



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III – GUARABIRA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CURSO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

NILCEMERE D'ARK DA SILVA BRITO

ENTRE TEXTOS, ENTRE LINHAS:
A POLISSEMIA NO LIVRO DIDÁTICO ACIONADA PELO GÊNERO
TIRINHA

Guarabira-PB

Junho/ 2018

NILCEMERE D'ARK DA SILVA BRITO

ENTRE TEXTOS, ENTRE LINHAS:

**A POLISSEMIA NO LIVRO DIDÁTICO ACIONADA PELO GÊNERO
TIRINHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba

Guarabira-PB
Junho/2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B862e Brito, Nilcemere D'ark da Silva.
Entre textos, entre linhas [manuscrito] : a polissemia no livro didático acionada pelo gênero tirinha / Nilcemere D'ark da Silva Brito. - 2018.
77 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba, Coordenação do Curso de Letras - CCHA."
1. Gênero discursivo. 2. Tirinhas. 3. Semântica. 4. Polissemia. I. Título
21. ed. CDD 418

Dedico este trabalho à minha filha, Monique, pessoa esta, que dá todo sentido a minha vida e, dedico também, a minha família, em especial, minha mãe e irmãs que têm doado incentivo, apoio e confiança em meus projetos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nos deu a graça de lutarmos para a conquista das nossas realizações;

À minha filha, Monique, que é a melhor lição de amor, de felicidade e de realização em nossas vidas;

A meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe, pela confiança e certeza da minha vitória;

Ao meu marido, que tem sido porto seguro nessa caminhada;

Às minhas irmãs, por sempre darem as mãos amigas, carinho e compreensão;

À minha professora Edilma de Lucena Catanduba, pelo compromisso acadêmico exemplar, mas também, pela pessoa solidária e humana que se mostrou para comigo.

Aos meus professores, pela dedicação, a amizade, e pela abnegação ou pelo simples convívio de todo esse tempo;

Aos colegas de curso, por todos os momentos que passamos juntos;

Aos funcionários, em especial, Cleycicleber, pela prontidão, carinho e dedicação conosco.

À Universidade Estadual de Guarabira, pela oportunidade de cursar o mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS.

RESUMO

Nas últimas décadas, pode-se observar o desenvolvimento de numerosos estudos gramaticais, destinados ao estudo da sintaxe da língua, em contrapartida, ainda são poucos os trabalhos que objetivam a análise semântica de fenômenos linguísticos. Diante disso, esta pesquisa tem dois objetivos principais: o primeiro é investigar como alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na cidade de Boqueirão, na Paraíba, tratam o fenômeno semântico da polissemia quando encontrada em textos do gênero tirinhas e o segundo é analisar como o livro didático de português – Projeto Teláris – aborda em seus conteúdos o fenômeno da polissemia. A nossa investigação surge a partir da problematização em entender até onde o aluno das séries iniciais do ensino fundamental II, em especial, o 6º ano, consegue identificar e reconhecer a presença da polissemia através do gênero textual/discursivo tirinhas. Dessa forma, buscamos realizar um trabalho que, através da leitura e da interpretação crítica e consciente contribua para a aprendizagem voltada para um conhecimento que colabora para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. A pesquisa é nortada pela Semântica Enunciativa. Trazemos, portanto, à cena, discussões teóricas de autores como Kock e Elias (2006) que discutem a leitura sob o paradigma discursivo; Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008) no tocante à discussão sobre gêneros textuais/discursivos; Nicolau (2007), no tocante ao gênero tirinhas; Chierchia (2003) e Pietroforte e Lopes (2007) e Guimarães (2002) que discutem Semântica, léxico e polissemia; Dionísio e Bezerra (2005) no que se refere ao livro didático; Lopes-Rossi (2002) no que se trata da sequência de atividades, entre outros. A nossa hipótese é a possibilidade de promover a leitura crítica, consciente e, ao mesmo tempo, dinamizada, o letramento participativo e eficaz. Julgamos importante a adoção de tirinhas como *corpus* do nosso trabalho, por ser um gênero textual dinâmico que traz, através da linguagem verbal e não verbal, conteúdos críticos, humorísticos, sociais e culturais, sendo convidativo para nosso público – crianças e adolescentes – que, muitas vezes, não possuem o hábito e nem demonstram interesse pela prática da leitura, que faz também o perfil dos sujeitos da nossa pesquisa. Diante desse contexto, sistematizamos um projeto de leitura, por meio de uma sequência de atividades que contempla textos e questionamentos utilizando o gênero tirinha para explorar o fenômeno semântico da polissemia.

Palavras-chave: Gênero discursivo, tirinhas, semântica, polissemia.

ABSTRACT

In recent decades, one can observe the development of numerous grammatical studies, intended for the study of the syntax of the language, however, are still a few jobs that are semantic analysis of linguistic phenomena. Therefore, this research has two main objectives: the first is it to investigate how students in the sixth grade of elementary school to a public school in the town of Boqueirão, Paraíba, treat the Semantic phenomenon of polysemy when found in texts of the genre comics and the second is to analyze how the textbook of Portuguese – Teláris Project addresses in your content the phenomenon of polysemy. Our investigation arises from the problematization in understanding how far the student of the initial series of elementary school II, in particular, the sixth grade, can identify and recognize the presence of polysemy through textual/discursive genre comics. In this way, we seek to accomplish a job which, through reading and critical interpretation and conscious contributes to a knowledge-oriented learning that contributes to the formation of critical citizens and active in society. The search is by Semantic Example Norther. We bring, therefore, to the scene, theoretical discussions of authors as Kock and Elias (2006), discussing the reading under the discursive paradigm; Bakhtin (2000) and Marcuschi (2008) depends on the discussion of textual/discursive genres; Nicolau (2007) as regards the genre comics; Chierchia (2008) and Pietroforte and Lopes (2007) and Guimarães (2002) discussing Semantics, lexicon and polysemy; Dionísio and Bezerra (2005) with regard to the textbook; Lopes-Rossi (2002) deals with the following activities, among others. Our hypothesis is the possibility to promote critical reading, conscious and at the same time, streamline, participatory and effective literacy. We consider important the adoption of comics as *corpus* of our work, for being a dynamic text that brings, through verbal and non-verbal language, critical, humorous content, social and cultural rights, and inviting to our audience – children and adolescents – which often do not have the habit and not demonstrate interest in the practice of reading, which is also the subject of our research. In this context, we articulate a reading project, by means of a sequence of activities that includes texts and questions using the comic strip genre to explore the semantic phenomenon of polysemy.

Keywords: Discursive genre, comics, Semantics, polysemy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

| | |
|--|-----------|
| 1. SEMÂNTICA: Breve panorama..... | 16 |
| 1.1 SEMÂNTICA FORMAL..... | 18 |
| 1.2 SEMÂNTICA ESTRUTURAL..... | 18 |
| 1.3 SEMÂNTICA ENUNCIATIVA..... | 19 |
| 2. POLISSEMIA..... | 22 |
| 3. O LIVRO DIDÁTICO: breve panorama..... | 26 |
| 4. O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO | 28 |
| 4.1 TIRINHAS: multiletramentos em linguagem verbal e não verbal..... | 31 |
| 5. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 33 |
| 5.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... | 36 |
| 6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 38 |
| 6.1 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 47 |
| 6.2 ANÁLISE DOS DADOS | 50 |
| CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS | 60 |
| REFERÊNCIAS | 64 |
| APÊNDICES | 68 |

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da leitura e da escrita favorece diretamente o crescimento do ser humano como indivíduo cidadão. Esses processos preparam os sujeitos para entenderem melhor o mundo, modificá-lo, e os ajudam a desenvolverem sua capacidade crítica e autonomia. Desta forma, é essencial que a escola proporcione condições adequadas para a formação desses indivíduos como leitores e escritores críticos, participativos e produtores.

Os direcionamentos para o ensino de língua portuguesa, pautados em gêneros discursivos, fundamentados na teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (2000) e propagados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) ainda se concentram em maior parte, nos meios acadêmicos. O ensino, de maneira geral, principalmente, o básico, precisa ser direcionado para uma abordagem mais discursiva e contextualizada, e a aprendizagem deve tomar um caráter significativo, no sentido de compreender como funciona a língua (gem).

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido através das sequências de atividades, cujos procedimentos metodológicos são sistematizados em módulos nos quais o professor elabore uma série de atividades coordenadas e interligadas entre si, a partir de gêneros textuais, pode ser um caminho produtivo para a melhoria do ensino.

Por meio das sequências didáticas, os alunos terão a oportunidade de conhecer com detalhes, ler, manusear e discutir os diferentes aspectos de um gênero textual, como também desenvolvê-lo passo a passo, vivenciando a sua produção concreta, bem como divulgando nos meios em que esses gêneros circulam.

Lopes-Rossi (2002) vem contribuindo com a propagação das orientações citadas e divulgando como alguns projetos pedagógicos de leitura

e produção de texto podem trazer ganhos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Esses projetos pedagógicos, sob orientação de Lopes-Rossi (2002), foram desenvolvidos por professores de escolas da rede pública e privada, nas modalidades do ensino fundamental, médio e superior, em muitas cidades brasileiras.

A autora propõe uma sequência didática para o ensino de Língua portuguesa através de gêneros textuais, que é dividida em módulos, nos quais são esquematizados três momentos didáticos: o primeiro correspondendo à leitura de determinado gênero textual/discursivo; o segundo momento em que ocorre a produção textual, desde a primeira versão, até a versão final; o terceiro momento quando se dá a divulgação das produções textuais dos alunos, e quando essas produções são veiculadas fora da sala de aula, ocorrendo, portanto, a efetivação da função social dos textos produzidos em sala.

Assim, julgamos como importante um trabalho com sequências didáticas e nossa pesquisa utilizou uma sequência inspirada em Lopes-Rossi que através de suas discussões em seus trabalhos nos orienta a trabalhar com os gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.

O domínio da língua em todas as suas modalidades tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela, principalmente, que o homem se comunica. A língua possibilita ao homem entender o mundo, a realidade e a si mesmo. Assim, apreendê-la não é somente decodificar palavras, é também interpretar os seus significados e com eles, compreender a diversidade de contextos.

A escola deve reconhecer um número crescente de práticas de leitura e escrita que, na medida em que se revelam mais difundidas socialmente e, portanto, mais capazes de fazerem parte do conhecimento prévio do aluno, podem ser mobilizadas em favor do ensino.

Nesse sentido, o ambiente escolar se configura – ou, pelo menos, deveria se configurar – como um ambiente propício para as práticas de

linguagem e múltiplas leituras, bem como para estudos semânticos e discursivos dos textos de maneira geral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) sugerem trabalhar a linguagem, em suas mais diversas formas de apresentação, buscando-se assim, tornar o processo de ensino e aprendizagem uma ação democrática que respeita os princípios da cidadania a que todos têm direito, dessa forma, desconstruindo-se, dessa forma, a ideia de que a aprendizagem de língua se resume ao ensino tradicional da gramática normativa.

Na verdade, temos observado que no decorrer dos anos, o estudo continua caracterizado pelo ensino de regras gramaticais, ou seja, privilegiam-se nomenclaturas gramaticais e são aplicadas situações comunicativas estereotipadas, sem se discutir a aplicabilidade dessas regras por parte do falante da língua. Tal procedimento certamente não resolve a questão da aprendizagem, nem faz com que o aprendiz conquiste sua prática individual de análise crítica dos fatos da língua.

Historicamente, sabe-se que o ensino de língua está diretamente vinculado ao livro didático, por ser este o recurso mais usado nas práticas escolares. Entretanto, essa situação tem suscitado questionamentos no sentido de discutir até que ponto é proveitoso o ensino de gramática através dos livros didáticos de português doravante (LDP), já que, muitas vezes, nesses manuais, a língua tem sido abordada como se fosse um objeto, (estudada como um fato isolado da sociedade e da cultura em que está inserida) isenta de uma determinação discursiva.

Inegavelmente, o estudo da língua, dependendo do modo como se apresenta nos livros didáticos e da maneira como os educadores o utilizam em sala de aula, influencia o desenvolvimento da capacidade de interação dos aprendizes. Frequentemente, são encontradas nos diversos LDP, atividades que tratam o léxico levando em consideração apenas o item lexical isolado. Todavia, questões sobre as relações e sentidos entre unidades lexicais – ambiguidade e polissemia – limitadas ao próprio texto em estudo e restritas ao estudo do léxico ao nível sentencial, tal como aparecem comumente nos LDP,

neutralizam os aspectos semânticos que cada unidade pode assumir, de acordo com o ambiente contextual e a intencionalidade do autor.

Assim sendo, é de decisiva importância a maneira como os LDP abordam o fenômeno da polissemia (possibilidade que tem o item léxico de variar de sentido, segundo os diferentes contextos em que podem ocorrer), pois esse fato linguístico contribui para uma aprendizagem mais significativa dos alunos, para a compreensão textual e para a percepção da multiplicabilidade de sentido da unidade léxica de acordo com o contexto.

