texto*, que será feito em grupo, com a finalidade de praticar e entender melhor o poema.

A sequência, a leitura 2, *Além da Terra, além do Céu*, segue a mesma organização da leitura 1, porém com acréscimo, o exercício *Linguagem e construção do texto*, no qual os alunos trabalharão com recursos da linguagem poética; também são apresentados *Outros poemas*, seguidos de exercício, e *Gêneros literários e não literários*, com atividades para fixação.

Na *Prática de oralidade*, temos o tópico *Sarau de poemas*, onde é explicado o que é um sarau, e os alunos em grupo terão de fazer um sarau de poemas, bem como é exposto o tópico *Um bom debate: poesia e poemas: qual a importância?*; neste tópico é lembrado o que foi falado de poema e poesia e são feitos alguns questionamentos para que o aluno converse com os colegas sobre isso. No referente ao tópico, *Outras linguagens*, são apresentados dois poemas concretos com suas respectivas perguntas, para o aluno refletir sobre esse tipo de poema.

Em seguida, no tópico *Conexões*, são expostos dois pontos, onde o primeiro é “Curiosidades”, trazendo de forma breve a história da poesia. E, o segundo é “Poema e letra de música”, sendo apresentado um poema de Martim Codax e Fábio Aristimunho Vargas, e uma canção de Zeca Baleiro, ambos têm pontos em comum, servindo para o aluno compreender e traçar o paralelo entre eles.

No que se refere ao tópico *Língua: usos e reflexão*, as autoras trazem os *Recursos de construção e linguagem figurada*, com a explicação e exercícios sobre a *Metáfora*, a *Personificação*, a *Aliteração* e *Assonância*, e por fim o *Trocadilho*. Prosseguindo com a *Produção de texto*, são exibidos dois Haicais de Millôr Fernandes; partindo desses dois poemas, o aluno vai responder a seis questões sobre eles, permitindo ao aluno entender melhor esse poema e na sétima questão é preciso construir um Haikai seguindo as instruções que consta no livro.

No tópico *Outro texto do mesmo gênero*, temos o poema *A realidade da vida*, de Patativa do Assaré; dessa forma, o aluno terá contato com mais um tipo de

poesia, a de Cordel. E, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) finalizam o capítulo 1 com uma breve recapitulação do que foi estudado.

A obra de Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) se assemelha à de Ferreira (1971) e à de Bassi e Leite (1992), por eles trabalharem a produção textual, e, no que se refere a apresentarem textos e trabalharem esses textos nos exercícios que os seguem, todos eles também apontam textos para complementar os estudos.

Dessa forma, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) exibem atividades para interpretação do texto, prática de oralidade e produção de texto; Ferreira (1971) segue esse mesmo princípio, após o texto há a atividade “estudo das ideias”, produção oral e/ou escrita; porém, as autoras utilizam sempre dois textos ou mais, enquanto Ferreira utiliza um. Seguindo esse princípio, Bassi e Leite (1992) seguem essa mesma organização, de apresentarem um texto e depois apontar várias atividades para trabalhar o texto, e igualmente Ferreira, que utiliza um texto, enquanto as outras autoras, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), fazem uso de dois ou mais textos.

Passaremos, ao terceiro aspecto, **Semântica**, em específico os **sinônimos**. Inicialmente abordaremos os sinônimos, de acordo com Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), na obra *Projeto Teláris: Português, 7º ano*, ressaltando a contribuição dos seus estudos, da primeira metade do século XXI, para o ensino de Semântica, em específico da sinonímia.

Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) apresentam em toda a obra trinta e uma tarjas de definições de palavras; não sendo organizadas por quadro de vocabulário, elas aparecem em destaque, conforme a necessidade. Portanto, diferentemente de Ferreira (1971), em que as definições das palavras vêm sempre antes do texto, e com a indicação de que o aluno deve saber o significado de tais palavras, para poder dá início a leitura. Como também Bassi e Leite (1992), que sempre trazem um vocabulário ao final do texto, para facilitar o acesso do aluno ao significado de algumas palavras.

Verifiquemos algumas definições de palavras, as quais vamos denominar de vocabulário, de acordo com o **Quadro 26**:

Quadro 26 – Vocabulário do conto: *Como os campos*

VOCABULÁRIO	
Damasco:	Tecido de seda com desenhos.
Pintalgado:	Salpicado de pintas ou manchas.
Entremear:	Intercalar, colocar no meio.
Suntuosa:	Luxuosa.
Tufo:	Porção de pelos ou fios.
Puir-se:	Desgastar-se, desfazer-se.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 51-52).

Dessa maneira, as palavras com suas significações contribuem para o entendimento do texto, por serem palavras pouco usadas no cotidiano de um aluno do sétimo ano do Ensino Fundamental.

As autoras trazem o assunto sinônimo, no conteúdo “Linguagem do texto: recursos de estilo: linguagem figurada”, do **Capítulo 7**, da **Unidade 4**. Na **Unidade 3**, **Capítulo 6**, são exibidas algumas questões sobre “sujeito” que envolvem sinônimos.

Diante disso, no **Capítulo 8** da **Unidade 4**, há uma questão da atividade de “Compreensão”, e uma atividade sobre “sujeito” e “predicado” que contempla algumas questões sobre o fenômeno sinonímico, e, na **Unidade suplementar**, são abordados alguns itens da atividade mas/mas mais que envolvem sinônimos. Encontramos, assim, apenas uma página específica sobre sinônimos e algumas questões no decorrer dessas unidades, envolvendo esse assunto de forma sutil.

Ferreira (1971) também insere teoria acerca dos sinônimos em sua obra, mas o autor trata desse assunto no capítulo dedicado a fenômenos semânticos, sendo duas páginas destinadas à explicação do sinônimo e exercício de fixação; contudo, em outras partes do livro, também encontramos questões envolvendo sinônimos. No referente à obra de Bassi e Leite (1992), o sinônimo é abordado de forma sutil e breve, em algumas questões em torno dos exercícios *Estudo da Linguagem*.

Nesse sentido, Borgatto, Bertin e Marchezi (p. 176, 2012), no **Capítulo 6** da **Unidade 3**, trazem um exercício no conteúdo “Língua: usos e reflexão”, que pede para o aluno fazer algumas substituições, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 27 – Atividade: Língua (usos e reflexão).

