

SEMÂNTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DIRECIONADORES NACIONAIS

José Wellisten Abreu de SOUZA
Mônica Mano Trindade FERRAZ

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
josewellisten@hotmail.com
monicatrin@hotmail.com

Resumo: Na Linguística Aplicada, tem-se discutido o interesse pela formalização de uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa que verse sobre a inserção de conteúdos que explorem elementos constituintes do(s) sentido(s). Tal inserção visa aproximar o ensino de Língua Portuguesa a uma prática de ensino reflexivo, uma vez que os aspectos relativos à significação apresentam-se como um dentre os níveis de importância para que se estabeleça (no ensino) a almejada análise reflexiva sobre os fenômenos da língua e, dessa forma, a aprendizagem se efetive. Propomos, então, confrontar as práticas com os parâmetros direcionadores nacionais, no sentido de observar qual(is) concepção(ões) relativas ao campo da significação estão presentes nos PCN (1997, 1998), PCNEM (2000), OCEM (2006) etc. Para tanto, correlacionaremos o extraído dos parâmetros com os postulados teóricos comuns à significação, com base em Ilari (1997, 2011), Ilari e Geraldi (2006), Marcuschi (2004), entre outros. Em nossas análises, de cunho qualitativo, mostraremos que o nível semântico é precípuo para o estabelecimento da reflexão sobre o funcionamento da língua e que uma organização sistemática desses conceitos a partir dos parâmetros curriculares, nos termos da Análise Linguística, pode indicar um caminho a seguir na prática pedagógica em sala de aula de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino; Documentos Oficiais; Significação.

1. Introdução

Nos fóruns de Educação, quando se discutem os necessários avanços no ensino básico – níveis fundamental e médio –, a disciplina Língua Portuguesa vem sendo apontada como uma área que ainda carece de reformulações. Nesse sentido, esperam-se contribuições da Linguística, que já vem exercendo influência no ensino da língua materna, mesmo que os resultados esperados ainda não se realizem em sua totalidade.

Segundo Ilari (1997), essa influência não chegou a modificar totalmente a proposta pedagógica para o ensino da língua materna, uma vez que havia uma crença de que a Linguística substituiria a Gramática e a Filologia, renovando, assim, o ensino da língua. A Linguística vem contribuindo para o ensino de Língua Portuguesa desde a década de 80, quando os estudos de Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do discurso passaram a ser “aplicados” ao ensino da língua materna nas escolas, através de interferências bastante significativas.

Inicialmente, segundo Soares (2002, p. 171), a Sociolinguística chamou a atenção da escola para a multiplicação das variantes linguísticas neste contexto com “[...] a

democratização da escola e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização [...]”, implicando, assim, mudanças no ensino de Língua Portuguesa que, anteriormente dirigido às camadas privilegiadas da população, volta-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística, exigindo, então, não só uma nova postura dos professores, como também uma adaptação dos conteúdos e, conseqüentemente, a necessidade de uma nova metodologia para a disciplina.

Em seguida, a Linguística trouxe novas concepções da gramática do português, que, devido a seus estudos de descrição da língua, sugerem não apenas o ensino da modalidade escrita, mas também da língua falada.

Acrescentando as contribuições, a Linguística Textual veio ampliar essa nova concepção da função da gramática para fins didáticos, evidenciando, segundo Soares

[...] a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfosintáticas, mas chegue ao texto [...]. Nesse mesmo sentido, a Semântica, em suas tendências mais recentes, vem associando-se à Linguística Textual, para trazer uma nova maneira de tratar a expressão e a compreensão tanto na modalidade oral quanto na escrita (SOARES, 2002, p. 172).

Também relevantes têm sido as contribuições da Pragmática, das Teorias da Enunciação e da Análise do discurso, porque trazem basicamente uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade e deve, até mesmo, contribuir para o ensino da gramática.

Considerando o contexto atual, em que se mesclam as conseqüências dos avanços apresentados e as dificuldades ainda visíveis tanto na formação do profissional, quanto na seleção dos conteúdos abordados e na escolha por uma opção metodológica, optamos por questionar qual tem sido e qual poderá ser o espaço da Semântica, na interface com a Pragmática, na disciplina Língua Portuguesa.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no capítulo introdutório, denominado *Caracterização da área da língua portuguesa*, encontramos os pressupostos básicos sobre o ensino da língua materna, o qual deve nortear todos os ciclos do Ensino Fundamental e Médio. Dessa introdução, pode-se resumir que é necessário – e urgente – que a escola promova sua ampliação, propiciando ao aluno a capacidade de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Assim, torna-se fundamental nas aulas de língua materna: trabalhar a diversidade de texto, na perspectiva de gêneros textuais; considerar a diversidade de dialetos, dadas as várias modalidades de uso da língua em diversos contextos; possibilitar a prática de reflexão sobre a língua, associando as atividades metalinguísticas e epilinguísticas.

A busca pelo atendimento a esses quesitos implica um planejamento que articule as práticas de compreensão, produção textual e análise linguística, e essas práticas não só permitem como requerem a inserção de aspectos semânticos e pragmáticos no decorrer das aulas. Não se trata de propor ao aluno do ensino básico um estudo exaustivo da semântica, seja na linha formal, argumentativa ou cognitiva, como também não se trata de inserir as teorias pragmáticas neste nível de ensino. O que propomos é o exercício de repensar os conteúdos já abordados e os aspectos linguísticos relevantes ao ensino com um enfoque semântico, ou na interface semântico-pragmática, privilegiando os aspectos da significação, tais como as inferências e os aspectos lexicais relevantes na construção textual.

Delimitado o tema deste trabalho, apresentamos como objetivos a discussão sobre o espaço da significação nos documentos oficiais e a apresentação de alguns fenômenos a serem abordados na sala de aula, o que define o modo de organização das seções do texto.

