

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS**

JOSELIAS DA COSTA MATOS

**CAMPO SEMÂNTICO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL:
INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ESTUDOS
REGIONAIS DE IMPERATRIZ-MA**

Imperatriz - MA
2023

JOSELIAS DA COSTA MATOS

**CAMPO SEMÂNTICO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL:
INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ESTUDOS
REGIONAIS DE IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área da Linguística e na linha de pesquisa Linguagem, memória e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira

M433c

Matos, Joselias da Costa

Campo semântico na sala de aula do ensino fundamental: interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e estudos regionais de Imperatriz- MA / Joselias da Costa Matos. – Imperatriz, MA, 2023.

129 f.; il.

Orientadora: Dra. Sônia Maria Nogueira

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2023 - Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Semântica. 2. Livro didático. 3. Diretrizes da educação. I. Título.

CDU 81'37:37

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: Raniere Nunes da Silva **CRB13/729**

JOSELIAS DA COSTA MATOS

**CAMPO SEMÂNTICO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL:
INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ESTUDOS
REGIONAIS DE IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

APROVADA EM: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira – UEMASUL

1ª Examinadora: Profa. Dra. Gabriela Guimarães Jeronimo – UEMASUL

2ª Examinadora: Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade – UFT

Dedicado aos sempre imprescindíveis:
Jesus Cristo, meu Senhor e meu salvador;
Joselina, minha esposa e auxiliadora
idônea; Celina e Melisa, minhas filhas e
heranças do Senhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos concedidas no processo: ingressar, cursar e concluir o Mestrado apesar das limitações impostas pela condição autista.

Agradeço, em segundo lugar, à UEMASUL por oportunizar a realização deste trabalho no âmbito do PML.

Agradeço também à professora Dra. Sônia Maria Nogueira, por acreditar na proposta de pesquisa, pela orientação e parceria, pela paciência e sabedoria com que lidou com este pesquisador em todas as fases do processo.

Agradeço às professoras examinadoras: Profa. Dra. Gabriela Guimarães Jeronimo e Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade pela colaboração e parceria prestadas.

Agradeço ainda àqueles que, de alguma forma, contribuíram com a consecução deste trabalho: professores, coordenadores e secretária do PML, companheiros de turma, colegas de trabalho, alunos, família, igreja e amigos mais chegados que irmãos.

Agradeço de antemão aos leitores desta dissertação e da PTT resultante dela.

"En el principio ya existía la Palabra, y la Palabra estaba con Dios, y la Palabra era Dios."

(Nueva Biblia de las Américas. *El evangelio de Jesucristo según Juan*, cap. 1, v. 1. California, U.S.A.: Editorial Vida, 2020, p. 1082.)

RESUMO

No que tange ao ensino de língua portuguesa em sala de aula, observa-se que questões do significado não recebem o mesmo tratamento que, por exemplo, a morfologia e a sintaxe, por meio do uso do livro didático ou através de um trabalho interdisciplinar. A partir disso, os seguintes questionamentos se fazem pertinentes: como se dá a abordagem de campo semântico em atividades no livro didático de língua portuguesa? Como aplicá-la a atividades no livro didático de estudos regionais? É possível a elaboração de atividades sobre campo semântico em uma perspectiva interdisciplinar? Portanto, esta pesquisa objetiva analisar o trabalho com campo semântico nos livros didáticos de língua portuguesa e de estudos regionais de Imperatriz-MA dos anos finais do ensino fundamental, em uma perspectiva interdisciplinar. Para tanto, busca-se: identificar campo semântico nas obras analisadas, descrever a abordagem sobre campo semântico em atividades de compreensão de texto dos livros didáticos, identificar a interdisciplinaridade entre língua portuguesa e estudos regionais por meio do trabalho com campo semântico e sugerir a criação de atividades com campo semântico em uma perspectiva interdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, aliada à pesquisa documental com aplicação da teoria do campo semântico dos estudos da linguagem nos estudos regionais sob a perspectiva da interdisciplinaridade. O *corpus* é composto pelos livros didáticos: *Tecendo linguagens: língua portuguesa 6º ano* (2018), aprovado no PNLD 2020, e *Imperatriz cidade da gente: história e geografia* (2020). Ambos adotados na rede pública de ensino em Imperatriz-MA. Os resultados alcançados revelam que campo semântico não tem sido abordado de forma explícita em atividades de compreensão de texto nos livros didáticos e que é possível aplicar a teoria do campo em atividades do livro didático de estudos regionais, viabilizando o trabalho interdisciplinar com campo semântico em sala de aula. Culminando, assim, na produção de um caderno didático para servir de auxílio ao professor na produção de atividades com campo semântico.

Palavras-Chave: Campo semântico. Língua portuguesa. Estudos regionais de Imperatriz-MA. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Regarding the teaching of Portuguese in the classroom, it is observed that issues of meaning do not receive the same treatment as, for example, morphology and syntax, through the use of the textbook or through interdisciplinary work. Based on this, the following questions are pertinent: How is the semantic field approach applied to activities in the Portuguese language textbook? How can it be applied to activities in the regional studies textbook? Is it possible to develop semantic field activities from an interdisciplinary perspective? Therefore, this research aims to analyze the work with semantic fields in Portuguese language textbooks and regional studies textbooks for the final years of elementary school in Imperatriz, MA, from an interdisciplinary perspective. To do so, it seeks to: identify semantic field in the analyzed textbooks; describe the approach to semantic field in text comprehension activities in the textbooks; identify the interdisciplinarity between Portuguese language and regional studies through the work with semantic field; and suggest the creation of activities with semantic field in an interdisciplinary perspective. This is an exploratory, qualitative research, allied to documentary research with application of the semantic field theory of language studies in regional studies from the perspective of interdisciplinarity. The corpus is composed of the textbooks: *Tecendo linguagens: língua portuguesa 6º ano* (2018), approved in PNL D 2020, and *Imperatriz cidade da gente: história e geografia* (2020). Both adopted in the public education network in Imperatriz-MA. The results achieved reveal that semantic field has not been explicitly addressed in text comprehension activities in textbooks and that it is possible to apply the field theory in regional studies textbook activities, enabling interdisciplinary work with semantic field in the classroom. Culminating, thus, in the production of a didactic booklet to serve as an aid to the teacher in the production of activities with semantic field.

Key-words: Semantic field. Portuguese Language. Regional studies of Imperatriz-MA. Interdisciplinarity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esfera conceitual do conhecimento em alemão	30
Quadro 2 – Estrutura semântica do vocábulo “cidade”	35
Quadro 3 – Contraste de termos usados nas definições de campo lexical e campo semântico	36
Quadro 4 – Estrutura das palavras que expressam alguma relação entre disciplinas	44
Quadro 5 – Sentidos atribuídos aos prefixos latinos	44
Quadro 6 – Campo semântico "identidade" no Texto 1	72
Quadro 7 – Campo semântico "identidade" no Texto 2	75
Quadro 8 – Campo semântico "memória" no Texto 3	82
Quadro 9 – Campo semântico "memória" no Texto 4	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo básico de Ogden e Richards	21
Figura 2 – Triângulo semiótico proposto por Ullmann	21
Figura 3 – Disciplinas subsidiárias da lexicologia	26
Figura 4 – Interação e relações entre as disciplinas	45
Figura 5 – Estrutura da BNCC para o ensino fundamental	52
Figura 6 – Capa do livro didático de língua portuguesa	63
Figura 7 – Capa e contracapa do livro didático de estudos regionais	65
Figura 8 – Localização do Texto 1 no livro didático de língua portuguesa	68
Figura 9 – Texto 1, <i>subcorpus</i> 1	69
Figura 10 – Questões da atividade relativas ao Texto 1	71
Figura 11 – Texto 2, <i>subcorpus</i> 1	73
Figura 12 – Texto 3, <i>subcorpus</i> 2	79
Figura 13 – Questão 4 da atividade relativa ao Texto 3	81
Figura 14 – Texto 4, <i>subcorpus</i> 2	83
Figura 15 – Atividade relativa ao Texto 4	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da seleção de obras de Língua Portuguesa no PNLD 2020 60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
ISBN	<i>International Standard Book Number</i> / Padrão Internacional de Numeração de Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PTT	Produção Técnico-Tecnológica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ESTUDOS SEMÂNTICOS, REGIONALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: BREVES APONTAMENTOS	17
2.1	Estudos semânticos	17
2.1.1	A Semântica linguística	18
2.1.2	A Lexemática	22
2.1.3	A teoria do campo	26
2.2	Regionalidade	38
2.3	Interdisciplinaridade	40
3	DOCUMENTOS OFICIAIS E O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	46
3.1	Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB à Base Nacional Comum Curricular – BNCC	47
3.2	Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM	54
3.3	Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	57
4	METODOLOGIA	61
4.1	Caracterização da pesquisa	61
4.2	O <i>corpus</i>	62
4.3	Procedimentos metodológicos.....	65
5	ANÁLISE DE CAMPO SEMÂNTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	67
5.1	Análise do <i>subcorpus</i> 1	67
5.1.1	Sugestão de atividade interdisciplinar com campo semântico 1.....	75
5.2	Análise do <i>subcorpus</i> 2	77
5.2.1	Sugestão de atividade interdisciplinar com campo semântico 2.....	86
6	PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT	91
	CONCLUSÃO	95
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE – Caderno de atividades com campo semântico: uma proposta interdisciplinar	102

1 INTRODUÇÃO

A Semântica está configurada como uma ciência linguística moderna e recente. Os estudos semânticos, como os estudos do significado, são realizados desde a Grécia Antiga pelos filósofos Platão e Aristóteles. Foi somente no século XIX que a Linguística começou a ganhar *status* de ciência e, conseqüentemente, a Semântica passou a despertar interesse às demais áreas do conhecimento, como a História e a Antropologia.

Ao que concerne à semântica e o ensino de língua portuguesa no Brasil, podemos observar que ela não recebeu o tratamento que lhe é devido em sala de aula. Embora, recentemente, tenhamos alguns materiais teóricos que tratam do ensino de semântica na educação básica, como é o caso, por exemplo, de "Introdução à semântica – brincando com a gramática", de Rodolfo Ilari, publicado pela editora Contexto em 2001 e que já se encontra em sua 8ª edição, e de "Semântica para a educação básica" (2008), do professor Celso Ferrarezi Júnior. E, nesse contexto do ensino de semântica na educação básica brasileira, destacamos o papel do livro didático como recurso pedagógico muito utilizado por professores e alunos.

Já são mais de vinte anos de magistério entre o ensino de língua estrangeira e o de língua materna nos diferentes níveis da educação escolar: atualmente no ensino médio técnico, mas com vasta experiência no ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais, tendo lecionado também no ensino médio regular e ensino superior (graduação e pós-graduação) e, como professor de Língua Portuguesa, observo que, em nossa prática docente, muitas vezes somos levados a priorizar o ensino de gramática nas aulas da disciplina. Para ser mais específico, conteúdos de morfologia e de sintaxe. E, embora as atividades com texto sejam uma constante no processo de ensino, dificilmente realizamos um trabalho satisfatório com a semântica em sala de aula nas atividades de leitura e compreensão, sobretudo aquelas contidas no livro didático adotado que, na maioria das vezes, é o único material didático de que dispõe o aluno.

Pensando nisso, e considerando essa lacuna no estudo de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, principalmente referente à prática de leitura e compreensão de textos na perspectiva da construção de seus sentidos, é que surgiu

uma inquietação, referente ao tratamento da semântica no livro didático de língua portuguesa, de que a teoria do campo semântico pode ser um instrumento útil nas atividades de compreensão textual. Nesse sentido, ao desenvolver-se um trabalho a partir das relações que as palavras mantêm entre si, o aluno será capaz de construir os significados das palavras e desenvolver sua competência comunicativa.

Para irmos um pouco além, nos sentimos desafiados e motivados a expandir o alcance da abordagem semântica aos estudos regionais, por que não? É notória a resistência da maioria dos professores da educação básica a toda e qualquer proposta de execução de uma ação interdisciplinar. Ao professor de estudos regionais (normalmente o de História e o de Geografia) uma nova porta se abrirá como alternativa para os momentos de leitura, pois ao abordar aspectos de regionalidade em sala de aula, esse professor poderá levar seu aluno à (re)construção do significado das palavras do texto a partir de atividades de delimitação de campos semânticos.

Assim, justificamos esta nossa proposta de estudo como relevante e necessária para a ampliação e melhoria do ensino de semântica na sala de aula dos anos finais do ensino fundamental, por promover a valorização do uso do livro didático por parte do professor e o desenvolvimento de uma ação interdisciplinar entre língua portuguesa e estudos regionais. Além de contribuir socialmente com um produto técnico-tecnológico no qual os professores disporão de alguns modelos de atividades e serão estimulados a criarem suas próprias atividades com campo semântico em uma perspectiva interdisciplinar.

Dessa forma, este trabalho tem como tema "campo semântico em sala de aula do ensino fundamental", o que nos levou à formulação de algumas questões norteadoras: como se dá a abordagem de campo semântico em atividades no livro didático de língua portuguesa? Como aplicá-la a atividades no livro didático de estudos regionais dos anos finais do ensino fundamental? É possível a elaboração de atividades sobre campo semântico em uma perspectiva interdisciplinar?

O objetivo geral de nossa pesquisa é analisar o trabalho com campo semântico nos livros didáticos de língua portuguesa e de estudos regionais do Maranhão dos anos finais do ensino fundamental, em uma perspectiva interdisciplinar. Buscamos como objetivos específicos: identificar campo semântico nas obras analisadas, descrever a abordagem sobre campo semântico em atividades dos livros

didáticos de língua portuguesa e de estudos regionais, identificar a interdisciplinaridade entre língua portuguesa e estudos regionais por meio do trabalho com campo semântico e sugerir a criação de atividades com campo semântico em uma perspectiva interdisciplinar.

Para alcançarmos os objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, valendo-se dos delineamentos da pesquisa documental.

Nosso *corpus* constitui-se de dois livros didáticos, a saber: *Tecendo linguagens: língua portuguesa 6º ano*, de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018), da Editora IBEP. E, também, o livro didático *Imperatriz cidade da gente: história e geografia: estudos regionais: ensino fundamental anos finais*, de autoria de Evane Santos, Geilson Reis, Liratelma Alves, Margarida Chaves e Sheryda Lila Carvalho (2020), da Editora Didáticos. A seleção do *corpus* se deu por serem ambos utilizados em escolas públicas na cidade de Imperatriz-MA.

Os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa estão baseados nos estudos específicos em Semântica: Ullmann (1967), Genouvrier e Peytard (1973), Pinto (1977), Hjelmslev (1978), Guiraud (1980), Geckeler (1984), Marques (2011), Polguère (2013; 2018), Bechara (2015) e Abrahão (2018); específicos em Regionalidade: Pozenato (2003) e Haesbaert (2010); e específicos em Interdisciplinaridade: Fazenda (2006) e Paviani (2008).

Como resultado de nossa investigação, elaboramos uma proposta de Produção Técnico-Tecnológica – PTT para o ensino de semântica na sala de aula de língua portuguesa e de estudos regionais, visando contribuir para um trabalho interdisciplinar com campo semântico no livro didático do ensino fundamental anos finais na cidade de Imperatriz-MA.

Estruturalmente, esta dissertação está composta por seis capítulos:

O primeiro capítulo consta da Introdução.

No segundo, "Estudos semânticos, regionalidade e interdisciplinaridade: breves apontamentos", abordamos as considerações acerca da história dos estudos semânticos, incluindo as diferentes abordagens semânticas, das quais destacamos a Lexemática, em cuja vertente se encontra a teoria do campo semântico, esta discutida no âmbito de estudo das esferas conceituais sob a égide de seu criador, Jost Trier; e

tecemos algumas observações sobre o aspecto da regionalidade e o da interdisciplinaridade, apontando para o trabalho de pesquisa em uma atitude colaborativa entre os dois componentes curriculares a que pertencem os livros didáticos selecionados.

No terceiro, "Documentos oficiais e o livro didático na educação básica", apresentamos os documentos oficiais da educação básica DCN, BNCC e DCTM. Discorremos, ainda, sobre o PNLD 2020, em que o livro didático de Língua Portuguesa que compõe o *corpus* foi aprovado para o quadriênio 2020-2023 e está em uso nas escolas públicas de Imperatriz-MA.

No quarto, "Metodologia", delineamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Para isso, apresentamos: a caracterização da pesquisa, o *corpus* e os procedimentos metodológicos.

No quinto, "Análise de campo semântico nos livros didáticos em uma perspectiva interdisciplinar", apresentamos a análise dos livros didáticos de língua portuguesa e de estudos regionais sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Assim, neste capítulo, visamos examinar os textos que compõem o *corpus* de pesquisa, buscando estabelecer o trabalho com campo semântico nas atividades sugeridas por nós em cada *subcorpus*.

No sexto capítulo, "Produção Técnico-Tecnológica – PTT", descrevemos a produção técnico-tecnológica proposta.

Por fim, expomos a conclusão a partir da discussão dos resultados obtidos com base na análise dos livros didáticos.

Seguem-se a isso, as referências e um apêndice, contendo o Produto Técnico-Tecnológico.

2 ESTUDOS SEMÂNTICOS, REGIONALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: BREVE APONTAMENTOS

Ao discutir a linguagem é importante considerar a semântica, pois a semântica é o estudo do significado. A semântica é frequentemente estudada em um contexto regional, pois diferentes regiões podem usar a linguagem de forma diferente. A interdisciplinaridade também é importante quando se considera a semântica no contexto do ensino de língua portuguesa na educação básica, pois permite uma compreensão mais abrangente da língua.

Ao reunir diferentes disciplinas, como Língua Portuguesa (por vezes tratando-se de três componentes curriculares: Português, Literatura e Produção de Textos) e Estudos Regionais (normalmente sob o viés da História e da Geografia), o pesquisador pode obter uma melhor compreensão de como a linguagem é usada em diferentes contextos e como ela influencia a cultura e a sociedade. Portanto, existe uma importante relação entre semântica, regionalidade e interdisciplinaridade.

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta algumas considerações acerca desses três pilares que sustentam nosso trabalho de pesquisa. Para tanto, serão abordados, primeiramente, alguns aspectos dos estudos semânticos, como: a semântica como ciência linguística, questões concernentes ao significado, estudo estrutural do léxico e a teoria do campo; em seguida, explicitamos o conceito de regionalidade; e, por último, o significado de interdisciplinaridade bem como sua distinção dos demais fenômenos pedagógicos que apresentam alguma interação e relação entre disciplinas.

2.1 Estudos semânticos

A semântica é a parte da Gramática que, historicamente, não tem recebido o tratamento devido em sala de aula pelos professores de língua portuguesa e tampouco no livro didático de língua portuguesa da educação básica. Basta compará-la com a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe, por exemplo, e percebemos que estas estão sempre presentes nos estudos sobre a língua, seja na exposição teórica do conteúdo estritamente gramatical e/ou nas atividades de leitura e produção de textos

durante o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação escolar. Apresentamos, assim, os fundamentos teóricos da semântica como o ramo das pesquisas linguísticas em que está inserido o nosso objeto de estudo.

A fim de aprofundar esses fundamentos, este subcapítulo subdivide-se em: 2.1.1 "A semântica linguística", em que fazemos uma breve contextualização da história dos estudos semânticos; 2.1.2 "A lexemática", em que destacamos uma perspectiva teórica desse estudo semântico; e 2.1.3 "A teoria do campo", seção em que refletimos sobre o fenômeno específico em que está inserido o objeto de estudo da pesquisa.

Assim, essas seções contribuem para aprofundar o conhecimento do professor de língua portuguesa como língua materna que deseja trazer o ensino de semântica para a sala de aula, por meio do uso do livro didático, em uma perspectiva interdisciplinar.

2.1.1 A semântica linguística

Na tradição linguística se considera que Bréal foi o primeiro a utilizar a palavra *semântica* ainda no século XIX. No entanto, alguns anos antes, Christian Karl Reisig desenvolveu uma nova concepção de gramática em que incluía nas três divisões principais a *semasiologia* – o estudo do significado (as outras duas correspondem à etimologia e à sintaxe) (ULLMANN, 1967).

Pensando sobre os temas da semasiologia de Reisig, Bréal “sentiu a impressão de que estava iniciando uma ciência inteiramente nova que ainda não possuía nome” (ULLMANN, 1967, p. 8, tradução nossa)¹ e utilizou pela primeira vez em 1883, em seu artigo *Les Lois Intellectuelles du Langage*, o termo *semântica* com a definição de “ciência das significações”. Etimologicamente a palavra “semântica” é derivada do verbo grego *sêmainô* (significar), este verbo, porém, é derivado de *sêma* (sinal) que corresponde ao adjetivo sentido.

A Linguística no século XX engloba múltiplas escolas, correntes e divergências de opiniões entre os pesquisadores. Pinto (1977, p. 18) assevera que

¹ No original: *sintió la impresión de que estaba iniciando una ciencia enteramente nueva que todavía no poseía nombre* (ULLMANN, 1967, p. 8).

esse “tem sido o retrato sofrido [...] da dificuldade que [a Linguística] vem encontrando para delimitar seu objeto e suas diferentes disciplinas”.

Com relação aos primeiros estudos semânticos nesse mesmo século, reconhece Guiraud (1980, p. 7) que, “como todas as ciências a um só tempo muito antigas e muito novas, a semântica sofre por não ter ainda definido exatamente o seu objeto, e também por não ter esclarecido a sua terminologia”. Pois, em sua origem, o termo aponta para questões do significado e do sentido, indicando, assim, uma delimitação diversa do campo de investigação da semântica.

Mais tarde, Marques (2011) adverte que, além da falta de consenso sobre a definição de semântica e a delimitação de seu objeto de estudo, os especialistas divergem também quanto à terminologia a ser usada. Decorrente disso, apresentamos as seguintes definições identificadas na literatura: “A semântica [é o] estudo do significado das palavras” (ULLMANN, 1967, p. 3, tradução nossa)²; “A semântica é o estudo do sentido das palavras” (GUIRAUD, 1980, p.7).

Depreendemos dessas definições que as palavras “significado” e “sentido” se confundem quando utilizadas para definirem a semântica. Mas, afinal de contas, o que é sentido? E o que é significado?

Bechara (2015) traz luz à questão ao abordar os três tipos diferentes de conteúdo linguístico nos quais inclui o significado e o sentido (o outro corresponde à designação). Para o autor, o significado corresponde ao plano linguístico particular e o sentido, ao plano do discurso. Assim, notamos que a complexidade na delimitação do objeto de estudo da semântica está relacionada com o próprio conceito de significado no domínio da linguística. Limitamo-nos em (tentar) defini-lo ao invés de discorrermos acerca da diferenciação entre os termos sentido, significado e significação.

Ullmann (1967), ao tratar sobre o conceito de significado, afirma ser este o termo mais ambíguo nos estudos da linguagem e cita a obra *O significado de significado*, de Ogden e Richards, nela os autores recolheram dezesséis definições diferentes para o termo. Ullmann (1967, p. 62, tradução nossa)³ afirma ainda que “a

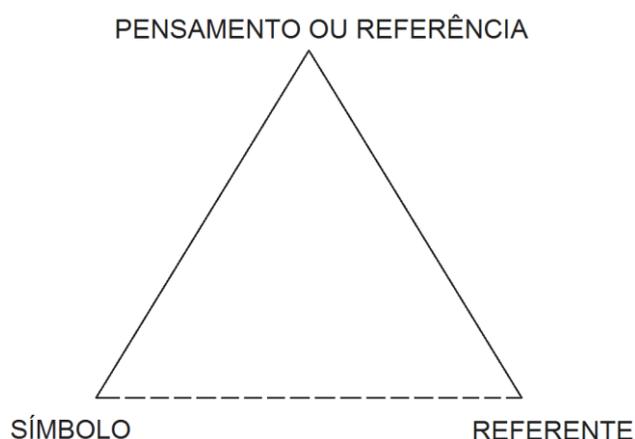
² No original: *la semántica, estudio del significado de las palabras* (ULLMANN, 1967, p. 3).

³ No original: *La ambigüedad puede reducirse, aunque en modo alguno disiparse, si limitamos nuestra atención a los significados de las palabras* (ULLMANN, 1967, p. 62).

ambiguidade pode reduzir-se, embora de modo algum desaparecer, se limitamos nossa atenção aos significados das palavras".

Ocupando-se, portanto, do significado das palavras, o autor aponta duas linhas de pensamento linguístico que tratam dessa questão do significado: uma analítica e outra operacional. Esta, interessa-se pelo modo como o significado opera, e aquela, pela essência do significado (Ullmann, 1967). Dado nosso interesse na definição de significado, vejamos o modelo analítico que o reduz a três componentes principais – o triângulo básico de Ogden e Richards (Figura 1):

Figura 1 – Triângulo básico de Ogden e Richards

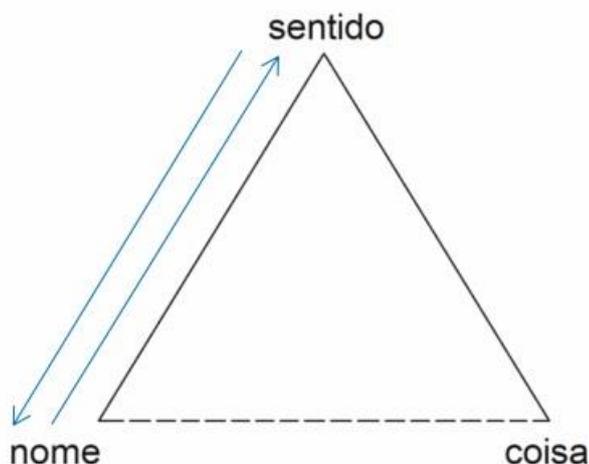


Fonte: Adaptado de: Ullmann (1967, p. 64).

Como se pode ver, o triângulo apresentado considera as relações que se estabelecem entre o símbolo, o pensamento e o referente. O símbolo representa corretamente um pensamento, que se refere adequadamente a um referente, mas que não há uma relação direta entre o símbolo e o referente (linha pontilhada).

Mantendo-se apenas no plano linguístico, Ullmann (1967) sugere outra terminologia aos componentes do triângulo básico de Ogden e Richards, conforme mostra a Figura 2:

Figura 2 – Triângulo semiótico proposto por Ullmann



Fonte: Elaborado pelo autor.

O autor situa o significado das palavras no lado esquerdo do triângulo, indicando que "o *nome* é a configuração fonética da palavra [...]. O *sentido* [...] é 'a informação que o nome comunica ao ouvinte', enquanto a *coisa* é [...] o aspecto ou acontecimento não-linguístico". Assim, tece sua própria definição de significado: é a "relação recíproca e reversível entre o nome e o sentido". (ULLMANN, 1967, p. 65, tradução nossa, grifos do autor)⁴.

Outras teorias do significado foram estabelecidas nos estudos linguísticos, algumas voltadas às frases e sentenças, outras ao uso em discursos apropriados.

Desse modo, pode-se inferir que a semântica está voltada ao estudo do significado em diversos níveis: lexical (significado das palavras), sintático (significado oracional) e pragmático (significado textual). Isso nos leva à consideração de que a semântica é, de fato, uma disciplina linguística e que seu objeto de estudo consiste nos significados linguísticos ou no "significado das formas linguísticas", como citado em Marques (2011, p. 15).