Desse modo, a partir de inquietações enquanto professora de Língua Portuguesa, em relação às dificuldades na leitura, interpretação e produção de texto com as turmas, de maneira geral, com as quais já trabalhamos, julgamos ser pertinente esse trabalho de pesquisa. Ademais, percebemos que as orientações e abordagens conteudísticas contidas nos LDP, voltadas para a polissemia são escassas e quase inexistentes, o que também serviu como motivação para o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica voltada para o fenômeno em questão.

Inspirando-nos no modelo de Lopes-Rossi (2002), propomos a realização de uma sequência didática que aborda a polissemia no gênero textual/discursivo tirinhas, selecionadas no próprio livro didático do sexto ano, da coleção Projeto Teláris – Português. A escolha da realização da sequência com o sexto ano fundamental e a escolha da coleção Projeto Teláris se deu pelo fato de que nessa série, o público alvo é composto por alunos que se identificam com o gênero tirinhas e, na coleção Projeto Teláris aparece o gênero de forma significativa.

Além do nosso primeiro objetivo geral que é investigar como alunos do 6º ano do ensino fundamental compreendem o fenômeno da polissemia quando encontrada em textos do gênero tirinhas, analisamos também, o fenômeno da polissemia no livro didático do triênio 2017-2019 da coleção Teláris – Português do 6º ano do ensino fundamental II, adotado na Escola Estadual Severino Barbosa camelo, na cidade de Boqueirão, na Paraíba.

Nesse sentido, este trabalho tece um estudo do fenômeno semântico da polissemia na coleção do sexto ao nono ano, intitulada Projeto Teláris – Português, porque percebemos que a abordagem da semântica não é prioridade na maioria dos LDP, entretanto, essa abordagem ocorre no LDP objeto de nossa pesquisa. Ademais, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Como os alunos do 6º ano do ensino fundamental identificam e reconhecem a polissemia quando presente em tirinhas e como o LDP – Projeto Teláris/Português/6º ano do ensino fundamental II – aborda o fenômeno semântico da polissemia em seus conteúdos?

Para alcançarmos esses objetivos, traçamos os seguintes objetivos específicos:

Identificar a abordagem semântica subjacente a esse conteúdo através de uma análise descritivo-reflexiva; Diagnosticar as dificuldades de leitura e de compreensão da polissemia; Ampliar as habilidades de compreensão e interpretação de sentidos de uma palavra ou expressão polissêmica; Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de uma determinada palavra ou expressão polissêmica; Motivar os alunos para perceberem a importância da leitura e desenvolverem o gosto pela leitura de tirinhas; Desenvolver e aplicar uma sequência didática através de uma intervenção que aborde o fenômeno da polissemia no gênero tirinha.

Ancoramos a pesquisa nos pressupostos teóricos da Semântica Enunciativa estudada por Chierchia (2003), Pietroforte e Lopes (2007), Guimarães (2002), e Oliveira (2001), a partir da qual entendemos que não há um significado estático, único, unívoco, quando se produz a linguagem, pois este depende do lugar onde o discurso é produzido, das interações entre os locutores e do momento sócio histórico da sua produção. Também norteamos a pesquisa por estudos de Dionísio e Bezerra (2005) acerca das reflexões sobre o livro didático; Koch e Elias (2009), Solé (1998) que discutem leitura; trazemos também as considerações de Nicolau (2007) acerca do gênero textual/discursivo tirinhas; Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008) que versam sobre os gêneros textuais/discursivos e, tomando como modelo a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2002), realizamos uma intervenção que enfatiza a

leitura, a interpretação e a produção textual abordando a polissemia no gênero tirinha.

Tratamos das possibilidades de enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa a partir do ensino da Semântica, especificamente, da polissemia, para tanto, esta dissertação, está dividida em seis capítulos, que estão organizados como explicamos a seguir.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos discussões sobre a Semântica. Traçamos um breve panorama a respeito de algumas bases teóricas que fomentam a formação da Semântica como ciência que estuda o significado sob diferentes paradigmas, o formal, o estrutural e o enunciativo. Resenhamos e discutimos os conceitos teóricos que norteiam nosso trabalho.

Já no segundo capítulo, propomos um levantamento metodológico de aspectos ligados à análise, especificamente, em relação ao espaço dado à polissemia e seus efeitos de sentido nos variados contextos, que estabelecem relação direta com o *corpus* desta investigação, apresentamos neste capítulo, também, a descrição dos procedimentos seguidos para a realização dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, falamos sobre a importância do livro didático para o avanço do processo de ensino e da aprendizagem.

No quarto capítulo, trazemos à cena o conceito de gênero textual/discursivo, falamos da importância de seu estudo. Situamos o gênero tirinhas e discutimos os efeitos de sentido da polissemia nesse gênero de linguagem verbal e não verbal.

No quinto capítulo, tratamos dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa e apresentamos o modelo de sequência didática adaptada aos modelos propostos por Lopes-Rossi (2002), no qual nos inspiramos.

No sexto capítulo, apresentamos a nossa proposta de intervenção, ou seja, as etapas de proposta de intervenção didática – que será aplicada em turma do sexto ano do ensino Fundamental II. E apresentamos a análise qualitativa de 05 (cinco) atividades, executadas por 26 alunos. Descrevemos e

analisamos a compreensão do fenômeno da polissemia por parte desses alunos, a partir das respostas dadas por eles as questões das atividades trabalhadas.

Por fim, apresentamos algumas considerações (não) finais sobre nosso trabalho. Em seguida, apresentamos as referências utilizadas nesta pesquisa e alguns documentos que compõem os anexos e os apêndices.

1. SEMÂNTICA: BREVE PANORAMA

Na evolução dos estudos da linguagem, o plano do significado é deixado à margem uma vez que as considerações acerca da linguagem recebem um tratamento histórico-formal e restrito ao nível lexical. No entanto, os estudiosos da língua perceberam a necessidade de um campo de estudo específico sobre o significado das palavras o qual, as analisasse não mais isoladamente, mas a partir de sua relação com outras palavras e nas sentenças em que apareciam.

No século XIX, com a obra de Michel Bréal (1883), os estudos da linguagem desenvolvem uma nova proposta de abordagem: a ciência das significações – **Semântica**¹. Guimarães (2002) considera a Semântica como uma disciplina linguística que trata as transformações históricas da linguagem a partir do seu sentido, ou seja, incorpora à linguística os aspectos conceituais da linguagem.

A partir de então, iniciam-se estudos diversos sobre a natureza da linguagem que vão desde uma perspectiva psicológica, passando pelos processos mentais e psíquicos responsáveis pelas mudanças de sentido das palavras, até a análise dos fenômenos históricos, culturais e sociais que conduzem essas mudanças. Essas diferentes perspectivas de estudo do significado influenciam os estudos semânticos atuais.

1 A Semântica se constitui como uma disciplina linguística no século XIX, com a obra de Bréal, Ensaio de Semântica, publicado em 1887. O termo semântica foi primordialmente usado num artigo seu de 1883, "Lês Lois Intellectuelles du langage fragmente de sémantique. Bréal define semântica como uma disciplina das significações.

A significação foi inicialmente, associada ao paradigma do verdadeiro e do falso. Nesse momento histórico dos estudos semânticos, compreendia-se, conforme Guimarães (2002, p.26), que

o que uma palavra significa é o que ela traz para as condições de verdade da sentença. Assim, saber o significado de uma sentença depende do conhecimento das suas condições de verdade no mundo, ou seja, saber em que circunstância no mundo, uma dada sentença pode ser considerada verdadeira ou falsa.

Ao considerar a língua como objeto da linguística e constituída de signos que se definem pelas relações que têm entre si, Saussure (2000) opõe-se à posição historicista porque nas relações entre os signos é considerada a sincronia da língua, ou seja, as relações simultâneas e não as sucessivas no tempo.

As relações de significado dos signos, na perspectiva de Saussure (2000) excluem da língua o mundo, o sujeito e a história. E são exatamente esses aspectos que, segundo Guimarães (2002, p.19), a Semântica tenta repor no seu objeto de estudo, o significado. Segundo Müller e Viotti (2016, p.137),

Há semântica de todo tipo. Há semântica textual, semântica cognitiva, semântica lexical. Há semântica argumentativa, semântica discursiva...Todas elas estudam o significado, cada uma do seu jeito. Tamanha variedade já mostra que o estudo do significado pode ser feito de vários ângulos. Podemos investigar a relação entre expressões linguísticas e representações mentais.

Por meio dessa assertiva, verificamos a amplitude da relevância do estudo do significado das palavras e que esse estudo está relacionado com os mais diversos contextos nos quais as palavras são proferidas. Assim sendo, o estudo semântico pode manifestar-se, através de diversas abordagens, dentre elas, a perspectiva da Semântica Formal, Semântica Estrutural e Semântica da Enunciação;

Falamos brevemente sobre a Semântica Formal e sobre a Semântica Estrutural, para contextualizá-las ao nosso estudo, que será norteado pelos princípios da Semântica Enunciativa, também chamada de Semântica da Enunciação e Semântica Argumentativa, porque acreditamos que o jogo argumentativo criado na linguagem e pela linguagem é a base da produção do significado e do possível sentido de determinada informação, considerando-se também o contexto e os sujeitos envolvidos no momento do ato em que a informação está sendo proferida.

1.1 A SEMÂNTICA FORMAL

A Semântica Formal considera como uma propriedade central das línguas humanas o falar sobre algo, ou seja, o fato de que as línguas naturais são utilizadas para falar sobre objetos, indivíduos, fatos, eventos, propriedades, descritos como externos à própria língua. Assim, a referencialidade é tomada como uma de suas propriedades fundamentais. Por esta razão, na Semântica Formal, o significado é entendido como uma relação entre a linguagem por um lado, e, por outro, aquilo sobre o qual a linguagem fala.

Segundo essa vertente, o significado de uma sentença é o tipo de situação que ela descreve e a descrição destas situações possíveis é equivalente às condições de verdade da sentença.

A Semântica Formal, na verdade, chegou bem longe das explicações de como o processo de expressar propriedades e relacioná-las a um nome se dá nas línguas.

1.2 A SEMÂNTICA ESTRUTURAL

A Semântica Estrutural tem sua fonte nos estudos saussurianos, segundo os quais, signo e significante associam-se levando em conta o componente léxico. A concepção de signo de Saussure influencia Hjelmslev

(1991), que propõe uma análise componencial do sentido, entendida como uma abordagem estrutural da Semântica.

O objetivo da Semântica Estrutural, em Hjelmslev, é

o estabelecimento, de um ponto de vista imanente sem recorrer a nenhuma classificação extralinguística, de categorias semânticas responsáveis, numa língua ou num estado de língua, pela criação de significados. [...] a totalidade que a semântica estrutural pretendia descrever era o léxico das línguas (HJELMSLEV 1991, p.39).

Esta concepção defendia que o significado de um signo linguístico não deve ser considerado isoladamente, mas antes deve ser determinado pela sua posição em relação às estruturas linguísticas de que faz parte.

Oliveira (2008, p.77), em referência ao posicionamento saussuriano, pondera que:

Sinônimos como recear, temer, ter medo só têm valor próprio pela oposição; se recear não existisse, todo seu conteúdo iria para os seus concorrentes. Portanto, cada palavra de uma língua tem seu conteúdo semântico influenciado pelo conteúdo semântico das outras palavras dessa língua, e todas as palavras, por se relacionarem entre si, fazem da língua um sistema estruturado.

Essa afirmativa nos leva a entender que é por meio da relação entre as palavras que se forma determinado sentido. A carga semântica de determinada palavra está diretamente baseada na relação dessa palavra com outra ou outras palavras da língua.

1.3 SEMÂNTICA ENUNCIATIVA OU DA ENUNCIÇÃO

De acordo com a abordagem apresentada em diversas Gramáticas Normativas e em Manuais Didáticos, no âmbito da Semântica, há palavras distintas que têm o mesmo sentido, também chamadas de sinônimas. Essa

abordagem é um exemplo de uma concepção de linguagem que defende uma relação de independência entre o homem e a linguagem, em que o significado antecede o homem e constrói as suas possibilidades de pensamento. Porém, de acordo com as concepções enunciativas, o significado se faz no uso e, nesse sentido, não teríamos jamais palavras de mesmo sentido ou de sentido semelhante, já que, a cada momento, os sentidos são recriados, instaurando, assim novas possibilidades de realidades.

A Semântica da Enunciação, também conhecida como Semântica Argumentativa, contempla uma abordagem na qual a intencionalidade do falante denota a significação contida na mensagem. Em outras palavras, considera-se o enunciado como fonte prioritária da informação a ser transmitida.