Atividades: localização de sujeito e concordância	
<p>1. Destaque o verbo e em seguida localize o sujeito das seguintes orações:</p> <p>a) “[...] a internet não é uma inimiga [...].”</p> <p>b) “O ser humano foi feito para dormir no escuro.”</p> <p>c) “O resultado é mau humor, irritação e pouca concentração nos estudos.”</p> <p>d) “Stefanie, 15, dorme até depois do almoço.”</p> <p>e) “Matheus, 17, [...]é um madrugador confesso.”</p> <p>f) “Os adolescentes espirram do controle dos pais.”</p> <p>g) “A luminosidade age no centro de sono do cérebro.”</p> <p>h) “[...] a luz do computador e da TV confundem tudo.”</p>	<p>3. Reescreva as frases seguintes substituindo o sujeito pelo que está indicado entre parênteses e faça a concordância adequada do verbo:</p> <p>a) A geração mais antiga não entende o gosto do jovem pela internet. (Eles); (Nós); (Os mais velhos); (Você).</p> <p>b) Vocês têm de dormir mais horas por noite. (Nós); (Todos nós); (Ele); (Você).</p>
<p>2. Na lista abaixo, você tem algumas expressões para substituir alguns dos sujeitos que você localizou na atividade anterior, de modo que se formem frases no plural. Faça as substituições de acordo com o sentido das frases.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Nós – as redes sociais – esse tipo de luminosidade – as consequências – Stefanie e Marcelo.</p> </div> <p>Em seguida reescreva as frases adequando a concordância dos verbos de acordo com os sujeitos substituídos.</p> <p>a) “[...] a internet não é uma inimiga [...].”</p> <p>b) O ser humano foi feito para dormir no escuro.”</p> <p>c) “O resultado é mau humor, irritação e pouca concentração nos estudos.”</p> <p>d) “Stefanie, 15, dorme até depois do almoço.”</p> <p>e) “[...] a luz do computador e da TV confundem tudo.”</p>	<p>4. Reescreva as frases seguintes substituindo o sujeito “a gente” pelas expressões dadas entre parênteses. Faça a concordância adequada.</p> <p>a) A gente senta em frente ao computador e esquece da vida. (Nós); (Os adolescentes); (Essa geração).</p> <p>b) A gente tem que jogar água gelada na cara. (Nós); (Eu); (O jovem).</p>

Esta atividade é composta por quatro questões, mas iremos focar apenas na segunda, na terceira e na quarta, por serem as que nos interessam. Dessa maneira, na segunda questão é apresentada uma lista de expressões, em que o aluno fará a substituição de sujeitos em cinco frases apresentadas por essas expressões, tomando sempre cuidado com o sentido e a adequação.

A terceira questão se assemelha à questão anterior, pois nessa é necessário que o aluno faça a substituição do sujeito utilizando um dos itens exposto nos parênteses, são duas frases em que o aluno precisa fazer substituição. Nessa vertente, a última questão é semelhante à terceira, onde terá que ser feita a

substituição em duas frases do sujeito ‘a gente’ por uma das palavras ou expressões que constam entre parênteses.

Desse modo, essa atividade se encontra no conteúdo relativo ao “sujeito”; embora a atividade trabalhe o sujeito, ela faz uso da sinonímia nas três questões abordadas acima, pois o aluno deverá substituir um termo por outro, um sujeito por outro, que possua significado equivalente, sempre tendo cuidado com a concordância durante as substituições.

No **Capítulo 8** da **Unidade 4**, o tópico “Interpretação do texto: Compreensão” é composto por uma atividade contendo sete questões; iremos expor a sétima questão, por ser a que nos interessa:

Quadro 28 – Exercício de compreensão

Exercício: compreensão	
7. Releia: “Pequenos delitos são transgressões leves que passam impunes e, no Brasil, estão tão institucionalizados que os transgressores nem têm ideia de que estão fazendo algo errado.”	
Na página 225, leia novamente o significado da palavra <i>institucionalizado</i> . Depois, copie as alternativas abaixo que contêm outra palavra que poderia ser usada pra substituir <i>institucionalizado</i> no trecho acima.	
Pequenos delitos, no Brasil:	
a) São aceitos;	c) são comuns;
b) São de instituições;	d) são crimes.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 227).

A sétima questão traz um trecho do texto *A mania nacional da transgressão leve*, de Michael Kepp, onde o aluno irá verificar a definição de “institucionalizado” presente na página 225, e fazer a substituição dessa palavra por uma das opções, que tenha um sentido aproximado.

As autoras trazem outra atividade no **Capítulo 8** da **Unidade 4**, no conteúdo “Língua: usos e reflexão”, que aborda “sujeito” e “predicado”, essa atividade contempla seis questões, porém iremos expor somente a segunda, a quarta e a quinta questão, por trabalharem o fenômeno sinonímico, segue abaixo no **Quadro 29**:

Quadro 29 – Atividade sobre sujeito e predicado

Atividade: frase e oração – sujeito e predicado	
<p>2. Leia outro trecho da reportagem ‘Tesouro vivo’: Sapo-boi (Ceratophrys aurita) O sapo-boi é encontrado entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Esse anfíbio vive no chão e escondido, à espreita de grandes insetos, aranhas e sapos menores. Ameaçado de extinção, o bicho infla os pulmões, <u>se ergue</u> (1) nas quatro patas e <u>solta</u> (2) um grito parecido com o de gatas no cio. Ele morde quando se sente em perigo.</p> <p>a) Localize e transcreva os sujeitos das orações a seguir. Não se esqueça de localizar o verbo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘O sapo-boi é encontrado entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul.’ • ‘Esse anfíbio vive no chão e escondido [...].’ • ‘Ameaçado de extinção, o bicho infla os pulmões [...].’ • ‘Ele morde [...].’ <p>b) Qual é o sujeito dos verbos numerados? Como se classifica esse sujeito?</p> <p>c) No trecho aqui citado, as repetições foram evitadas por meio de três recursos: Sujeito subentendido, expressão sinônima ou equivalente e pronome.</p> <p>Transcreva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As expressões sinônimas ou equivalentes que substituem o termo sapo-boi; • O pronome pessoal utilizado para evitar a repetição. 	<p>5. Considere este outro anúncio publicitário: Depois de receber 1681 projetos, a gente filtrou as 30 melhores soluções para a água. Petrobras Ambiental, o maior programa do gênero já lançado no país, está investindo 40 milhões de reais em projetos escolhidos por meio de seleção pública. [...] Revista Veja, 2004.</p> <p>a) Qual é o sujeito da chamada principal do anúncio?</p> <p>b) Considerando o restante do texto, há duas formas de substituir esse sujeito. Reescreva essa chamada fazendo as duas substituições possíveis.</p> <p>c) Com que intenção teria sido utilizada a linguagem informal nesse anúncio?</p> <p>d) Em que sentido foi utilizado o verbo <i>filtrar</i> na chamada do anúncio? Qual foi a provável intenção na escolha desse verbo?</p>
<p>4. Vamos ver, a seguir, o uso da expressão <i>a gente</i> como sujeito.</p> <p>a) Leia uma estrofe da canção ‘É’, composta por Gonzaguinha: ‘É, A gente quer valer o nosso amor A gente quer valer nosso suor A gente quer valer o nosso humor A gente quer do bom e do melhor [...]’</p> <p>b) Qual é o sujeito comum a todos os versos?</p> <p>c) Se quiséssemos um texto mais formal, que palavra poderia substituir esse sujeito?</p> <p>d) Reescreva o segundo verso fazendo a substituição.</p> <p>e) Qual das duas formas – a original ou a reescrita – você considera mais expressiva para transmitir a ideia dos versos?</p>	

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 243-245, 2012).

Dessa maneira, nessa atividade sobre “sujeito” e “predicado” são abordadas três questões (2, 4 e 5) que trabalham de forma sutil a sinonímia. Assim, a segunda

questão é iniciada com um trecho da reportagem ‘Tesouro vivo’, sobre “sapo-boi”, e o aluno irá responder as letras a, b e c. Iremos nos referir a letra c, por ser a que nos interessa.