2. Uma leitura dos documentos nacionais de orientação pedagógica

Como sabemos, os documentos de orientação pedagógica, na forma de diretrizes, elaborados pelo Governo Federal têm como finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo. O interesse político do governo é o de promover diversas estratégias que visem a melhorar e a universalizar o ensino.

Configura-se como função de tais documentos, grosso modo, servirem como ponto de partida para o trabalho docente nas mais variadas disciplinas escolares, funcionando como norte para as atividades a serem realizadas em sala de aula.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o alçamento do Ensino Médio à posição de etapa sequencial básica da escolarização, além disso, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), passa-se a se observar uma forte preocupação em esfera legislativa nacional no que diz respeito a qual(is) prática(s) de ensino atende(m) as necessidades de formação dos alunos.

É importante dizer que a formalização política na forma de parâmetros, anteriormente citada, é fruto de discussões teóricas dos mais variados campos intelectuais, tal como já discutimos na introdução. Atendo-nos à Linguística, por estarmos inseridos nesse campo teórico, têm sido frequentes as discussões que focalizam o ensino de Língua Portuguesa (LP), no que concerne à proposição de mudanças que busquem a melhoria de sua qualidade. Diversos pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) vêm se dedicando a sugestões por meio das quais se consiga um deslocamento da tradicional aula de português para uma prática pedagógica reflexiva. Podemos encontrar autores desde há 40 anos (certamente bem mais que isso), discutindo sobre como anda o ensino de Língua Portuguesa. Logo, parece pertinente dizer que as pesquisas desses autores influenciaram a produção dos parâmetros, mesmo cientes de que há outros fatores de influência, porém não tratados neste trabalho, em função da delimitação do tema investigado.

No que concerne à disciplina Língua Portuguesa, os documentos direcionadores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, - primeiro e segundo ciclos, 1998, - terceiro e quarto ciclos) como também, mais posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e mostram as variedades e pluralidades de uso inerentes a ela.

Nessa seção, propomo-nos, então, a fazer um exercício de leitura dos documentos nacionais de Língua Portuguesa. Dissemos que nossa intenção é fazer “uma leitura” justamente porque não invocaremos “verdades absolutas”, mas sim leituras possíveis com as quais esperamos possibilitar um confronto de ideias linguísticas. Com essas ideias, visamos chegar ao nosso objetivo, que é analisar o que explicita ou implicitamente pode ser extraído de tais documentos e ser relacionado com uma “linguística da significação”.

2.1. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Nos PCN (1997), podemos encontrar a seguinte passagem: “Quando se pensa e se fala sobre a linguagem [...], realiza-se uma atividade de natureza reflexiva [...]. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos” (BRASIL, 1997, p. 30). Logo, de acordo com esse documento, o objetivo da aula de LP deve centrar-se “[...] na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para [que o aluno tome] [...] consciência e [aprimore] o controle sobre a própria produção linguística” (BRASIL, 1997, p. 31).

Para a efetivação de tal objetivo, é sugerido nos documentos que o professor de LP promova situações didáticas epilinguísticas. Epilinguagem deve ser entendida como trabalho com a língua(gem) em que se imprime a análise e a reflexão sobre os usos que damos à língua(gem). Tomando por base Geraldini (1997, p. 24-25), podemos dizer que as atividades epilinguísticas constituem-se de “operações” que se manifestam nas negociações de sentido. São atividades que congregam aspectos estruturais da língua, como também aspectos discursivos, tendo como foco a reflexão sobre a língua que se usa. Essas se diferem das atividades metalinguísticas, visto que são (as últimas) atividades voltadas ao conhecimento do sistema da língua. Com elas, propõe-se uma análise da língua(gem) com relação a construção de conceitos, classificações etc. A pertinência é definir parâmetros mais ou menos estáveis sobre as regularidades da língua.

Seguindo na leitura desse documento, podemos destacar a seguinte citação:

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço (BRASIL, 1997, p. 60).

Podemos compreender, a partir do exposto, que o trabalho com a gramática, por exemplo, deve levar em conta, ao mesmo tempo, tanto explicações internas como externas ao sistema linguístico, haja vista devermos buscar, tal como preconizado, instrumentalizar nossos alunos para o efetivo uso (reflexivo) de sua língua materna. Logo, um item gramatical não poderá mais ser enxergado como uma forma linguística cujo aspecto semântico e cujo contexto de uso sejam irrelevantes (metalinguagem e epilinguagem, devem vir, pois, juntas). O que dissemos parece ir também ao encontro da seguinte citação:

É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece (BRASIL, 1997, p. 67).

De modo mais específico, são propostos nos parâmetros alguns objetivos para o ensino de LP no primeiro ciclo do ensino fundamental. Dentre os objetivos propostos, destacamos o seguinte: “compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor” (BRASIL, 1997, p. 68).

Além desse objetivo, de modo mais generalizante, pode-se extrair explicitamente dos parâmetros a ideia de que o trabalho a ser feito pelo professor deve voltar-se para a promoção

de um senso crítico dos alunos, visando que eles analisem reflexivamente o que leem. Observa-se, em várias passagens, a interpelação dos PCN sobre o necessário trabalho com os implícitos, com as inferências, com o que está nas entrelinhas do que se lê. Esse trabalho requer, sem sombra de dúvidas, o desenvolvimento de uma consciência “semântica”. Mesmo que sub-repticiamente, o aluno precisa se tornar um analista dos sentidos.

Ao ser preconizado que uma das competências necessárias de serem desenvolvidas nos alunos diz respeito à compreensão deles sobre o sentido global dos textos, por exemplo, vemos nesse direcionamento uma inter-relação implícita entre a natureza reflexiva prescrita pelos parâmetros e a significação. Sentimo-nos autorizados a estabelecer essa relação pelo fato de entendermos a reflexão nos termos estabelecidos por Geraldi (1984) ao propor a Análise Linguística (AL) como procedimento metodológico profícuo para o ensino de LP.