De acordo com Souza (2017, p. 27), a Semântica Argumentativa tem como principal princípio teórico a Teoria da Argumentação na Língua. Esse estudioso afirma que na perspectiva da Teoria da Argumentação, as noções de frase, enunciado e discurso são conceitos básicos, considerando-se a frase como um constructo teórico e abstrato, o enunciado como a parte observável da linguagem, sendo, portanto, a materialização da frase, e, por sua vez, o discurso corresponde a uma sucessão de enunciados.

De acordo com Koch (2006), a organização em um texto se dá via informação semântica, a qual está contida, muitas vezes, nos elementos gramaticais. A distribuição dessa informação semântica se dá a partir do sentido dado ao sentido novo:

trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal [...] É marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição. (KOCH e ELIAS, 2006 p.107).

Nessa perspectiva, compreendemos que a linguagem é um instrumento de que o enunciador se utiliza para comunicar a outrem suas intenções, considerando o ambiente contextual em que estão imersos os interlocutores.

Assim, os fenômenos semânticos, em geral, são abordados a partir do contexto, considerando os sujeitos envolvidos, a história, o contexto e os objetos no mundo.

A Semântica Enunciativa é uma abordagem linguística que considera o sentido não como numa relação com o mundo, mas como remetido à intenção de quem fala. A linguagem é um espaço onde o falante expressa suas intenções. Nessa abordagem, o sujeito está incluído na língua, é consciente de suas intenções e capaz de comunicá-las a alguém. Como lembra Oliveira (2001, p.27), a Semântica Enunciativa defende que “o significado é o resultado do jogo argumentativo criado na linguagem e por ela”.

Essa teoria se aproxima mais do relativismo, em que não há uma ordem no mundo e as relações entre linguagem e mundo não são nem lógicas nem dependentes das condições de verdade. Naturalmente, o significado dos itens lexicais e das sentenças é criado a partir do jogo argumentativo. A referencialidade é uma ilusão produzida pela própria linguagem, a qual é utilizada para construir, partindo das interações discursivas no mundo.

A diferença de concepção de significado surte efeito na maneira como os fenômenos semânticos são descritos. À medida que o conceito de significado foi sendo modificado de uma visão puramente formal, para uma visão enunciativa das relações de sentidos entre as palavras em seus aspectos formais, os autores utilizavam os conceitos de sentido e de referência bem como o conceito de verdade para examinar os fenômenos semânticos, e quando passaram a ser considerados os aspectos argumentativos da linguagem, os fenômenos foram descritos em critérios discursivos-interacionais.

Sendo assim, percebemos que há várias maneiras de analisar os fenômenos semânticos de acordo com os critérios adotados. Contudo, a adoção de um critério não exclui, necessariamente, o outro. É possível, na medida em que dominamos as teorias referentes às perspectivas semânticas, utilizar os aspectos formais e enunciativos para descrever os fenômenos linguísticos.

Vejam os o fenômeno da polissemia a partir da abordagem da semântica enunciativa:

2. POLISSEMIA

A polissemia está em inúmeros jogos de palavras. Para Pietroforte e Lopes (2003, p.129), quando se utiliza o termo “polissemia”, o critério de definição muda do significante para o significado. Assim, palavras polissêmicas, que possuem mais de um significado para o mesmo significante, se opõem às palavras monossêmicas, que possuem apenas um significado para um significante. A linguagem humana é polissêmica, pois os signos, tendo um caráter arbitrário e ganhando seu valor nas relações com os outros signos, sofrem alterações de significado em cada contexto. Portanto, a polissemia depende dos signos serem usados em contextos distintos.

A polissemia pode também surgir através de uma forma especial de etimologia popular. Isto é, quando duas palavras têm som idêntico e quase não há diferença de significado, temos uma certa tendência a considerá-las como uma única palavra com dois sentidos. Por exemplo, ao significante “pesca” correspondem os significados “apanhar na pesca (peixe)”, “apanhar, obter arditosamente: muito candidato vem pescar aprovação em exame”. Historicamente, são casos de homonímia uma vez que as palavras são de origens diferentes, mas o locutor ou mesmo o falante desconhecedor de etimologias, estabelecerá uma relação entre elas sobre bases puramente psicológicas.

A polissemia e a monosssemia estão relacionadas ao uso discursivo que se faz de uma mesma palavra. Em geral, são vocabulários que, por meio de definições construídas em seus discursos, operam modificações sêmicas que transformam palavras polissêmicas em monossêmicas. No discurso jurídico, por exemplo, a palavra “roubo” opõe-se a “furto” porque o primeiro é cometido com intimidação por parte do assaltante. Já no segundo, o assaltado é esfoliado sem saber. No vocabulário coloquial, ambas as palavras são usadas

apenas com sentido de “tomar para si algo que pertence a outrem”. O direito, em sua necessidade de definir dois tipos diferentes de crime para aplicar diferentes penalidades, operou em seu discurso uma redução do campo semântico das duas palavras utilizando o sema (com intimidação) para fazer a distinção necessária. Assim, elas são transformadas em duas palavras monossêmicas com significados específicos no discurso jurídico. No discurso coloquial, ambas podem ser usadas como sinônimas, já que são intercambiáveis nos mesmos contextos.

As palavras polissêmicas não são uma coincidência de formas, mas casos em que diferentes significados podem ser atribuídos a um mesmo item lexical e esses significados estão relacionados por acepções básicas.

Seguindo essa lógica de que, no caso da polissemia, há mais de um sentido em uma única forma lexical, Ferraz (2014, p.138) cita o exemplo de *igreja*, que pode apresentar pelo menos três sentidos complementares: espaço físico, instituição religiosa e grupo de pessoas que fazem parte da instituição.

(1) O chão da *igreja* está sujo.

(2) A *Igreja Católica* existe há muito tempo.

(3) A *igreja* segue unida.

Em (1), o sentido da palavra está em igreja como espaço físico, pois se sabe que *chão da igreja* refere-se a uma parte do edifício. Em (2), o sentido está em igreja como instituição, pois, ao lermos, identificamos que *igreja católica* refere-se à igreja no sentido de organização religiosa. Em (3), *igreja* refere-se ao grupo de pessoas que fazem parte da instituição, pois, ao lermos a sentença, identificamos que *igreja unida* faz referência a sentimentos como reunião e harmonia, e esses sentimentos referem-se às pessoas que fazem parte da organização religiosa.

A partir dos exemplos acima, podemos identificar que, nos três usos do item lexical *igreja*, o sentido é especificado pelo contexto da sentença. E, nos três exemplos, podemos recuperar um sentido básico existente entre as palavras, que é o de “igreja como instituição religiosa”, o que caracteriza o

fenômeno polissêmico existente: em (1), *igreja*: “solo/piso (da instituição religiosa)”; em (2), *igreja*: “instituição/organização religiosa”; em (3), *igreja*: comunidade religiosa formada por pessoas que são unidas pela mesma fé.

A linguagem humana é naturalmente polissêmica porque o signo, tendo caráter arbitrário, não tem valor fixo realizando-se na fala por associações. De acordo com ULLMAN (1964), isso acontece por diversas razões, dentre as quais podemos citar: desvio de aplicação, especialização num meio social, linguagem figurada e influência estrangeira.

Uma breve reflexão mostrará que longe de ser um defeito da língua, a polissemia é uma condição essencial da sua eficiência. Se não fosse possível atribuir diversos sentidos a uma palavra, haveria uma tremenda sobrecarga de palavras na nossa memória. A polissemia é um fato semântico de flexibilidade da língua, sendo sua garantia de funcionamento a influência do contexto. Não interessa o número de significados que uma palavra possa ter no dicionário, não haverá incompreensão se apenas um deles fizer sentido numa dada situação. Pode-se explorar a polissemia, usando a mesma palavra com sentido diferente. Para Pietroforte e Lopes (2007, p.132, FIORIN),

a linguagem humana é polissêmica, pois os signos, tendo um caráter arbitrário e ganhando seu valor nas relações com os outros signos, sofrem alterações de significado em cada contexto. A polissemia depende do fato de os signos serem usados em contextos distintos.

O fato de o significado de uma expressão possuir tanto um sentido quanto uma referência, explica porque, em alguns casos, a substituição de duas expressões distintas com a mesma referência não preserva a verdade do raciocínio: expressões distintas podem ter sentidos diferentes e mesma referência.

Além da relação estabelecida entre polissemia e monossemia, é pertinente apresentar a relação entre a polissemia e a homonímia. Conforme Cançado (2012), a Semântica, e mais especificamente a Lexicologia apontam uma diferença entre a polissemia e a homonímia. Segundo essa estudiosa,

Todos os dois fenômenos lidam com os vários sentidos para uma mesma palavra fonológica; entretanto, polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si. [...] a ideia de alguma coisa entrelaçada é recuperada em todos os sentidos dados. Para estabelecer essa relação entre as palavras polissêmicas, usamos a nossa intuição de falante e, às vezes, os nossos conhecimentos históricos a respeito dos itens lexicais (CANÇADO, 2012, p.71).

De acordo com esses pressupostos podemos afirmar que para que uma palavra possa ser classificada como polissêmica, necessário se faz que os possíveis sentidos atribuídos a essa palavra tenham alguma relação entre si.

Sob essa perspectiva, pertinentes são os argumentos de Bréal (2008, p.103), quando afirma que

o sentido novo, qualquer que seja ele, não acaba com o antigo. Ambos existem um ao lado do outro. O mesmo termo pode empregar-se alternativamente no sentido próprio ou no sentido metafórico, no sentido restrito ou sentido amplo, no sentido abstrato ou no sentido concreto. À medida que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor. A esse fenômeno de multiplicação chamaremos a polissemia.

Conforme depreendemos dessa assertiva de Bréal, qualquer que seja o novo sentido atribuído à determinada palavra, esse não elimina o sentido anteriormente atribuído a ela, e, esses sentidos passam a coexistirem mutualmente, surgindo, portanto palavras de sentidos múltiplos ou palavras que admitem várias acepções.

É importante ressaltarmos, mais uma vez, que o estudo do fenômeno semântico da polissemia deve ser realizado por via de contextos diversos, para que o aluno perceba que, na linguagem em uso, as palavras podem variar de significado, possibilitando a existência de vários sentidos de acordo com o contexto. E, para o aluno, o contato com esses contextos diversos trazidos pelos gêneros discursivos, dá-se através do livro didático, muitas vezes, o maior ou mesmo talvez, único aporte para a prática da leitura.

Diante do exposto, o capítulo seguinte versa sobre o livro didático, uma vez que ele é, também, instrumento didático para o nosso trabalho.

3. O LIVRO DIDÁTICO: Breve panorama

Nos últimos anos, vêm crescendo os estudos acadêmicos acerca da utilização dos livros didáticos em sala de aula, da estruturação dos textos e das atividades propostas nesses livros. Isso é justificado pelo fato de o manual didático (aqui nos referimos àqueles destinados ao ensino de Língua Portuguesa) ser, na maioria das vezes, o único guia de estudo da língua tanto para os professores quanto para os alunos. Diante dessa realidade, é importante que esse material aborde os fenômenos da língua de forma a promover a aprendizagem, ajudando o aprendiz a ser capaz de interagir no mundo de maneira crítica a fim de não apenas observá-lo, mas construí-lo.

A LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...] (LDB, 1996, p. 3).

Sabemos que na maioria das vezes, esse material didático é o livro, oferecido aos estudantes do ensino infantil ao ensino médio.

Bezerra e Dionísio (2003), afirmam que o manual de Língua Portuguesa usado em sala de aula não satisfaz, devido, dentre outros motivos, à falta de atualização em relação à época atual e de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua disponíveis hoje.

Nessa pesquisa, esses aspectos são notáveis mediante uma análise dos conteúdos e das atividades propostas nos LDP. Na maioria das vezes, as atividades propostas nos LDP não têm subjacentes concepções semânticas que consideram a língua como um ambiente de interação e que serve para comunicar as intenções de alguém. Também pode ocorrer um distanciamento entre a prática e a teoria encontrada nos manuais, embora ao ler as notas e páginas destinadas ao professor, observamos que ainda há certa preocupação com o estudo das palavras em relação a sua situação contextual.

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino fundamental (1998), trazem algumas indagações para que o professor repense a utilidade pedagógica do livro didático. São reflexões como: os conceitos estão corretos? São adequados? Os exercícios ajudam o aluno a pensar e desenvolver o raciocínio crítico? As ilustrações contribuem para a compreensão dos textos?

Oferecer ao aluno textos de mesmo gênero provenientes de diferentes contextos e também de diferentes gêneros contribui para o enriquecimento de seu universo cultural, social e cognitivo. Dessa forma, os gêneros textuais/discursivos constituem, muitas vezes, o eixo norteador da organização didática dos conteúdos de língua portuguesa. Eles são os elementos desencadeadores de estudo e reflexão sobre diversas práticas de linguagem: leitura, escuta, produção de textos oral e escrita, relações intertextuais, reflexão e análise linguística.