Assim, na letra c da segunda questão, as autoras mencionam que, no trecho apresentado no quadro acima, algumas repetições foram evitadas devido à utilização de três recursos, sendo um deles a sinonímia; com isso, o aluno precisa transcrever as expressões sinonímicas ou equivalentes que serviram de substitutas para “sapo-boi”.

Nessa vertente, a quarta questão é composta por cinco itens (letras a, b, c, d, e), que trabalharão o uso da expressão *a gente*, como sujeito; para isso será utilizado o trecho da canção de Gonzaguinha “É”. Neste caso, abordaremos as letras c e d, por fazerem o uso do fenômeno sinonímico, embora de forma sutil; na letra c, o aluno precisa substituir o sujeito da estrofe por outro que torne o texto mais formal, e para isso o aluno irá escolher uma palavra formal, com sentido aproximado. Já a letra d é continuação da c, pois aqui o aluno irá reescrever o segundo verso, fazendo a substituição pela palavra escolhida anteriormente.

Na quinta questão, temos quatro perguntas (letra a, b, c, d) sobre um anúncio publicitário; iremos expor apenas a letra b. Nesse aspecto, as autoras afirmam que há duas formas de substituir o sujeito, encontrado na pergunta anterior; diante disso, o aluno terá que reescrever utilizando as duas formas de substituição, uma das formas é o sujeito subentendido e a outra é por meio de uma palavra sinônima.

Nesse viés, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), no conteúdo “Linguagem do texto: recursos de estilo: linguagem figurada”, trazem o assunto sinônimo; as autoras iniciam com um trecho retirado do texto que inicia o **Capítulo 7, O vendedor de palavras**, de Fábio Reynol, conforme citado abaixo:

Sinônimos

Releia o trecho:

- ‘- O senhor não acha muita pretensão? Pegar um...
- *Jactância.*
- Pegar um livro velho...
- *Alfarrábio.*
- O senhor me interrompe!
- *Profaço.*
- Está me enrolando, não é?
- *Tergiversando.*
- Quanta lenga – lenga...
- *Ambages.*
- Ambages?
- Pode ser também evasivas.’

Será que para entender as palavras **diferentes** empregadas pelo vendedor nosso único recurso é recorrer ao dicionário?

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 197).

Nessa perspectiva, as autoras apresentam um trecho do texto em que ocorre um diálogo inserindo-se palavras diferentes, ao final do trecho elas perguntam se para entender o significado das palavras diferentes contidas no trecho é preciso consultar um dicionário, ou há outra forma, como, por exemplo, pelo contexto.

Dessa forma, essa primeira abordagem serve de introdução para o aluno começar a pensar sobre o assunto, e as autoras seguem com uma atividade de quatro questões, conforme podemos verificar abaixo:

Quadro 30 – Atividade sobre sinônimos

Exercício	
<p>1. A partir do próprio texto, qual a estratégia que podemos empregar para saber o significado das palavras?</p> <p>No texto ‘O vendedor de palavras’, a falta ou carência de vocabulário, ou a ‘indigência lexical’, aponta para este aspecto do uso da língua: a necessidade de ampliarmos o vocabulário para termos mais recursos de expressão.</p> <p>Muitas vezes, ao escrever um texto, para não repetir a mesma palavra, precisamos usar termos de significado equivalente. São os sinônimos.</p> <p>Observe como poderia ficar esta frase do texto se o cliente aceitasse o termo que o vendedor lhe sugeria:</p> <p>‘ – O senhor não acha muita pretensão?[...]</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>- O senhor não acha muita jactância?</p>	<p>2. Procure sinônimos para as palavras <i>pretensão</i> e <i>jactância</i> na página 192 e amplie a pesquisa com o dicionário. Transcreva o que encontrar.</p>

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 197).

Dessa maneira, na primeira questão do exercício, as autoras querem saber qual a forma que podemos utilizar para saber o significado das palavras, tomando o texto, ‘O vendedor de palavras’, como ponto de partida. Além disso, abaixo da primeira questão, elas apontam que talvez o texto, mencionado anteriormente, apresentasse pouco vocabulário, um léxico escasso, afirmando assim, a necessidade e relevância da ampliação do vocabulário.

Diante disso, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) relatam que os sinônimos são palavras com significados equivalentes, apresentando um exemplo com uma frase retirada do texto, conforme o quadro acima.

Na segunda questão, o aluno irá procurar e escrever sinônimos das palavras “pretensão” e “jactância”, encontrados tanto na página 192 do texto quanto no dicionário. Na sequência, temos as questões três e quatro de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 31 – Continuação da atividade sobre sinônimos

<p>3. Leia com atenção a relação de sinônimos que você transcreveu e compare os significados.</p> <p>a) Todos os sinônimos encontrados serviriam para a frase? Releia-a: ‘- O senhor não acha muita pretensão?’ Escolha o(s) sinônimo(s) que você achar mais adequado(s) para substituir – ao mesmo tempo – <i>pretensão</i> e <i>jactância</i> e reescreva a frase para verificar se ela continua com o sentido original.</p> <p>b) As palavras <i>pretensão</i> e <i>jactância</i> pertencem a um vocabulário mais formal. Converse com os colegas e o professor e pensem: como vocês costumam se referir a uma pessoa que demonstre pretensão ou jactância? Busquem uma palavra ou expressão na língua mais informal, do dia a dia, incluindo gíria, que possa corresponder a esse significado.</p>	<p>4. Reescreva as seguintes falas escolhendo um sinônimo adequado para as palavras destacadas. Para isso, consulte o significado dessas palavras na página 192 ou em um dicionário. Pense também em usos equivalentes que você pode já ter feito no dia a dia:</p> <p>‘- O senhor me interrompe! - Profaço. - Está me enrolando, não é? - Tergiversando. - Quanta lenga-lenga... - Ambages.’</p> <p>Sinônimos são palavras de sentidos equivalentes.</p>
---	--

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 197).

Conforme o exposto, na questão três, o aluno irá pensar nos sinônimos que ele encontrou na questão dois. E com isso, na letra *a*, dessa questão, verificar se todos os sinônimos servem para a frase destacada - é preciso escolher um sinônimo que possa substituir as palavras “pretensão” e “jactância”, presentes na frase, sem que ocorra prejuízo quanto ao significado.

No que concerne à letra *b*, da terceira questão, o aluno em grupo e com o auxílio do professor vai buscar uma frase, expressão ou palavra de uso corriqueiro, do cotidiano, que servirá de substituta para as palavras mencionadas acima, pois elas são mais formais.

Na última questão, são apresentadas algumas falas em que os alunos precisarão substituir as palavras destacadas por sinônimos; para isso, eles deverão utilizar a página 192 e/ou o dicionário, encontrando os sinônimos que sejam utilizados no cotidiano, na linguagem informal. As autoras finalizam a atividade reafirmando o que elas tinham falado na explicação, logo abaixo da questão 1, que

os sinônimos são palavras que podem ser substituídas por outras de sentido equivalente.

Nesse viés, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012, p. 198) trazem como destaque a seguinte informação: “Importante! Não há sinônimos perfeitos; os sinônimos devem ser escolhidos a partir do contexto de cada texto. O que existe é o sinônimo **adequado** para determinada circunstância”. Em virtude disso, elas afirmam que não existem sinônimos perfeitos, havendo apenas o sinônimo adequado a cada situação.