A percepção apresentada por Geraldi (1984) sugere que o professor deve ensinar a gramática da língua juntamente com os usos que se dá para a língua. Logo, nossas aulas de português (pelo menos as que se pretendem contributivas, ao invés de maçantes) devem englobar tanto a análise da estrutura como a interação social com propósitos comunicativos sejam os textos orais ou escritos.

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. A assunção a ser assumida é a de as aulas de Língua Portuguesa (que se pretendam reflexivas) devem envolver, além do nível morfossintático, os níveis semântico e pragmático.

O autor ressalta a necessidade de atividades práticas que concebam a linguagem como forma de interação. Essas propostas possibilitam articular a atividade de sala de aula com a concepção interacionista da linguagem, por meio da qual se propõe um ensino cujos usos da língua escrita e leitura sejam valorizados a partir de procedimentos que explorem os textos e a gramática através de atividades interativas. Dessa forma, parafraseando o autor, permitir-se-ia ultrapassar a artificialidade das aulas de português, que parecem fingir remeter ao uso da língua, bem como alcançar este uso de maneira efetiva por parte dos alunos. O aluno deve ser levado a se ver agente de sua própria língua, longe da artificialidade das atividades comuns à tradicional e excessiva escolarização das práticas.

Segundo Marcuschi (2004), “no fundo, o problema da significação não é resolver se às palavras corresponde algo no mundo externo e sim o que fazemos do ponto vista semântico quando usamos as palavras para dizer algo” (p. 263). Dito de outro modo, o trabalho com o nível semântico promove a reflexão almejada, visto que, ao solicitar a apreensão do sentido que as palavras assumem nos textos e/ou enunciados, está-se solicitando do aluno que ele analise a língua(gem) em uso. Vale salientar que a exploração dos recursos relativos à significação, tais como observar uma ambiguidade em uma charge e de que modo ela pode ser lida, ou ainda, para além do entendimento de que esta é um defeito da língua (algo bastante intrínseco à tradição), apresenta-se ao aluno uma percepção quanto ao funcionamento deste fenômeno, contribuindo para o “jogo de sentido” pretendido pelo autor num dado gênero textual.

Neste sentido, Antunes (2012) afirma que “[...] para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras, tão bem ou melhor do que o território da gramática” (p. 14). Entendemos que o “território das palavras” a que faz referência a autora diz respeito ao trabalho com os efeitos de sentido assumidos pelos elementos linguísticos em um determinado texto. Assim sendo, quando o professor explora a compreensão de tais expressões juntamente com os alunos desenvolve um senso crítico imprescindível para a interpretação daquilo que se lê. É nesse contexto, digamos assim, que a Semântica encontra

espaço na AL e é nesses termos que endossamos a tese de que se deve formalizar uma teoria semântica para o ensino de LP — uma “linguística semântica” —, pois já parece estar previsto e preconizado, ainda que implicitamente, algo dessa natureza nos documentos nacionais voltados para o ensino de LP.

Sigamos com nosso “exercício de leitura” dos documentos nacionais de Língua Portuguesa. Nos PCN voltados às séries finais do ensino fundamental, encontramos a seguinte citação:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não [deve reproduzir] a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, 1998, p. 29).

Segundo Neves (2002), a gramática que deve ser promovida na escola deve ser aquela cuja base perpassa uma perspectiva funcionalista, com a qual, ao invés de metalinguagem das orações, isto é, análise morfosintática de orações isoladas, desprovidas de contexto, o texto assuma o papel de unidade mínima nas aulas de língua e que esta língua seja apresentada nas situações reais de uso.

Em um subtópico intitulado “A reflexão sobre a Linguagem”, presente no PCN, há a seguinte ponderação:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 29).

Sabemos que um dos grandes objetivos do ensino da língua materna é possibilitar aos alunos a percepção da língua como instrumento de interação social. O professor que pautar suas aulas em uma abordagem reflexiva deve fornecer aos alunos condições de escrever não apenas um amontoado de frases, considerando isto como um texto, mas sim uma unidade coesa e coerente, cujos sentidos e cuja referência emergem durante as práticas discursivas.

Segundo Koch (2001), é relevante entender que diversos fenômenos linguísticos só são possíveis de serem explicados no interior do texto e como o homem, por natureza, comunica-se através de textos, torna-se necessário que o professor apresente aos alunos modelos variados de textos para que estes ultrapassem conjuntos aleatórios de frases e passem a distingui-las e produzi-las de maneira significativa, podendo refletir sobre a língua.

Passaremos agora à leitura dos parâmetros destinados ao Ensino Médio. Intencionamos observar se o apanhado teórico relativo aos documentos destinados ao Ensino Fundamental, no que concerne à ideia aqui estabelecida sobre reflexão e a relação desta com a significação, também é foco dos documentos destinados ao nível subsequente.

2.2. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Dos PCNEM, podemos extrair a seguinte citação: “O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo e social da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 6-7). Vemos aqui uma explícita invocação ao trabalho com o nível semântico em interface com o nível morfossintático. Apenas desse modo é que os alunos poderão confrontar-se com o aspecto social da linguagem.

Na apresentação da área de Linguagens códigos e suas tecnologias, vemos nos PCNEM o interesse de tratar do papel da área de ensino da língua em uso. Nesses termos, o documento sugere que

o exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sócias colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem (BRASIL, 2000, p. 7).

O exposto vai ao encontro do que sugere Franchi (1977[2011]). Para o autor, a língua(gem) deve ser trabalhada como uma atividade constitutiva com a qual se torna possível a construção de sentidos. É nesses termos que se pode demonstrar o papel da significação no estabelecimento da reflexão sobre a língua(gem).

Portanto, nos PCNEM, orienta-se ao professor que busque no aluno uma atitude reflexiva sobre a linguagem, para que se construa uma percepção tal como a de um analista de sua própria língua materna, invertendo-se, assim, as reinantes práticas tradicionais.