Com efeito, a linguística é, apenas, uma das três ciências de que, tradicionalmente, a semântica participa. Pois a Filosofia e a Psicologia, também, estudam problemas semânticos. Por isso existem, por um lado, a semântica linguística e, por outro lado, uma semântica filosófica e uma semântica geral. Estas duas últimas

⁴ No original: *El "nombre" es la configuración fonética de la palabra [...] El "sentido" [...] es "la información que el nombre comunica al oyente", mientras que la "cosa" es [...] el rasgo o acontecimiento no lingüístico e relación recíproca y reversible entre el nombre y el sentido* (ULLMANN, 1967, p. 65).

ocupando-se, respectivamente, de problemas semânticos de ordem lógica e psicossociológica do signo.

Existe, atualmente, uma ampla gama de abordagens semânticas, todas partindo do mesmo objeto: o estudo do significado. Embora os estudos do significado remontam à Antiguidade Clássica, somente na Idade Moderna é que a semântica despertou o interesse de estudiosos da linguagem, que intensificaram os estudos acerca da questão do significado. E, das diferentes perspectivas teóricas adotadas, surgiram as diversas abordagens ou várias semânticas. Abrahão (2018) enumera as seguintes:

semântica diacrônica, semântica lexical, semântica sentencial, semântica proposicional, semântica estrutural, semântica gerativa, semântica interpretativa, semântica funcional, semântica cognitiva, semântica atencional, semântica formal, semântica transcendental, semântica do discurso, semântica da enunciação, semântica argumentativa, semântica prototípica, semântica das catástrofes, entre tantas outras. (ABRAHÃO, 2018, p. 9, grifos da autora)

Essas abordagens, e todas as outras não listadas aqui, descendem, em sua maioria, das seguintes perspectivas teóricas sobre a linguagem: o estruturalismo, o gerativismo e o cognitivismo, sendo esta estabelecida mais recentemente no século XXI e aquelas no século XX.

Trataremos, a seguir, da lexemática ou semântica estrutural, uma vez que esta constitui-se na vertente semântica em que está inserido o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa.

2.1.2 A lexemática

Começamos esta seção lembrando que foi Saussure quem inaugurou o ponto de vista estrutural nos estudos da linguagem, o que, conseqüentemente, abriu a porta para as investigações de caráter estrutural nos estudos semânticos.

Assim, o “Curso de Linguística Geral”, publicado postumamente em 1916, é o divisor de águas nos estudos semânticos. Se bem que, o ponto de partida dos estudos estruturalistas em semântica foi o VIII Congresso Internacional de Linguistas celebrado em Oslo (Noruega) no ano de 1957, “para introduzir os critérios estruturais

ordinários na semântica”, como expressado por Ullmann (1967, p. 268, tradução nossa)⁵.

Na visão saussureana, a língua é tida como um conjunto de elementos que possuem diversas relações entre si e que, segundo Ullmann (1967, p.10, tradução nossa, grifo do autor)⁶, “Esta visão da língua como um sistema de elementos estruturantes interdependentes, jaz na raiz do que chegou a conhecer-se como *‘lingüística estrutural’*”. O autor indicava, ainda, que a linguística moderna se encontrava dominada pela ideia de estrutura.

Surgem, então, algumas obras da semântica do século XX intituladas “Semântica estrutural”, em que se destaca a produzida pelo linguista russo Algirdas Julius Greimas, publicada pela primeira vez em 1966. Essa sua obra foi inspirada em um artigo intitulado “Por uma semântica estrutural”, publicado nove anos antes por seu contemporâneo, o linguista dinamarquês Hjelmslev que afirmava:

cada elemento da língua entra em uma categoria determinada, definida por certas possibilidades de combinações determinadas e pela exclusão de outras delas. Estas categorias constituem, com suas definições, o sistema de elementos da língua, ou aquilo a que chamamos de *estrutura da língua*. (HJELMSLEV, 1978, p. 219, grifo do autor)

Ainda sobre o postulado por Hjelmslev em sua obra “A linguagem” (publicada em 1963 como uma tentativa de reinterpretar a gramática, sob a ótica dos cânones estruturalistas da linguagem), ao discorrer sobre o estudo da estrutura e o uso da língua, de forma conclusiva, diz que “A estrutura da língua especifica, portanto, o número de elementos com os quais se deve operar e a forma pela qual cada um pode unir-se aos demais. Nada além disso” (HJELMSLEV, 1978, p. 222).

Essa concepção de estrutura da língua pré-estabelecida por Saussure e desenvolvida por Hjelmslev, estabeleceu as bases de uma abordagem estrutural em semântica, em que pretendia descrever, em sua totalidade, o léxico das línguas, visando a delimitação e análise dos campos semânticos.

⁵ No original: *para introducir los criterios estructurales ordinarios en la semántica* (ULLMANN, 1967, p. 268).

⁶ No original: *Esta visión de la lengua como un sistema de elementos interdependientes, yace en la raíz de lo que ha llegado a conocerse como “lingüística estructural”* (ULLMANN, 1967, p. 10).

Na seção anterior, vimos que o significado linguístico pode pertencer a três níveis ou campos de estudos diferentes:

No plano linguístico estrito, os estudos do significado costumam distribuir-se em três domínios básicos: o da semântica lexical, o da semântica da sentença [...] e o da semântica do texto [...]. A distinção desses três domínios básicos reflete a evolução da semântica ao longo do tempo. (MARQUES, 2011, p. 16)

É exatamente no domínio do léxico que se situa a semântica estrutural. Decorrente disso é que essa vertente dos estudos semânticos recebe, também, a denominação de lexemática⁷, por ser definida como “o estudo da estrutura do conteúdo (‘significado’) léxico” (BECHARA, 2015, p. 401).

E sobre as diferentes e possíveis relações em lexicologia⁸, Bechara (2015, p. 401) adverte que “só as relações de significação são estruturáveis [e que é] justamente o estudo da estruturação das relações de significação que separa a lexemática de outras disciplinas [lexicológicas]”, como a onomasiologia e a semasiologia.

Isso nos leva a considerar a proposta de Coseriu (1981, p. 47, tradução nossa)⁹ de que, nos estudos do léxico, são possíveis quatro pontos de vista: (1) o ponto de vista de uma “lexicologia da expressão”, que estuda as relações entre os significantes léxicos; (2) o ponto de vista da “lexicologia do conteúdo”, que estuda as relações entre os significados léxicos; (3) o ponto de vista da “semasiologia”, que estuda a relação entre dois planos¹⁰, partindo da expressão; e (4) o da “onomasiologia”, que, também, estuda a relação entre os dois planos, porém, partindo

⁷ Na teorização de Eugenio Coseriu, a lexemática designa uma teoria particular de semântica estrutural que, em uma determinada língua, estuda, apenas, a significação lexical, excluindo do seu estudo todos os outros tipos de significação, como por exemplo a significação sintática ou a determinada pelo uso (VILELA, 1979).

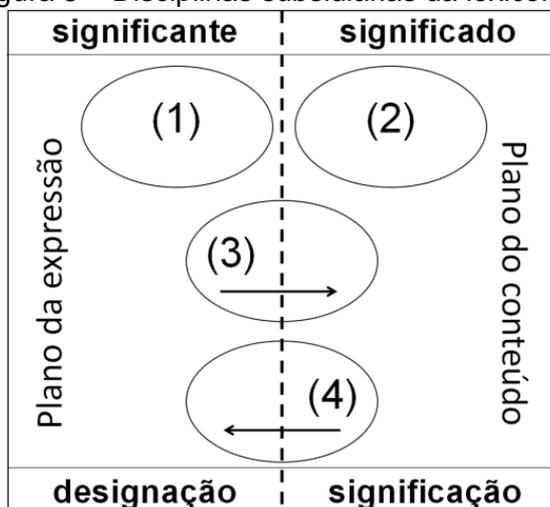
⁸ Para o esclarecimento desse método do trato do léxico, recomendamos a leitura de Genouvrier e Peytard (1973, p. 342-356).

⁹ No original: (1) *lexicología de la expresión*, (2) *lexicología del contenido*, (3) *semasiología* e (4) *onomasiología* (COSERIU, 1981, p. 47).

¹⁰ Hjelmslev (1978) foi quem desdobrou sua análise em dois planos: um plano da expressão, outro do conteúdo, usando como ponto de partida a dicotomia significante/ significado. Ao retomar essa dualidade, ele afirmou a existência de uma função significante, cujos funtivos serão a expressão e o conteúdo. Para ele, o conteúdo linguístico apresenta uma forma que é independente do sentido do conteúdo, denominada por ele como “forma do conteúdo”.

do conteúdo. Situamos essas quatro disciplinas lexicológicas, propostas pelo autor, na Figura 3.

Figura 3 – Disciplinas subsidiárias da lexicologia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar, atentamente, as postulações de Coseriu dispostas no Figura 3, podemos inferir que “a *lexemática* ou *semântica estrutural* corresponde ao nível estrutural sistemático da *lexicologia do conteúdo*” (COSERIU, 1981, p. 50, grifos do autor, tradução nossa)¹¹, eliminando, assim, a possibilidade de uso do termo *semântica lexical* como sinônimo de *semântica estrutural*. Pois, a *semântica lexical* pertence ao nível estrutural da *semasiologia*, conforme indica Bechara (2015, p. 57, grifo nosso): “Tradicionalmente, é este estudo [semasiologia] que se reconhece em geral como a disciplina *semântica* ou *semântica lexical*”.

Assim, para evitarmos a confusão entre os termos *semântica estrutural* e *semântica lexical*, optamos por trabalhar com o termo *lexemática* (em detrimento de seu termo sinônimo *semântica estrutural*) na sistematização e análise dos dados desta pesquisa.

Subsumidas, então, à *lexemática* estão as seguintes denominações pertinentes às estruturas léxicas: “campos linguísticos”, “campos conceituais”, “campos lexicais” e “campos semânticos”. A organização do vocabulário em campos é sem dúvida uma das contribuições mais frutíferas da *lexemática*.

¹¹ No original: *la lexemática o semântica estructural corresponde al nivel estructural sistemático de la lexicología del contenido* (COSERIU, 1981, p. 50).

Ullmann (1967, p. 283, tradução nossa)¹² também ressalta a importância da teoria do campo no desenvolvimento dos estudos semânticos sob três aspectos: primeiro, "introduziu um método verdadeiramente estrutural em um ramo da linguística", também permitiu "formular problemas que de outra maneira passariam despercebidos" e, finalmente, proporcionou "um método valioso de abordar [o problema da] influência da linguagem sobre o pensamento".

Trataremos, pois, na seção subsequente acerca de algumas questões concernentes à teoria do campo semântico – objeto de nossa investigação.

2.1.3 A teoria do campo

Os estudos acerca da organização do vocabulário em campos, no plano das esferas conceituais¹³, remontam às décadas de 1920 e 1930, como afirma Ullmann (1967):

Isto [a cristalização de uma norma para a estrutura de esferas conceituais] aconteceu em 1924 quando o termo “campo semântico” foi introduzido por G. Ipsen para denotar tais esferas. Nos anos subsequentes, vários campos foram sistematicamente explorados. [...] Foi neste clima espiritual onde se concebeu a monografia de Trier sobre termos intelectuais no alemão. Neste livro, que apareceu em 1931 e, em uma série de importantes artigos que se seguiram, Trier elaborou sua concepção dos campos (ULLMANN, 1967, p. 276, tradução nossa)¹⁴.

G. Ipsen foi quem exerceu influência sobre a terminologia “campo semântico” e quem primeiro empregou a imagem do mosaico na investigação do campo. Ambas

¹² No original: *ha logrado introducir un método verdaderamente estructural en una rama de la lingüística... formular problemas que de otro modo habrían pasado desapercibidos... proporciona un método valioso de abordar [el] problema [de] la influencia del lenguaje sobre el pensamiento* (ULLMANN, 1967, p. 283).

¹³ Estas tentativas de descobrir princípios de organização do vocabulário seguiram em três planos diferentes: o das palavras isoladas, o das esferas conceituais e, por último, o do vocabulário em seu conjunto, segundo Ullmann (1967).

¹⁴ No original: *Esto sucedió en 1924 cuando el término "campo semántico" fue introducido por G. Ipsen para denotar tales esferas. En los años que siguieron, varios campos fueron sistemáticamente explorados. [...] Fue en este clima espiritual donde se concibió la monografía de Trier sobre términos intelectuales en el alemán. En este libro, que apareció en 1931, y en una serie de importantes artículos que siguieron, Trier elaboró su concepción de los campos* (ULLMANN, 1967, p. 276).

foram, posteriormente, utilizadas por Trier para desenvolver sua teoria do campo, além de o mesmo atribuir influência das ideias de outras fontes. Sobre isso Trier diz:

Já não saberia dizer se desenvolvi a teoria do campo apenas com ajuda de Saussure ou se as doze linhas de Ipsen também me influenciaram... No conjunto de minhas ideias me sinto especialmente influenciado por Ferdinand de Saussure e especialmente ligado a Leo Weisgerber (TRIER apud GECKELER, 1984, p. 103, tradução nossa)¹⁵.

Como se observa, a teoria do campo alude aos princípios estruturalistas, o que levanta a suspeita de que Saussure possa ser considerado o precursor da ideia de campo. Embora Saussure não faça uso do termo campo, ao discorrer sobre o “valor linguístico considerado em seu aspecto conceitual”, postula que “a língua [é] um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE, 2006, p. 133).

Essa ideia está, explicitamente, exposta na concepção de campo elaborada, mais tarde, por Trier como “setores estritamente entrelaçados do vocabulário, no qual uma esfera particular está dividida, classificada e organizada de tal maneira que cada elemento contribui para delimitar a seus vizinhos e é delimitado por eles” (ULLMANN, 1967, p. 276-277, tradução nossa)¹⁶.

Quanto à ligação de Trier com Weisgerber, Guiraud (1980, p. 83) destaca que: “A ideia de Trier, bem como a de Weisgerber, é a de que nossos conceitos recobrem todo o campo do real sem deixar espaço vazio e sem se sobrepor, assim como as peças de um quebra-cabeças”. Dessa ideia, Trier, ao estudar o campo do conhecimento no alemão antigo e médio, pôde demonstrar que as palavras cobrem um campo conceitual e exprimem uma visão do mundo, formando um campo linguístico (GUIRAUD, 1980, p. 85).

Dessa forma, fica evidente a correlação entre o pensamento de Trier e as ideias de Saussure de sistema, de estrutura e de valor, assim como a consonância de

¹⁵ No original: *No sabría ya decir si la teoría del campo la he desarrollado sólo con ayuda de SAUSSURE o si me han influido también las doce líneas de IPSEN... En el conjunto de mis ideas me siento especialmente influenciado por FERDINAND DE SAUSSURE y especialmente ligado a LEO WEISGERBER* (TRIER apud GECKELER, 1984, p. 103).

¹⁶ No original: *sectores estrechamente entrelazados del vocabulario, en el que una esfera particular está dividida, clasificada y organizada de tal manera que cada elemento contribuye a delimitar a sus vecinos y es delimitado por ellos* (ULLMANN, 1967, p. 276-277).

sua ideia com a de Weisgerber, no que se refere a uma visão linguística do mundo possibilitada pela organização das palavras em campos.

Apesar disso, vale salientar que outros trabalhos linguísticos anteriores a Ipsen e a Trier já tratavam da noção de campo, como é o caso, por exemplo, de K. W. L. Heyse em sua obra póstuma publicada em 1856, R. M. Meyer em seu artigo “Sistemas semânticos” de 1910 e a obra de H. Werner “As origens da metáfora”, datada de 1919 (GECKELER, 1984).

A autoria da teoria do campo semântico é atribuída a Trier devido a que este filólogo alemão impulsionou as teorias existentes no âmbito de estudo das esferas conceituais, tornando-se “um dos primeiros a demonstrar que as mudanças semânticas alteram as estruturas dos campos semânticos” (ABRAHÃO, 2018, p. 115).

Além disso, o marco inicial de sua dedicação ao problema do campo se deu na tentativa de expor o vocabulário alemão da esfera conceitual do conhecimento na sua totalidade e desenvolvimento histórico (TRIER apud GECKELER, 1984). A seguir, apresentamos o modo como ele conseguiu analisar, ao longo do tempo, o campo semântico do conhecimento em alemão.

Trier comparou a esfera conceitual do campo semântico de “conhecimento” na Alemanha de 1200 e de 1300. Ele constatou que o campo do conhecimento no século XIII recobria três palavras-chave: *wisheit*, *kunst* e *list*. Tais palavras são pertencentes a duas ordens distintas: uma material, que engloba o conhecimento do nobre e do cavaleiro (*kunst*) e o conhecimento popular (*list*), e a outra de ordem espiritual (*wisheit*). O conhecimento espiritual recobre os outros dois, e estes, por sua vez, se opõem entre si quanto ao seu significado. Isso demonstra que haviam dois princípios que orientavam a visão de mundo na era medieval: o feudalismo (conhecimento cortês *versus* conhecimento popular) e a universalidade (conhecimento espiritual) (ULLMANN, 1967).

Segundo Ullmann (1967, p. 281, tradução nossa)¹⁷, “Um cenário bem diferente surge do vocabulário místico alemão por volta de 1300, que foi investigado por um dos discípulos de Trier”. Cem anos depois, o vocabulário alemão sobre o conhecimento mudou, assim como a sociedade.

¹⁷ No original: *Un cuadro muy diferente emerge del vocabulario místico alemán alrededor de 1300, que fue investigado por uno de los discípulos de Trier* (ULLMANN, 1967, p. 281).

A palavra *list* passa a ter uma conotação pejorativa e, por isso, desaparece do campo semântico do conhecimento. Por outro lado, *wizzen* surge, mas sem conotação social (ULLMANN, 1967). E as três palavras do campo passam a diferirem entre si quanto ao conteúdo e quanto às suas relações, como se pode observar no Quadro 1:

Quadro 1 – Esfera conceitual do conhecimento em alemão

Palavra	1200	1300
<i>wisheit</i>	Conhecimento espiritual	Conhecimento restrito
<i>kunst</i>	Conhecimento cortês	Conhecimento elevado
<i>list</i>	Conhecimento popular	
<i>wizzen</i>		Saber em geral

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 1, é possível observar o contraste entre os dois sistemas. A visão de mundo mudou e acarretou mudanças no campo semântico do conhecimento. Ullmann (1967, p. 281, tradução nossa)¹⁸ assim o expressa: “a estrutura do campo e a filosofia inteira que há por trás dele foram alteradas radicalmente. Os dois pilares [feudalismo e universalidade] sobre os quais descansa o sistema anterior ruíram”, de tal maneira que houve mudança, também, de sentido das palavras.

Assim, o campo semântico do conhecimento, na Alemanha de 1200, estava organizado da seguinte maneira:

wisheit = sabedoria (conhecimento espiritual)

kunst = arte (conhecimento cortês)

list = ofício (conhecimento popular)

Na Alemanha de 1300, as palavras que compunham o campo semântico estavam assim organizadas:

wisheit = experiência religiosa e mística (conhecimento restrito)

kunst = arte (conhecimento elevado)

wizzen = habilidade (saber em geral)

Com isso, Trier observou que, na esfera conceitual do conhecimento em alemão, as palavras do campo semântico estão estruturadas e organizadas de

¹⁸ No original: *la estructura del campo y la filosofía entera que hay tras él se han alterado radicalmente. Los dos pilares sobre los que descansaba el sistema anterior se han desmoronado* (ULLMANN, 1967, p. 281).

maneira que o conceito de uma delimita e é delimitado pelo conceito das demais, em um dado momento histórico da língua.

A partir disso, Trier, fundamentado no princípio de que na língua tudo é articulação, formula seu conceito de campo como sendo

as realidades linguísticas vivas, situadas entre as palavras individuais e o conjunto do vocabulário, que, enquanto totalidades parciais, possuem como característica comum com a palavra o articular-se e, com o vocabulário, o organizar-se (TRIER apud GECKELER, 1984, p. 123, tradução nossa)¹⁹.

Essa noção de campo definida por Trier, segundo Guiraud (1980, p. 86), “constitui a grande revolução da semântica moderna. Era entretanto inevitável que tal noção suscitasse críticas e reações”. Isso se deve, principalmente, às seguintes declarações de Trier (apud GECKELER, 1984, p. 122, 167, tradução nossa)²⁰: a “propriedade fundamental do campo [é a de] cobrir sem lacuna, em qualquer momento da língua, uma seção da visão do mundo” e que “O lugar em que [a palavra], rodeada por elas [suas vizinhas], é colocada como uma pequena peça no grande mosaico do campo de signos, determina seu conteúdo”.

Ullmann (1967, p. 9, tradução nossa)²¹ afirma que a monografia de Trier sobre termos do conhecimento em alemão “abria uma nova fase na história da semântica”. Apesar disso, ele nos adverte que

a teoria do campo foi violentamente criticada de vários ângulos [...]. A clareza com que as palavras se delimitam e constroem uma espécie de mosaico sem lacunas ou sobreposições, tem sido muito exagerada (ULLMANN, 1967, p. 282, tradução nossa)²².

¹⁹ No original: *Campos son las realidades linguísticas vivas, situadas entre las palabras individuales y el conjunto del vocabulario, que, en cuanto totalidades parciales, tienen como característica común con la palabra el articularse y, con el vocabulario, el organizarse* (TRIER apud GECKELER, 1984, p. 123).

²⁰ No original: *propiedad fundamental del campo la de cubrir sin huecos, en cualquier momento de la lengua, una sección de la visión del mundo e que El lugar en el que [la palabra], rodeada por ellas [las vecinas] se sitúa como pequeña pieza dentro del gran mosaico de la capa de signos, determina su contenido* (TRIER apud GECKELER, 1984, p. 122, 167).

²¹ No original: *abría una nueva fase en la historia de la semántica* (ULLMANN, 1967, p. 9).

²² No original: *La teoría del campo ha sido violentamente criticada desde varios puntos [...] La nitidez con que las palabras se delimitan unas a otras y construyen una especie de mosaico, sin brechas ni superposiciones, ha sido enormemente exagerada* (ULLMANN, 1967, p. 282).

Por sua vez, Geckeler (1984, p. 135, tradução nossa)²³ aponta que “a crítica ao desenvolvimento do conhecimento do conceito de campo ficou em parte para trás, por exemplo, por ainda se deter na imagem do mosaico”. Já Coseriu (1981, p. 242, tradução nossa)²⁴ foi mais radical ao declarar que “tem-se que renunciar definitivamente à noção e à imagem do ‘mosaico’ léxico (ou da ‘rede’) – com lacunas ou sem elas – que cobrirá a realidade extralinguística”.

A partir de objeções como essas, chegou-se à conclusão de que, por um lado, a imagem do mosaico utilizada por Trier para ilustrar as relações no campo não corresponde à realidade da língua e que, por outro lado, no plano estrutural, um campo pode mostrar lacunas.

Saliente-se, ainda, que Trier se manifestou pela última vez, sobre a doutrina do campo, em setembro de 1936, por ocasião do IV Congresso Internacional de Linguistas. A partir daí, ele se dedicou a outros problemas, deixando de falar sobre a teoria do campo semântico em suas publicações (GECKELER, 1984). Antes disso, porém, Trier (1934 apud GECKELER, 1984, p. 98, tradução nossa)²⁵ alertou para a ameaça do surgimento de “uma confusão babélica de terminologia envolvendo o campo”.

E, acerca desse arcabouço terminológico surgido a partir da teoria do campo trieriano, Oliveira (2017, p. 64, grifo do autor) diz que Trier “tornou conhecidos no meio acadêmico os termos **campo lexical** e **campo semântico**”, mas optou por não usar o termo “campo semântico” em sua vasta e importante produção sobre a teoria do campo, preferindo o uso de termos como “campo”, “campo linguístico” e “campo lexical”.

Paralelamente, o uso do termo “campo semântico” como sinônimo de “campo lexical”, nos Estados Unidos (OLIVEIRA, 2017, p. 64), contribuiu para essa miscelânea de termos envolvendo a teoria do campo, sobretudo, e especialmente, para a confusão entre esses dois termos, como lembra Abrahão (2018, p. 116, grifos

²³ No original: *La crítica al desarrollo del concepto de campo ha quedado en parte rezagada al detenerse todavía, por ejemplo, en la imagen del mosaico* (GECKELER, 1984, p. 135).

²⁴ No original: *hay que renunciar definitivamente a la noción y a la imagen del "mosaico" léxico (o de la "red") – con lacunas o sin ellas – que cubriría la realidad extralingüística* (COSERIU, 1981, p. 242).

²⁵ No original: *una "babélica" confusión terminológica en torno al campo* (TRIER, 1934 apud GECKELER, 1984, p. 98).

da autora): “Por não estarem devidamente diferenciados ou definidos, na maior parte das teorias e livros de semântica, os conceitos de *campo semântico* e *campo lexical* frequentemente são confundidos”.

Por essa ótica, a autora considera que o campo lexical está relacionado, diretamente, ao significado de base da palavra, assim como o campo semântico relaciona-se aos outros sentidos que lhe são associados em determinada situação de uso, ou contexto histórico-social (ABRAHÃO, 2018).

Uma interessante proposta de distinção entre campo semântico e campo lexical a encontramos em Polguère (2018):

O campo semântico de S [...] é um agrupamento de lexias cujas definições têm em comum o sentido ‘S’ [...].
O campo lexical de S [...] é um agrupamento de vocábulos cujas lexias de base pertencem ao campo semântico de S. (POLGUÈRE, 2018, p. 197-199)

Nessa proposta, notamos dois pontos importantes: primeiro, a base da distinção entre as definições repousa nos conceitos de “lexia” e “vocábulo”, e segundo, o conceito de campo lexical presume o conhecimento prévio de campo semântico.

No tocante à definição dos termos “lexia” e “vocábulo”, Polguère (2018) trabalha com a noção de “unidade lexical”, denominada “lexia”, que corresponde à “junção de signos linguísticos”, cuja característica central é o sentido. Acrescentando que “Um **vocábulo** é uma junção de lexias que têm as duas seguintes propriedades: 1. estão associadas aos mesmos significantes; 2. apresentam uma inter-relação semântica evidente” (POLGUÈRE, 2018, p. 68, grifo do autor). Sobre essa noção de *lexia*, discutiremos mais adiante contrapondo-a à de *palavra*.

E, no que se refere aos conceitos de campo semântico e lexical, o autor considera a distinção entre eles como uma questão crucial, pois

O estudo do léxico estritamente por campos semânticos é motivado por considerações conceituais. [...]
O estudo do léxico por campos lexicais, por outro lado, é motivado por considerações lexicográficas (POLGUÈRE, 2013, p. 30, tradução nossa)²⁶.

²⁶ No original: *L'étude lexicologique procédant strictement par champs sémantiques est motivée par des considérations conceptuelles [...] L'étude lexicologique procédant par champs*

Para o autor, a análise do sentido por agrupamento de lexias sempre se dá no âmbito conceitual. Pois, “Geralmente, todas as lexias que têm um mesmo gênero próximo – desde que esse gênero próximo não seja um sentido demasiado geral e vago – tendem a agrupar-se em um mesmo campo semântico” e cita o seguinte exemplo: “As lexias AMOR, ESPERANÇA, ASSOMBRO, LAMENTO... têm todas por gênero próximo ‘sentimento’ → Elas pertencem ao campo semântico dos sentimentos” (POLGUÈRE, 2018, p. 197).

Retornando à definição de campo semântico proposta pelo autor, podemos parafrasear o exemplo anterior da seguinte maneira: o campo semântico dos sentimentos é o agrupamento das lexias amor, esperança, assombro, lamento... cujas definições têm o sentido “sentimento” em comum. Ainda, segundo o autor, tais lexias “lexicalizam um conteúdo conceitualmente circunscrito [e] a análise nunca se apresenta fora do domínio conceitual” (POLGUÈRE, 2013, p. 30, tradução nossa)²⁷.

Outrossim, o campo lexical se distingue do campo semântico por tratar-se do agrupamento de vocábulos que, segundo o autor, são lexias “formalmente idênticas e semanticamente ligadas” (POLGUÈRE, 2013, p. 28, tradução nossa)²⁸. Ele considera, ainda, ser

possível identificar em cada vocábulo uma **lexia de base**, cujo sentido é considerado como sendo o primeiro. [...] Note-se que o sentido da lexia de base é frequentemente designado como **sentido próprio**, em oposição aos sentidos dele derivados, geralmente chamados de **sentidos figurados**. (POLGUÈRE, 2018, p. 206, grifo do autor)

E, para aclarar sua definição, Polguère (2018, p. 207) utiliza o exemplo do vocábulo “cidade” que, hipoteticamente, possui três lexias. Sistematizamos esse exemplo no Quadro 2:

Quadro 2 – Estrutura semântica do vocábulo “cidade”

lexicaux, quant à elle, est motivée par des considérations lexicographiques (POLGUÈRE, 2013, p. 30).

²⁷ No original: *lexicalisent un contenu conceptuellement circonscrit; l’analyse ne s’aventure jamais hors du domaine conceptuel identifié* (POLGUÈRE, 2013, p. 30).

²⁸ No original: *formellement identiques et sémantiquement liées* (POLGUÈRE, 2013, p. 28).

Vocábulo	Lexia = Acepção	Em contexto
CIDADE	Cidade 1 = “lugar habitado, de grande extensão, onde estão reunidas numerosas construções...”	<i>A maior cidade do país.</i>
	Cidade 2 = “o conjunto dos habitantes de uma cidade 1”	<i>Toda a cidade comenta o caso.</i>
	Cidade 3 = “vida em uma cidade 1”	<i>Não suporto mais a cidade.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aponta Polguère (2018), no Quadro 2, que há uma proximidade semântica entre as três lexias ou acepções. E lembra que “Cidade 1” é a lexia de base do vocábulo “Cidade”, da qual derivam duas acepções metonímicas (“Cidade 2” e “Cidade 3”). Vela salientar que o vocábulo não tem significado próprio, sendo um agrupamento de lexias semanticamente diferentes.

Um outro aporte à distinção entre campo semântico e campo lexical, necessária para a compreensão da noção de campo que norteará este trabalho, é-nos apresentado por Genouvrier e Peytard (1973). Os autores enunciam, primeiramente, que campo léxico

é o conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou os diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção: campo lexical do “automóvel”, da “aviação”, da “álgebra”, da “moda”, da “ideia de Deus” etc. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 318)

Posteriormente, expressam que campo semântico é:

o conjunto dos empregos de uma palavra (ou sintagma, ou lexia) onde e pelos quais a palavra adquire uma carga semântica específica. Para delimitar esses empregos faz-se o levantamento de todos os contextos imediatos que a palavra recebe num texto dado. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 318-319)

Com base nas distinções propostas por esses autores, podemos inferir que campo semântico e campo lexical são dois conceitos relacionados, mas distintos, em lingüística. Um campo semântico refere-se a uma área específica de significado ou a uma categoria de lexias (ou palavras) que estão relacionadas semanticamente, ou em termos de significado. Um campo léxico, por outro lado, refere-se a um conjunto de lexias (ou palavras) que estão relacionadas em termos de seu significado léxico, ou

de sua definição do dicionário. Em termos semânticos, dizemos que o campo léxico está para a sinonímia (Denotação), enquanto o campo semântico está para a polissemia (Conotação).

Dessa forma, o campo lexical pode estar formado pelas lexias (ou palavras) que derivam de um mesmo radical ou que pertencem à mesma área de conhecimento. Por exemplo, o campo lexical de frutas: frutaria, fruteira, infrutífero, frutificador, etc. Ou: açaí, sapoti, cajuí, pitomba, seriguela, etc.

Haja vista que um mesmo termo pode ter vários sentidos, os quais são escolhidos de acordo com o contexto abordado, o campo semântico está formado pelo conjunto dos significados que uma lexia (ou palavra) possui. Por exemplo, o campo semântico de fruto: fruto do trabalho (sentido: "resultado"), fruto proibido (sentido bíblico de "possibilidade de atingir o conhecimento do bem e do mal"), se conhece a árvore pelo fruto (sentido: "ações de uma pessoa"), você colherá os frutos (sentido: "consequências"), etc.

Como observado no exemplo e pontuado em Nogueira, Gonçalves e Costa (2022, p. 51): "no campo semântico tem-se um conjunto de significados possíveis em torno de uma unidade (conceito ou ideia). [E] Isso se dá no contexto sociocultural". Isso corrobora com as postulações de Polguère (2018) e Genouvrier e Peytard (1973), apontadas anteriormente. No entanto, no cruzamento das definições (ou distinções) propostas por esses dois autores, notamos uma incongruência no uso dos termos e a sintetizamos no Quadro 3:

Quadro 3 – Contraste de termos usados nas definições de campo lexical e campo semântico

Autores	Campo lexical	Campo semântico
Polguère (2018)	• <i>vocábulo</i>	• <i>lexia</i>
Genouvrier e Peytard (1973)	• <i>palavra</i>	• <i>palavra ou lexia</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos deparamos com outro dilema terminológico, no tocante ao tratamento da unidade de análise do campo semântico, como podemos observar no Quadro 3: Polguère (2018) opta por *lexia*; e Genourier e Peytard (1973), por *palavra* ou *lexia*. E, além de *lexia* e *palavra*, somam-se outros termos em pesquisa linguística, como sintagma e unidades léxicas. O que dizer a respeito dessa mixórdia terminológica?

Para fixar-nos na discussão sobre campo semântico considerando o Quadro 3, ponderaremos sobre os termos *palavra* e *lexia* que é imprescindível para a compreensão das análises e igualmente necessária para o entendimento da diferença entre campo semântico e campo lexical. Começemos, então, pelo termo *palavra*, "a unidade linguística maldita" no dizer de Castilho (2016, p. 54).

O autor faz essa consideração sobre o termo pelo motivo de que, assim como o *significado*, a *palavra* também apresenta dificuldades com respeito à sua conceptualização, pois até hoje não há consenso entre os estudiosos da linguagem sobre o que se entende por *palavra*. Desde Saussure, em 1916: "pois a palavra, malgrado a dificuldade que se tem para defini-la, é uma unidade que se impõe ao espírito" (SAUSSURE, 2006, p. 128); em Ullmann (1967, p. 32, tradução nossa)²⁹: "De fato, há uma multiplicidade desorientadora de definições concorrentes"; e em Genouvrier e Peytard (1973, p. 277): "os linguistas [...] não alcançam dar-lhe [à palavra] uma definição unívoca", vemos o reconhecimento desse fato.

Biderman (1999) pontua que não é possível conceituar *palavra* de modo universal, direcionando sua discussão para a questão de uma terminologia lexicológica:

Embora a noção empírica de palavra nas diversas línguas do globo refira vagamente um mesmo conceito psicolingüístico, os dados factuais de cada língua não permitem que formulemos uma única definição válida para todas, que seja suficientemente abrangente para recobrir as peculiaridades de cada uma e que nos permita ainda identificar e delimitar inequivocamente a unidade léxica em cada um desses idiomas. Assim sendo, devemos concluir que não é possível definir a palavra de um modo universal. (BIDERMAN, 1999, p. 82)

Com isso, a autora propõe a delimitação da *palavra* a partir de três critérios, a saber: o fonológico, o morfossintático e o semântico. Com respeito ao último critério, Biderman (1999, p. 87) afirma que "A despeito da importância dos critérios fonológico e morfossintático na delimitação e identificação da palavra, o critério decisório final é o semântico" e passa a considerar a *palavra* uma unidade semântica indivisa, pois

²⁹ No original: *En efecto, hay una desorientadora multiplicidad de deficiones rivales* (ULLMANN, 1967, p. 32).

a fonologia e a morfossintaxe ajudam-nos a reconhecer segmentos fonicamente coesos e gramaticalmente pertinentes enquanto formas funcionais; contudo, só a dimensão semântica nos fornece a chave decisiva para identificar a unidade léxica no discurso. Assim, no topo da hierarquia, a semântica vem congrega as demais informações de nível inferior para nos oferecer a chave do mistério da palavra. (BIDERMAN, 1999, p. 87)

Para a autora, portanto, "as palavras são entidades abstratas que compõem o sistema linguístico" (BIDERMAN, 1999, p. 87).

Genouvrier e Peytard (1973), por sua vez, ao abordarem os problemas linguísticos do vocabulário e do léxico e baseando-se na constatação da ambiguidade da noção de palavra, apresentam outras duas opções de terminologia: uma em André Martinet e outra em Bernard Pottier. No primeiro caso, o conceito de *sintagma* é sugerido por ser mais maleável e por designar "qualquer grupo de vários signos mínimos" (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 302); no segundo, *lexia* é proposta como elemento fundamental da construção sintática da língua, cuja noção está fundamentada nas relações de coerência entre elementos, classificando-a em simples (cavalo), composta (cavalo-vapor) e complexa (cavalo marinho). Os autores escolheram esses exemplos por haverem exposto anteriormente a seguinte dubiedade: "*Pedra* é uma palavra, mas *pedra-pomes* e *pedra de fogo* são uma, duas ou três palavras?" (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 303, grifos dos autores).

A isso acrescentamos a indicação de Polguère (2018, p. 70) de que a *lexia* "pode ser descrita em três eixos: 1. seu sentido (significado); 2. sua forma (significante) e 3. sua combinatória restrita". O autor classifica o primeiro eixo como "característica central da *lexia*", os "sentidos lexicais". E, como tratamos aqui apenas dos significados léxicos em semântica, optamos pelo uso do termo *lexia* nas análises do trabalho e do termo *palavra*, de forma mais didática, no produto técnico-tecnológico, além de considerarmos o Quadro 3, em que notamos a concordância dos autores citados no uso do termo *lexia* ao referir-se a campo semântico.

Para embasar ainda mais nossa escolha, segue-se a etimologia dos termos: *lexia* do latim clássico *lexis* + *-ia* que tomou emprestado do grego *léksis*, que significa "palavra". O termo *palavra* por sua vez se originou do latim vulgar *paraula*, que tem origem no latim clássico *parabola*, que quer dizer "fala" ou "discurso". No entanto, a raiz etimológica do latim *parabola* está no termo grego *parabole*, que pode ser

traduzido como “comparação”. Como podemos notar, etimologicamente, o termo *lexia* está diretamente relacionado à ideia de “palavra”, por isso usaremos *lexia* com o mesmo sentido de palavra.

No subcapítulo seguinte, apresentamos algumas considerações acerca da noção de regionalidade, pois julgamos imprescindível para uma melhor compreensão da proposta de nosso trabalho.

2.2 Regionalidade

Regionalismo, regionalização, regionalidade, sobre o que trata o livro didático de estudos regionais? Essa pergunta se faz pertinente a este processo de investigação do campo semântico em sala de aula em uma perspectiva interdisciplinar a que nos propomos. Pois “por sua proximidade semântica, estes três termos podem ser facilmente confundidos” (POZENATO, 2003, p. 7).

Para o trabalho de pesquisa com o livro didático de estudos regionais e a caracterização do contexto histórico e geográfico de sua produção, utilizaremos o termo regionalidade como na visão de Haesbaert (2010, p. 8): “ligada, de forma genérica, à propriedade ou qualidade de ‘ser’ regional”. Nesse contexto, qual é o significado da palavra regional? E, por conseguinte, qual é a definição de “regionalidade”?

Em uma busca na *Internet*, bem como em quatro dicionários diferentes, encontramos as seguintes acepções como primeira entrada para o termo “regional”:

adjetivo de dois gêneros 1. que pertence a ou é próprio de uma região (REGIONAL, 2022);
adj.2g. 1 próprio de uma região (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2011, p. 805);
adj.2g. 1 Relativo a, ou próprio de uma região; local (BECHARA, 2011, p. 996);
a2g. 1 Ref. a ou próprio de uma região (GEIGER, 2011, p. 1177);
Adj. 2g. 1. Relativo a, ou próprio de uma região; local. (FERREIRA, 2010, p. 1805)

Observamos que todos os dicionários pesquisados apresentam a mesma definição para o verbete “regional”: próprio de uma região, inclusive o resultado encontrado na *Internet*. Porém, ao realizarmos uma consulta às mesmas obras de

referência para o termo “regionalidade”, não encontramos nenhuma entrada. Deduziríamos, assim, que o termo ainda não foi lexicalizado, se não fosse o fato de o mesmo já constar no “Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)” (ABL, 2021-2022). Além disso, a noção de regionalidade está imiscuída à ideia de região.

Sobre isso, Pozenato (2003, p. 1-2, 7-8, grifo do autor) pontua: primeiro, “a ideia de região é antiga”, segundo, “a ideia de região como um espaço *natural* talvez tenha surgido a partir de sua utilização pela Geografia [...] [mas] outras disciplinas passaram a utilizar a ideia de região” e “a ideia de região ainda sofre de preconceitos [...] [pois] a Geografia trata a região como um espaço delimitado por fronteiras [...] [e] periférico com relação ao centro”.

Com efeito, a origem do vocábulo “região” se encontra no étimo *regere* (comandar) que remete a *regio* (rei) (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 36). Assim, originalmente, a região não é uma realidade natural, “mas uma divisão do mundo social estabelecida por um ato de vontade” (POZENATO, 2003, p. 2). Apenas a Geografia utiliza a definição de região em seu sentido denotativo – como um espaço natural ou território físico, as demais disciplinas lhe carregam outras significações, a depender da perspectiva adotada, mais relacionadas ao aspecto humano ou social (POZENATO, 2003).

Pozenato (2003, p.3) segue argumentando que, do ponto de vista dessas outras disciplinas, houve um “deslocamento da questão da região para a questão da regionalidade” e que “os espaços ou acontecimentos serão regionais enquanto vistos em sua regionalidade”, considerando para isso “A existência de uma rede de relações de tipo regional”. Segundo o autor,

o que é entendido como uma região é, realmente, uma regionalidade. Não vejo no entanto problema em continuar falando em região, contanto que por tal não fique entendida uma realidade *natural*, mas uma rede de relações (POZENATO, 2003, p. 4, grifo do autor).

Em vista disso, voltamos à discussão inicial: regionalismo, regionalização ou regionalidade? Por um lado, Haesbaert (2010, p. 4-5) apresenta regionalização como “a região enquanto processo, em constante rearticulação” e acrescenta que “Pensar em região, assim, é pensar, antes de tudo, nos processos de regionalização”. Por outro lado, Pozenato (2003) lembra:

Ao menos no campo da literatura brasileira, o conceito de regionalismo tem sido utilizado para identificar e descrever todas as relações do fato literário com uma dada região [...] O regionalismo pode ser identificado como uma espécie particular de relações de regionalidade. (POZENATO, 2003, p. 7)

Podemos sintetizar as considerações apresentadas sobre os termos da seguinte maneira:

1. Regionalidade → a região como uma rede de relações;
2. Regionalização → a região como um processo; e
3. Regionalismo → a região como uma perspectiva da literatura.

Dessas considerações, depreende-se que o livro didático de estudos regionais está para o âmbito da regionalidade, definida por Pozenato (2003, p. 3) como “uma dimensão espacial de um determinado fenômeno como objeto de observação”. Para o autor, paralelamente ao fator espaço (a geografia), está o fator tempo (a história), na constituição da região, o que remete à importância dos fatores sociais e de ordem física (POZENATO, 2003).

Em conclusão, o livro de estudos regionais trata do estudo do que é próprio de um espaço construído por relações sócio-históricas. E, em uma abordagem discursiva, “A região se institui, paulatinamente, por meio de práticas e discursos, imagens e textos que podem ter, ou não, relação entre si” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 59). Dessa maneira, propomos o trabalho interdisciplinar entre língua portuguesa e estudos regionais, com o uso do livro didático em sala de aula. Por isso, discutiremos, a seguir, sobre as concepções de interdisciplinaridade.

2.3 Interdisciplinaridade

O que é interdisciplinaridade? E como distingui-la da *multi*, *pluri* e transdisciplinaridade? Para uma melhor compreensão da nossa proposta de pesquisa, julgamos necessário responder a essas perguntas. Apresentamos, primeiramente, os (possíveis) significados de interdisciplinaridade e, subsequentemente, a distinção do sentido entre os termos.

Antes de mais nada, vale lembrar que, ao falarmos sobre interdisciplinaridade, não estamos falando de algo novo, pois esse fenômeno pedagógico surgiu há muito tempo, muito embora as reflexões acerca de sua noção tenham ganhado destaque somente a partir da década de 1960.

Aqui no Brasil, alguns estudiosos apresentaram as primeiras contribuições aos estudos e à institucionalização do conceito de interdisciplinaridade na década de 1970. Nesse período, o tema passa a destacar-se no meio acadêmico e um dos nomes de destaque nas pesquisas sobre a interdisciplinaridade é Ivani Catarina Arantes Fazenda que, após uma revisão histórico-crítica dos estudos tradicionais sobre a interdisciplinaridade, chegou à seguinte conclusão: "entre as principais preocupações dos anos 70, destacavam-se as de natureza filosófica; nos anos 80, a diretriz mais marcante foi a sociológica e, nos anos 90, caminha-se em busca de um projeto antropológico para a educação" (FAZENDA, 2015, p. 7).

Reforçamos que a teoria da interdisciplinaridade (e suas aplicações e implicações) não constituem o cerne de nosso trabalho, pois buscamos apenas apresentar a noção de interdisciplinaridade que inspirou a pesquisa e que norteia as análises bem como trazer clareza na distinção de alguns dos termos relacionados. Por isso, selecionamos as seguintes proposições para discussão acerca da definição de interdisciplinaridade:

(1) "Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra" (NICOLESCU, 1999, p. 2);

(2) "ela, antes de tudo, é uma categoria de ação" (PAVIANI, 2008, p. 19);

(3) "a interdisciplinaridade se consolida na ousadia da busca" (FAZENDA, 2016, p. 9).

Em (1), o autor enfatiza que a interdisciplinaridade surgiu da necessidade de ligação entre diferentes disciplinas e propõe três distintos graus em que a transferência de método pode acontecer entre elas: "grau de aplicação" em que cita como exemplo o fato de novos tratamentos para o câncer poderem surgir a partir da transferência dos métodos da física nuclear para a medicina; "grau epistemológico" no qual destaca o exemplo de transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito; e "grau de geração de novas disciplinas", citando, entre outros, o caso da

cosmologia quântica, disciplina gerada a partir da transferência dos métodos da física de partícula para a astrofísica (NICOLESCU, 1999).

Já em (2) a interdisciplinaridade, segundo o autor, ultrapassa o sentido de mera integração de disciplinas argumentando que sua função "é a de atender à necessidade de resolver problemas pedagógicos e científicos novos e complexos" e que "para cada ação interdisciplinar é necessária a explicitação de um processo teórico e metodológico" (PAVIANI, 2008, p. 19). O autor cita ainda três espaços onde essa ação interdisciplinar pode ser realizada: na escola, onde requer, além do planejamento institucional, uma organização curricular apropriada; na universidade, além do requerido no caso anterior, exige também atenção quanto à elaboração do ementário dos programas de ensino e dos projetos de pesquisa; e no exercício profissional para a resolução de problemas reais.

Por fim, em (3) vemos que a proposta de consolidação da interdisciplinaridade não se encontra na ação em si, mas na ousadia de sua busca. Segundo a autora, essa busca é sempre pesquisa, pesquisa interdisciplinar, que só é possível "onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação-problema" (FAZENDA, 2009, p. 5). Sobre isso Paviani (2008, p. 19, grifo nosso) afirma que "os vínculos entre as disciplinas [...] dependem de pressupostos lógicos e *ontológicos*" e, corroborando com isso, Fazenda (2016, p. 10) diz que "Explicitar o movimento [de uma pesquisa] a partir das ações, conduziu-nos a uma nova construção [...] [que] parte do ontológico".

Dados esses pressupostos, aplicamos a interdisciplinaridade em nossa pesquisa considerando-a como um processo dinâmico (2), baseado na interação (1) entre as disciplinas Língua Portuguesa (portanto, área de Letras) e Estudos Regionais (História e Geografia), buscando solucionar um problema de investigação (3) no campo da Semântica. Nesse sentido, como a distinguimos das demais relações existentes entre diferentes disciplinas, tais como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade? Uma análise etimológica dos termos poderá nos ajudar a princípio. Vejamos seu processo de criação no Quadro 4:

Quadro 4 – Estrutura das palavras que expressam alguma relação entre disciplinas

PREFIXO	RADICAL	INTERFIXO	SUFIXO	PALAVRA
<i>Multi-</i>	<i>-disciplina-</i>	<i>-ri-</i>	<i>-dade</i>	multidisciplinaridade

<i>Pluri-</i>				pluridisciplinaridade
<i>Inter-</i>				interdisciplinaridade
<i>Trans-</i>				transdisciplinaridade

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode perceber, devemos considerar os prefixos para a definição dos termos, pois conforme Fiorin (2008, p. 36) "Não se criam diferentes palavras para expressar o mesmo sentido. A distinção do sentido está na parte diversificada e não na parte idêntica dos vocábulos". O radical comum, *-disciplina*, provém do latim *disciplina*, "o que se aprende" (FIORIN, 2008), e o sufixo comum *-dade* é formador de substantivos abstratos derivados de adjetivos (BECHARA, 2015). Quanto aos referidos prefixos, todos são de origem latina e apresentam os seguintes sentidos indicados no Quadro 5:

Quadro 5 – Sentidos atribuídos aos prefixos latinos

PREFIXO	SENTIDO	EXEMPLO
<i>Multi-</i>	numeroso, variado	multicolor
<i>Pluri-</i>	muitos	pluricelular
<i>Inter-</i>	posição no meio, reciprocidade	interpor, intercâmbio
<i>Trans-</i>	além de, através de	transporte, transatlântico

Fonte: Bechara (2011, 2015).

Fiorin (2008) observa que a nuance de sentido entre os dois primeiros prefixos perdeu-se na história. Ratificando com o exposto pelo autor, temos o exemplo da palavra "pluricelular" que nos é apresentada como sinônimo de "multicelular" na maioria dos dicionários de língua portuguesa. Segundo o autor, pode-se dizer que multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, por remeterem ao mesmo sentido de "abundância", querem dizer a mesma coisa. Portanto, também trataremos esses termos como sinônimos dando preferência ao uso do termo multidisciplinaridade.

Ao considerarmos a única realidade proposta pelos termos em discussão – as disciplinas ou áreas do saber, vemos que a proposta de distinção entre eles se encontra no nível de interação que se dá entre as disciplinas, como demonstra Paviani (2008, p. 21):

As interações entre as disciplinas e as atividades docentes podem ser designadas de diversos modos indicados pelos prefixos *inter*, *trans*, *multi* [...] Assim, a questão central reside na disciplina e nas múltiplas relações e dimensões que ela pode assumir.

O tipo de relação estabelecida entre as disciplinas é que define o nível de interação entre elas, o que corresponde a cada um dos termos assimilados à ideia de disciplinaridade. Sistematizamos os níveis de interação e as relações entre as disciplinas no seguinte esquema (Figura 4):



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 4, os termos, apresentados em níveis crescentes de interação entre as disciplinas, expressam ideias muito próximas entre si e podem gerar ambiguidades. No entanto, o nivelamento foi proposto com base nas diferentes complexidades expressas nas relações indicadas: a fusão é um processo mais complexo que a combinação e esta, mais complexa que a coordenação. Desse modo, conseguimos discorrer sobre as distinções entre as terminologias de forma mais objetiva.

Todo currículo é composto de diversas disciplinas coordenadas, mas quando não há uma cooperação entre elas nem se explora a relação entre seus conhecimentos ocorre o primeiro nível de interação: a multidisciplinaridade. Logo, todo currículo é multidisciplinar.

No segundo nível de interação os conhecimentos disciplinares não são estanques como no primeiro nível. Além da coordenação, também há a cooperação entre as disciplinas, ou seja, elas dialogam entre si, promovendo a reciprocidade de teoria e método. Essa combinação entre disciplinas caracteriza a interdisciplinaridade.

Por fim, o nível mais complexo de interação entre as disciplinas é a transdisciplinaridade, que vai além da interdisciplinaridade por transcender as relações de arranjo de duas ou mais disciplinas e estabelecer uma ponte entre os saberes. Trata-se da fusão de disciplinas sustentada por outros domínios, como o social e o político, por exemplo.

Distinguidos, pois, os diferentes níveis de interação e as relações entre as disciplinas, adimos uma interessante associação encontrada em Paviani (2008) da relação de cada nível ao sentido expresso por uma preposição: multidisciplinaridade – junto (coordenação), interdisciplinaridade – entre (combinação), transdisciplinaridade – além (fusão). Respondidas, pois, as questões colocadas no início desta seção, passaremos a focar nos documentos nacional e regional que regem a educação básica, bem como na avaliação do livro didático.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, a Educação Básica é regida por documento de caráter normativo que visa ao estabelecimento do que e como ensinar no âmbito da educação escolar, servindo como referencial na construção dos currículos das redes de ensino municipal, estadual e distrital.

Ao longo da história da educação básica nacional, alguns desses documentos se destacaram, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, publicado em 2013, dezessete anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96).

Atualmente, o papel de documento oficial norteador da educação escolar brasileira cabe à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento instituído em 6 de abril de 2017, data em que a proposta foi entregue pelo Ministério da Educação – MEC ao Conselho Nacional de Educação – CNE, e homologado no dia 22 de dezembro do mesmo ano.

Além desses dois documentos nacionais, destacamos o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM), cuja primeira edição data do ano 2019, que serve de base às redes de ensino públicas e privadas do Estado do Maranhão.

Arelado à constituição dos documentos oficiais está o empreendimento de Programas do Livro por parte da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Entre eles, merece destaque o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, voltado à distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino em território nacional.

Tendo em vista a proposta de trabalho desta pesquisa, bem como seu *corpus*, abordamos, neste capítulo, aspectos concernentes às diretrizes e bases que norteiam o ensino de língua portuguesa e de estudos regionais em sala de aula do Ensino Fundamental e, também, o processo de avaliação e seleção do livro didático.

Para tanto, apresentamos, inicialmente, as DCN e, na sequência, a BNCC. Este, por ser o documento oficial em vigor; aquele, por sua localização histórica intermediária entre a LDB e a BNCC. Em seguida, tratamos do DCTM, focados na

temática dos estudos regionais para, por fim, abordarmos a questão do livro didático, considerando o PNLD 2020.

3.1 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB à Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Em 1961 foi promulgada a primeira LDB, instituindo um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos da educação formal. Dez anos mais tarde, o documento recebeu uma nova versão, fixando a duração do ensino primário em oito anos, bem como a sua obrigatoriedade. Nesse período, passaram a ser utilizados os termos 1º grau e 2º grau (AZEVEDO, 2018).

Essa denominação perduraria por duas décadas, até a chegada da LDB de 1996, que mudou a denominação para Ensino Fundamental e Ensino Médio, ambos pertencentes à Educação Básica (AZEVEDO, 2018). No entanto, a implantação do ensino fundamental de nove anos só se deu no ano de 2006, com a Lei nº 11.274/06, em que os sistemas de ensino teriam um período de quatro anos para adaptar-se.

Nesse contexto, surgiu a necessidade de construção de um documento que servisse de referência curricular nacional para o ensino fundamental, concretizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Trata-se da composição de vários documentos que servem de norte para o trabalho escolar, estruturado em diferentes áreas do conhecimento e temas transversais, com um documento específico para cada área e para cada tema.

As áreas de conhecimento que estruturam os currículos são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. A abordagem de questões sociais urgentes – os temas transversais – inclui ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural (BRASIL, 1998a).

Com relação à nomenclatura atribuída ao documento, Brasil (1998a, p. 49) indica, primeiramente, que

O termo "parâmetro" visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências

nacionais que possam dizer quais os "pontos comuns" que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras.

Em segundo lugar, quanto ao termo "curricular", apresenta três diferentes concepções, adotando aquela que significa "a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula" (BRASIL, 1998a, p. 49).

Finalmente, sobre a abrangência "nacional", o documento versa que a mesma "visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1998a, p. 49).

Percebemos, com base nessa definição de termos, que o documento busca a formulação de diretrizes nacionais, respeitando as particularidades de estados e municípios, apresentando, para tanto, uma proposta de organização curricular flexível, pautada no exercício da cidadania. Embora não obrigatórios, os PCN auxiliam professores, coordenadores e diretores na reflexão de sua prática pedagógica. Mas o documento trata de modo sucinto do uso de tecnologias da comunicação e informação, apenas indicando em uma nota de rodapé a sugestão de leitura da quinta parte da Introdução aos PCN (BRASIL, 1998a) para o aprofundamento do assunto.

Desse modo, decorrente do aumento do uso dessas tecnologias no cotidiano, a necessidade da inserção da análise semiótica no ensino de Língua Portuguesa ficou mais evidente no decorrer dos anos. Apesar disso, o surgimento de outro documento não implicou na substituição dos PCN, pois estes são apenas parâmetros, orientações gerais; enquanto o novo documento são diretrizes, de caráter normativo.

No ano de 2013, um conjunto de princípios e normas nasce com o propósito de definirem as diretrizes e competências da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, orientações que visam garantir a formação básica comum no país. É bem verdade que essas não foram as primeiras diretrizes criadas, mas se constituem na reformulação e atualização das anteriores mais expressiva, dada a defasagem em que aquelas se encontraram após modificações significativas nos sistema de ensino, como a implantação do ensino fundamental de nove anos por exemplo.

Além das diretrizes gerais para as etapas da educação básica, o documento inova ao integrar as resoluções e as diretrizes para: a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, a Educação Especial, a de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Isso por si só demonstra que as DCN vieram para promover a "reinvenção" da educação brasileira.

As DCN estão alicerçadas no direito de todo indivíduo à educação e na "oferta de uma educação com qualidade social" (BRASIL, 2013, p. 106). Essa qualidade expressa pelo documento diz respeito à equidade, à erradicação das desigualdades, em que

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. (BRASIL, 2013, p. 107)

Quanto aos princípios norteadores, as DCN versam que as escolas e os sistemas de ensino devem adotar princípios éticos, políticos e estéticos em suas ações pedagógicas. No tocante ao currículo do ensino fundamental, o mesmo é apresentado no documento de forma integrada, com uma base comum e uma parte diversificada. Esta última deve "complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades" (BRASIL, 2013, p. 113). A integração curricular deve abranger, ainda, a transversalidade abordando temas contemporâneos em articulação com os conteúdos dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso).

Apenas quatro anos depois, em 20 de dezembro de 2017, outro documento basilar da educação básica nacional é homologado pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Para compreender esse documento normativo, Carneiro (2020, p. 10) faz a seguinte indagação: "O que não é a BNCC?", e o mesmo responde:

A BNCC **não é** currículo, **não é** uma forma inflexível de organização curricular, **não é** um conjunto ilimitado de áreas e tópicos de conhecimento, **não é** um feixe de conteúdos com as respectivas metodologias de ensino, **não é** um roteiro de práticas pedagógicas sequenciais e **não é** um estuário de sinalizações legais para a definição de formas de avaliação de aprendizagem. (CARNEIRO, 2020, p. 10, grifos do autor)

O autor é assertivo quando nega que a BNCC e o currículo são a mesma coisa, pois, no próprio documento encontramos que "BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 16). De igual modo, a organização curricular das redes de ensino deve estar pautada nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, levando em consideração a realidade local de cada sistema.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. No tocante aos conteúdos, o documento, mais uma vez, reporta-se à autonomia das redes de ensino para a adequação das proposições da BNCC à realidade local, ao contexto e às características dos alunos, "identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos" (BRASIL, 2017, p. 16).

A ideia de roteiro refutada pelo autor é também rejeitada pelo próprio documento, quando afirma:

os agrupamentos propostos **não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos**. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a **clareza**, a **precisão** e a **explicitação** do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017, p. 31, grifos do autor)

Por fim, o autor nega que a BNCC sirva como meio definitivo das formas de avaliação, uma vez que o documento refere-se à ação de "construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado" como sendo

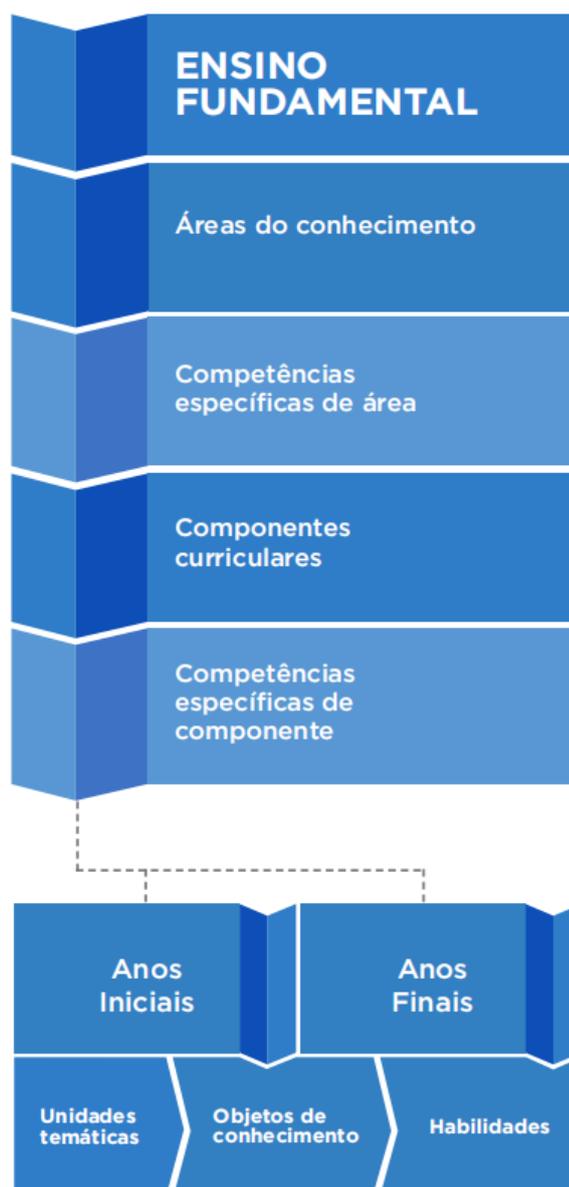
regulada pelos sistemas de ensino, considerando-se seu espaço de autonomia (BRASIL, 2017, p. 17).

Mas, afinal, o que é a BNCC?

Com base na definição expressa no próprio documento, entendemos tratar-se de um documento com caráter normativo que apresenta conhecimentos, habilidades e competências essenciais a serem desenvolvidos, progressivamente, ao longo da educação básica por todos os estudantes. Resumidamente, Carneiro (2020) afirma que é um conceito multiaxial, de dimensão orgânica e sistêmica.

Posto isso, apresentamos a estrutura organizacional do Ensino Fundamental na BNCC na Figura 5.

Figura 5 – Estrutura da BNCC para o ensino fundamental



Fonte: Brasil (2017, p. 28).

Como se observa (Figura 5), além das dez competências gerais da Educação Básica, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, cada área do conhecimento estabelece competências específicas e, na área de Linguagens, também são definidas competências específicas de cada componente curricular. Cada componente apresenta um conjunto de habilidades, as quais estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento/ conteúdos, e estes são organizados em unidades temáticas.

Lembramos que, as habilidades é que expressam as chamadas aprendizagens essenciais e, apenas no componente Língua Portuguesa, as unidades

temáticas correspondem às práticas de linguagem que, por sua vez, dizem respeito aos quatro eixos de integração, a saber: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/ semiótica.

Na BNCC de Língua Portuguesa, entre as competências desse componente para o ensino fundamental, encontramos a sinalização de um trabalho semântico na perspectiva da construção dos sentidos do texto: "[competência 7] Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos" e "[competência 10] Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos" (BRASIL, 2017, p. 87). Nesse sentido, a BNCC enfoca na variedade de gêneros textuais e propõe um trabalho pautado nas atividades linguísticas com os textos.

No eixo da leitura, por exemplo, é possível identificar o objeto de conhecimento "Efeitos de sentido", tanto em uma habilidade comum ao 6º e 7º anos, como em outras habilidades comuns ao 8º e 9º anos. São elas: "(EF67LP06) Identificar os *efeitos de sentido* provocados pela seleção lexical", "(EF89LP05) Analisar o *efeito de sentido* produzido pelos usos, em textos, de recursos a formas de apropriação textual" e "(EF89LP07) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos [...] e seus *efeitos de sentido*" (BRASIL, 2017, p. 163, 177, grifos nossos).

Não somente em habilidades específicas por ano ou comum a pares de anos, mas também no bloco do 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa, identificamos habilidades relativas ao mesmo objeto de conhecimento – efeitos de sentido – no eixo da leitura e no eixo da análise linguística/ semiótica: "(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários" e "(EF69LP19) Analisar [...] os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada" (BRASIL, 2017, p. 141, 145). Com isso, evidencia-se que campo semântico não foi identificado na BNCC.

Apesar disso, a habilidade 02 do 6º ano chama a atenção para o trabalho com a significação das palavras: "(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica" (BRASIL, 2017, p. 171). Essa habilidade corresponde ao objeto de conhecimento "Léxico" do eixo da análise linguística/ semiótica.

Com base nessa habilidade e considerando-se as demais citadas, cujo objeto de conhecimento corresponde ao estudo da semântica em alguma instância, é possível inferir que campo semântico, embora não incluído no documento, consubstancia-se ao rol de habilidades que garantem o desenvolvimento da competência 7 específica de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

Por conseguinte, tomando como parâmetro a habilidade EF06LP03, percebemos a possibilidade do trabalho com campo semântico, no componente Língua Portuguesa do seguimento Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando a (possível) habilidade de analisar semelhanças de sentido entre palavras de um mesmo campo. Essa habilidade está relacionada ao objeto de conhecimento semântica e pode dizer respeito à prática de uso ou de análise, como o eixo Leitura ou o eixo Análise linguística/ semiótica.

Salientamos, ainda, que a BNCC, em sua Introdução, refere-se à ação de "decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares" (BRASIL, 2017, p. 16). O mesmo princípio está presente nos PCN no trato com os temas transversais, pois o documento indica que tais temas "abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas" (BRASIL, 1998b, p. 40), incluindo a Língua Portuguesa.

Outrossim, apresentamos outro documento balizador das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, mais específico, voltado para escolas públicas e privadas do Estado do Maranhão, o Documento Curricular do Território Maranhense.

3.2 Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM

A BNCC aponta para a complementação em âmbito local dos conteúdos ou habilidades ou aprendizagens essenciais comuns a todo território nacional. Sinaliza também o caráter flexibilizador do currículo que possibilita às redes de ensino a inclusão de temas inerentes à realidade local de cada escola, além dos temas integradores (transversais nos PCN e nas DCN) presentes nos conteúdos do Ensino Fundamental.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) surge como proposta de consolidação de diretrizes que garantem um processo de ensino escolar

orientado para a valorização das identidades regionais, entre outros (BRASIL, 2019a). Esse documento foi aprovado como referência na implantação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos sistemas de ensino do Estado do Maranhão.

Estruturalmente, o DCTM (BRASIL, 2019a) possui uma breve apresentação assinada pelo Secretário de Estado da Educação do Maranhão e pelo Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação do Maranhão; a introdução do documento organizada em tópicos (caracterização do território maranhense, competências definidas pela BNCC no currículo do território maranhense, referências conceituais, princípios educacionais e pedagógicos, integração curricular e temas integrados, diversidades e modalidades educacionais, considerações e referências); o texto da etapa da Educação Infantil; e o texto da etapa do Ensino Fundamental dividido por áreas do conhecimento. A ficha técnica encerra o documento.

Na segunda parte – Etapa do Ensino Fundamental –, no capítulo Área de Linguagens, o documento discorre sobre o ensino das linguagens nessa etapa sob a perspectiva das preconizações da BNCC. Assim, a concepção de linguagem adotada é a enunciativa-discursiva e presume um trabalho pautado no texto e no contexto de produção e a língua é concebida como instrumento de interação social.

O documento propõe que o componente Língua Portuguesa possibilite aos alunos "a ampliação da construção do conhecimento nos demais componentes [e contribua] com estratégias de integração curricular em relações interdisciplinares, por intermédio de atividades e projetos realizados no espaço escolar" (BRASIL, 2019a, p. 89). Nisso consiste a proposta da Produção Técnico-Tecnológica deste trabalho de pesquisa.

Ao tratar das unidades temáticas/ eixos do componente, o DCTM dá ênfase à prática de leitura, que deve abranger as produções de autores locais, bem como às práticas de análise linguística/ semiótica que, segundo o documento, devem garantir

a presença de gêneros textuais que contemplem a diversidade linguística inerente ao falar maranhense com enfoque na fonética e fonologia, no léxico, na morfossintaxe, na estilística e na semântica. Além disso, considerar a variação linguística diatópica, isto é, geográfica, tanto para estabelecer as diferenças entre o falar maranhense e demais falares do Brasil quanto para identificar os diversos falares existentes no território maranhense. (BRASIL, 2019a, p. 91)

Vale ressaltar, também, que o documento, de caráter regional, considera imprescindível, nesse componente, que

esses textos sejam contemplados no ensino, especialmente aqueles que revelam a constituição histórica e manifestações culturais do estado; a identidade do povo maranhense particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território. (BRASIL, 2019a, p. 91)

Procuramos seguir essa diretriz na seleção e composição de parte do *corpus*.

No tocante aos anos finais da etapa, o DCTM não esboça nenhuma caracterização de regionalidade de forma específica para o componente curricular Língua Portuguesa; vê-se apenas a reprodução de ideias contidas na BNCC. Segue-se a isso, o Organizador Curricular do componente, dividido por ano escolar. Para cada ano, além das práticas de linguagem, dos objetos de conhecimento e das habilidades da BNCC, o documento apresenta sugestões de atividades que, em sua maioria, engloba aspectos da história, geografia, literatura e cultura maranhenses.

Inclusive, ao analisar esse organizador curricular, observamos uma divergência na utilização da habilidade EF06LP03 da BNCC pelo documento. Trata-se de seu uso no eixo da leitura, como objeto de conhecimento "Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto", do 6º ano (BRASIL, 2019a, p. 125), sendo que, na BNCC, a habilidade correspondente é EF69LP03³⁰.

Com efeito, um pouco mais adiante no documento, encontramos a mesma habilidade (EF06LP03) em conformidade com a BNCC, ou seja, pertencente ao eixo da análise linguística/ semiótica e ao objeto de conhecimento do léxico (BRASIL, 2017, p. 170, 171; 2019a, p. 137), conforme discussões sobre a presença ou não dos estudos semânticos do campo na BNCC apresentadas no subcapítulo anterior.

Quanto ao mais, destacamos um exemplo de atividade sugerida do componente curricular Língua Portuguesa para o 9º ano no eixo da leitura, em que o

³⁰ "Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente" (BRASIL, 2019a, p. 141).

documento alude à questão do sentido e da regionalidade em relação aos textos literários:

Análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidades (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais, poema, paródias, músicas, versos, temas e personagens), priorizando os escritores locais. (BRASIL, 2019a, p. 169)

Dessa maneira, ressaltamos a relevância do DCTM como referência para os Estudos Regionais nos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino da Região Tocantina do Maranhão³¹, principalmente sob a perspectiva de um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa.

3.3 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD é um programa do Governo Federal de distribuição de livros para as escolas públicas da educação básica das redes de ensino de todo o país. Esse programa constitui-se em uma "política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e pelo Ministério da Educação – MEC, destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita" (BRASIL, 2019b, p. 3).

A história de programas voltados para a distribuição de obras didáticas aos estudantes de escolas públicas do país, remonta ao ano de 1937, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1971, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático até o ano de 1983. Neste mesmo ano foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substituiria a Fename. E, em 1985, sai o Plidef e surge o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, trazendo várias mudanças, como por exemplo, a indicação das obras pelos professores. Finalmente, em 1997, a FAE é

³¹ De acordo com Maranhão (2008), trata-se da região a oeste do estado no planalto maranhense, cujo topônimo deriva da influência do médio vale do rio Tocantins no estado.

extinta e o PNLD passa a ser responsabilidade do FNDE, ocasião em que se presencia a ampliação do programa (FNDE, 2107).

Em 2017, outro programa de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foi incorporado ao PNLD. Assim, esses dois programas foram consolidados em um só, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Com isso, a abrangência do programa aumentou, passando a incluir a educação infantil (BRASIL, 2019b, p. 3).

Segundo Brasil (2019b), o processo de escolha e distribuição dos livros do PNLD passa pelas seguintes etapas:

- a) adesão das redes de ensino ao programa;
- b) opção por um dos modelos de escolha;
- c) processo de análise e escolha das obras aprovadas pelo MEC, com a participação do corpo docente da escola, com registro da reunião em Ata;
- d) registro da escolha (1ª e 2ª opções, de editoras diferentes) no sistema PDDE Interativo/SIMEC;
- e) entrega dos livros às escolas pela Secretaria de Educação;
- f) conservação e devolução dos livros ao final de cada ano da vigência do programa, dado seu caráter reutilizável; e
- g) desfazimento dos livros, seja por doação ou por reciclagem, após o ciclo de atendimento do programa (de quatro anos a partir do PNLD 2020 – Anos Finais do Ensino Fundamental, e não mais de três).

Ressaltamos que os livros inscritos no programa são amplamente divulgados pelas editoras, seja por meio digital ou impresso. E que o MEC disponibiliza, também, a análise dos mesmos no Guia do PNLD (BRASIL, 2019c), material que contém: resenhas das obras aprovadas, princípios e critérios, modelo das fichas avaliativas e a equipe responsável pela avaliação pedagógica. Lembramos, ainda, que a escola escolherá uma coleção para cada componente curricular.

As resenhas do Guia PNLD 2020 – Anos Finais do Ensino Fundamental trazem as seguintes seções:

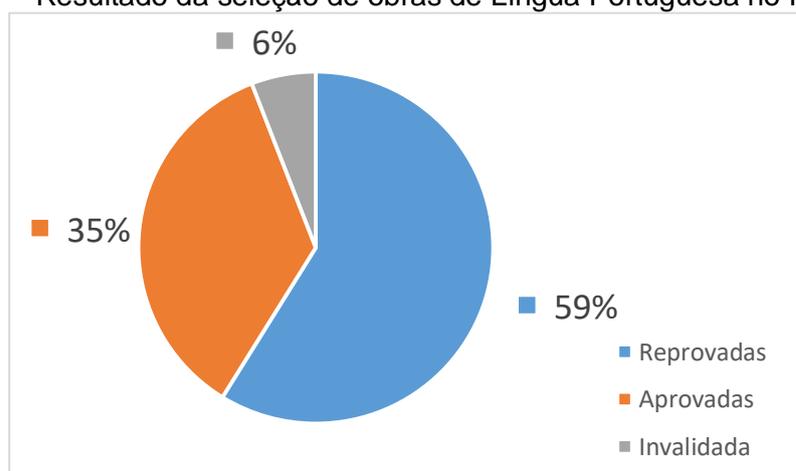
Visão Geral: apresenta as características gerais da obra [...] Descrição da Obra: descreve, de forma detalhada, a estrutura e a organização dos volumes [...] Análise da Obra: [...] delinea a proposta da obra em

sua totalidade [...] Em Sala de Aula: indica [...] como a coleção se vincula ao cotidiano do espaço escolar (BRASIL, 2019c, p. 10, 11).

Um dos pontos importantes dessa versão do programa foi sua orientação com base na BNCC que, entre outras finalidades, normatiza e orienta a produção de materiais didáticos com base nas competências gerais, competências específicas da área e do componente Língua Portuguesa e as habilidades para essa etapa do ensino. Sendo assim, as obras constantes no Guia PNLD 2020 atendem aos aspectos legais – passaram pelo crivo do MEC – e pedagógicos, relacionados à BNCC.

No Gráfico 1, é possível ver o grau de adequação dos livros didáticos apresentados aos critérios de avaliação do MEC, a partir de alguns dados sobre as coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020) – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Gráfico 1 – Resultado da seleção de obras de Língua Portuguesa no PNLD 2020



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2019c, p. 28).

De acordo com os dados apresentados no Guia PNLD 2020, o componente curricular Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental contou com 17 obras inscritas, sendo que 1 delas foi invalidada pelo FNDE (aprox. 6%), 10 foram reprovadas (aprox. 59%) e apenas 6 foram aprovadas (aprox. 35%). Acerca das coleções de Língua Portuguesa aprovadas, especificamente sobre as práticas de linguagem/ eixos, o Guia destaca que

apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção

de Textos. Por outro lado, as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC. (BRASIL, 2019c, p. 28)

E, entre as obras aprovadas, está a coleção "Tecendo linguagens: língua portuguesa", obra com recurso áudio visual e com material digital para complementar o trabalho docente em sala de aula. Os quatro volumes dessa coleção aplicam as habilidades e competências da BNCC de maneira contextualizada em sua proposta didática e pedagógica, das quais utilizamos um volume como fonte documental para a realização da pesquisa porque

Ao trabalhar em sala de aula a reflexão sobre o uso da língua com esta coleção, o professor, em parceria com os alunos, reflete sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os *efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos*, estilísticos e morfossintáticos que garantem a coesão e coerência textuais de forma contextualizada em algumas ocorrências. (BRASIL, 2019c, p. 171, grifo nosso)

À guisa de conclusão deste capítulo, tecemos as seguintes considerações acerca de nossa proposta de trabalho com relação aos documentos apresentados: trabalhamos com a semântica como objeto de conhecimento incluído no eixo "análise linguística/ semiótica" na BNCC de Língua Portuguesa; exploramos o aspecto da regionalidade proposto na parte diversificada da BNCC e no DCTM; usamos o livro didático como fonte documental, aprovado no PNLD; e aplicamos a abordagem interdisciplinar, indicada nos documentos basilares e orientativos desde os PCN, passando pelas DCN até a BNCC e DCTM.

No capítulo subsequente, apresentamos a metodologia da pesquisa, composto, primeiramente, pela classificação da pesquisa, depois pela descrição do *corpus* e, por último, pelos procedimentos metodológicos adotados para a consecução da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa está classificada dentro da área de conhecimento “Linguística, Letras e Artes”, subárea “Letras” e especialidade “Língua Portuguesa”, de acordo com a “Tabela de Áreas do Conhecimento” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Apresentamos a identificação do tipo de pesquisa, o *corpus* de pesquisa e os procedimentos metodológicos.

4.1 Caracterização da pesquisa

Para alcançarmos os objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, valendo-se dos delineamentos da pesquisa documental. Consideramos, para isso, tratar-se de um estudo teórico e formal, de natureza reflexiva.

Assim, a pesquisa realizada é de caráter exploratório, compreendida como mais adequada à proposta de nosso estudo, tanto por desenvolver uma melhor compreensão do tema abordado, como por iniciar sua busca em uma fonte documental.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, visto que, “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). O processo de pesquisa, nessa abordagem, envolve as questões e os procedimentos, os dados coletados, a análise dos dados construída de forma indutiva e as interpretações feitas (CRESWELL, 2010).

Desse modo, quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, não conclusiva. O conteúdo das observações realizadas é avaliado pela qualidade (e não a quantidade) e a interpretação dos dados, cuja análise se dá por enfoque indutivo, é apresentada em uma síntese narrativa.

Quanto às técnicas de coleta e análise de dados empregadas, a pesquisa baseia-se na busca de dados secundários e, desse modo, utiliza o delineamento da pesquisa documental, posto que nessa modalidade “utiliza-se dados já existentes” e que “a modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito

em papel” (GIL, 2019, p. 29), como é o caso do livro didático, material utilizado como fonte em nossa pesquisa.

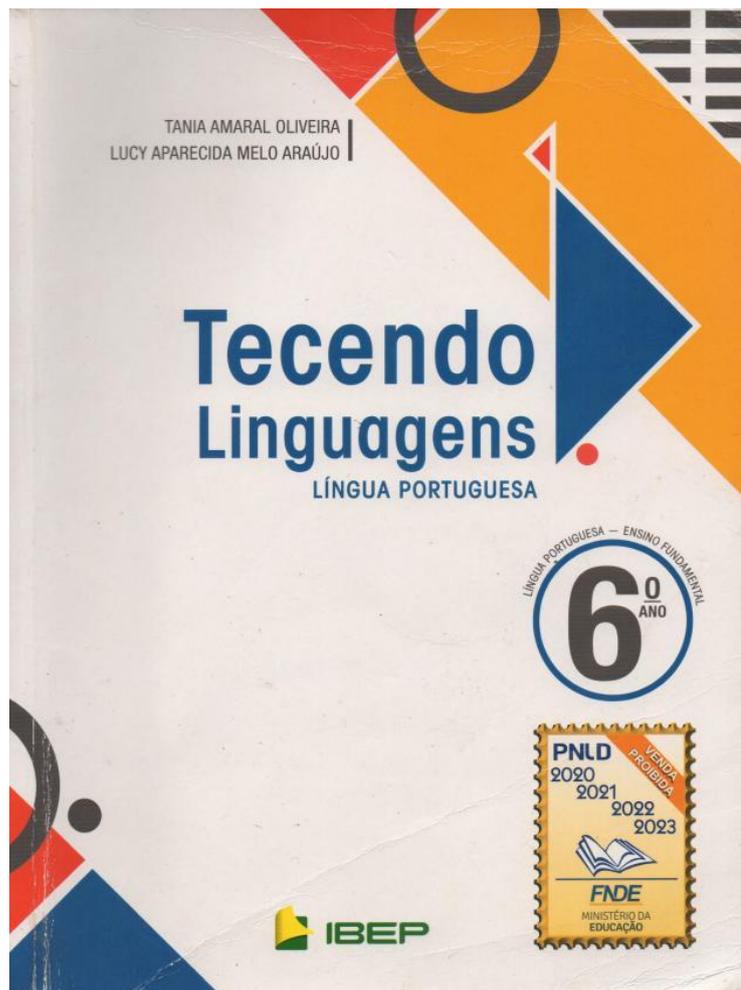
4.2 O corpus

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de dois diferentes livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, adotados em escolas públicas municipais em Imperatriz-MA: um volume de uma coleção de língua portuguesa e um volume de estudos regionais.

O livro didático de língua portuguesa do *corpus* pertence à coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, 2018, publicado pela editora IBEP. Para esta análise, foi selecionado o volume correspondente ao 6º ano do ensino fundamental, versão impressa do livro do aluno.

A coleção foi desenvolvida para os anos finais do ensino fundamental, tendo sido aprovada pelo PNLD 2020, conforme a Figura 6. Isso significa dizer que a obra passou pelo crivo do Ministério da Educação e é adotada nas escolas públicas municipais de Imperatriz-MA.

Figura 6 –Capa do livro didático de língua portuguesa



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, capa).

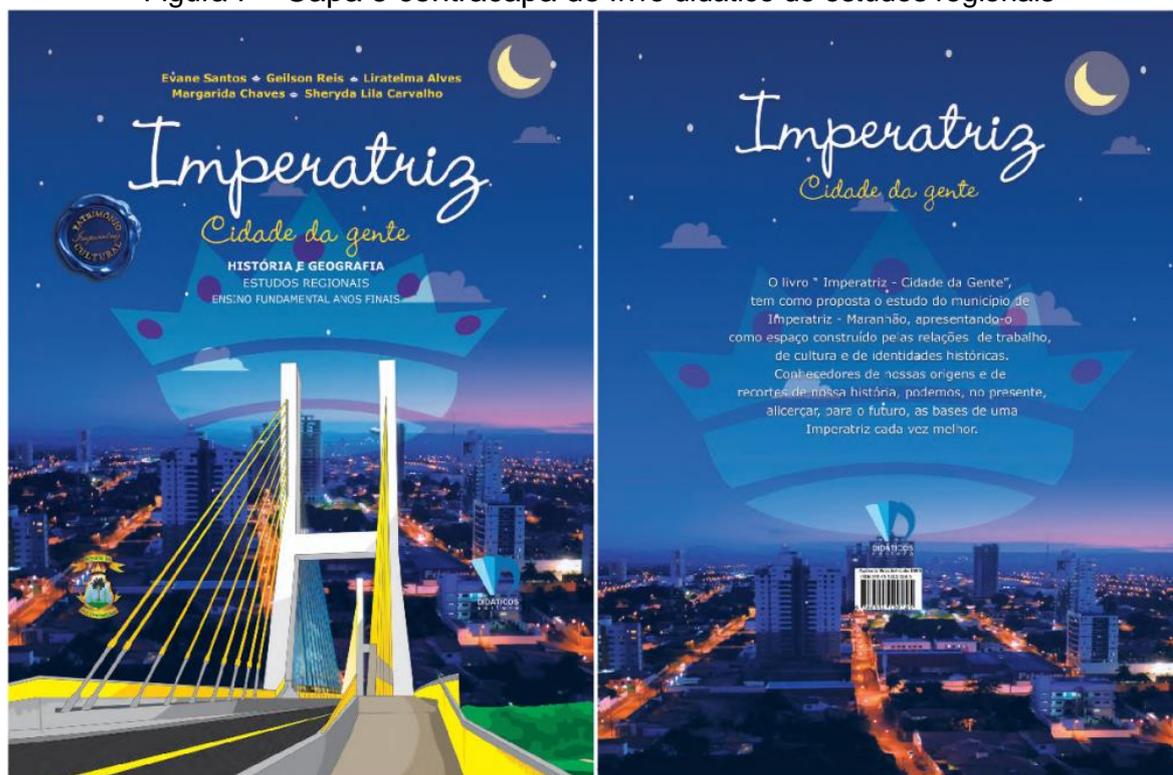
Cada livro da coleção está organizado em quatro unidades, intituladas conforme a temática abordada. Cada unidade contém dois capítulos, também com título específico e relacionado ao assunto abordado. Os capítulos contêm três ou quatro textos de gêneros diversos e estão estruturados em seções e subseções, que não seguem um padrão de distribuição. Ao final de cada capítulo, encontram-se as seções "Ampliando horizontes" e "Preparando-se para o próximo capítulo".

Cada volume da obra traz, ainda, uma apresentação, uma seção intitulada "Conheça seu livro", um sumário, um apêndice e referências ao final do livro. Além disso, em alguns textos, encontramos o box "Conhecendo o autor" e um glossário. Os livros estão ilustrados com diferentes tipos de imagens, como fotos, desenhos e pinturas.

O livro de estudos regionais é uma obra recém-publicada e inédita no âmbito do ensino de História e Geografia no ensino fundamental da rede pública no município

de Imperatriz-MA. A obra "Imperatriz cidade da gente", de autoria de Evane Santos, Geilson Reis, Liratelma Alves, Margarida Chaves e Sheryda Lila Carvalho, foi publicada no ano de 2020 pela Didáticos Editora em dois volumes: o volume 1, destinado ao ensino fundamental anos iniciais, e o volume 2 ao ensino fundamental anos finais. Este último corresponde ao *corpus* de nossa pesquisa, cuja capa e contracapa podem ser vistas na Figura 7:

Figura 7 – Capa e contracapa do livro didático de estudos regionais



Fonte: Santos et al. (2020, capa, contracapa).

Na contracapa lemos a seguinte sinopse apresentada pelos autores:

O livro "Imperatriz – Cidade da Gente", tem como proposta o estudo do município de Imperatriz – Maranhão, apresentando-o como espaço construído pelas relações de trabalho, de cultura e de identidades históricas. Conhecedores de nossas origens e de recortes de nossa história, podemos, no presente, alicerçar, para o futuro, as bases de uma Imperatriz cada vez melhor. (SANTOS et al., 2020, contracapa)

A obra está dividida em seis unidades, identificadas por cores diferentes, todas com o título "Imperatriz-MA" e um subtítulo relacionado ao conteúdo

apresentado. Cada unidade está estruturada por uma seção introdutória e diversas outras sem, no entanto, seguirem um padrão quantitativo e definitório. Em algumas seções encontram-se: um boxe intitulado “Para saber mais”, um boxe sob o título “Além da sala de aula”, atividades com o título “Vamos praticar” e espaço para anotações no final de cada unidade.

Em toda a obra é possível encontrar uma personagem que dialoga com o estudante/leitor, uma pessoa emblemática da história da cidade, definida pelos editores como “Ícones protagonistas de sua cidade [em que] cada cidade vem representada por seus elementos principais em forma de ícones, e faz com que as pessoas da própria cidade se vejam no livro, na sua própria história” (ÍCONES, 2020). Os textos são variados e, em sua maioria, acompanhados de glossário e ilustrados com imagens, fotos, desenhos, quadros, mapas, gráficos e infográficos.

Vale ressaltar que os livros didáticos de língua portuguesa da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa” foram aprovados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para o quadriênio 2020-2023 e estão em consonância com a Base nacional Comum Curricular – BNCC. O livro didático de estudos regionais atende as exigências do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM.

O critério de seleção desses livros didáticos se deu por serem ambos utilizados em escolas da rede pública de ensino no município de Imperatriz-MA. Quanto à análise, não optamos por trabalhar com textos de uma mesma tipologia ou de apenas um gênero por entendermos que a diversidade, nesse caso, proporcionaria um estudo interdisciplinar mais produtivo.

4.3 Procedimentos metodológicos

Durante o processo de coleta de dados, a metodologia do estudo contou com a organização do *corpus* em dois pares de textos, cada par constituído por um texto contido no livro didático de língua portuguesa e outro no livro didático de estudos regionais, compondo dois *subcorpora*, cada um caracterizado pela temática abordada.

Para o levantamento de dados seguimos os seguintes passos: procuramos identificar a presença (ou não) explícita ou implícita de estudo do campo semântico em atividades do livro didático de língua portuguesa; selecionamos alguns textos que

possibilitam o trabalho com campo semântico nos livros didáticos; a partir de uma determinada temática comum a dois textos, procuramos o conjunto em que as lexias se integram como unidades ligadas por relações de significado dentro desses textos e definimos seu campo semântico; e sugerimos uma atividade interdisciplinar entre língua portuguesa e estudos regionais com campo semântico para esses textos.

Na elaboração das atividades sugeridas nas análises, optamos por trabalhar com esquemas do tipo mapa semântico e, dentro dessa proposta, algumas vezes se faz necessário o trabalho com macro e microcampo. Um mapa semântico é uma representação visual das relações entre as lexias e seus significados. É uma ferramenta utilizada na semântica linguística para estudar as relações entre lexias dentro de um determinado campo semântico. Ao representar tais relações, os mapas semânticos podem ajudar os alunos a compreender o significado das lexias.

Os conceitos de macrocampo e microcampo, na semântica linguística, também se referem ao estudo das relações entre as palavras e seus significados dentro de um determinado domínio de conhecimento. Um macrocampo refere-se a uma categoria ampla ou domínio de significado e dentro de cada macrocampo pode haver múltiplos microcampos, que são subcategorias ou subdomínios de significado mais específicos. Ao examinar tanto o macrocampo quanto o microcampo, os alunos podem obter uma compreensão mais completa de como as palavras e seus significados são organizados e como funcionam na comunicação.

E, devido à necessidade de apresentação de uma Produção Técnico-Tecnológica – PTT, esta foi concebida como um caderno de atividades contendo exemplos e sugestões de atividades com campo semântico numa perspectiva interdisciplinar, para uso do professor em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental. Esta constitui nossa proposta de intervenção, elaborada a partir dos resultados da pesquisa, considerando-se as características metodológicas de objetividade, sistematização e inferência. Apresentamos no próximo capítulo as análises concernentes ao estudo do campo semântico no *corpus*.

5 ANÁLISE DE CAMPO SEMÂNTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Neste capítulo, apresentamos as análises de campo semântico de dois textos do livro didático de língua portuguesa do 6º ano e de dois outros textos do livro didático de estudos regionais e os quatro textos selecionados estão distribuídos em dois *subcorpora*, em que cada *subcorpus* corresponde a uma temática distinta.

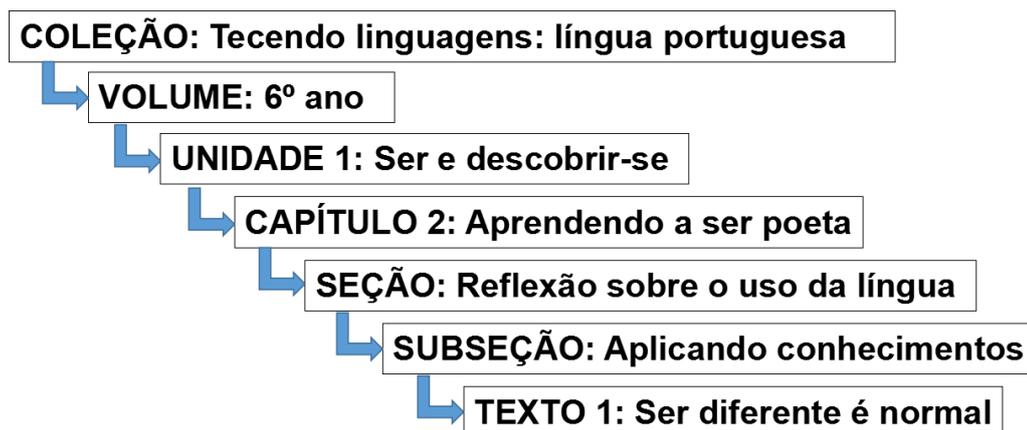
É importante salientar que, no tocante ao estabelecimento de campos semânticos nos textos analisados, consideramos as lexias que, combinadas, se relacionam na produção de significado. As análises visam, assim, tratar sobre as relações entre lexias de um mesmo campo semântico nos estudos de língua portuguesa e, por conseguinte, de estudos regionais em sala de aula do ensino fundamental.

Apresentamos, a seguir, a análise do *subcorpus* 1, que está composto pelo Texto 1 (letra da canção “Ser diferente é normal”), do livro didático de língua portuguesa e pelo Texto 2 (letra da “Canção do Centenário de Imperatriz”), do livro didático de estudos regionais. Ambos abordam o tema “identidade”.

5.1 Análise do *subcorpus* 1

O Texto 1 da análise está localizado no capítulo 2 “Aprendendo a ser poeta”, da unidade 1 “Ser e descobrir-se” do livro didático do 6º ano, mais especificamente em atividade pertencente à subseção “Aplicando conhecimentos”. Esta, por sua vez, é parte integrante da seção “Reflexão sobre o uso da língua”. Para uma melhor visualização, apresentamos esses dados na forma de diagrama, na Figura 8:

Figura 8 – Localização do Texto 1 no livro didático de língua portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Oliveira e Araújo (2018, p. 6), a referida seção “apresenta uma reflexão sobre os aspectos gramaticais da língua escrita e oral”, enquanto a subseção aludida “apresenta atividades para o aluno colocar em prática o que aprendeu na seção”.

Após ser identificado e localizado no livro didático, apresentamos, pois, o Texto 1 que compõe o *subcorpus* deste subcapítulo de nossa análise, a letra da canção “Ser diferente é normal”, na Figura 9, da forma como é apresentado no livro didático.

Figura 9 – Texto 1, *subcorpus* 1

Ser diferente é normal

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal

CASTRO, Vinicius; XAVIER, Adilson.
Ser diferente é normal. Intérprete: Vinicius Castro.
In: VINICIUS CASTRO. *Som na Sala*:
Independente, 2013. 1 CD. Faixa 6.



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 57).

O texto foi reproduzido na íntegra pelas autoras do livro didático. Trata-se de uma música de autoria de Vinicius Castro e Adilson Xavier e está estruturada em três estrofes, sendo as duas primeiras de quatro versos cada e a última, de cinco. O título da canção é “Ser diferente é normal”, corroborando com a indicação de que “celebra as diferenças” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 57), dada anteriormente pelas autoras na abertura da subseção.

Como é possível observar na Figura 10, o texto em questão está inserido em atividade de sistematização de conteúdo gramatical, mas apresenta questões de compreensão textual, desenvolvendo o trabalho com a intertextualidade:

Figura 10 – Questões da atividade relativas ao Texto 1

2. Que semelhança você consegue perceber entre o poema “Diversidade”, de Tatiana Belinky, e a letra da canção “Ser diferente é normal”?

3. Leia os versos abaixo, extraídos do poema “Diversidade”

De pele clara
De pele escura
 Um, fala branda
 O outro, dura

Olho redondo
Olho puxado

- Identifique nas estrofes da letra da canção “Ser diferente é normal” os versos que correspondem em sentido aos versos do poema destacados ao lado.

4. Os compositores afirmam que “Todo mundo tem que ser especial”/ “Em oportunidades, em direitos, coisa e tal” Você concorda com esse pensamento? Explique.

5. Releia a primeira estrofe da canção:

Todo mundo tem seu jeito singular
 De ser feliz, de viver e de enxergar
 Se os olhos são maiores ou são orientais
 E daí? Que diferença faz?

- Identifique nessa primeira estrofe dois adjetivos que foram flexionados no plural para concordar com o substantivo ao qual se referem.

6. Releia também a terceira estrofe:

Já pensou, tudo sempre igual?
 Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
 Já pensou, sempre tão igual?
 Tá na hora de ir em frente
 Ser diferente é normal

- a) Identifique todos os adjetivos presentes nessa estrofe.
- b) Transcreva os adjetivos relacionados no item anterior, flexionando-os em gênero e número.
- c) O que você observou ao flexionar os adjetivos em gênero?

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 58).

As questões 1, 2 e 3 exploram a intertextualidade, a questão 4 trabalha a capacidade argumentativa do aluno e as questões 5 e 6 focalizam o estudo de uma determinada classe de palavras, os adjetivos. A semântica se faz presente de forma explícita apenas na questão 3 em que as autoras exploram a equivalência de sentidos

entre versos da canção e versos de um poema apresentado anteriormente em outra atividade do mesmo capítulo, mas não há indicação de um trabalho com campo semântico nesta atividade.

Ao procuramos estabelecer o campo semântico de “identidade” nesse texto, buscamos as lexias que estivessem relacionadas entre si pelo conteúdo (ou valor), ou seja, pelo seu significado em relação a um núcleo de significação. No Quadro 6, é possível observar o seguinte esquema do campo semântico “identidade”, no contexto do Texto 1:

Quadro 6 – Campo semântico "identidade" no Texto 1

CAMPO	MACROCAMPO	MICROCAMPO	LEXIAS	SIGNIFICADO
Identidade	Humana	Indivíduo	singular	jeito único, individual
			especial	pessoa valorizada, respeitada
			diferente	diverso na humanidade
		Grupo étnico	olhos maiores	naturais do Ocidente
			olhos orientais	naturais do Oriente
			branco	de pele clara
			preto	de pele escura

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos observar que as lexias do campo se relacionam pela definição apresentada. Elas não correspondem a sentidos diferentes da palavra identidade, porém, estão associadas pela ideia de características que marcam a identidade humana do indivíduo e do grupo étnico, integrando, assim, dois microcampos. Esse é o sentido atribuído à "identidade" nesse campo: conjunto de características que distinguem uma pessoa da outra ou um grupo étnico do outro; e não no sentido de “documento de identificação pessoal”, por exemplo.

Além disso, no texto, os significados das lexias estão delimitados pelo contexto em que estão inseridas. Em outro(s) contexto(s), a lexia singular, por exemplo, poderia apresentar outras conotações, como “raro”, “excêntrico”, “esquisito”, assim como a lexia branco poderia fazer referência à cor do cabelo em outro contexto.

Com base nesses dados, sugerimos ao professor que trabalhe a temática do texto levando os alunos a refletirem sobre os vários sentidos que uma lexia pode adquirir, a depender da situação de uso e, depois disso, propor o agrupamento das

lexias do texto que trazem o sentido de identidade como conjunto de características de uma pessoa ou grupo étnico.

A atividade pode desenvolver-se seguindo os seguintes passos:

Primeiro, após a leitura do texto e uma breve discussão em roda de conversa sobre o tema identidade, o professor pede aos alunos que identifiquem, no texto, algumas lexias que estão relacionadas à ideia de “identidade” como o conjunto de características que distinguem uma pessoa da outra ou um determinado grupo étnico de outro, destacando-as no próprio texto. Ao constatarem que essas lexias, quando combinadas pelo significado que aportam no texto, se relacionam pelo sentido de “identidade”, os alunos terão composto o campo semântico de “identidade” do texto.

Tendo identificado o campo semântico no Texto 1, buscamos o campo semântico “identidade” também no Texto 2, (“Canção do Centenário de Imperatriz”), por entendermos que o valor (conteúdo, definição ou significado) de cada lexia depende do contexto e dos interlocutores.

O Texto 2 "Canção do Centenário de Imperatriz" (Figura 11), que compõe o *subcorpus* 1 da análise, está localizado na unidade 2 "Imperatriz-MA: História e memória", na seção "Comemorações do Aniversário de Imperatriz", dividindo o espaço do boxe "Além da sala de aula" com outro texto.

Figura 11 – Texto 2, *subcorpus* 1

Canção do Centenário de Imperatriz

Com flores vivas e festas
De gosto e muito feliz
Festejamos neste dia
O centenário de Imperatriz

Palmeiras e árvores formosas
Lindo céu da cor de anil
Lindos campos, um rio imenso
Quem possui é a Imperatriz

Os votos que a ti fazemos
Ilustre e nobre cidade
Que em ti reine o progresso
A paz e a prosperidade

Autor: letra e música de Antônio Silva

Fonte: Santos et al. (2020, p. 63).

A canção faz parte de uma proposta de atividade em que a turma é desafiada a "prepararem um momento para homenagear Imperatriz, declamando o 'Soneto do Centenário de Imperatriz' e a 'Canção do Centenário'" (SANTOS et al., 2020, p. 62). A canção possui três estrofes com quatro versos cada, a autoria é de Antônio Silva. Acrescente-se que a cidade de Imperatriz-MA completou cem anos de fundação no ano 1952. Assim, a letra da canção data desse período.

Subsequente ao texto, estão duas questões referentes ao conteúdo da subseção "Comemorações do aniversário de Imperatriz", porém, nenhuma delas diz respeito à letra da canção ou tem relação direta ou indireta com qualquer aspecto semântico.

A primeira, apresenta uma pergunta direta com espaço para resposta: "Quando o povo de Imperatriz passou a participar das comemorações do aniversário da cidade?", e a segunda solicita ao aluno que busque palavras, destacadas em quatro frases, no caça-palavras (que os autores chamam de quadro de letras): "Localize abaixo, no quadro de letras, as palavras destacadas em cada frase" (SANTOS et al., 2020, p. 63).

Nesse texto é possível identificar elementos naturais como marcadores da identidade regional (macrocampo) da cidade de Imperatriz-MA. Compusemos o campo semântico do Texto 2 com base na ideia de "identidade" e no significado de elementos naturais que fazem parte da constituição da cidade e contribuem para sua caracterização de beleza e grandeza (microcampos), marcas identitárias de uma cidade "ilustre e nobre".

Pelo valor atribuído a cada lexia, no contexto do Texto 2, apresentamos o campo semântico "identidade" no Quadro 7:

Quadro 7 – Campo semântico "identidade" no Texto 2

CAMPO	MACROCAMPO	MICROCAMPO	LEXIAS	SIGNIFICADO
Identidade	Regional	beleza	palmeiras	que formoseia
			árvores	
			céu	que embeleza
		campos		
grandeza	rio	que engrandece		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que as lexias selecionadas têm seus significados relacionados, apontando para as características de cidade bela e grandiosa, devido a que compartilham um núcleo de significação comum, que aponta para a identificação de Imperatriz-MA como uma cidade que se distingue por qualidades notáveis, formando, assim, o campo semântico "identidade" da "Canção do Centenário de Imperatriz".

Baseado nesses dados, sugerimos que: para trabalhar campo semântico com o Texto 2, inicialmente, o professor poderá explorar a segunda estrofe da canção, chamando a atenção dos alunos para as palavras que evocam aspectos naturais da cidade: palmeiras, árvores, céu, campos, rio.

Após a leitura com os alunos, o professor pedirá a eles que separem as palavras identificadas anteriormente em dois grupos: aquelas que aportam uma ideia de beleza e a que traz a ideia de grandeza. Tendo procedido assim, os alunos são estimulados, pelo professor, a observarem como as palavras foram organizadas pelo significado usado no contexto do texto e, ao mesmo tempo, desafiados a definirem o termo geral (núcleo de significação) que agrupa as palavras identificadas.

Desse modo, o campo semântico "identidade", pensado para o *subcorpus* 1, foi devidamente identificado, tanto no livro didático de língua portuguesa como no livro

didático de estudos regionais. Ainda que a análise deste *subcorpus* apresente o mesmo gênero textual nas duas obras, e que não haja uma abordagem sobre campo semântico por parte dos autores dos livros didáticos, o tema integrador "identidade" presente nos dois textos nos permitiu elaborar atividades com campo semântico e desenvolver uma ação interdisciplinar.

No Texto 1, abordou-se a questão da identidade com o sentido voltado à pessoa, ao aspecto da individualidade (macrocampo identidade humana). No Texto 2, foi abordada a mesma questão da identidade, porém, com o sentido voltado ao lugar, ao aspecto da regionalidade (macrocampo identidade regional).

Isso demonstra que, nesses campos específicos, as lexias estão associadas pelo valor semântico de identidade, temática que deve permear os livros didáticos a serem usados pelos professores em sala de aula, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).

5.1.1 Sugestão de atividade interdisciplinar com campo semântico 1

A partir das análises, notamos a possibilidade de um trabalho com campo semântico nos Textos 1 e 2. Assim, o professor terá a oportunidade de trabalhar com os dois textos de forma concomitante, podendo optar por partir direto a uma questão proposta de maneira interdisciplinar. Sugerimos, portanto, a seguinte atividade interdisciplinar:

Após a leitura dos dois textos e discussões acerca da temática comum abordada, o professor pedirá aos alunos que completem o esquema com as lexias das questões anteriores (no caso de decidir começar por elas) ou com as lexias que correspondam às indicações no esquema. Neste caso, ele terá de orientar os alunos a identificarem, previamente, as lexias nos textos.

Com base nos dados levantados, estruturamos e sistematizamos a atividade sugerida na análise do *subcorpus* 1:

TEXTO 1

Ser diferente é normal

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enoergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal

CASTRO, Vinícius; XAVIER, Adilson.
Ser diferente é normal. Intérprete: Vinícius Castro.
In: VINÍCIUS CASTRO. Som na Sala:
Independente, 2013. 1 CD. Faixa 6.



TEXTO 2

Canção do Centenário de Imperatriz

Com flores vivas e festas
De gosto e muito feliz
Festejamos neste dia
O centenário de Imperatriz

Palmeiras e árvores formosas
Lindo céu da cor de anil
Lindos campos, um rio imenso
Quem possui é a Imperatriz

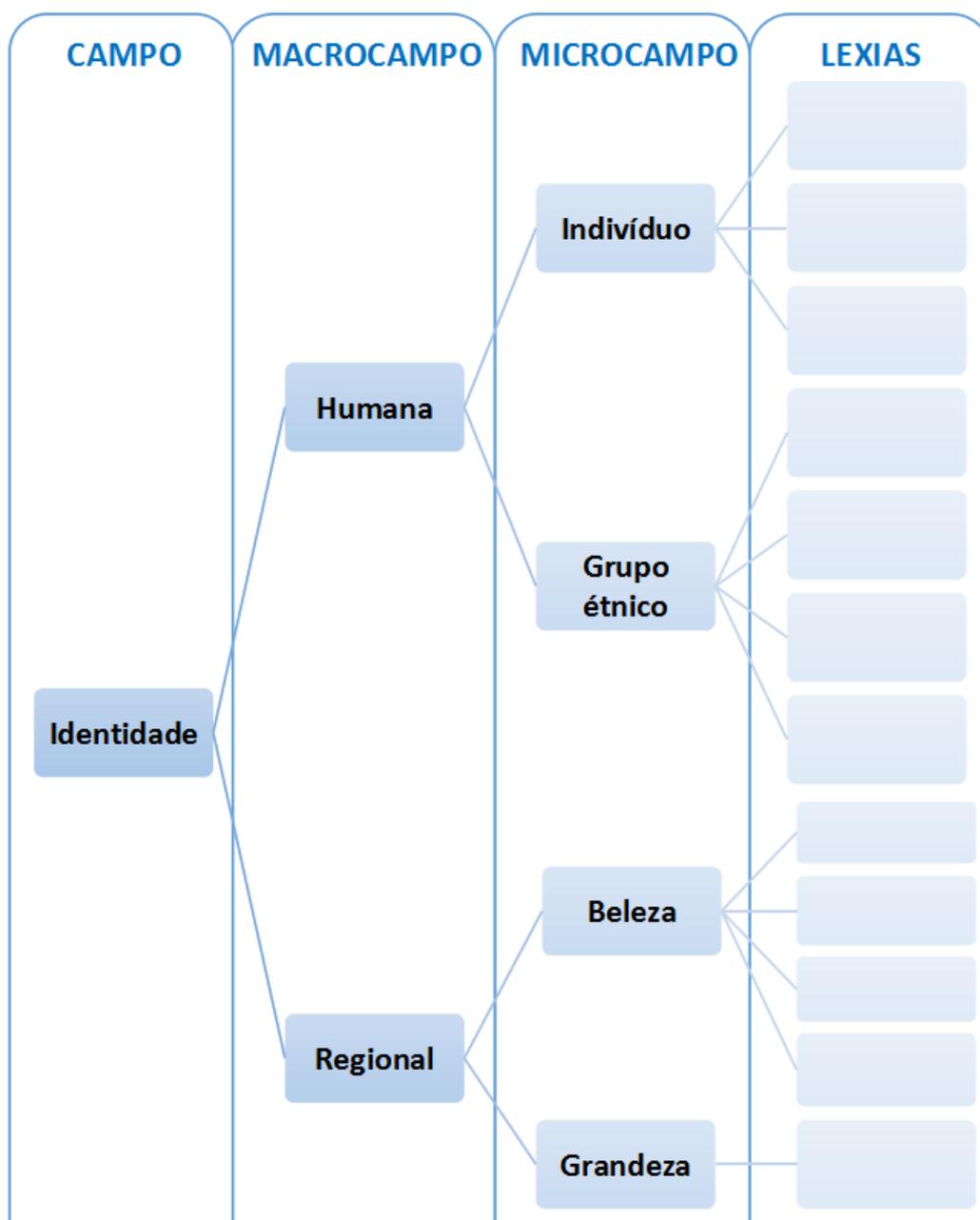
Os votos que a ti fazemos
Ilustre e nobre cidade
Que em ti reine o progresso
A paz e a prosperidade

Autor: letra e música de Antônio Silva

1. Após a leitura do Texto 1 e as discussões em sala, circule no próprio texto as lexias que significam características que distinguem uma pessoa da outra ou um grupo étnico do outro.

2. Leia com bastante atenção o Texto 2 e tente identificar, na segunda estrofe, as lexias que representam elementos da natureza e identificam a cidade de Imperatriz como bela e grandiosa.

3. Agora complete corretamente o esquema com as lexias das questões anteriores, formando grupos de lexias organizadas em campos.



Na sequência, analisamos outros dois textos: um relato de memórias contido no livro didático de língua portuguesa e um texto introdutório da unidade didática do livro de estudos regionais. Ambos abordam o tema "memória".

5.2 Análise do *subcorpus* 2

A exemplo da análise anterior, localizamos os textos deste *subcorpus* no livro didático a fim de oferecer uma percepção do contexto didático em que o mesmo foi

inserido, sobretudo por causa da temática escolhida para formulação do campo semântico desta parte da análise.

O Texto 3 foi retirado do livro didático de língua portuguesa, mais especificamente da unidade 2 "Ser e conviver", do capítulo 3 "Da escola que temos à escola que queremos", da seção "Prática de leitura (Texto 3 – Relato de memórias)". Esta seção, segundo as autoras "Apresenta textos de diferentes gêneros, temáticas e extensões, relacionados ao cotidiano e às vivências do aluno" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 6). Como se observa na Figura 12, o Texto 3 desta análise é um relato de memórias cujo título é "Sua presença em minha vida foi fundamental", de Zivaldo Alves Pinto.

Figura 12 – Texto 3, *subcorpus 2*

Sua presença em minha vida foi fundamental

Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis. A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo. Botava todos os meninos branquinhos no colo, mas a mim, não. Um dia, sentei no colo dela por minha conta e ela me botou no chão. (Deve ser por isso que até hoje sou maluco por colo feminino. .) Era uma escola particular, papai não tinha como pagar as mensalidades, era o patrão dele quem pagava. Vai ver, daí vinha minha falta de prestígio com a professora. Devia ter esquecido o nome dela, mas não esqueci. Ela se chamava Dulce, mas não era nada doce.

Felizmente, não fiquei muito tempo nessa escola, mas, por causa dela, vim vindo pela vida curtindo uma enorme carência afetiva. Que consegui transformar em desenhos, livros, peças de teatro, logotipos, cartazes e ilustrações – tudo a preços módicos. (Pelo menos no início. Agora, depois da fama, a preços mais condizentes. Com a fama...)

Minha segunda professora marcante foi dona Glorinha d'Ávila, mãe do poeta e escritor mineiro João Ettiene Filho. Ela era discípula de Helena Antipoff, que revolucionou o ensino básico de Minas na década de 40. Dona Helena percebeu logo que não dava pra mudar a cabeça das professoras mineiras, que tinham ainda penduradas na parede da sala de aula as assustadoras **palmatórias**. Então, formou 150 jovens idealistas e as espalhou por Minas Gerais, com a missão de mudar a escola por dentro. Uma dessas jovens era a dona Glorinha, que, entre outras coisas e contra a vontade das velhas professoras do Grupo Escolar e de sua rabugenta diretora, retirou a palmatória furadinha da parede de minha classe. Só mais tarde foi que percebi a luta de dona Glorinha. Que ela venceu. Descobrimo – bem mais tarde – que sua presença em minha vida tinha sido fundamental para que não a perdesse por aí. A vida, digo. Um domingo, fiz a primeira comunhão e não ganhei santinho. Na segunda-feira, ela mandou me chamar na secretaria. “Você fez primeira comunhão ontem, não fez?” Como é, meu Deus, que uma pessoa adulta, tão importante, pôde prestar atenção num menino pardo fazendo primeira comunhão naquela catedral tão grande? (Pois minha cidadezinha tinha catedral...) Ela aí perguntou: “Você ganhou um santinho de recordação?” Não havia ganho, não. Aí, ela abriu a gaveta, tirou um santinho lindo e escreveu uma dedicatória onde li as palavras “brilhante” e “futuro” que, na hora, não fizeram o menor sentido para mim. Somente um pouco mais tarde descobri que ela sabia tudo da minha vida, vinha me observando no meio de centenas de alunos do velho Grupo e até já havia mandado chamar meu pai pra conversar...

Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi a dona Glorinha d'Ávila, tão pequeninha, tão frágil, tão bonitinha. .

ZIRALDO. Sua presença em minha vida foi fundamental. Nova Escola, São Paulo: Ed. Abril, set. 1998.



JITTERSTOCK / EDITORIA DE ARTE

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 92-93)

As autoras reproduziram integralmente o relato de Ziraldo, sem interpolações ou adaptações, e incluíram ao final do texto um glossário com a palavra "palmatória"

(em destaque no texto). Após o glossário, há um boxe intitulado "Conhecendo o autor" em que as autoras do livro didático apresentam aos alunos uma minibiografia do autor do texto. Seguem ainda outras duas subseções: "Por dentro do texto" que "Apresenta questões de compreensão e interpretação do texto lido" e "Linguagem do texto" que "Analisa aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 7).

Na primeira (e única) questão que antecede o texto, o aluno é instigado a refletir sobre o gênero textual relato de memórias. Na atividade que se segue, as dez questões sobre o texto exploram aspectos da compreensão leitora, das tipologias textuais e de características do gênero textual. Diferentemente do Texto 1 analisado no *subcorpus* 1, a semântica não se faz presente nesta atividade de forma explícita, mas implicitamente se observa uma abordagem das questões de referenciação e equivalência de sentido na questão 4 (Figura 13). Uma vez mais percebe-se a ausência de um trabalho ou menção a campo semântico nas atividades com texto no livro de língua portuguesa.

Figura 13 – Questão 4 da atividade relativa ao Texto 3

3. A professora Helena Antipoff revolucionou o ensino básico de Minas Gerais na década de 1940.

a) Com que objetivo ela provocou essa revolução?

b) Como ela conseguiu atingir seu objetivo?

4. Releia o trecho a seguir, em que Ziraldo refere-se a dona Glorinha.

Só mais tarde foi que percebi a luta de dona Glorinha. Que ela venceu. Descobrimo – bem mais tarde – que sua presença em minha vida tinha sido fundamental para que não a perdesse por aí. A vida, digo.

a) Nesse trecho, quando o narrador diz “para que não a perdesse por aí”, ele refere-se à professora ou à vida?

b) Em sua opinião, o que ele quis dizer com essa expressão, fazendo referência à vida?



Helena Wladimirna Antipoff.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018 (p. 92-93)

No *subcorpus* anterior foi analisado o trabalho com campo semântico sob o tema identidade. Para este *subcorpus* 2, o tema tratado é memória. No texto 3 (Figura 12), o autor traz à memória algumas professoras que marcaram sua vida. Buscamos, pois, lexias do texto que apontem para a noção de memória expressas no relato de Ziraldo. Assim, identificamos três diferentes lexias como mostra o Quadro 8:

Quadro 8 – Campo semântico "memória" no Texto 3

CAMPO	MACROCAMPO	MICROCAMPO	LEXIAS	SIGNIFICADO
Memória	De pessoas	Boa	inesquecível	que não pode esquecer
			marcante	que se destaca
			dedicatória	mensagem afetuosa escrita como lembrança
		Ruim	não tinha carinho	descarinhosa
			nada doce	rude
			palmatória	objeto usado para bater na palma da mão como forma de castigo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pôde perceber, a temática desenvolvida pelas autoras nesta unidade do livro didático destaca o espaço escolar como pano de fundo. No entanto, observamos que no caso do Texto 3 o elemento de destaque não é o espaço – a escola – e sim as personagens da narrativa, as professoras de Ziraldo. Nesse processo de rememoração, o autor descreve duas professoras e algumas situações que as envolve e que permeia suas lembranças da vida escolar. Dessa descrição destacamos as lexias que formam o campo semântico memória no texto.

O campo semântico de memória deve incluir lexias relacionadas à capacidade mental de reter e relembrar informações, experiências passadas e eventos. As lexias estão relacionadas a esse conceito ou ideia de memória de pessoas, ainda que a terceira e a sexta delas ("dedicatória" e "palmatória") cause alguma estranheza a princípio. O significado destas lexias está diretamente relacionado com a lembrança de alguém, pois sabemos que toda dedicatória é escrita por alguém e se destina a quem adquiriu o presente ou a lembrança de forma graciosa. Já a palmatória, com conotação negativa, só marca o indivíduo a partir de seu uso por outra pessoa, no caso, a professora. A inclusão dessas lexias no macrocampo memória de pessoas, no caso do Texto 3, se faz pertinente por proporcionar a rememoração das pessoas

que, ou escreveu ou bateu na palma da mão, como é o caso das professoras de Ziraldo. Isso contribui para a delimitação dos microcampos: (memória) boa e ruim.

A partir disso, sugerimos ao professor desenvolver o trabalho com campo semântico nesse texto da seguinte maneira: ele pede aos alunos que leiam o texto e concomitantemente sublinhem aquelas lexias que creem estar relacionadas com a lembrança que o autor tem de suas professoras, quer sejam boas ou ruins. Depois, os alunos podem explicar oralmente a relação das lexias destacadas com o significado de memória para, após uma breve reflexão sobre esse conceito, comporem o campo semântico de memória do Texto 3.

Passemos agora a analisar o Texto 4 "Imperatriz, a princesa do Tocantins e seus lugares de memória" (Figura 14), da Unidade 3 "Imperatriz-MA Lugar de memória", do livro didático de estudos regionais. Nesta parte da análise o tema continua o mesmo, memória, porém não mais a memória de pessoas, mas a de lugar.

Figura 14 – Texto 4, *subcorpus 2*

Imperatriz, a princesa do Tocantins e seus lugares de memória

OLÁ ESTUDANTES! NESTA UNIDADE APRENDEREMOS SOBRE ALGUNS LUGARES DE MEMÓRIA DA NOSSA IMPERATRIZ, REVER LUGARES, BUSCAR E IDENTIFICAR OUTROS, PARA AMPLIAR NOSSOS CONHECIMENTOS. PORÉM ANTES, VAMOS DESCOBRIR O QUE É MEMÓRIA.



O Maranhão é um Estado do Brasil culturalmente plural, principalmente, pela diversidade étnica, histórica e cultural. Imperatriz é uma região que formou uma cultura própria fundamentada em diversas tradições, valores e na história do seu povo, testemunhos que foram construídos e transformados em memória coletiva.

A memória individual é a que guardamos sobre as nossas experiências pessoais, como fotos, lembranças de acontecimentos, a nossa história tecida também no contexto das relações sociais. As memórias sociais resultam das interações e dos conflitos entre as pessoas no meio em que vivem. Nelas estão impressas as histórias, os modos de vida das gerações que nos antecederam.

A gente guarda sempre uma boa lembrança dos acontecimentos da nossa vida. Primeiro a escola, as brincadeiras, colegas de aula, um brinquedo, entre outros. Então, agora vamos falar de alguns lugares de memória, que nos ajudam a contar a história de Imperatriz para preservá-la, compreender nossas raízes e reforçar o nosso protagonismo histórico.

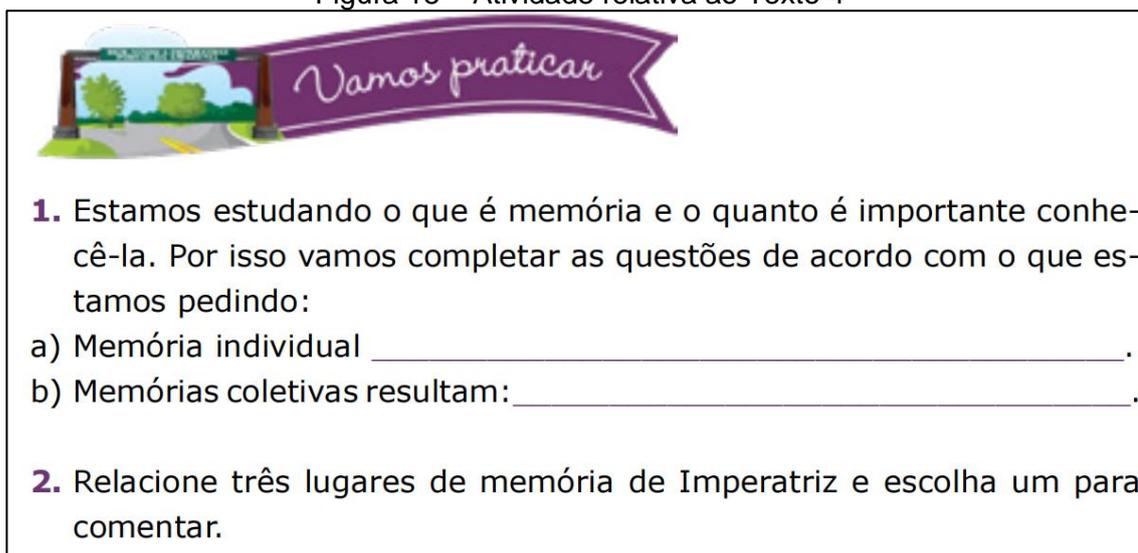
Fonte: Santos et al. (2020, p. 84).

Esse é o trecho inicial do texto da unidade 3 do livro. Unidade didática em que os autores identificam alguns espaços de memória da cidade. Nesse trecho introdutório, o estudante é apresentado à definição e aos tipos de memória e ao objetivo da unidade. Antes disso, os autores dialogam com o estudante-leitor por meio

da fala do personagem-ícone da obra que se encontra logo abaixo do título do texto. O texto está organizado em três parágrafos: o primeiro apresenta a ideia de memória coletiva; o segundo traz as ideias de memória individual e de memória social; no terceiro, os autores fazem um convite ao aluno para conhecer alguns lugares de memória de sua cidade, Imperatriz-MA.

Os autores acrescentaram um glossário ao final do texto com o significado da palavra "região" que, ao contrário do livro de língua portuguesa, tal palavra não se encontra destacada no texto. Na sequência, o box "Para saber mais" apresenta a canção "Mãezinha", de autoria do cantor local Erasmo Dibel. Após a letra da canção, está a seção "Vamos praticar" contendo duas questões (Figura 15) que contemplam o conteúdo exposto no início da unidade.

Figura 15 – Atividade relativa ao Texto 4



1. Estamos estudando o que é memória e o quanto é importante conhecê-la. Por isso vamos completar as questões de acordo com o que estamos pedindo:

a) Memória individual _____.

b) Memórias coletivas resultam: _____.

2. Relacione três lugares de memória de Imperatriz e escolha um para comentar.

Fonte: Santos et al. (2020, p. 86)

Essas questões são, respectivamente, de compreensão leitora e de resposta pessoal e não dizem respeito aos estudos semânticos, porém vale destacar que as mesmas são passíveis de adaptação para a organização de lexias em campos, por exemplo, a primeira sugere o trabalho com lexias relacionadas a um mesmo conceito. Enfocaremos, portanto, na questão 1. da atividade, buscando adaptá-la para o estabelecimento do campo semântico "memória" e, posteriormente, desenvolver um trabalho interdisciplinar com o Texto 3.

Observa-se que os autores, no enunciado da questão 1.a), não deixam claro ao aluno aquilo "o que estamos pedindo": será que é a definição do termo ou será que são exemplos ou ainda as características da memória individual? Em 1.b), a palavra "resultam" aporta a ideia de "consequência" e, neste caso, se torna claro ao aluno o tipo de informação que deve buscar no texto. Isso mesmo, no texto, uma vez que não há qualquer orientação expressa para busca da informação requerida em outras fontes ou que indique tratar-se de uma questão de resposta pessoal. Acrescente-se que a primeira parte do enunciado da questão adverte o aluno quanto à temática estudada, mais especificamente, quanto ao conceito de memória. Isso dá a dica sobre o que os autores esperam que o aluno responda em 1.a) – o conceito de memória individual.

Para o estabelecimento do campo semântico "memória", buscamos lexias que se refiram a cada um dos tipos de memória mencionados no texto: memória coletiva (1º parágrafo), memória individual e memória social (2º parágrafo). Assim, identificamos as seguintes lexias constantes no Quadro 9:

Quadro 9 – Campo semântico "memória" no Texto 4

CAMPO	MACROCAMPO	MICROCAMPO	LEXIAS	SIGNIFICADO
Memória	De lugar	Individual	experiências pessoais	práticas de vida
			fotos	captura de uma imagem através de sensor digital
			lembranças	recordação de um fato
		Coletiva	tradições	transmissão de costumes
			valores	princípios relacionados à moral
			testemunhos	declarações, depoimentos
		Social	histórias	conhecimentos relativos ao passado
			modos de vida	estilos e condições de vida

Fonte: Elaborado pelo autor.

Anteriormente dissemos que o campo semântico da memória inclui lexias relacionadas à capacidade mental de reter e lembrar informações, experiências passadas e eventos. Acrescentamos que estas lexias, no conjunto do macrocampo "de lugar", podem ser ainda divididas em microcampos com base em diferentes tipos de memórias e nos processos envolvidos na formação e acesso às memórias.

Essas lexias, quando combinadas no mesmo campo, servem para descrever o conceito de memória de lugar no contexto do Texto 4, elas remetem à ideia de conservar na mente certas informações do passado histórico da cidade, através da memória individual, coletiva e social, citadas no texto.

5.2.1 Sugestão de atividade interdisciplinar com campo semântico 2

Como sugerido antes, propomos ao professor adaptar a questão 1 da atividade de compreensão do texto ao trabalho com campo semântico. Devido à falta de clareza por parte dos autores no enunciado da questão, o professor poderá pedir aos alunos que completem os itens a) e b) com lexias tiradas do texto que tenham a ver com os conceitos de memória individual e memória coletiva expressos no próprio texto. Após isso, o professor pedirá aos alunos que descubram qual o tipo de memória contido no texto que não aparece na questão e, depois da manifestação oral dos alunos, ele solicitará que acrescentem o item "c) memória social" na questão (no livro ou no caderno) e que realizem o mesmo exercício aplicado nos itens anteriores, buscando lexias do texto que formem o campo semântico memória de lugar.

A partir dos dados levantados na análise do *subcorpus 2*, apresentamos a atividade interdisciplinar sugerida:

TEXTO 1

Sua presença em minha vida foi fundamental

Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis. A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo. Botava todos os meninos branquinhos no colo, mas a mim, não. Um dia, sentei no colo dela por minha conta e ela me botou no chão. (Deve ser por isso que até hoje sou maluco por colo feminino. .) Era uma escola particular, papai não tinha como pagar as mensalidades, era o patrão dele quem pagava. Vai ver, daí vinha minha falta de prestígio com a professora. Devia ter esquecido o nome dela, mas não esqueci. Ela se chamava Dulce, mas não era nada doce.

Felizmente, não fiquei muito tempo nessa escola, mas, por causa dela, vim vindo pela vida curtindo uma enorme carência afetiva. Que consegui transformar em desenhos, livros, peças de teatro, logotipos, cartazes e ilustrações – tudo a preços módicos. (Pelo menos no início. Agora, depois da fama, a preços mais condizentes. Com a fama...)

Minha segunda professora marcante foi dona Glorinha d'Ávila, mãe do poeta e escritor mineiro João Ettiene Filho. Ela era discípula de Helena Antipoff, que revolucionou o ensino básico de Minas na década de 40. Dona Helena percebeu logo que não dava pra mudar a cabeça das professoras mineiras, que tinham ainda penduradas na parede da sala de aula as assustadoras **palmatórias**. Então, formou 150 jovens idealistas e as espalhou por Minas Gerais, com a missão de mudar a escola por dentro. Uma dessas jovens era a dona Glorinha, que, entre outras coisas e contra a vontade das velhas professoras do Grupo Escolar e de sua rabugenta diretora, retirou a palmatória furadinha da parede de minha classe. Só mais tarde foi que percebi a luta de dona Glorinha. Que ela venceu. Descobrimo – bem mais tarde – que sua presença em minha vida tinha sido fundamental para que não a perdesse por aí. A vida, digo. Um domingo, fiz a primeira comunhão e não ganhei santinho. Na segunda-feira, ela mandou me chamar na secretaria. “Você fez primeira comunhão ontem, não fez?” Como é, meu Deus, que uma pessoa adulta, tão importante, pôde prestar atenção num menino pardo fazendo primeira comunhão naquela catedral tão grande? (Pois minha cidadezinha tinha catedral...) Ela aí perguntou: “Você ganhou um santinho de recordação?” Não havia ganho, não. Aí, ela abriu a gaveta, tirou um santinho lindo e escreveu uma dedicatória onde li as palavras “brilhante” e “futuro” que, na hora, não fizeram o menor sentido para mim. Somente um pouco mais tarde descobri que ela sabia tudo da minha vida, vinha me observando no meio de centenas de alunos do velho Grupo e até já havia mandado chamar meu pai pra conversar...

Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi a dona Glorinha d'Ávila, tão pequeninha, tão frágil, tão bonitinha. .

ZIRALDO. Sua presença em minha vida foi fundamental. Nova Escola, São Paulo: Ed. Abril, set. 1998.



Imperatriz, a princesa do Tocantins e seus lugares de memória

OLÁ ESTUDANTES! NESTA UNIDADE APRENDEREMOS SOBRE ALGUNS LUGARES DE MEMÓRIA DA NOSSA IMPERATRIZ, REVER LUGARES, BUSCAR E IDENTIFICAR OUTROS, PARA AMPLIAR NOSSOS CONHECIMENTOS. PORÉM ANTES, VAMOS DESCOBRIR O QUE É MEMÓRIA.



O Maranhão é um Estado do Brasil culturalmente plural, principalmente, pela diversidade étnica, histórica e cultural. Imperatriz é uma região que formou uma cultura própria fundamentada em diversas tradições, valores e na história do seu povo, testemunhos que foram construídos e transformados em memória coletiva.

A memória individual é a que guardamos sobre as nossas experiências pessoais, como fotos, lembranças de acontecimentos, a nossa história tecida também no contexto das relações sociais. As memórias sociais resultam das interações e dos conflitos entre as pessoas no meio em que vivem. Nelas estão impressas as histórias, os modos de vida das gerações que nos antecederam.

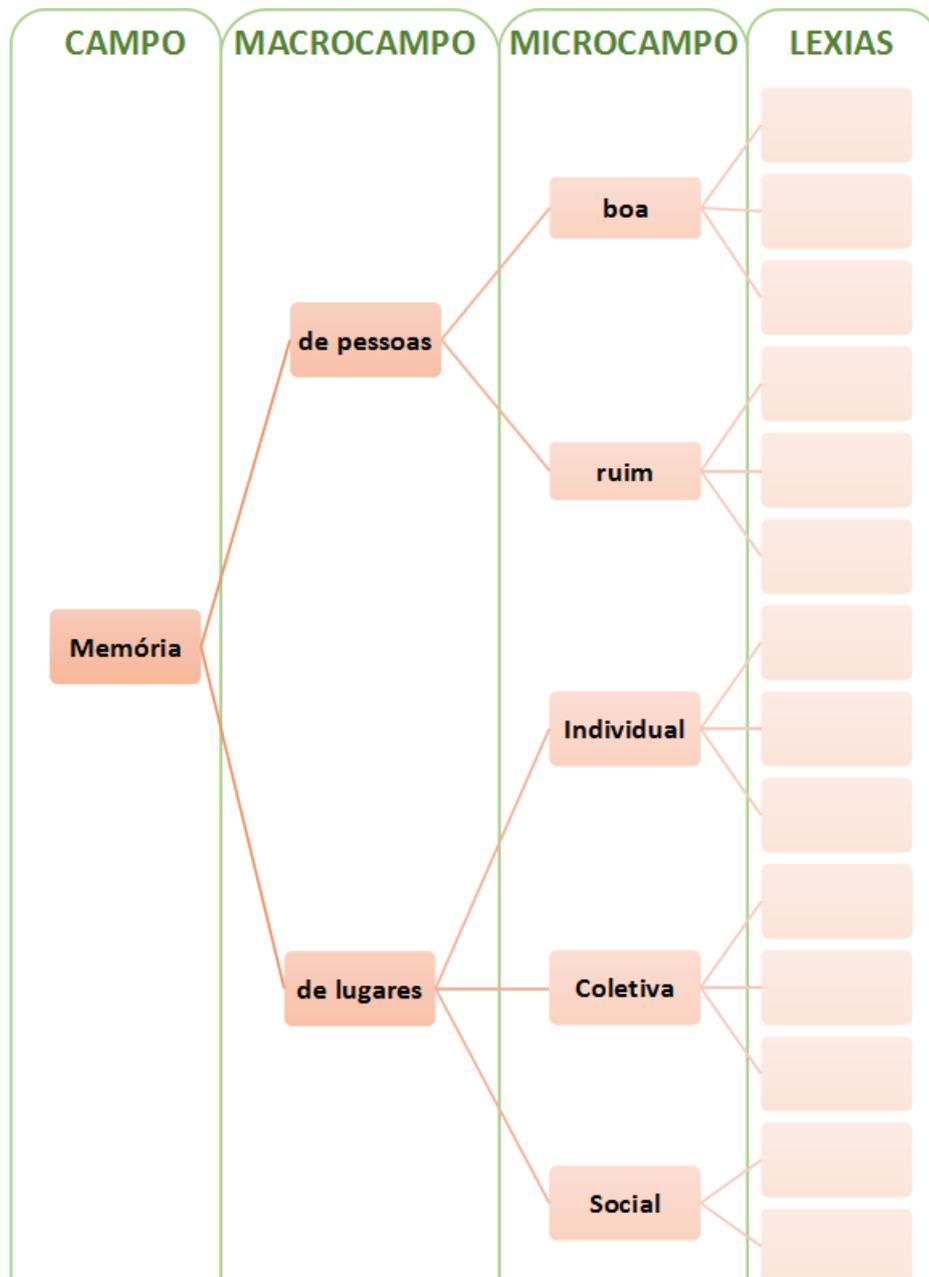
A gente guarda sempre uma boa lembrança dos acontecimentos da nossa vida. Primeiro a escola, as brincadeiras, colegas de aula, um brinquedo, entre outros. Então, agora vamos falar de alguns lugares de memória, que nos ajudam a contar a história de Imperatriz para preservá-la, compreender nossas raízes e reforçar o nosso protagonismo histórico.

1. No Texto 1, o autor relata algumas experiências escolares. Após uma leitura atenta, selecione as palavras do texto que caracterizam ou indicam a memória que o autor tem de suas professoras, sejam elas boas ou ruins.

2. No texto 2, os autores introduzem o tema de lugares de memória de Imperatriz-MA. Leia-o e retire dele lexias que estejam relacionadas com o conceito de:

- a) Memória individual _____
- b) Memória coletiva _____
- c) Memória social _____

3. Agora distribua as lexias das questões anteriores no esquema abaixo e observe como elas podem ser organizadas em campos:



Por meio dos dados e das atividades sugeridas, podemos observar que o trabalho com campo semântico em sala de aula do ensino fundamental é passível de ser realizado pelo professor de Língua Portuguesa ou pelo professor de Estudos Regionais, em uma perspectiva interdisciplinar, proporcionando-lhe a elaboração e/ou a adaptação de questões voltadas para a organização das lexias em campo, de textos contidos no livro didático adotado, considerando-se a necessidade e a realidade de cada turma.

Observamos ainda que, apesar de os autores das obras analisadas não explorarem campo semântico nas atividades de leitura e compreensão de textos, é possível elaborar as próprias atividades, abordando a questão da organização das lexias em campo, de textos contidos no livro didático adotado pelo professor, como comprovado por meio das atividades sugeridas ao final de cada análise.

Além disso, a pesquisa mostrou a necessidade de produção de um material didático que auxiliasse o professor na elaboração de atividades que exploram campo semântico em textos de diferentes tipos e gêneros, de forma interdisciplinar. Apresentamos o relato metodológico da produção desse material no próximo capítulo.

6 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT

Neste estudo, buscamos verificar a viabilidade de um trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Estudos Regionais para o ensino de semântica na sala de aula das séries finais do ensino fundamental. E os resultados da pesquisa revelaram que é possível criar atividades com abordagem sobre campo semântico em textos do livro didático de língua portuguesa e de estudos regionais.

Em vista disso, com base na análise dos dados, evidenciamos a necessidade de criação de um objeto de aprendizagem voltado para a prática profissional de professores da educação básica, que possibilitasse a inserção dos estudos semânticos em sala de aula de forma prazerosa e em uma perspectiva interdisciplinar. Dessa forma, nasceu a proposta interventiva de um caderno de atividades com campo semântico para ser utilizado nas aulas de língua portuguesa e de estudos regionais.

Neste capítulo, apresentamos a Produção Técnico-Tecnológica – PTT, nomeada de "Caderno de atividades com campo semântico: uma proposta interdisciplinar". A proposta traz duas atividades a serem aplicadas nas aulas de língua portuguesa e/ou estudos regionais, criadas com base nos estudos e nas análises da pesquisa. Esse caderno de atividades visa produzir no aluno uma reflexão sobre o aspecto das relações de sentido entre as palavras.

Ao professor será atribuída a responsabilidade de trabalhar com o livro didático em sala de aula, abordando campo semântico nas atividades de leitura e compreensão de texto. Ao aluno, caberá o papel de participar, ativamente, da metodologia aplicada, que visa a um melhor ensino da língua portuguesa e dos estudos regionais.

Sobre esse tipo de material didático orientado ao professor, Souza, Belizário e Ferreira (2021, p. 31) afirmam que "a produção de cadernos pedagógicos constitui uma estratégia formativa notadamente eficaz por estimular a produção própria de atividades de ensino por parte do professor". Isso consiste em nosso principal motivador para a elaboração de um caderno de atividades como proposta de Produção Técnico-Tecnológica – PTT.

Assim, configura-se como objetivo geral desse caderno de atividades criar atividades com campo semântico com base nos textos do livro didático de língua

portuguesa e de estudos regionais. Além disso, esse caderno objetiva orientar os alunos a relacionarem lexias em campos semânticos, compreenderem textos escritos com base no vocabulário que compõe o campo semântico e aprenderem a cultura regional.

Para isso, as ações de produção do caderno estão fundamentadas, primeiramente, no princípio de interdisciplinaridade, em que buscamos a intersecção entre os conteúdos dos dois componentes curriculares. Um segundo princípio norteador é a metodologia das "dimensões dos meios de ensino" segundo Moreira (2000)³².

Moreira (2000, p. 3, tradução nossa)³³ considera, entre outras utilidades, que os meios de ensino, na escola, devem "converter-se em objeto de conhecimento para os alunos". O autor apresenta, inclusive, sua definição para meios de ensino, diferenciando-os do restante dos elementos curriculares. De acordo com o autor, um meio de ensino é um recurso tecnológico, no qual é possível identificar quatro traços definitórios: um suporte físico, determinado sistema de símbolos, certas mensagens e seus propósitos instrucionais (MOREIRA, 2000).

A partir disso, o autor estabelece os "componentes e as dimensões dos meios de ensino". Para ele, "em qualquer meio ou recurso podemos identificar, por um lado, seus componentes: *hardware* e *software*; e, por outro lado, suas dimensões: semântica, sintática e pragmática" (MOREIRA, 2000, p. 6, tradução nossa)³⁴. Ele detalha os dois componentes da seguinte maneira:

o hardware de um meio [...] é o suporte físico, material, suporte técnico do meio. [...] o software de um meio [...] refere-se aos programas, mensagens simbolicamente organizadas que são apresentadas através do hardware (MOREIRA, 2000, p. 6, tradução nossa)³⁵.

³² Optamos por manter uma tradução literal do termo (no original: "dimensiones de los medios de enseñanza"), dada as possibilidades de sentidos que a palavra *medio* adquire no texto: recurso, material, instrumento, ferramenta, veículo e até mesmo mídia. Por tratar-se de uma palavra polissêmica e para evitar ambiguidade, utilizamos, no texto, a expressão "meio de ensino" com o sentido de "material didático".

³³ No original: *convertirse en objeto de estudio para los alumnos* (MOREIRA, 2000, p. 3).

³⁴ No original: *Los componentes y dimensiones de los medios... En todo medio o recurso podemos identificar por una parte sus componentes: el hardware y el software; y por otra sus dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática* (MOREIRA, 2000, p. 6).

³⁵ No original: *El hardware de un medio [...] Es el soporte físico, material, técnico del medio [...] El software de un medio [...] Hace referencia a los programas, mensajes simbólicamente organizados que son presentados a través del hardware* (MOREIRA, 2000, p. 6).

E, com relação às chamadas dimensões dos meios de ensino, Moreira (2000) argumenta que

a dimensão semântica de um meio se refere ao conteúdo, às informações, às mensagens do meio. [...] A dimensão sintática [...] inclui a forma pela qual as informações são estruturadas. A dimensão pragmática se refere ao uso do meio (MOREIRA, 2000, p. 6-7, tradução nossa)³⁶.

A primeira dimensão é nomeada de *semántica*. E, de acordo com Moreira (2000, p. 6, tradução nossa)³⁷, "esta dimensão inclui 'o que o meio diz'". Quando aplicada à nossa Produção Técnico-Tecnológica – PTT, esta dimensão diz respeito ao(s) tema(s) de trabalho das atividades do caderno relacionado(s) ao campo semântico e à regionalidade. Nesta etapa de produção do caderno de atividades, desenvolvem-se duas diferentes atividades, em que será abordado o tema semântico voltado para a organização das palavras em campos.

A segunda dimensão, nomeada de *sintáctica*, "refere-se a 'como a mensagem é apresentada' no meio [de ensino]" (MOREIRA, 2000, p. 6, tradução nossa)³⁸. Nesta etapa, são elaboradas as questões relativas aos dois textos de cada atividade, um texto retirado do livro didático de língua portuguesa e o outro texto do livro didático de estudos regionais. E, quanto ao formato das questões utilizadas, trabalhamos com esquemas do tipo mapas semânticos. Assim, o conteúdo é apresentado aos alunos de forma mais lúdica.

A terceira e última dimensão é chamada de *pragmática*, que consiste no "para que o meio será utilizado" (MOREIRA, 2000, p. 6, tradução nossa)³⁹. Com esse caderno de atividades, tencionamos incentivar os professores de língua portuguesa e de estudos regionais a trabalharem com campo semântico no livro didático, dando-lhes subsídio para elaborarem suas próprias atividades.

³⁶ No original: *La dimensión semántica de un medio se refiere a los contenidos, informaciones, mensajes del mismo. [...] La dimensión sintáctica [...] incluye el modo en que se estructura. La dimensión pragmática hace referencia al uso del medio* (MOREIRA, 2000, p. 6-7).

³⁷ No original: *Esta dimensión incluye "lo que dice" el medio* (MOREIRA, 2000, p. 6).

³⁸ No original: *hace referencia a "cómo es presentado" el mensaje en el medio* (MOREIRA, 2000, p. 7).

³⁹ No original: *para qué será empleado el mismo* (MOREIRA, 2000, p. 7).

Salientamos, ainda, que, nesta etapa, a finalidade de cada atividade do caderno é apresentada ao professor em forma de objetivos que compõem, juntamente com a indicação do ano escolar, o tema sugerido, os recursos necessários, a duração prevista e os procedimentos, uma espécie de plano de aula simplificado.

Resumidamente, a proposta apresenta atividades variadas, questões desafiadoras e orientações sugestivas aos professores de língua portuguesa e de estudos regionais. Pois, o caderno de atividades não consiste meramente em um conjunto de exercícios prontos e acabados, suas atividades serão apresentadas aos professores como exemplos e sugestão de trabalho com campo semântico no livro didático, podendo e devendo os mesmos adaptá-las à sua realidade de sala de aula e criar as suas próprias atividades, com base nos temas de trabalho propostos que melhor se adequam à necessidade de cada turma e conforme se façam presentes nos livros didáticos.

Além disso, as atividades foram elaboradas levando-se em consideração a faixa etária dos alunos das séries finais do ensino fundamental. No que diz respeito à divulgação externa, o material será disponibilizado na página do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, Mestrado em Letras, no portal da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL.

CONCLUSÃO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho com campo semântico nos livros didáticos de língua portuguesa e de estudos regionais dos anos finais do ensino fundamental, em uma perspectiva interdisciplinar. Além de identificar campo semântico nas obras analisadas, procuramos descrever a abordagem sobre campo semântico em atividades dos livros didáticos e verificar a interdisciplinaridade entre língua portuguesa e estudos regionais através do trabalho com campo semântico, sugerindo atividades que contemplam temáticas comuns às duas disciplinas.

E, por meio da análise dos textos e das atividades nos livros didáticos, evidenciamos que campo semântico não tem sido abordado de forma explícita em atividades de compreensão de texto nos livros didáticos e que é possível aplicar a teoria do campo não apenas em atividades do livro didático de língua portuguesa, mas também no livro didático de estudos regionais, indicando, assim, a viabilidade de um trabalho interdisciplinar com campo semântico em sala de aula e que esse trabalho pode ser desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa ou pelo professor de Estudos Regionais, com base em textos dos livros didáticos que abordam um mesmo tema integrador. Para tanto, o professor poderá elaborar suas próprias atividades ou mesmo adaptar questões de compreensão leitora de textos do livro didático.

É importante frisar que o estudo do campo semântico contribui com o aprendizado do aluno, levando-o ao desenvolvimento, entre outras, da habilidade de analisar semelhanças de sentido entre palavras de um mesmo campo para, desse modo, aprimorar sua competência comunicativa, seja no componente Língua Portuguesa ou no componente Estudos Regionais. Assim, a teoria do campo semântico pode servir de instrumento na compreensão de texto, bem como preencher uma lacuna no âmbito da ação interdisciplinar que deve permear as séries finais do ensino fundamental, segundo a BNCC.

Destacamos ainda alguns pontos relevantes alcançados a partir desta pesquisa: permitiu a reflexão acerca da prática docente em relação aos estudos semânticos a fim de aperfeiçoá-la; proporcionou descobertas de possíveis caminhos no trabalho com campo semântico em sala de aula; revelou a relevância do livro

didático para o processo de ensino e aprendizagem do aluno no trabalho com textos; possibilitou a imersão na prática interdisciplinar nos estudos de linguagem; e o desafio de elaborar um material didático que alia teoria e prática e que pode ser útil para professores de Língua Portuguesa, bem como para professores de Estudos Regionais.

Com isso, consideramos alcançados os objetivos propostos e encerramos este trabalho desejosos de que o professor se sinta motivado a desenvolver o estudo do campo semântico em sala de aula com seus alunos de forma prazerosa, lúdica e interdisciplinar, visando lograr êxito em sua prática docente no que concerne ao uso do livro didático e ao trabalho com a linguagem e com aspectos da regionalidade, despertando, assim, a querência dos estudantes por esse regionalismo através da aplicação de atividades que contemplem aspectos semânticos, sobretudo, relacionados à organização das lexias em campos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. *Semântica, enunciação e ensino*. Vitória/ES: EDUFES, 2018.

ABL, Academia Brasileira de Letras [em linha]. *VOLP - Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 6. ed. Brasil [s.n.], 2021-2022. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 11 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Conceito linguístico de palavra. *Palavra*, v. temático 1 “A delimitação de unidades lexicais”. Rio de Janeiro: Dep. de Letras da PUC, 1999. p. 81-97.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Linguagens – Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: apresentação – guia de livros didáticos*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2019c.

CAMPO semántico [en línea]. In: WIKIPEDIA: la enciclopedia libre. [Espanña: Fundación Wikimedia, 2022]. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Campo_sem%C3%A1ntico&oldid=144219591>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CARNEIRO, Moaci Alves. *BNCC fácil: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

COSERIU, Eugenio. *Principios de semántica estructural*. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1981.

CRESWELL, John Ward. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010. p. 206-237.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. *ALEA*, vol. 10, n. 1, jan-jun 2018.

FNDE. Ministério da Educação. *Histórico*. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 23 set. 2022.

GEIGER, Paulo (org.). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GECKELER, Horst. *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Madrid: Editorial Gredos, 1984. p. 97-245.

GENOUVRIER, Émile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino de português*. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1973.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed., 3 reimp. São Paulo: Atlas, 2019.

GUIRAUD, Pierre. *A semântica*. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

HAESBART, Rogério. *Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas*. *Antares*, n. 3, jan/jun 2010.

HJELMSLEV, Louis Trølle. *A estrutura e o uso da língua*. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 215-225. (Os Pensadores)

ÍCONES protagonistas de suas cidades. Fortaleza: Didáticos Editora, 2020. Disponível em: <<https://didaticoseditora.com.br/icones-das-cidades/>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss Conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.

MARANHÃO. Secretaria do Estado de Planejamento e Orçamento. *Regiões de Planejamento do Estado do Maranhão / Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento*, Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos, Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: SEPLAN, 2008.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

MOREIRA, Manuel Area. Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. *Tecnología educativa*. España: Universidad La Laguna, 2000. Disponível em: <<https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. *1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP*. Itatiba, São Paulo: abril de 1999.

NOGUEIRA, Sônia Maria; GONÇALVES, Luciléa Ferreira Lopes; COSTA, Fabrício França (Orgs.). *Língua Portuguesa e Geografia: memória e patrimônio cultural do açaí em mapas mentais na sala de aula em Vila Nova dos Martírios-MA*. 1. ed. Imperatriz: Ethos, 2022.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de semântica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparacida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano*. 5. ed. Barueri (SP): IBEP, 2018.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed., rev. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

PINTO, Milton José. *Análise semântica de línguas naturais: caminhos e obstáculos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

POLGUÈRE, Alain. Les petits soucis ne poussent plus dans le champ lexical des sentiments. In: BAIDER, Fabienne; CISLARU, Georgeta (Dirs.). *Cartographie des émotions: propositions linguistiques et socio-linguistiques*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2013, pp. 21-41.

POLGUÈRE, Alain. *Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais*. Trad. Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

PORTO Editora. *Campo semântico* na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2022. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$campo-semantico](https://www.infopedia.pt/$campo-semantico)>. Acesso em: 15 jul. 2022.

POZENATO, José Clemente. Algumas considerações sobre região e regionalidade. In: POZENATO, José Clemente. *Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul: Educus, 2003.

REGIONAL [em linha]. In: *OXFORD Languages and Google*. Brasil: [s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=regi%C3%A3o+significado&ei=CxnXYqb1GtOG0Aa7qKF4&oq=regi%C3%A3o+sign&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYADIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIGCAAQHhAWMgYIABAeEBYyBggAEB4QFjIICAAQHhAPEBYyCAgAEB4QDxAWMggIABAeEA8QFjIICAAQHhAPEBY6BwgAEEcQsAM6BwgAELADEEM6CggAEOQCELADGAE6DAguEMgDELADEEMYAjoHCC4QsQMQQzoECAAQQzoECC4QQzoICAAQgAQsQM6CAguEIAEELEDOgclLhCABBAKOGUILhCABDoICAAQHhAWEApKBAhBGABKBAhGGAFQIRBYxENgtU9oAnABeACAAdYBiAHLcJIBBTauNS4xmAEAoAEBYAEtwAEB2gEGCAEQARgJ2gEGCAIQARgl&scient=gws-wiz#dobs=regional>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SANTOS, Evane; REIS, Geilson; ALVES, Liratelma; CHAVES, Margarida; CARVALHO, Sheryda Lila. *Imperatriz cidade da gente: história e geografia: estudos regionais: ensino fundamental II: anos finais*. Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SOUZA, Teciene Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em

Educação: contribuições para a formação docente. *Revista Devir Educação*. Lavras, vol.5, n. 2., p. 31-48, jul./dez., 2021.

ULLMANN, Stephen. *Semántica: introducción a la ciencia del significado*. 2. ed. Madrid (España): Aguilar, 1967.

VILELA, Mário. *Estruturas lexicais do português*. Coimbra: Almedina, 1979.

APÊNDICE

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

O presente produto técnico-tecnológico é o resultado da dissertação de Mestrado intitulada "Campo semântico na sala de aula do ensino fundamental: interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Estudos Regionais de Imperatriz-MA", concebido no contexto do Programa Mestrado em Letras – PML/UEMASUL, partindo-se das seguintes motivações: a inquietude e reflexões no que concerne ao ensino de língua portuguesa do professor-pesquisador mestrando; e a larga experiência com projetos de ensino, pesquisa e extensão e publicações acerca da semântica no livro didático, da orientadora Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira.

Este caderno pedagógico, pensado para os anos finais do ensino fundamental, alia três diferentes aspectos, a saber: a semântica, a regionalidade e a interdisciplinaridade. Para produzi-lo, elegi os princípios da teoria do campo semântico, no qual o aluno é instigado a (re)construir os significados das palavras a partir das relações de sentido que há entre elas.

Assim, as atividades aqui sugeridas focalizam-se nessa abordagem semântica, voltando-se para o texto contido nos livros didáticos de língua portuguesa e de estudos regionais de Imperatriz-MA. Para conduzir a realização da ação interdisciplinar deste material foram selecionados os temas identidade e memória. Tal recorte temático objetivou servir de fio condutor para a execução de atividades interdisciplinares que abordem a organização das palavras em campos semânticos.

Vale destacar que este caderno, além de apresentar sugestões de atividades com campo semântico, busca, também, incentivá-lo(a) a trabalhar com a semântica (significado das palavras e expressões da língua) na sala de aula. Acredito que as estratégias aqui apresentadas podem colaborar para o desenvolvimento da compreensão leitora e conseqüente competência comunicativa do aluno. Por isso, incluí antes das atividades algumas definições fundamentais para você, professor(a).

O caderno contém dois exemplos de atividades com campo semântico. Para cada atividade proponho um plano de aula contendo: indicação do ano escolar, tema abordado, duração prevista, recursos, objetivos e procedimentos. Cada atividade

sugerida estrutura-se em dois textos, um do livro didático de língua portuguesa e o outro, do livro didático de estudos regionais, e em três questões assim estruturadas: a primeira concernente ao Texto 1, a segunda referente ao Texto 2 e a terceira tratando-se da delimitação do campo semântico de forma interdisciplinar. Após as atividades, apresento outras sugestões de trabalho com campo semântico na perspectiva interdisciplinar. Ao final, recomendo algumas leituras que podem, igualmente, auxiliá-lo(a) no ensino da semântica em sala de aula.

Lembrando que, dada a particularidade de cada turma, você pode (e deve) adaptar as atividades sugeridas e, a partir dessas, criar suas próprias atividades adequando-as às necessidades da turma. Com isso, espero que este caderno de atividades possa servir de apoio em sua prática pedagógica e de incentivo ao trabalho com a semântica no livro didático em sala de aula.

Para ter acesso à Dissertação **Campo semântico na sala de aula do ensino fundamental: interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Estudos Regionais de Imperatriz-MA**, acesse o *link*: <https://www.uemasul.edu.br/portal/pos-graduacao/ppgle/>.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
1 DEFINIÇÕES BÁSICAS	5
O que é campo semântico	5
O que é regionalidade	5
O que é interdisciplinaridade	5
2 ATIVIDADE 1	6
Plano de aula	7
Atividade sugerida	9
Respostas	12
3 ATIVIDADE 2	13
Plano de aula	14
Atividade sugerida	16
Respostas	20
4 OUTRAS SUGESTÕES	21
Atividade 3	21
Atividade 4	22
5 BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA	25
Teórica	25
Prática	25
REFERÊNCIAS	26
MINICURRÍCULO DO AUTOR	26

1

DEFINIÇÕES BÁSICAS

Apresento a seguir alguns conceitos que considero fundamentais para a compreensão da proposta deste material. Sem a pretensão de discutir a teoria (para isso sugerimos a leitura do capítulo 2 da Dissertação), exponho os conceitos de forma breve, sucinta e direta a fim de trazer à luz aqueles conhecimentos básicos necessários para a aplicação (e elaboração) das atividades que dizem respeito aos estudos semânticos, aos estudos regionais e à prática interdisciplinar.

O que é campo semântico?

É o conjunto de palavras relacionadas a um mesmo conceito ou ideia.

Trata-se, portanto, de um tipo de relações associativas entre as palavras que se dá a partir de ligações de sentido e que "fornece 'as provas linguísticas' que justificam a interpretação do texto" (HENRIQUES, 2018, p. 80).

O que é regionalidade?

É a propriedade de "ser regional" (HAESBAERT, 2010, p. 8).

Só é considerado regional o que está atrelado a uma região. Essa região está constituída por dois fatores: o espacial (a geografia) e o temporal (a história) e, por isso mesmo, remete à importância dos fatores sociais e de ordem física (POZENATO, 2003).

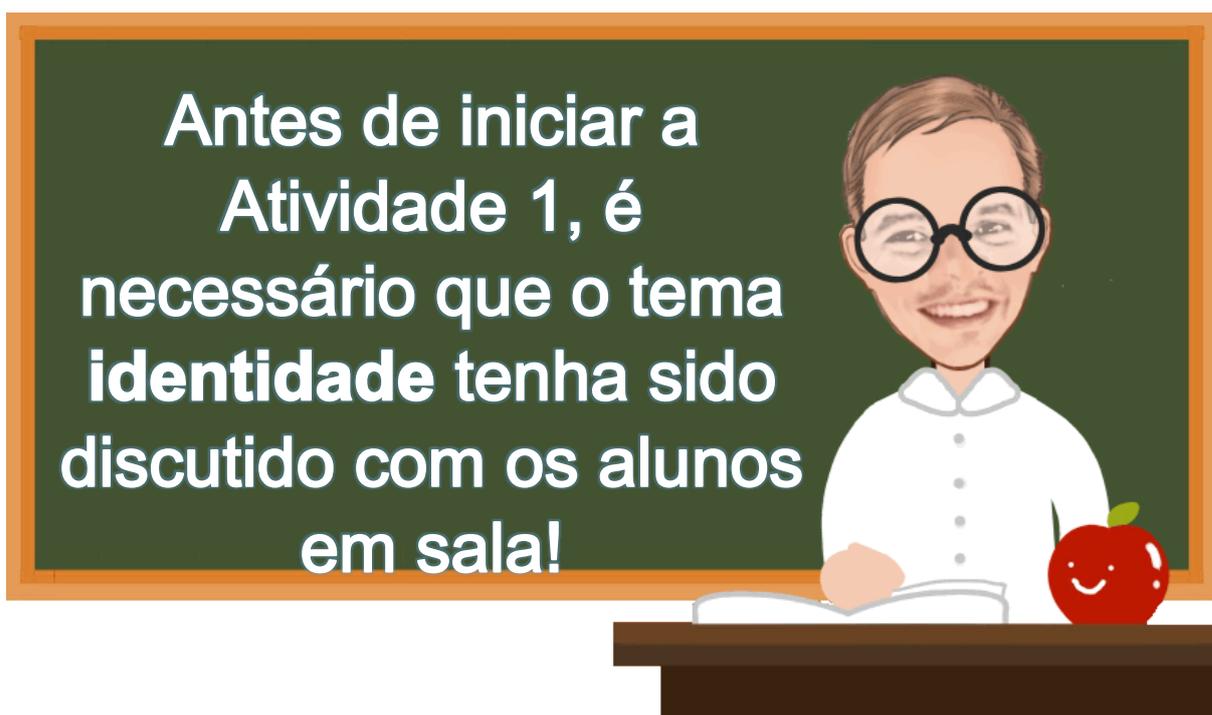
O que é interdisciplinaridade?

É a combinação de disciplinas que dialogam entre si.

Esse nível de integração entre as disciplinas implica em uma reciprocidade de teoria e método, pressupõe "uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas" (FIORIN, 2008, p. 38).

2

ATIVIDADE 1



Plano de aula

ANO 6º ano do ensino fundamental	OBJETIVOS ✓ Identificar palavras nos textos que apontem para o conceito de identidade e tenham relação de sentido entre si; ✓ Analisar semelhanças de sentido entre palavras do campo identidade; ✓ Ampliar a compreensão leitora a partir da delimitação do campo semântico interdisciplinarmente.
TEMA Identidade	
DURAÇÃO 1 aula de 50 minutos	
RECURSOS Livros didáticos de Língua Portuguesa e de Estudos Regionais de Imperatriz-MA. Lousa e marcador para quadro branco.	
PROCEDIMENTOS <ol style="list-style-type: none"> 1) Inicialmente, retome o conceito/a definição de identidade com os alunos e explique que a ideia de identidade pode apresentar-se em diferentes aspectos, como por exemplo o humano e o regional. 2) Avise-os do uso concomitante dos livros de Língua Portuguesa e de Estudos Regionais, preparando-os para o trabalho interdisciplinar entre as duas disciplinas. 3) Depois, apresente o Texto 1, contido no livro de Língua Portuguesa, pedindo-lhes que realizem uma leitura individual e silenciosa. Finda a leitura, explique a questão 1 à turma, deixando-lhes 10 minutos para responder. 4) Repita o procedimento 3) com o Texto 2 (no livro de Estudos Regionais) e a questão 2, dando-lhes um pouco mais de tempo, se necessário. 5) Após a leitura da questão 3, explique que eles irão organizar essas palavras em um campo semântico e que o mapa semântico é muito útil para isso, como o esquema que está contido na questão. Se julgar necessário, explique-lhes que às vezes um campo pode dividir-se em macrocampos e estes, por sua vez, em 	

microcampos (sugiro a leitura do item 4.3 da Dissertação para maiores esclarecimentos sobre esse assunto). Disponha algum tempo para que preencham o esquema.

- 6) Finalize a atividade conferindo as respostas dos alunos e escrevendo na lousa apenas as palavras que compõem o campo semântico de identidade nos textos. Se possível, encerre a aula com alguns questionamentos, tais como: quais palavras novas você aprendeu hoje? Com qual sentido elas foram usadas no texto? As palavras ajudaram você a entender o significado de "identidade" nos textos?



Dica para os procedimentos 3) e 4): durante a realização desta etapa da atividade, visite os alunos na carteira e observe quais palavras eles estão destacando!

Atividade sugerida

1. Após as discussões em sala e a leitura do Texto 1, circule no próprio texto as palavras que significam características que distinguem uma pessoa da outra ou um grupo étnico do outro.

TEXTO 1

Ser diferente é normal

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tã na hora de ir em frente
Ser diferente é normal

CASTRO, Vinicius; XAVIER, Adilson.
Ser diferente é normal. Intérprete: Vinicius Castro.
In: VINICIUS CASTRO. *Som na Sala*:
Independente, 2013. 1 CD. Faixa 6.



VANESSA ALEXANDRE

(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 57)

2. Tente identificar no Texto 2, na segunda estrofe, as palavras que representam elementos da natureza e identificam a cidade de Imperatriz como bela e grandiosa.

TEXTO 2

Canção do Centenário de Imperatriz

Com flores vivas e festas
De gosto e muito feliz
Festejamos neste dia
O centenário de Imperatriz

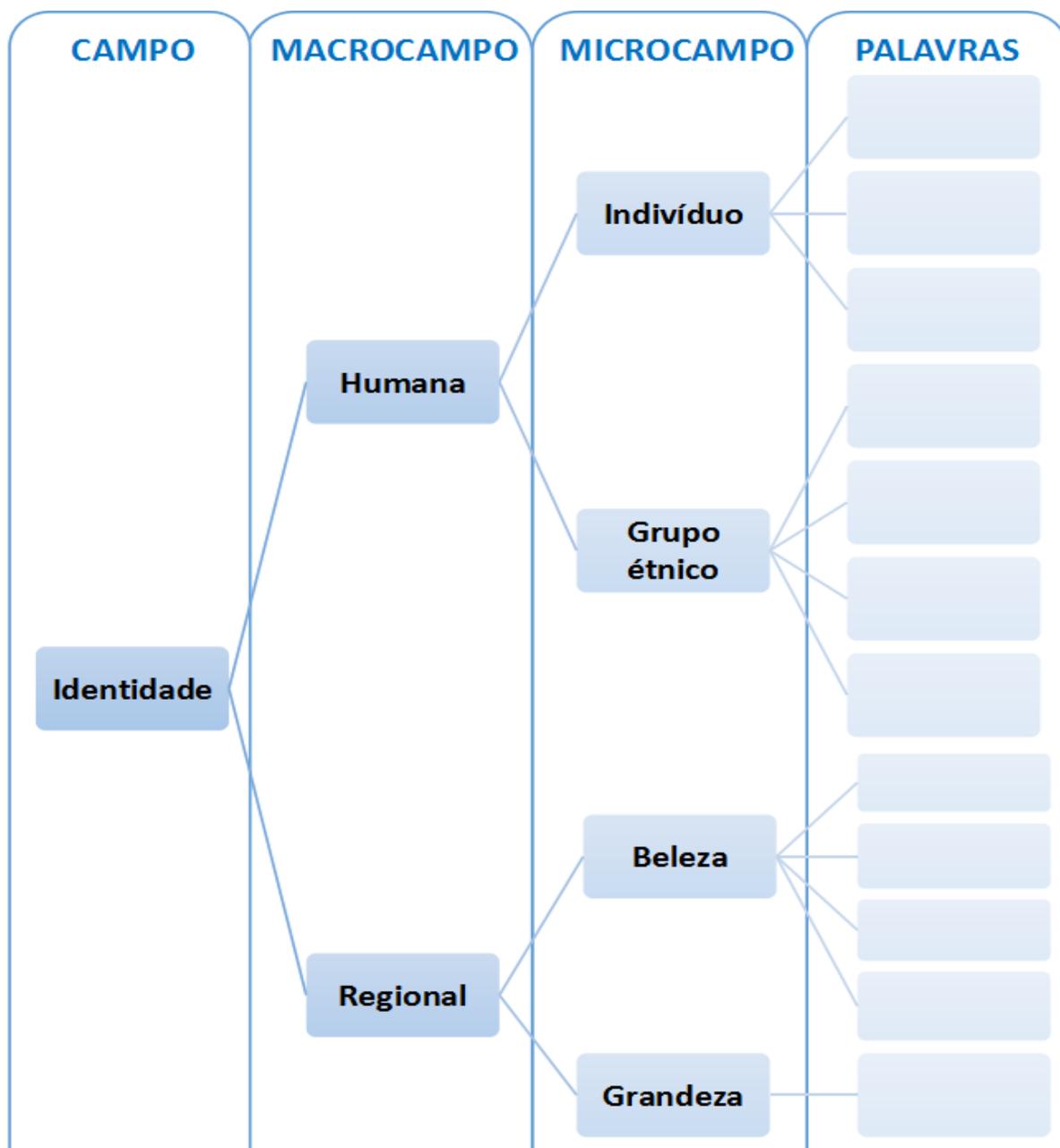
Palmeiras e árvores formosas
Lindo céu da cor de anil
Lindos campos, um rio imenso
Quem possui é a Imperatriz

Os votos que a ti fazemos
Ilustre e nobre cidade
Que em ti reine o progresso
A paz e a prosperidade

Autor: letra e música de Antônio Silva

(SANTOS et al., 2020, p. 63)

3. Agora complete corretamente o esquema com as palavras das questões anteriores, formando grupos de palavras organizadas em campos.



Respostas



Atenção! As respostas contidas nesta seção não correspondem a "respostas certas"! São **possibilidades de resposta** apresentadas a você com base nos resultados do trabalho de pesquisa.

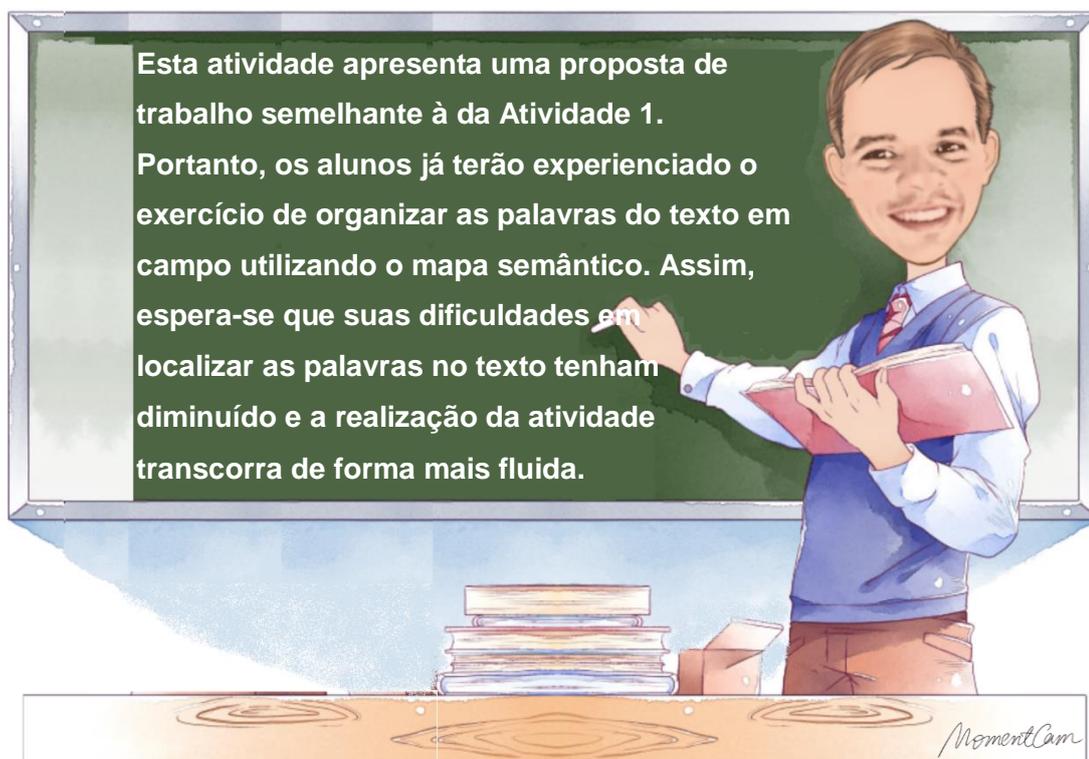
QUESTÃO 1, palavras: *singular* (1ª estrofe), *especial* (2ª estrofe) e *diferente* (3ª estrofe). Significam, respectivamente: jeito único e individual; pessoa valorizada e respeitada; diverso na humanidade. As três palavras são usadas no texto com o sentido de característica distintiva de identidade humana quanto ao indivíduo. Quanto ao grupo étnico, as palavras são: *olhos maiores* e *olhos orientais* significando pessoas naturais do Ocidente e do Oriente, *brancos* e *pretos* significando a cor da pele da pessoa.

QUESTÃO 2, palavras: *Palmeiras*, *árvores*, *céu*, *campos* e *rio*. Apenas esta última traz a significação de grandeza ("rio imenso"); as demais, significam beleza ("Palmeiras e árvores formosas", "lindo céu", "lindos campos"). O sentido dessas palavras no texto aponta para a marca identitária regional da cidade de Imperatriz-MA.

QUESTÃO 3: Macrocampo identidade humana, microcampo indivíduo: *singular*, *especial*, *diferente*; microcampo grupo étnico: *olhos maiores*, *olhos orientais*, *branco*, *preto*. Macrocampo identidade regional, microcampo beleza: *palmeiras*, *árvores*, *céu*, *campos*; microcampo grandeza: *rio*.

3

ATIVIDADE 2



Plano de aula

ANO 6º ano do ensino fundamental	OBJETIVOS ✓ Identificar palavras nos textos que sejam relacionadas ao conceito de memória e tenham relação de sentido entre si; ✓ Analisar semelhanças de sentido entre palavras do campo memória; ✓ Ampliar a compreensão leitora a partir da delimitação do campo semântico interdisciplinarmente.
TEMA Memória	
DURAÇÃO 2 aulas de 50 minutos cada	
RECURSOS Livros didáticos de Língua Portuguesa e de Estudos Regionais de Imperatriz-MA. Lousa e marcador para quadro branco.	
PROCEDIMENTOS <ol style="list-style-type: none"> 1) Inicie a aula motivando os alunos a trazerem à memória lembranças de pessoas e lugares que eles consideram importantes. Você pode fazer as seguintes perguntas: quem lembra da sua primeira professora? Quem lembra de um bairro onde já morou? Quem lembra de como era sua cidade há alguns anos atrás? 2) Prepare-os para o trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Estudos Regionais, recordando-os da atividade anterior sobre campo semântico, em que precisaram utilizar os dois livros didáticos. 3) Apresente os textos, contidos no livro de Língua Portuguesa e de Estudos Regionais, pedindo-lhes que realizem uma leitura rápida nos títulos dos mesmos. Em seguida, pergunte se eles conseguem definir do que trata os textos e, após ouvi-los, explique o tema central: memória. 4) Façam uma leitura coletiva do Texto 1 e do Texto 2. Esta etapa demandará um pouco mais de tempo. 	

- 5) Após a leitura, organize a turma em duplas e explique a questão 1, dando-lhes alguns minutos para realizá-la. Em dupla, os alunos irão discutir um pouco acerca de suas respostas, o que pode demandar um tempo a mais.
- 6) Ao término do tempo oferecido para a realização da questão 1, você avalia se todas as duplas já procederam com a seleção das palavras no texto. Caso sim, confira as palavras selecionadas e copie algumas delas na lousa, de preferência, aquelas que julgar mais pertinentes à proposta da questão.
- 7) Mantenha as duplas e explique a questão 2. Os alunos poderão sentir um pouco de dificuldade aqui, já que a questão lida com conceitos. Então, traga-lhes os conceitos dos tipos de memória e, se preciso, copie na lousa uma palavra para servir de exemplo. Por tratar-se de um texto mais curto, disporão de menos tempo para concluir o exercício.
- 8) Finda a realização da questão 2, leia com eles o enunciado da questão 3 e explique que eles irão organizar as palavras requeridas em um campo semântico (se julgar necessário, lembre a atividade anterior, pois pode ser útil resgatar os termos mapa semântico, macrocampo e microcampo). Disponha algum tempo para que preencham o esquema.
- 9) Por fim, após conferir as respostas dos alunos, aproveite as palavras que estão na lousa e construa o campo semântico de memória nos textos, tentando uniformizar o esquema da questão 3 para toda a turma.
- 10) Encerre a aula pedindo aos alunos que comentem sobre a experiência em organizar palavras do texto em campos usando o esquema do tipo mapa semântico. Aproveite para frisar que associar palavras a outras palavras do mesmo tema ajuda a memorizá-las e que os mapas semânticos servem para revisar e aprender bem o vocabulário.

Atividade sugerida

O Texto 1 trata-se de um relato de memória.
É interessante trabalhar o gênero textual com
os alunos antes da aplicação da atividade.



TEXTO 1

Sua presença em minha vida foi fundamental

Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis. A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo. Botava todos os meninos branquinhos no colo, mas a mim, não. Um dia, sentei no colo dela por minha conta e ela me botou no chão. (Deve ser por isso que até hoje sou maluco por colo feminino. .) Era uma escola particular, papai não tinha como pagar as mensalidades, era o patrão dele quem pagava. Vai ver, daí vinha minha falta de prestígio com a professora. Devia ter esquecido o nome dela, mas não esqueci. Ela se chamava Dulce, mas não era nada doce.

Felizmente, não fiquei muito tempo nessa escola, mas, por causa dela, vim vindo pela vida curtindo uma enorme carência afetiva. Que consegui transformar em desenhos, livros, peças de teatro, logotipos, cartazes e ilustrações – tudo a preços módicos. (Pelo menos no início. Agora, depois da fama, a preços mais condizentes. Com a fama...)

Minha segunda professora marcante foi dona Glorinha d'Ávila, mãe do poeta e escritor mineiro João Ettiene Filho. Ela era discípula de Helena Antipoff, que revolucionou o ensino básico de Minas na década de 40. Dona Helena percebeu logo que não dava pra mudar a cabeça das professoras mineiras, que tinham ainda penduradas na parede da sala de aula as assustadoras **palmatórias**. Então, formou 150 jovens idealistas e as espalhou por Minas Gerais, com a missão de mudar a escola por dentro. Uma dessas jovens era a dona Glorinha, que, entre outras coisas e contra a vontade das velhas professoras do Grupo Escolar e de sua rabugenta diretora, retirou a palmatória furadinha da parede de minha classe. Só mais tarde foi que percebi a luta de dona Glorinha. Que ela venceu. Descobrimo – bem mais tarde – que sua presença em minha vida tinha sido fundamental para que não a perdesse por aí. A vida, digo. Um domingo, fiz a primeira comunhão e não ganhei santinho. Na segunda-feira, ela mandou me chamar na secretaria. “Você fez primeira comunhão ontem, não fez?” Como é, meu Deus, que uma pessoa adulta, tão importante, pôde prestar atenção num menino pardo fazendo primeira comunhão naquela catedral tão grande? (Pois minha cidadezinha tinha catedral...) Ela aí perguntou: “Você ganhou um santinho de recordação?” Não havia ganho, não. Aí, ela abriu a gaveta, tirou um santinho lindo e escreveu uma dedicatória onde li as palavras “brilhante” e “futuro” que, na hora, não fizeram o menor sentido para mim. Somente um pouco mais tarde descobri que ela sabia tudo da minha vida, vinha me observando no meio de centenas de alunos do velho Grupo e até já havia mandado chamar meu pai pra conversar...

Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi a dona Glorinha d'Ávila, tão pequeninha, tão frágil, tão bonitinha. .

ZIRALDO. Sua presença em minha vida foi fundamental. Nova Escola, São Paulo: Ed. Abril, set. 1998.



(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 92-93.)

TEXTO 2

Imperatriz, a princesa do Tocantins e seus lugares de memória

OLÁ ESTUDANTES! NESTA UNIDADE APRENDEREMOS SOBRE ALGUNS LUGARES DE MEMÓRIA DA NOSSA IMPERATRIZ, REVER LUGARES, BUSCAR E IDENTIFICAR OUTROS, PARA AMPLIAR NOSSOS CONHECIMENTOS. PORÉM ANTES, VAMOS DESCOBRIR O QUE É MEMÓRIA.



O Maranhão é um Estado do Brasil culturalmente plural, principalmente, pela diversidade étnica, histórica e cultural. Imperatriz é uma região que formou uma cultura própria fundamentada em diversas tradições, valores e na história do seu povo, testemunhos que foram construídos e transformados em memória coletiva.

A memória individual é a que guardamos sobre as nossas experiências pessoais, como fotos, lembranças de acontecimentos, a nossa história tecida também no contexto das relações sociais. As memórias sociais resultam das interações e dos conflitos entre as pessoas no meio em que vivem. Nelas estão impressas as histórias, os modos de vida das gerações que nos antecederam.

A gente guarda sempre uma boa lembrança dos acontecimentos da nossa vida. Primeiro a escola, as brincadeiras, colegas de aula, um brinquedo, entre outros. Então, agora vamos falar de alguns lugares de memória, que nos ajudam a contar a história de Imperatriz para preservá-la, compreender nossas raízes e reforçar o nosso protagonismo histórico.

(SANTOS et al., 2020, p. 84.)

1. No Texto 1, o autor relata algumas experiências escolares. Após uma leitura atenta, selecione as palavras do texto que remetem à memória que o autor tem de suas professoras, sejam elas boas ou ruins.

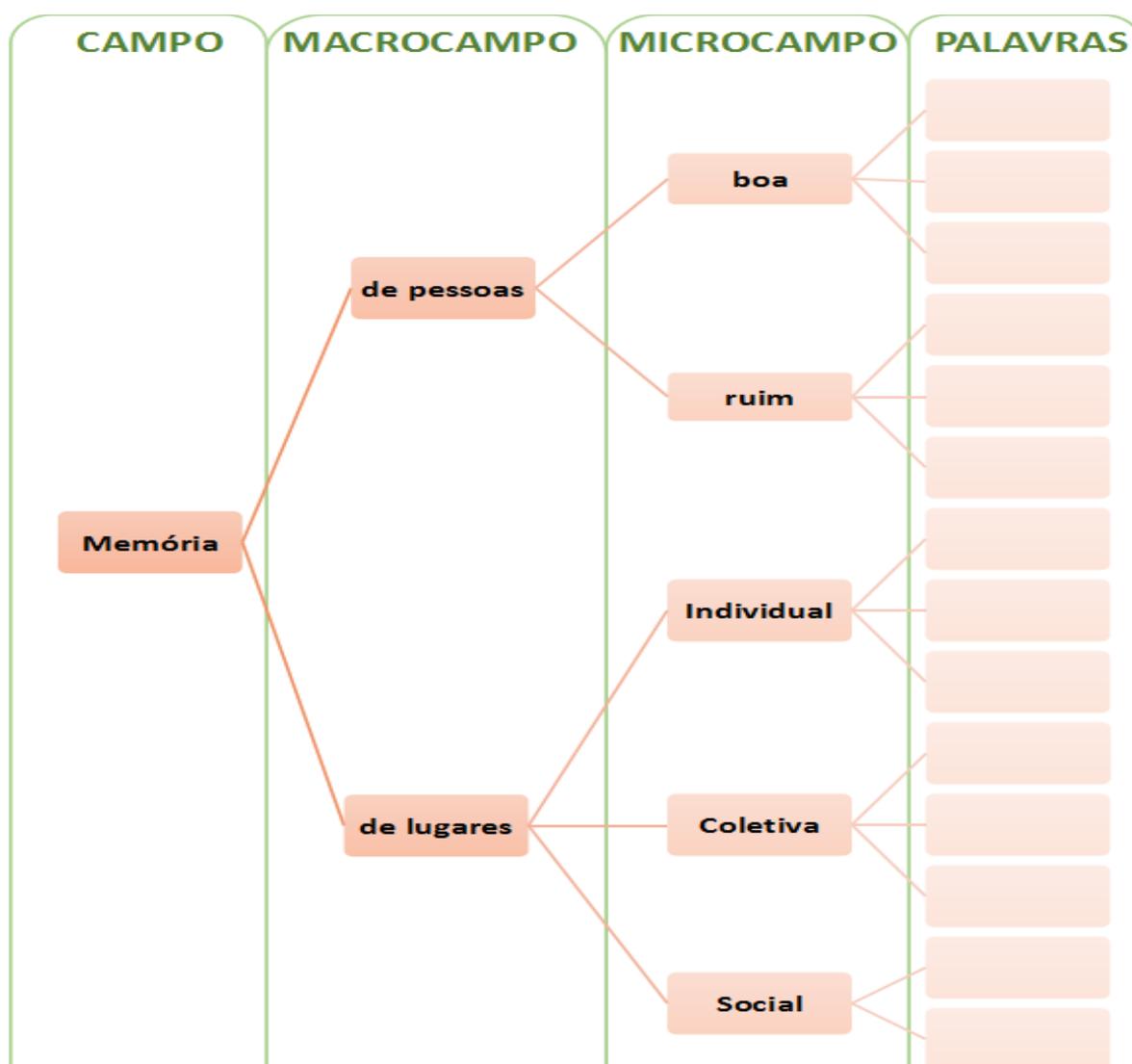
2. No texto 2, os autores introduzem o tema de lugares de memória de Imperatriz-MA. Leia-o e retire dele palavras que estejam relacionadas com o conceito de:

a) Memória individual _____

b) Memória coletiva _____

c) Memória social _____

3. Agora distribua as palavras das questões anteriores no esquema e observe como estas palavras podem ser organizadas em campos:



Respostas

QUESTÃO 1: no macrocampo de pessoas, microcampo boa, as palavras são: *inesquecível* (no trecho: "Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis"), *marcante* (no trecho: "Minha segunda professora marcante foi dona Glorinha d'Ávila") e *dedicatória* (no trecho: "ela abriu a gaveta, tirou um santinho lindo e escreveu uma dedicatória"); e no microcampo ruim: *não tinha carinho* (no trecho: "A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo"), *nada doce* (no trecho: "Ela se chamava Dulce, mas não era nada doce"), *palmatória* (no trecho: "[...] retirou a palmatória furadinha da parede de minha classe").

QUESTÃO 2: segue o trecho do texto com as palavras em negrito:

"O Maranhão é um Estado do Brasil culturalmente plural [...]. Imperatriz é uma região que formou uma cultura própria fundamentada em diversas **tradições, valores** e na história do seu povo, **testemunhos** que foram construídos e transformados em memória coletiva.

"A memória individual é a que guardamos sobre as nossas **experiências pessoais**, como **fotos, lembranças** de acontecimentos [...]. As memórias sociais [...]. Nelas estão impressas as **histórias**, os **modos de vida** das gerações que nos antecedem."

QUESTÃO 3: o macrocampo memória de pessoas no texto lido inclui as palavras: *inesquecível*, *marcante*, *dedicatória* (microcampo boa) e *não tinha carinho*, *nada doce* e *palmatória* (microcampo ruim). O macrocampo memória de lugares inclui: microcampo individual, *experiências pessoais*, *fotos*, *lembranças*; microcampo coletiva, *tradições*, *valores*, *testemunhos*; microcampo social, *histórias* e *modos de vida*.

DICA! Após a realização das atividades sugeridas, você poderá comentar com os alunos que a identidade do lugar é construída a partir das memórias individuais e coletivas e, assim, dar continuidade à discussão relacionando os dois temas, podendo, inclusive, resgatar com eles as palavras dos campos semânticos.



4

OUTRAS SUGESTÕES

O trabalho com campo semântico ajuda a relacionar palavras, a aprender a cultura através das palavras e a compreender textos escritos. Ensina a aprender e a apreender o léxico. Considerando que os alunos dos anos finais do ensino fundamental já estão familiarizados com a prática de leitura em sala de aula de textos dos mais variados gêneros, sugiro aqui a produção de outras duas atividades com campo semântico passíveis de serem realizadas com textos diversos do livro didático, sempre combinando as disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Regionais.

Atividade 3

Para esta atividade, você selecionará um texto do livro didático de língua portuguesa que aborde aspectos voltados para a preservação dos elementos naturais. Igualmente, no livro didático de estudos regionais. Após ler os textos selecionados, você identificará as palavras relacionadas ao conceito de "preservação ambiental", delimitando esse campo semântico.

Ao invés de elaborar uma questão que use mapa semântico, você criará um caça-palavras em que o aluno deverá buscar as palavras do campo semântico "preservação ambiental" que estejam presentes no texto. Assim, ao buscarem as palavras às cegas (ou seja, você não indicará quais palavras estão no caça-palavras), eles visualizarão algumas palavras e terão de voltar ao texto para saber se elas, de fato, se encontram lá ou não.

Ao término do tempo concedido para a realização do exercício, você sondará quem encontrou quais palavras e conferirá o resultado da turma expondo na lousa a lista de palavras dos textos que compõem o campo semântico. Com isso, o aluno buscará aquela(s) que faltou(aram) encontrar no caça-palavras.

Depois de todos terem concluído a atividade, você poderá trazer à discussão o sentido das palavras e sua relação com o tema, enfatizando que, embora se trate de duas disciplinas diferentes (Língua Portuguesa e Estudos Regionais), o campo semântico é um só.



Ao elaborar sua atividade, recomendamos o *site* "Geniol". Nele é possível gerar um caça-palavras personalizado com a lista de palavras que desejar em vários níveis, além de poder salvar em formato PDF e imprimir para entregar aos alunos. *Link* de acesso: <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/>

Atividade 4

Nesta atividade, sugiro o tema "cidadania". Logo, você deverá eleger dois textos distintos que abordem essa temática. Lembrando que um texto deve estar contido no livro didático de língua portuguesa e o outro, no livro de didático de estudos regionais. Leia-os previamente, buscando identificar um grupo de palavras que estão relacionadas semanticamente ao conceito de cidadania.

Desta vez, você levará seus alunos a criarem, individual ou coletivamente, uma nuvem de palavras. Neste caso, a escola precisará dispor de computadores com acesso à *Internet* para a realização da atividade. Pois os alunos utilizarão a ferramenta *Google Docs* para a criação *on-line* de nuvens de palavras. Recomendamos que você acesse o tutorial "Como criar uma nuvem de palavras no *Google Docs*", elaborado pela professora e produtora de conteúdo para *internet* Cristiane Acácio Rosa, clicando no *link* seguinte:

<https://educacaoeinformatica.wordpress.com/2018/08/15/como-criar-uma-nuvem-de-palavrs-no-google-docs/>



Em sala de aula ou mesmo no laboratório de informática da escola, peça aos alunos que leiam os textos contidos nos livros didáticos. A depender da abordagem do tema no texto, discuta brevemente com eles o conceito de cidadania, deixando-os à vontade para responderem oralmente à pergunta: o que significa "cidadania"?

A partir da ideia geral levantada pela turma e após a leitura individual dos textos, solicite que destaquem nos textos todas as palavras relacionadas a cidadania. Posteriormente, leve-os a acessar, no computador, a ferramenta *Google Docs* e instrua-os na criação de uma nuvem de palavras, incluindo todas aquelas destacadas por eles nos textos, na mesma quantidade em que aparecem.

Ao término do processo de criação da nuvem de palavras, confira as produções e explique que as palavras que mais se repetem, aparecem em destaque em relação às demais. Verifique também se eles compreenderam o significado das palavras no contexto de cada texto.

Para finalizar, se possível, projete para a turma a nuvem de palavras criada por você para que os alunos possam compará-la com a sua, observando atentamente a(s) diferença(s) entre elas. Concluem a delimitação do campo semântico nos textos lidos com base no consenso de quais palavras têm realmente o sentido relacionado ao conceito ou à ideia de cidadania.



Lembre aos alunos que eles devem ter uma conta *Google* para acessar a ferramenta de criação da nuvem de palavras!

5

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

Teórica

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavras e significação*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de semântica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Prática

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

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica – brincando com a gramática*. 8. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

REFERÊNCIAS

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. *ALEA*, vol. 10, n. 1, jan-jun 2018.

HAESBART, Rogério. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. *Antares*, n. 3, jan/jun 2010.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavras e significação*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano. 5. ed.* Barueri (SP): IBEP, 2018.

POZENATO, José Clemente. Algumas considerações sobre região e regionalidade. In: POZENATO, José Clemente. *Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul: Educs, 2003.

SANTOS, Evane; REIS, Geilson; ALVES, Liratelma; CHAVES, Margarida; CARVALHO, Sheryda Lila. *Imperatriz cidade da gente: história e geografia: estudos regionais: ensino fundamental II: anos finais*. Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2020.

MINICURRÍCULO DO AUTOR



Joselias da Costa Matos. Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Graduado e Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Docente EBTT de Letras/Português/Espanhol do Instituto Federal do Maranhão – IFMA desde 2017.



Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão



Mestrado
em Letras