As autoras concordam com Ferreira (1971), em relação a mencionarem que o sinônimo deve ser escolhido conforme o contexto, evitando grandes prejuízos quanto ao significado. Porém, Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) discordam, por outro lado de Ferreira, pois, segundo elas não existem sinônimos perfeitos e sim adequados ao contexto, enquanto Ferreira afirma que temos dois tipos de sinônimos, perfeitos (significado igual) e imperfeitos (significado semelhante). Sendo assim, Bassi e Leite (1992) não trazem em sua obra a definição de sinônimo.

Na **Unidade suplementar** temos o tópico *mas/mais* composto por uma atividade de cinco questões, sendo que na terceira questão são abordados itens sinonímicos, por isso iremos focar apenas essa questão, conforme apresentamos abaixo.

Quadro 32 – Atividade *mas/mais*

Atividade <i>Mas/ mais</i>, questão 3	
3. Leia a tira a seguir:	
BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo, 15 jul. 2003.	
Responda:	
<p>a) Das ideias indicadas nas alternativas da atividade 1, transcreva a que se aplica à palavra <i>mas</i> dita por Helga.</p> <p>b) Escreva uma palavra que poderia substituir a palavra <i>mas</i> dita por Helga sem alterar o sentido da frase.</p> <p>c) Pela substituição feita e pela resposta dada à questão a, a que classe de palavras pertence esse <i>mas</i>?</p>	<p>d) Qual é o sentido da palavra <i>mas</i> dita por Hagar? Que palavra poderia substituí-la?</p> <p>e) Pode-se afirmar que pertence à mesma classe de palavras do <i>mas</i> dito por Helga?</p> <p>f) Qual foi a intenção do autor da tira ao repetir a palavra <i>mas</i> em vez de empregar um sinônimo que evitasse repetição?</p>

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 270-271).

Nessa questão são apresentados três itens que concernem aos sinônimos, por isso, sendo esse nosso foco, analisaremos apenas esses itens. Dessa forma, a questão três inicia com a tirinha de Hagar, onde temos um diálogo entre Helga e sua colega, a colega quer saber como é Hagar, então Helga começa a traçar alguns adjetivos positivos sobre Hagar, ao terminar os elogios ela diz *mas*, e Hagar ouve e pensa, sempre tem o outro lado, um porém.

Nesse sentido, são apresentados seis itens que o aluno precisa responder de acordo com a tirinha; no entanto, iremos abordar apenas as letras *b*, *d* e *f*. Na letra *b* da questão três, o aluno precisa usar um sinônimo para a palavra *mas*, sem ocorrer modificação no sentido da frase.

Já com relação à letra *d*, é necessário mencionar o sentido da palavra *mas* utilizada por Hagar na tirinha, e depois indicar qual sinônimo seria mais adequado nessa situação. E por fim, na letra *f*, o aluno precisa explicar qual a intenção do autor ao repetir a palavra *mas*, podendo ter feito uso de sinônimo para evitar repetições.

Portanto, concluída a análise do aspecto **sinônimo**, passaremos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos um percurso diacrônico do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, na segunda metade do século XX. Nesse viés, verificamos a abordagem sobre os conteúdos de Semântica, em específico os sinônimos, nos LD, tanto na segunda metade do século XX (2ª série ginásial e 6ª série do 1º grau), como na primeira metade do século XXI (7º ano do ensino fundamental). Sendo assim, com a análise das obras, traçamos continuidades e descontinuidades, fazendo aproximações entre elas.

Utilizamos duas fontes primárias do século XX: *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, 2ª série ginásial, publicada em 1971, e *Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 6ª série do 1º grau, publicada em 1992. Convém lembrar que os livros didáticos são de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, e correspondem, atualmente, ao 7º ano do EF.

Para tanto, utilizamos os três princípios apresentados por Konrad Koerner (1996) como metodologia para guiar nossa pesquisa: a *Contextualização*, a *Imanência* e a *Adequação*.

Nesse estudo abordamos a diacronia, fazendo considerações da história política, econômica e educacional no Brasil, da segunda metade do século XX; apresentamos, de forma breve, o percurso do livro didático no Brasil e o atual PNLD, e o que trazem os PCN sobre o LD e o estudo semântico no ensino fundamental; e traçamos, também, o estudo da Semântica Lexical, com seus conceitos. Uma vez que esses aspectos fazem parte do primeiro princípio, a *Contextualização*.

Além disso, foi feita a análise das obras, valendo-nos de três aspectos: a Introdução, a Organização e a Semântica, de cada uma delas; em específico, estudamos principalmente os tópicos relativos aos sinônimos, privilegiando dois princípios, a *imanência* e a *adequação*. Para o estudo relativo à *imanência*, foram utilizadas as obras: *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, 2ª série ginásial, publicada em 1971 e *Português: Leitura e Expressão*, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 6ª série do 1º grau, publicada em 1992. Para o segundo princípio, a *adequação*, utilizamos a obra *Projeto Teláris: Português, 7º ano*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi (2012).

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os livros didáticos da segunda metade do século XX, de Ferreira (1971) e de Bassi e Leite (1992), no que diz respeito aos estudos de Semântica, fenômeno da sinonímia, fazendo comparações com o livro de Borgatto, Bertin e Marchezi (2012); contribuindo, assim esperamos, para o ensino da Semântica, no que diz respeito aos estudos dos sinônimos. Dessa maneira, acreditamos ter alcançado os objetivos delineados na pesquisa, tendo como objetivos específicos:

- Traçar condições favoráveis para auxiliar o entendimento e a relevância da diacronia para a pesquisa, tais condições são: verificarmos como os autores definem a diacronia, como este estudo é abordado, discutir princípios que norteiam o ensino diacrônico e como pode contribuir para este trabalho;
- Abordar o contexto histórico-social e econômico da segunda metade do século XX, de modo a pensar as implicações desse contexto para a política linguística que se constituiu em torno do ensino de língua portuguesa;
- Analisar a política linguística instaurada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerando que esse programa passa por diferentes reconfigurações;
- Produzir uma discussão em relação ao modo como o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, é apresentado no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- Analisar o modo como o fato linguístico da sinonímia é fundamentado no seio da Semântica lexical, de modo a mostrar a perspectiva do sentido componencial;

Dessa forma, a obra *Estudo Dirigido de Português*, 2ª série ginásial, de Reinaldo Mathias Ferreira, 1971, traz a teoria dos sinônimos. O autor trata desse assunto no capítulo designado a fenômenos semânticos, sendo duas páginas destinadas à explicação do sinônimo e exercício de fixação, e, em outras partes do livro, também encontramos questões envolvendo sinônimos. No referente à obra *Português: Leitura e Expressão*, 6ª série do 1º grau, de Cristina M. Bassi e Márcia Leite, 1992, são apresentadas algumas questões em torno dos exercícios *Estudo da Linguagem*, que envolvem os sinônimos; mas, não há uma definição ou explicação desse assunto.

Com relação à obra *Projeto Teláris: Português, 7º ano do ensino fundamental*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, 2012, as autoras trazem o assunto *Sinônimo, no conteúdo Linguagem do texto: recursos de estilo: linguagem figurada*, bem como podemos encontrar algumas questões, que envolvem os sinônimos, em outros exercícios no decorrer do livro.