Grosso modo, o desafio que deve ser assumido pelo professor de LP é traçar metas que instrumentalizem nossos alunos por meio de conhecimentos linguísticos, tomando como referência os textos como unidade mínima, tendo por foco a língua em seus reais contextos de uso. Parafraseando os PCNEM (p. 16), a aula de LP no Ensino Médio, e em qualquer nível, deve ser uma aula de expressão em que os alunos possam se expressar.

Dentre os conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos no ensino de LP no nível médio, chama a atenção a competência 6, apresentada pelos PCN+, documento também destinado ao ensino nesse nível, publicado com o interesse de ampliar e complementar a sistematização pedagógica prescrita nos PCNEM. De acordo com essa competência, deve-se trabalhar com “Interlocução, significação, dialogismo” (BRASIL, 2002, p.61). Parte-se da presunção de que os textos são oriundos de intenções que envolvem os interlocutores dialogicamente. No entanto, para que tal interlocução dialógica se estabeleça é necessário que o leitor (no caso o aluno) esteja atento ao(s) sentido(s) presentes no que se enuncia. Logo, em todas as atividades de ensino da língua portuguesa, ao se assumir o texto como unidade de ensino, os sentidos se originam e devem ser analisados contextualmente.

Vemos aqui uma noção ampla da significação, visto que se assume o conceito de que tudo o que é enunciado de alguma forma é fruto da produção de um indivíduo que quer fazer sentido com o que diz, visando constituir outro. Esse outro (leitor/interlocutor) constitui aquele que a ele enuncia, partindo do princípio de que, ao ser interpelado, conferirá seus próprios sentidos e interpretações ao que lê/ouve.

O que vimos dizendo pode ser sintetizado a partir da seguinte citação: “Na vida social, e não somente na sala de aula, o aluno deve ser capaz de reconhecer como a linguagem foi organizada para produzir determinados efeitos de sentido” (BRASIL, 2002, p. 65).

O exposto pode ser corroborado a partir da noção de “negociação de sentidos” estabelecida como conceito importante a ser desenvolvido nos alunos de ensino médio diante dos fatos de uso da língua. Nas palavras presentes no documento, temos:

Os conceitos implicam a compreensão de que as escolhas feitas pelos usuários de uma língua são motivadas pelas situações de produção dos discursos. Assim, o uso apropriado do léxico ou da sintaxe sempre depende dos elementos em jogo na interação, uma vez que os significados se constroem no próprio processo discursivo, e não fora dele (BRASIL, 2002, p. 66-67).

Retomando o exposto nos PCN+, “a metalinguagem da gramática [...], para além de [ser] um conteúdo engessado e um fim em si [mesmo], [deve representar um dos] caminhos de sistematização para se chegar às competências” (BRASIL, 2002, p. 64) que se pretende fazer desenvolver nos alunos. Logo, deve-se partir do conhecimento linguístico do aluno para, dessa forma, desenvolver uma apreensão analítica da LP. Em outras palavras, o estudo da gramática, assim como fora exposto, deve funcionar como uma das estratégias, através da qual se vislumbra a compreensão, a interpretação e a produção de textos.

Faz-se necessário entender que é redutora a promoção de uma metodologia de ensino que focaliza apenas questões de classificação de elementos da língua via nomenclatura. Não podemos prescindir da importância da dimensão do uso que se dá aos elementos da língua e, mais do que isso, não podemos prescindir à importância dos efeitos de sentido que emergem das ações de uso da língua(gem).

Nas OCEM, por sua vez, são preconizados como um importante objeto do ensino de LP os processos de produção de sentido dos textos (cf. BRASIL, 2006, p. 36). Observa-se no documento o interesse de que sejam exploradas, pelos professores em sala de aula,

[...] possibilidades de atribuição de sentidos, considerando-se a inter-relação entre as dimensões [linguística], textual e [sócio-pragmática] dos diferentes textos. O objetivo [é] [...] mostrar a necessidade de que o estudo dos usos da língua e das formas de manifestação da linguagem fundamente-se na reflexão sobre a relação entre produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação (BRASIL, 2006, p. 42).

Podemos concluir, em suma, que o previsto e o esperado é que o professor tome a língua escrita e oral como objeto de ensino-aprendizagem, ora envolvendo-a em ações metalinguísticas, se o interesse for, para tanto, a descrição e reflexão sobre o sistema da língua e os aspectos linguísticos regulares, ora ações epilinguísticas, se o interesse for, para tanto, a reflexão sobre o uso de um determinado elemento linguístico dentro do processo de enunciação, no interior da prática onde se manifesta, ou seja, dentro dos gêneros textuais. Então, a materialidade dos sentidos nos gêneros discursivos, nas mais variadas dimensões constitutivas, devem ser exploradas nas aulas de LP. As análises a serem feitas pelos alunos, na mediação com os professores, devem buscar “[...] demonstrar como a integração de diferentes dimensões pode concorrer para a produção de determinados efeitos de sentido” (BRASIL, 2006, p. 42).

Ao seguir o postulado pelas OCEM, o professor evita cristalizar o problema (já cristalizado) referido por Perini (2005). Segundo o autor,

o aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo. Um professor de português, mesmo que de colegial, não pode entrar na sala esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio, sob pena de graves decepções. E eles estudam esse assunto há oito anos, às vezes mais!

Decididamente, alguma coisa está muito errada. (PERINI, 2005, p. 48) [grifos do autor].

A seguir, observaremos se as orientações sobre a publicação de livros didáticos, bem como sobre a adoção dos mais adequados ao espaço escolar, tais como o Guia Nacional do Livro Didático (LD), vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dialogam com os interesses prescritos nos documentos analisados anteriormente. Dessa forma, buscaremos ampliar a noção de perfil teórico-metológico acerca do ensino de LP. Em outras palavras, ao compararmos o preconizado nos parâmetros nacionais com as orientações dos PNLD (de Ensino Fundamental e de Ensino Médio), implicitamente, estaremos vislumbrando como os conteúdos dos Livros Didáticos estão apresentados. Tal comparação pode-se configurar como um importante diagnóstico sobre o ensino de LP no Brasil, haja vista, por muitos aspectos, ser o LD uma das únicas ferramentas utilizadas pelos professores de LP.

2.3. Sobre o Programa Nacional do Livro Didático

Em consequência das mudanças que as orientações oficiais vêm preconizando, em especial a partir da publicação dos PCN em 1997, e, mais à frente, com a publicação das OCEM em 2006, efetiva-se o papel de documentos que visam guiar a produção dos LD no Brasil. Como sabemos, é no decênio de 90 que o MEC passa a sistematizar as discussões sobre a qualidade do LD. Ainda que, no histórico, esteja claro que o LD é um instrumento que acompanha os professores no ensino desde há muito tempo, algo que, por exemplo, os jesuítas já faziam, não havia até 1993 uma preocupação acerca do controle de qualidade dos livros. É justamente nesse ano que se dá a criação de uma comissão de especialistas responsável por avaliar a qualidade dos LD e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. Essa ação do Governo Federal configura-se como um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, culminando na confecção dos Guias do Livro Didático, vinculados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado, timidamente em 1985, vindo a se fortalecer a partir dos anos 90.

Direcionaremos nossas leituras aos Guias recentes desse programa, PNLD (2011 e 2012). A observação sobre os PNLD é importante pelo fato de ser geral o entendimento de que o LD funciona como instrumento direcionador das práticas docentes. Muitos professores estabelecem uma relação até de subserviência com o LD no sentido de seguir, doutrinariamente, tudo o que é apresentado por esses manuais. Logo, parece fazer sentido orientar nosso exercício de leitura a estes guias, haja vista a supervalorização atual do LD no espaço escolar.

Apesar de nosso interesse ser o de extrair, digamos assim, as concepções teóricas sobre a significação, as quais estejam presentes dos documentos orientadores e prescritores nacionais, com o fim de estabelecer um paralelo entre o proposto e a prática a ser adotada no ensino de LP, temos claro em mente que os documentos são, de fato, orientações sobre como proceder no ensino da língua. Em outras palavras, tais documentos

[...] não devem ser [tomados] como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 17).

A mesma compreensão pode ser estendida aos LD. Eles, certamente, não são a solução nem receitas para os problemas do ensino de LP, entretanto são as primeiras referências assumidas pelos docentes para orientarem sua prática pedagógica.

No PNLD 2013 direcionado ao Ensino Fundamental – séries finais –, é dito que uma das práticas a ser assumida pelo autor do livro, em que se pese isso, inclusive, na escolha do manual didático, diz respeito à presença de “práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em 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, 2012, p. 20). É imprescindível, portanto, que constem nos livros exercícios, trabalhos com gêneros textuais, atividades de leitura que se relacionem com as práticas de reflexão sobre a língua nos termos do que já vimos expondo anteriormente. O exposto coaduna com a seguinte citação:

as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL, 2012, p. 20)

Na visão de Travaglia (2002), o ensino de uma Gramática Reflexiva não pode ser entendido como “[...] um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades [...]” (TRAVAGLIA, 2002, p. 142). Dessa forma, realiza-se um ensino produtivo da língua e não apenas descrição de regras aquém do uso.

Logo, destituir as ações de linguagem das “instruções de sentido” (cf. TRAVAGLIA, 2002) referentes aos elementos linguísticos é, ao mesmo tempo, reducionista e pouco produtivo no ensino de língua e de gramática.

Na apresentação do PNLD 2012 destinado ao Ensino Médio, são apresentados quatro recursos considerados pelos elaboradores do documento como imprescindíveis no que diz respeito à postura do professor nas séries em que atua. Para nossa reflexão, destacamos o terceiro recurso, a saber: “propiciar [aos alunos] tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens” (BRASIL, 2011, p. 6). Embora genérico, esse recurso chama a atenção sobre a reflexão como parte inerente à construção do conhecimento em LP, justamente corroborando o que já vimos discutindo anteriormente. De maneira conclusiva, é apresentada no documento como justificativa para a permanência do ensino de LP no contexto do Ensino Médio a seguinte assunção:

[...] a capacidade de refletir sobre fatos de língua e linguagem, assim como a construção de conhecimentos correspondentes — e em particular a representação cientificamente válida da história, da organização e do funcionamento da língua portuguesa — fazem parte da demanda intelectual básica que o próprio exercício da cidadania plena e a escolarização bem sucedida pressupõem (BRASIL, 2011, p. 7).

Seguindo na leitura do documento, está prescrito como um dos objetivos gerais para a disciplina de LP no nível médio “a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos” (BRASIL, 2011, p. 10). O que se espera do professor de LP, portanto, é que “[considere] as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto” (BRASIL, 2011, p. 11), pois, dessa forma fará com que os alunos estabeleçam a almejada reflexão sobre a língua e a linguagem.

De fato, os sujeitos-aprendizes (mediados pelos professores) deverão analisar a língua, seja no uso dos recursos lexicais e gramaticais, bem como diante da leitura e da construção composicional de um determinado gênero, buscando refletir sobre ela.

Grosso modo, as propostas presentes nos PNLD articulam-se com a concepção interacionista da linguagem. Dessa forma, as aulas de LP ultrapassariam a artificialidade de usos descontextualizados, que só atendem aos interesses escolares, bem como alcançariam de maneira efetiva por parte dos alunos uma visão reflexiva sobre a língua.

Assumir essa perspectiva de ensino de LP promove o desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção, bem como o domínio da língua padrão. Para além dos limites escolares, o indivíduo poderá solucionar problemas cotidianos, por exemplo, a participação plena no mundo letrado. Precisamos compreender que a linguagem só é trabalhada na escola, porque existe fora dela, logo, não é um conteúdo escolar, devendo o ensino de LP, então, preocupar-se com ações práticas, visto que é por meio delas que a linguagem se realiza.

Para fecharmos, encontramos a seguinte citação no PNLD voltado para o Ensino Médio:

[...] em todas as coleções, há atividades voltadas diretamente para o desenvolvimento de capacidades implicadas na **leitura proficiente**, como o resgate de aspectos relevantes das condições de produção do texto, o reconhecimento do gênero e/ou do tipo de texto em jogo, a compreensão global, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas, a articulação entre diferentes partes do texto, a compreensão do sentido de vocábulos a partir de sua ocorrência em contextos determinados etc. (BRASIL, 2011, p. 18) [grifos do documento].

Suponhamos uma situação em que o professor esteja trabalhando com um LD no qual consta uma pergunta que envolva uma análise do efeito de sentido decorrente do uso de um *mas*. Pautando-nos nas discussões aqui feitas, e na citação do PNLD, deverá o professor fazer com que os alunos busquem relacionar a situação perguntada na questão do LD com o contexto de uso deste operador. Geralmente, este contexto é recuperado por um texto que norteia a questão. Assim sendo, se a pergunta versar sobre o valor argumentativo do *mas*, cabendo ao aluno, por exemplo, dizer se o sentido (no uso) é adversativo, ou aditivo, deve ele intuir (reflexivamente) sobre os sentidos possíveis para chegar ao sentido real de uso de tal conectivo no contexto da questão. É sobre esse caminho reflexivo que a significação atua e promove a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos.

Por fim, assumimos a visão de que é imprescindível admitir que, ao tratarmos da linguagem em uso, devemos também entender os efeitos de sentido que envolvem o uso de um elemento linguístico. Vale aqui destacar que tal “entendimento” se relaciona sempre com as ações marcadas no discurso.

Se, como exposto nesta seção, os documentos preconizam uma prática reflexiva, voltada ao uso e à compreensão da língua por meio da apreensão da significação dos enunciados e, conseqüentemente, dos efeitos de sentido provocados, é relevante que acrescentemos, como continuidade às nossas discussões, alguns tópicos a serem considerados no cotidiano escolar.

3. Da teoria à prática: explorando os aspectos da significação

Nesta seção, apresentamos alguns fenômenos tratados pela semântica, ou pela interface semântico/pragmática, com o objetivo de suscitar uma breve discussão acerca das contribuições para as práticas de sala de aula, reiterando esse fato como necessário ao ensino da língua materna, cujas diretrizes têm frequentemente focado os aspectos relacionados à significação. Os tópicos selecionados são os níveis de inferência, postos aqui como essenciais ao processo de compreensão, e as relações lexicais, abordadas como relações contextuais e elementos constitutivos da coesão textual.

3.1 Níveis de Inferência

Para a compreensão de enunciados, é necessário que o interlocutor faça inferências em diferentes níveis, do mais lógico, como é o caso do acarretamento, ao mais contextual, considerando a implicatura. No meio termo, teríamos a pressuposição, à qual se pode chegar por meio de “pistas linguísticas”, embora, às vezes, busquemos conhecimento contextual quando, por exemplo, um enunciado ambíguo permite dois pressupostos, e devemos optar por uma única leitura.

Segundo Ilari & Geraldi (1987), a pressuposição pode ser definida como um tipo complexo de acarretamento, pois é uma relação intrinsecamente mais forte, já que resiste aos efeitos de negação, ou seja, a negação do posto não altera o pressuposto.

Em um enunciado como *João aprendeu a cantar*, há o pressuposto de que *João não sabia cantar*, ativado pelo verbo *aprender*. Caso neguemos o enunciado, o pressuposto não é alterado. Logo, para *João não aprendeu a cantar*, ainda pressupomos que *João não sabia cantar*.

O mesmo não ocorre com o processo de acarretamento. Se a sentença *Maria tem um cachorro* acarreta a sentença *Maria tem um animal doméstico*, não se pode afirmar que o acarretamento se mantém com a negação da primeira sentença. Logo, o teste da negação diferencia a pressuposição do acarretamento. Além disso, a pressuposição é linguisticamente marcada nos enunciados, uma vez que as expressões que a introduzem constituem um leque bastante variado, a exemplo dos verbos factivos: *João lamenta que Maria tenha sido demitida*; dos verbos implicativos: *Maria conseguiu fazer os exercícios* e dos verbos de mudança de estado: *Maria começou a trabalhar*.

Na realidade, muitas vezes, quando o pressuposto ultrapassa o limite linguístico e passa a ser dependente do conhecimento partilhado que, segundo Moura (1999, p.17), “é formado por um conjunto de proposições que são aceitas tanto pelo falante quanto pelo ouvinte”, não sabemos em que linha teórica o fenômeno está inserido.

Dessa forma, temos a duplicidade da pressuposição, que se divide entre *pressuposição semântica* - linguisticamente marcada - e *pressuposição pragmática* - baseada na relação entre o falante e a contextualização do enunciado.

Ao contrário do acarretamento e da pressuposição, o processo de implicatura depende obrigatoriamente do contexto conversacional. Tomando o exemplo dado, alguém, diante do enunciado *João aprendeu a cantar*, pode implicitar que *ele vai ficar famoso*, *ele vai ganhar dinheiro*, ou *não sofreremos mais ao ouvi-lo*, etc., dependendo daquilo que o interlocutor conhece a respeito de João.

Quando pensamos na aplicabilidade desses processos ao ensino de língua, rapidamente associamos à prática de leitura. Questionado sobre a compreensão de um texto, muitas das vezes, o aluno deve apenas pressupor, o que é comum em muitos enunciados: “pressupõe-se do texto que...”. Em outras, ele deve ativar o contexto para inferir. Portanto, ao possibilitar aos alunos o entendimento dos processos de inferência e levá-los a esta prática em enunciados linguísticos, certamente estaremos promovendo o processo de compreensão textual, o que, conseqüentemente, contribui para a formação leitora desses alunos. Vários

gêneros textuais possibilitam um interessante trabalho em sala de aula, pois a compreensão de todo e qualquer texto requer um tipo de inferência. Vejamos a seguinte charge:



Fonte: <http://blog.opovo.com.br/blogdoeliomar/a-charge-do-clayton-300/>. (Acesso feito em: 04/11/2013)

Do nível linguístico, podemos afirmar que a expressão *não vou mais* nos leva ao pressuposto de que o personagem tinha o hábito de escutar conversas. Essa informação pressuposta, dada como a informação já partilhada pelos interlocutores, associada ao posto, permite a seguinte leitura: o personagem ouvia conversas e afirma que não fará mais isso. A função da pressuposição na charge passa a ser, então, a de lembrar o interlocutor a informação “supostamente velha”, isto é, o dado anterior ao posto. No entanto, essa leitura pautada no nível linguístico, apesar de essencial, não é suficiente para a interpretação requerida e desejada.

A charge apresentada enquadra-se numa perspectiva de humor-crítico, na qual o aluno necessita mobilizar alguns aspectos do arcabouço linguístico de que dispõe para inferir os sentidos possíveis, ou seja, “(...) pela simples enunciação de cada uma dessas sentenças, outras informações que não são afirmadas literalmente, mas inferidas a partir dessas sentenças” (MOURA, 2006, p. 13).

Nesta percepção, chegar ao sentido pretendido pelo chargista, de modo a reconhecer o seu objetivo, requer uma consciência de que o texto apresenta tanto sentidos literais como não-literais. A compreensão dos sentidos exige do aluno a mobilização de conhecimentos que vão além dos expressos pela estrutura linguística no texto, haja vista que somente através do conhecimento compartilhado, aqui compreendido como aquele “(...) formado por um conjunto de proposições que são aceitas tanto pelo falante quanto pelo ouvinte” (MOURA, 2006, p. 17) é que será possível ao aluno inferir: a) que o personagem é o presidente dos Estados Unidos; b) que ele foi envolvido em várias notícias sobre as ações de espionagem realizadas pelos Estados Unidos a outras nações; c) que esse fato teve uma repercussão negativa ao governo americano etc. Essas inferências, não mais linguísticas, mas pragmáticas, é que permitem a compreensão da crítica inerente ao texto. Além disso, deve-se levar em conta a relação entre os aspectos verbais e não verbais, uma vez que a imagem fornece pistas para a composição do sentido.

Propomos aqui a leitura de charges como uma das atividades que possibilitam o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos, justamente pela complexidade de inferências envolvida neste processo.

3.2 Relações Lexicais

Não é rara a utilização de termos ambíguos em enunciados da modalidade oral ou escrita da língua. Em alguns gêneros específicos, a exemplo de textos publicitários ou humorísticos, chega a ser um recurso produtivo na construção do efeito de sentido desejado. Por outro lado, em outros contextos, nos quais se exige uma linguagem objetiva, tal recurso passa a ser visto como um problema que afeta a clareza e o sentido do texto.

A ambiguidade é a característica de enunciados construídos de forma a possuir mais de um sentido. Segundo Ilari e Geraldi (1987), tal fato ocorre em diferentes níveis – lexical, estrutural ou contextual –, o que depende da natureza do recurso responsável pelo efeito de múltiplos sentidos.

A ambiguidade é lexical quando um termo, por si só, possui duplicidade de sentido, provocando a dupla interpretação do enunciado, o que pode ocorrer com os casos de homonímia (mesmo termo com dois sentidos diferentes e independentes – *manga X manga*) e de polissemia (mesmo termo com sentidos diferentes, porém, com alguma base em comum – *universidade* “prédio” X *universidade* “instituição”). Não é nosso objetivo aqui diferenciar em termos conceituais os dois fenômenos, mas apenas reiterar que devemos refletir como e com que propósitos a ambiguidade pode ser tratada como um conteúdo a ser estudado na disciplina, de forma mais sistemática do que parece já ocorrer.

Ainda sobre o estudo do léxico, chamamos a atenção para as relações de sinonímia e antonímia (igualdade e oposição de sentidos), em função do recorrente equívoco da tradição escolar ao conceituar sinônimos e antônimos como relações perfeitas na língua.

Tradicionalmente, no decorrer do aprendizado escolar, aprende-se o conceito de sinônimo como a possibilidade de substituição de palavras, expressões ou enunciados, mantendo-se o mesmo sentido. Assim, trabalham-se listas de palavras com seus respectivos sinônimos, a exemplo do par *bonito, belo*. Essa noção de pares de sinônimos perfeitos se desfaz, apenas observando o uso da língua. Como muitos termos possuem mais de um sentido, isto é, a polissemia é uma característica das línguas em geral, em cada momento de uso de uma palavra, em cada enunciação, acionamos um sentido diferente, o que possibilita diferentes substituições. Retomando o exemplo, podemos dizer que *bonito/belo* são intercambiáveis no enunciado *Este quadro é bonito*, no entanto, a mesma afirmação não pode ser feita quando nos utilizamos de *bonito* no seu sentido irônico: *Que bonito você ter chegado tão tarde ontem, hein?*

Segundo Ilari e Geraldi (1987), a sinonímia lexical ocorre quando duas palavras sinônimas são empregadas de modo a contribuir com o mesmo sentido da frase, o que implica que a frase, após a substituição do termo, não passe de verdadeira a falsa ou vice-versa.

Os autores exemplificam isso com o par *seco/enxuto*. Podemos considerar identidade de significação nos enunciados *pegue um pano e seque a louça* e *pegue um pano e enxugue a louça*. No entanto, a mesma substituição não é aceitável em *ela escreveu uma carta enxuta e amável* e *ela escreveu uma carta seca e amável*.

Desse modo, a noção de sinônimos perfeitos se desfaz, uma vez que a relação de sinonímia é contextual.

Na mesma direção, Murphy (2000) argumenta que essa relação não é tão simples, pois o que é visto como relações de sentidos entre palavras (dentro do domínio do conteúdo lexical) são, na verdade, relações que envolvem fatores discursivos e baseados em relevância (dentro do domínio da pragmática). Assim, não se pode pensar na existência de sinônimos perfeitos, pois um termo, por possuir mais de um sentido, pode ter uma equivalência adequada somente a um dos seus sentidos e não à totalidade deles.

As mesmas considerações podem ser feitas em relação à antonímia, que se refere à oposição entre os sentidos. Murphy (2000) argumenta ainda que um termo, por possuir mais de um sentido, pode ter uma oposição adequada somente a um dos seus sentidos e não à

totalidade deles. Assim, certamente, teríamos diferentes respostas, se fôssemos buscar o par antônimo de *integral* para as expressões *leite integral*; *pão integral*; *aposentadoria integral*.

Podemos por ora concluir que, no que diz respeito ao ensino, é irrelevante que os alunos memorizem listas de sinônimos ou antônimos, pois isso levaria à crença da relação perfeita, mostrada aqui como inexistente. O interessante é que o aprendiz perceba as variações no uso de um mesmo termo, o que só é possível pela análise de enunciados, e as diferentes significações obtidas dos enunciados, quando analisados contextualmente. A seguir, apresentamos um texto publicitário, publicado em revistas de circulação nacional, na época em que a empresa aérea Azul se engajou na campanha de combate ao câncer de mama.

**Tudo rosa,
tudo Azul.**

Rosa é a cor da luta contra o câncer de mama. E não é porque a gente é Azul que ia deixar de participar. Por isso, a Azul se uniu com a Embraer e pintou de rosa um avião, que vai voar pelo Brasil com uma tripulação só de mulheres. Então, toda vez que você reparar em um avião rosa passando, pense na sua saúde e na saúde das pessoas que você gosta. Esse é o jeito Azul de contribuir para uma causa tão nobre. E tão rosa.

www.voeazul.com.br

Azul
Linhas Aéreas Brasileiras

A publicidade apresenta um fundo rosa com nuvens brancas. No topo, o slogan "Tudo rosa, tudo Azul." está em letras brancas. Abaixo dele, um bloco de texto branco explica a parceria com a Embraer para pintar um avião de rosa e a contratação de uma tripulação exclusivamente feminina. Abaixo do texto, há quatro pequenas imagens: a tripulação feminina, o avião rosa, e um ônibus rosa. No centro, uma grande imagem do avião Azul rosa é exibida. Na base, o logo da Azul Linhas Aéreas Brasileiras é mostrado.

Fonte: http://www.ccsp.com.br/site/peca_agencia/35397/Tudo-rosa-tudo-Azul. (Acesso feito em 15/11/2013)

A compreensão desse texto passa pela percepção da utilização do léxico, uma vez que temos a multiplicidade de sentidos para os termos *azul* e *rosa*, bem como o estabelecimento de uma relação de antonímia entre *azul* e *rosa*. É relevante que o aluno seja levado a perceber aí a ambiguidade como um fenômeno constitutivo do sentido do texto, além de refletir sobre a natureza da antonímia, que deixa de ser linguística e passa a ser cultural, pois a oposição entre as cores azul e rosa não está na língua, e sim nos aspectos culturais da nossa sociedade. Da mesma forma como os alunos devem compreender tais relações para que possam ler o texto, também devem se apropriar delas como mais um recurso a ser utilizado no momento da produção. Assim, retomamos Marcuschi (2004) para reiterar a importância de se inserir o estudo lexical em sala de aula. Segundo o autor, a questão que precisa ser levantada quando falamos sobre as relações lexicais não deve ser sobre “o papel do léxico na produção de sentido [mas] sim qual a nossa forma de operar com o léxico para produzir sentido” (p. 270).

4. Considerações Finais

Como a relação entre o ensino de língua portuguesa e as atividades de significação, pautadas na semântica ou na interface semântico-pragmática, foi o foco deste trabalho, vale destacar dois dos objetivos presentes nos PCNs de Língua Portuguesa:

utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento [...] aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos [...] inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto [...] (BRASIL, 1997, p. 32-33).

No primeiro objetivo, tem-se, explicitamente, a questão da variedade vocabular e da multiplicidade de sentidos que pertencem à área da Semântica. No segundo objetivo, onde se lê “[...] inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto [...]”, tem-se, claramente, uma questão Semântica e Pragmática, pois trabalhar com inferências é trabalhar com a compreensão dos implícitos, em vários níveis, desde o mais lógico, como o acarretamento, passando pela inferência linguística, como a pressuposição, até a inferência de nível contextual, como a implicatura. Abordar tais os conceitos se faz necessário no decorrer do processo de leitura, pois eles não se encontram presentes, necessariamente, no livro didático.

Reiteramos, então, que a abordagem semântico-pragmática é essencial às práticas de sala de aula, pois os aspectos da significação são essenciais às habilidades de compreensão, produção e análise linguística.

5. Referências

- ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. 2000.
- _____. **PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2002.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1, 2006.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

- FRANCHI, Carlos. Linguagem — atividade constitutiva. In: FRANCHI, Eglê, FIORIN, José Luiz (orgs.). **Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. **Portos de Passagem**. – 4ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 8ª. edição, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O Léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, Lígia, FOLTRAN, Maria José e OLIVEIRA, Roberta Pires (orgs.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. – São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- MOURA, Heronides M. M. **Significação e Contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. Florianópolis: Insular, 1999.
- _____. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. – 3ª ed. – Florianópolis: Insular, 2006.
- MURPHY, M. Lynne. Knowledge of words versus knowledge about words: the conceptual basis lexical relations *In*: Bert Peeters (ed.), **The lexicon/encyclopedia interface**. (Current research in the semantics-pragmatics interface 5.) Amsterdam: Elsevier, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática – história, teoria, análise e ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 10ª. ed., 7ª. impressão. – São Paulo, Ática, 2005.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.) **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. – 8ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.