Dessa forma, a abordagem voltada para os diversos gêneros do discurso favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentido é sempre contextualizada, em circunstâncias específicas de comunicação e carregada de intenções.

E, na escola, ao compreender o que é e o que constitui um gênero textual, o aluno adquire elementos para melhor compreender o que deve ser buscado em um texto. Assim, o estudo da língua com base em gêneros discursivos situa e contextualiza de forma mais clara os aspectos linguísticos e semânticos a serem considerados e analisados, pois os vincula às escolhas de linguagem feitas pelo autor na consecução de suas ações.

Diante da explanação dada sobre a importância dos gêneros textuais/discursivos, nosso próximo capítulo traz algumas considerações sobre os mesmos, visto que nosso trabalho tem como *corpus* o gênero discursivo tirinhas.

4. O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO

A língua se configura como uma forma de ação social, situada num contexto histórico, representando algo do mundo real. O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações/produções de seus múltiplos sentidos. Sendo produzido em situações marcadas pela cultura, assume formas e estilos próprios, historicamente marcados.

Diferentes textos se assemelham, como diz Bakhtin (2000), porque se configuram segundo características dos gêneros textuais/discursivos que estão disponíveis nas interações sociais. Desse modo, pode-se dizer que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos.

Os gêneros textuais, segundo Dolz e Schneuwly (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis.

Assim, para que a interação entre falantes aconteça, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais são partilhados conhecimentos comuns. Em consequência das mudanças sociais, os gêneros se transformam, desaparecem, dão origem a outros gêneros. Desse modo, novos gêneros textuais/discursivos vão se construindo, em um processo permanente, em função de novas atividades sociais. Caso isso não ocorresse, a comunicação seria impossível, pois cada chamada comunicativa exigiria a construção de um texto configurado de modo completamente novo, que por sua vez precisaria ser compreendido pelos envolvidos na atividade para que a interação acontecesse. Segundo Bakhtin (1997, p.302):

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Por meio dos gêneros, a ação discursiva é, ao menos parcialmente, prefigurada para cumprir os objetivos definidos para certas atividades. As experiências prévias de interação permitem aos participantes da situação de comunicação específica chegar a um grupo de gêneros que possivelmente podem ser utilizados nas situações de interação.

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.26-27).

Nesse sentido, é um direito dos alunos produzirem e compreenderem gêneros textuais/discursivos diversos de acordo com a exigência da situação comunicativa. Para que esse direito seja atingido é necessário que as crianças possam ter contato com a diversidade de gêneros de tipologias de textos distintas ao longo da sua escolaridade. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.25),

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos são avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências.

Os interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e produzem seus enunciados (textos) de acordo com suas formações discursivas, isto é, de acordo com suas vivências e experiências, papéis sociais que desempenham, o lugar social de onde falam, os interlocutores a quem se dirigem, entre outros aspectos.

Desse modo, um ensino de língua cujo foco seja a interação entre os sujeitos, pressupõe considerar a linguagem como prática social e, para isso, se faz necessário romper com o paradigma tradicional de ensino de língua,

centrado na gramática normativa, com suas infindáveis listas de exercícios decorativos de nomenclaturas, com pouca ou nenhuma utilidade na vida social do estudante.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola, escrevem-se textos dirigidos à interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (BRASIL, 1998, p.28).

Assim, visando tornar o processo de ensino e aprendizagem de língua materna uma ação mais democrática e respeitando os princípios de cidadania a que todos têm direito, os PCN recomendam trabalhar com a linguagem, em suas mais diversas manifestações verbal, não verbal, entre muitas outras, enfatizando-se a importância de um trabalho sistemático e organizado com os gêneros textuais/discursivos.

Sendo assim, aproveitamos o gênero discursivo tirinhas, para realizar um trabalho sistematizado com foco na leitura, na compreensão textual e, em especial, na polissemia, a partir desse gênero multimodal. Como sabemos, a tirinha se adequa à faixa etária do nosso público-alvo, faz parte do cotidiano escolar do mesmo, pois, ela está bastante presente nos livros didáticos e faz parte das histórias em quadrinhos.

Dando continuidade ao trabalho, partimos para o capítulo seguinte, no qual, versamos acerca do gênero textual tirinha e suas contribuições para o processo de aprendizagem/ensino.

4.1 TIRINHAS: POLISSEMIA E EFEITOS DE SENTIDO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

O usuário de uma língua só pode adquirir a autonomia necessária para utilizá-la se ele se apropriar de suas estruturas nas diversas situações de comunicação a que é exposto, nas situações mais formais até àquelas de seu dia a dia. E, a incorporação de histórias em quadrinhos (narrativa gráfico-visual com sequência e fluxo narrativo) no estudo dos fenômenos da língua torna sua aprendizagem mais prática e eficaz.

A tirinha, tira de jornal, tira jornalística, tirinha de humor, entre tantas outras nomenclaturas, que indicam subtipos das histórias em quadrinhos, é um gênero textual/discursivo cuja constituição é organizada em pequenas narrativas sequenciais e é composta pela circularidade de enunciados. Faz-se presente no dia a dia de crianças, jovens e adultos e pode ser encontrada em revistas, jornais, livros didáticos, etc. Se encaixa nas histórias em quadrinhos, por serem mais curtas (geralmente, até quatro cenas) e mais sintéticas. Em sua obra intitulada Tirinha, Nicolau diz que:

Nascida da necessidade dos jornais de diversificar seu conteúdo diário junto ao público leitor, esse gênero [a tirinha] ganhou expressividade nos Estados Unidos e se espalhou pelo mundo revelando quadrinhistas e conquistando legiões de fãs, dado esse seu caráter bem humorado (NICOLAU, 2007, p.10).

Trazendo conteúdos críticos, humorísticos, satíricos, políticos, sociais, metafísicos, culturais, a tirinha foi sendo propagada por diversos países e hoje se tornou um gênero conhecido e apreciado por muitas pessoas no mundo inteiro. Está presente em muitas seções de livros didáticos como conteúdo ou como suporte para conteúdos diversos.

Entre as tiras de jornal mais conhecidas, podemos citar as tirinhas de Mafalda, escritas por Quino, na Argentina; as de Calvin & Haroldo, de Bill Watterson, nos Estados Unidos, e A Turma da Mônica, escritas por Maurício de Sousa, no Brasil.

Entre as principais características do gênero tirinha, ressaltamos: enunciados curtos, linguagem informal, diálogos distribuídos em balões de falas, linguagem verbal e não verbal.

Não devemos considerar apenas o entretenimento como principal característica do gênero tirinha, pois seu enunciado verbal e não verbal traz um propósito discursivo, muitas vezes, com conteúdo atual e crítico, de política e de costumes, “retratando com aguçada ironia os paradoxos da nossa sociedade” (NICOLAU, 2007, p.8).

O caráter discursivo do texto humorístico exige, do aluno, um maior domínio das ideias, da organização e da valorização do texto, favorecendo o estudo e uso de sentenças polissêmicas.

Como os textos em tirinhas são, em sua maioria, permeados por humor, os alunos tem a oportunidade de fazer inferências para compreender as ideias que perpassam pelos diálogos em cada quadrinho, formando um todo enunciado, começando, também, a atentar para as críticas que estão nas entrelinhas do texto, podendo se tornar mais atentos aos detalhes que fazem a diferença na compreensão de sentidos e, por fim, ainda podem, também, relacionar a temática da tirinha com alguns contextos políticos, sociais, econômicos, culturais e, por que não dizer pessoais e afetivos.

Pensando nesses aspectos quanto à abordagem do gênero tirinha e do próprio livro didático em relação ao fenômeno da polissemia, apresentamos a seguir, nossa metodologia e uma proposta de intervenção inspirada nas sequências de atividades, sobre esse fenômeno semântico a partir do gênero tirinhas.

5. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Todo procedimento metodológico tem como objetivo delinear o caminho a ser percorrido pelo pesquisador na tentativa de relacionar a teoria com a vivência. A metodologia origina o método, e é o método que possibilita a pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2005 p.83),

método é “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando a decisão do pesquisador.

Assim, partindo do princípio de que um método é uma forma escolhida para se chegar a um determinado resultado, a pesquisa será desenvolvida sob o método indutivo. Quanto ao tipo, trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e bibliográfica, por recorrer ao uso de materiais como livros, revistas, sites especializados.

A abordagem é de natureza qualitativa e de cunho descritivo/interpretativo, pois requer a interpretação e atribuição de significados no processo de pesquisa, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas.

A pesquisa exploratória, busca além de descobrir fatos ou situações que podem ser modificados, investigar alternativas apropriadas para realizar essas modificações. Já a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza.

Portanto, a metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a pesquisa-ação. Por se tratar de um método que envolve pesquisador e pesquisado num processo interativo,

a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa (FRANCO, 2005, p. 486).

Conforme Oliveira (2004, p.114), “o estudo descritivo possibilita o desenvolvimento de um nível de análise em que se permite identificar as diferentes formas dos fenômenos, sua ordenação e classificação”.

O livro didático é substancialmente o material pedagógico mais utilizado nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Portanto, é muito importante que esse “guia” didático” para professores e alunos além de apresentar conteúdos sistemáticos relacionados à morfossintaxe, tais como, o ensino de regras gramaticais, aborde os fenômenos semânticos tendo como objetivo desenvolver nos aprendizes a compreensão de textos através da reflexão linguístico-semântica do fenômeno da polissemia.

Tomando os argumentos acima como pressupostos, selecionamos a coleção de livros do projeto Teláris – Português, do sexto ao nono ano do ensino Fundamental II, das autoras Ana Maria T. Borgatto, Terezinha C. H. Bertin e Vera Lúcia C. Marchez para realização de análise do conteúdo em foco nesse trabalho.

O *corpus* dessa pesquisa é composto por um conjunto pré-selecionado de 10 (dez) tirinhas, selecionadas nos livros da coleção Teláris – Português. O gênero textual/discursivo tirinhas pode ser um recurso didático substancialmente importante nos processos de ensino de língua, por ser de fácil aceitação entre os alunos e por ser, também, encontrado em vários suportes, sendo esta, uma das razões para optar por este gênero textual/discursivo.

Quanto aos **sujeitos** da pesquisa, estes são alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II regular, de uma escola da cidade de Boqueirão-PB, visto que os conteúdos curriculares Polissemia e o gênero textual tirinhas são trabalhados nessa série.

O **objeto de estudo** é o gênero Tirinha com foco na polissemia – que está bastante presente nos contextos discursivos desse gênero. A tirinha, por ser humorística e trazer a linguagem verbal e não verbal atrai a atenção do aluno, colaborando para a aquisição do conhecimento e interpretação dos mais variados sentidos expressos nos textos tanto explícito como implicitamente.

Os **instrumentos de coleta de dados** foram atividades voltadas para a polissemia no livro didático Teláres do 6º ano do ensino Fundamental e mais quatro atividades com tirinhas extraídas de sites da internet. As questões sobre o estudo dessas tirinhas foram elaboradas por nós. Para essa elaboração, tomamos como base nos dados obtidos através das respostas dadas pelos alunos aos questionamentos sobre a polissemia da expressão verbal escrita e oral sobre as tirinhas e, conseqüentemente, sobre a polissemia.

Numa pesquisa de intervenção, o pesquisador está em contato direto com o evento de estudo, assim, a observação se dá na prática de sala de aula e nesta dinâmica, o pesquisador registra de forma cuidadosa e detalhada os eventos que contribuirão significativamente para a produção de conhecimentos e formação cidadã dos sujeitos-participantes. Dessa forma, utilizamos as atividades propostas para observar, analisar e obter conclusões (não) finais acerca da melhoria da aprendizagem dos alunos a partir da aplicação dessa sequência didática.

A cada encontro, os alunos responderam questionamentos propostos em uma folha de atividades sobre o gênero e sobre aspectos polissêmicos presentes. As questões contemplam dois critérios, previamente selecionados para a prática em sala – o primeiro de ordem linguística e material, e o segundo também linguístico, porém de caráter discursivo.

Estas folhas de atividades com as respostas dos alunos foram recolhidas no final da aula e serviram para análise, acompanhamento do estudo e como documento para a comprovação da pesquisa.

Foi realizada uma coleta de dados mediante os instrumentos apresentados. Todas as atividades aplicadas nos encontros foram analisadas

para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e propor intervenção quando necessário.

Ainda a respeito da sequência didática, adotamos as propostas de Lopes-Rossi (2002) e focamos o aspecto cognitivo e interpretativo da polissemia no gênero textual/discursivo tirinha nas aulas de Língua portuguesa colocando, portanto, um desafio não somente aos alunos, mas também aos professores.

5.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No processo de ensino-aprendizagem através das sequências didáticas, os procedimentos metodológicos são sistematizados em módulos e o propósito central é que o professor elabore uma série de atividades coordenadas e interligadas entre si a partir de gêneros textuais.

Um bom projeto didático é aquele que visa à construção de uma aprendizagem efetiva. E são as sequências didáticas aportes para essa efetivação.

E, no desenvolvimento da sequência didática em torno dos gêneros, propõem-se “recortes” de conteúdos delimitados, organizados em etapas no conjunto dos estudos para que o aluno se aproprie de conceitos específicos.

A estrutura de um trabalho em sequência didática determina uma gradação de desafios ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com a elaboração da nossa proposta de intervenção, vejamos o que assinala Lopes-Rossi (2012)

A sequência didática de leitura deve iniciar-se com a ativação do conhecimento prévio do leitor sobre as características sociocomunicativas do gênero e sobre o tema do texto, a partir de uma leitura rápida dos elementos mais destacados. Para a leitura do texto

completo, propõem-se objetivos de leitura inerentes ao gênero discursivo e decorrentes da curiosidade provocada pela leitura rápida inicial. (LOPES-ROSSI, 2012, p.159-160)

Diante do exposto, podemos dizer que as aulas de língua portuguesa apresentam-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de tais práticas. E, diante desse quadro e para concretização dos nossos objetivos, realizamos uma sequência didática baseada, como dito anteriormente, nas propostas de Lopes-Rossi (2002). Apresentamos, no tópico a seguir, a descrição dessa sequência.

6. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

6.1 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Inicialmente, apresentamos a proposta aos envolvidos direto (alunos) e indiretamente (pais dos alunos) no projeto, em uma reunião pedagógica realizada no dia 05 de março deste ano. Estavam presentes a gestora escolar, o corpo docente, alunos e pais de alunos. Na verdade, o projeto foi, antes dessa reunião pedagógica, exposto à gestora e aos professores a fim de que estes conhecessem o trabalho e assim pudessem contribuir para o desenvolvimento das atividades. Pudemos sentir que todos gostaram da proposta de desenvolver esse trabalho na escola, porque entenderam que ele poderia melhorar, significativamente, a aprendizagem dos alunos e por ser, também, uma didática contemporânea que, nem sempre, professores utilizam em suas práticas pedagógicas. Noutro momento, em sala de aula, fizemos a explanação do projeto aos alunos buscando a parceria e cumplicidade no desenrolar das ações.

Em seguida, aplicamos uma atividade de sondagem com os 22 alunos presentes no dia 19 de março do corrente ano, com a finalidade de conhecer o nível de consciência no que diz respeito à compreensão leitora, especialmente, a polissemia presente nas tirinhas, conforme quadro 1. Vejamos a atividade:

ATIVIDADE Nº 1

Sondagem



exercícios.brasilecola.uol.com.br

Após a apreciação da imagem, escreva sobre os seguintes questionamentos:

- 1 – Vocês sabem que gênero textual é esse?
- 2 – Observando somente a imagem, como você a interpreta?
- 3 – Na sua opinião, houve efeito humorístico na tirinha? Caso sua resposta seja afirmativa, o que provocou o humor?
- 4 – De acordo com o texto verbal escrito da tirinha, vocês identificam quantos significados para a palavra “indicador?” qual (ais) seria (m) ele (s)?

Quadro 1: Atividade de sondagem

Esta atividade de sondagem nos mostrou através das respostas dadas aos nossos questionamentos, que, nessa turma de 6º ano, a maioria dos alunos, desconhece o gênero tirinhas, em contrapartida, o nosso objetivo principal para essa atividade foi alcançado que era o de que os alunos

percebessem a multiplicabilidade de sentidos que a palavra “indicador” trazia para aquele contexto da tirinha em estudo.

Assim como Lopes Rossi (2002) estrutura os projetos pedagógicos em diferentes módulos didáticos, segmentamos o nosso projeto de intervenção em etapas, com vistas a uma melhor administração das sequências didáticas:

A primeira etapa é composta por um projeto de leitura a partir do gênero tirinha, atentando para as palavras ou expressões polissêmicas existentes;

Para facilitar a execução do projeto de intervenção, subdividimos essa etapa em diferentes momentos, cada um deles com seus objetivos delimitados, como sistematizamos no quadro 2, que corresponde ao nosso projeto de leitura.

| Etapas | Objetivos | Metodologia |
|---|---|--|
| Primeiro Momento (Duas primeiras aulas da intervenção pedagógica, referente à apresentação do gênero tirinha e do conceito de polissemia) | Tornar o gênero mais “familiar” para o aluno. E iniciar o estudo acerca da polissemia. | Discussões, sondagem e investigação dos conhecimentos prévios acerca do gênero tirinha e do conceito de polissemia através de conversas e questionamentos orais. |
| Segundo Momento (Duas segundas aulas referentes ao estudo da polissemia) | Identificar e compreender a presença da polissemia nas tirinhas; Reconhecer o conceito de polissemia. | Leitura e análise das tirinhas, atentando para os aspectos discursivos de sentido do gênero através da polissemia e realização de atividade de sondagem dos conhecimentos prévios sobre o gênero tirinha e a polissemia. |

| | | |
|------------------|--|--|
| Terceiro momento | Reconhecer a presença da polissemia nas tirinhas | Retomada dos conteúdos abordados e realização da terceira e atividade de leitura |
|------------------|--|--|

Quadro 2: Etapas de realização do Projeto de intervenção

No primeiro momento que corresponde as duas primeiras aulas voltadas para o nosso trabalho, apresentamos a situação, momento em que a turma constrói uma representação de interpretação da atividade e começa a produzir sentido para as linguagens verbal e não verbal. Escolhemos a tirinha de Mafalda, principalmente, porque essa personagem, apesar de seu rosto expressar seriedade, é uma criança, sendo, portanto, interessante para trabalhar a polissemia com alunos ainda crianças. Discutimos, a partir do questionário de sondagem e da tirinha que está nele, sobre o gênero: as característica, função social, etc.; e começamos a abordar, também, os sentidos polissêmicos da palavra “indicador”.

A primeira dessas características diz respeito ao **conteúdo**. Trata-se das circunstâncias de atuação do gênero, enquanto prática social, ou seja, a atividade social que se estabelece através dele, como por exemplo, a possibilidade de fazer críticas às relações humanas no contexto da divisão social do trabalho, como podemos observar na tirinha da atividade nº 1. Nesse momento, atentamos para o contexto histórico, social e cultural da publicação da tirinha.

A segunda característica é o **estilo**. Este refere-se às relações entre os interlocutores, o autor das tirinhas, as personagens que dialogam nas tirinhas e os prováveis leitores. Nesse momento, atentamos para as escolhas lexicais que são feitas em função desses interlocutores que interagem através da tirinha e situamos a abordagem da polissemia como estratégia discursiva utilizada para produzir a reflexão sobre as relações patrão e empregado (no caso da tirinha na atividade nº1), os sentidos polissêmicos da palavra indicador.

A terceira característica refere-se à **composição do gênero**: textos curtos e multimodais, com imagens e textos verbais; usos de balões de falas, pensamentos. Refere-se também as escolhas sintáticas (período curto e simples), semânticas (dentre elas a polissemia), morfológicas, fonéticas etc. Nesse momento, atentamos para o fato de que essas escolhas se dão em função da atividade social, dos sujeitos nela envolvidos, dos suportes de circulação do gênero. Enfim, discutimos com os alunos sobre o contexto de funcionalidade do gênero em estudo.

No segundo momento, ou seja, nas duas segundas aulas quando demos continuidade para alcançar os nossos objetivos, analisamos outra tirinha de Mafalda sob o olhar da semântica da enunciação, para isso, utilizamos a atividade de número 2 apresentada no quadro 3:

ATIVIDADE Nº2

1 – De acordo com o que nós estudamos podemos dizer que a *polissemia* é:

- a) conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com uma mesma forma, ou seja, a polissemia consiste em uma palavra que apresenta vários significados.
- b) Erro no emprego de uma palavra em um contexto inapropriado de interação verbal.
- c) Erro de pronúncia que torna a palavra incompreensível ou imprecisa, ou a inadequação de se levar para uma variedade de língua a norma de outra variedade.
- d) Colocação de uma expressão fora do lugar que logicamente lhe compete.

Observe a tirinha abaixo e responda as questões 2 e 3



2 – Encontramos o efeito polissêmico no emprego da palavra:

- a) Toma
- b) Veículo
- c) Cultura
- d) Bang!

2 – Justifique sua resposta baseando-se na letra que você marcou na questão 1 (um).

4 – A tirinha acima visa produzir não só efeito humorístico, mas também, efeito crítico. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

Quadro 3: Atividade realizada no segundo momento da pesquisa

Nesta atividade, buscamos depois da aula expositiva sobre o conceito de polissemia, verificar se, através dessas questões, o aluno reconhece tanto o significado da polissemia como a existência da polissemia em contextos diferentes, para isso, mais uma vez, utilizamos nova tirinha de Mafalda e questionamentos sobre as mesmas.

E no terceiro momento, proporcionamos a discussão e reflexão sobre a polissemia, para observar os efeitos de sentido que emergem dela no texto. Para isso, aplicamos a atividade de número 3 que correspondeu ao nosso terceiro encontro de mais duas aulas seguidas, conforme apresentado no quadro 4:

ATIVIDADE Nº 3

Vamos ler o texto a seguir e responder ao que se pede:



1 – Em qual dos quadrinhos aparece uma palavra ou expressão polissêmica?

2 – Qual palavra ou expressão apresenta duplo sentido?

3 – Na sua opinião, o que provoca humor nessa tirinha?

Quadro 4: Discussão e reflexão sobre a polissemia (3ª etapa da pesquisa)

Após a apresentação da tirinha, *em slide* e em uma folha, os alunos escreveram suas respostas sobre os questionamentos da atividade mostrada acima. Vale ressaltar que no final de cada uma das etapas que foram divididas em duas aulas conjuntas, todas as atividades eram devolvidas a nós para que eu pudesse fazer uma análise qualitativa das mesmas, como veremos a seguir.

Dando continuidade ao nosso trabalho, conversamos informalmente a fim de diagnosticar a compreensão dos alunos acerca da polissemia.

A quarta e última atividade apresentada no quadro 5 saiu do contexto de analisar, apenas, as tirinhas de Mafalda, pois, após analisarmos as atividades já respondidas pelos alunos e julgamos que eles obtiveram êxito no processo de aprendizagem com relação ao estudo da polissemia, trouxemos uma charge de Ivan Cabral, Charge do dia: É fogo! publicada em setembro de 2011, no site <https://brainly.com.br> pesquisada em 5 de março de 2018, quando estávamos preparando as atividades para serem aplicadas durante a intervenção. Vejamos a charge:

ATIVIDADE Nº 4



Cabral, Ivan. Charge do dia: É fogo. Set, 2011

Observando a tirinha acima responda:

01 - Qual é a palavra empregada em duplo sentido no texto?

02 - Qual é a intenção da personagem que olha no relógio ao empregar essa palavra?

03 - O que podemos deduzir sobre a personagem da esquerda, ao observarmos sua fala e sua atitude?

04 - Em que sentido a fala da personagem que olha no relógio foi interpretada pela personagem da direita?

05 - Que elemento não verbal contribui para a interpretação dessa personagem?

Quadro 5: Diagnostico da compreensão dos alunos acerca da polissemia (4ª etapa da pesquisa)

Esta atividade envolve um gênero quadrinístico, diferente das tirinhas. Trata-se da charge. A utilização da charge serviu como confirmação de que não seria o gênero tirinhas em si que possibilitava aos alunos envolvidos nesse trabalho, de reconhecer a polissemia, mas sim, a capacidade cognitiva dos envolvidos que melhorou, consideravelmente, após cada uma das etapas e das atividades executadas sobre o fenômeno semântico da polissemia.

Nessa sequência didáticas, que está relacionada, principalmente, com a percepção interpretativa dos alunos, fazemos sempre as apresentações de todas as tirinhas em *data-show* e um debate sobre a multiplicabilidade de sentidos das palavras de acordo com o contexto e, a partir das tirinhas, proporcionamos a discussão e a reflexão, sobre os efeitos de sentido que emergem do texto.

Buscamos também, através desses procedimentos metodológicos, a identificação dos efeitos de humor e efeitos de sentidos expressos pelas palavras polissêmicas.

Em momentos seguintes, debatemos sobre a importância, nessas tirinhas, da linguagem não verbal, questionamos se as tirinhas possibilitariam efeitos de sentidos coerentes sem o uso da imagem e se a imagem tem a mesma carga semântica que as palavras costumam ter. Fizemos um debate sobre esses aspectos, buscando sempre reforçar a importância da polissemia nos mais diversos contextos, do escolar ao social.

Realizamos, também, em todas as aulas, uma conversa a fim de diagnosticar a compreensão dos alunos acerca da polissemia; a identificação dos elementos linguísticos que representam e reforçam a polissemia e reflexões sobre esses elementos, na perspectiva da Semântica Enunciativa.

6.1 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, fazemos uma análise descritiva e qualitativa das atividades realizadas com uma turma de sexto ano de escola pública do município de Boqueirão/PB. Assim sendo, assumimos o “risco” de não mensurar, quantitativamente, o número de vezes em que o mesmo fenômeno semântico da polissemia foi abordado em cada atividade.

Dissemos que é um “risco” tal atitude, visto que a crítica pode justamente aferir que a valorização quantitativa seria o método mais confiável para a confirmação da hipótese de que há um espaço para a Semântica nos livros didáticos do Ensino Fundamental, evidenciado pelo número de inserções de cada fenômeno nesse nível de ensino, em especial, no sexto ano.

Analisamos os resultados das respostas dos alunos em 04 (quatro) atividades evidenciando os efeitos de sentido das palavras polissêmicas das construções em tirinhas da personagem Mafalda de Quino e em uma charge de Ivan Cabral, atividades estas, elaboradas antecipadamente para serem aplicadas em sala de aula como também apresentar e discutir as atividades e o conteúdo semântico em questão trazido pelo livro didático adotado na escola onde foi realizada a intervenção pedagógica.

A escolha por tirinhas de Mafalda deu-se por esta ser uma personagem que mesmo usando da criticidade e do humor em “seus discursos” é uma figura representativa das crianças, sendo ela uma criança também.

De acordo com Nicolau (2007), as tirinhas de Mafalda foram criadas pelo cartunista argentino Quino. Mafalda, uma garota que costuma fazer reflexões e questionamentos sobre o cotidiano, teve suas tirinhas traduzidas para mais de trinta idiomas, ganhando, em pouco tempo, notoriedade internacional.

Na faixa etária do 6º ano do ensino fundamental, fase em que os alunos estão começando a ter um contato maior com os gêneros, a leitura de textos mais curtos e a mescla de elementos verbais e não verbais atraiu a atenção dos nossos alunos.

As atividades foram divididas em 3 (três) encontros de duas aulas seguidas, cada aula com duração de 45 minutos. Totalizando, assim, dez aulas.

Nessa turma de 6º ano do ensino fundamental II, estão matriculados 25 alunos e, geralmente, a média de frequência diária de 20 a 24 alunos.

Apesar de essas cinco atividades terem visado analisar se os alunos conseguem ou não perceber a construção ou o efeito de sentido da polissemia, especialmente no que tange ao papel semântico por ela exercido, tratando-se no caso desta questão das palavras ou sentenças frasais polissêmicas, o critério norteador dessa nossa análise foi o nível de interpretação do nosso aluno, marcado linguisticamente a partir da sua interação com o texto.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo, o aluno precisa associar um conhecimento abordado pelo professor a respeito da polissemia, trabalho normalmente caracterizado pelo nível semântico, a um conhecimento de natureza reflexiva, promovido pela exploração de aspectos da significação das palavras de acordo com o contexto onde elas estão inseridas.

É importante dizer que em todas as atividades foram feitas discussões sobre os mais variados conceitos e exemplos da duplicidade de sentido que uma palavra pode trazer consigo.

As tirinhas foram todas apresentadas em *data-show*, lidas e comentadas individualmente para que o aluno não se sentisse prejudicado quanto ao entendimento do que estava sendo pedido no enunciado de cada questão, fato esse bem comum ainda para nossos alunos, em especial, os alunos ingressantes no ensino fundamental II.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira atividade, aplicada no dia 19 de março de 2018, em duas aulas, foi elaborada no sentido de traçarmos através dela, um diagnóstico dos

alunos ao que se refere à interpretação, à polissemia e também ao reconhecimento do gênero tirinhas. Vejamos a atividade:

ATIVIDADE Nº 1

Sondagem



Após a apreciação da imagem, escreva sobre os seguintes questionamentos:

- 1 – Vocês sabem que gênero textual é esse?
- 2 – Observando somente a imagem, como você a interpreta?
- 3 – Na sua opinião, houve efeito humorístico na tirinha? Caso sua resposta seja afirmativa, o que provocou o humor?
- 4 – De acordo com a história da tirinha, vocês identificam quantos significados para a palavra “indicador?” qual (ais) seria (m) ele (s)?

Quadro 6: Análise sobre a primeira etapa da pesquisa (Atividade N°1)

Com esta atividade, discutimos as respostas dadas pelos alunos, em sua maioria representativa, assim como, alguma resposta dada que, de alguma forma nos desafiou à reflexão.

Apesar dos alunos do sexto ano, implicitamente terem conhecimento de alguns gêneros textuais, nessa atividade, tiveram dificuldades em reconhecer o gênero tirinha. Apesar de na própria atividade, nas questões de números 3 e 4 citarem o nome “tirinha”, e eu ter pedido para eles atentarem para os enunciados das referidas questões, a maioria da turma me deu respostas equivocadas (ver anexo) quanto à primeira pergunta. Isso começou a nos mostrar a importância da leitura de gêneros textuais diversos.

Já na segunda questão, que indaga sobre a interpretação da imagem, a maioria da turma conseguiu entender que ela alude à importância do dedo indicador. Os alunos, de imediato, fizeram inferência ao dedo.

Como sabemos, um texto possibilita variados efeitos de sentido. Esses efeitos vão sendo elaborados pelo leitor, à medida que este vai avançando da superficialidade do texto para seus implícitos. Porém, observamos que há uma dificuldade dos alunos quanto ao acesso desses implícitos.

É o que vimos novamente no entrave que a questão de número três trouxe aos alunos. Muitas vezes, o aluno está acostumado com respostas prontas, postas na materialidade textual, facilmente encontradas no texto. Assim, um questionamento pedindo a opinião pessoal traz dúvidas, embaraços e até mesmo incertezas e inseguranças no que colocar para essa resposta. A resposta da maioria dos alunos foi que não houve humor, usando como justificativa para tal resposta a expressão facial de Mafalda que, apesar de ser criança, mostra um rosto sério e pouco descontraído, características inerentes a esta personagem. Os alunos não conseguem perceber que o efeito de humor está na forma irônica de relacionar o dedo indicador com o caráter autoritário de seu uso nas relações que envolvem patrão e empregado, cujos reflexos, podem ser sentidos nos índices (indicadores) de desemprego apontados (de

que tanto se fala) pela mídia. Assim, os alunos mostraram não terem percebido uma das “marcas registradas” da personagem Mafalda, que é o uso da ironia.

Já na quarta e última questão, visamos mesmo o conteúdo da polissemia existente na palavra “indicador”. A maioria dos alunos da turma obteve êxito na resposta, conseguindo perceber que havia dois significados para esta palavra de acordo com o seu emprego no texto.

Então, de certa forma, conseguimos alcançar o nosso principal objetivo nessa atividade é que o aluno perceba no campo da interpretação que dependendo dos mais variados contextos, uma mesma palavra pode variar de significado. Nesse sentido, o que se busca com a abordagem de qualquer elemento gramatical é a conscientização de que o objetivo da aula de Português não é tratar, exclusivamente, da nomenclatura e da metalinguagem, haja vista “dominar a metalinguagem não [implica em] domínio da leitura e da escrita” (OLIVEIRA, 2010, p.249).

Inicialmente, buscamos com a atividade, a identificação do gênero textual que acompanhou todas as demais atividades propostas. E, nos momentos seguintes, promovemos a reflexão linguística através da indagação sobre os efeitos de que a repetição da palavra “indicador” causa no texto.

A interpretação que o aluno precisa construir, mediado pela ação do professor, é a de que a palavra pode e varia de significado de acordo com o contexto.

No segundo momento, ocorrido no dia 22 de março, recorreremos ao livro didático de Língua Portuguesa do sexto ano – Projeto Teláris – adotado na escola (Figura 1), visto que o conteúdo polissemia está presente. Porém, o que encontramos sobre o conteúdo e as atividades trabalhadas não estavam, de acordo com o nosso ponto de vista, adequados para o melhoramento do processo de ensino/aprendizagem. Em um capítulo chamado de “Linguagem do texto”, reserva-se um pequeno espaço para a polissemia. Vejamos abaixo:

b) **Palavras com sonoridade bem próxima:** *enganar e esganar; encolher e escolher.*
No caderno, copie do texto outro par de palavras com essa característica.

c) **Repetições de palavras ou expressões:** a palavra *canto* em: "[...] de *canto* tão doce e terno. E o *canto* do sabiá virou o seu *canto* eterno!"; indique no caderno outros exemplos de repetição encontrados no texto.
Sugestões: "sabiá que o sabiá sabia"; "canto de tenor"; "canto de tenor"; e "cantava que eu nem le canto"; "avoá, vô, avoa"; "avoá, só, avoa".

d) **Repetição de letras de mesmo som.** Leia este trecho em voz alta e identifique os sons repetidos:

A sabedoria do vento mandou o sabiá pro espaço. Pra ver se ele avoava. Pra ver se acertava o compasso, o sabiá avoado.

Responda:

- Quais são os sons mais repetidos? O som da letra s e o da letra v
- O que esses sons parecem representar? O som do ar em movimento, como em um sopra
- Que efeito, isto é, que impressão o uso desse recurso sonoro causa no texto?
Sugestão: A sensação de o sabiá estar sendo levado pelo vento para o espaço.

4. Outro recurso da língua utilizado pelo autor foi **criar palavras, como *desemudecer*** (não ficar mudo) para rimar com *encolher* e *escolher* neste trecho:

Queria *encolher* a dor de não *escolher* as palavras. Queria *desemudecer*.

Localize no texto outra palavra "inventada" e o termo com o qual ela rima.
Dorremifavá / teimava.

b. Sugestões: tenor / tenor; canto / canto; saltar / assaltar.

ⓐ Não será usada ainda a terminologia neologismo. Se considerar conveniente, introduza-a.

Sentidos

Além de brincar com a sonoridade das palavras, o autor do conto também brinca com os sentidos que elas podem ganhar, dependendo do contexto. E não para por aí: expressões populares, provérbios e trocadilhos também o ajudaram a construir o texto poético que narra a história da girafa e do sabiá.

Polissemia ou os múltiplos sentidos das palavras

As palavras podem ter diversos sentidos, dependendo de como são empregadas. Releia o trecho reproduzido a seguir observando os sentidos da palavra em destaque.

Sonhos também havia. *Asas* arranhando a barriga das nuvens, voos atravessando a manhã vazia. Mas, entre as trapaças da brisa, o sabiá não saía.

Confira algumas possibilidades de interpretação do sentido da palavra *asos* nesse trecho:

***Asas* arranhando a barriga das nuvens [...].**

Sentido 1: encostar as asas nas nuvens.
Sentido 2: voar muito alto, voar tão alto quanto as nuvens; voar até chegar perto das nuvens.

■ Converse com seus colegas sobre os possíveis significados dos trechos reproduzidos a seguir.

**Dias de sonhos rasantes, noites de sono arrasado. [...]
[...] molhar as tardes de poesia, [...]
Mas a voz não derramava.**

ⓐ A proposta é que os alunos discutam oralmente os prováveis sentidos que essas frases produzem: o sentido mais imediato, literal, e o produzido pelo contexto, pelas relações de significado que o leitor encontra no texto. Como estarão trabalhando a polissemia da linguagem, é fundamental que expressem com palavras próprias os sentidos possíveis e, depois, anotem as conclusões a que chegarem.

Unidade 2 • Conto: Imaginação e realidade 69

Figura 1: Livro didático de Língua Portuguesa do sexto ano – Projeto Teláris – adotado na escola

Como vemos, trata-se mais do estudo da teoria sobre a polissemia, com exemplos frasais focando os vários significados para a palavra “asas” em diferentes contextos.

Notoriamente, serão necessárias, para uma melhor compreensão e fixação do conteúdo, outras atividades que abordem esse conteúdo de forma mais didatizada, pois dessa forma, o discente continuará a decodificar regras, conceitos sem conseguir ultrapassar a superfície textual e acessar os implícitos do texto, e os efeitos de sentido, inclusive aqueles relacionados ao caráter polissêmico do léxico empregado.

Mesmo diante desse exposto, ainda afirmamos que de alguma forma, esse tipo de abordagem conteudística contribui de certa maneira, ajudando no processo de aquisição do conhecimento, pois, nesse tipo de apresentação do conteúdo é permitido ao aluno perceber a relevância da palavra “asas” para os possíveis efeitos de sentido do texto, conforme apresentado no Quadro 7. Vejamos agora a segunda atividade:

ATIVIDADE Nº2

1 – De acordo com o que nós estudamos podemos dizer que a *polissemia* é:

- a) conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com uma mesma forma, ou seja, a polissemia consiste em uma palavra que apresenta vários significados.
- b) Erro no emprego de uma palavra em um contexto inapropriado de interação verbal.
- c) Erro de pronúncia que torna a palavra incompreensível ou imprecisa, ou a inadequação de se levar para uma variedade de língua a norma de outra variedade.
- d) Colocação de uma expressão fora do lugar que logicamente lhe compete.

Observe a tirinha abaixo e responda as questões 2 e 3



Quino, Mafalda 2. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

2 – Encontramos o efeito polissêmico no emprego da palavra:

- a) Toma
- b) Veículo
- c) Cultura
- d) Bang!

3 – Justifique sua resposta baseada na letra que você marcou na questão 1 (um).

4 – A tirinha acima visa produzir não só efeito humorístico mas também efeito crítico. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

Quadro 7: Análise sobre a segunda etapa da pesquisa (Atividade Nº2)

A segunda atividade ocorreu no dia 26 de março, em duas aulas. Retomamos o conceito de polissemia em uma questão de múltipla escolha, e uma maioria dos alunos da turma conseguiu acertá-la. Isso nos mostra que até então, as primeiras duas atividades surtiram efeito positivo na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos sobre o conteúdo polissemia.

A segunda questão retoma o suporte tirinhas da Mafalda, dessa vez também para o aluno associar e compreender que a palavra “veículo” provoca mais de um significado dentro do contexto. Tendo sido uma questão de múltipla escolha, os alunos, em sua maioria, erraram pouco.

Atividades como esta promovem, na nossa visão, uma importante reflexão quanto à natureza semântica das palavras de uma maneira geral. Primeiro, o aluno percebeu uma mudança de sentido decorrente da mudança de campo contextual onde a palavra está inserida. Depois, o aluno percebeu que em cada contexto, a compreensão do significado real ou conotativo dessa palavra afetou decisivamente a interpretação do conteúdo que se pretendeu comunicar, no sentido do detalhamento das informações.

Portanto, percebemos uma melhora por parte dos alunos em relação à percepção semântica da palavra “veículo”. Estavam mais conscientes da força discursiva atribuída ao texto a partir do fenômeno da polissemia.

Entendemos também, que essa atividade ajudou a desenvolver no aluno a compreensão de que a noção de valor semântico não se restringe apenas à palavra, mas é ampla e também se atrela ao conteúdo oracional.

Ainda nesta atividade, trabalhamos dando mais ênfase as perguntas e as respostas das questões discursivas 3 e 4. Foi solicitado o retorno e análise das perguntas e respostas dadas às questões 1 e 2, pois, o aluno somente acertaria as questões 3 e 4 se acertasse as questões 1 e 2. Nessas duas últimas questões, os alunos sentiram certo grau de dificuldades para finalizar a

atividade. Deduzimos que tal dificuldade advém do fato de o aluno não está acostumado a pensar, juntar as evidências explícitas e implícitas no texto e formular sua resposta escrita.

Na verdade, todos nós, professores, precisamos trabalhar o conteúdo temático de forma mais questionadora e interativa possível, para “destravar” o aluno que, na maioria das vezes, sabe e entende a resposta, mas, não consegue passá-la para o papel através da escrita.

Assim também, os alunos precisam entender, a partir da mediação do professor, que a função estabelecida por qualquer palavra vai depender de todo um contexto de produção textual, no qual, vai ser gerada uma relação de sentido entre uma ideia posta anteriormente à inserção dessa palavra que vai apresentar duplicidade de sentido e o contexto no qual ela está inserida.

É importante que fique claro, que a relação de sentido estabelecida pela palavra “veículo” é de fundamental importância para fixação da mensagem do texto escrito. O aluno deve ser levado a perceber que uma das características do estudo da língua é sempre apreender o significado contextual. Essa estratégia auxilia o aluno a desenvolver sua competência comunicativa. Desenvolvendo, portanto, a competência comunicativa dos alunos. É preciso motivar os alunos a fazerem a compreensão do vocabulário da Língua Portuguesa.

A terceira atividade trouxe desafio maior para a compreensão leitora, sendo, novamente, um exercício de interpretação de uma tirinha de Mafalda. Esta atividade foi aplicada em sala no dia 30 de março, quando contamos com a presença de 23 alunos em sala. A atividade foi feita em duplas de alunos, muito embora, cada aluno estivesse com a sua folha de atividade, conforme apresentado no quadro 8. Vejamos a atividade:

ATIVIDADE Nº 3

Vamos ler o texto a seguir e responder ao que se pede



- 1 - Em qual dos quadrinhos aparece uma palavra ou expressão polissêmica?
- 2 - Qual palavra ou expressão apresenta duplo sentido?
- 3 - Na sua opinião, o que provoca humor nessa tirinha?

Quadro 8: Análise sobre a terceira etapa da pesquisa (Atividade Nº3)

Os questionamentos são mais objetivos, exigindo do aluno além da compreensão leitora, o domínio da escrita, esta foi a atividade mais complexa de responder, segundo os próprios estudantes. De fato, gerou-se uma dúvida, por parte deles se a polissemia estava na palavra “dar” no primeiro quadrinho ou se estava na palavra “bate” no terceiro quadrinho. Praticamente, toda a sala equivocou-se ao responder as duas primeiras questões.

Mesmo diante das respostas equivocadas dos alunos, conseguimos o objetivo desta nossa intervenção que é, principalmente, fazer crescer, no aluno, a sua criticidade, a percepção de que as palavras mudam de sentido de acordo com os contextos em que são empregadas, e o mais importante, perceber essas mudanças quando elas ocorrem.

Na terceira questão, como pedia a opinião dos alunos, mais uma vez nos deparamos com o entrave da escrita autoral, os alunos sentiram-se “intimidados” em usar argumentos que, na visão deles, poderiam estar “errado”.

Sabemos que é comum o aluno achar que suas opiniões gerarão conflitos ou até mesmo o deboche por parte daqueles que acham que a resposta está errada ou mesmo distante das expectativas do professor.

Sabemos que o processo de interpretação textual não deve ser compreendido como algo fragmentado, por isso, desdobramos as atividades em mais de um momento para efeito didático de sistematização de algumas habilidades, com objetivo de caracterizar o texto em sua plenitude e em relação às condições de sua produção, além de prover a sistematização de habilidades de leitura nos processos.

No tocante à quarta atividade, como, de certa forma os alunos estavam “familiarizados” com as tirinhas de Mafalda e até mesmo com o conteúdo Polissemia, nós os levamos uma atividade também sobre o conteúdo, porém, com uma tirinha diferente, conforme apresentado no quadro 9, vejamos.

ATIVIDADE Nº 4



Cabral, Ivan. Charge do dia: É fogo. Set, 2011

Observando a tirinha acima responda:

01 - Qual é a palavra empregada em duplo sentido no texto?

02 - Qual é a intenção da personagem que olha no relógio ao empregar essa palavra?

03 - O que podemos deduzir sobre a personagem da esquerda, ao observarmos sua fala e sua atitude?

04 - Em que sentido a fala da personagem que olha no relógio foi interpretada pela personagem da direita?

05 - Que elemento não verbal contribui para a interpretação dessa personagem?

Quadro 9: Análise sobre a quarta etapa da pesquisa (Atividade N^o4)

Praticamente, todos os alunos responderam essa atividade com grande número de acertos, nos mostrando que a compreensão acerca da palavra polisêmica “fogo” dentro do contexto da tirinha foi rapidamente apreendida pelos estudantes.

Nesse contexto de estudo da polissemia, pudemos verificar que o campo semântico das palavras assim como o estudo e o ensino da língua portuguesa constitui instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do indivíduo, pois confere o aperfeiçoamento das habilidades cognitivas àquele que se apropria afetivamente da condição de leitor e de produtor proficiente de variados textos.

A abordagem semântica da polissemia estruturada em tirinhas favoreceu o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre contextualizada, em circunstâncias específicas de comunicação e carregada de intenções. Os nossos alunos precisam compreender que isso se trata da dimensão social da linguagem e dos textos.

As atividades desenvolvidas nessa pesquisa trouxeram aos alunos uma ampla visão sobre tudo isso.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Desde o título desse nosso trabalho, tivemos a intenção de deixar claro o nosso maior desejo: fazer uma discussão sobre a importância da polissemia para o ensino de língua portuguesa, diagnosticando as dificuldades de leitura e de compreensão da polissemia e, ao mesmo tempo, motivando os alunos a perceber a importância da leitura de tirinhas.

[...] tenho frequentemente definido a condição de linguista como uma disfunção do juízo, pela qual certas constatações que não interessam absolutamente a ninguém assumem uma importância capital, e levam a uma compulsão incontável no sentido de passar da observação à explicação.

(ILARI, Rodolfo, 2010, p.310)

No primeiro capítulo, enfrentamos o desafio de delimitar o quadro teórico e o objeto de estudo da Semântica.

No segundo capítulo, fizemos breves comentários acerca da importância do livro didático, muito embora não fosse esse o nosso principal objeto de estudo.

Já no quarto capítulo, procuramos mostrar a importância do ensino de língua portuguesa através dos gêneros discursivos, principalmente, da tirinha que foi o nosso objeto de trabalho.

No quinto capítulo, mostramos os passos metodológicos e falamos sobre a nossa pesquisa e da importância da utilização da sequência didática nas aulas de língua portuguesa.

Já no capítulo seis, falamos sobre a aplicação da nossa sequência didática, bem como, os resultados e respostas dadas, pelos alunos e questionamentos envolvendo tirinhas e a polissemia.

Diante de todo o exposto no nosso trabalho, vimos que em um trabalho que envolva a semântica, mais especificamente, a polissemia, que é foco do nosso trabalho, as informações veiculadas por um enunciado são

interpretações construídas através de uma operação advinda da própria sentença, porém, a mensagem não está exclusivamente na estrutura linguística, ela é inferida por meio de uma avaliação da situação contextual e comunicativa.

Iniciamos este trabalho partindo do entendimento de que é necessária a promoção, em sala de aula da análise polissêmica da língua. Logo, a análise polissêmica das palavras deve fazer parte da construção de percepções e apreensões sobre a língua que se pretende trabalhar, reflexivamente, em sala de aula.

Com base nesse contexto, fazer a análise do sentido/significado de uma palavra em um texto, de toda uma oração ou mesmo extrair alguns aspectos gerais de um texto, na mediação entre professor e aluno, é lidar com uma porção importante da significação, a qual evidencia uma aplicação teórica bastante clara: fazer a ponte entre a descrição teórica de uma área da linguística, nesse caso, a Semântica, partindo de conceitos próprios dessa área, e aplicá-los a um fim específico: o ensino de língua.

Portanto, o nosso estudante deve ser levado a aprender não somente formas e significados, mas deve ser capaz de selecionar as estruturas que melhor se encaixam na situação de comunicação.

Diante dessa discussão, surge a percepção de que um estudo mais acentuado sobre a significação permite a compreensão de que é necessária uma didatização acerca do fenômeno estudado nessa nossa intervenção didática: a polissemia.

A aplicação da nossa sequência didática veio reforçar a ideia de que as aulas de língua portuguesa devem reforçar o estudo e a compreensão dos aspectos no campo da significação.

Acreditamos, por fim, ter ficado demonstrada a importância de serem explorados os aspectos da significação no ensino. Mesmo que não tenhamos nos proposto a fazer uma pesquisa quantitativa, nossas análises qualitativas pareceram mostrar que o estudo e o ensino da significação das palavras é recorrentemente importante para a construção de uma aprendizagem sólida e eficiente.

Dessa forma, tornamos nítido que, pelas avaliações feitas das atividades aplicadas em sala de aula, os nossos objetivos traçados no início desse trabalho foram alcançados com êxito, pois com estas atividades, tais como as das questões analisadas e comentadas, os alunos foram levados a focalizar a língua(gem) de maneira reflexiva, para que percebam que podem usar a língua(gem) e não apenas descrever sua forma.

No campo educacional, as transformações acontecem influenciadas por fatores internos e externos, portanto, devemos ter uma postura crítica diante da dinamicidade das ações, projetos, fatores que influenciam a comunidade escolar e, sobretudo, do aprendizado dos alunos. Seguindo esta linha de pensamento, os resultados desta pesquisa serviram como um norte para avaliarmos o impacto causado pela aplicação de sequências didáticas em nossas aulas, para postura do professor, sua metodologia. Avaliamos a aceitação por parte dos alunos e até mesmo se a intervenção condiz com a realidade dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, em especial, dos alunos. Pensando em texto e, conseqüentemente, gênero, temos uma pergunta muito importante para a realização de nossa pesquisa “por que os índices de aprovação crescem e os alunos, em sua maioria, não sabem ler”? Nossa pesquisa também mostrou que os professores desenvolvem atividades diferenciadas; que o aluno dispõe de acervo bibliográfico, embora não tão diversificado como se deseja; busca-se a parceria com a família, o trabalho da maioria dos professores é desenvolvido numa perspectiva construtivista e ainda não conseguimos formar leitores autônomos.

No meio acadêmico, inúmeros estudos e teorias são desenvolvidas acerca do assunto, políticas públicas são implantadas. Todos os professores entrevistados são formados para a área que atuam e quase sua totalidade está em cursos de formação continuada e boa parte dos nossos alunos está saindo das escolas vitimados pelo analfabetismo funcional, os quais, apenas são hábeis a fazer leitura mecânica e não têm poder de interagir com o que leem.

Através dessa pesquisa, construímos e reconstruímos alguns conceitos sobre o estudo do sentido através da polissemia, do gênero textual

tirinha, bem como propiciamos muitas indagações a respeito da relação teoria/prática e o caminho que o professor deve seguir para consolidar a leitura, a atribuição de sentido como ato diário e transformador na vida dos alunos.

Levanto, ainda, outro questionamento que pode ser objeto de uma posterior pesquisa: quais conteúdos os livros didáticos e nós, professores, estamos trabalhando em sala de aula? Que metodologia ou misto de metodologias devemos trabalhar para atendermos nosso alunado?

Levando em consideração as limitações e delimitações da pesquisa de um assunto tão abrangente e peculiar e também não sendo utópica em pensar que terminaria a pesquisa solucionando todos os problemas, esta pesquisa proporciona-nos a vivência da teoria e da prática no campo pesquisado, tornando-se uma experiência muito rica e exitosa. Assim, contemplamos a ideia de que, em educação, é preciso uma busca incessante de estudar, pesquisar e refletir as ações em sala de aula com relação ao trabalho feito com leitura e escrita.

As atividades trabalhadas e as respostas dadas pelos alunos comprovam que a polissemia – mesmo termo com sentidos diferentes – traz para a aprendizagem e ensino da língua, contribuições muito significativas e que, de maneira geral, a Semântica, deve ser mais frequentemente abordada nas aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-236.

_____. **Estética da criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** – língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉAL, M. **Ensaio de semântica: Ciências das significações**. 2. Ed. editora RG, 2008.

BORGATTO, Ana. BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Português**. São Paulo: Ática, 2015.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: Noções básicas e exercícios**. SP: Editora Contexto, 2012.

CHIERCHIA, Genaro. **Semântica**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Genêros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Lucerna, 2003.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, 2005.

FERRAZ, Monica Mano Trindade. Homonímia ou polissemia? Contribuições da Semântica lexical para a organização de dicionário. In: ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros; CAMBRUSSI, Morgana Fabíola (orgs). **Léxico e gramática: novos estudos de interface**. Curitiba: PR:CRV, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística II: Princípios de análise**. São Paulo: Contexto: 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os Limites do Sentido. Um Estudo Histórico e Enunciativo da Linguagem**, 2ª edição. São Paulo: Pontes, 2002.

HJELMSLEV, Louis. **Ensaio linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica: Brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto: 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Ap. G. (Org). **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e produção de textos**. Taubaté – SP: Cabral, 2002.

_____ **Sequência didática para a leitura de cordel em sala de aula**. Revista do GELNE, Natal/RN, v. 14, Número Especial: 2012, p. 153-172.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional**. (LDB) Lei 9.394 de 1996.

MÜLLER, Ana Lúcia de Paula e VIOTT, Evani de Carvalho. Semântica Formal. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística II: Princípios de análise**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NICOLAU, Marcos. **Tirinha**: uma síntese criativa de um gênero jornalístico. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2007.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. **Semântica Formal**: Uma breve introdução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de Semântica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

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

PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim e LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical. IN: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística II**: princípios de análise. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, José W. Abreu de. **Por uma semântica didática**: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Teoria Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2017.

ULLMAN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calowste Gulbenkian, 1964

APÊNDICES
(CÓPIAS DOS
QUESTIONÁRIOS APLICADOS)

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades
 Coordenação de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS

Atividade I



APÓS A APRECIÇÃO DA IMAGEM, ESCREVA SOBRE OS SEGUINTE QUESTIONAMENTOS:

1 – Vocês sabem que gênero textual é esse?

interpretativo.

2 – Observando somente a imagem, como você a interpreta?

Multiplica esta surpresa tentando entender porque o dedo indicador é tão importante.

3 – Na sua opinião, houve efeito humorístico na tirinha? Caso sua resposta seja afirmativa, o que provocou o humor?

Sim, a sua expressão na terceira tirinha.

4 – De acordo com a história da tirinha, vocês identificam quantos significados para a palavra “indicador?” qual (ais) seria (m) ele (s)?

a primeira indica surpresa! a segunda indica surpresa também. a terceira indica humor.

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades
 Coordenação de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS

Atividade I



APÓS A APRECIÇÃO DA IMAGEM, ESCREVA SOBRE OS SEGUINTE QUESTIONAMENTOS:

1 – Você sabem que gênero textual é esse?

Tirinha

2 – Observando somente a imagem, como você a interpreta?

A menina quer dizer que apenas em um aceno o patrão tem o poder de mandar tanta gente embora.

3 – Na sua opinião, houve efeito humorístico na tirinha? Caso sua resposta seja afirmativa, o que provocou o humor?

Sim. No momento em que a menina fala "Esse deve ser o tal indicador de desemprego"

4 – De acordo com a história da tirinha, você identificam quantos significados para a palavra "indicador?" qual (ais) seria (m) ele (s)?

no primeiro quadro indica surpresa, no segundo indica surpresa novamente e no terceiro e quarto indica humor.

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades
 Coordenação de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS

ATIVIDADE 2

1 – De acordo com o que nós estudamos podemos dizer que a *polissemia* é:

- a) conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com uma mesma forma, ou seja, a polissemia consiste em uma palavra que apresenta vários significados.
- b) Erro no emprego de uma palavra em um contexto inapropriado de interação verbal.
- c) Erro de pronúncia que torna a palavra incompreensível ou imprecisa, ou a inadequação de se levar para uma variedade de língua a norma de outra variedade.
- d) Colocação de uma expressão fora do lugar que logicamente lhe compete.

Observe a tirinha abaixo e responda as questões 2 e 3



Quino, Mafalda 2. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

2 – Encontramos o efeito polissêmico no emprego da palavra:

- a) Toma
 b) Veículo
 c) Cultura
 d) Bang!

3 – Justifique sua resposta baseada na letra que você marcou na questão 1 (um).

É por que a palavra polissemia tem
vários com texto, cultura que é uma arte etc.

4 – A tirinha acima visa produzir não só efeito humorístico mas também efeito crítico. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

não, por que deveria se expressar melhor

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades
 Coordenação de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS

ATIVIDADE 2

1 – De acordo com o que nós estudamos podemos dizer que a *polissemia* é:

- a) conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com uma mesma forma, ou seja, a polissemia consiste em uma palavra que apresenta vários significados.
- b) Erro no emprego de uma palavra em um contexto inapropriado de interação verbal.
- c) Erro de pronúncia que torna a palavra incompreensível ou imprecisa, ou a inadequação de se levar para uma variedade de língua a norma de outra variedade.
- d) Colocação de uma expressão fora do lugar que logicamente lhe compete.

Observe a tirinha abaixo e responda as questões 2 e 3



Quino, Mafalda 2. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

2 – Encontramos o efeito polissêmico no emprego da palavra:

- a) Toma
 b) Veículo
 c) Cultura
 d) Bang!

3 – Justifique sua resposta baseada na letra que você marcou na questão 1 (um).

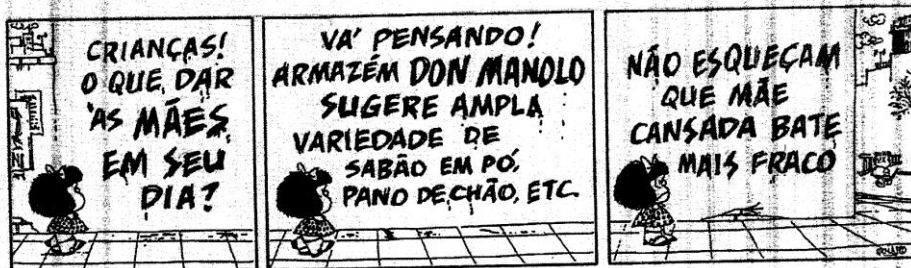
Porque a palavra veículo tem um conjunto de significados.

4 – A tirinha acima visa produzir não só efeito humorístico mas também efeito crítico. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

Sim, porque está criticando a cultura.

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades
 Coordenação de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS
 ATIVIDADE 3

Vamos ler o texto a seguir e responder ao que se pede



1 – Em qual dos quadrinhos aparece uma palavra ou expressão polissêmica?

2º Quadrinho

2 – Qual palavra ou expressão apresenta duplo sentido?

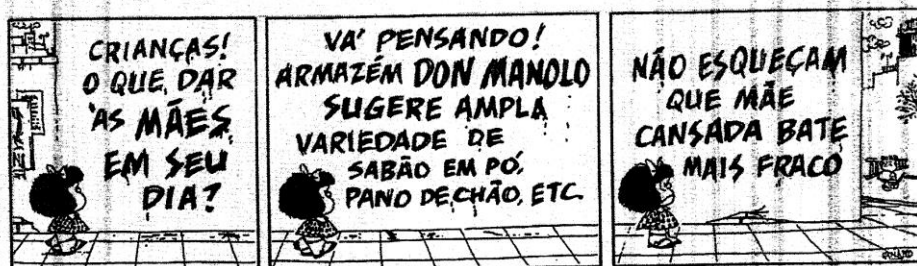
1º Quadrinho

3 – Na sua opinião, o que provoca humor nessa tirinha?

Na minha opinião o humor vem do 'bata' em pó, pano de chão

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades
 Coordenação de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS
 ATIVIDADE 3

Vamos ler o texto a seguir e responder ao que se pede



1 – Em qual dos quadrinhos aparece uma palavra ou expressão polissêmica?

Quadrinho 2

2 – Qual palavra ou expressão apresenta duplo sentido?

Ampla

3 – Na sua opinião, o que provoca humor nessa tirinha?

Ela fica com feio sem entender

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades
 Coordenação de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS

ATIVIDADE 4



01. Qual é a palavra empregada em duplo sentido no texto?

FOGO

02. Qual é a intenção da personagem que olha no relógio ao empregar essa palavra?

A demora que é para que o ônibus chegue ao ponto.

03. O que podemos deduzir sobre a personagem da esquerda, ao observarmos sua fala e sua atitude?

deduzimos que ele já estava estressado de tanto tempo que ele já estava esperando o ônibus.

04. Em que sentido a fala da personagem que olha no relógio foi interpretada pela personagem da direita?

que pegar ônibus em natal é muito quente.

05. Que elemento não verbal contribui para a interpretação dessa personagem?

que o homem da direita entendeu que o jogo que o personagem da esquerda disse era o calor que natal faz.

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
 Centro de Humanidades
 Coordenação de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS

ATIVIDADE 4



01. Qual é a palavra empregada em duplo sentido no texto?

Fogo

02. Qual é a intenção da personagem que olha no relógio ao empregar essa palavra?

A intenção do personagem ao olhar no relógio é a demora do ônibus, pra ele pegar o ônibus.

03. O que podemos deduzir sobre a personagem da esquerda, ao observarmos sua fala e sua atitude?

Ele já está cansado de esperar por causa da demora.

04. Em que sentido a fala da personagem que olha no relógio foi interpretada pela personagem da ^{esquerda} direita?

Foi por causa da demora do ônibus

05. Que elemento não verbal contribui para a interpretação dessa personagem?

O ônibus pegando fogo

APÊNDICES

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Atividade de sondagem..... | 39 |
| Quadro 2: Etapas de realização do Projeto de intervenção..... | 40 |
| Quadro 3: Atividade realizada no segundo momento da pesquisa..... | 42 |
| Quadro 4: Discussão e reflexão sobre a polissemia (3ª etapa da pesquisa).... | 43 |
| Quadro 5: Diagnóstico a compreensão dos alunos acerca da polissemia (4ª etapa da pesquisa)..... | 44 |
| Quadro 6: Análise sobre a primeira etapa da pesquisa (Atividade N°1)..... | 49 |
| Quadro 7: Análise sobre a segunda etapa da pesquisa (Atividade N°2)..... | 53 |
| Quadro 8: Análise sobre a terceira etapa da pesquisa (Atividade N°3)..... | 56 |
| Quadro 9: Análise sobre a quarta etapa da pesquisa (Atividade N°4)..... | 57 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Livro didático de Língua Portuguesa do sexto ano – Projeto Teláris – adotado na escola..... | 52 |
|---|----|