Nessa perspectiva, é relevante percebermos que o LD de 1971, antes da implantação do PNLD e dos PCN, tinha a preocupação de trabalhar a Semântica em seu material, por conseguinte, essa obra de Ferreira (1971) traz um capítulo específico sobre fenômenos semânticos, como sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos; sendo que isso não ocorre na obra de Bassi e Leite (1992), em que os sinônimos aparecem de forma sutil, em algumas questões de exercício. Porém, é bastante intrigante, verificarmos que a obra de Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) passou pela avaliação do PNLD, pois os PCN já estavam em vigor, e o livro contempla de forma breve o assunto, sinônimo, em um dos capítulos da obra, sendo que, os PCN do EF afirmam que os conteúdos devem ser trabalhados nas dimensões: **Pragmática, Semântica e Gramática**.

Nesse viés, percebemos que na obra de Ferreira (1971), a definição de sinônimos é apresentada por uma abordagem mais tradicional, em que são apresentados como palavras iguais ou semelhantes. Já na obra de Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), os sinônimos são definidos como palavras de sentido equivalente, adequados a cada circunstância.

Dessa maneira, esta pesquisa surgiu da necessidade de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, em relação à Semântica, no que diz respeito aos estudos dos sinônimos, com livros didáticos do século XX, em uma perspectiva diacrônica, a qual propõe rever como esse estudo foi e está sendo empregado nos LD. Nesse viés, esse estudo nos proporciona um panorama da abordagem semântica, nesse espaço de tempo, nos revelando o quanto esse estudo vem perdendo espaço nos LD, sendo que, o material didático é a principal porta de entrada do estudo da semântica, na sala de aula.

A semântica é relevante para a produção de textos e para a sua compreensão; assim sendo, as autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), em cada capítulo, apresentam dois textos, porém trabalham pouco, ou quase nada, a semântica nos textos, o que é um desperdício de oportunidade. Visto que, há

cobrança para que os alunos produzam textos críticos, reflexivos, coesos e coerentes, e que essas atividades perpassem as três dimensões: **Pragmática**, **Semântica** e **Gramatical**; assim, se a abordagem fosse outra, a semântica contribuiria de forma significativa para o ensino e para a aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido, como a Semântica é o estudo da significação, ela contribui bastante para a compreensão e para a elaboração de textos, e os *sinônimos* são, de fato, palavras de sentido equivalente, aproximado, semelhantes no contexto, pois, uma palavra pode ter um sentido similar a outro quando houver necessidade. Diante disso, proporciona ao aluno um melhor desempenho na leitura, entendimento e interpretação textual, bem como na produção textual.

Dessa forma, com relação ao início das obras, a primeira e a segunda não apresentam introdução, trazem apenas a apresentação; já a terceira obra também contempla a apresentação, mas acrescenta a introdução; logo, percebemos um procedimento de descontinuidade entre as obras por só a última trazer a introdução, ainda temos um procedimento de continuidade por todas exibirem a apresentação.

Com relação à organização entre as obras, a primeira apresenta dois índices, um de gramática e outro de texto, proporcionando descontinuidade com relação à segunda e à terceira obras, por estas exibirem sumário; as obras dois e três denotam uma continuidade, pois a obra dois exibe um sumário organizado por tópicos e a obra três, um sumário organizado por unidades e capítulos. A primeira e a segunda obra apresentam descontinuidade com relação à terceira, pois apresentam um texto e depois apontam várias atividades para trabalhar o texto, enquanto, a terceira obra faz uso de dois ou mais textos.

No que concerne aos sinônimos, temos uma descontinuidade entre a primeira e a segunda obra, em virtude de a primeira apresentar um capítulo específico de Semântica, trazendo o estudo dos sinônimos, e a segunda trazer apenas algumas questões de ordem sinonímica. Além disso, há uma continuidade e descontinuidade entre a primeira e a terceira: continuidade por a terceira trazer o assunto sinônimo, e descontinuidade por não trazer todo um conteúdo específico sobre semântica, os sinônimos foram abordados de forma breve e sutil.

Portanto, uma abordagem diacrônica da língua portuguesa tem suma relevância nesse estudo, por contribuir com o estudo de Semântica, em específico

dos sinônimos; por conseguinte, provocando reflexões acerca dos estudos semânticos, sinonímicos, e suscitando questões sobre o conhecimento linguístico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Daniel Lima de. **História do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2013.
- BASSI, Cristina M; LEITE, Márcia. **Português: leitura e expressão**, 6ª série, 1º grau. São Paulo: Atual, 1992.
- BASSO, Lucimara Del Pozzo. **Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de ciências do PNLD – período de 1996 e 2013**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), s.d. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBasso-comunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. (Org.). **História Entrelaçada 2: a construção de Gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português**, 7º ano. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- BORGES, Fernando Tadeu de Miranda; CHADAREVIA, Pedro Caldas. **Economia brasileira**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010. Bacharelado em Administração Pública, f. 140.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- _____. OEI Ministério da educação de Brasil. **2. Breve evolução histórica do sistema educacional**. 2002. Disponível em: <site:<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>>. Acessado em 03 de dez. de 2014.
- BUESCU, Mircea. **História Econômica do Brasil**. Antonio Paim (org.). Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro (CDPB), 2011. Disponível em: http://www.cdpb.org.br/mircea_buescu.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez, 2011.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. IN: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

FERREIRA, Reinaldo Mathias. **Estudo Dirigido de Português**: 2º série ginásial. 6º ed. São Paulo: Editora Ática, 1971.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 313-335, 2013.

GUIRAUD, Pierre. **La Semántica**. Tradução Juan A. Harsler. México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

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

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. O projeto educacional brasileiro no regime militar: uma educação de classe (social). In: **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Org). 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

IGLÉSIAS, Francisco. **História geral e do Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.

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

_____, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. Editora Ática. Scribd. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/194096398/Rodolfo-Ilari-e-Joao-Wanderley-Geraldi-Semantica>. Acesso em: 05 ago. 2016.

IZIDORIO, Barbara da Silva. **Livro didático de língua portuguesa**: Uma análise discursiva. 2012. 60 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gramática de Texto) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

KOERNER, Ernst Frideryk Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. In: **revista ANPOLL**, nº 2, p. 47-70, 1996.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Org). 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à Semântica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

NOGUEIRA, Sônia Maria. **Língua portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico**. São Luís: EDUEMA, 2015.

NOGUEIRA, Sônia Maria. NOGUEIRA JÚNIOR, José Everaldo. Gramática e ensino de Portuguesa no Maranhão do século XIX: Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa, de Filippe Benicion de Oliveira Condurú. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. (Org.). **História Entrelaçada 2: a construção de Gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. pp. 17-40.

OLIVEIRA, Rainya Carvalho de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A semântica e seus limites de abordagem no livro didático. In: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Revista Philologus**, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2014.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. Semântica Lexical. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 489-538.

PINHO, Antonio José de. **Aspectos da História da Língua: Um estudo diacrônico e sincrônico dos pronomes oblíquos tônicos**. 2012. 351f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RECTOR, Monica; YUNES, Eliana. **Manual de semântica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Ver. Ampl. São Paulo: Autores associados, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (orgs.). RIEDLINGER, Albert (colaborador). Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. Ed. 27. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Camila Rodrigues da. **Diálogo entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático em livro didático**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura - MELL) - Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2015.

SWIGGERS, Pierre. A Historiografia da Linguística: objeto, objetivos, organização. In: **Confluência revista do instituto de língua portuguesa**, n. 44/45, p. 40-49, 2013.

TEIXEIRA, Denise Guerra de Almeida. **Léxico e atividades de categorização no livro didático de língua portuguesa**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VITRAL, Lorenzo. A antinomia sincronia/diacronia: formulação, recepção e atualidade. In: **Revista do Gel**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 53-94, 2010.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Semântica lexical. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Orgs). **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e Livro Didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. 2002. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Área de Concentração: Ensino Aprendizagem de Língua Materna, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

ANEXOS

Anexo A – Capa da obra de Ferreira (1971)



Anexo B – Índice dos Textos e Bibliografias, e posteriormente o Índice Gramatical, Ferreira (1971).

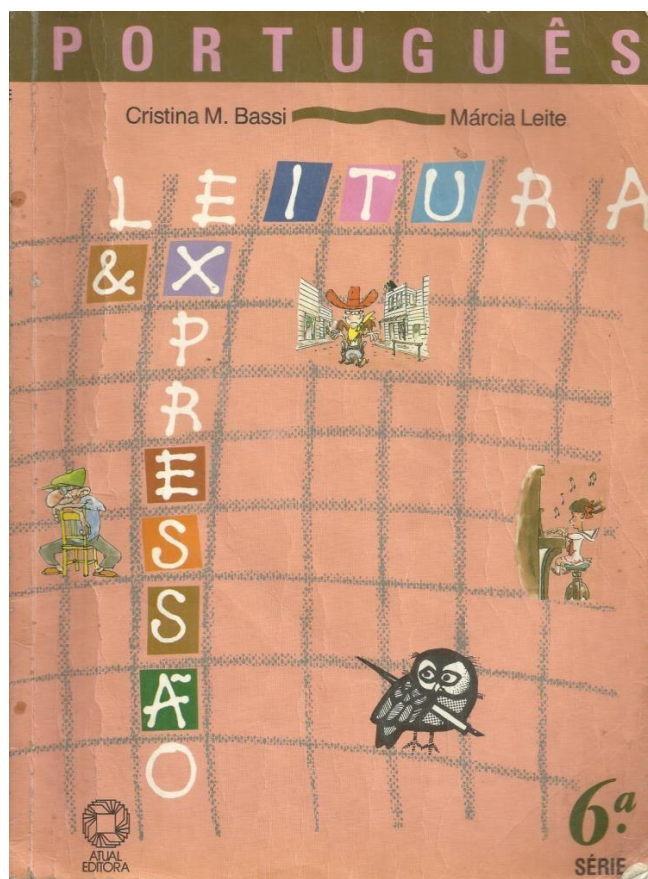
ÍNDICE DOS TEXTOS E BIBLIOGRAFIAS	
	Pág.
FOI O ZÉ, Nestor de Holanda, <i>Gente Engraçada</i> – Edições de Ouro, Rio de Janeiro, pp. 39, 40 e 41	11
O TREM DE FERRO, Catulo da Paixão Cearense – Apud José Baptista da Luz, <i>Português</i> , Companhia Editora Nacional, São Paulo, pp. 81 e 82	18
APÓLOGO DAS ÁRVORES, Pe. Antônio Vieira, <i>Sermões</i> – Apud <i>Antologia Portuguesa</i> de Nestor Delvaux, Editora FTD, São Paulo, p. 104	23
A GUERRA DOS PASSARINHOS, Lúcia Benedetti, <i>O Espelho que Vê Por Dentro</i> – Record Editora, Rio de Janeiro 1963	27
OS POBRES, Olavo Bilac, <i>Poesias Infantis</i> – Apud <i>O Idioma do Brasil</i> de Vandick Londres da Nóbrega e Walter Medeiros, Companhia Editora Nacional, São Paulo, p. 140	30
UM ILUSTRE MENTIROSO, Josué Montello – in <i>Folhetim do "Jornal do Comércio"</i> de 21/2/1963	34
MARTIM CERERE, JOGADOR DE FUTEBOL, Cassiano Ricardo, <i>Martim Cererê</i> – Editora Saraiva, 11.ª edição, São Paulo 1962	39
AJUSTE DE CONTAS, Humberto de Campos, <i>A Bacia de Pilatos</i> – Rio de Janeiro 1936, pp. 277, 278 e 279	43
ARTES DO ZEZE, José Mauro de Vasconcelos, <i>O Meu Pé de Laranja Lima</i> – Edições Melhoramentos, 6.ª edição, São Paulo, pp. 122 e 123	49
AS PILULAS, Artur de Azevedo, <i>Contos Fora da Moda</i> – Livraria Garnier, 4.ª edição, Rio de Janeiro	54
HISTORIETA, Paulo Emilio Pinto, inédita, mas citada em <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , de Wagner Ribeiro, Editora FTD, São Paulo, p. 240	61
	221

O DEUS ÚNICO, Érico Veríssimo, <i>As Aventuras de Tibicuera</i> – Editora Globo, Pôrto Alegre 1963, pp. 37 e 38	66
MORENINHA, Bruno Seabra, <i>Flôres e Frutos</i> – Apud <i>Panorama da Poesia Brasileira</i> , vol. II, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1959, pp. 181 e 182	71
MINHA RUA, Virgílio Moojen de Oliveira, <i>Antologia dos Poetas Bissextos</i> , de Manuel Bandeira – Organização Simões, 2. ^a edição, pp. 226 e 227	215
O CABOCLO, O PADRE E O ESTUDANTE, Luís da Câmara Cascudo, <i>Contos Tradicionais Brasileiros</i>	216
PRALAPRACÁ, Cassiano Ricardo, <i>Martim Cererê</i> – In <i>Poesias Completas</i> , Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, p. 118	216
TIRO AO ALVO, Teodoro de Moraes – Apud Cleófano de Oliveira, <i>Flor do Lácio</i> , Edição Saraiva, São Paulo 1961, p. 260	217
CHUVAS, Faria Neves Sobrinho, <i>Pôr-do-Sol</i> – Imprensa Industrial, Recife 1920, p. 15	217
SITUAÇÃO EMBARAÇOSA, Afrânio Peixoto, <i>Parábolas</i> – Companhia Editora Nacional, 2. ^a edição, São Paulo 1943, p. 50	218
A OUTRA ESTÓRIA, Rachel de Queiroz – Apud Wagner Ribeiro, <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , Editora FTD, São Paulo, pp. 257 e 258	218
O ÚLTIMO ANDAR, Cecília Meireles, <i>Ou Isto ou Aquilo</i> – Editora Giroflé S.A., São Paulo 1964	219

ÍNDICE GRAMATICAL

Acento diferencial	84
Acentuação gráfica das palavras	77
Agente da Passiva	192
Apôsto	199
Colocação pronominal	152
Combinação	99
Conjunção	112
Contração	99
Correspondência	169
Crase	104
Curiosidades verbais	167
Interjeição	117
Objeto direto preposicionado	187
Objeto (direto e indireto)	183
Palavras ou expressões denotativas	119
Período composto	204
Período composto por coordenação	209
Período composto por subordinação	208
Pontuação	88
Predicação verbal	177
Preposição	95
Pronome relativo	161
Quadro Geral das Classes de Palavras	120
Significação das palavras	156
Verbo (tempos compostos)	123
Verbos irregulares	127
Vozes do verbo	146

Anexo C – Capa da obra de Bassi; Leite (1992).



Anexo D – Sumário da obra de Bassi; Leite (1992).

Sumário

UNIDADE 1	
Estímulo para leitura	1
Leitura do texto: Matar ou morrer , <i>Fernando Sabino</i>	2
Abordagem do texto	5
Estudo da língua	
Gramática: Revisão	7
Ortografia: Revisão	10
Produção de texto	10
Sugestão de atividades	15
UNIDADE 2	
Estímulo para leitura	16
Leitura do texto: Seis Zeros , <i>Samuil Marchak</i>	17
Abordagem do texto	20
Estudo da língua	
Gramática: Tipos de sujeito	22
Ortografia: Acentuação dos monossílabos	26
Produção de texto	27
Sugestão de atividades	32
UNIDADE 3	
Estímulo para leitura	33
Leitura do texto: A Gertrude Chattaway , <i>Lewis Carroll</i>	34
Abordagem do texto	36
Estudo da língua	
Gramática: Adjuntos adnominais	39
Ortografia: Acentuação dos hiatos e ditongos abertos	42
Produção de texto	43
Sugestão de atividades	48

UNIDADE 4	
Estímulo para leitura	49
Leitura do texto: A tartaruga, dirigindo-se aos homens , <i>Álvaro Magalhães</i>	50
Abordagem do texto	52
Estudo da língua	
Gramática: Tipos de predicado	55
Ortografia: Revisão — Sílabas tônicas e acentuação das paroxítonas	58
Produção de texto	60
Sugestão de atividade	65
UNIDADE 5	
Estímulo para leitura	66
Leitura do texto: O passeio do pastor , <i>Stanislaw Ponte Preta</i>	67
Abordagem do texto	69
Estudo da língua	
Gramática: Verbos transitivos e intransitivos	71
Ortografia: Acentuação das paroxítonas	74
Emprego de s e ss	74
Produção de texto	75
Sugestão de atividades	78
UNIDADE 6	
Estímulo para leitura	79
Leitura do texto: Papai, o gigante , <i>Zélia Gattai</i>	80
Abordagem do texto	83
Estudo da língua	
Gramática: Preposições	85
Ortografia: Acentuação das paroxítonas	88
Produção de texto	89
Sugestão de atividades	93

UNIDADE 7

Estímulo para leitura	94
Leitura do texto: Querer , Amyr Klink	95
Abordagem do texto	98
Estudo da língua	
Gramática: Verbos transitivos diretos e indiretos	101
Complemento nominal	103
Ortografia: Revisão — Acentuação	104
Produção de texto	105
Sugestão de atividades	109

UNIDADE 8

Estímulo para leitura	110
Leitura do texto: Futebol de rua , Luís Fernando Veríssimo	112
Abordagem do texto	114
Estudo da língua	
Gramática: Adjuntos adverbiais	117
Ortografia: Vogais abertas e fechadas — Vogais e ditongos orais e nasais	120
Produção de texto	121
Sugestão de atividades	125

UNIDADE 9

Estímulo para leitura	126
Leitura do texto: Ulisses , Jayro José Xavier	127
Abordagem do texto	130
Estudo da língua	
Gramática: Função sintática dos pronomes pessoais	134
Ortografia: Emprego do trema	137
Produção de texto	138
Sugestão de atividades	142

UNIDADE 10

Estímulo para leitura	143
Leitura do texto: A rua das rimas , <i>Guilherme de Almeida</i>	144
Abordagem do texto	146
Estudo da língua	
Gramática: Predicativo do sujeito e predicativo do objeto	150
Ortografia: Emprego do hífen	153
Produção de texto	154
Sugestão de atividades	158

UNIDADE 11

Estímulo para leitura	159
Leitura do texto: O retrato oval , <i>Edgar Allan Poe</i>	160
Abordagem do texto	164
Estudo da língua	
Gramática: Modo subjuntivo	167
Ortografia: Homônimos e parônimos	170
Produção de texto	172
Sugestão de atividades	177



UNIDADE 12


Estímulo para leitura	178
Leitura do texto: Menina no jardim , <i>Paulo Mendes Campos</i>	179
Abordagem do texto	183
Estudo da língua	
Gramática: Revisão	186
Ortografia: Revisão	189
Produção de texto	191
Sugestão de atividades	196

Anexo E – Capa da obra de Borgatto; Bertin; Marchezi (2012).




Anexo F – Sumário da obra de Borgatto; Bertin; Marchezi (2012).

<h1>Sumário</h1>	
Introdução - Língua: origem e influências, 10	
 Ponto de partida, 19	Verbo e prosa
Capítulo 1 - Poema, 20	Produção de texto, 43
Leitura 1 - Haical, Estela Bonini, 22	Haicais bem-humorados, 43
Interpretação do texto, 23	Outro texto do mesmo gênero, 45
Compreensão, 23	"A realidade da vida", Patativa do Assaré, 45
Linguagem e construção do texto, 23	Capítulo 2 - Conto, 50
Leitura 2 - Além da Terra, além do Céu, Carlos Drummond de Andrade, 24	Leitura - Como os campos, Marina Colasanti, 51
Interpretação do texto, 25	Interpretação do texto, 52
Compreensão, 25	Compreensão, 52
Linguagem e construção do texto, 25	Linguagem do texto, 53
Recursos da linguagem poética, 25	Escolhas e efeitos de sentido, 53
Outros poemas, 26	Construção do texto, 54
Prática de oralidade, 33	Marcação do tempo, 55
Sarau de poemas, 33	Tipos de narrador, 55
Um bom debate: Poesia e poemas: qual a importância?, 34	Prática de oralidade, 57
Outras linguagens, 34	Um bom debate: O grupo sempre tem razão?, 57
Poemas concretos, 34	Outras linguagens, 57
Conexões, 35	Pintura, 57
1. Curiosidade, 35	Conexões, 58
2. Poema e letra de música, 36	1. Pintura, 58
Língua: usos e reflexão, 37	2. Curiosidade, 58
Recursos de construção e linguagem figurada, 37	3. Letra de música, 59
1. Metáfora, 37	Língua: usos e reflexão, 60
2. Personificação, 39	Adjetivo e locução adjetiva, 60
3. Aliteração e assonância, 40	A posição do adjetivo, 61
4. Trocadilho, 40	Um pouco mais sobre adjetivos e locuções adjetivas, 64
	Artigo, numeral e pronomes, 68
6	Produção de texto, 71
	Criação de história – Narrativa com marcas coesivas, 71
	Descrição como recurso de enriquecimento da narrativa, 72
	Outro texto do mesmo gênero, 73
	"Um tigre de papel", Marina Colasanti, 73
	Ponto de chegada, 76
	Produção: poema, 76



Relato e memória

 **Ponto de partida, 79**

Capítulo 3 · Relato e biografia, 80

Leitura 1 · Como me tornei santista, Arrigo Barnabé, 81

Interpretação do texto, 83
Compreensão, 83

Leitura 2 · Arrigo Barnabé, biografia, 84

Interpretação do texto, 84
Construção dos textos, 84
Relato de memória, 84
Biografia, 85
O narrador nos relatos, 85

Linguagem do texto, 86
Pontuação e efeitos de sentido, 86

Prática de oralidade, 87
Um bom debate: Violência entre torcedores: que atitude é essa?, 87

Outras linguagens, 88
Foto como registro de fatos vividos, 88

Conexões, 89
1. Letra de música, 89
2. Curiosidade: A camisa do time de futebol, 89
3. Curiosidade: Rádio-vitrola, 90

Língua: usos e reflexão, 91
Pontuação: uso da vírgula, 91
Verbo (1), 92
Usos dos tempos verbais, 93
Usos do pretérito, 95

Produção de texto, 97
Biografia, 97
Relato de experiência vivida, 97

Outro texto do mesmo gênero, 98
"O mundo em um jardim", Regina Horta Duarte, 98

Capítulo 4 · Relato de experiência, 101

Leitura 1 · De costas para o ano-novo, Amyr Klink, 103

Interpretação do texto, 105
Compreensão, 105

Leitura 2 · Manuscrito encontrado numa garrafa, Edgar Allan Poe, 106

Interpretação do texto, 107
Compreensão, 107
Linguagem dos textos, 108
Objetividade e subjetividade, 108
Relato de fatos reais e narrativas de ficção, 109

Construção dos textos, 110
Elementos da narrativa, 110
O parágrafo: forma de organizar o texto escrito, 111

Prática de oralidade, 113
Um bom debate: Como reagir diante do perigo?, 113
Criar e contar histórias: ampliando a narrativa, 113


Outras linguagens, 114
Pintura e memória, 114


Conexões, 115
1. Poema, 115
2. Letra de música, 116
3. Dica publicada em um blog, 117

Língua: usos e reflexão, 116
Verbo (2), 118
Locuções verbais, 118
Formas do pretérito, 118
Flexões verbais, 119
Conjugações verbais, 123

Produção de texto, 125
Relato pessoal, 125

Outro texto do mesmo gênero, 128
"Duas viagens ao Brasil", Hans Staden, 128

 **Ponto de chegada, 132**
Produção: biografia, 132



THE GARDOLINO DA EDITORA

7

Sumário



Relato jornalístico

 Ponto de partida, 135

Capítulo 5 • Notícia, 136

Leitura 1 • Primeira página de um jornal, 137

Interpretação do texto, 137

Linguagem e construção do texto, 137

Leitura 2 • Termina simulação de viagem a Marte, Alexandre Gonçalves, 141

Interpretação do texto, 142

Construção e linguagem do texto, 142

A notícia e a ordem de importância dos fatos, 143

A notícia e a confiabilidade dos fatos, 143

A notícia em revistas, 144

Leitura 3 • A revolução do bichos, revista, 145

Leitura 4 • Cerimônia do Fogo Sagrado abre Jogos Indígenas, site, 146

Interpretação do texto, 147

Construção e linguagem do texto, 147

Outras linguagens, 149

Pintura, 149

Práticas de oralidade, 150

Um bom debate: A importância do acesso à informação nos dias de hoje, 150

Conexões, 150

1. Notícias bizarras, 150

2. Curiosidade, 151

3. Letra de música, 151

Língua: usos e reflexão, 152

Ampliando o estudo dos verbos, 152

1. Tempos e aspectos do presente, 152

2. Formas nominais, 154

3. Locuções verbais, 154

Adverbo e locução adverbial, 156

Produção de texto, 160

O jornal falado, 160

A notícia, 161

O jornal da sala, 161

Outro texto do mesmo gênero, 162

"Depois de 50 anos separado, casal se reencontra e oficializa união aos 80 anos", Aliny Gama, 162

Capítulo 6 • Reportagem, 164

Leitura 1 • "Zumbis" na escola, reportagem, 165

Interpretação do texto, 166

Compreensão, 166

Leitura 2 • À meia-noite levarei seu sono,

luri de Castro Torres, 167

Interpretação do texto, 168

Compreensão, 168

Construção e linguagem do texto, 169

Prática de oralidade, 171

Um bom debate: A dependência da internet é uma doença?, 171

Outras linguagens, 171

Ilustração de capa de revista, 171

Conexões, 172

1. Artigo, 172

2. Letra de música, 173

Língua: usos e reflexão, 174

Frase e oração, 174

Oração: sujeito, 175

Produção de texto, 180

Reportagem escrita, 180


Outro texto do mesmo gênero, 182

"Liberdade de invenção", Mayra Maldjian, 182

Ponto de chegada, 186

Produção: notícia, 186




Ponto de partida, 189

Capítulo 7 - Crônica com diálogo argumentativo, 190

Leitura - O vendedor de palavras,
Fábio Reynol, 191

Interpretação do texto, 193 ✓
Compreensão, 193
Linguagem do texto, 195
Recursos de estilo: linguagem figurada, 195
Construção do texto, 198
A crônica com diálogo argumentativo, 198
Língua falada e língua escrita, 199
O diálogo na narrativa, 202

Prática de oralidade, 204
Dramatização, 204
Um bom debate: Indigência lexical: que mal é esse? É possível enfrentá-lo?, 204

Outras linguagens, 205
Pintura: uma forma de se posicionar perante a realidade, 205

Conexões, 208
1. Crônicas e cronistas, 208
2. Palavras e poemas, 208
3. Curiosidade, 209

Língua: usos e reflexão, 210
Oração: sujeito e predicado, 210
Tipos de sujeito, 213

Produção de texto, 219
Parágrafo argumentativo, 219

Outro texto do mesmo gênero, 222
"A descoberta", Luis Fernando Veríssimo, 222

Capítulo 8 - Artigo de opinião, 224

Leitura 1 - A mania nacional da transgressão leve, Michael Kepp, 225

Interpretação do texto, 227 ✓
Compreensão, 227

Construção e linguagem do texto, 228
A estrutura do artigo de opinião, 228
A linguagem do texto de opinião, 229

Leitura 2 - Os zoológicos valem a pena?, revista, 230

Interpretação do texto, 231 ✓
Compreensão, 231
Construção do texto, 232
Comparando textos, 232

Outras linguagens, 233
Foto e opinião, 233
Cartuns e opinião, 233

Práticas de oralidade, 235
Um bom debate: Aceitar ou não a ocorrência de pequenos delitos?, 235

Conexões, 237
1. Letra de música, 237
2. Poema, 238
3. Cartuns, 238


Língua: usos e reflexão, 239
Sujeito e predicado, 239
Tipos de sujeito, 239
Oração sem sujeito, 245
Ordem frasal: direta ou inversa, 248
Ordem frasal e informação, 248

Produção de texto, 251
Parágrafo argumentativo, 251
Texto argumentativo, 252
Discussão, 252

Outro texto do mesmo gênero, 253
"Bullying é arma para ganhar popularidade", Jairo Bouer, 253

Ponto de chegada, 256
Produção: crônica, 256

Unidade suplementar, 258
Projeto de leitura - Relator e memórias, antologia organizada pelas autoras, 284
Bibliografia, 319



CARLOS ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA