

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
(PPGLLIT)**

DANIELA JAQUELINE TÔRRES BARRETO

**A SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS, DE LÍNGUA PORTUGUESA, DO
ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DE UMA SEMÂNTICA RETICULAR**

Araguaína – TO

2024

DANIELA JAQUELINE TÔRRES BARRETO

**A SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS, DE LÍNGUA PORTUGUESA, DO
ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DE UMA SEMÂNTICA RETICULAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, área de concentração: Ensino e formação de professores de línguas e de literaturas, campus de Araguaína da Universidade Federal do Norte do Tocantins como requisito para defesa da tese de doutorado em Letras.

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

Araguaína – TO

2024

DANIELA JAQUELINE TÔRRES BARRETO

A SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS, DE LÍNGUA PORTUGUESA, DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DE UMA SEMÂNTICA RETICULAR

Relatório final, apresentado a Universidade Federal do Norte do Tocantins, como um dos requisitos para obtenção do título de doutora.

Araguaína, 11 de outubro de 2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LUIZ ROBERTO PEEL FURTADO DE OLIVEIRA AN**
Data: 25/10/2024 07:11:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (Orientadora)
Participação por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 **ORLEANE EVANGELISTA DE SANTANA**
Data: 25/10/2024 23:43:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Profa. Dra. Orleane Evangelista (UEMASUL)
Participação por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO CILIRIO DA SILVA NETO**
Data: 25/10/2024 08:35:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Antonio Cilirio da Silva Neto (UEMA)
Participação por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 **SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA**
Data: 25/10/2024 07:36:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT)
Participação por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 **MISLEINE ANDRADE FERREIRA PEEL**
Data: 25/10/2024 08:43:07-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Misleine Andrade Ferreira Peel (UFNT)
Participação por videoconferência

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T693s Tôrres Barreto, Daniela Jaqueline.

A SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS, DE LÍNGUA PORTUGUESA, DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM BUSCA DE UMA SEMÂNTICA RETICULAR / Daniela Jaqueline Tôrres Barreto. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.

265 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

1. Ensino de língua portuguesa.. 2. Livro didático.. 3. Semântica-rede..

CDD 410

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

RESUMO

Este trabalho visa superar as limitações tradicionais do ensino de semântica, que frequentemente trata os fenômenos semânticos de forma isolada e mecânica, comprometendo a compreensão dos estudantes. A pesquisa propõe uma abordagem que considera a semântica como uma rede interconectada de significados, inspirada nas teorias de Deleuze, Guattari e Simondon. Para tanto, serão analisados os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD, ciclo 2024-2027; sendo verificados os onze LD. Para isso, identificaremos como os fenômenos do território da semântica lexical são apresentados e abordados nesses materiais didáticos, sendo proposta uma reformulação que integra uma visão rizomática da semântica. A análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano revela que os fenômenos semânticos são tratados com questões prontas e respostas predeterminadas, dificultando a formação de um entendimento integrado e aplicável dos alunos. Esta pesquisa visa reconfigurar essa abordagem ao introduzir uma perspectiva reticular, que espelha a complexidade e a interconexão dos fenômenos linguísticos na linguagem contemporânea. Dessa maneira, esta pesquisa avança por um procedimento epistemológico e metodológico da cartografia que segue o modelo de pensamento rizomático. Para tal, contamos com contribuições de autores como: Kastrup (2015, 2019, 2001); Oliveira, Costa e Silva (2020a, 2020b); Deleuze e Guattari (1995, 1996, 1997); Jungk (2017); Neves (2006); Deleuze (2005, 1974, 2003, 2016); Simondon (2015, 2020, 1968, 2007); Guiraud (1960); Cançado (2008); Ferrarezi Junior (2008, 2010, 2015, 2013); Brasil (1998, 2018, 2019, 2024); dentre tantos outros que enriqueceram este trabalho. Através desta abordagem, o estudo visa não apenas compreender a atual configuração da semântica nos materiais didáticos, mas também propor um olhar que favoreça a construção de um conhecimento mais interconectado sobre os fenômenos semânticos. Desse modo, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para um repensar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, influenciando tanto a prática docente, quanto a elaboração de materiais didáticos que reflitam uma abordagem semântica mais alinhada com as complexidades e dinâmicas da linguagem de redes. Este trabalho busca, portanto, abrir novos caminhos para o ensino de semântica, favorecendo uma aprendizagem mais conectada e significativa.

Palavras-chave: Cartografia. Ensino de língua portuguesa. Livro didático. Semântica-rede.

ABSTRACT

This work aims to overcome the traditional limitations of teaching semantics, which often treats semantic phenomena in an isolated and mechanical manner, compromising students' comprehension. The research proposes an approach that views semantics as an interconnected network of meanings, inspired by the theories of Deleuze, Guattari, and Simondon. To this end, textbooks of Portuguese Language intended for the 9th grade of Elementary School, approved by the PNLD, 2024-2027 cycle, will be analyzed, covering all eleven textbooks. The objective is to identify how lexical semantic phenomena are presented and addressed in these educational materials, with a proposal for a reformulation that incorporates a rhizomatic view of semantics. The analysis of the 9th grade Portuguese Language textbooks reveals that semantic phenomena are treated with predefined questions and predetermined answers, which hinders the formation of an integrated and applicable understanding by students. This research aims to reconfigure this approach by introducing a network perspective that reflects the complexity and interconnection of linguistic phenomena in contemporary language. Thus, this study advances through an epistemological and methodological cartographic procedure that follows the rhizomatic model of thought. To this end, we draw on contributions from authors such as Kastrup (2015, 2019, 2001); Oliveira, Costa e Silva (2020a, 2020b); Deleuze and Guattari (1995, 1996, 1997); Jungk (2017); Neves (2006); Deleuze (2005, 1974, 2003, 2016); Simondon (2015, 2020, 1968, 2007); Guiraud (1960); Cançado (2008); Ferrarezi Junior (2008, 2010, 2015, 2013); Brasil (1998, 2018, 2019, 2024); among many others who have enriched this work. Through this approach, the study aims not only to understand the current configuration of semantics in textbooks but also to propose a perspective that fosters the construction of more interconnected knowledge about semantic phenomena. In this way, it is expected that the results of this research will contribute to rethinking the teaching and learning of the Portuguese Language, influencing both teaching practices and the development of textbooks that reflect a semantic approach more aligned with the complexities and dynamics of networked language. Therefore, this work seeks to pave new paths for the teaching of semantics, promoting more connected and meaningful learning.

Keywords: Cartography. Portuguese language teaching. Textbook. Semantic network.

SUMÁRIO

1 FLUXOS INTRODUTÓRIOS	4
2 PROCEDIMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO: Princípio da Cartografia	9
2.1 CARTOGRAFIA: Outros caminhos para a pesquisa	9
2.1.1 Rizoma: fluxos de intensidades	17
2.1.2 Linhas: composições múltiplas	20
3 PRINCÍPIO DA INDIVIDUAÇÃO: OS OBJETOS TÉCNICOS, MEIO ASSOCIADO E TRANSDUÇÃO	30
3.1 OBJETOS TÉCNICOS	31
3.2 MEIO ASSOCIADO: mediador dos objetos técnicos.....	52
3.3 TRANSDUÇÃO: uma potência energética.....	54
3.4 MODOS DE INDIVIDUAÇÃO: as fases do ser.....	60
4 O SIGNO, A SIGNIFICAÇÃO E O SENTIDO POR UM VIÉS DE AGENCIAMENTOS, REDES E INDIVIDUAÇÕES	76
5 TERRITÓRIOS SEMÂNTICOS: FENÔMENOS SEMÂNTICOS, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS LIVROS DIDÁTICOS	115
5.1 FENÔMENOS DA SEMÂNTICA.....	115
5.2 A SEMÂNTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	132
5.3 GUIA DO PNLD 2024: Apresentação das coleções de livros didáticos.....	140
5.4 A SEMÂNTICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	160
5.4.1 LD- A Conquista Língua Portuguesa, 2022, de Eliana Lúcia Santos Beltrão; Tereza Cristina Santos Gordilho	162
5.4.2 LD- Araribá Conecta – Português, 2022, de Marília Rodela de Oliveira; Talita Mochiute Cruz; Aline Ruiz Menezes; et al.	176
5.4.3 LD - Coleção Metaverso Língua Portuguesa, 2022, de Camila Sequetto Pereira; Luciana Mariz; Fernanda Pinheiro Barros; et al.	187
5.4.4 LD - Geração Alpha Língua Portuguesa, 2022, de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Mirella L. Cleto; editora responsável Isadora Pileggi Perassollo	190
5.4.5 LD - Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa, 2022, de Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho e Juliana Vegas Chinaglia	197
5.4.6 LD - Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, 2022, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart	202
5.4.7 LD - Português Linguagens, 2022, de Carolina Assis Dias Vianna, William Roberto Cereja	208
5.4.8 LD - Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem, 2022, de Wilton de Souza Ormundo e Cristiane Escolástico Siniscalchi	212
5.4.9 LD- SuperAÇÃO! Português, 2022, de Silvana Rossi Júlio, Márcia Lenise Bertoletti	218

5.4.10 LD- Teláris Essencial: Português, 2022, de Ana Maria Trinconi, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi	221
5.4.11 LD- Trajetórias Língua Portuguesa, 2022, de Marcos Rogério Morelli (editor responsável), Luísa Moreira Vianna Moura, Natália Cristina Martins de Sá, Taciane Marcelle Marques	228
6 SEMÂNTICA-REDE: experimentação	236
7 CONSIDERAÇÕES FLANÁVEIS	251
REFERÊNCIAS	254

1 FLUXOS INTRODUTÓRIOS

O estado de invenção é profundamente solitário, mas ele é profundamente coletivo. (Oiticica, 2009, p. 234)

Esta pesquisa propõe uma experiência que não pertence nem ao escritor, nem ao leitor; pois tem a pretensão de produzir um modo de individuação, de subjetivação no meio em que associa o indivíduo, a obra, o escritor e o leitor, onde eles se encontram. Buscando agenciamentos que elevem a potência de quem a cruze, sendo o modo de individuação diferente da experiência pessoal.

Contudo, é importante ressaltarmos que o estruturalismo separou, segmentou e criou fronteiras entre disciplinas, entre os estudos linguísticos, onde as dicotomias ganham força. Diante disso, teremos em vista mostrar que o signo vai além, tem uma força vital criadora, geradora, sendo fundamental no discurso, na comunicação, e nessa máquina temos acoplado o sentido, o significado e o significante. Por conseguinte, estabelecem comunicação com outras máquinas como a gramática e a pragmática, sendo eles expressos pelo léxico, costurado em frases, enunciados, textos e interlocuções, logo, construtos do meio associado.

A semântica pode ganhar espaço nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente por meio do livro didático, visto que esse é o principal material de apoio tanto do aluno quanto do professor. Por isso, a compreensão do entrelaçamento intrínseco entre pragmática, semântica e gramática torna-se crucial, pois essas dimensões não devem ser encaradas de forma hierárquica ou isolada; pelo contrário, apresentam-se como interconectadas e se entrecruzam. Dessa perspectiva, surge a necessidade de uma abordagem mais holística e dinâmica, inspirada na concepção de uma semântica reticular. Este estudo visa ir além das fronteiras tradicionais, promovendo uma compreensão mais profunda e integrada das nuances linguísticas presentes no processo de ensino e de aprendizagem.

Assumindo como objetivo geral: analisar a abordagem da semântica nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD de 2024. Inspirando-se nas teorias de Deleuze, Guattari e Simondon, buscaremos não apenas compreender a atual configuração da semântica nesses materiais, mas também investigar como podemos, por meio desse entendimento, contribuir para um ensino mais dinâmico e eficaz da semântica. A proposta inclui provocar situações-problema, promover encontros conceituais e estabelecer agenciamentos que estimulem a construção de uma perspectiva de semântica-rede.

O ensino-aprendizagem deve ser um ritornelo, o eterno retorno, em que somos atingidos por encontros, energias potenciais e retornamos, conseqüentemente cíclico, jamais sendo o

mesmo que retorna. Cada vez que o indivíduo é afetado e retorna, esse retorno é da diferença. É o processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, esse é um processo reticular, quando chegamos na reterritorialização, vamos criar raízes, territorializar e o processo começará novamente. Isso também se assemelha com a vida, não somos os mesmos no outro dia, nem na última hora, muito menos no último minuto, pois seguimos essa reticularidade, atravessados por fluxos o tempo todo, fazendo aumentar ou diminuir nossa potência. Dessarte, é como uma rede ou como uma teia de aranha em que todos os pontos se conectam para formar uma grande rede tear, reticular, assim também, como as sinapses cerebrais.

Dessa forma, sendo o ensino-aprendizagem movimento e não estagnação, devendo ser o sentido um incorporal que parte da experimentação, um acontecimento, pois o sentido acontece. Diante disso, a semântica não deve ser trabalhada de forma isolada, mas deve ser vista como um conjunto de rizomas que não podem ficar isolados na gramática, e sim, percorrer por encontros, agenciamentos e devires.

Tanto a língua quanto a gramática são metaestáveis, são acontecimentos que estabelecem relações gramaticais, semânticas e pragmáticas; por isso, é necessário olhar para o ensino como transdutivo, e não mais como dedutivo.

Nesse viés, pretende-se: 1. Verificar a semântica: o que os semanticistas falam sobre esse estudo, também como ela é contemplada nos documentos oficiais e no livro didático; 2. Pensar a semântica por um viés de fluidos e fluxos, ao invés dos pensamentos sólidos e enrijecidos; 3. Buscar linhas de devir e heterogeneidade, as quais são metaestáveis, opondo-se ao estável, ao identitário, se afastando também da reta, do paradoxal, almejando curvas e linhas em todas as direções; 4. Escoar por ritornelos turbilhonáveis, curvilíneos, teares, reticulares; 5. Ir em direção ao problemático, pensar a semântica reticular, não apenas para resolver, mas para criar mais problemas, sendo o problema uma ultrapassagem do obstáculo.

Esta pesquisa seguirá por um procedimento epistemológico e metodológico da cartografia, para isso, temos autores como *Gilles Deleuze e Félix Guattari* que nos apresentam um modelo de pensamento rizomático. Assim, esse procedimento considera todo o processo pelo qual a pesquisa passa até chegar ao final, gerando possibilidades de agenciamentos, de experimentações e de devires na investigação.

O Livro Didático (LD) será a ferramenta de análise, o território, por ser um instrumento que vem sendo bastante debatido, pesquisado e questionado por ter um papel central na educação, seja como apoio, seja como principal ferramenta de trabalho do professor e/ou como porto seguro do aluno.

Sendo assim, existem programas que avaliam e aprovam os LD, é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como programas que regem, que orientam como deve ser o ensino, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, atualmente, temos o Documento Curricular do Território Maranhense: para a educação infantil e o ensino fundamental (DCTMA). Esse visa orientar a elaboração de propostas curriculares, tendo como foco a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com isso, será verificado o que esses documentos apontam em relação ao ensino de Língua Portuguesa, em específico, ao estudo semântico.

Nessa perspectiva, planejamos verificar onze LD das coleções aprovadas pelo PNLD, ciclo 2024-2027. Tal escolha se justifica por serem aprovados pelo PNLD e serem adotados nas escolas públicas no ano em curso. Para esse fim, verificar os fenômenos do território da semântica lexical no LD, pois, proporcionará identificar e reconhecer a presença desses nos LD analisados. Também, será apresentada uma visão da semântica reticular que parte de problemas, que conecta e liga pontos, traçaremos a desterritorialização, uma vez que seu estudo se mostra relevante para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Diante disso, verificar se discutem a semântica e como é feita essa abordagem nos LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, mais especificamente, 9º ano. A semântica é relevante para o ensino, desde o Ensino Fundamental, por proporcionar ao aluno o desenvolvimento de percepções, reflexões e experimentações, assim como a construção do raciocínio semântico. Dessa forma, o trabalho didático com a semântica na sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, atualmente, só ganha espaço através do LD, e esse espaço se mostra uma oportunidade de criar conexões de compreensão do significado e do sentido, sendo os sentidos que sustentam a linguagem.

Nosso *corpus* de estudo, como já indicamos, são os onze LD das coleções aprovadas pelo PNLD para o quadriênio 2024-2027, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo eles: A Conquista Língua Portuguesa, de Beltrão e Gordilho; Araribá Conecta – Português, de Oliveira, Cruz e Menezes; Coleção Metaverso Língua Portuguesa, de Pereira, Mariz e Barros; Geração ALPHA Língua Portuguesa, de Costa, Perassollo, Marchetti; Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa, de Delmanto, Chinaglia e Carvalho; Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, de Balthasar e Goulart; Português Linguagens, de Cereja e Vianna; Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem, de Ormundo e Siniscalchi; SuperAÇÃO! Português, de Júlio e Bertolotti; Teláris Essencial: Português, de Trinconi, Bertin e Marchezi; Trajetórias Língua Portuguesa, de Morelli, Moura, Sá e Marques.

Considerando esse aspecto, ao escolher o LD como *Corpus* da pesquisa, será feita uma análise qualitativa. Para verificar e sistematizar o ensino de Semântica da Língua Portuguesa no cenário do LD no ano vigente, podendo assim, discutir e contribuir para o ensino. Dessa forma, ao analisarmos se há, e como é abordada a Semântica nessas obras do Ensino Fundamental, no caso, 9º ano, poderemos ter uma visão mais ampla do que é proporcionado tanto ao aluno, quanto ao professor, a partir dessa ótica. Visto que, esses LD foram aprovados e escolhidos para serem trabalhados em sala de aula, com isso, justifica-se a relevância da escolha desse *corpus*.

Nesse contexto, temos o principal questionamento: será que os LD de Língua Portuguesa quando apresentam a semântica a fazem de forma isolada e mecânica, e sendo assim será possível que uma abordagem reticular do ensino-aprendizagem semântico ofereça uma compreensão mais rica e interconectada dos fenômenos linguísticos? A partir desse, surgem outras questões, como: O estudo do sentido e do significado da língua vai além da visão estruturalista e gerativista? Como os fenômenos da semântica lexical são abordados nos LD de Língua Portuguesa, do 9º ano, do Ensino Fundamental? Os conteúdos e atividades relacionados à semântica partem de uma problemática? Como seria o estudo semântico seguindo um caminho reticular?

É uma pesquisa que seguirá também por processo de experimentação no escrever, no pesquisar, no analisar, muitas vezes retornando, traçando novos percursos. Ora fazendo pausas, questionando, ora retornando mais uma vez para tomar impulso e seguir, mostrando uma pesquisa COM e não SOBRE o objeto analisado.

Desse modo, ampliaremos os conhecimentos para entender melhor o espaço destinado à semântica no LD e, com isso, contribuir para o estudo da Língua Portuguesa, em específico, para as aulas de semântica. Este trabalho está organizado em sete capítulos, apresentados a seguir:

- ❖ O primeiro capítulo traz estes aspectos introdutórios, contendo do que tratará esta pesquisa, objetivos, aspectos teórico-metodológicos, problema, objeto de análise.
- ❖ No segundo capítulo, traçaremos discussões acerca do princípio da cartografia, que será nosso percurso epistemológico e metodológico, contendo termos essenciais. Por exemplo, o próprio entendimento sobre cartografia, o que é rizoma, o que são as linhas duras, flexíveis e de fuga, que utilizaremos no decorrer de nossa investigação.

- ❖ No terceiro capítulo, faremos um levantamento teórico a respeito do princípio de individuação e os modos de individuação do ser. Onde esclareceremos sobre os objetos técnicos, o meio associado e a transdução, que serão suporte para a pesquisa.
- ❖ O quarto capítulo, também teórico, trataremos da desconstrução de conceitos estruturalistas voltados para o signo, a significação e o sentido, por um viés de agenciamentos, redes e individuações, sendo um capítulo fundamental para a tese. Visto que, trará um olhar voltado, especificamente, para pensarmos no ensino-aprendizagem por uma semântica-rede.
- ❖ No quinto capítulo teremos os territórios semânticos, onde iremos discutir um pouco sobre os fenômenos semânticos lexicais, também será apresentado o que os documentos oficiais contemplam sobre a semântica. Além disso, conterà o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a apresentação dos LD, que será seguida da análise de cada um dos onze.
- ❖ O sexto capítulo, referente à tese, serão delineados traços iniciais sobre uma semântica-rede.
- ❖ Por fim, teremos as considerações flanáveis, que nunca são finais porque podem servir como propulsoras para novas pesquisas, novos voos. E as referências utilizadas nesta pesquisa.

Portanto, a seguir, passaremos ao segundo capítulo que tratará do procedimento epistemológico e metodológico deste trabalho, a cartografia.

2 PROCEDIMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO: Princípio da Cartografia

A escolha epistêmica e metodológica, a preocupação com o método a ser seguido, o método mais adequado para a pesquisa, esses são questionamentos feitos por um pesquisador por serem aspectos primordiais para a construção e andamento de uma pesquisa. Desse modo, autores como *Gilles Deleuze e Félix Guattari* nos apresentam um modelo de pensamento rizomático que remete ao princípio da Cartografia como outra possibilidade metodológica de investigação.

Dessa maneira, esta pesquisa seguirá por um viés epistemológico e metodológico da cartografia, com isso alguns termos/conceitos serão fundamentais para a compreensão desse percurso, como o de *rizoma* e o de *linhas* (duras, flexíveis e de fuga). Esses são apenas alguns dos aspectos imprescindíveis para a compreensão deste território que está sendo construído, e de territórios que serão encontrados no decorrer da investigação, podendo ser desterritorializados. Tal procedimento suscita o novo, o movimento, o criar linhas de fuga, é um percurso da metamorfose e não do estagnar, do pronto e acabado, da rigidez. Nesse viés, sempre haverá possibilidades de retorno, de retornar o novo e nunca o mesmo.

Desse modo, a cartografia segue um caminho oposto à metodologia tradicional formada por regras previamente estabelecidas. O cartografar considera todo o processo pelo qual a pesquisa passa até chegar ao final. É um procedimento que gera possibilidades de agenciamentos, de experimentações, de devires na pesquisa, na investigação. A seguir, no tópico 2.1, entraremos por esses caminhos cartográficos.

2.1 CARTOGRAFIA: Outros caminhos para a pesquisa

A cartografia é um procedimento epistemológico e metodológico de acompanhar processos e não de representar, e é isso que queremos neste trabalho, ir criando mapas. Com isso, o cartografar traz intrínseco o poder de despertar a curiosidade, a inventividade do aprendiz, possibilitando ao docente conseguir motivar o(s) aluno(s), através da experimentação, da concentração, do gosto pela investigação experimental que suscita aberturas. Para isso, utilizando processos de problematização, que são característicos da cartografia.

Nessa vertente, uma pesquisa/investigação que segue “[...] numa perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da

pesquisa” (Kastrup, 2015, p. 33). Na primeira etapa da pesquisa, já começa com a produção de dados, fugindo de uma simples coleta de dados. Ainda, ressalta Kastrup (2015) que esse processo de produção continua nas etapas seguintes da pesquisa, como na análise dos dados, na produção textual, na publicação dos dados. Ou seja, a construção da pesquisa ocorre desde o primeiro momento em que o pesquisador-cartógrafo chega ao campo ou se depara com o objeto de estudo.

Por conseguinte, a cartografia vem sendo pensada como divergência e “[...] contestação ao pensamento continuísta/causal do campo da história, do sentido oculto/obscuro a ser desvelado no campo da linguística, do inconsciente psicanalítico e da filosofia hermenêutica/interpretativa” (Oliveira; Costa; Silva, 2020a, p. 14). Assim, indo contra os pensamentos lineares, privilegiando o percurso da investigação e não apenas seu fim, a este tipo de pesquisa não convém traços rígidos que precisam ser seguidos, sem desvios, ou novos tracejados.

O trabalho do cartógrafo funciona com a atenção em quatro gestos, ou melhor, os quatro gestos da atenção do cartógrafo, como assevera Kastrup (2019, p. 100), são eles “[...] o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento”. Com isso, a atenção do cartógrafo, além de trazer uma concentração e abertura, faz também “[...] uma varredura no campo, um rastreio sem alvo pré-definido [...] varre o campo até encontrar algo que, em função do estranhamento gerado, toque a atenção do cartógrafo e coloque um problema” (Kastrup, 2019, p. 101).

Além disso, o cartógrafo, no ato do trabalho, vai sem predefinições e, ao se deparar com a problematização encontrada pela experiência, e não por imposição preestabelecida, ele “[...] pouso a atenção e o tempo cronológico é suspenso” (Kastrup, 2019, p. 101). Observe que a autora menciona que é um pouso, não podendo ser confundido com pausa, e a partir daí temos o outro gesto que é o reconhecimento atento, que “[...] opera por circuitos inventivos, que vão produzindo sentidos num movimento sucessivo de retomada do problema, que fecha sem se esgotar num único sentido ou solução” (Kastrup, 2019, p. 101).

A cartografia, por seu ato investigativo, traz consigo a ontologia das forças, ou plano coletivo das forças moventes, como menciona Deleuze e Guattari (1995), e os processos de produção. Ademais, para Kastrup (2019), a aprendizagem precisa ser inventiva e ela advém do gosto pela experiência de problematização, para isso, a atenção é um aspecto primordial ao cartógrafo. Pois, “a atenção é sempre constituída por vetores heterogêneos e coletivos – materiais, midiáticos, tecnológicos, políticos, econômicos e estéticos” (Kastrup, 2019, p. 102). Essa atenção mencionada pela autora, sendo concentrada e aberta, potência e afecto, vai na contramão da apresentada pelo modelo representacional que considera a dualidade.

Nesse sentido, na aprendizagem inventiva, o professor deixa o papel de mero transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador, acompanhando o aluno no processo do cartografar, tendo a aprendizagem de forma efetiva através da prática. Por conseguinte, é necessário frisar que não estamos sugerindo deixar a teoria de lado ou colocando-a com menor importância, mas sim que a prática também faz parte do ensino-aprendizagem, devemos olhá-la, pois o próprio ato de ministrar aula, ler um texto, dentre outros, também são práticas.

Assim, “começar pela prática é começar pelo meio, num corpo a corpo com o campo, habitando o território da pesquisa” (Kastrup, 2019, p. 102). Nessa perspectiva, o ato de “ensinar se torna aqui acompanhar um processo de aprendizagem cujo ponto de chegada é marcado pela imprevisibilidade. Colocar o problema, sustentar o problema, desenhar e redesenhar o campo problemático são os desafios” (Kastrup, 2019, p. 103). Sendo de suma importância experimentar o processo e não representar ou traçar, com a finalidade de solucionar o problema, mas acompanhar, desenhar o caminho, o processo.

Os autores Kirst, Giacomel, Ribeiro, *et al* (2003, p. 92) mencionam que “o termo ‘cartografia’ utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre ‘territórios’ e dar conta de um ‘espaço’. [...] faz referência à ideia de ‘mapa’”. Com isso, pensando a cartografia como o terreno/mapa que é dinâmico e busca intensidades, e não como a topologia quantitativa, na qual o terreno é visto de forma estática. Sendo o mapa “[...] disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado” (Kirst; Giacomel; Ribeiro; et al, 2003, p. 92). Também,

a cartografia está associada ao pensamento pós-estruturalista e é uma perspectiva metodológica recente que pode ser compreendida como metodologia, método ou procedimento metodológico, dependendo do uso, da intenção de quem pesquisa e da dimensão que ela ocupa no processo. (Rosário; Coca, 2018, p. 35)

Conforme, a cartografia apesar de ser uma perspectiva recente, como mencionado pelas autoras, é relevante para os campos de pesquisas, pois uma de suas principais características é a complexidade¹, que a partir dela surgem novos olhares, perceptos, saberes, uma realidade complexa e não dual (Oliveira; Costa; Silva, 2020a). Dessa forma, Deleuze e Guattari (1995)

¹ “[...] o entendimento da palavra **complexidade** aqui não se dá como sinônimo de algo difícil, incompreensível ou inacessível, mas de algo que requer reflexões múltiplas e alagmáticas para poder ser experienciado, algo que não se reduz a unidades simplistas de explicação, reflexão ou vivência” (Oliveira; Costa; Silva, 2020a, p. 16, grifo nosso).

nos mostram um novo pensar, um novo caminho epistêmico e metodológico a ser trilhado, que foge do dual e se aproxima do complexo, do criativo.

Sendo assim, em uma pesquisa deve haver “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 10). Desse modo, ela deve ser composta por linhas reticulares, e essas linhas e velocidades formam um *agenciamento*, logo, a pesquisa é devir agenciamento, devir multiplicidade, é um *corpo sem órgãos*². Para Oliveira e Paraíso (2012, p. 161), o “pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder”.

Dessa maneira, “todo agenciamento pressupõe, então, um *território*, composto de partículas suficientemente intensificadas para se destacarem da substancialidade e das formas de seus estratos” (Nascimento, 2012, p. 155). Sendo os territórios fluxos que formam agenciamentos, o autor, ainda, ressalta que “cada território é um mundo, pelo qual a vida é desdobrada como diferença” (Nascimento, 2012, p. 156). O território também traz consigo um movimento de saída, o próprio movimento de desterritorialização, linhas que atravessam, sendo essa também inseparável da reterritorialização.

Nesse sentido, “o agenciamento é dito coletivo porque opera num nível distinto do das formas unificadas e visíveis – sujeito, objeto, representação – onde circulam processos, forças, intensidades, afetos” (Kastrup, 2001, p. 23). Diante disso, ele ocorre no nível molecular e não no molar. Assim como a aprendizagem inventiva, que ocorre também no nível molecular, sendo um nível do tipo rizoma, não está no contorno, no fora, mas está no *entre*.

Deleuze e Guattari (1997, p. 67) enfatizam que “os agenciamentos são passionais, são composições de desejo. O desejo nada tem a ver com uma determinação natural ou espontânea, só há desejo agenciando, agenciado, maquinado”. Sendo assim, os agenciamentos são os jogos de paixões, efetuação do desejo, compostos e compondo com os desejos, é um regime de *afectos*.

Ainda, o agenciamento é um aprender a desfazer e desfazer-se, atravessado por um movimento de desterritorialização, ao mesmo passo que também sofre uma reterritorialização. Logo, “denominaremos *agenciamento* todo conjunto de singularidades e de traços extraídos do fluxo - selecionados, organizados, estratificados - de maneira a convergir (consistência) artificialmente e naturalmente: um agenciamento, nesse sentido, é uma verdadeira invenção” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 76, grifo dos autores). Diante disso, os agenciamentos constituem culturas, o coletivo, diferenciam o fluxo, defasando-os, ao mesmo tempo que recortam os fluxos

² Termo muito utilizado por Deleuze e Guattari em suas obras, mas primeiramente nos deparamos com esse termo no livro *Mil platôs 1* (1995).

são atravessados por eles, e ao selecionar, organizar e inventar, abandona-se uma das linhas que diferiram e continua numa outra, ou faz com que coexistam.

O pesquisador-cartógrafo “[...] precisa garantir a possibilidade de existência de experimentações, de inquietações e de reconstruções de pontos de vista proprietários e dos territórios existenciais solidificados a eles relacionados” (Oliveira; Costa; Silva, 2020a, p. 16). Assim, a cartografia é vivenciada, passa pelas experimentações, pelo caos e se reconstrói, não com o mesmo, mas com o novo, novas percepções, novos olhares, novas perspectivas.

Experimental a cartografia é vivenciar as potências do pensamento diante do fazer, do enfrentar; é criar inflexões de acordo com os terrenos múltiplos que o indivíduo encontra, desdobrando-se por esferas que oferecem material para a produção de sentidos, relações, construções e composições diversas. (Oliveira; Costa; Silva, 2020a, p. 17)

De acordo com os autores, o cartografar considera o processo pelo qual a investigação passa, e esse percurso é sempre em movimento (não é uma linha reta, são curvas), também esse percurso é transitório, sujeito a mutações e a múltiplas entradas. Nesse viés, Oliveira, Costa e Silva (2020a, p. 18) acrescentam que “a cartografia é, então, uma possibilidade de errância em relação a qualquer outro tipo de investigação que implique a dissolução do ponto de vista do observador”. Esse procedimento segue por caminhos cheios de curvas, de agenciamentos, de encontros, de experimentações, de devires, de linhas, não cabendo interpretações e representações. Além disso, ressaltam Oliveira e Paraíso (2012, p. 165) que

O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo (um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação): ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir.

O cartografar nos leva a gerar problemas, ao ato de criar; nessa perspectiva, “o sentido da cartografia é, então, a conexão de redes, o acompanhamento de percursos e a implicação em processos de produção” (Oliveira; Costa; Silva, 2020a, p. 18). Então, a pesquisa pelo procedimento da cartografia é rizomático, seu processo é cheio de metamorfoses, um caminhar por entre as sensações. Pois, “quando cartografamos, erramos ou flanamos por signos e por ideias, por sentidos e por significações, por acontecimentos e por atributos” (Oliveira; Costa; Silva, 2020a, p. 20). Cartografando, buscamos a multiplicidade, as experimentações, os devires.

Todas as experimentações, todos os agenciamentos e todos os devires decorridos do flunar, da errância cartográfica (Oliveira; Costa; Silva, 2020b) são um cartografar, um traçar novos caminhos de multiplicidades. Ainda,

A cartografia é um caminho para a educação e para a pesquisa que implica a dissolução do ponto de vista do observador, postura indiscutivelmente válida e relevante em praticamente todos os territórios de pesquisa, campos de estudos, reflexão, análise, produção artística, filosófica ou mesmo científica que buscam novos olhares e novas formas de relação entre pesquisador/pesquisa/objeto. (Oliveira; Costa; Silva, 2020b, p. 7-8)

Conforme o mencionado, a cartografia é o múltiplo, traça linhas que se entrecruzam, de modo reticular, possibilitando as experimentações e agenciamentos transdisciplinares. Também, “uma cartografia faz advir o desassossego, agitadora de interações violentas com o pensamento e formadora de novos mundos” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 166). Propondo

criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares, enfim, fazendo acoplamentos que constroem um panorama no campo do pensamento e no campo visual, produzindo práticas, técnicas e teorias. (Lemos; Oliveira, 2017, p. 42)

Em virtude disso, é vivenciada em processo, sem apresentar, nesse, conclusões definitivas, mas traz possibilidade de novos questionamentos, de novas investigações, que geram novas conexões. Ao mesmo tempo que é construção, também é desconstrução, o riscar e apagar, o refazer, o desfazer, é sair da estagnação, da estabilidade contínua, quebrando e movimentando, e buscando linhas de fuga.

[...] A cartografia também pode ser entendida como método de pesquisa, auxiliando o pesquisador a traçar seu caminho enquanto apreende e é apreendido pelas circunstâncias. Como em um mapa a ser desenhado, o pesquisador pode seguir um percurso sem um final claramente definido, e as ações e reações dessa paisagem se conectam e criam novos significados para a investigação. (Lemos; Oliveira, 2017, p. 45)

Nesse viés, enfatiza-se que a pesquisa cartográfica está voltada aos processos, não necessariamente aos resultados. É uma construção de conexões, o meio pelo qual interliga os aspectos da pesquisa, traçando mapas. Nesse tipo de pesquisa, “não há uma hierarquia, mas sim subdivisões que podem ser tão importantes quanto qualquer outra” (Lemos; Oliveira, 2017, p. 46). Seguindo por esse caminho, “a cartografia torna-se a própria expressão do percurso: *mapas, danças, desenhos*. Percurso que nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 166, grifo dos autores). Por isso, é

rizomática, sem centro, sem início nem fim. Em razão disso, foge das metodologias tradicionais, onde temos o pesquisador-cartógrafo participando efetivamente, mapeando os fluxos, traçando as conexões em sua pesquisa, afetando e deixando ser afetado.

Acompanhando o fluxo da cartografia, ela nos “[...] convoca a uma decisão metodológica, ou melhor, a uma atitude (*ethos* da pesquisa) que opera não por unificação/totalização, mas por ‘subtração do único’, como na fórmula do n-1. Menos o Uno” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10). Esse é um procedimento de composição, gerando processos de produção, rizomas, e, por ser mapa, não é um decalque, não apresenta apenas um sentido. Também não é composto de uma única entrada, “são múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10). Ainda, Lemos e Oliveira (2017, p. 47) acrescentam que “o mapa é a materialização, a representação de imagens, e a cartografia é responsável pela criação dessas imagens, ou seja, o processo”. Dessa maneira, esse procedimento, por se apresentar como mapa, que é móvel e não estático, mas antes metaestável, com suas potências e fluxos, não possui centro. Com isso, entendemos que

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10)

Essa reversão metodológica (*hódos-metá*) propõe uma experimentação no pesquisar, ir compondo conforme compõem, um cartografar que traça linhas e constrói, sem o aprisionamento de uma direção predeterminada, engessada, que não possui linhas de fuga. E,

[...] para acompanhar processos, não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa. (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 13)

Nessa vertente, a pesquisa cartográfica como o rizoma não deve seguir ordens de hierarquia, pois, se assim fosse, não seria rizoma, deve antes traçar linhas (linhas-rizoma e não troncos) que se encontram, se cruzam, se entrelaçam, formadas por conexões estabelecidas no decorrer da pesquisa. Consequentemente, “uma cartografia em educação segue e traça linhas que compõem seus mais diversos espaços, objetos, corpos; anima-se e constitui-se no traçado

de linhas” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 167). Isso ocorre devido a entendermos que somos compostos por traços reticulares, não só nós, mas tudo é composto por esses traços.

Seguindo por esse caminho, “a cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos” (Passos; Barros, 2015, p. 17). Esse procedimento deixa de lado o caminhar para chegar às metas já predeterminadas, para um caminhar que, ao experimentar o percurso, vai traçando metas.

Passos e Barros (2015) afirmam que toda pesquisa é intervenção, sendo assim, a intervenção “[...] sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência” (Passos; Barros, 2015, p. 17-18). Esse plano da experiência é o delinear da cartografia como método de investigação, que acompanha o sujeito, o objeto e o conhecimento como efeitos do percurso da pesquisa.

Nesse sentido, o processo de pesquisar deve ser um mergulho no modo de fazer, na própria experiência do pesquisador, pois “[...] a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência, a experiência do saber. Eis aí o ‘caminho’ metodológico” (Passos; Barros, 2015, p. 18).

A pesquisa, nesse viés, não está ancorada no que supõe saber antes em relação à realidade a ser pesquisada, mas se volta a experienciar a pesquisa, sem se prender a pressupostos anteriores, é o conhecer *com*. Ademais, o pesquisador, “cartógrafo e objeto nascem juntos e percorrem a vida de modo inseparável na criação de problemas” (Kirst; Giacomel; Ribeiro; *et al*, 2003, p. 96). Desse modo, durante a investigação, o cartógrafo não se distancia do objeto, mas antes afirma-se a partir do encontro com o objeto, eles compõem juntos, aumentando a potência devido ao encontro.

Ao utilizar o procedimento cartográfico na investigação, o pesquisador-cartógrafo segue por um caminho reflexivo, tanto no sentido de reflexo quanto no sentido de refletir. Dessa forma, “a distinção de um pesquisador cartógrafo é que este é intervisto, vendo-se refletido no objeto. Tratar-se-ia de um jogo de espelhos de inúmeras imagens onde desejo/formação/memória do pesquisador criam reflexos do objeto” (Kirst; Giacomel; Ribeiro; *et al*, 2003, p. 97).

Os autores ainda acrescentam que “a produção do objeto de pesquisa poderia ser vista como expressão possível das sensações, percepções e *affectos* do cartógrafo” (Kirst; Giacomel; Ribeiro; *et al*, 2003, p. 97). É importante evidenciarmos que a cartografia não é produzida com

descuidos, percepções e sensações, devaneios, mas antes, “[...] certos cuidados devem ser observados - como a coerência conceitual, a força argumentativa, o sentido de utilidade dentro da comunidade científica e a produção de diferença; enfim, o rigor científico” (Kirst; Giacometti; Ribeiro; *et al.*, 2003, p. 97). Visto que o pesquisador-cartógrafo traz sim o rigor científico em seu caminhar, mas não busca o estático, nem avança em busca de verdades absolutas. Contudo, se nutre do pensar desejante, é experimentador dos erros e acertos que o conhecimento impõe, os acertos inclusive vindos dos erros, errar também é experimentar caminhos.

Acrescenta-se, ainda, que a cartografia “não está ligada, portanto, à vontade racional fixa, unívoca e representacional, mas ao inconsciente, que se estende por sobre tudo, para além da história que conhecemos em direção às origens do humano” (Kirst; Giacometti; Ribeiro; *et al.*, 2003, p. 99). Além disso, os autores afirmam que tal pesquisa

[...] se configura, como uma máquina de tipo exopoiético, pois produz mundos, redes de significações. Também pode ser considerada como máquina autopoiética, pois se produz através de uma dobra, ou seja, como efeito da subjetividade que registra o mundo. Desdobramentos e redobramentos, gerados pela pesquisa, podem aproximá-la de seu papel no engendramento das subjetividades. (Kirst; Giacometti; Ribeiro; *et al.*, 2003, p. 99)

Também, neste trabalho, buscamos essa “[...] experimentação aberta, para sentir e se sentir (reflexividade)” (Kastrup, 2019, p. 104), construindo nosso caminho no mesmo processo em que caminhamos. Desse modo, o procedimento epistemológico e metodológico cartográfico é traçar linhas, percursos, caminhar experimentando, composto por fluxos, redes e rizomas. Então, para continuarmos percorrendo esse procedimento, ainda temos alguns conceitos que são primordiais, como o de rizoma, visto a seguir.

2.1.1 Rizoma: fluxos de intensidades

O termo rizoma é apresentado no livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1., publicado em 1995 por Deleuze e Guattari. Diante disso, os autores não só introduzem um conceito, como também oferecem um modelo de pensamento, uma maneira de caminhar cognitivamente.

Um rizoma é distinto de uma raiz ou radícula, devido ter raízes emaranhadas, interligadas em várias direções, de forma horizontal, e não apenas vertical como, por exemplo, a raiz. Porquanto, “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”

(Deleuze; Guattari, 1995, p. 14). Vai criando ramificações em pontos diversos e se transforma em bulbos e tubérculos, e cria mais ramificações, não implicando em um sistema instável, mas que pode ser modificado.

Nessa vertente, a cartografia é “[...] um dos princípios do rizoma, que apresenta as seguintes características (sendo nomeadas ‘princípios’): conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante e cartografia” (Rosário; Coca, 2018, p. 36). Entender o rizoma é também entender os aspectos cartográficos.

A pesquisa, seguindo esses princípios, é traçada por linhas rizomáticas, que se alastram por toda direção, criando conexões (diferentes possibilidades de conexão), sem ter pontos fixos de início e fim, mas se concentra no centro. Ainda, por esses caminhos, “os resultados se configuram nesse ‘caos’ de linhas que vão se compondo na trajetória investigativa e que oferecem, assim, um mapa para a leitura dos vieses encontrados para a problemática” (Rosário; Coca, 2018, p. 36). Dessa maneira, o caos é o lugar do problema, e isso é bom, por ser através do caos, do problema, que criamos, inventamos e criamos mais problemas, ou seja, o caos é uma máquina inventiva.

O rizoma é constituído por linhas duras, flexíveis e de fuga, por territórios, e, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14). Fugindo, assim, de uma lógica dual, binária, de uma ciência arbórea ou ciência-raiz, é a multiplicidade suscitada pelo rizoma que quebra com esse pensamento, nos levando ao devir, às relações. Somos reticulares, teares, emaranhados, como as sinapses cerebrais que possuem todos aqueles pontos de ligações e necessitam dessas ligações. Também assim o somos e tudo ao nosso redor também o é, e toda vez que de alguma forma tentamos hierarquizar, arborizar ou enraizar, temos falta de desejo, de aprendizagem, de conexão, de *afecto*.

O rizoma percorre suas linhas por meio de agenciamentos e rupturas, e são essas “rupturas que atravessam também as pesquisas, às vezes são esperadas, outras imprevisíveis, chamadas de linhas de fuga, podem operar na condução de novas criações” (Rosário; Coca, 2018, p. 36). Dessa maneira, o rizoma nos remete à cartografia, ao traçar caminhos por terrenos em movimento, observando, registrando e como um trem em movimento, o que era antes já não é mais o mesmo. Sendo então, o meio o que mais interessa, porque é onde passa a velocidade, as potências, os fluxos.

A língua faz bulbo, é rizomórfica, evolutiva, se transforma, escorre e percorre por fluxos, por linhas, assim, os signos e seus sentidos também fazem parte dessa máquina que desterritorializa e reterritorializa. Por isso, “um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a

linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15). Ela é vista em sua multiplicidade, se desvinculando do uno, não tendo pontos ou posições, mas é constituída por linhas. Além disso,

um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobrecodificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas. Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 16)

Deleuze e Guattari (1995, p. 17) mencionam que todo e qualquer rizoma “[...] compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar”. Assim sendo, o rizoma com suas linhas de territorialização, reterritorialização e segmentaridades que podem ser quebradas, rompidas pelas linhas de fuga desterritorializantes, fazem parte do rizoma, e também pode retomar, conforme outras linhas.

Dessa maneira, Deleuze e Guattari (1995, p. 20) acrescentam que “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo”. Pois, seguiria um modelo arbóreo, de raiz, teria princípios de *decalque*, de reprodução, por isso, não caberia esse tipo de modelo ao rizoma, porque ele não é decalque, e, sim, mapa. O rizoma faz mapa, e “se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21). Sendo o mapa criador de conexões, traz aberturas, proporciona experimentações, compõe junto.

E, “quando falamos em ‘mapa movente’, significa que o planejamento da pesquisa está sujeito a permanente alteração, tendo em conta que não se trata de um planejamento de modo cartesiano” (Rosário; Coca, 2018, p. 38). Por conseguinte, o mapa é aberto, maleável, em todas as suas dimensões têm pontos conectáveis, podendo ser montado, desmontado e modificado, por esse motivo

ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21)

O rizoma/mapa têm múltiplas entradas, rejeitando o decalque que sempre volta ao mesmo sem abertura para a diferença, para o criar. O decalque pode até ser projetado sobre o

mapa, mas não necessariamente conseguirá reproduzir o mapa, mas, às vezes, um sistema arbóreo pode começar a brotar, produzir traços, linhas, hastes de rizoma. Porém, o decalque castra, engessa, coloca em moldes, não há desejo e produtividade, só no rizoma é que temos impulsos produtivos e o desejo movente. O “ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou melhor, ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 24).

O trabalho feito pelo pesquisador-cartógrafo passa pela observação minuciosa do território que será investigado. Explora os caminhos que se multiplicam em busca de especificidades, de diferenças, das formas que reincidentem e das que não reincidentem, e assim fazem a descrição cuidadosa do território/ambiente que vive em transformação, preservando o rigor científico (Rosário; Coca, 2018, p. 38).

O pesquisador-cartógrafo está entrelaçado na pesquisa, ele “[...] é um pesquisador com o corpo vibrátil, ou seja, que pode ser afetado pelas sensibilidades coletivas e pelos movimentos sociais” (Rolnik, 1989; 2006, *apud* Rosário; Coca, 2018, p. 38). Esse pesquisador se deixa afetar e ser afetado por seu objeto de estudo, “o *eu*-pesquisador também é inseparável do que pesquisa, portanto, é uma realidade tão efêmera quanto sempre em devir” (Oliveira; Mossi, 2014, p. 190, grifo dos autores). Nessa concepção, ele também compõe com sua pesquisa, se entrelaçam, devém pesquisa, formam juntos rizoma e mapa.

Dessa maneira, “o que se busca na cartografia é construir um conhecimento *com* os participantes e não o conhecimento a partir deles” (Rosário; Coca, 2018, p. 39). Construir junto, pois criando conexões, as potências se intensificam e se ramificam por todos os lados, proporcionando mais encontros, agenciamentos, trocas e devires. Dessa forma, “seguindo os princípios do rizoma, a cartografia tem muitas entradas, pode ser realizada considerando diversos percursos e direções que vão se organizando à medida que a pesquisa avança” (Rosário; Coca, 2018, p. 42).

Desse modo, a cartografia sendo um dos princípios do rizoma, este por sua vez formador de mapas, mapas esses constituídos por fluxos, intensidades e por linhas, então, a seguir veremos quais são essas linhas.

2.1.2 Linhas: composições múltiplas

O trabalho com a cartografia envolve linhas, rizomas, mapas, sendo as linhas múltiplas na cartografia, suscitando novos pensares e fugindo de amarras. Nessa perspectiva,

somos cortados por linhas, em todas as direções e em todos os lados. As linhas estão presentes em todos os estratos de vida, em tudo o que habitamos, por onde circulamos, onde trabalhamos, brincamos, amamos e experimentamos afetos. Nossa casa é dividida por linhas conforme a apresentação dos cômodos; as ruas, conforme a disposição da cidade; as empresas, de acordo com a natureza dos trabalhos e assim por diante. (Costa; Amorim, 2019, p. 914-915)

Consoante o mencionado, os elementos, as coisas, as pessoas, os sentimentos, os acontecimentos são compostos por linhas, que cada uma comporta uma cartografia. Assim, no cartografar interessa, em cada item mencionado anteriormente, as linhas que os compõem, que compõem com eles, que criam, que se entrelaçam e que fogem.

Nesse sentido, “a linha torna-se, pois, a possibilidade nascedoura de uma confluência, de uma dobra. Como atravessadora do fora-dentro, a linha risca o vir a ser da dobra, arriscando-se uma mudança de qualidade ou mesmo de direção” (Costa; Amorim, 2019, p. 915). Temos linhas que se entrelaçam, engendrando, formando tramas, redes, gerando conexões. Com isso, Deleuze e Guattari falam de três tipos de linhas,

[...] as *linhas de segmentaridade dura* ou de corte molar; as *linhas de segmentação maleável* ou de fissura molecular; e as *linhas de fuga*. As duas primeiras são as linhas de territorialização, estratificação, significação, as que tentam definir, dar uma rota segura, uma essência estática a um território. Já as últimas, as linhas de fuga ou de ruptura são linhas de desterritorialização pelas quais um pensamento foge sem parar, uma linha pela qual se foge. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 167, grifo dos autores)

As linhas mencionadas pelos autores são: as linhas duras (molares), as linhas flexíveis (moleculares), ambas linhas territorializantes, e as linhas de fuga (de ruptura), as quais são as linhas desterritorializantes. Então, o “cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 167). É por meio dessas linhas que buscamos desenhar, traçar, romper, com isso criar novos caminhos para a educação, para a vida, para a aprendizagem.

O pesquisador-cartógrafo, no seu caminhar pela cartografia, entende que “a escrita cartográfica é situada no eixo de uma economia de afectos e perceptos que embaralham os códigos das palavras e fazem dos seus sentidos ações e paixões, afecções de um corpo” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 175). Ela desdobra-se “[...] e tece afectos e perceptos, entrelaça temas e relações em fragmentos esparsos, em blocos dispersos, em desassociações de ideias” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 175). A escrita, nesse viés, vai ganhando espaço a partir do surgimento, pelo desvio, do aflorar do caos.

Desse modo, faremos um breve percurso por entre as três linhas mencionadas por Deleuze e Guattari, a primeira delas será as linhas duras.

2.1.2.1 As linhas duras: *linhas de territorialização*

As linhas duras ou molares traçam relações com o meio em que vivemos, no sentido de sermos em um primeiro plano, segmentados de forma binária, dual. Então somos homens, ou “[...] somos mulheres; ou somos adultos, ou somos crianças; ou somos funcionários, ou somos gestores; ou somos pacientes, ou somos médicos; ou somos estudantes, ou somos professores; ou somos artistas, ou somos amadores; ou somos vítimas, ou somos agressores” (Costa; Amorim, 2019, p. 916).

Essa classificação em que somos o tempo todo enquadrados acaba nos segmentando de todas as formas, anulando todas as outras possibilidades, como se o ser não fosse ou não pudesse ser ao mesmo tempo, por exemplo, professor (a), aluno (a), filho (a), esposo (a), empresário (a), dentre outras tantas possibilidades. Nessa perspectiva, somos seres segmentados em todas as funções, direções e jeitos, exemplificando,

[...] amar, ser pai, mãe, homem – são segmentos cuja formação obedece a regimes diversos; eles podem se configurar como “oposições” ou polarizações “duais”: masculino-feminino, bom-mau, adulto-criança, rico-pobre, [...] etc. Ocorre também por circularidade: ‘minhas ocupações, as ocupações de meu bairro, de minha cidade, de meu país, do mundo...’ (MP, p. 254 [tr.: 83-84, vol. 3]). E também se dão, finalmente, por segmentações lineares, em que os processos seguem uma determinação reta, se antecedem ou sucedem, com previsões bem marcadas de início e de término: primeiro a escola, depois o colégio, depois o exército, depois a carreira. (Nascimento, 2012, p. 158)

Nessa perspectiva, observamos que na nossa sociedade estamos o tempo todo fazendo escolhas duais, categorizados de n formas, também em dualidades, somos perpassados por essas linhas duras, e a vida também se organiza por tais linhas. Ainda, “a linha dura implica uma sobrecodificação que substitui os códigos desgastados e os segmentos são como reterritorializações na linha sobrecodificante ou sobrecodificada” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 91).

Essa segmentação dual, como se fossemos colocados em potes ou caixinhas onde cada um fica em seu compartimento, acaba por ocultar, mascarar e aprisionar a multiplicidade inerente a nós, seres. Também ocorre na pesquisa essa mesma segmentação binária, a qual são as linhas duras, fragmentadas, sem pensar nas outras linhas que estão ali compondo, nas

conexões, nas possibilidades criativas. E, essa visão binária castra nossos pensamentos, nossos seres, nossa aprendizagem, nossa criatividade, nossas pesquisas.

As linhas binárias, denominadas por Deleuze e Guattari de linhas duras, “[...] demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas, enfim, representam os modos mais seguros e violentos de existência” (Costa; Amorim, 2019, p. 918). São linhas que trazem essa visão dual, bom ou mal, desenvolvido ou sem ser desenvolvido, burro ou inteligente, e assim sucessivamente.

Essas linhas “impedem a irrupção do novo porque o que está em jogo é a reprodução de territórios e a manutenção deles” (Costa; Amorim, 2019, p. 918). São linhas de reprodução e não de produção, “as linhas duras (ou molares) são composições (e componentes) de segmentaridades rígidas” (Costa; Amorim, 2019, p. 919), seguem uma tendência arborescente, não produzindo encontros e interações.

Portanto, após esse breve percurso por linhas duras, rígidas, passaremos a discorrer um pouco sobre as linhas flexíveis.

2.1.2.2 As linhas flexíveis: *moleculares*

As linhas duras que compõem territórios enrijecidos precisam ser desterritorializados. Com isso, temos apresentados por Deleuze e Guattari dois outros tipos de linhas, sendo as linhas flexíveis e as linhas de fuga, também entendidas, respectivamente, como linhas moleculares e de voo.

Dessa maneira, “as linhas flexíveis produzem pequenas rachaduras nos territórios mais endurecidos, causando pequenas mutações no já estabelecido, no que está marcado ou prometido às repetições sintomáticas” (Costa; Amorim, 2019, p. 921). Essas linhas causam desvios, mudanças e movimento nos territórios, e “nessa molecularidade flexível, os vetores do movimento mudam constantemente à medida que encontram outros movimentos e com eles agencia, como um choque de partículas” (Costa; Amorim, 2019, p. 921). Os territórios são relacionados por encontros e não por identidades, compreendendo que podem ser produzidos, conectados. Nesse ínterim, os autores Deleuze e Guattari mencionam teoremas de desterritorialização:

1º teorema: Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. [...]

2º teorema: De dois elementos ou movimentos de desterritorialização, o mais rápido não é forçosamente o mais intenso ou o mais desterritorializado. [...]

3º teorema: [...] o *menos* desterritorializado se reterritorializa sobre o *mais* desterritorializado. Surge aqui um segundo sistema de reterritorializações, vertical, de baixo para cima. [...]

4º teorema: A máquina abstrata não se efetua então apenas nos rostos que produz, mas, em diversos graus, nas partes do corpo, nas roupas, nos objetos que ela rostifica segundo uma ordem das razões (não uma organização de semelhança). (Deleuze; Guattari, 1996, p. 37-38)

Conforme os autores, com relação ao 1º teorema, quando se fala em reterritorialização, não estamos falando de um retorno a um território anterior, mas antes de uma nova territorialidade. Já, em relação ao 2º teorema, quando fala-se de intensidade desterritorializante, não tem relação direta com velocidade de movimento, pois intensidades rápidas se conectam com intensidades mais lentas e trabalham juntas. E, no 3º, observamos que desterritorializações se reterritorializam sobre outras desterritorializações absolutas. Por último, o 4º teorema traz a máquina abstrata de rostidade, onde a rostidade não é individual, sendo composta de muro branco-buraco negro (escolhas e unidades, ou elementos).

No cartografar por essas linhas temos “um amontoado de conexões múltiplas em uma movimentação infinita, sendo a todo tempo (e em todo espaço) afetantes e afetadas” (Costa; Amorim, 2019, p. 921). Sendo assim, nas linhas flexíveis acontecem rupturas, foge-se de pontos definidos e de formas rígidas e engessadas, busca-se traçar fluxos.

Dessa forma, após essa sucinta caminhada por entre as linhas flexíveis, passaremos a comentar um pouco sobre as linhas de fuga, que também são linhas flexíveis.

2.1.2.3 Linhas de fuga: *linhas de desterritorialização*

A linha de fuga ou de voo traz o desejo, a criação, a ruptura, indo em direção oposta, a categorização, a classificação, entre outros, compreendendo como a sua verdade: limites flutuantes, imprevisíveis, encontros, conexões, transformações.

A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 16)

Conforme os autores, essas linhas são as de desterritorialização, de ruptura; com isso, “os agenciamentos (em uma pesquisa, em uma cartografia, em uma vida) são potências de transformações existenciais, na medida em que conseguem produzir linhas de voo (ou de fuga)” (Costa; Amorim, 2019, p. 923). Sendo que essas linhas não são pontos fixos de início e destinos

predeterminados, mas antes desenham, traçam, fogem (uma fuga do desejo, da liberdade criativa, do não aprisionamento em termos predefinidos).

Embora constituam movimentos diferentes, as três linhas não podem ser pensadas separadamente — elas coexistem, ora se alternam, ora se misturam, ora se excluem. Ninguém ou nenhum território é composto apenas por uma linha — por mais duro que seja, sempre haverá linhas flexíveis rompendo com a dureza e linhas de fuga forçando novas configurações. (Costa; Amorim 2019, p. 925-926)

As linhas não andam o tempo todo separadas, elas se cruzam, se superpõem, caminham juntas, são questões cartográficas, nos compondo, assim como compõe o mapa. Logo, “as linhas se inscrevem em um Corpo sem órgãos, no qual tudo se traça e foge, ele mesmo, uma linha abstrata, sem figuras imaginárias nem funções simbólicas: o real do CsO” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 71).

O Corpo sem Órgãos (CsO), como tratado por Deleuze e Guattari, é um limite (Nascimento, 2012), mas limite não como fim e sim a partir dele desenvolve toda a sua potência. Pois, “constrói-se um sempre que se está sobre ele, a viver e a tecer encontros” (Nascimento, 2012, p. 161). Sendo que o CsO não está submetido a uma estrutura, e também não é uma linha de fuga que está a todo tempo se desfazendo sem distinção, mas é o meio, o desejo, a conectividade entre o produto e o produzir. Dessa forma, o CsO é onde somente as intensidades ocupam, passam e circulam, onde são produzidas e distribuídas.

[...] é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau — grau que corresponde às intensidades produzidas. Ele é a matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva, a intensidade = 0, mas nada há de negativo neste zero, não existem intensidades negativas nem contrárias. Matéria igual à energia. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 12)

Ele é o que resta depois que tudo foi retirado, é o limite, é a imanência, por isso, os autores o comparam com o ovo. Nesse viés, “o CsO é o *campo de imanência do desejo, o plano de consistência* própria do desejo (ali onde o desejo se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo)” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 14, grifos dos autores). Quando se fala nesse desejo, não é o desejo da falta, da castração, do prazer-aliviar o prazer, sendo o campo da imanência um fora absoluto, onde o interior e o exterior se fundiram.

É aí que entendemos o CsO, pois ele é “[...] conexão de desejos, conjunção de fluxos, *continuum* de intensidades” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 22). Uma máquina pronta para rizomar em outras máquinas coletivas, o CsO é desejo. Contudo, a linha molar, ou

[...] os segmentos duros são determinados, predeterminados socialmente, sobrecodificados pelo Estado; tender-se-ia, em contrapartida, a fazer da segmentaridade maleável um exercício interior, imaginário ou fantasioso. Quanto à linha de fuga, não seria esta inteiramente pessoal, maneira pela qual um indivíduo foge, por conta própria, [...] estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Nada de imaginário nem de simbólico em uma linha de fuga. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 72)

A linha de segmentaridade molecular não está ligada ao imaginário e fantasioso, já a linha de fuga é ativa, movente, é realidade. Nesse viés, a segmentaridade molecular segue por desterritorialização e também permite reterritorialização, ou seja, ela fica entre a linha molar e a linha de fuga.

Somos seres segmentarizados por todos os lados, os estratos, ao mesmo tempo, moleculares e molares, que nos compõem, são segmentarizados. Com isso, “toda sociedade, mas também todo indivíduo, são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 83). Temos como exemplo as classes sociais, como os autores exemplificam, que são segmentarizadas por linhas duras, molares. Mas também, essas classes remetem a ‘massas’, a qual é uma segmentaridade molecular, um conjunto dessas camadas populares, que têm suas políticas, suas lutas, seus interesses e escoam pelas classes (Deleuze; Guattari, 1996). Nesse viés, a multiplicidade está nas massas e não nas classes, sendo multiplicidades nômades, de devir.

Ainda, “uma verdadeira ruptura é algo a que não se pode voltar, que é irremissível porque faz com que o passado tenha deixado de existir” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 66). Na ruptura, o passado/a matéria não mais existe. Com isso, as linhas duras são as linhas da identidade, da identificação, do sistema binário, as linhas flexíveis são as da produção, e as linhas de fuga são o voo que fazemos a partir das rupturas. Desse modo, “[...] a cartografia ativa linhas de fuga do objeto, porque o que está em jogo nos processos do conhecer são os devires oriundos do mundo vistos a partir da singularidade do sujeito e na abertura de lugares que possam romper com os sentidos conhecidos” (Kirst; Giacomel; Ribeiro; *et al.*, 2003, p. 100).

Em razão disso, é necessário “romper com o organismo, com sua organicidade, então, sugere a desestratificação do corpo e a desterritorialização quanto a modelos, a formas ou a roteiros de organização e de desenvolvimento que emperram a síntese conjuntiva do novo” (Nascimento, 2012, p. 162). Essa ruptura se dá pelas linhas flexíveis (moleculares), com isso, a desterritorialização, sendo o abandono do território, ocorre pelas linhas de fuga.

Ainda, “[...] o próprio território é inseparável de vetores de desterritorialização que o agitam por dentro: seja porque a territorialidade é flexível e ‘marginal’, isto é, itinerante, seja porque o próprio agenciamento territorial se abre para outros tipos de agenciamentos que o arrastam” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 198). Temos então uma desterritorialização absoluta quando ela é criadora de terra nova, conduzindo a uma potência vital abstrata, caso contrário teremos uma desterritorialização negativa ou relativa, pois gera só uma reterritorialização.

Dessa forma, “[...] a experiência de fluxos intensivos abre em nós afectos e perceptos, isto é, dispara em nós modos de sentir e perceber diferentemente” (Nascimento, 2012, p. 163). Com isso, para Deleuze e Guattari

o corpo não se define mais a partir da classificação do gênero e da diferença específica, mas sim como afecto, ou seja, como potência de sentir o exterior e reagir a ele, aumentando ou diminuindo nossa capacidade de perceber, de pensar, de fazer, de criar, enfim, de incorporar-se à potência da variedade dos verbos infinitivos, inclusive inventando novos verbos. (Nascimento, 2012, p. 163-164)

Como mencionado, o *afecto* é essa variação de potência que pode aumentar ou diminuir a partir dos encontros, o *afecto* é a *diferença*. Dessa maneira, “as intensidades se constituem, assim, como linhas de fuga, como maneiras de escapar do fechamento de um sistema; de religar-se com linhas diversas, numa tensa e instável conectividade” (Nascimento, 2012, p. 162). Além disso,

O afecto que atravessa um corpo envolve sempre ao menos um outro corpo com o qual o primeiro está em relação. Ele pressupõe a afecção recíproca de um corpo sobre o outro. Essa afecção, por sua vez, implica a transformação intensiva desses corpos, ou seja, não se trata de imitação de um corpo pelo outro, mas de um movimento comum a ambos os termos em que se vive uma variação de suas potências. (Nascimento, 2012, p. 164)

A partir desse encontro dos corpos com o exterior, são forçados a uma desterritorialização, onde vão devir outro. Desse modo, o cartografar é seguir por movimentos, por fluxos, por intensidades, por essências individuadoras que se conectam, produzem rupturas, desvios, voos, surgindo a partir daí novos movimentos, novos encontros, novos agenciamentos.

Assim, “[...] a cartografia constitui um método que assume uma perspectiva construtivista do conhecimento, evitando tanto o objetivismo quanto o subjetivismo” (Kastrup, 2015, p. 49). Na pesquisa cartográfica, o conhecimento é produzido, não resultando de representações ou de interpretações subjetivas, o conhecimento não é domínio, mas, “[...] o conhecimento surge como composição” (Kastrup, 2015, p. 49).

Logo, o procedimento cartográfico estabelece o conhecimento como “[...] um trabalho de invenção, tal como indica a etimologia latina do termo *invenire* – compor com restos arqueológicos. A invenção se dá através do cartógrafo, mas não por ele, pois não há agente da invenção” (Kastrup, 2015, p. 49-50). Sendo a construção do conhecimento um processo, um processo laborioso, e deve ser vivenciado, e não esquecido, nem focando apenas no resultado obtido.

As três linhas coexistem misturadas, transformando e passando uma pelas outras, tendo as linhas flexíveis oscilando entre as linhas duras e as de fuga. Desse modo, para a pesquisa cartográfica acontecer, é necessário traçarmos um plano comum, e

Tal plano é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo. Trata-se de incluir as múltiplas linhas ou vetores que Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997) chamam de rizoma e que Bruno Latour (2000; 2007) evoca como rede de articulação e composição, para que possamos fazer emergir o entendimento de uma realidade complexa. (Kastrup; Passos, 2013, p. 265)

Tudo e todos estamos envolvidos e implicados nessas redes ou rizomas, o que é preciso é conectar e agenciar essa multiplicidade. Lembrando que esse plano comum não está relacionado à homogeneidade das diferenças. Pois, a homogeneidade remete à generalidade, semelhança, uniformização; já o comum tem raízes na experiência. Por isso, o plano comum cartográfico não pode ser confundido com o homogêneo, ao fugir da semelhança e da identidade.

Os autores, Kastrup e Passos (2013, p. 267), continuam a afirmar que “o conceito de comum se define por sua consistência experiencial e concreta e constitui um desafio a ser permanentemente enfrentado, [...] uma vez que realizam partilha de um bem comum e, conseqüentemente, criam o efeito de pertencimento”. Assim, comum é a experiência que fazemos na partilha do coletivo, ele também é político, experimentação no coletivo.

Em suma, “não há cartografia – existencial, estética, educacional, desejante, política, afetiva (...) – que não trabalhe com linhas, com os três tipos de linhas. As linhas constituem e desmancham territórios o tempo todo” (Costa; Amorim, 2019, p. 928). A cartografia é rizomática, constituída por linhas, linhas que constroem territórios e desconstroem territórios, e esses territórios não são estáveis, são metaestáveis, com fluxos, fissuras e fugas.

Portanto, a cartografia é um procedimento epistemológico e metodológico no qual a pesquisa é pesquisa-intervenção, ontogenética, geradora de conhecimento. Ela é o acompanhamento das linhas que a compõem, é uma rede que se trama por linhas horizontais,

verticais e sobretudo transversais. Desse modo, após essa sucinta caminhada por entre as linhas territorializantes e desterritorializantes, passaremos, a seguir, a caminhar pelos princípios da individuação, entre objetos técnicos, meio associado e transdução.

3 PRINCÍPIO DA INDIVIDUAÇÃO: OS OBJETOS TÉCNICOS, MEIO ASSOCIADO E TRANSDUÇÃO

O princípio da individuação, conforme exposto por Simondon, ressoa e complementa os pensamentos deleuzianos, uma vez que os conceitos de ambos autores convergem. Esses princípios são fundamentais para nossa pesquisa, que visa explorar as dimensões da individuação, dos objetos técnicos, do meio associado, da transdução e o que mais houver nesse sentido.

Dessa maneira, estudos indicam que o princípio da individuação proposto por Simondon é devido à sua não concordância com a perspectiva aristotélica do hilemorfismo, por não aceitar o substancialismo e dualismo do ser. O autor ressalta como é abordado o indivíduo, por esses dois vieses, sendo o caminho “[...] substancialista, que considera o ser como consistente em uma só unidade, dado a si mesmo, fundado sobre si mesmo, não engendrado, resistente [...], e uma via hilemórfica, que considera o indivíduo como engendrado pelo encontro de uma forma e de uma matéria”³ (Simondon, 2015, p. 7, tradução nossa). Visto que observamos, respectivamente, uma via do monismo e a outra do dualismo.

Nessa vertente, Damasceno (2007, p. 173) concorda com o mencionado pelo autor, e, também, acrescenta que “segundo o dualismo hilemórfico, o indivíduo é o resultado ou o composto engendrado pelo par matéria/forma”. Conforme mencionado pela autora, teríamos a ideia de um ser constituído por uma dualidade, apenas matéria e forma, com isso negando o devir por crer no indivíduo já constituído e imutável. Simondon (2015) ressalta que até podemos pensar a aquisição da forma a partir de uma individuação, mas o contrário não ocorre.

Dessa forma, Simondon é o pensador da INVENÇÃO e não o pensador da INOVAÇÃO, pois a invenção é tida pelo autor como um motor das ciências e da criatividade, um rearranjo de estruturas e de funções. Ainda, “na invenção, esse remanejamento não se faz ao acaso, mas como a resolução de um problema; por isso, as realizações técnicas, que sempre buscam resolver um problema, aparecem por invenção” (Jungk, 2017, p. 131). Já a inovação estaria no âmbito de um aperfeiçoamento da superfície.

Na invenção técnica não temos apenas o objeto inventado, mas, ao mesmo tempo, o seu meio associado. Sendo assim, a invenção é.

3 “[...] una vía sustancialista, que considera el ser como consistente en su unidad, dado a sí mismo, fundado sobre sí mismo, inengendrado, resistente [...], y una vía hilemórfica, que considera al individuo como engendrado por el encuentro de una forma y de una materia”.

[...] uma *potência ontogenética* já que ela faz advir, do ser, um ser verdadeiramente inédito que não teria chance de se dar por acaso, por variação espontânea das formas existentes, por tentativas e erros sobre as formas já existentes, ou por combinação entre elas, porque ele não poderia advir sem ser primeiro pensado e calculado, precisamente como a solução de um problema. (Chateau, 2008, *apud* Jungk, 2017, p. 131, grifos da autora)

Todavia, no eixo da transversalidade, não encontramos mais as fronteiras separando termos, pessoas, dentre outros, entendemos que precisamos construir pontes e não muros. Mas, antes, temos a dimensão do ‘fora’ que atravessa, fazendo experimentar a dimensão do coletivo. Portanto, vamos, a seguir, adentrar por entre os objetos técnicos.

3.1 OBJETOS TÉCNICOS

A tecnicidade é encontrada na combinação dos elementos pré-individuais de diversos meios, ela se diz sobre a organização dos elementos, no entre, no encontro, na intimidade dos corpos e de suas composições.

Dessa forma, “a tecnicidade aparece enquanto processo de resolução de problemas entre o vivente e seu meio, ela surge para resolver uma incompatibilidade do sistema homem-mundo” (Freire, 2014, p. 247). E, para Simondon (2020), a tecnicidade é uma máquina aberta, se desdobra em teoria e em prática, ainda a gênese da tecnicidade se desdobra na primeira fase, denominada de fase mágica (técnica e religião), e entre essas duas existe um ponto neutro, ponto de equilíbrio metaestável, que é onde nasce o pensamento estético.

Nessa vertente, na gênese da tecnicidade, há a resolução de problemas de forma provisória, levantados na primeira fase. A primeira fase, intitulada de fase mágica (primitiva e original), estrutura-se ao se desdobrar e se subdividir em técnica e religião, e o que faz a mediação entre esses dois pontos é o pensamento estético que se encontra no meio, no equilíbrio metaestável.

No sistema de fases temos a relação de equilíbrio e de tensões recíprocas, sendo abstrata e parcial. Então, a tecnicidade é resultado de uma defasagem do modo mágico, ou seja, o pensamento técnico e o pensamento religioso são resultados do desdobramento do pensamento mágico, completo e primitivo.

O pensamento estético mantém a função de totalidade, da lembrança implícita da unidade, buscando a totalidade, e não tem possibilidade de desdobramento igual aconteceu com o pensamento mágico, embora traga consigo uma das fases do desdobramento. Além disso, o pensamento estético se destina a “[...] reconstituir, no interior de cada modo de pensar, uma reticulação que coincida com a reticulação dos outros modos de pensar: a tendência estética é

o ecumenismo do pensamento” (Simondon, 2020, p. 269). Diante disso, há uma aproximação dos pensamentos que outrora foram separados na magia primitiva, assim, o desenvolvimento do pensamento passa primeiramente pelo isolamento, pela abstração e depois evolui, se ampliando e pluralizando.

Temos duas reticulações: a do mundo geográfico, das técnicas, e a do religioso, do mundo humano, elas não se reencontram, sendo a impressão estética que faz a ponte que liga esses dois pensamentos separados, ela é o comum entre os dois mundos. Então, a estética não substitui a técnica e a religião, pois se assim fosse estaríamos diante novamente do mundo mágico, primitivo, mas ela constrói um mundo que é simultaneamente técnico e religioso. Logo, como afirma Simondon (2020), é técnico porque é construído e não natural, usa o mundo natural para criar, é objetivo e é religioso por incorporar as forças, as qualidades e as características de fundo que foram deixadas de lado pela técnica, é objetivo e universal. Com isso, a estética permanece no meio entre a técnica e a religião, fazendo a mediação entre o homem e o mundo. A realidade estética é o mundo intermediário, não existindo desvinculada deles.

Há uma beleza das coisas e dos seres, uma beleza das maneiras de ser. A atividade estética começa por senti-la e organizá-la, respeitando-a quando ela é naturalmente produzida. A atividade técnica, ao contrário, constrói à parte, separa seus objetos e os aplica ao mundo de maneira abstrata, violenta. Mesmo quando o objeto estético é produzido separadamente, como uma estátua ou uma lira, esse objeto continua a ser o ponto-chave de uma parte do mundo e da realidade humana. (Simondon, 2020, p. 272)

O autor, ainda, afirma que existe entre o objeto técnico e o objeto estético uma transição contínua, pois alguns objetos técnicos apresentam um valor estético, esses objetos em si não são belos, mas podem buscar uma apresentação que traga as preocupações estéticas. E, assim, podendo ser considerado um objeto estético, contudo, no geral, existe uma distância entre esses dois objetos.

Por conseguinte, “todo objeto técnico, móvel ou fixo, pode ter sua epifania estética, na medida em que prolonga o mundo e se insere nele” (Simondon, 2020, p. 275). Como menciona o autor, o objeto técnico só será belo quando encontrar o lugar singular, ponto-chave do mundo, geográfico e humano, ao mesmo tempo, completando e expressando o mundo. Para exemplificar, quando olhamos para a fileira de postes eólicos formando os parques eólicos, é belo, porque está inserido em um ponto singular e notável no mundo, ou seja, se situa no ponto-chave do mundo geográfico e humano. Agora, quando você vê cada parte do poste: as pás, a base, a turbina sendo transportadas nos caminhões, são neutros, apenas objetos técnicos, não sendo belo em si, só o é fazendo referência a um universo, como acabamento do conjunto.

Dessa maneira, o objeto técnico assume o belo quando está em ação, e se integra no mundo humano e se adapta tão bem que nele se prolonga de forma natural. Ressaltando que a descoberta da beleza nos objetos técnicos não se dá só pela percepção, mas a função desse objeto deve ser compreendida e pensada (Simondon, 2020). Sua beleza ocorre ao se inserir no mundo como a realidade estética.

O universo estético representa o sentido do devir, sendo assim, o pensamento técnico e o pensamento religioso, apresentam apenas uma fase do pensamento completo, só se comunicando entre si pela intermediação estética, caso contrário não há uma comunicação direta, apenas uma zona neutra de realidade. Dessa forma, é a atividade estética que traz a esses dois objetos densidade e significação, também retoma a estrutura reticular. É nessa atividade que encontramos a combinação das estruturas figurais e das qualidades de fundo, “a relação estética do mundo é uma rede de analogias” (Simondon, 2020, p. 281).

Destarte, é a analogia que possibilita a passagem de um termo a outro sem anular um em virtude do outro, sendo ela estrutura fundamental do pensamento estético, indo além da semelhança, ou seja, relação de identidade entre duas realidades. Sendo a identidade do acoplamento que faz no interior dos seres, figura e fundo, as duas realidades se comunicarem. Logo, o pensamento técnico está voltado apenas para as estruturas figurais dos seres, os fragmentando e pluralizando, já o pensamento religioso para o fundo das realidades dos seres, é nele que encontramos as categorias e homogeneidades, como, por exemplo, o puro e o impuro, o sagrado e o profano. E é na estética que os seres aparecem e se manifestam.

Nessa vertente, “o objeto estético é objeto e sujeito ao mesmo tempo: espera o sujeito para pô-lo em movimento e suscitar nele, por um lado, a percepção, e por outro, a participação” (Simondon, 2020, p. 284). Dessa forma, o objeto estético necessita do gesto humano, não sendo o objeto em si belo, o belo aparece no encontro entre um aspecto real do mundo e um gesto humano. Ainda, só há supersaturação do pensamento técnico ou do pensamento religioso quando temos o desdobramento desses pensamentos.

Porém, Simondon (2020, p. 42) ressalta que “[...] o objeto estético perde sua neutralidade e, por conseguinte, seu poder de mediação, ao procurar tornar-se funcional ou sagrado”. Contudo, o pensamento estético que surge no desdobramento, como ponto neutro entre a técnica e a religião, não é uma fase, e a técnica e a estética não são oposições, mas antes compõem. O autor ainda menciona que cada fase se divide em modo teórico e modo prático, logo, há um modo prático e um modo teórico das técnicas e um modo prático e um modo teórico da religião.

O mundo mágico é uma retícula de poderes, uma rede de pontos-chave, os quais são pontos de ligações singulares que controlam a relação homem-mundo, ambos influenciam um ao outro. E o pensamento técnico é resultado do rompimento dessa estrutura primitiva reticular do mundo mágico. Diante disso, com esse rompimento da ferramenta ou instrumento técnico, só ficaram conservadas as características figurais, pois tivemos o desprendimento delas do fundo, do que antes era uno e contínuo: figura e fundo.

Simondon ao tratar sobre a noção de rede ressalta que “redes não existem entre certas estruturas naturais, por um lado, e certas necessidades humanas de outro; somente porque elas existem como redes é que nós podemos ter uma invenção de relações harmoniosas entre essa natureza e as necessidades humanas” (Jungk, 2017, p. 130). Logo, a rede será o encontro das possibilidades tecnológicas e da existência natural. Ainda, Simondon (1968) afirma ser primordial estudar as redes, mas, ainda mais produtivo, é estudar os nós dessas redes e as correlações desses nós, fundamentais para a construção, o vir a ser da cultura técnica.

As redes técnicas têm poder normativo, diferentemente da ferramenta ou do instrumento que não tem. Pois, o pensamento técnico age sobre os mundos por mediação, desenvolvendo redes de pontos relacionais do homem e do mundo.

Logo, com esse rompimento de figura e fundo, tendo a figura se conservado no pensamento técnico e o fundo (com suas qualidades, forças e tensões) se conservou no pensamento religioso. Assim como as figuras também se encontram desprendidas do mundo, temos a objetivação técnica, mediação entre o homem e o mundo, e a subjetivação religiosa conduz à mediação pelo sacerdote. Desse modo, “a tecnicidade conserva as características figurais do complexo primitivo do homem e do mundo, enquanto a religiosidade conserva as características do fundo” (Simondon, 2020, p. 260). Ambas são resultadas dos desdobramentos do mundo mágico, primitivo, nenhuma é superior à outra, ou melhor, que a outra, apenas temos do mesmo desdobramento a religião como fase subjetiva e a técnica como fase objetiva. Conforme Campos e Chagas (2008, p. 3)

A partir do império romano, a tecnicidade ganhou força, progressivamente, até os dias de hoje, passando por três estágios: 1º.) o do elemento (das ferramentas, dos instrumentos) que iria até o século XVI; 2º.) o do indivíduo (das máquinas) desenvolvido nos séculos XVIII e XIX; e 3º.) o do conjunto (das indústrias, das redes) ocorrido já no século XX.

De acordo com, a tecnicidade no decorrer dos anos passou por três estágios: o do elemento, o do indivíduo e o do conjunto. De modo que, “a tecnicidade situa-se como um momento da evolução que rompe com um sentido de adaptação estável e busca de equilíbrio no

mundo; situando-se, ao contrário, nas resoluções sucessivas das tensões de um sistema metaestável em constante transformação” (Oliveira, 2012, p. 107). Dessa maneira, é a tecnicidade que possibilita a evolução técnica e tecnológica, pois “[...] o próprio pensar tecnológico não poderia se distanciar do mundo dos afetos, dos instintos, dos desejos” (Freire, 2014, p. 243). Diante disso, a tecnicidade é o compartilhar, é a relação entre o homem e a técnica e, a partir disso, o pensar em conjunto.

Com isso, é necessário tomar cuidado, pois a tecnicidade, vista isoladamente, apresentará um caráter dominador e dará resposta a todos os problemas. Mas ela deve ser vista em sua relação com outros modos humanos, parte de um sistema, tendo o poder de ser mediação entre o homem e o mundo.

A tecnicidade dos objetos ou do pensamento não deve ser vista como uma realidade completa, ou uma verdade própria e independente, mas a tecnicidade do modo de pensar ou existir exige ser completado e equilibrado por outro modo de pensar ou de existir (Simondon, 2020). Estando a tecnicidade de forma precedente aos objetos técnicos e também os ultrapassando, não estando inteiramente contida neles, nem se esgotando neles. Ela, ao entrar em um domínio, fragmenta e faz aparecer mediações sucessivas.

Além disso, o pensamento técnico progride fazendo os objetos técnicos se multiplicarem, do ponto de vista do elemento e nunca do todo, estando abaixo da unidade, funcionando como conjunto com encadeamento de processos elementares. E, por isso, traz para a investigação a decomposição do conjunto, a pesquisa do: *como?* Já o pensamento religioso tem a totalidade como mais valioso que o elemento, unidade teórica absoluta, trazendo uma pesquisa do: *por quê?*

Dessa maneira, o pensamento técnico é um modelo do pensamento indutivo, teórico e prático, visto que é um processo lógico e seu conteúdo sempre é inferior à unidade, não sendo suficiente e completo em si, e busca atingir a unidade. Agora, o pensamento religioso cria o pensamento ético, que difere da ética que também traz um caráter indutivo, aqui o ato e o sujeito moral mantêm uma relação com a totalidade. Mas uma comunicação precária, pois esse sujeito sempre é devolvido para sua unidade, que não é a totalidade, é um sujeito descentrado.

Nesse caminho, o pensamento indutivo é governado pelas virtualidades, é acumulador de poderes particulares, sendo ele proveniente de técnicas fragmentadas, indo do particular para o todo. E, com relação ao saber dedutivo, ele é contemplativo, não modifica o ser, é apenas uma tomada de consciência do já existente. Então, diríamos que o pensamento dedutivo baseia sua orientação em uma realidade de fundo e o pensamento indutivo em uma realidade figural. Como nos afirma Simondon (2020, p. 309), “o pensamento teórico recolhe o conteúdo de fundo das

técnicas e o conteúdo figural das religiões, tornando-se indutivo e dedutivo, operatório e contemplativo”. Tanto o modo teórico, quanto o modo prático, cada um deles, possuem figura e fundo, com isso, por tais pensamentos serem inacabados e incompletos, voltamo-nos para a intenção e direção que eles nos apontam. Para tanto, é necessário conhecer o sentido do devir de cada forma.

O objeto técnico está presente em cada etapa do devir, é unidade de devir, assim, o objeto técnico individual é aquilo do que existe, gênese e essa gênese forma parte do seu ser. Nesse viés, Jungk (2017, p. 109, grifos da autora) menciona que:

para Simondon [...] nenhum estudo indutivo, que parta da pluralidade dos objetos técnicos, pode descobrir a essência da tecnicidade; o exame direto da tecnicidade deve ser intentado pelo emprego de um método filosófico segundo um método genético. A evolução passada de um ser técnico constitui sua *tecnicidade*, que somente pode ser objeto de um conhecimento adequado através de um caminho *analético*, que é uma reflexão sobre a técnica, a forma como ela evoluiu e, portanto, distinta do saber técnico que se limita a compreender seus esquemas de funcionamento.

Segundo o mencionado, Simondon não acredita em método que não seja genético, pois seriam métodos que trariam ou trazem um pensamento classificatório, divisório, pegando a totalidade dos objetos e segmentando em gêneros e espécies, isso ocorre por ele intervir depois da gênese. Ainda,

O ser técnico, portador de tecnicidade, de acordo com o caminho que denominaremos analético, não pode ser objeto de um conhecimento adequado, sem que este último capture nele o sentido temporal de sua evolução; este conhecimento adequado é a cultura técnica, distinta do saber técnico que se limita a capturar a atualidade dos esquemas isolados de funcionamento. (MEOT, 2007 *apud* Jungk, 2017, p. 109)

Conforme, a tecnicidade do objeto técnico é a evolução passada, o recolhimento desse passado advindo do seu progresso, que continua nesse ser, agora em forma de tecnicidade. Por isso, deve seguir um caminho analético que é aquele que apreende e recolhe o sentido temporal da evolução.

O saber completo só advém da convergência dos modos de pensamento de ordem prática e de ordem teórica, se realiza no encontro, em uma rede ligada analogicamente entre si. Nesse sentido, o conhecimento é adquirido quando o ser humano/o discente é colocado diretamente na situação, ao ser o modo de existência que ele deve experimentar.

As técnicas, as religiões antigas, se desenvolviam por dissociação do mundo mágico. E, com novos desdobramentos, o homem passou a ser considerado matéria técnica, sendo visto o pensamento abaixo do nível da unidade, tendo as técnicas como manipulação humana, e o

pensamento acima do nível da unidade, político e social. Assim como nas técnicas e nas religiões antigas, tínhamos uma ruptura da reticulação mágica do mundo natural, também

[...] as técnicas humanas e os pensamentos políticos procedem contrariamente uns aos outros. As técnicas atuam no homem por meio de características figurais, pluralizando-o e estudando-o como cidadão, como trabalhador, como membro de uma comunidade familiar. Os pensamentos sociais e políticos, em vez de analisarem o homem, classificam-no e o julgam, fazendo-o entrar em categorias definidas por qualidades e forças de fundo, do mesmo modo que as religiões classificam e julgam, fazendo cada indivíduo entrar na categoria do sagrado ou do profano, do puro ou do impuro. (Simondon, 2020, p. 316)

Dessa maneira, os pensamentos sociais e políticos, além de limitar as técnicas do homem, o obrigam a respeitar a totalidade da humanidade, uma unidade superior, perdendo a unidade real, do indivíduo em grupo.

O pensamento estético tem em vista criar um espaço intermediário de relação, já o pensamento filosófico busca uma tecnologia reflexiva, tendo a intuição como parte do processo desse conhecimento. Pois, a intuição, conhecimento próprio dos processos genéticos, é mediadora do conhecimento filosófico, e seu nível de unidade não é totalidade. E esse pensamento vai além do pensamento estético, pois a intuição assume, ao mesmo tempo, uma relação teórica e prática.

Conforme, no devir do pensamento, temos três tipos de intuição: a intuição mágica, a intuição estética e a intuição filosófica (Simondon, 2020). Sendo a intuição estética, desdobramento do pensamento mágico, indicadora de uma necessidade de relação e a efetua, preenche o espaço entre o técnico e o religioso em um âmbito limitado, é uma exigência de cultura; já a intuição mágica está ligada ao primitivo. E, a intuição filosófica capta e traduz o intervalo entre a técnica e a religião, constrói a cultura.

Nessa vertente, “enquanto o pensamento estético é condicionado pelo devir, o pensamento filosófico nasce ao longo do devir divergente para fazê-lo tornar a convergir” (Simondon, 2020, p. 348). Com isso, o objeto técnico nunca deve ser visto como realidade absoluta que exista por si, não fechando em si toda sua tecnicidade, mas deve ser conhecido pelo pensamento filosófico.

O objeto técnico, estando situado no meio de um conjunto de ações e reações, deixa de ser separado do mundo. Pois, ele “[...] é inventado de acordo com o meio no qual deve inserir-se, e o esquema técnico particular reflete e integra as características do mundo natural. O pensamento técnico se amplia ao incorporar as exigências e o modo de ser do meio associado ao indivíduo técnico” (Simondon, 2020, p. 321). Dessa maneira, as realidades técnicas, os

conjuntos técnicos, são redes, se relacionam entre si e estão ligadas ao mundo natural. Ainda, as técnicas não estão e nem podem estar separadas do mundo humano ou do mundo natural, embora o pensamento técnico olhe para elas como se fossem separadas, se assim fossem, não seriam técnicas verdadeiras.

A cultura é uma intermediária ativa entre as gerações, os grupos humanos e os indivíduos. Com isso, “é a cultura, considerada como totalidade vivida, que deve incorporar os conjuntos técnicos, conhecendo sua natureza, a fim de poder regular a vida humana por esses conjuntos técnicos” (Simondon, 2020, p. 332). Diante disso, a cultura é um regulador da relação do homem com o mundo e consigo mesmo, ela se desenvolve entre o pensamento técnico e o pensamento religioso. Por isso, “o pensamento deve ir do cultural para o atual, a fim de compreender o atual em sua realidade” (Simondon, 2020, p. 338).

Nessa perspectiva, sendo a cultura tomada de forma reflexiva, contemporânea das técnicas, fugindo da cultura tradicional por ser apenas representação reguladora das técnicas de uma certa época. Não podendo ser aplicada, buscando reformar-se e retomar seu conteúdo de fase em fase. Seguindo, Simondon (2020, p. 338) acrescenta que:

O que há de não cultural nas técnicas é a unicidade de cada técnica determinada, que tende a impor suas normas, seus esquemas, seu vocabulário particular. Para serem apreendidas em sua essência real, a única que cultural, as técnicas devem ser apresentadas e vivenciadas como um feixe de pluralidade, pois a pluralidade faz parte da condição técnica, que capta os elementos.

Por isso, o conjunto técnico é e deve ser apreendido por intuição, é vinculado ao ser humano, pois a sua ligação com o sujeito ocorre por uma ação recíproca, uma experiência de vida e de situação. Assim, a tecnicidade, em uma realidade vivida, não está apenas no nível dos elementos, mas encontra-se no nível dos conjuntos.

O objeto técnico traz o funcionamento operativo, um ato inventivo, estando o pensamento técnico presente em toda a atividade técnica. Nesse viés, tomando o objeto técnico em sua essência, ou seja, “[...] como algo que foi inventado, pensado e desejado, assumido por um sujeito humano, torna-se o suporte e o símbolo da relação que gostaríamos de chamar *transindividual*” (Simondon, 2020, p. 359, grifo do autor). Ainda, de acordo com o autor, o objeto técnico para ser recebido como técnico, como resultado da invenção, portador de informações, é necessário que o sujeito que o recebe tenha em si formas técnicas.

Sendo assim, o modelo da transindividualidade, que se desenvolve entre o individual e o social, é a relação inter-humana estabelecida por intermédio do objeto técnico, e essa relação decorre devido à carga da realidade pré-individual, potências e virtualidades. Ou seja, essa

relação deve ocorrer entre duas dimensões do ser em processo de individuação, e não entre entidades já individuadas, pois a individuação é uma operação. Nesse viés,

O objeto técnico se define por um tipo de *coerência* que vem das propriedades conferidas aos componentes em ação quando o problema se supõe resolvido; *uma reciprocidade de ações causais e de intercâmbio de informação entre o todo e as partes em funcionamento constitui o objeto técnico como realidade que possui um modo de existência próprio.* (Jungk, 2017, p. 131, grifos da autora)

Conforme o mencionado, o objeto técnico possui um modo de existência próprio, assim a invenção é própria da existência, podendo a essência técnica, no decorrer de uma linha evolucionária, tanto permanecer estável quanto ser produtora de estruturas e funções. Diante disso, o objeto técnico concretizado em si, realidade em progresso, ocorre na invenção descontínua, pois a invenção não se dá por um conhecimento antecipado, mas por saltos, como resolução de problemas, não se limitando à busca de adaptações.

Por isso, “[...] o ser técnico somente será objeto de um conhecimento adequado pela apreensão de sua individuação no decurso temporal de sua evolução” (Jungk, 2017, p. 133). A individuação constitui a tecnicidade, e essa só pode ser apreendida em uma interpretação genética. Esta é uma das teses de Simondon, onde ele assevera que “[...] o estudo da técnica deve realizar uma função reguladora entre o homem e o mundo dos objetos técnicos” (Jungk, 2017, p. 133). Sendo o estudo da técnica ou tecnólogo (estudo, *logos* da técnica), como menciona Simondon, responsável por trazer a consciência da natureza das máquinas, fazendo com que essa consciência funcione como um mediador adequado nas relações sociais, eliminando distorções ocasionadas pela cultura atual.

O ser não é estável, por isso não possui unidade de identidade, mas possui unidade transdutiva, ele se defasa em si mesmo, desdobra-se. “As relações que existem, no nível da tecnicidade, entre um objeto técnico e outro, são tanto horizontais como verticais. A relação entre objetos técnicos e entre eles e o ser humano é *transdutiva*, pela qual ocorrem a invenção e a descoberta como formas de gênese” (Jungk, 2017, p. 105, grifo da autora). Simondon afirma não haver uma linha divisória entre seres vivos e seres técnicos, sendo o processo de individuação o mesmo para todos os seres, mesmo que cada um com suas especificidades, “[...] a individuação não gira em torno do humano” (Jungk, 2017, p. 107).

A gênese dos objetos técnicos ou individuação é o processo de concretização, ou melhor, a evolução desses objetos, sendo esse processo a resolução de uma tensão existencial, uma dificuldade, uma questão de funcionamento. E, essa concretização se dá do abstrato para o concreto, tendo assim no objeto concreto uma ressonância interna, e “[...] cada componente do

objeto se dê conta da existência dos outros componentes; ele é modulado por elas, é modulado pelo grupo que elas formam e por consequência, é capaz de desempenhar um papel plurifuncional” (Jungk, 2017, p. 113). Dessa maneira, o objeto estabelece uma relação com os outros componentes.

Vale ressaltar que concreto, aqui mencionado, vem daquilo que é integral, estando cada parte “[...] organicamente conectada com as outras e não pode ser separada das outras sem perder seu significado” (Jungk, 2017, p. 113). Diante disso, as partes não são autodestrutivas, mas colaboram com as outras, são multifuncionais, indo em direção a um mesmo objetivo.

O objeto técnico não apresenta uma única linhagem, mas pode apresentar uma série de linhagens, onde os objetos técnicos podem se apresentar cada vez mais concretos, e isso ocorre à medida que vão traçando resoluções mais integradas de seus problemas de funcionamento. Nesse sentido, Chateau (2008, apud Jungk, 2017, p. 113) acrescenta que,

[...] em uma linhagem, o objeto técnico primitivo é mais abstrato, ele está próximo do esquema lógico de montagem de estruturas elementares que realizam, cada uma, uma função própria [...], que constitui a ideia técnica originária (o *eidos* de Aristóteles, o “projeto técnico” dos modernos); o objeto técnico torna-se mais concreto, ele “progride” na medida do progresso da convergência de funções em uma unidade estrutural [...], da sobredeterminação funcional dos órgãos [partes], que tornam o conjunto mais e mais coerente consigo mesmo.

Nessa perspectiva, o objeto técnico é relacional, tanto em relação a si mesmo (gênese), quanto em relação ao seu próprio passado (linhagem temporal). Logo, o que propicia a evolução dos objetos técnicos, a sua concretização contínua, são as necessidades internas desses objetos. Embora as causas extrínsecas tragam uma influência efetiva, não conseguem intervir no processo de evolução do indivíduo técnico.

Ainda, no processo de concretização dos objetos técnicos podemos ter dois tipos de aperfeiçoamento: “há aqueles que modificam a distribuição das funções, aumentando de maneira essencial a sinergia do funcionamento, e aqueles que, sem modificar essa distribuição, diminuem as consequências desfavoráveis dos antagonismos residuais” (Jungk, 2017, p. 114). Desse modo, o primeiro aperfeiçoamento é descontínuo e maior, por isso significativo. É nesse tipo que temos a invenção, capaz de gerar uma nova essência técnica, que faz surgir a nova linhagem técnica.

Já o segundo aperfeiçoamento apresentado tem um caráter contínuo, por isso menor, pois suprime as falhas de invenções já existentes. Com isso, esses aperfeiçoamentos menores acabam não agregando, por olhar para o objeto como um todo (o todo da relação entre as partes),

isso faz surgir uma falsa impressão de evolução, de progresso contínuo dos objetos, mas foram apenas modificações acessórias, não emergindo as transformações essenciais.

Dessa forma, Simondon (2007) afirma que a gênese do objeto técnico não é apenas a passagem do abstrato ao concreto, mas ela se cumpre por meio dos aperfeiçoamentos essenciais e descontínuos, se modificando mediante saltos, de mutações orientadas, pois não é contínuo. Nesse sentido, Jungk (2017, p. 118, grifos da autora) acrescenta que “[...] o processo de concretização, no curso da evolução, conduz todo o objeto técnico a se concretizar segundo três níveis: como *indivíduo*, como *conjunto*, como *elemento*”. Assim, esses níveis estão relacionados à organização e análise da realidade técnica.

Nesse viés, temos como *indivíduo* técnico aquele que apresenta um meio associado, natural e técnico, por atuar no ponto de encontro dos dois meios. Já, o *conjunto* técnico é a reunião de um conjunto de indivíduos que possuem uma relação técnica, esses conjuntos evitam “[...] a concretização interior dos objetos técnicos que ele contém, valendo-se de seus resultados, não permitindo que se crie, ainda que fortuitamente, meios associados particulares” (Jungk, 2017, p. 120).

Enquanto os *elementos* técnicos, embora estejam abaixo do nível dos indivíduos técnicos, têm uma certa individualidade, são agrupamentos de realidades. E, “é por tal razão que eles podem se integrar em um indivíduo; como eles são *infraindividuais* pode-se chamá-los de *órgãos* (*organes*) ou, ainda, de *componentes* (ibid.). O elemento é o vetor técnico de tecnicidade” (Jungk, 2017, p. 121, grifos da autora). Desse modo, existe uma relação temporal entre esses três níveis (indivíduo, conjunto e elemento), sendo primordial para a organização e evolução da realidade técnica.

Para Simondon o objeto técnico deve ser considerado um indivíduo constituído, sendo que “o indivíduo técnico é um objeto técnico no qual o movimento de concretização conduziu à sua individualização” (Jungk, 2017, p. 119). Visto que, primeiramente, o objeto se constitui como unidade sólida, intermediário entre o homem e o mundo, e entre outros objetos técnicos. Estando o objeto técnico “[...] no ponto de encontro de dois meios, deve integrar-se aos dois meios de uma vez” (MEOT, 2007 *apud* Jungk, 2017, p. 120).

A relação entre os objetos técnicos, entre seres humanos e seres técnicos é sempre genética, transdutiva, sendo que a transdução é o porvir, vai rumo ao porvir, possibilitando a criação a partir de um meio homogêneo metaestável. Os indivíduos técnicos precisam ser livres para evoluírem progressivamente, de forma construtiva.

Já o objeto artístico é “[...] um suporte para experiências de outras possibilidades de ordens, de mundos. A atividade estética geradora da arte é, então, a atividade que restabelece

para a percepção a noção de todo, da integração a um todo” (Carvalho, 2017, p. 11). Sendo assim, a atividade artística está voltada para a problemática em torno da percepção do mundo fragmentário distante de sua totalidade. Ainda, a percepção é tempo-espaço, é concretude, já a cognição é subjetividade, representação, mas as representações podem ser objetos da percepção.

A Subjetividade é um campo de produção/um campo de subjetivação, constituído por saberes e coisas, concebidos por processualidade. Assim, Escóssia (1999, p. 46) menciona que “em Deleuze/Guattari o campo de subjetivação é constitutivo tanto do sujeito-objeto quanto do meio”. A escola, o trabalho, a família, entre outros, são máquinas tecnológicas que atravessam o campo da subjetivação, essas são apenas um tipo de máquina. Mas, temos outras mais amplas que são “[...] as máquinas técnicas, mas também sociais, econômicas e estéticas” (Escóssia, 1999, p. 46). Dessa forma, também temos agenciamentos maquínicos de subjetivação, e a concepção de objeto técnico implica a resolução parcial de um problema.

Nessa vertente, Carvalho (2017, p. 12) continua a relatar que “a atividade artística constrói a significação a partir do pressuposto de que a ordem não está dada, mas que é preciso constituí-la. A arte não revela a ordem, nem a mostra, mas a constitui”. Por isso, a arte possibilita ao ser vivo resolver a “[...] atividade de criação de mundos que tenta superar o problema da exigência de ordem e a percepção das continuidades e hiatos do mundo” (Carvalho, 2017, p. 12). Nesse sentido, os objetos artísticos são as maneiras possíveis de organizar as continuidades e superar as lacunas percebidas no mundo. Diante disso, a arte (re) constrói um mundo, trazendo a totalidade, construindo um mundo paralelo entre mundo e homem, a obra de arte também é construção de sentido.

O processo inventivo se dá pela intuição, pela percepção, pela sensação e pela informação. É exatamente na informação que há a conservação da tecnicidade no decorrer dos ciclos evolutivos. Então, para começarmos a entender um pouco sobre a tecno-estética, Simondon faz uma primeira associação da gênese com o devir, afirmando que “[...] o devir não é mera atualização de uma virtualidade, ou mesmo o resultado de um conflito entre realidades atuais” (Freire, 2014, p. 245). Mas, antes, é criação, invenção, está em constante construção a partir das relações, porque é um sistema metaestável, sujeito a ser afetado por novas informações, novas invenções, o que não ocorreria se ele fosse um sistema fechado, estável.

Nesse sentido, Simondon (2015, p. 411, tradução nossa) acrescenta que “o devir é o ser como *presente* enquanto se defasa no momento, em passado e futuro, encontrando seu sentido

nessa defasagem bipolar”⁴. O autor enfatiza que não devemos confundir com passagem de uma coisa à outra, é uma transdução partindo do presente, e esse presente é a problemática em via de resolução do ser (Simondon, 2015). Pois é a partir dessa operação que um novo indivíduo e seu meio emergem, sendo uma passagem, uma transformação, uma transdução, e nunca correspondendo aos seus resultados.

Nessa perspectiva, “a informação é, assim, a significação sempre presente, sempre atual, pois é *fórmula da individuação* que surge como dimensão organizadora entre duas ordens que sem ela não entrariam em relação” (Jungk, 2017, p. 87, grifos da autora). Exatamente por ser relativa a duas ordens de grandeza díspares, supõe tensão, mencionada pela autora como fórmula do início da individuação.

Ainda, Simondon assevera que devemos substituir o termo forma por informação, sendo que, essa substituição tem como fundamento que a informação “[...] não é jamais um termo único, mas a *significação que surge de uma disparidade*, enquanto a antiga noção de forma que se depreende do esquema hilemórfico é demasiadamente independente das noções de sistema e de metaestabilidade” (Jungk, 2017, p. 87, grifos da autora).

O inventor precede os elementos técnicos, sendo a invenção a própria criação do indivíduo, sendo o indivíduo a atividade/o ser da relação, com isso, consideram-no o conhecimento da tecnicidade dos elementos, o qual é para o inventor intuitivo. Sendo assim,

A compatibilidade dos elementos no indivíduo técnico pressupõe o meio associado: o indivíduo técnico deve ser imaginado, isto é, tido como construído como conjunto de esquemas técnicos ordenados. O indivíduo é um sistema estável de tecnicidades de elementos organizados em conjunto. (Simondon, 2020, p. 128)

Conforme, o que são organizados são as tecnicidades e seus elementos, desde que esses estejam funcionando como suporte das tecnicidades. “Ora, o meio associado é a concretização das tecnicidades trazidas por todos os elementos em suas reações mútuas” (Simondon, 2020, p. 129). Logo, as tecnicidades são potências produtivas, e não trazem uma distinção hierárquica, como o autor continua a ressaltar: “a tecnicidade não é uma realidade hierarquizável; ela existe nos elementos e se propaga por transdução no indivíduo técnico e nos conjuntos; estes últimos, através dos indivíduos, são feitos de elementos, e deles saem elementos” (Simondon, 2020, p. 138). Assim, os conjuntos não são indivíduos, o homem entra em conflito consigo devido tentar assumir ambas as funções: de elemento e de conjunto.

⁴ “el devenir es el ser como presente en tanto se defasa actualmente, en pasado y porvenir, hallando su sentido en ese desfasaje bipolar”.

Pois, a relação do homem com a máquina era dessa tentativa do homem se parecer com a máquina e a máquina também ser vista de forma humanizada. Disso temos o erro de tentar hierarquizar o cuidado com os elementos e os conjuntos, ao invés de o homem cercar a máquina com cuidados iguais entre os elementos e o conjunto funcional. Por isso, a relevância dos objetos técnicos serem conhecidos em si.

Dessa maneira, “o devir se mostra enquanto individuações sucessivas de um sistema, individuação como invenção” (Freire, 2014, p. 246). Partimos sempre da experiência para a individuação em relação ao meio. Desse modo, Simondon menciona que a gênese da tecnicidade acontece no nível pré-técnico, em uma primeira fase, primeiro desdobramento do ser, e cada uma dessas fases, desses desdobramentos, não são oposições uma da outra. Além disso, Simondon nos alerta que para haver o processo inventivo temos como elemento fundamental a teoria da individuação (que abrange a sensação, a percepção, a afecção e a emoção).

Nesse sentido, “os objetos técnicos não devem ser entendidos como peças destacáveis (‘este ou aquele objeto’), mas sim como resultados de diversos desenvolvimentos em processos contínuos de evolução” (Campos; Chagas, 2008, p. 5). Consoante, a língua é objeto técnico, porque é mediadora, tem o meio associado, é a expressão do território. O objeto técnico primitivo funciona como um sistema abstrato, tido como absoluto, de modo parcial e isolado, é um sistema fechado. Já o objeto técnico que passou por uma individuação tem um sistema plurifuncional, que não funciona de forma segmentada, mas como meio, como corpo possibilitador de novas estruturas, modificações, é um sistema aberto.

O objeto técnico não faz parte do mundo, mas é intermediário entre o homem e o mundo. Ainda, em relação ao objeto técnico, como menciona Simondon (2020), ele pode estar ligado ao homem por uma condição de maioridade ou uma condição de menoridade, ambas são opostas. Assim,

A condição de menoridade é aquela segundo a qual o objeto técnico é, antes de tudo, um objeto de uso, necessário à vida cotidiana, e faz parte do círculo social no qual o indivíduo humano cresce e se forma. Nesse caso, o contato entre o objeto técnico e o homem efetua-se, essencialmente, durante a infância. O saber técnico é implícito, adquirido pelo hábito, não pelo pensamento. A condição de maioridade corresponde, ao contrário, a uma tomada de consciência e a uma operação de reflexão do adulto livre, que tem ao seu dispor os meios do conhecimento racional elaborado pelas ciências. (Simondon, 2020, p. 143)

De acordo com o autor, ainda relaciona, de forma exemplificativa, um artesão e um engenheiro. Sendo que o artesão adulto seria uma visão do objeto técnico à condição de

menoridade, e o engenheiro seria uma visão do objeto técnico à condição de maioria. Diante disso, temos o objeto técnico concreto relacionado ao artesão e o objeto técnico abstrato relacionado ao engenheiro, onde não encontramos mais a ligação com o mundo natural e ambos não vivem apenas para si.

É através dessas condições que o objeto técnico é inserido na cultura, e exatamente por ambas não serem coerentes entre si que temos contradições na cultura atual, sendo essa apenas uma das inadequações entre o homem e a realidade técnica. Pois, temos a valorização de uma e a desvalorização da outra, com isso, o ideal seria uma igualdade na relação do homem e das técnicas. Nesse viés, nos casos mencionados, temos uma relação de dominação e dominador, em que o artesão é dominado e o engenheiro dominador, está aí o equívoco. Uma vez que, não deveria o homem estar na posição nem de superior, nem de inferior ao objeto, mas antes devendo existir a busca por conhecê-lo, por uma troca recíproca.

O pensamento tradicionalista tende a ver a relação homem-técnica “[...] baseada sempre num processo de dominação: quer do homem em relação à técnica, ou da técnica em relação ao homem” (Escóssia, 1999, p. 14). Essa visão da relação homem-técnica é simplista e excludente por ser dominadora, sendo que essa relação traz uma complexidade deixada de lado por esse pensamento.

A “[...] relação do homem com a matéria não é de formatação, mas de composição entre duas formas. [...] composição antiplatônica, ou melhor, composição formada por um sistema de equilíbrios metaestáveis entre formas, ou ainda, entre inteligências” (Escóssia, 1999, p.11). Como exposto, as relações entre homem e máquina, homem e matéria não são de dominação.

O indivíduo tem acesso ao objeto técnico de forma primitiva, quando temos o conhecimento como ferramenta ou instrumento, tornando-o concreto, ou de forma consciente e politécnica. Diante disso, “[...] a verdadeira natureza do homem não é ser portador de ferramentas – e, portanto, concorrente da máquina -, mas inventor de objetos técnicos capazes de resolver problemas de compatibilidade entre as máquinas num conjunto” (Simondon, 2020, p. 41). Com isso, ele organizará e estabelecerá relação entre as máquinas, aqui não é estabelecida uma hierarquia ou dominação e, sim, a gente intervém para haver comunicação, significação, troca entre as máquinas. É, como afirma Simondon (2020), um acoplamento entre o vivo e o não vivo, não existindo nenhum tipo de superioridade.

Martins (2006, p. 12, grifo do autor) também assevera que “[...] o *objecto técnico* (dado o seu ‘sex-appeal’, diz Perniola) não se fixa em nenhum território. Um território remete-nos para estabilidades, para coisas ou estados de coisa”. Sendo então, o objeto técnico, como

menciona o autor, uma energia potencial, metaestável, desterritorializada, em devir, são mediadores, mediadores entre a natureza e o homem.

Simondon (2020, p. 87, grifo do autor) ressalta que “o começo de uma linhagem de objetos técnicos é marcado por esse ato sintético de invenção, constitutivo de uma *essência técnica*. A essência técnica é reconhecível porque permanece estável através da linha evolutiva”. Visto que a essência além de ser estável é produtora de estruturas e funções.

Nessa vertente, “[...] no objeto técnico concretizado, uma função pode ser substituída por várias estruturas sinergicamente associadas, ao passo que, no objeto técnico primitivo e abstrato, cada estrutura é encarregada de cumprir uma função definida, geralmente uma só” (Simondon, 2020, p. 75). Com isso, em ambos os objetos técnicos, temos diversas funções sendo exercidas em cada estrutura. Contudo, respectivamente, no primeiro objeto, todas as funções são essenciais, positivas e integradas no funcionamento do conjunto, enquanto no outro apenas uma função é positiva e essencial integrada ao conjunto.

Assim, o objeto concreto é um sistema que exerce multiplicidade de forças, ações mútuas, e não é subordinado ao seu construtor, ele não é completamente concreto, por não termos o conhecimento sobre ele completamente. O autor ainda enfatiza que o objeto técnico abstrato, ou seja, primitivo

[...] não é um sistema natural, físico; é a tradução física de um sistema intelectual. Por isso é uma aplicação ou um feixe de aplicações. Vem depois do saber e não pode ensinar nada. Não pode ser indutivamente examinado como um objeto natural, precisamente porque é artificial. (Simondon, 2020, p. 91)

Conforme, ao passo que o objeto técnico primitivo se distancia do sistema natural, o objeto técnico concreto se aproxima. Pois o concreto traz o princípio da evolução e, com isso, perde o artificial, tem uma coerência interna e incorpora uma parte desse sistema natural, é análogo à existência dos objetos naturais.

O autor ainda acrescenta que “[...] os objetos técnicos tendem para a concretização, enquanto os objetos naturais, como os seres vivos, são concretos desde o começo” (Simondon, 2020, p. 94). Como mencionado, para entendermos o objeto técnico é necessário olharmos para sua evolução, o processo de concretização, sem pensar em encontrar ou categorizar um produto final. Mas, olhar para a concretização na evolução temporal, tendo a aproximação do ser vivo e do objeto técnico, sendo a concretização orgânica e relacional.

O objeto técnico, inventado pelo homem, adquire “[...] ao longo de um *phylum* evolutivo – o seu processo de concretização -, um modo de existência original, uma dinâmica própria:

uma forma de individualidade” (Escóssia, 1999, p. 58, grifo da autora). Para Simondon a invenção se dá em um plano de virtualidades (real e concreto), esse plano virtual, não construção mental projetada, é concreto e a matéria carrega nesse plano energia e informação.

Os objetos técnicos se modificam sem seguir uma linha contínua, mas por mutações, aperfeiçoamentos essenciais em sua gênese. Além disso, o objeto técnico não existe “[...] pelos fenômenos dos quais ele mesmo é a sede; por isso possui uma *fecundidade*, uma *não saturação*, que lhe confere uma posteridade” (Simondon, 2020, p. 86, grifos do autor). Assim, o objeto primitivo é um sistema não saturado, é o ancestral da evolução do objeto técnico.

Simondon (2020, p. 56) relata que o objeto técnico individual é “[...] aquilo de que há uma gênese. [...] a gênese do objeto técnico faz parte do seu ser. O objeto técnico [...] está presente em cada etapa desse devir”. Conforme, o objeto técnico não é anterior, é presente, unidade de devir, traz o princípio da ressonância interna. A gênese, como ressalta o autor, é um processo de individuação em sua generalidade.

Logo, a gênese existirá quando um devir rico em potenciais, contendo uma incompatibilidade interna, descobre nesse sistema supersaturado uma compatibilidade, uma resolução, gerando um equilíbrio nessa estrutura, metaestável, fazendo-o evoluir mais. Contudo, não devemos compreender essa gênese como um escoamento dessa energia potencial contida no sistema pela passagem de um estado estável, pois, sendo assim, tenderíamos a variações cada vez mais reduzidas, não sendo mais possível nenhuma transformação.

O objeto científico é um objeto analítico, que volta sua atenção analítica para um único efeito, se distinguindo assim do objeto técnico que está

[...] muito longe de se situar inteiramente no contexto de uma ciência particular, está, na verdade, no ponto de convergência de uma multiplicidade de dados e efeitos científicos provenientes dos mais variados domínios, integrando os saberes aparentemente mais heteróclitos, e que podem não estar intelectualmente coordenados, embora se coordenem na prática, no funcionamento do objeto técnico. (Simondon, 2020, p. 175)

Dessa forma, o objeto técnico traz uma complexidade, ao emergir uma cooperação simultânea entre os elementos do saber, até então heterogêneos. Nesse viés, “o objeto técnico está no ponto de encontro de dois meios e deve integrar-se simultaneamente a ambos” (Simondon, 2020, p. 100). Logo, o objeto técnico faz uma aproximação entre dois mundos que antes não tinham relação, nem faziam parte de um mesmo sistema.

A estabilidade é improdutiva, dessa maneira, “os potenciais de um sistema constituem seu poder de se transformar sem se degradar. [...] o devir não é a atualização de uma virtualidade

nem o resultado de um conflito entre realidades atuais, mas a operação de um sistema que, em sua realidade, contém potenciais” (Simondon, 2020, p. 235). Diante disso, o devir são as individuações sucessivas de um sistema.

Nesse viés, Neves (2006, p. 18, grifos da autora) relata que “[...] *um mundo novo emerge em que o objecto técnico ganha uma cada vez maior intencionalidade* passando a ser o suporte de um *transindividual*, de uma nova forma de individuação que nos obriga a rever as categorias tradicionais do pensamento”. Logo, o ser pensante advém de um fundo do pensamento, o qual é um meio mental, sem ele teríamos apenas uma sequência desassociada de representações descontínuas. Ainda, a autora acrescenta que “os objectos técnicos [...] estão intimamente articulados com o humano através de processos transdutivos” (Neves, 2006, p. 59). Conforme, o objeto técnico traz o transindividual se relacionando com o humano, pois a transdução nos liga aos pensamentos da individuação, da metaestabilidade, da abertura dos acontecimentos, levando-nos a pensar fora da visão tradicionalista. Apesar disso, tudo o que colocamos no centro ou como centro é problemático.

Ainda, Simondon (2015, p. 384, tradução nossa) acrescenta que “[...] a ação transindividual é a que faz que os indivíduos existam juntos como os elementos de um sistema que comporta potenciais e metaestabilidade, expectativa e tensão”⁵. Assim, como o autor enfatiza, ela passa pelo interior do indivíduo e também de indivíduo a indivíduo, fazendo com que eles se comuniquem pelas significações, é individuação dos grupos, interioridade dos grupos. Dessa maneira, não devemos pensar os objetos técnicos partindo da sua exterioridade em relação ao homem, pois o homem e os objetos técnicos não podem ser pensados de forma separada. Os objetos técnicos também são coletivos, trazem um *nós*. Com isso, a técnica é um diferir, sendo presença e ausência ao mesmo tempo.

Quando tratarmos do diferir, da diferença, neste trabalho, será diferença no sentido que Derrida (1975 *apud* Neves, 2006, p. 76) nos apresenta *diferância* que é um situar-se no *espaço/tempo*, adiar uma ação se situando em uma mudança aqui e agora, é individuar-se de qualquer coisa anterior, podendo ser chamada de *grama* ou *diferância*. Nesse sentido, “a diferância é o jogo sistemático das diferenças, das marcas das diferenças, do *espaçamento* pelo qual os elementos se relacionam uns com os outros” (Derrida, 1975 *apud* Neves, 2006, p. 76). Temos nesse jogo o devir-espaço e não apenas a oposição, mesmo que seja uma oposição em

⁵ “[...] la acción transindividual es la que hace que los individuos existan juntos como los elementos de un sistema que comporta potencialidades y metaestabilidad, expectativa y tensión”.

processo, a ausência e a presença, a estrutura e o movimento não são pertinentes a tais oposições.

Para Oliveira e Peel (2022, p. 15), “a técnica existe como algoritmo, como caminho ou interface, entre o natural e o humano, [...] possui normatividade para que possa se constituir como fenômeno não apenas psíquico, mas também coletivo ou social”. Consoante ao exposto, a normatividade não pode ser deixada de lado, por serem regras que conduzem os processos de construção de informações ativas, de devires, de percepções. E, como ressalta Oliveira e Peel (2022), a normatividade está ligada à tecnicidade, é uma troca.

A técnica, embora faça parte do nosso cotidiano, traz consigo tanto uma democratização do acesso ao saber quanto uma barreira do envolvimento do coletivo. Por exemplo, podemos citar as aulas remotas no período da pandemia, tanto os professores quanto os alunos tiveram dificuldades para entender esse novo processo tecnológico. E, alguns estudantes, por conta da barreira técnica, não conseguiram acompanhar as aulas remotas/virtuais, tendo a necessidade de o professor elaborar atividades escritas para que o aluno se deslocasse até uma escola/instituição para fazê-las e não perder o ano letivo.

A autorregulação é interna e também externa, com o conjunto não sendo realizado só pela máquina, por mais automatizada que seja, precisa do vivo para essa função. Pois, “há algo vivo num conjunto técnico, e a função integradora da vida só pode ser assegurada por seres humanos. [...] A operação técnica exige uma vida técnica e natural” (Simondon, 2020, p. 195). Assim, o ser humano, além de viver, compreende o funcionamento da máquina. Com isso, a vida técnica é a ligação dessas duas funções, do vivo e da máquina, sendo o homem que assume essa relação, existindo no mesmo nível que elas, podendo ser acoplado não só a uma, mas a várias máquinas. Sendo, então, os conjuntos técnicos uma trama de indivíduos técnicos em uma relação de interconexão (Simondon, 2020). Por isso, para termos uma filosofia das técnicas, é necessário relacionar os indivíduos técnicos com a informação, caso contrário teríamos apenas uma filosofia do poder humano.

Os conjuntos técnicos são caracterizados pelas relações instauradas entre os objetos técnicos, sendo essa uma relação do tipo problemática, por serem realizadas na margem de indeterminação do funcionamento de cada um dos objetos, temos então correlações de indeterminação. Por isso, essa relação precisa ser pensada e enunciada como problema, por um e para um ser vivo, e é a informação que traz essa determinação.

Ora, podemos pensar, por exemplo, no livro didático como uma máquina em que constam informações e capacidades somente as que foram colocadas nele por seus autores. E, para ter uma vida técnica precisa do homem, o(a) professor(a) e os alunos, para poder ter o

pleno funcionamento, precisa da relação, do acoplamento e transformação propiciada pelo vivo, para haver ligação com essa e outras máquinas podendo suscitar intervenção, assimilação, criação e aprendizagem. Compreendendo que não devemos olhar para a máquina, ou as máquinas como apenas um meio escravagista, escravos fazendo outros escravos, algo que precisa ser dominado. Pois, se assim for, não temos, por exemplo, a aprendizagem constituída e sim seres dominados, que não aprendem, nem criam, nem se libertam desse ciclo de dominação, podendo formar outros iguais a ele.

A concepção ontogenética para a relação, os processos que são relativos ao ser. Desse modo, “a relação homem-técnica é definida como dimensão de individuação psíquica e coletiva – que são individuações simultâneas e correlatas” (Escóssia, 1999, p. 16). Nessa perspectiva, partimos de relações, co-relações, trocas e não de vieses dicotômicos.

Nessa vertente, Escóssia (1999, p. 15, grifos da autora) menciona quatro concepções, quatro pensamentos sobre essa relação homem-técnica. Ressaltando que tais concepções, como bem menciona a autora, não são hierárquicas no tempo, inclusive podendo muitas vezes coexistir, vamos a elas:

A concepção *instrumentalista* – que concebe a técnica como um conjunto de meios ou instrumentos neutros, a serviço da emancipação e do progresso da humanidade;
 A concepção [...] *anti-instrumentalista*, que tem como característica básica a rejeição da neutralidade técnica e a definição da técnica como potência autônoma;
 A concepção *dromológica*, que analisa a técnica a partir de uma lógica da velocidade, considerada como própria dos dispositivos tecnológicos contemporâneos;
 E a concepção *ontogenética*, onde a técnica é concebida como dimensão do devir coletivo da humanidade. (Escóssia, 1999, p. 15, grifos da autora)

De acordo com, a primeira concepção a princípio está ligada a ciência moderna, o homem pertencia e era subordinado a natureza, onde encontramos o pensamento da tecnociência moderna que tem como propósito, através da experimentação, dominar os fenômenos e as leis da natureza e ainda os colocar a serviço do homem. Ainda, nessa ciência moderna, temos “[...] a homogeneidade entre o campo da prática e a do conhecimento racional da natureza: conhecer racionalmente é manipular” (Escóssia, 1999, p. 23). Eles almejavam a matematização da natureza, a racionalidade, mas ela não é máquina para ser decifrada por cálculos. Com isso, a técnica passa a ser, neste contexto humanista, instrumento de manipulação.

Esse homem que visa dominar a natureza, a experimenta e a decifra com uma certa distância, do exterior, é transcendente, sendo visto aqui como um homem-Deus em relação à

natureza. Além disso, a técnica sendo usada como instrumento de manipulação perde toda sua qualidade ética e política.

Não temos fatos que sejam puros, segmentados e isolados, temos redes heterogêneas e híbridas. Já, na segunda concepção, anti-instrumentalista, a técnica é vista como autônoma, passando a ser entendida como uma força intrínseca que independe do homem, vista de modo unificado, totalitário e universal. Nessa perspectiva, para Heidegger a técnica é um dispositivo em si, é uma potência que determina a relação do homem com o que ele é, mas ele não tem poder sobre isso (Escóssia, 1999).

Desse modo, a primeira concepção traz a abordagem do homem como superioridade e a natureza técnica sendo inferior, decifrada e dominada. Já a segunda é uma crítica a essa centralidade, onde temos a inversão da dominação, a técnica que outrora era dominada passa a ser dominadora. E ambas estão no âmbito da dominação, onde uma é dominada e a outra dominadora.

A terceira concepção, dromológica, foge da lógica das duas concepções anteriores, nessa o foco é a lógica da velocidade, no espaço e no tempo. Na dromológica temos a tecnologia como um dispositivo de controle do tempo. E, a última concepção, ontogenética, a qual é a do nosso interesse para esta pesquisa, vê a técnica como um devir coletivo, é a gênese do ser, onde “[...] a técnica passa a ser vista como expressão da dimensionalidade do ser individuando-se” (Escóssia, 1999, p. 43). A gênese dos objetos técnicos é por um viés de processos, privilegia o processo, sendo a técnica considerada parte de um processo evolutivo, a própria história da vida, uma diferenciação (Escóssia, 1999). Nesse sentido, sendo também a técnica um processo de diferenciação e com isso fazendo vir à tona o sujeito, o objeto, o organismo e o meio. À vista disso, a evolução técnica é um prolongamento da evolução biológica.

O homem e a máquina se constituem na relação “[...] complementar e assimétrica, o homem é um ser inacabado que a máquina completa (temporariamente) e a máquina é um ser que encontra no homem sua unidade, sua finalidade e sua ligação ao conjunto do mundo técnico” (Escóssia, 1999, p. 69). Dessa maneira, homem e máquina emergem da relação de um com o outro, são respectivamente mediadores. Com essa relação assimétrica, é constituída uma relação simétrica entre homem e mundo. Assim, a máquina é ferramenta e instrumento, dupla função mediadora, sendo a máquina,

[...] ferramenta na medida em que permite ao sujeito agir sobre o objeto, prolongando e armando o corpo para efetuar um gesto; é instrumento na medida em que leva ao sujeito sinais vindos do objeto, prolongando e adaptando o corpo para obter uma percepção ampliada. (Escóssia, 1999, p. 72)

A técnica como instrumento colhe e dá visibilidade a uma informação. Desse modo, a seguir, caminharemos um pouco sobre os aspectos dos objetos técnicos, embora apareçam a seguir separados por subcapítulos/subtópicos, eles funcionam juntos. Essa separação aqui é só por uma questão didática, então, o primeiro a ser discutido será o meio associado.

3.2 MEIO ASSOCIADO: mediador dos objetos técnicos

O meio se relaciona mutuamente com o indivíduo, sendo a técnica um desdobramento do ser, funcionando como motor da individuação, assim criando um novo espaço. A técnica, os objetos técnicos, são mediadores, sendo relevante que a técnica está voltada para o mundo das significações e dos valores culturais, e esse meio é, ao mesmo tempo, técnico e natural. Embora o meio seja inerente ao indivíduo, fazendo-nos pensar a relação do ser pré-individual e o ser individuado, não podemos confundir com uma zona intermediária, pois o meio não o é.

Dessa forma, tudo no mundo é híbrido e composto por redes complexas, redes que conectam, entrelaçam e circulam. Diante disso, “[...] os objetos técnicos, assim como os homens, os animais e os fluxos naturais (ventos, chuvas, correntes marítimas) podem ser ditos mensageiros, portadores de sentido de uma imensa rede” (Escóssia, 1999, p. 50). Compreende-se, pois, a tecnicidade ou invenção técnica como sendo a defasagem do ser.

Oliveira (2012, p. 102) ressalta, com base “em Simondon (1989), que corpos e meios se adaptam e constroem-se, mutuamente, no ato de experienciar”. Nessa concepção, o meio é onde há a comunicação, a ligação, a união, é o ponto em que ocorre a formação de algo pelo encontro, também o meio atravessa. Dessa maneira, “o meio associado é mediador da relação entre os elementos técnicos fabricados e os elementos naturais no seio dos quais funciona o ser tecnocético” (Oliveira, 2012, p. 102). Como mencionado, é o meio associado que possibilita as condições para o objeto técnico existir, pois eles só existem por inteiro e para isso necessitam do meio associado. Nesse viés, os objetos técnicos são inventados, não existindo de forma a se constituir progressivamente, pois só são viáveis quando têm um problema resolvido, ou melhor, quando existem com seu meio associado (Simondon, 2020).

Para Carvalho (2017, p. 7), “a invenção técnica é a atividade construtora de objetos mediadores que permitirão ao homem resolver situações de aumento de diferença entre ele e o meio do ponto de vista operacional”. Desse modo, os objetos técnicos são constituídos pela mediação, sendo, “[...] um intermediário (uma interface) que opera como um mediador entre forças que tendem a aumentar sua diferença entre si” (Carvalho, 2017, p. 7). Diante disso, tais

objetos, por serem intermediários, trazem para o intervir a complexidade que a medição requer para a invenção, para o inventivo.

Escóssia (1999, p. 63) argumenta que “o meio associado é portador dos dinamismos porque veicula informações que podem transformar o sistema”. Nesse sentido, os objetos mediadores entre os seres vivos e o meio são produzidos pela invenção, invenção essa como resolução de problemas. E, a partir disso, temos a realidade técnica e a invenção técnica, sendo que a “atividade técnica é uma atividade construtora de objetos mediadores que permitirão ao homem resolver situações de incompatibilidade e descontinuidade operacional. A construção de objetos mediadores ou técnicos é o cerne da invenção” (Carvalho, 2017, p. 8). Vale ressaltar que o objeto técnico é apenas um dos casos da invenção. Sendo ele o meio intermediário, meio associado entre o organismo e o meio, mediano os termos incompatíveis, descontínuos, aproximando e criando confluência entre meios heterogêneos. Conseqüentemente, o objeto técnico é o ponto em que dois mundos se comunicam.

Em vista disso, Carvalho (2017, p. 8) também destaca que “a invenção técnica é a solução de uma situação problemática da ação do sujeito pela mediação que o objeto técnico realiza entre o homem e a natureza”. Já, no que concerne a mediação tecnológica ela “[...] é primeiramente constituída pela função de acoplamento, conexão entre organismo e meio do ponto de vista biológico, sendo o mediador um adaptador de impedimentos que realiza um prolongamento das efetuações e a transformação dos impedimentos” (Carvalho, 2017, p. 8).

Destarte, Oliveira e Palazuelos (2018, p. 33) mencionam que “entendemos o meio não apenas como um meio geográfico, mas como o que abriga a experiência, incluindo também o meio tecnológico. Este condicionado causal entre ambientes tecnológico e geográfico é o que Gilbert Simondon (1989) designa como um meio associado”. Assim, esse meio é um conjunto de elementos com potências energéticas que trocam entre si, criando uma individuação.

Ainda, “pensar no meio é pensar na produção do próprio indivíduo, seus modos de funcionamento e de suas conexões pré-estabelecidas. Desta forma, o meio está ativo e se define como uma fonte de energias, percepções e ações” (Oliveira; Palazuelos, 2018, p. 33). Sendo ele um conjunto de forças e intensidades de equilíbrio metaestável. Dessa maneira, Oliveira e Palazuelos (2018, p. 34) continuam afirmando que:

o meio atravessa indivíduos, simultaneamente, existindo dentro e fora deles como o ar que se respira ou a água que permeia o nosso corpo ou a terra que nos alimenta. Pensar no meio é pensar a produção do próprio indivíduo, seus modos de funcionamento e de suas conexões pré-estabelecidas e relações.

De acordo com o meio, é fonte de energias potenciais, de perceptos e de ações, além disso, as transformações só são possíveis no nível metaestável. Pois é onde encontramos o maior nível de força potencial, o que não ocorre, por exemplo, no nível de equilíbrio estável. Visto que é onde encontramos o mais baixo nível de força energética, não possibilitando uma nova transformação, logo, não existindo o devir.

Ressaltamos que a individuação só ocorre por conta da mediação, a qual é a comunicação entre duas ordens de grandezas diferentes. Jungk (2017, p. 82) concorda que “essa mediação, pela qual se constitui um novo indivíduo, ocorre entre duas ordens de realidade díspares entre si, ou seja, disparidade entre duas ordens de magnitudes diferentes se consideradas em relação ao próprio indivíduo que está em processo de gênese”.

A gramática da língua não é feita apenas de regras, de fonética e fonologia, de sintaxe, de morfologia e de semântica que se ligam a esse sistema gramatical. Também é feita do indivíduo que faz dela seu meio associado, ligando todos esses pontos e formando um organismo, buscando manter um equilíbrio entre todos esses termos da língua. Sendo assim, a gramática prescritiva, normativa, pode ser um elemento técnico, mas não um objeto técnico ou indivíduo técnico por não ter o meio associado.

O ser vivo já carrega consigo seu meio associado. Dessa maneira, Jungk (2017, p. 94) acrescenta que “aquilo que chamamos de indivíduo [...] é o próprio meio associado que se individualizou e que permanece como sistema capaz de engendrar novas individuações”.

Outrossim, a técnica antes de ser a resolução de problemas é a criadora de problemas, ou seja, uma instância problemática. E o meio associado é imprescindível para a transdução, além do meio associado, é necessário que o elemento/um corpo se adapte ao novo meio associado. Pois só com a adaptação pelos elementos é possível a invenção de novos meios associados em ambos os corpos, instituindo-se assim a transdução. Dessarte, a seguir, traçaremos algumas linhas sobre a potência da transdução.

3.3 TRANSDUÇÃO: uma potência energética

A dedução parte do genérico para o particular, já, a indução faz o caminho inverso da dedução, partindo do particular para o genérico, e, temos a transdução, objeto de nosso interesse, a qual é a experimentação, “[...] parte do ser, do seu interior, e que, atravessando-o, traça relações com o meio” (Oliveira; Peel, 2022, p. 21). Ela é uma potência energética, que proporciona troca de energias por agenciamentos, e a metaestabilidade está ali como meio

facilitador, e por meio dessas trocas possibilita surgir o novo. Com isso, entendemos que o ser é transdutivo.

Nesse viés, Simondon (2015, p. 21, tradução nossa) ressalta que a transdução é “[...] uma operação física, biológica, mental, social pela qual uma atividade se propaga progressivamente no interior de um domínio”⁶. Como menciona o autor, essa operação está no domínio metaestável e é uma individuação em progresso, ela parte de uma atividade do centro do ser que se estende por todas as direções, fazendo emergir múltiplas dimensões do ser.

Dessarte, o autor ainda acrescenta que a transdução está ligada a “[...] aparição correlativa de dimensões e de estruturas em um ser em estado de tensão pré-individual, é dizer em um ser que é mais que unidade e mais que identidade, e que ainda não está defasado em relação consigo mesmo em múltiplas dimensões”⁷ (Simondon, 2015, p. 22, tradução nossa). Desse modo, ela pode ser uma operação vital, psíquica, que traz uma noção de metafísica e lógica (não se limitando ao pensamento lógico), e, estando no campo do saber diretamente relacionada à invenção, a invenção transdutiva.

A transdução, ao resolver problemas, não busca a resolução fora do domínio problemático, mas extrai da própria tensão criada entre os domínios. Sendo assim, ela visa descobrir dimensões díspares, fazendo-as se comunicarem, não interessando extrair apenas termos positivos e comuns entre si, pois assim, não geraria nenhuma tensão, nem haveria a necessidade de traçar comunicação entre elas.

Dessa maneira, não faz parte de uma ciência dinâmica o ideal de reprodução, indução ou dedução, visto que o reproduzir é ver de forma fixa e a partir do exterior do que está sendo reproduzido, “ver fluir, estando na margem” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 33-34). Sendo assim, o que buscamos não é do exterior, nem um ponto fixo, é seguir procurando singularidades e não tentando descobrir, mas experimentando, fugindo do fluxo com direção determinada.

A transdução se efetua na ação estrutural e funcional, extrapolando a unidade fechada em si e a identidade. Ela está na ordem da invenção, já que não é indutiva (mantém o que é comum a todos os termos, eliminando suas singularidades) nem dedutiva (busca um princípio universal para resolver um problema), se direcionando a ‘descobrir dimensões’ de uma problemática ao ser definida. (Oliveira, 2012, p. 109)

⁶ “[...] una operación física, biológica, mental, social por la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un dominio”.

⁷ “[...] aparición correlativa de dimensiones y de estructuras en un ser en estado de tensión preindividual, es decir en un ser que es más que unidad y más que identidad, y que aún no se ha desfasado en relación consigo mismo en múltiples dimensiones”.

Nessa vertente, a transdução é um ciclo, um movimento, e “o processo de transdução necessita de um meio associado que permita a transmissão, o atravessamento de informações. Coloca-se a transdução como passagem ativa e alteradora, como transformação de um tipo de sinal em outro, uma energia em outra, uma fusão” (Oliveira; Palazuelos, 2018, p. 35). Desse modo, a transdução se move modificando quem propaga e quem é propagado, modificando o indivíduo e o próprio sistema, pelos seus movimentos transdutivos, gerando transformação.

Nesse sentido, “a etimologia do vocábulo ‘transdução’ revela parte de seu significado: trans (‘através’) + dução (‘conduzir’)” (Oliveira; Peel, 2022, p. 22). Logo, transdução é conduzir via experimentações, desejos, afectos e perceptos. Ainda, ao mesmo passo que ela atravessa o ser também traça relações dele com o “[...] meio associado (natureza, técnica e outros seres), desenvolve naturalmente e/ou tecnicamente estruturas, energias e informações, sem precisar de repetições que partam de fora do ser, mas apresentando repetições internas ao ser e cheias de energia metaestável” (Oliveira; Peel, 2022, p. 24). Somos seres de fases, e nos desdobramos em fases.

A transdução é uma operação que faz aparecer dimensões e estruturas que se relacionam simultaneamente no ser em estado de tensão pré-individual, buscando a metaestabilidade que está justamente ligada ao pré-individual. Pois, são potências inventivas, o espaço do pensar criativo, logo, a transdução é uma individuação em curso, uma operação reticular, uma ação que se propaga. Jungk (2017, p. 89) também ressalta que:

A noção de transdução, no sentido de transformação, da passagem constante do pré-individual ao individual e ao transindividual, como observa Rodriguez, perpassa tanto a tese sobre a individuação como as elaborações sobre a existência dos objetos técnicos, num entrelaçamento universal entre todas as formas de gênese.

Conforme, a transdução é o processo de individuação em si mesmo, uma operação que designa transformação. A autora ainda menciona a definição alagmática de transdução, sendo que “[...] alagmática é a proposta de uma ciência que estuda as operações, segundo Simondon –, ao mesmo tempo em que define um processo, uma operação que pode realizar-se em todos os grandes domínios da realidade, define também uma *estrutura* própria do real” (Jungk, 2017, p. 89, grifo da autora). Logo, o ser não possui uma unidade de identidade, ele é possuidor de uma unidade transdutiva possibilitando apreender a individuação como devir do ser.

Simondon ao levantar essas reflexões sobre a ontogenética, também propôs uma ciência que ele chamou de alagmática, cibernética universal (no sentido de gênese, de individuação), sendo essa “[...] uma teoria geral dos intercâmbios e das modificações de estados, uma teoria

geral das transformações; pode-se dizer também que é uma teoria das operações” (Jungk, 2017, p. 134). Então, é uma ciência de operações genéticas, e quando Simondon menciona que “a máquina é um ser alagmático” é no sentido de que:

A máquina é uma *mediação* entre o homem e o mundo, um *termo relacional*: ela coloca o homem em relação com o mundo e lhe aporta as informações sobre o mundo ao mesmo tempo em que efetua a tarefa comandada; isso que corresponde ao fato de que todo objeto técnico é sempre um instrumento capaz, em certa medida, de aportar informações e não somente de ser um utensílio útil e eficaz para alguma coisa. (Jungk, 2017, p. 134, grifos da autora)

Nessa vertente, não olhamos mais para a máquina apenas como algo útil, potente, caracterizada pela sua eficácia e serventia, mas olhamos para a real essência da máquina, a comunicação, a relação de intercâmbios, ao mesmo tempo, em que transforma, também é afetada pela transformação.

Não podemos separar operação e estrutura, pois uma operação resultará em uma estrutura e uma estrutura resultará em uma operação. Somente nessa conversibilidade é que pode surgir a alagmática. Visto que:

Nem do ponto de vista do conhecimento da realidade, nem do ponto de vista do próprio ser dessa realidade se pode separar estrutura e operação, pois esses são os complementos indispensáveis um ao outro, tanto epistemológica como ontologicamente. Escolher somente um dos dois é empobrecedor; um conhecimento que visa a ser completo não pode nem tomar um pelo outro, nem se contentar mais com um do que com o outro; ele deve, conseqüentemente, tender a constituir uma alagmática. (Jungk, 2017, p. 136)

Por exemplo, busca-se um conhecimento científico cujo foco não é apenas chegar aos resultados, as estruturas descobertas e construídas, dirigindo nosso olhar a resultados já constituídos. Mas também, um conhecimento que olhe para as operações pelas quais são construídas e se tornam possíveis, podendo aparecer a conversão, a alagmática, e essa é possível quando temos uma atenção reflexiva à percepção da passagem conversiva.

Dessa forma, na concepção de Simondon o ser não se limita a uma unidade identitária, mas a algo complexo, uma transdução. Logo, “há transdução quando as atividades, funcional e estrutural, partem do centro do ser e se estendem em diversas direções, como se múltiplas dimensões do ser surgissem ao redor desse centro. [...] à descoberta de dimensões a partir das quais se define uma problemática” (Damasceno, 2007, p. 179). Por isso, entende-se que a individuação tem como resultado a diferenciação, e o ser é pensado a partir da individuação e não o contrário.

A invenção vem do coletivo e do transindividual, e o coletivo advém do ‘meio associado’, mencionado por Simondon, assim, “o ser vivo carrega consigo o ‘meio associado’ que, por sua vez, é natural e técnico ao mesmo tempo” (Escóssia, 1999, p. 10). Dessarte, o ser vivo é inventor, exatamente por ser individual, trazendo consigo o meio associado.

Ainda, “a máquina individual representa o homem, mas o homem representa o conjunto das máquinas, pois não existe uma máquina de todas as máquinas, ao passo que pode haver um pensamento que englobe todas as máquinas” (Simondon, 2020, p. 222). Logo, cada máquina é uma realidade técnica individualizada, e não uma unidade absoluta, nem acabada em si e perfeita, sendo vista de forma reduzida.

O ser vivo é essencialmente transdutor, constituído de potenciais energéticos e ele acumula e atualiza essa energia potencial, podendo essa atualização ser feita de forma lenta ou brusca. Seguindo, nesse sentido, “[...] o ser vivo intervém como transdutor entre essa energia potencial e essa energia atual: ele é *aquele que modula*, aquele em que há modulação e não reservatório de energia” (Simondon, 2020, p. 219, grifos do autor). Além disso, não é suficiente a afirmação de que o ser vivo assimila, pois “[...] a assimilação é uma fonte de energia potencial que pode ser liberada e atualizada nas funções de transdução” (Simondon, 2020, p. 219). Diante disso, é no nível da transdução que ocorre a relação do homem com as máquinas.

À vista disso, o coletivo é comunitário e social, sendo o comunitário por suas funções: autômato, fechado e não-evolutivo, já o segundo, o social/a sociedade, traz o aspecto de individuação, aberto e evolutivo. Dessa forma, Kastrup e Passos (2013, p. 266) afirmam que:

A dimensão de coletivo extrapola as fronteiras preestabelecidas na divisão das disciplinas (o que é desse saber e não de outro) e dos participantes da pesquisa (esse é pesquisador, aquele é pesquisado; esse é cego, aquele é vidente; esse é usuário, aquele é trabalhador do SUS; esse é aluno, aquele é professor), funcionando como zona de indiscernibilidade que não pertence exclusivamente a nenhum dos domínios específicos ou grupos de interesse implicados na pesquisa, mas diz respeito à complexidade da realidade investigada.

Conforme mencionado, é isso que a pesquisa cartográfica traz: a transversalidade, que faz as fronteiras desaparecerem e emergir o coletivo. Por esse ângulo, o coletivo transindividual é a reunião de sujeitos, realidade individuada e pré-individuada, estabelecendo “[...] conexões entre realidades pré-individuais” (Escóssia, 1999, p. 56). Desse modo, Simondon (1958) afirma que não devemos confundir o coletivo com o meio, mas ele é um conjunto de participações do qual o indivíduo faz parte. Pois, “o ingresso no coletivo é uma amplificação do indivíduo, do ser que portava uma realidade pré-individual ao mesmo tempo que uma realidade individual,

sob forma do coletivo”⁸ (Simondon, 2015, p. 404, tradução nossa). Sendo assim, a individuação não esgota os potenciais do ser, nem tem uma única forma de realização.

Para Simondon o sujeito é o resultado de um processo, e desse resultado surge indivíduo psíquico e meio, constituído em uma unidade coletiva, ao mesmo tempo, é meio e agente de escolha. Estando a escolha no nível dos sujeitos, passando pelos indivíduos constituídos, indo em direção ao coletivo, por isso, mais profunda que uma comunicação ou uma relação. Pois, “a escolha é operação coletiva, fundação de grupo, atividade transindividual”⁹ (Simondon, 2015, p. 394, tradução nossa). Assim, o autor foge da visão substancialista que vê o sujeito como ponto de partida, estável e identitário. Sendo o sujeito, na visão simondoniana, nunca identidade, mas unidade condensada das três fases do ser: a pré-individual, a individual e a transindividual. Nesse sentido,

Reunido com outros, o sujeito pode ser correlativamente teatro e agente de uma segunda individuação que faz nascer o coletivo transindividual e liga o sujeito com outros sujeitos. O coletivo não é natureza, mas supõe uma existência prévia de uma natureza ligada aos sujeitos entre os quais se institui a coletividade ao envolvê-los¹⁰. (Simondon, 2015, p. 394, tradução nossa).

Como afirma o autor, a individuação é uma fase do ser, que traz consigo virtualidades e potencialidades, porém ela não esgota todas as potencialidades do pré-individual, o ser sem fases. Assim, essas potencialidades de cada ser podem se reunir e operar uma segunda individuação, a qual é o coletivo, ao ligar os seres individuados entre si, sendo assim indivíduo na primeira individuação, e na segunda é um membro do coletivo (Simondon, 2015). Nessa vertente, o coletivo é um conjunto de participações, a escolha ocorre na segunda individuação, não sendo o meio do indivíduo. Nessa situação, o potencial pré-individual que permanece no indivíduo é o que o mantém em estado metaestável, reticular, o tornando disponível para novas individuações, transduções.

A invenção resulta da relação coletiva e transindividual, sendo a operação transindividual uma reunião de sujeitos (por trazer uma realidade mais vasta e rica que o indivíduo). Dessa maneira, Escóssia (1999) menciona que o objeto técnico traz consigo algo da dimensão pré-individual, natural e coletiva.

⁸ “el ingreso en lo colectivo es una ampliación del individuo, del ser que portaba una realidad preindividual al mismo tiempo que una realidad individual, bajo forma de colectivo”.

⁹ “la elección es operación colectiva, fundación de grupo, actividad transindividual”.

¹⁰ “Reunido con otros, el sujeto puede ser correlativamente teatro y agente de una segunda individuación que hace nacer lo colectivo transindividual y liga al sujeto con otros sujetos. Lo colectivo no es naturaleza, pero supone la previa existencia de una naturaleza ligada a los sujetos entre los cuales se instituye la colectividad al recubrirlos”.

Assim, os objetos técnicos são definidos como “[...] portadores de sentido, mensageiros que emitem, transportam, veiculam informações” (Escóssia, 1999, p. 58). Em virtude disso, a relação homem-natureza, homem-objetos técnicos é uma relação por acoplamento, por composição, sendo oposta ao esquema hilemórfico de forma e matéria, não existindo, nesse esquema, uma mediação verdadeira, uma relação. Deste modo, para alargarmos ainda mais esse entendimento, a seguir veremos de forma mais específica do que trata a individuação.

3.4 MODOS DE INDIVIDUAÇÃO: as fases do ser

O sujeito, como afirma Simondon, é um acoplamento de três fases do ser: a pré-individual, a individual e a transindividual. Assim, o pré-individual tem “[...] uma condição de enorme potencial de mudanças, de devires, e, portanto, de aberturas para o novo” (Oliveira; Peel, 2022, p. 11). Dessa maneira, “[...] sendo o devir a série de individuações sucessivas de um sistema” (Jungk, 2017, p. 96). É essa condição de energia potencial, que não podemos confundir com uma estabilidade total, pois, se assim fosse, não teríamos potência para o devir, para impulsionar a individuação. Nesse viés, o devir suscita os campos processuais da pré-individuação, da individuação e também da transindividuação.

Por conseguinte, Simondon (2015) ressalta que, na operação da individuação, é primordial conhecermos o indivíduo a partir da individuação, ao ser onde ele existe e suas características são refletidas, ao invés de tentarmos entender a individuação a partir do indivíduo. Diante disso,

O indivíduo seria então apreendido como uma realidade relativa, uma certa fase do ser que pressupõe antes uma realidade pré-individual e que, mesmo após a individuação, não existe completamente sozinha, pois a individuação não consome repentinamente as potencialidades da realidade pré-individual, e por outro lado, a individuação faz aparecer não apenas o indivíduo, mas o par indivíduo-meio¹¹. (Simondon, 2015, p. 9-10, tradução nossa)

Com isso, a individuação, impulsionada pelo pré-individual, configura-se como uma metaestabilidade que se apresenta por meio de um equilíbrio dinâmico. No processo de individuação, “[...] o indivíduo atravessa metaestados, consistindo em devires” (Oliveira; Peel,

¹¹ “El individuo sería captado entonces como una realidad relativa, una cierta fase del ser que supone antes que ella una realidad preindividual y que, aún después de la individuación, no existe completamente sola, pues la individuación no consume de golpe los potenciales de la realidad preindividual, y por otra parte, lo que la individuación hace aparecer no es solamente el individuo sino la pareja individuo-medio”.

2022, p. 12). E o campo transindividual é tecido no nível do coletivo. Nesse sentido, para os autores Oliveira e Peel (2022, p. 7), nós só

[...] vivenciamos criativamente quando experimentamos individuações, desde as primeiras intuições, [...] bebês, fase [...] pré-individualizada, até as mais complexas, como a redação de uma tese de doutorado, ou a composição de uma peça sinfônica ou teatral; e essas individuações sempre produzem devires e meios associados, já que não somos nem criamos com a ausência da alteridade, tanto dos sujeitos quanto de seus agenciamentos subjetivos e objetivos.

A individuação são os agenciamentos, com isso, “um agenciamento técnico, por exemplo, o agenciamento homem-computador (por onde circulam fluxos de luz, som e sensibilidade), passa pelos corpos, pelos objectos e pelos enunciados, tal um fluxo, e produ-los como seres híbridos” (Martins, 2006, p. 13). Sendo a individuação situada na lógica da diferença, priorizando um modo não finalizado porque é fluxo, é movimento descentralizado, é processo, e nunca fim. Sempre visando relações, agenciamentos, porque é nas trocas que novos fluxos fluem.

Os agenciamentos acontecem nos estratos ao passo que os estratos trazem mobilidade, diferenciação e diversidade, sendo assim, a estratificação é uma criação contínua e renovada. Conforme Neves (2006), temos na base dos agenciamentos a descodificação, a descoberta do território e também a distinção entre conteúdo e expressão (como dupla articulação, sendo o primeiro referente a um sistema pragmático e o outro a um sistema de signos, semiótico). Porém, vale ressaltar que os agenciamentos não se reduzem a estratos, fazem-se nos estratos, mas são distintos deles.

Nesse sentido, os agenciamentos são operações de descodificação de meios, extraindo territórios. Com isso, o agenciamento sendo em primeiro lugar um território, podemos dizer que territórios criam agenciamentos em razão de serem formados por “[...] fragmentos descodificados de todo tipo, extraídos dos meios” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 192). E, em segundo lugar, os agenciamentos são linhas de desterritorialização que atravessam e arrastam, abrindo novos agenciamentos. Ainda, “o território é tão inseparável da desterritorialização quanto o era o código em relação à descodificação” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 194). Nessas linhas de agenciamentos temos forças desestratificadas, verdadeiros complexos de linhas.

Os agenciamentos “além das linhas de territorialização, [...] também são atravessados por linhas de desterritorialização que podem ser muito diversas” (Neves, 2006, p. 111). Essas linhas atravessam, cortam e abrem os agenciamentos. Além disso,

um *agenciamento* é sempre uma simbiose definida pelo co-funcionamento das suas partes heterogêneas. Um *agenciamento* é sempre um co-funcionamento de individuantes que podem ser animais humanos, animais não-humanos, plantas, lanças, martelos, computadores. Todos agregando-se num co-funcionamento das suas partes heterogêneas. (Neves, 2006, p. 111, grifos do autor)

Como mencionado, o agenciamento não traz ideia de restrição, sendo mais válido e coerente associarmos com a noção de rede, de teia, pois temos várias articulações dentro, entre as dimensões. Com isso, estamos no campo da interação e não na dicotomia, e essa interação ocorre por fluxos, sendo os agenciamentos redes, fluxos, afectos, pois esses se transformam e circulam nos agenciamentos.

Ademais, “as máquinas concretas são agenciamentos, os dispositivos bifformes; a máquina abstrata é o diagrama informe. Em suma, as máquinas são sociais antes de serem técnicas” (Deleuze, 2005, p. 49). Pois, antes de termos uma máquina técnica (tecnologia material), temos uma máquina social (tecnologia humana), mas isso só acontece quando as máquinas técnicas/materiais são assumidas por agenciamentos.

Ora os agenciamentos se distribuem em segmentos duros, compactos, bem separados por tabiques, vedações, descontinuidades formais (a escola, o exército, a oficina, eventualmente a prisão - e quando chegamos ao exército nos dizem ‘Você não está mais na escola’ ...). Ora, ao contrário, eles se comunicam na máquina abstrata que lhes confere uma microsegmentaridade flexível e difusa, de forma que eles todos se parecem, e a prisão se estende através dos outros, como as variáveis de uma mesma função sem forma, de uma função contínua (a escola, o quartel, a oficina, já são prisões...). (Deleuze, 2005, p. 50)

Para Deleuze e Guattari, o agenciamento é o próprio processo de diferenciação. E, a individuação é processo e não estado, nela estamos sempre diante de uma metaestabilidade. Desse modo, os objetos técnicos “[...] são uma espécie de meio técnico que me preexiste (que cria as condições de efectividade) aos fenómenos de individuação” (Neves, 2006, p. 120). Dessa maneira, o agenciamento é uma comunicação entre fluxos e forças heterogêneas. Sendo assim,

[...] é agenciamento maquínico de corpos, que põe em relação imediata fluxos diversos: técnicos, políticos, biológicos, lingüísticos, etc. No caso do agenciamento com um dispositivo técnico, o usuário e o dispositivo formam uma só máquina, em sintonia, numa circulação de afetos e efeitos recíprocos. (Kastrup, 2001, p. 22)

Conforme o mencionado, o agenciamento também é coletivo, visto que tem uma dimensão social e remete a uma multiplicidade, e o agenciamento técnico traz o coletivo. A autora Kastrup (2001) nos dá um exemplo desse dispositivo técnico: “[...] não podemos pensar o agenciamento com o livro sem levar em conta a complexa rede social, política, econômica,

de instituições e saberes que subsiste e constrange as práticas de leitura” (Kastrup, 2001, p. 22-23). Dessarte, o livro, sendo um dispositivo técnico, também é uma peça da engrenagem social.

Em conformidade, no processo de individuação regido pela ideia de causalidade recíproca, surgem concomitantemente o desdobramento do ser e o meio, assim, ao se constituir um indivíduo técnico, também são constituídos o objeto técnico e o meio associado. Logo, na invenção técnica temos a “[...] criação de uma nova dimensão onde se efetuam relações de causalidade recíproca entre indivíduo técnico e meio. Um autocondicionamento do ser técnico” (Escóssia, 1999, p. 62). Sendo assim, o meio associado é um meio técnico e natural, como ressalta Simondon, é um mediador de relações em um espaço híbrido, fazendo essa mediação entre os elementos técnicos e naturais, trazendo o funcionamento do ser técnico, lembrando que meio e objeto surgem em um mesmo ato de invenção.

Nesse viés, “diremos que há indivíduo técnico quando o meio associado existe como condição *sine qua non* de funcionamento; há conjunto no caso contrário” (Simondon, 2020, p. 111). Assim, o indivíduo técnico só existe tendo o meio associado como indispensável, caso contrário não teremos indivíduo técnico.

Há uma noção de agenciamento que nos traz uma ideia de os processos de individuação serem uma mescla “[...] que articula humanos com não-humanos, em que as dimensões expressivas criam uma camada de signos linguísticos misturados com outros signos” (Neves, 2006, p. 55).

Observa-se que “quando se fala em experiências, não são experiências de indivíduos, mas um processo de individuação que não se foca somente no que se é, mas, principalmente, no que se torna. Fala-se em uma ontogênese que vai além da obra ou do humano” (Oliveira, 2012, p. 104). Por conseguinte, a individuação é a produção de indivíduos e meios no mesmo processo, é um sistema tenso e sobressaturado, o indivíduo é imanente ao meio, embora sejam duas fases distintas de um processo de individuação, e ambas as fases definem o Ser.

Nessa perspectiva, “[...] o Ser não é a substância, esta é resultado de um sistema matéria, forma e energia, isto é, o que se produz na experiência” (Oliveira, 2012, p. 104). De modo que, a substância é um sistema que tem individuação, sendo o resultado das relações do sistema metaestável, por consequência, é produzida no sistema, sendo resultado da experiência.

Sendo a mediação o princípio da individuação, onde a princípio tínhamos duas grandezas que não se comunicavam, e com o processo de individuação conseguimos estabelecer uma comunicação, uma mediação entre essas duas ordens de grandeza. Diante do mencionado, existem três linhas de pensamento sobre a individuação, conforme esquematizado abaixo:

Quadro 1 – A individuação em três linhas de pensamento

INDIVIDUAÇÃO: TRÊS LINHAS DE PENSAMENTO		
SUBSTANCIALISTA	HILEMÓRFICA	INDIVIDUAÇÃO
- (substancialismo que está na base da fenomenologia - Husserl e Heidegger) - A COISA NÃO É GERADA, MAS É-NOS DADA - MONISTA (modelação física) - ATOMISMO (verdade metafísica absoluta) - O <i>substancialismo</i> situa-se ANTES do processo de individuação: O SER INDISTINTO, TOTAL, GLOBAL - Começo da Individuação - Realidade Pré-individual.	- (pensamento instrumental) - PRODUÇÃO (começo) - A COISA É VISTA COMO BIPOLAR (forma/matéria) - O <i>hilemorfismo</i> situa-se APÓS o processo de individuação. O indivíduo já constituído, já totalmente individuado. - Aparição do par: Indivíduo / Meio constituído.	- CONSIDERA FUNDAMENTAL A ZONA OBSCURA QUE ESTÁ NA BASE DA INDIVIDUAÇÃO * PERMITE PENSAR OS PROCESSOS. - A MODULAÇÃO RECUSA O PENSAMENTO MODELATÓRIO Processo de individuação: É UMA ZONA OBSCURA QUE ESCONDE A INDIVIDUAÇÃO: DEVE-SE DESVELAR A OPERAÇÃO DE PRODUÇÃO A PARTIR DA QUAL O INDIVÍDUO COMEÇA A EXISTIR.

Fonte: Neves, 2006, p. 44

De acordo com o exposto, existem três linhas de pensamento sobre o indivíduo: a substancialista, a hilemórfica e a individuação. Observe que as duas primeiras vertentes também apontam para um princípio de individuação. Porém, é uma individuação anterior, sem uma gênese verdadeira, dada a si mesma sobre as condições de existência, que toma o indivíduo como constituído. Conseqüentemente, “corre-se o risco de não operar uma verdadeira ontogênese, de não situar o indivíduo no sistema de realidade em que ocorre a individuação”¹² (Simondon, 2015, p. 8, tradução nossa). Em vista disso, o princípio da individuação simondoniana vem de uma ontogênese, sendo o princípio a existência de um primeiro término, o indivíduo podendo ser fonte de hecceidade, de múltiplas hecceidades.

Assim, a visão substancialista defendida por Husserl e Heidegger vê o indivíduo como um todo, universal, pronto e acabado; já a visão hilemórfica traz uma visão dualista, forma e matéria, o indivíduo totalmente constituído, sem abertura, sendo transmitido desde a antiguidade, com isso fazendo parte do conteúdo da nossa cultura. Sendo tecida uma crítica a ambas as teorias, apesar de trazerem um princípio de individuação, continuam a pensar no indivíduo já constituído.

A outra linha de pensamento é a da individuação, que pensa o processo, caracterizando-se como individuação ontogenética. E, essa zona obscura da individuação simondoniana é a zona *entre* a forma e a matéria, *entre* a essência e a coisa formada, ela encobre o processo de

¹² “se arriesga a no operar una verdadera ontogénesis, a no situar al individuo en el sistema de realidad en el cual se produce la individuación”.

individuação. Desse modo, “para entender esta zona obscura (a ponte entre as essências e as coisas formadas), a dicotomia estabilidade/instabilidade é substituída pela lógica da metaestabilidade, de sistemas em equilíbrio metaestável” (Neves, 2006, p. 46). Nessa zona, existe uma preocupação em olhar para o *entre*, para o *meio*.

No esquema substancialista e no hilemórfico, a falha está na falta da operação técnica efetiva que institui uma mediação, o encontro entre duas realidades de domínios heterogêneos, instituindo uma comunicação entre essas grandezas. Nesse sentido, temos o exemplo do tijolo, mencionado por Simondon, que apenas a junção da argila com o molde, forma e matéria, não formam um tijolo, e sim um amontoado de terra, pois precisam da operação técnica que institui a mediação. Sendo assim, com a operação técnica,

[...] argila e molde interagem como duas forças que são postas em relação por uma operação técnica e a descrição desse processo mediatório esclarece como a individuação se efetua, isto é, como um processo de gênese e não simplesmente por um mero encontro entre forma e matéria que, por si só, não é capaz de explicar como um novo tijolo passa a existir. (Jungk, 2017, p. 81)

Conforme, o tijolo é o produto do processo da mediação, de individuação. Nesse viés, forma e matéria interagem por meio de uma mediação física, embora o hilemorfismo menciona a existência de um encontro entre a forma e a matéria, mas não explica as condições desse encontro. Para Simondon, a relação real é a mediação que estabelece essa relação/comunicação entre duas grandezas que antes não se comunicavam, relação essa que origina o indivíduo;

[...] não pode ser uma relação fortuita, um mero vínculo entre dois termos, mas somente pode ser uma *relação verdadeira de três termos* que contém em si mesma um potencial capaz de modificar os termos que ela coloca em relação e da qual o processo de individuação não pode prescindir. (Jungk, 2017, p. 82, grifos da autora)

De acordo com a visão de Simondon não devemos apenas juntar forma e matéria, é necessário que haja o terceiro elemento que efetuará a mediação, só assim teremos o novo. Logo, no processo de individuação simondoniana os termos não são constitutivos, eles se constituem na e pela relação, não antes dela, sendo assim, toda relação tem valor ontológico, pois a relação se desenvolve no interior de uma nova individuação (Simondon, 2015).

Para Simondon sujeito e indivíduo são seres diferentes, estando o caráter inventor voltado para o sujeito e não ao indivíduo. Pois, o sujeito traz uma realidade mais complexa que o indivíduo, com isso quem participa da individuação psíquica e coletiva é o sujeito. A individuação psíquica implicará sempre uma individuação coletiva, ou seja, elas vão ocorrer

simultaneamente. Por conseguinte, o princípio da individuação vem antes da individuação mesma, ela é somente ontogênese, fonte de hecceidades (Simondon, 2015).

O pensamento da univocidade do Ser está no campo da consciência, onde “[...] o ser, com a sua consciência, pretende chegar à coisa sendo, nesse movimento, atravessado por uma intencionalidade” (Neves, 2006, p. 28). Esse pensamento da univocidade do ser por Deleuze difere do pensamento ontológico de Heidegger (1968), pois esse não compreende o ser como uno, mas antes vê o ser como diversos, diversos sentidos, diversas categorias. Sendo assim, a univocidade do ser compreende o ser uno, o ser que se diz de todas as formas mantendo o mesmo sentido, o ser é plural na sua univocidade, uno, o que se diz do próprio ser, é relação, relação consigo mesmo, desdobra-se e converte-se em unidade, ontogênese absoluta.

A ontogênese do Ser, caráter de devir do Ser, é a própria operação de individuação, não olha para o indivíduo como já constituído, mas como um ser de fases, pois, “o devir não é devir do ser individuado, mas devir da individuação do ser” (Simondon, 1989, p. 224). Sendo, nessa abordagem, relevante conhecer o Ser através de sua individuação, que é justamente o aparecimento das fases no Ser, a capacidade do Ser em defasar-se. Assim, no pré-individual, o Ser ainda não tem a capacidade de devir, de defasar, não existe fase.

O devir é uma dimensão do Ser, o “[...] modo de resolução de uma incompatibilidade inicial rica em potências”¹³ (Simondon, 2015, p. 10, tradução nossa). Isto significa que a individuação é aparição dessas fases do Ser, saindo de um estado sem fase para outro com fases. O Ser não passa através das fases, ele devém das fases, se defasa em relação consigo mesmo.

Simondon menciona a existência de três regimes de individuação como fases do Ser, sendo: física, vital e psicossocial, essas são fases possíveis a todo ser. Sendo assim, as individuações psíquica e coletiva procedem da individuação vital. Além disso, a individuação física é do modelo filosófico substancialismo, já a individuação tecnológica e vital é do hilemorfismo. Dessa maneira,

[...] o psíquico também intervém como uma desaceleração da individuação do vivente, uma amplificação transdutiva, neotênica, do estado primeiro de tal gênese; há psiquismo quando o vivo não se concretiza completamente, conservando uma dualidade interna. Essa individuação psíquica faz advir um modo de ser ainda mais inacabado do que aquele dos outros seres vivos, ainda mais instável, mais metaestável, menos autossuficiente, tendo necessidade de um meio associado ainda mais determinado, processo que já pode ser chamado de *individualização*. (Jungk, 2017, p. 101, grifo da autora)

¹³ “[...] modo de resolución de una incompatibilidad inicial rica en potenciales”.

De acordo com a autora, esse psiquismo advém da não resolução de uma dualidade, fazendo o ser vivo se tornar um problema. E as funções vitais não conseguem mais resolver o problema do vivo, pois o vivente não se concretizou inteiramente, o que fez surgir uma problemática mais difícil de ser resolvida.

Ao contrário da individuação física – que, ao receber uma primeira e única informação, individua-se de forma instantânea, brusca e definitiva –, a individuação do organismo vivo é um processo permanente (Simondon, 1989). Dessa maneira, a individuação física é a resolução de um primeiro problema, e nela está contida a individuação vital, como resultado do surgimento de uma nova problemática (Simondon, 2015). Ambas são modos de resolução, sendo o indivíduo resultado e também meio de individuação.

Sendo a psíquica uma individuação interior, um estágio para a passagem do individual para o coletivo, e a coletiva uma individuação exterior, ambas são recíprocas entre si. Nesse sentido, “o acesso ao psicossocial, coletivo, para além do individual, se dá através do potencial pré-individual que permanece associado à individuação psíquica em todo indivíduo, dando lugar a uma realidade mais desenvolvida em termos de complexidade” (Jungk, 2017, p. 103).

Simondon (2015) nos alerta que não devemos entender a individuação como resultado do devir ou algo produzido no devir, mas antes é a defasagem do Ser, ele desdobra-se em indivíduo e meio, temos o Ser a resolver-se. Ainda, para Deleuze e Simondon “[...] a individuação é um processo que concerne a todos os domínios do ser: a física e a biologia, a percepção e a linguagem, a sociedade e o amor” (Gualandi, 2003, p. 66, *apud* Neves, 2006, p. 55). Aqui temos um pensamento integrado entre o ser individual e o coletivo.

Vale ressaltar que essa noção de fases, mencionada anteriormente, não está ligada à passagem do Ser pelo tempo, mas à própria temporalização. Isto posto, “a defasagem do ser – que se dá sempre no presente, na superfície – cria incessantemente um passado (interior) e um futuro (exterior)” (Escóssia, 1999, p. 53). É uma operação de temporalização.

Nesse viés, “[...] toda operação, é toda relação no interior de uma operação, é uma individuação que desdobra, defasa o ser pré-individual em correlação aos valores extremos, as ordens de magnitude primitiva sem mediação”¹⁴ (Simondon, 2015, p. 12, tradução nossa). Dessa forma, a realidade pré-individual é o plano antes da individuação, sendo então a individuação a atualização desse campo. Logo, o sistema metaestável mencionado por Simondon está no campo pré-individual. Assim sendo, o indivíduo na dimensão pré-individual é provocado a sair, a ir para o múltiplo; desse modo, o processo de individuação não esgota toda

¹⁴ “[...] toda operación, y toda relación en el interior de una operación, es una individuación que desdobra, defasa el ser preindividual en correlación a los valores extremos, a los órdenes de magnitud primitivamente sin mediación”.

a realidade pré-individual. Logo, a progressão do processo de individuação é a transdução. E a individuação avança de forma constante, variável e não repetitiva.

Não temos uma única maneira possível de individuação, por exemplo, temos a individuação física e a individuação biológica, que não resolve as tensões por inteiro, visto que existem tensões, movimentos que sempre levam a outros e a cada vez mais longe, “pois a vida é uma primeira individuação”¹⁵ (Simondon, 2015, p. 385, tradução nossa). Nessa vertente, “a vida é uma especificação, uma primeira solução, completa por si mesma, mas que deixa um resíduo fora do seu sistema”¹⁶ (Simondon, 2015, p. 385, tradução nossa). É uma força pré-vital onde o ser vivente/ o homem contém, não é pertença nem parte, o pré-individual e o pré-vital.

Bergson trata da noção de impulso vital, que muito nos lembra o corpo sem órgãos de Deleuze e Guattari, e ele argumenta que o *impulso vital* é um fluxo energético que atravessa igualmente o mundo dos objectos técnicos em relação ao ser humano. Nessa vertente, como apontam Deleuze e Guattari (1997), é o impulso vital que traz todas as singularidades e traços da expressão, e é ele que atravessa os meios internos e técnicos.

O mesmo sujeito vai passando por transformações devido às influências do meio. Ainda, a individuação está ligada ao Ser que passa por uma desconstrução e reconstrução constante, uma atualização no campo da metaestabilidade. Dessa maneira, “a individuação do vivo não esgota o potencial de realidade pré-individual. Assim, essa carga potencial permanece associada ao indivíduo, sendo fonte de estados metaestáveis dos quais poderão sair novas individuações” (Escóssia, 1999, p. 54). Já a individuação física é abrupta e definitiva, e as individuações psíquicas e coletivas são recíprocas e estão na categoria do transindividual, e a individuação psicossocial se dá na relação do homem com os objetos técnicos. Ressaltamos que,

o transindividual existe com o indivíduo, mas não é o indivíduo individuado. Existe com o indivíduo segundo uma relação mais primitiva que o pertencimento, a inerência ou a relação de exterioridade; por isso o transindividual é contato possível além dos limites do indivíduo¹⁷. (Simondon, 2015, p. 386, tradução nossa)

Sendo transindividual, o que está no exterior e o que está dentro do indivíduo atravessam-no, podendo o grupo aparecer como meio, e assim, tendo uma realidade pré-

¹⁵ “pues la vida es una primera individuación”.

¹⁶ “la vida es una especificación, una primera solución, completa por sí misma, pero que deja un residuo fuera de su sistema”.

¹⁷ “lo transindividual existe con el individuo, pero no es el individuo individuado. Existe con el individuo según una relación más primitiva que la pertenencia, la inherencia o la relación de exterioridad; por eso lo transindividual es contacto posible más allá de los límites del individuo”.

individual. Lembrando, o transindividual e o individuado são fases diferentes do Ser, mas também duas fases do Ser que podem coexistir.

No campo do equilíbrio, nenhuma transformação é possível, já no campo da metaestabilidade temos um sistema tensionado pela existência de duas realidades heterogêneas que anteriormente não estabeleciam relação. Então, teríamos um problema de comunicação entre essas duas grandezas a ser solucionado. Com isso, ao solucionarmos esse problema estabelecendo uma mediação, uma comunicação, levando a uma estabilização temporária, teremos o processo da individuação.

A individuação ocorre no campo da percepção, assim, conforme o pensamento deleuziano, ela está ligada à distinção e ao movimento, sendo essa distinção, ou diferença, pensada como intensidade. Logo, “a *unívocidade do ser* passa a constituir um ponto de partida para pensar a *Individuação*” (Neves, 2006, p. 37, grifos do autor). Visto que a individuação é pensada pela existência e não em aspectos da essência, desse modo, “sem individuação não há ser e sem ser não há relação”¹⁸ (Simondon, 2015, p. 399, tradução nossa).

O indivíduo é um engendramento feito por encontros, por fluxos, fazendo com que fujamos do pensamento de que o indivíduo é uma unidade consistente. Dado que os fluxos são energias que se desenvolvem em estados de equilíbrio/ desequilíbrio, em um campo metaestável.

O pensamento deleuziano, além de ser uma ruptura, nos leva por essa ruptura, ele foge do pensamento de *re-presentação* que traz a repetição, o pensamento do mundo. E nos aponta para um pensar sem esse ‘re’ apenas como *presentação*, um pensamento desafiador que nos coloca também como parte do processo de transdução. Em razão de que o pensamento clássico tende a refletir a partir do seu resultado, esquecendo o percurso, o processo.

Por isso, “Simondon propõe que se pense em termos de um estado em que ainda não se é ou quando pode tender para deixar de se ser” (Neves, 2006, p. 42). É pensar a individuação no seu pré-individual até o individuado, fugindo do pensamento dicotômico, onde temos bases construídas, prontas e acabadas. Sendo assim, “o ser pré-individual é o ser sem fases, sem unidade nem identidade. É o indeterminado, o determinável, realidade pré-individual como fonte” (Jungk, 2017, p. 96). É nesse estado que é atravessado por tensões potenciais.

A visão de Deleuze e Simondon fundamentada na univocidade do ser, na individuação, foge de conceitos centrados no indivíduo e na identidade, dando lugar e foco ao processo. Pensando a individuação como um sistema em tensão, sempre apontando para o movimento,

¹⁸ “Sin individuación no hay ser y sin ser no hay relación”.

sendo ela não apenas o encontro de duas composições já existentes. Mas, trazendo uma resolução através do encontro desses compostos existentes, o encontro nesse sistema metaestável é rico em energia potencial.

Nessa vertente, “deve-se abandonar esta divisão estanque e falar de uma gênese ontológica, de uma ontogênese que atravessa o antes, o durante e o depois da individuação” (Neves, 2006, p. 46). Essa é a visão da individuação por um viés simondoniano, que foge do substancialismo e do hilemorfismo. Por conseguinte, no princípio da individuação não se considera o indivíduo como ser estável, mas “o indivíduo é pensado como sendo uma fase do ser, algo *em processo*” (Escóssia, 1999, p. 10, grifo da autora). O indivíduo é apenas uma fase do ser, um gérmen instável, não é um ser pronto e acabado, estando a todo tempo compondo com algo ou alguém e nessa troca fazendo sua potência crescer ou diminuir.

Nesse viés, “o verdadeiro princípio da individuação é a própria gênese enquanto se efetua, é dizer o sistema que devém, quando a energia se atualiza. [...] não pode ser buscado no que existe antes que se produza a individuação. [...] é uma operação”¹⁹ (Simondon, 2015, p. 40, tradução nossa). Como ressalta o autor, é um sistema energético em que se realiza uma ressonância interna, uma operação de intercâmbio, de mediação entre duas ordens. O autor ainda acrescenta que “[...] o princípio da individuação é uma operação alagmática comum entre a matéria e a forma através da atualização da energia potencial”²⁰ (Simondon, 2015, p. 40, tradução nossa). É a energia de um sistema que produz, disponibiliza e se comunica.

A individuação é uma sucessão temporal, pois “[...] produz o indivíduo e faz parte de todo o processo, isto é, desde o pré-individual até o indivíduo constituído” (Damasceno, 2007, p. 175). Dessa forma, as fases do ser só aparecem no próprio processo de individuação, na própria operação, ou seja, a individuação é a abertura de fases no Ser. Ainda, o devir, além de ser uma dimensão do Ser, também é uma dimensão de resoluções de potencialidades.

Dessa maneira, Damasceno (2007, p. 176) ressalta que “a individuação surge de uma supersaturação inicial do ser homogêneo e sem devir que, a seguir, estrutura-se e devém, fazendo surgir indivíduo e meio, a partir do devir que é resolução e conservação das primeiras tensões ou tendências sob a forma de estrutura”. Nesse viés, o ser é visto, na individuação, como um sistema supersaturado, em tensão, em fluxo.

¹⁹ “El verdadero principio de individuación es la propia génesis mientras se efectúa, es decir el sistema que deviene, cuando la energía se actualiza. [...] no puede ser buscado en lo que existe antes que se produzca la individuación. [...] es una operación”.

²⁰ “[...] el principio de individuación es la *operación allagmática común entre la materia y la forma a través de la actualización de la energía potencial*” (grifo do autor).

Nessa vertente, “a individuação não se efetua segundo um contínuo, o que teria por resultado fazer que uma individuação só poderá ser total ou nula”²¹ (Simondon, 2015, p. 404, tradução nossa). Assim, não temos uma descontinuidade das fases do ser, mas uma pluralidade de fases do ser, não são repetições, nem partes. Pois ele aparece por inteiro em cada uma de suas fases, porém conserva um devir, por não ser só o manifestado, apenas uma fase.

Em vista disso, a metaestabilidade é fluxo e “o fluxo é uma metáfora da vida, tendendo ambos, fluxo e vida, a desenvolver-se na tensão entre equilíbrio e desequilíbrio. Os fluxos fazem corrente e as correntes vivem da duração” (Martins, 2006, p. 11). O movimento desses fluxos não é regido por traços fixos e rígidos, mas, antes pelas vivências e experiências que fluem e compõem o movimento metaestável.

Os fluxos podem ser intensos e frenéticos, mas também podem ser brandos e calmos, como as ondas que recuam para pegar força e virem na próxima onda com mais energia, são também como o fluir da vida, ora intensa, ora calma. Assim,

Um fluxo vive de impulsos, sendo, pois, do domínio da descontinuidade. A continuidade de um fluxo não nos garante a estabilidade. Qualquer equilíbrio conseguido encontra-se sempre ameaçado de instabilidade. O *continuum* do curso de um fluxo (de uma vida) é, pois, uma abstracção, uma substancialização, uma reificação. Podendo ser sempre palpitante, o equilíbrio do curso de um fluxo não pode deixar de ocorrer no meio de um turbilhão (no meio do tumulto da vida). (Martins, 2006, p. 11-12)

É na metaestabilidade em que somos desterritorializados e somos levados a encontrar novos fluxos, novos movimentos, pois o fluxo é energia potencial descentralizada. Dessa maneira, a estabilidade não apresenta movimento criativo, fluido energético. Visto que “é a metaestabilidade energética que dá origem à vida: as realidades individuais procedem do pré-individual que, com seu alto potencial e com sua metaestabilidade, encadeia devires que resultam no transindividual” (Oliveira; Peel, 2022, p. 17). Logo, o individual se constitui pelo impulsionamento do pré-individual e ambos formam o transindividual.

Para Oliveira e Peel (2022, p. 21), “Língua e gramática são sistemas metaestáveis, devendo ser vivenciados enquanto transduções; [...] transdutivos, já que arranjam a vida semioticamente; sendo a gramática internalizada, uma abertura do mundo para o homem”. Consoante, os autores enfatizam que a gramática internalizada é constituída por objetos técnicos ou seres técnicos, e a individualização desses seres é a condição do progresso técnico; pois ele condiciona sendo condicionado pelo meio que criou ao seu entorno.

²¹ “la individuación no se efectúa según lo continuo, lo que tendría por resultado hacer que una individuación sólo pudiera ser total o nula”.

Simondon (2020) argumenta que “o objeto técnico individualizado é um objeto que foi inventado, isto é, produzido por um jogo de causalidade recorrente entre vida e pensamento no ser humano” (Simondon, 2020, p. 111). Nesse aspecto, o objeto técnico só o é se tiver essa associação, caso contrário, como afirma o autor, é apenas um utensílio por não ter uma consistência interna, não ter o meio associado.

Ao observarmos a questão da metaestabilidade proposta por Simondon, e, nessa lógica, “acolhendo a individuação por equilíbrios metaestáveis não há como negar o fato da individuação ser um processo *coletivo*” (Escóssia, 1999, p. 10, grifo da autora). Com isso, tendo a individuação como um processo coletivo, também precisamos juntamente pensar no pré-individual, no transindividual e no coletivo.

A individuação psicossocial, transindividual ou coletiva são o mesmo tipo de individuação. Em vista disso, a invenção técnica é subjetivação do coletivo, e por ela ser uma individuação, estabelece uma dinâmica entre o virtual e o atual, pois:

Ao inventarmos objetos, instrumentos, artefatos, produzimos um mundo, um coletivo comum, público e partilhável. Este coletivo por sua vez retroage sobre os sujeitos reconstituindo-os, interferindo em seus processos cognitivos, seus sentimentos e suas ações: ou seja, o mundo técnico/coletivo retroage e produz novas subjetividades individuais, mutantes e provisórias, como a exterioridade que as condicionam. (Escóssia, 1999, p. 74)

As instituições da linguagem são objetos técnicos, sendo assim, ambos são dispositivos de memória, máquinas de perceber, instrumentos de percepção. Sendo uma máquina de perceber (objeto técnico), como relata Simondon, aquela que veicula, traduz e amplifica uma ação sobre o objeto e uma informação vinda do objeto, oportunizando sobre o objeto reconhecimento e visibilidade.

Nessa perspectiva, a informação é conservada na transdução, está no nível transindividual, ela “[...] é a tensão entre dois díspares reais, é a significação que surgirá quando uma operação de individuação descobre a dimensão segundo a qual dois díspares reais podem devir sistema”²² (Simondon, 2015, p. 19, tradução nossa). Logo, a informação não é algo posto, e sim, uma exigência da individuação, supõe tensão, sendo ela a significação surgida de uma disparidade, é o modo da ressonância interna (condicionamento do ser por si mesmo).

O autor ainda enfatiza que a informação é sempre interna e “só existe informação intercambiada entre seres já individuados e no interior de uma sistemática do ser que é uma

²² “[...] es la tensión entre dos reales díspares, es la *significación que surgirá cuando una operación de individuación descubra la dimensión según la cual dos reales díspares pueden devenir sistema*” (grifo do autor).

nova individuação”²³ (Simondon, 2015, p. 420, tradução nossa). Assim, a informação traz o sentido, é um intercâmbio entre as partes do sistema, como afirma Simondon; e, a partir disso, temos como implicação a individuação, ou seja, a informação é um aspecto da individuação, uma ressonância interna.

O espaço do saber, onde o dispositivo das árvores de conhecimento investe, constitui-se como um mapa móvel e interativo, como uma “[...] máquina perceptiva, ou instrumento de percepção, que visa dar reconhecimento e visibilidade a saberes, habilidades e competências” (Escóssia, 1999, p. 77). Nesse espaço de saber mencionado, é dada visibilidade e inclusão para os saberes que são normalmente desvalorizados e excluídos dos sistemas, sejam sistemas escolares, universitários, dentre outros.

Para Simondon o processo de individuação deve ter uma relação de pertencimento e causalidade recíproca. Por isso, a técnica é uma dinâmica na qual os homens participam de forma criativa e consequente, pois essa é “[...] uma dinâmica que retroage sobre os homens, sobre a inteligência, os sentimentos e sobre valores culturais” (Escóssia, 1999, p. 83). A técnica aqui funciona como um ato na relação entre o homem e o meio, resultando em um fluxo energético que retorna ao homem, possibilitando a sua modificação e evolução.

Nessa perspectiva, Escóssia (1999, p. 83) afirma que “a relação do homem com a técnica é concebida como um dos aspectos da relação do homem com o mundo”. Sendo assim, essa relação homem e mundo não é de dominação, de superioridade e inferioridade, mas formam uma singularidade, um único sistema.

O que dispara o equilíbrio metaestável é a informação, sendo essa uma modalidade de troca que autoafeta e autocondiciona o ser individuado, que se questiona, ela é simultaneamente ‘resultado e germe’ de individuação, também interior e exterior (Escóssia, 1999). Sendo “[...] o que transborda, irradia e resplandece de uma individuação à outra” (Escóssia, 1999, p. 86).

Logo, “na invenção técnica, [...], o que transborda e passa como informação é a tecnicidade, contida e expressa pela própria matéria” (Escóssia, 1999, p. 87). Desse modo, a tecnicidade produz subjetividade, é o grau de concretização do objeto, já o meio associado é um sistema maior formado pelo homem e pelo mundo.

O tempo é diferenciação e é multiplicidade, sendo assim, “há dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade atual, numérica ou quantitativa e a multiplicidade virtual, qualitativa ou contínua” (Nascimento, 2012, p. 98). Assim sendo, a multiplicidade atual está

²³ “solo existe información intercambiada entre seres ya individuados y en el interior de una sistemática del ser que es nueva individuación”.

relacionada à variedade material, sua distribuição no espaço-tempo, sendo os seres apenas definidos por sua constância ou permanência, como menciona Nascimento (2012). E, uma vez que suas transformações ocorrem de forma bem delimitada e recortada no espaço e no tempo, tendemos a fazer comparações ou análises comparativas, observando as descontinuidades do ser analisado.

Já, na multiplicidade virtual, sendo ela indivisível, não é de interesse as diferenças entre os entes, mas sim a diferença própria de cada um deles. Essa multiplicidade se configura pelo seu caráter contínuo, oposta ao que é estático, ela diferencia, essa diferenciação é duração, não sendo redutível a coordenadas espaço-temporais.

Dessa maneira, a multiplicidade atual ou quantitativa é um recorte da passagem contínua, da multiplicidade virtual ou qualitativa, de interrupção da transformação, de um decalque, ela é estática, sendo a multiplicidade virtual a passagem contínua, o fluxo, o devir. Elas são duas faces do mesmo movimento, uma envolve a outra, nesse sentido, a multiplicidade implica tanto o virtual quanto o atual. Nascimento (2012, p. 102) menciona que “[...] no tocante à vida, estamos sempre numa travessia ou curto-circuito entre atual e virtual”. Assim, são as multiplicidades que guiam essas travessias.

A dinâmica atual e virtual traz uma abertura temporal, onde a ordem do atual ou individuado é referente ao presente, e a ordem do virtual, pré-individual e coletivo, é referente ao passado e futuro; lembrando que não é uma temporalidade linear, mas descontínua, é “[...] o tempo de Aion -, onde o presente convoca passado e futuro como dimensões simultâneas do devir do ser, como dimensões informativas, portadoras de sentido” (Escóssia, 1999, p. 88). Nesse sentido, os atos do passado ecoam no presente sob forma de virtualidades, podemos ainda reinserir o velho atualizando-o, com isso criaremos um presente sem nos fixarmos em apenas criar o novo.

Simondon fala da individuação nos processos técnicos, sendo a individuação um processo de transdução, onde o sujeito é efeito da individuação e não a causa. E esse processo é permanente e incompleto, deixando aberturas para futuras individuações, sendo que cada fase alcançada com a individuação atinge um equilíbrio metaestável, lugar de criação, de invenção, sem eliminar as antigas. A individuação é justamente a resolução dessa problemática do ser, resolução que estabelece uma mediação, uma comunicação entre duas ordens de grandeza, levando a uma estabilização que, no vivo, é temporária. Sendo que essa metaestabilidade caracteriza também o domínio do vivo, do psíquico e do social.

Sendo assim, a individuação do vivo é constante, perpétua, não esgota o potencial metaestável que é condição da vida. Assim, esse potencial permanece associado ao indivíduo,

sendo fonte de estados metaestáveis dos quais poderão sair novas individuações. Ainda, “o devir do ser vivente, em lugar de ser um devir depois da individuação, é sempre um devir entre duas individuações”²⁴ (Simondon, 2015, p. 41, tradução nossa). Com isso, há uma relação alagmática entre o individuante e o individuado, o vivo continua individuando-se.

Desse modo, no processo de individuação ontogenética encontramos todos os aspectos, mencionados anteriormente, de forma que interagem um com o outro e não de forma separada: objetos técnicos, meio associado, metaestabilidade, agenciamento, transdução, as fases do ser, eles se integram, não apresentando barreiras. Consequentemente, uma ciência como essa que abordamos neste capítulo, que tem um caráter dinâmico-nômade, não visa um desenvolvimento autônomo. Contudo, a solução dos problemas deve vir de um conjunto de atividades também não autônomas, nem ser detentora de poder, pois para seu funcionamento, sua operação é necessária, os meios para a construção. Então, se faz necessário seguir fluxos turbilhonares, traçar, relacionar e conectar. Portanto, no capítulo a seguir, discorreremos sobre o signo, a significação e o sentido por Deleuze, Guattari, Simondon e Peirce.

²⁴ “El devenir del ser vivo, en lugar de ser un devenir luego de la individuación, es siempre un devenir entre dos individuaciones”.

4 O SIGNO, A SIGNIFICAÇÃO E O SENTIDO POR UM VIÉS DE AGENCIAMENTOS, REDES E INDIVIDUAÇÕES

A semântica arbórea segue por um viés autônomo, caracterizada por formas e estruturas relacionadas a objetos (objeto do mundo objetivo ou mental). Na Linguística Estruturalista, por exemplo, adota-se uma visão dicotômica do signo, centrada na relação significante-significado. A teoria Gerativa também segue esse princípio arborescente. Essas perspectivas, no entanto, contrastam com a ideia de uma semântica reticular, na qual as relações não se limitam ao interno, mas incluem o mundo externo e suas interações, além do falante e suas conexões, formando o que pensamos chamar de ‘teia-sentido’. Por isso, buscamos novas aberturas e percepções relacionadas aos termos como: sentido-significante-significado por um viés deleuziano, guattariano e simondoniano.

Teceremos um fio condutor por esse caminho, mencionado anteriormente, mas primeiro precisamos lembrar e também traçar pontos dessas dicotomias. Dessa maneira, a primeira dualidade nos apresentada é a dicotomia fala e escrita, Saussure, onde se põe em evidência que a fala exerceria maior relevância sobre a escrita, criando-se assim uma hierarquia, ou como assevera Derrida (1975) um fonocentrismo.

Com isso, Neves (2006), apoiada nessa concepção de Derrida menciona que tanto a fala quanto a escrita não possuem essa hierarquia e ambas são ausência e presença e apenas diferem no tempo e no espaço.

Segundo Deleuze, a tradição filosófica pensa o ser a partir de categorias que seriam seus predicados últimos. Assim, por exemplo, seriam categorias de uma coisa suas qualidades (cor, sabor, etc.), suas quantidades (número, tamanho, peso, etc.), suas relações extensas (liga-se a quê? Surge do quê? Interfere em quê?), suas ações e paixões causais frente a outros corpos (capacidade de alterá-los ou de ser por eles alterado). [...] Ou seja, no plano das categorias, o que de mais fundamental poderíamos falar de algo é que ele *é*. (Nascimento, 2012, p. 30)

Nesse sentido, o pensamento nessa perspectiva clássica é tomado como uno, transcendente, sendo encarado como individualidades que não são abertas ao mundo, criativas, mas são fechadas em si. Já em Deleuze o encontro é entre multiplicidades, onde não temos pontos de partida, não tendo duas individualidades ou substâncias, mas encontros pré-pessoais e pré-individuais. Desse modo, os encontros são dinâmicos; somos constantemente atravessados e constituídos por fluxos, os quais expandem ou limitam nossa percepção.

Nessa perspectiva, Benveniste (1939, *apud* Agustini; Rodrigues, 2018) menciona que entre o significante e o significado existe um laço necessário e não arbitrário, como defendia

Saussure. Pois, essa arbitrariedade eliminaria a potência do signo, com isso, Benveniste menciona a diferença entre semiótica e semântica em uma entrevista a Pierre Daix, 1968. Dessa maneira, ele inicia afirmando que o sentido teria duas modalidades, uma semiótica e outra semântica, e no campo semiótico seria reconhecer ou não se há sentido, não considerando qual é esse sentido. Nesse viés,

A semântica é o ‘sentido’ resultante do **encadeamento**, da apropriação pela **circunstância** e da **adaptação** dos diferentes signos entre eles. Isto é absolutamente imprevisível. É a abertura para o mundo. Enquanto que o semiótico é o sentido fechado sobre si mesmo e contido de algum modo em si mesmo. (Benveniste; Daix, [1968] 2006, p.21-23; negrito nosso, *apud* Agustini; Rodrigues, 2018, p. 21)

Conforme os autores, o sentido semiótico seria mais imediato, um reconhecimento ou identificação da existência, ou não, do sentido, operando apenas no interior do sistema linguístico, sem história nem contexto. Já no nível semântico, teria a preocupação em compreender e distinguir qual o sentido, visto que ele é resultado de um encadeamento de outros signos.

Ora, nós temos o famoso triângulo do signo em que temos, na visão saussuriana: signo, significante e significado. Ou triângulo semiótico para Ogden e Richards: pensamento e referência, símbolo e referente, ou ainda para Ullmann: significado, significante e coisa, e, para Peirce: interpretante, signo e objeto. Esses triângulos apresentados trazem uma estrutura de como se verifica a semiose, o qual é o processo de construção do significado e do sentido.

Como enfatiza Jungk (2017) a Semiótica com suas três subdivisões, Gramática Especulativa, Lógica Crítica e Retórica Especulativa ou Metodêutica, estudam respectivamente: as composições de todos os tipos e classificações do signo; a relação dos signos com a verdade; e busca-se entender como os signos produzem seus efeitos, sendo que o pragmatismo ocupa essa posição do terceiro ramo apresentado por Peirce. Ainda, a Semiótica tem um caráter de ser cognitiva e de natureza dos signos, pois “é essa análise lógica dos signos em diferentes níveis que é desenvolvida por cada um dos ramos da semiótica” (Jungk, 2017, p. 168).

A Gramática Especulativa foi desenvolvida por Peirce sendo uma “[...] teoria semiótica que estuda o funcionamento de todos os tipos de signos a partir de sua estrutura triádica irreduzível formada pelo signo” (Jungk, 2017, p. 168-169). Sendo assim, o signo tem uma condição triádica e essa tríade desenvolvida por Peirce são denominadas: *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*. Sendo elas entendidas como:

Primeiridade é o modo de ser daquilo que é tal como é, positivamente e sem referência a nada mais. Já a *secundidade* envolve a relação de um primeiro com um segundo, sendo a categoria da facticidade e experiência no tempo e espaço (ibid.). A *terceiridade*, por sua vez, coloca um segundo em relação com um terceiro, sendo a categoria da semiose (ibid.). (Jungk, 2017, p. 169, grifos nossos)

Segundo o mencionado, na tríade do signo temos o próprio *signo* sendo percebido como signo, primeiridade; o *objeto* que é o lugar onde o signo está, o que é representado pelo signo, secundidade; e o *interpretante*, categoria da terceiridade, é o efeito gerado pelo signo e consegue um signo gerar outro signo infinitamente. O que gera novos signos, os multiplica, é a incompletude do signo para com seu objeto. Nesse viés, se formos pensar na tríade signo-significante-sentido e relacioná-la com o mencionado, teríamos o signo para o próprio signo, primeiridade, o significante para o objeto, secundidade e o sentido para o interpretante, terceiridade.

Peirce ainda relata haver uma divisão no objeto do signo, temos o “[...] *objeto dinâmico*, definido como aquele que determina o signo e permanece fora dele, ou ainda, como aquilo que o signo substitui, e *objeto imediato* que é o objeto interno ao signo, ou o modo como o objeto dinâmico é representado pelo signo” (Jungk, 2017, p. 170, grifos da autora). Conforme, o objeto dinâmico é o objeto em si, e o objeto imediato é o que nos apresentará o objeto dinâmico.

Dessa maneira, Jungk (2017, p. 170) afirma que “a cognição humana não tem, assim, acesso direto ao real, ao objeto dinâmico. Ele nos chega através da medi(ação) sígnica em que o signo, sempre incompleto em relação a seu objeto (sendo por isso mesmo um signo), o representa parcialmente”. O objeto imediato, semiótico, é quem apreende o objeto em si, por isso o objeto dinâmico aparece por mediação, é sempre mediado.

Ainda por esse viés do duplo aspecto do signo, a língua que visa à significação e,

a significância funda-se sob duplo aspecto, duplo domínio: o semiótico e o semântico. A significação, nessa perspectiva, é tributária da relação indissociável entre os dois modos concomitantes a partir dos quais a língua significa, dois modos articulados que fundam a produção de sentido. (Agustini; Rodrigues, 2018, p. 22)

Com isso, a significância advém dessa articulação indissociável entre o semiótico e o semântico. Ainda podemos relacionar a forma ao semiótico e ao sentido, e a substância à semântica. Entendendo que,

[a] **noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos** desta vez **na língua sua função mediadora** entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, **organizando toda a vida dos homens.**[...] **Somente o**

funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência. (Benveniste, [1967] 2006, p.229; grifos nossos, *apud* Agustini; Rodrigues, 2018, p. 25)

De acordo com o mencionado, a semântica traz essa função mediadora, traça relações com o homem-homem, com o homem-mundo e com o mundo-mundo. Nessa vertente, a dimensão da discussão desses conceitos levantados por Peirce trouxe desdobramentos da “[...] Semiótica ou Lógica e seus três ramos, que culminam na emergência de um novo método de investigação do real cujas consequências são da maior relevância no terreno filosófico, especialmente no tocante às questões metafísicas de investigação da realidade” (Jungk, 2017, p. 168). Vale ressaltar que a Semiótica ou Lógica faz parte da *Ciência Normativa*, também fazendo parte dessa ciência a Metafísica, que é dependente dos ramos da Semiótica para obter resultados pertinentes.

Cada signo tem suas singularidades, operações, qualidades e traços, que determinam a relação de desejo com os outros signos e no meio em que compõe o fluxo sentido. Sendo assim, mais uma vez a crítica ao pensamento tradicional de dividir o signo em significante e significado é por passarmos a ver esses termos definidos e cada um separado do outro, como se cada um estivesse em uma extremidade, distanciando a possível conexão que teriam entre eles. E o signo é os dois ao mesmo tempo, sendo ele movimento, fluxo, variação, portador de singularidades e de traços de expressão.

A semântica, a sintaxe e a pragmática estão integradas, ou pelo menos deveríamos vê-las assim, porém, tendemos a vê-las separadamente por conta da visão segmentária já instaurada desde a antiguidade. Nessa vertente, Simões (2004, p. 108, grifos da autora) ressalta que “[...] *o estudo da semântica não se faz isoladamente*. Noções de semiótica acabam por impor-se à proporção que se adentra o universo das significações e se observa o processo de construção do sentido”. Conforme, para a compreensão do processo do significante, significação e sentido, perpassamos por bases semânticas e pragmáticas que compõem com a semiótica.

É relevante destacar que, ao tratarmos da semântica do acontecimento sob a perspectiva de Guimarães, cuja teoria está ancorada na enunciação, compreende-se que “[...] o sentido é produzido enunciativamente no e pelo acontecimento da enunciação” (Souza, 2019, p. 88). Segundo o autor, considera-se o enunciado como unidade produtora de sentido, e para isso “[...] os procedimentos de produção de sentido são de dois tipos, a reescrituração e a articulação” (Souza, 2019, p. 88). Ainda, para Guimarães, os tipos de agenciamento enunciativo são a reescritura e a articulação.

Nessa perspectiva, é a semântica do acontecimento porque ele está ligado à enunciação e a semântica também é enunciação, sendo o acontecimento uma temporalidade, sendo para Guimarães o encontro do já dito. Diante disso, faz-se relevante frisar que, embora alguns termos se assemelham com os abordados neste capítulo, eles não comungam com o pensamento deleuziano, guattariano e simondoniano. Em virtude disso, para Deleuze (1974, p. 56) “os acontecimentos são ideais”, são singularidades, e os pontos singulares de cada acontecimento se alastram sobre a linha de tempo Aion.

O tempo Aion não traz a necessidade de ser infinito. Para entendermos melhor: “[...] o *presente* sempre limitado, que mede a ação dos corpos como causas e o estado de suas misturas em profundidade (Cronos); de outro, o *passado* e o *futuro* essencialmente ilimitados, que recolhem à superfície os acontecimentos incorporais enquanto efeitos (Aion)” (Deleuze, 1974, p. 64, grifos nosso). Conforme o autor menciona, o tempo Cronos é o presente e limitado, mas por ser cíclico, é infinito, ele suscita um eterno retorno do mesmo. E, o tempo Aion, ao qual ele se detém mais, é passado e futuro ilimitados, “[...] cada presente se divide em passado e em futuro, ao infinito” (Deleuze, 1974, p. 64) é o tempo dos acontecimentos, é a diferença.

Assim, o Cronos e o Aion, respectivamente, são “[...] *dois tempos, dos quais um não se compõe senão de presentes encaixados e o outro não faz mais do que se decompor em passado e futuro alongados*” (Deleuze, 1974, p. 65, grifos do autor). Sendo um cíclico e limitado, o qual “[...] mede o movimento dos corpos e depende da matéria que o limita e preenche; e o outro é pura linha reta na superfície, incorporal, ilimitado, forma vazia do tempo, independente de toda matéria” (Deleuze, 1974, p. 65). Logo, Cronos labirinto cíclico e variável, e o Aion também labirinto, só que em linha reta incessante e fugidío, avançando e recuando em dois sentidos ao mesmo tempo, passado e futuro.

Os acontecimentos não são separados, mas se comunicam formando um só acontecimento, o acontecimento do Aion. Logo, “o Aion é exatamente a fronteira das duas, a linha reta que as separa, mas igualmente superfície plana que as articula, vidro ou espelho impenetrável” (Deleuze, 1974, p. 67).

Nascimento (2012, p. 171) menciona que, para Deleuze e Guattari, “a linguística saussuriana condiciona o jogo de relações entre os elementos sígnicos enquanto ‘unidades distintivas’ a certa ‘identidade mínima’ garantida pela sobrecodificação significante”. Por isso, os autores vão contra essa linguística e mencionam que “[...] a significância é um efeito oriundo de desterritorializações e reterritorializações de estratos significante-subjetivos, não podendo ser transcendentalizada nem subsumir a infinidade dos outros estratos” (Nascimento, 2012, p. 171).

Nessa vertente, Deleuze e Guattari vão em linha oposta à dualidade língua e fala proposta pela linguística estruturalista, assim como vão contra a dicotomia significado e significante/ou conteúdo e expressão, pois para os autores eles são inseparáveis. Conseqüentemente, “todas as distinções dicotômicas de uma linguística estrutural são assim desterritorializadas pelos agenciamentos coletivos de enunciação e o conjunto de variáveis que os caracteriza” (Maxwell, s.d., p. 91). Pois, o signo constrói sentido e significação a partir dos encontros, não sendo o sentido, em um quadro de possibilidades, atribuído ao signo de antemão.

Dessa forma, a nossa fala e o nosso discurso são formados por fragmentos, por discursos múltiplos, constituídos por um agenciamento coletivo. Assim, o discurso proferido pelo indivíduo é uma enunciação coletiva, ou um pedaço dessa enunciação onde estão presentes devires históricos, sociais e de mundo, um discurso indireto composto por múltiplos fragmentos.

Jungk (2017, p. 167) relata que a ação do signo para Peirce é “[...] uma operação puramente lógica, que não se confunde com a ideia de um indivíduo que pensa e sua crítica à filosofia cartesiana não se restringe aos conhecidos artigos da série cognitiva”. Dessa forma, a lógica para Peirce é o que proporcionará a nós o ensino de como tornar nossas ideias mais claras, sendo esse signo a corporificação do pensamento, mediação ou relação.

O signo e a comunicação estão interligados, pois “[...] é o signo que propicia a comunicação, e a comunicação é justamente o modo como se produzem os encontros entre os divergentes, sendo o signo o seu resultado” (Araújo; Pereira, 2018, p. 7). Nesse viés, o signo é uma força perceptiva, nos levando a pensar, aos encontros, suscitando multiplicidades de relações, que no meio associado produz significações. Diante disso, o signo também é afecto e percepto, pois:

[...] pensar o signo implica se perguntar pelas estratégias de abertura do pensamento à potência dos afectos (modos de sentir diferentemente) e perceptos (modos de perceber diferentemente), não se descuidando, para isso, de certos limites que, observados com prudência, permitem prosseguir em novas experiências. (Nascimento, 2012, p. 36)

Dessa forma, o signo traz a significação pela experiência do encontro que abre uma pluralidade real de relações. Com isso, sendo o pensamento abertura de potências afetivas e perceptivas, ele só será um ato criativo se quebrarmos o eu pessoal e fugirmos das possibilidades abstratas, se desvencilharmos do senso comum e do bom senso, o mesmo serve para o sentido.

Peirce ao criticar o método cartesiano foi levado a apresentar uma teoria sgnica do conhecimento, “uma vez que todo conhecimento vem da observação e da experiência contínua

da realidade que está acima de qualquer cognição, sendo essa realidade desconhecida, porém cognoscível” (Jungk, 2017, p. 187). Para o autor, nós pensamos por meio de signos, ou seja, o ato de pensar só se torna possível por meio deles.

Com isso, “o signo é *implicação*, ou coexistência de diferenças em abertura recíproca que, por ocasião de encontros, transbordam em nossa percepção consciente e nos causa o sentimento de que a coisa observada, o objeto dado, carrega consigo universos inauditos” (Nascimento, 2012, p. 27, grifo do autor). Dessa forma, o signo para Deleuze implica a relação de heterogeneidade, a diferença, sendo que para Deleuze diferenças são relações.

Ademais, “o signo é, portanto, essa disparação na qual os heterogêneos se comunicam afirmando sua diferença, sua irredutibilidade de um ao outro” (Nascimento, 2012, p. 34). Sendo que a disparação é uma ação intensiva, produtora, o ‘dispar’ chamado por Deleuze. Além disso, os signos são labirintos por onde percorrem os sentidos. Assim, “o modo de significação de um objeto será revelado pelo aspecto mediatório que ele desempenhar” (Jungk, 2017, p. 208). Os signos sempre geram outros signos, podendo esses signos gerados serem mais ou menos produtivos em relação àquele ao qual procedeu.

Nessa vertente, na visão peirceana o signo apresenta uma forma simples da relação triádica, onde “Peirce chegou a dizer que o signo é a mãe e o objeto é o pai do significado (1907, *apud* Fisch, W1, p. xxxii), sendo o interpretante, portanto, seu filho, ou o produto da relação triádica” (Jungk, 2017, p. 219-220). E, com isso, entende-se que “semiose é mediação, terceiridade” (Jungk, 2017, p. 220). Dessa maneira, a natureza mental está presente em tudo, e como mencionado anteriormente, é sígnica e formada por relações triádicas, tendo o signo a forma mais simples dessa relação de terceiridade.

Ainda, Nascimento (2012) assevera que os signos trazem consigo dispositivos que disparam uma potência cognitiva da nossa imaginação. O autor também concorda com Deleuze afirmando que o signo é um encontro intensivo. Dessa forma, os signos, as palavras, não são compostos estratificados, são forças de significação que entram em relação com outras forças significativas, trazendo assim, o devir mudança que só ocorre diante de forças e não de formas. Também, os signos asseguram e são agentes de novas comunicações.

Nascimento (2012, p. 49) ressalta que, “em Espinosa, são os signos que significam outra coisa, que carregam em si um sentido escondido, condicionado, codificado”. Com isso, significante e significado, outrora mencionados na linguística tradicional, são tidos como exemplos, noções comuns ao conjunto de atributos do signo, mas eles não compõem o todo do signo; pois, ao experienciarem o signo inserido em seus contextos, podem nos revelar sentidos diversos, ocultos, aqueles que só aparecem inseridos em alguns contextos e em outros não.

Os traços do efeito de um signo sobre o outro, em conjunto com o outro, também são uma afecção, sendo a variação de potência envolvida um ‘afecto’. E, esses afectos, como menciona Espinosa, são efeitos que aumentam e diminuem a nossa potência, podem compor ou decompor; pois, os signos são relações que constituem os sentidos, sendo assim, a relação se transforma, compõe, decompõe, por isso, não entendemos ter um único significado para cada signo.

Sendo assim, o signo é capaz de fazer mediação entre o campo *físico* e o campo “[...] *psíquico*, entre o conjunto de relações diádicas e o conjunto de relações triádicas de um determinado fenômeno, isto é, entre a exterioridade daquilo a que chamamos matéria e a interioridade daquilo a que chamamos mente que se conjugam em qualquer existente” (Jungk, 2017, p. 220, grifo da autora). Para a autora, o signo apresentaria uma ação tradutora, exatamente por o signo se traduzir em outro em uma corrente contínua.

Dessa maneira, “pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas, nem idéias claras, só existem sentidos implicados nos signos” (Deleuze, 2003, p. 91). Só aprendemos verdadeiramente quando nosso pensamento é por vezes coagido, forçado, violentado, isso só ocorre pelo signo, logo somos levados a construir outros signos, outros pensamentos. O ato de pensar também é interpretar, traduzir, é quando chegamos ao sentido.

Em vista disso, entende-se que o termo *tradução*, por remeter a uma ideia de repetição do mesmo, é menos amplo que o termo *transdução*, que traz a ideia de conduzir além, converte mudanças. Nesse sentido,

[...] é possível afirmar que transdução compreende toda forma de tradução, um tipo específico de transdução, palavra que parece ser, assim, mais adequada do que a palavra tradução para designar os processos de ação *sígnica*. A transformação implicada em toda forma de tradução, por mais criativa que a tradução se apresente, fundamenta-se na ideia de levar algum significado, mensagem, ou informação de um sistema semiótico a outro com relativa fidelidade, enquanto na transdução essa transformação pressupõe um desenvolvimento. (Jungk, 2017, p. 221)

De acordo com o mencionado, o signo, por sua capacidade de gerar outros signos, ou melhor, o signo por conta da informação que carrega, além de originar outros signos, tem a capacidade de gerar sentidos outros conforme o contexto em que está inserido. Por isso, podemos pensá-lo como uma unidade transdutora.

Para Simondon (2015), a informação só é significativa se estiver dentro do coletivo²⁵. Com isso, a significação da mensagem provém de um ser ou vários seres e com eles formam um coletivo. Assim, “[...] a significação não é do ser, por outro lado, ocorre entre os seres, ou melhor, através dos seres: é transindividual”²⁶ (Simondon, 2015, p. 390, tradução nossa). Nesse sentido, também o sujeito é um conjunto e se constitui em uma unidade coletiva, as fases do ser.

Logo, o transindividual não é a síntese das fases do ser, mas a significação do ser, pois temos o sujeito rodeado de significação, sendo esse sujeito composto pela disparidade das fases do ser. Diante disso, a linguagem é acessada pelas significações, não ao contrário, “não é a linguagem que cria a significação” (Simondon, 2015, p. 390, tradução nossa)²⁷. Sendo a linguagem um veículo que transporta a informação entre um sujeito e outro, só ocorrendo dentro dessas trocas, também considerando a individualidade do sujeito, é que temos a significação.

Em consonância, a linguagem sendo veículo de informação não pode ser criadora de significações, pois, “a significação é uma relação de seres, não uma pura expressão; a significação é relacional, coletiva, transindividual, e não pode ser fornecida pelo encontro entre a expressão e o sujeito” (Simondon, 2015, p. 391, tradução nossa)²⁸. Por isso, a informação é dita partindo da significação, nas significações tanto o individual quanto o coletivo podem estar em acordo. A linguagem só se torna possível na troca, no discurso, ela é social.

Com isso, os signos são coisas a serem traduzidas e o sentido é a própria tradução. Além do mais, os signos podem se distinguir por sua matéria, por associação, pelas suas relações, porém,

[...] os signos têm dois tipos que se encontram em todas as espécies: as caixas entreabertas, a serem explicadas, e os vasos fechados, a serem escolhidos. E se o signo é sempre fragmento sem totalização nem unificação, é porque o conteúdo se atém ao continente por toda a força da incomensurabilidade que traz consigo, e porque o vaso se atém à sua vizinhança por toda a força de não-comunicação que mantém em si. (Deleuze, 2003, p. 123)

Consoante a caixa entreaberta seria um conteúdo comum, sem medida, é dela que se extrai o conteúdo, e o vaso fechado, onde não temos comunicação, temos uma parte-todo

²⁵ “La existencia de lo colectivo es necesaria para que una información sea significativa” (Simondon, 2015, p. 390).

²⁶ “[...] la significación no es del ser sino que ocurre entre los seres, o más bien a través de los seres: es transindividual” (Simondon, 2015, p. 390).

²⁷ “no es el lenguaje el que crea la significación” (Simondon, 2015, p. 390).

²⁸ “la significación es una relación de seres, no una pura expresión; la significación es relacional, colectiva, transindividual, y no puede ser suministrada por el encuentro entre la expresión y el sujeto” (Simondon, 2015, p. 391).

estático e privado de sentido aprofundado. Embora não se feche, nem totalize, é o que o autor chama de complicação, as partes assimétricas coexistem e não se comunicam. Sendo assim, tanto a força da incomensurabilidade quanto a força da não-comunicação são, conforme o autor, distâncias sem intervalos, não são distâncias espaciais. Pois, elas, a caixa e o vaso, passam constantemente de uma para a outra, se misturam. Logo, é a memória involuntária que abre e desdobra os conteúdos da caixa, enquanto é o desejo que faz os vasos se movimentarem.

Dessa maneira, Deleuze (2003, p. 79-84, grifos do autor) menciona que o sistema dos signos utiliza sete critérios, são eles:

1 °) *A matéria em que o signo é inscrito.* [...] Os signos mundanos são mais materiais por evoluírem no vazio. Os signos amorosos são inseparáveis da força de um rosto, da textura de uma pele, da forma e do colorido de uma face: coisas que só se espiritualizam quando a criatura amada dorme. Os signos sensíveis também são qualidades materiais, sobretudo os aromas e os sabores. [...]

2°) *A maneira como alguma coisa é emitida e apreendida como signo e os perigos (que disso decorrem) de uma interpretação ora objetivista, ora subjetivista.* Cada tipo de signo nos remete ao objeto que o emite como também ao sujeito que o apreende e o interpreta. [...]

3°) *O efeito do signo sobre nós, o tipo de emoção que suscita.* [...]

4°) *A natureza do sentido e a relação do signo com o sentido.* Os signos mundanos são vazios; substituem a ação e o pensamento, pretendem valer por seu sentido. Os signos amorosos são enganadores: seu sentido se encontra na contradição daquilo que revelam e do que pretendem esconder. Os signos sensíveis são verídicos, mas neles permanece a oposição da sobrevivência e do nada; e seu sentido ainda é material, reside em outra coisa. [...]

5°) *A principal faculdade que explica ou interpreta o signo, que desenvolve seu sentido.* A inteligência para os signos mundanos; também a inteligência, mas de forma diferente, para os signos amorosos [...]. Para os signos sensíveis, ora a memória involuntária, ora a imaginação, tal como nasce do desejo. Para os signos da arte, o pensamento puro como faculdade das essências.

6°) *As estruturas temporais ou as linhas de tempo implicadas no signo e o tipo correspondente de verdade.* O tempo é sempre necessário para a interpretação de um signo, o tempo é sempre o de uma interpretação, isto é, de um desenvolvimento. [...] Tempo que se perde, tempo perdido, tempo que se redescobre e tempo redescoberto são as quatro linhas do tempo. Notar-se-á, no entanto, que, se cada tipo de signos tem sua linha particular, ele participa das outras linhas, entrecruzando-se com elas ao se desenvolver. É, portanto, nas linhas do tempo que os signos interferem uns com os outros e multiplicam suas combinações. [...] Enfim, o tempo redescoberto da arte engloba e compreende todos os outros, pois é unicamente nele que cada linha de tempo encontra sua verdade, seu lugar e seu resultado do ponto de vista da verdade. [...]

7°) *A essência.* Dos signos mundanos aos signos sensíveis, a relação do signo com seu sentido é cada vez mais íntima. [...] a essência [...] em cada caso, determinava a relação do signo com seu sentido. [...] não podíamos compreender imediatamente que as Essências já animavam os signos mundanos, os signos amorosos, os signos sensíveis. Mas quando os signos da arte nos revelam a essência, reconhecemos seu efeito nos outros campos. [...]

De acordo com o mencionado, o sentido está envolvido no signo e, fazendo uma analogia, os signos seriam como aquela boneca tradicional da Rússia, a Matrioska, nas quais as que ficam dentro dela seriam como a alma dessa boneca, ou melhor, a significação. Sendo

assim, uma boneca maior (o signo) e precisamos desvendar o que tem dentro, sua alma (o significado), o significante, a expressão dessa boneca.

E o sentido seria a composição dessa boneca com outras bonecas, ou com a estante em que ficasse exposta, com a decoração, por exemplo. Estando o signo parcialmente contido no objeto, a significação depende parcialmente do sujeito, bem como das circunstâncias e das associações. Visto que “[...] o signo se desenvolve, se desenrola no mesmo tempo em que é interpretado” (Deleuze, 2003, p. 84). Diante disso, Deleuze (1974, p. 117) menciona que para Leibniz o problema comporta signos ambíguos,

[...] ou pontos aleatórios, isto é, repartições diversas de singularidades às quais corresponderão casos de soluções diferentes: assim, a equação das secções cônicas exprime um só e mesmo Acontecimento que seu signo ambíguo subdivide em acontecimentos diversos, círculo, elipse, hipérbole, parábola, reta, que formam casos correspondendo ao problema e determinando a gênese das soluções.

De acordo com, embora esses mundos impossíveis do signo ambíguo eles apresentam alguma coisa em comum, e com isso vários mundos aparecem como possibilidade de solução para um único problema. Sendo assim, o signo ambíguo das singularidades apresenta variantes para uma mesma história, sendo ele vago, nômade e comum a vários mundos.

Dessa maneira, “[...] os signos [...] filosofia de Deleuze. Se ligam à imanência de problemas práticos, permitindo-nos apreender não apenas o estado dos modos num determinado momento, mas também suas acelerações e desacelerações, o aumento e diminuição de sua potência” (Nascimento, 2012, p. 81). Devido às relações trazerem um poder de afetar e ser afetado pelos signos, logo a experimentação com os signos nos leva a novos limites, quebrá-los, ultrapassá-los, conhecer novos limites, ampliar a noção que temos dele, porque são variações, estados intensivos. Com isso, “[...] o signo não pode ser definido por uma significação abstrata que ele carregaria, mas sim diretamente como afecção e afecto” (Nascimento, 2012, p. 82).

Para Derrida (1975 apud Neves, 2006, p. 76-77), “[...] nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter para um outro elemento que, em si próprio, não está simplesmente presente”. Pois, para o autor, nos jogos das diferenças, nenhum elemento deve ser tido como o presente em si próprio, ou seja, apenas visto em si mesmo. Esse ponto de vista quebra o centrismo que qualquer elemento possa ter, fazendo com que olhemos para ele e sua relação com os outros elementos do sistema.

O sistema sinal-signo se dá quando colocamos em comunicação elementos de séries heterogêneas, estando para o sinal a estrutura onde há a repartição das “[...] diferenças de

potencial e que assegura a comunicação dos díspares; o signo é o que fulgura entre os dois níveis da orla, entre as duas séries comunicantes” (Deleuze, 1974, p. 266). O autor ainda assevera que, “todos os sistemas físicos são sinais, todas as qualidades são signos” (Deleuze, 1974, p. 266).

Deleuze (1974) traz uma menção sobre os simulacros, onde ele faz uma reversão do platonismo, que nega tanto o que é original, quanto o que é cópia, tanto o que é modelo, quanto o que é reprodução. Pois, o simulacro possui duas séries divergentes interiorizadas, e por isso ele não sustenta que invoquemos uma ou outra dessas séries. Diante disso, não existe mais aqui uma hierarquia, um ponto de vista privilegiado, embora a semelhança subsista, mas só quando “[...] é produzida como efeito exterior do simulacro, na medida em que se constrói sobre as séries divergentes e faz com que ressoem” (Deleuze, 1974, p. 268). Ainda, a identidade também subsiste, mas como lei que faz voltar todas as séries em um movimento forçado. Logo, temos a semelhança da diferença interiorizada e a identidade do diferente como potência primeira (Deleuze, 1974).

O mesmo e o semelhante são simulados, exprimem o funcionamento dos simulacros. Assim, a simulação é o efeito do funcionamento do simulacro, é a potência produtora de um efeito, esse efeito é no sentido de signo, que saiu do processo de sinalização. Com isso, a simulação está ligada ao eterno retorno, pois é no eterno retorno que temos o caos, ele “[...] é o devir-louco controlado, monocentrado, determinado a copiar o eterno” (Deleuze, 1974, p. 269). Dessa maneira, o eterno retorno se alimenta de fontes dionisíacas, que foram ignoradas ou recalçadas (Deleuze, 1974).

Sendo assim, “no eterno retorno, é preciso passar pelo conteúdo manifesto, mas somente para atingir ao conteúdo latente situado mil pés abaixo (caverna por trás de toda caverna...)” (Deleuze, 1974, p. 269). Diante disso, o eterno retorno é o caos, própria potência de afirmar o caos, sendo que, “[...] o que retorna são as séries divergentes enquanto divergentes” (Deleuze, 1974, p. 270). Desse modo, o eterno retorno é um círculo incomum, fora dos padrões, onde seu centro é sempre descentrado, é um simulacro, é o mesmo e o semelhante funcionando como simulacros. Vale ressaltar que o eterno retorno não:

[...] pressupõe o Mesmo e o Semelhante, mas, ao contrário, constitui o único Mesmo daquilo que difere, a única semelhança do desemparelhado. Ele é o fantasma único para todos os simulacros (o ser para todos os entes). É potência para afirmar a divergência e o descentramento. (Deleuze, 1974, p. 270)

Consoante, ele não é seletivo, não faz retornar tudo, se o mesmo e o semelhante deixarem de ser simulados não passarão apenas de ilusões. Por isso, o sentido é uma singularidade pré-individual que faz voltar sobre si, é o movimento do eterno retorno, devido sua intensidade primeira, e a intensidade só se abre em séries divergentes quando ela já é a diferença em si.

Ainda, “o verdadeiro sujeito do eterno retorno é a intensidade, a singularidade; daí a relação entre o eterno retorno como intencionalidade efetuada e a vontade de potência como intensidade aberta” (Deleuze, 1974, p. 308). Conforme o autor, a singularidade destituída da identidade, do eu, porque o eterno retorno quebra a identidade, sendo vista como pré-individual, potência, vai traçar comunicação e formar disjunções. Por isso, “o fantasma do Ser (eterno retorno) só faz voltar os simulacros (vontade de potência como simulação)” (Deleuze, 1974, p. 309). Visto que, se tudo é reticular, conectado, não devem existir transições.

Logo, podemos observar que “do ponto de vista do que Deleuze chama de ‘encontros fundamentais’ nós não somente nos confundimos com as transversalizações do díspar, que cria relações em relações, mas também somos a transitoriedade delas, seu fluir intempestivo” (Nascimento, 2012, p. 35). Desse modo, somos o tempo todo atravessados por novas relações, pois,

é a multiplicidade das relações em devir que nos força a essa abertura na medida em que fazemos sua experiência enquanto signo; estes nos assaltam pela força de paradoxos, instaurando desassossegos onde até então reinavam certezas, causando-nos muitas vezes a sensação de que perdemos o chão. (Nascimento, 2012, p. 35)

Conforme mencionado, nessa abertura forçada é onde faz emergir as sensações, a criação, a invenção, o devir pensamento. Ainda por esse viés, “o signo é a intensidade no encontro, é a presença, no dado, das forças do fora que, mesmo não estando imediatamente dadas, impõe-se à nossa sensibilidade, sem qualquer dependência de psicologismos, e força-nos a pensar a própria Diferença” (Nascimento, 2012, p. 118). Assim, o signo é intensidade que força o pensar e estabelece problemas.

Nessa vertente, “[...] o signo é justamente o que nos permite viver o corpo, a linguagem e o eu como relação exterior e como encontro de forças” (Nascimento, 2012, p. 152). A significação é já o estratificado, perdendo na estratificação a sua imanência e multiplicidade. Já os signos, por serem intensidades que circulam e se distribuem e se conectam a outros signos, essas intensidades dos signos, quando geram novas significações para o mesmo signo, que antes não existiam, são também um processo de desterritorialização sígnica.

Para Deleuze (2003, p. 4, grifos do autor), o signo “[...] é uma das palavras mais freqüentes da *Recherche*²⁹, principalmente na sistematização final, que constitui o Tempo redescoberto. A *Recherche* se apresenta como a exploração dos diferentes mundos de signos, que se organizam em círculos e se cruzam em certos pontos”. Com isso, os signos não são iguais, homogêneos, nem têm sentidos idênticos em todos os contextos, formando, ao mesmo tempo, uma unidade e pluralidade. Diante disso, “implicação e explicação, envolvimento e desenvolvimento, tais são as categorias da *Recherche*” (Deleuze, 2003, p. 84).

Os signos “[...] se diferenciam, não somente segundo as classes, mas segundo ‘famílias espirituais’ ainda mais profundas. De um momento para outro, eles evoluem, imobilizam-se ou são substituídos por outros signos” (Deleuze, 2003, p. 5). Assim, no ato de aprender, é preciso verificar e compreender a que os signos remetem, a quem estão relacionados e o que produzem diante desse mundo encontrado.

O signo imprime força inicial ao processo, mas há um esforço a mais, que encontra sua fonte num corpo inventivo, que não se furta à exigência do trabalho. Trabalhar com o signo não é anular sua singularidade referindo-o a um plano subjetivo e pré-existente de sentido, mas é praticar um jogo difícil entre o constrangimento imposto por sua singularidade e o exercício da invenção. É transformá-lo, captando-o naquilo que ele é. A interpretação não destrói a novidade do signo, onde reside sua força, mas respeita-a e viola-a ao mesmo tempo, criando a partir dele e colocando-o sempre à prova. Este modo de relação com o signo é também um modo de relação consigo mesmo. (Kastrup, 2001, p. 24)

Dessa maneira, eles exercem uma violência sobre o pensamento, nos forçando a *Recherche* (buscar), por isso, “as significações explícitas e convencionais nunca são profundas; somente é profundo o sentido, tal como aparece encoberto e implícito num signo exterior” (Deleuze, 2003, p. 15). Assim, o signo é um encontro que nos força a pensar, pois, “[...] implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (Deleuze, 2003, p. 21, grifos do autor). O pensar e aprender ocorrem no processo da experimentação, onde o signo por seu fluxo faz seu pensamento forçar a busca pelo sentido.

A essência está no sétimo critério mencionado por Deleuze, sobre o sistema dos signos, e ela ultrapassa,

[...] tanto os estados da subjetividade quanto às propriedades do objeto. É a essência que constitui a verdadeira unidade do signo e do sentido; é ela que constitui o signo como irredutível ao objeto que o emite; é ela que constitui o sentido como irredutível

29 *Recherche* na tradução do francês para o português significa ‘busca’ ou ‘pesquisa’, ‘procurar de novo’.

ao sujeito que o apreende. Ela é a última palavra do aprendizado ou a revelação final. (Deleuze, 2003, p. 36)

De acordo com Deleuze, os signos nos revelam a essência quando ultrapassam o nível da subjetividade e atingem o nível da arte, do imaterial, antes disso, eles apenas nos aproximam da essência. E essa essência mencionada pelo autor está relacionada à diferença, não diferença no sentido empírico entre duas coisas, pessoas, objetos, é antes uma diferença individualizante. Sendo a essência “[...] a qualidade de um mundo original” (Deleuze, 2003, p. 45), do mundo do Ser, individualizante, em si mesma diferença, autorrepetição, não do mesmo, potência. Nesse viés, o sentido deve ser visto como essência, potência de diferença e repetição.

Para Deleuze (2003, p. 85, grifo do autor), “o essencial na *Recherche* não é a memória nem o tempo, mas o signo e a verdade. O essencial não é lembrar-se, mas aprender; [...] As noções da *Recherche* são: o signo, o sentido, a essência; a continuidade dos aprendizados e o modo brusco das revelações”. Dessa forma, só é relevante para a *Recherche* quando conseguimos emitir signos que serão decifrados, tendo eles sentidos sempre equívocos, implícitos e implicados.

Nesse sentido, em uma visão deleuziana, devemos ser egiptólogos³⁰. Pois “tudo é implicado, complicado, tudo é signo, sentido, essência. Tudo existe nessas zonas obscuras em que penetramos como em criptas, para aí decifrar hieróglifos e linguagens secretas. O egiptólogo, em todas as coisas, é aquele que faz uma iniciação – é o aprendiz” (Deleuze, 2003, p. 86). Desse modo, para o autor, só existem corpos e os corpos em si mesmos, são linguagem e a linguagem são dos corpos. Ainda nessa analogia que o autor faz dos corpos, os sintomas são as palavras, assim também as palavras são sintomas. Por isso, ele afirma “seu corpo é um Egito” (Deleuze, 2003, p. 87) e assim seríamos egiptólogos desbravando o Egito corpóreo que é a linguagem composta de palavras-sintomas.

Dessa maneira, “[...] a univocidade põe em contato a superfície interior da linguagem (insistência) com a superfície exterior do ser (extra-ser)” (Deleuze, 1974, p. 186). Conforme o ser unívoco relaciona o interior da linguagem com o exterior do ser, ele é neutro, o próprio extra-ser, pura forma Aion. Sendo assim, a linguagem é possibilitada pelos acontecimentos, o início se dá pela palavra e só depois temos a linguagem. Logo, o acontecimento se torna linguagem, pois

³⁰ Egiptólogo: sm. Especialista em egiptologia. egipcianista. do latim *Egyptus*+o+gr *lógos*, do francês *égyptologue* (Etimologia). Egiptologia: sf Estudo das coisas antigas do Egito (seus monumentos, sua literatura etc.); egipcianismo (MICHAELIS online, 2023).

o acontecimento resulta dos corpos, de suas misturas, de suas ações e paixões. Mas difere em natureza daquilo de que resulta. Assim, ele se atribui aos corpos, aos estados de coisas, mas não como uma qualidade física: somente como um *atributo* muito especial, dialético ou antes noemático, incorporal. (Deleuze, 1974, p. 188, grifo do autor)

Esse atributo só existe na proposição que o exprime, existe somente como o exprimível. Por isso, “[...] na medida em que o acontecimento incorporal se constitui e constitui a superfície, ele faz subir a esta superfície os termos de sua dupla referência: os corpos aos quais remete como atributo noemático, as proposições às quais remete como exprimível” (Deleuze, 1974, p. 188, grifos do autor). Deleuze (1974, p. 189) ainda argumenta que:

[...] toda a organização da linguagem apresenta as três figuras da *superfície* metafísica ou transcendental, da *linha* incorporal abstrata e do *ponto* descentrado: os efeitos de superfície ou acontecimentos; na superfície a linha do sentido imanente ao acontecimento; sobre a linha, o ponto do não-sentido, não-sentido da superfície co-presente ao sentido.

De acordo com, a linguagem se organiza em meio a elementos formadores, não se desenvolvendo de raízes primeiras, que determinarão seu todo; esse todo não é homogêneo, nem possui movimento simples.

O pensamento nada significa se não tiver algo que force pensar, que viole o pensamento, e esse ‘algo’ que força, que violenta está fora do pensamento, é o essencial, é o signo. Assim, “o signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira” (Deleuze, 2003, p. 91). Ora, essa criação ou gênese do ato de pensar só ocorre por conta do signo/algo que força sair de um estado para outro.

Dessa maneira, a gênese apresenta dois estágios, sendo que “[...] o primeiro estágio da gênese é a operação do sentido, o segundo é a operação do não-senso sempre co-presente ao sentido (ponto aleatório ou signo ambíguo)” (Deleuze, 1974, p. 120). Conforme, o primeiro é uma organização fixa e sedentária das diferenças, e o segundo é a formação do senso comum, tendo como função a identificação. Porém, todos esses pontos singulares, o não senso e o senso comum ainda tomam o indivíduo como constituído, não levando em conta o pré-individual. Pois, o indivíduo nasce da singularidade a partir do transcendental pré-individual prolongado sobre uma linha de ordinários.

Deleuze (2003) também fala dos signos sensíveis, que, embora eles estejam relacionados à memória ou imaginação, mas são inferiores ao da arte mesmo estando próximos a ele, pois

“os signos da arte se explicam pelo pensamento puro como faculdade das essências” (Deleuze, 2003, p. 52). Diante disso, os signos sensíveis forçam a procura da verdade e os signos da arte forçam o ato de pensar. Por isso, o signo é diferença, é afecto, pois ele é variação de potência, aumentando e diminuindo a partir de encontros, ele não é forma ou função, por não se reduzirem a estados estáticos. Com isso, são também corpos sem órgãos.

A perspectiva significante/expressão – significado/conteúdo também são dualidades que remetem a um signo, nesse sentido, um signo com conteúdo ausente, essa dualidade também está presente no ensino e nas gramáticas, por exemplo. Sendo assim, “tais dualidades, tais leituras das coisas instituem certo comando, certa obediência, modelagem de comportamentos, organização, estratificação, estabelecimento de uma determinada ordem” (Nascimento, 2012, p. 168). Quando é mencionado pelo autor, palavras de ordem, assim como Deleuze e Guattari, também mencionam, não apenas seu uso como impositivo, imperativo.

Mas, sobretudo no seu uso de forma implícita, onde somos comandados o tempo inteiro por essas palavras de ordem, ‘de forma tão sutil’ que não percebemos o poder por trás delas. Dessa forma, “quando se considera o signo para além do império do significante, vemos que ele coloca em jogo sempre forças de dimensões histórico-mundiais” (Nascimento, 2012, p. 170). Dessa maneira, Deleuze nos aponta, de modo não formalizado, uma teoria dos signos, que é perceptível ao longo de suas obras. Sendo assim, Deleuze (1974, p 14, grifos do autor) traz uma definição para a significação (significado) e significante, onde assinala que

o nome de significação a uma terceira dimensão da proposição: trata-se desta vez da relação da palavra com conceitos *universais ou gerais*, e das ligações sintáticas com implicações de conceito. [...] Os significantes linguísticos são então essencialmente ‘implica’ e ‘logo’. A *implicação* é o signo que define a relação entre as premissas e a conclusão; ‘logo’ é o signo da *asserção*, que define a possibilidade de afirmar a conclusão por si mesma no final das implicações.

Conforme exposto, a significação vista como proposição está sempre em relação a outras proposições, tendo assim, a significação um valor lógico, compreendida como condição de verdade. Já, o significante traz a implicação e a asserção, onde traça relações com as premissas e a conclusão e depois verifica a possibilidade de afirmar ou não a conclusão. Em outros termos, o significante precisa estar em relação com outras proposições para termos implicações e asserções, só assim se torna possível uma conclusão a princípio, por isso não cabe um sentido restrito ou matemático.

Deleuze e Guattari (1995a, p. 81) mencionam que “[...] o significado não existe fora de sua relação com o significante, e o significado último é a própria existência do significante que

extrapolamos para além do signo”. Assim, os autores ressaltam que o significante é redundante e a ele compete a redução da expressão, e o significado a redução do conteúdo. Porém, “uma forma de conteúdo não é significado, do mesmo modo que uma forma de expressão não é significante” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 81). Por conseguinte, o significado e seu referente, se assim queiram chamar, estão atrelados a expressão que é autônoma e constante.

Outrossim, Deleuze e Guattari (1995) ainda acrescentam que conteúdo e expressão não são, respectivamente, significado e significante, mas são variáveis do agenciamento. Dessa forma, Deleuze e Guattari (1995b, p. 51, grifo dos autores) relatam que “não se trata ainda de saber o que tal signo significa, mas a que outros signos remetem, que outros signos a ele se acrescentam, para formar uma rede sem começo nem fim que projeta sua sombra sobre um *continuum* amorfo atmosférico”. Conforme os autores, esse *continuum* amorfo seria o significado, no entanto,

É preciso, então, um mecanismo secundário a serviço da significância: é a interpretância ou a interpretação. Nesse caso, o significado assume uma nova figura: deixa de ser esse *continuum* amorfo, dado sem ser conhecido, sobre o qual a rede dos signos lançava sua malha. A um signo ou a um grupo de signos corresponderá uma parte de significado determinado como conforme, consequentemente conhecível. (Deleuze; Guattari, 1995b, p. 53, grifo dos autores)

A comunicação do ato interpretativo gera significantes, sendo o significado o próprio significante em sua redundância. E, para os autores o significante é *rostidade*, pois ele se reterritorializa no rosto, ícone do significante, dele ecoa a voz, é público e não oculto. Mais uma vez, Deleuze (1974, p. 40) define significante e significado como:

[...] ‘significante’ todo signo enquanto apresenta em si mesmo um aspecto qualquer do sentido; ‘significado’, ao contrário, o que serve de correlativo a este aspecto do sentido, isto é, o que se define em dualidade relativa com este aspecto. O que é significado não é, por conseguinte, nunca o próprio sentido. O que é significado, numa acepção restrita, é o conceito; e, em uma acepção larga, é cada coisa que pode ser definida pela distinção que tal ou qual aspecto do sentido mantém com ela.

De acordo com o mencionado, o significante é a expressão; o significado é o conceito, o conteúdo, a designação, a manifestação, a significação, já, o sentido não existe fora da expressão, do significante. Sendo assim, “[...] o sentido é extra-ser, ele não é ser, mas um *aliquid* que convém ao não-ser” (Deleuze, 1974, p.34). Nesse viés, o sentido não existe, mas subsiste na proposição. Por conseguinte, o agenciamento é feito por encontros, sendo o signo formado pelo significante, pelo significado (a expressão e o conteúdo) e pelo sentido e precisam criar agenciamentos, encontros, devires.

Deleuze e Guattari (1995b, p. 56-57) apresentam um quadro sumário que compreende o significante figura em grupos arborescentes, hierárquicos, dentre outros, nisso os autores mencionam oito princípios que definem o significante:

1) o signo remete ao signo, infinitamente (o ilimitado da significância, que desterritorializa o signo); 2) o signo é levado pelo signo, e não cessa de voltar (a circularidade do signo desterritorializado); 3) o signo salta de um círculo a outro, e não cessa de deslocar o centro ao mesmo tempo que deixa se relacionar com ele (a metáfora ou histeria dos signos); 4) a expansão dos círculos é sempre assegurada por interpretações que fornecem significado e fornecem novamente significante (a interpretose do sacerdote); 5) o conjunto infinito dos signos remete a um significante maior que se apresenta igualmente como falta e como excesso (o significante despótico, limite de desterritorialização do sistema); 6) a forma do significante tem uma substância, ou o significante tem um corpo que é Rosto (princípio dos traços de rostidade, que constitui uma reterritorialização); 7) a linha de fuga do sistema é afetada por um valor negativo, condenada como aquilo que excede à potência de desterritorialização do regime significante (princípio do bode emissário); 8) é um regime de trapaça universal, ao mesmo tempo, nos saltos, nos círculos regrados, nos regulamentos das interpretações do adivinho, na publicidade do centro rostificado, no tratamento da linha de fuga.

Conforme os autores, um signo sempre remete a outro signo, tendo como característica a circularidade, mas uma circularidade descentrada, ele, ao passo que se desloca do centro, também se comunica com ele. Ademais, é essa movimentação do signo que faz com que as interpretações forneçam significados e significantes. Os autores ainda ressaltam no número cinco que o significante se apresenta como falta e como excesso, ele é a rostidade, a linha da reterritorialização, o regime significante é uma potência desterritorializante.

A rostidade, mencionada por Deleuze e Guattari, apresenta inicialmente dois eixos o da significância e o da subjetivação, sendo o primeiro relacionado a muro branco com seus signos e redundâncias e o segundo a um buraco negro relacionado a consciência e também a redundâncias. O buraco negro não é unidade, pois é movimento no muro branco, os autores ainda relatam que têm um rosto que não é exterior ao falar, pensar e sentir, pois,

a forma do significante na linguagem, suas próprias unidades continuariam indeterminadas se o eventual ouvinte não guiasse suas escolhas pelo rosto daquele que fala [...]. Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 29)

Nessa linha, não falamos de uma língua geral, mas como menciona os autores de uma língua com traços específicos de rostidade. Sendo nesse viés o rosto multiplicidade, política, redundância, ainda,

O rosto constrói o muro do qual o significante necessita para ricochetear, constitui o muro do significante, o quadro ou a tela. O rosto escava o buraco de que a subjetivação necessita para atravessar, constitui o buraco negro da subjetividade como consciência ou paixão, a câmera, o terceiro olho. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 29)

Tendo assim o rosto pelo menos dois polos, um refletindo luz enquanto o outro está às sombras, e o significante sendo rosto está na zona da probabilidade, é ele que constitui meios para fazer a subjetivação atravessar. Como mencionam os autores, o buraco negro, subjetivação, é o terceiro olho, e eles ainda acrescentam:

É certo que o significante não constrói sozinho o muro que lhe é necessário; é certo que a subjetividade não escava sozinha seu buraco. Mas tampouco estão completamente prontos os rostos concretos que poderíamos nos atribuir. Os rostos concretos nascem de uma *máquina abstrata de rostidade*, que irá produzi-los ao mesmo tempo que der ao significante seu muro branco, à subjetividade seu buraco negro. O sistema buraco negro-muro branco não seria então já um rosto, seria a máquina abstrata que o produz, segundo as combinações deformáveis de suas engrenagens. Não esperemos que a máquina abstrata se pareça com o que ela produziu, com o que irá produzir. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 30, grifos dos autores)

Com isso, a máquina abstrata surge de forma espontânea, sem premeditação, sem nada a explicar ou interpretar. Essa máquina abstrata não funciona só em rostos, para os autores, o rosto é um sistema de superfície esburacada, por ser cheia de linhas, traços, rugas, buracos, além do rosto, assumir alguns formatos: redondo, quadrado, oval, “o rosto é um mapa”.

Nessa perspectiva, a cabeça não é rosto, “[...] serão pela tela esburacada, pelo muro branco-buraco negro, a máquina abstrata que irá produzir o rosto. Mas a operação não para aí: a cabeça e seus elementos não serão rostificados sem que o corpo inteiro não o possa ser, não seja levado a sê-lo, em um processo inevitável” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 32). As outras partes, membros do corpo, seio, mão, perna, pé, etc., podem ser rostificados pela máquina abstrata. Porém,

A rostificação não opera por semelhança, mas por ordem de razões. É uma operação muito mais inconsciente e maquínica que faz passar todo o corpo pela superfície esburacada, e onde o rosto não tem o papel de modelo ou de imagem, mas o de sobrecodificação para todas as partes descodificadas. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 32)

Dessa maneira, a rostificação é uma operação inconsciente e maquínica, estando o corpo atrelado ao rosto que exerce um papel de sobrecodificação nas partes já descodificadas. Assim, o corpo é velocidade diferencial, os corpos são linguagens. Além disso, “só se podem constituir cadeias significantes procedendo por elementos discretos, digitalizados, desterritorializados,

com a condição de dispor de uma tela semiológica, de um muro que os proteja” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 43).

Ainda, tratando da máquina de rostidade ela “[...] não é um anexo do significante e do sujeito, ela lhes é, antes, conexa e condicionante” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 43). O rosto é conexo e dá substância necessária ao sujeito e ao significante. Com isso, a máquina abstrata de rostidade

[...] por operar uma verdadeira ‘desrostificação’, libera de algum modo *cabeças* pesquisadoras que desfazem em sua passagem os estratos, que atravessam os muros de significância e iluminam buracos de subjetividade, abatem as árvores em prol de verdadeiros rizomas, e conduzem os fluxos em linhas de desterritorialização positiva ou de fuga criadora. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 56)

Na ‘desrostificação’ não temos mais estratos organizados, nem árvores, nem muros dicotômicos, binários ou bipolares. Mas, agora, a rostidade faz rizoma, cria traços, fumea a desterritorialização, abrindo uma potencialização do possível, com isso, distanciando-se da arborescência que é impotente.

No agenciamento também pode-se distinguir o conteúdo e a expressão, cada um tendo forma e substância, sendo assim,

[e]m cada agenciamento é preciso encontrar o conteúdo e a expressão, avaliar sua distinção real, sua pressuposição recíproca, suas inserções fragmento por fragmento. Mas, se o agenciamento não se reduz aos estratos, é porque nele a expressão torna-se um *sistema semiótica*, um regime de signos, e o conteúdo, um *sistema pragmático*, ações e paixões. É a dupla articulação rosto-mão, gesto-fala, e a pressuposição recíproca entre ambos. (Deleuze; Guattari, 1997, p. 193, grifos dos autores)

Conforme o exposto, o agenciamento é ao mesmo tempo, agenciamento maquínico e agenciamento de enunciação, devendo ser encontrados o fazer e o dizer, sendo a expressão um sistema semiótico e o conteúdo um sistema pragmático. Ora, conteúdo e expressão são sistemas que aparecem ambos em cada agenciamento, ou melhor, são uma dupla articulação, são sistemas presentes nos agenciamentos.

Fugindo do esquema hilemórfico (forma-matéria), o qual Simondon critica devido ao seu aspecto dual, pois para o autor é mais produtivo um esquema que seja dinâmico, um sistema permeado por singularidades-forças, condições energéticas. E, que Deleuze e Guattari vão chamar de ciência nômade, visto que para essa ciência a concepção de conteúdo e expressão traz uma visão mais sensível na relação desses termos com os termos forma e matéria. Pois,

[...] para a ciência nômade a matéria nunca é uma matéria preparada, portanto homogeneizada, mas é essencialmente portadora de singularidades (que constituem uma forma de conteúdo). E a expressão tampouco é formal, mas inseparável de traços pertinentes (que constituem uma matéria de expressão). (Deleuze; Guattari, 1997, p. 29)

Conforme, nessa ciência, encontramos uma conexão dinâmica, não indo por um caminho dual forma-matéria, conteúdo-expressão, mas segue por conexões entre as singularidades de uma e traços da outra, estabelecendo relações, seria uma relação matéria-forças, um díspar. Buscando colocar as variáveis em estado metaestável, de variação contínua; onde teríamos a captação ou determinação das singularidades da matéria, opondo-se à visão do hilemorfismo, em que teríamos uma forma geral dessa matéria.

Pensando o sentido, ele tem como lei o problemático, assim como as singularidades também se distribuem nesse campo problemático. Com isso, “[...] o sentido é a descoberta própria da filosofia transcendental e vem substituir as velhas Essências metafísicas” (Deleuze, 1974, p. 108). Devendo o sentido ser tratado como acontecimento. Desse modo, o acontecimento é quem irá promover a aparição e a inscrição do sentido que é sempre atravessado pelo outro, sem deixar de ser um, estabelecendo assim suas singularidades que são pré-individuais.

Nesse viés, “[...] os sentidos são sempre construídos em função do conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade, a semântica, necessariamente, será um estudo que se relaciona com os fatos culturais representados pela língua natural” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 22). Para o autor, o significado é ativado pela linguagem de forma cognitiva e o sentido é a manifestação linguística desse significado.

Nessa perspectiva, a ciência nômade ou dinâmica é uma linha abstrata, afecto e opera “[...] individuações por acontecimentos ou hecceidades, e não por ‘objeto’ como composto de matéria e de forma; as essências vagas não são senão hecceidades” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 30). Dessa maneira, a relação matéria-forma será vista a partir de suas individuações não adotando a dualidade, embora tenham correspondências biunívocas. Ainda, essa ciência é inventora de problemas, e não busca ser detentora de um poder, nem se desenvolver de forma autônoma, porque ela precisa de meios para suas operações, quem tem um caráter métrico e autônomo é ciência régia reprodutora.

A significância e a subjetivação são impostas por agenciamentos, por isso, “[...] não há significância sem um agenciamento despótico, não há subjetivação sem um agenciamento autoritário, não há mixagem dos dois sem agenciamentos de poder que agem precisamente por significantes, e se exercem sobre almas ou sujeitos” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 44).

Lembrando que em cada agenciamento encontramos conteúdo e expressão, uma dupla articulação.

Com isso, faz surgir uma nova relação nos estratos, os quais são “os enunciados ou as expressões exprimem *transformações incorporais* que ‘se atribuem’ como tais (propriedades) aos corpos ou aos conteúdos” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 193, grifo dos autores). Tendo agora as expressões formando os signos e os conteúdos formando a pragmática, fazendo surgir a zona de transformações incorporais. Diante disso, os regimes de signos atravessam todos os estratos e os transbordam, e, no sentido amplo, os regimes de signos e os sistemas pragmáticos constituem estratos.

Um campo heterogêneo traz um composto de multiplicidades rizomáticas, que trazem uma característica de não serem observadas do exterior, se distanciando do ponto observado. Mas, buscam ocupar um espaço por exploração progressiva e não por medição, sendo a ocupação feita conforme caminha a exploração do território e não ao contrário. Dessa forma, haverá sempre fluxos turbilhonares, como menciona Deleuze e Guattari (1997), que não permitem a interiorização completa em ciências régias reprodutoras (converte operações em conceitos e categorias), pois esses fluxos excluem o paralelismo dessas ciências.

Nesse sentido, o significante ou forma de expressão “[...] não se reduz a palavras, mas sim a um conjunto de enunciados que surgem no campo social considerado estrato (é isto um regime de signos)” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 82). Do mesmo modo que o significado, “a forma de conteúdo não se reduz a uma coisa, mas a um estado de coisas complexo como formação de potência (arquitetura, programa de vida, etc.)” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 82). Por isso, esses dois termos suscitam multiplicidades que se entrecruzam, por virem de uma máquina abstrata onde suas relações são reguladas pelos agenciamentos maquínicos.

Os agenciamentos coletivos apresentam um processo de subjetivação, ou melhor, “[...] é o processo de subjetivação e o movimento de significância que remetem aos regimes de signos ou agenciamentos coletivos” (Deleuze; Guattari, 1995b, p. 20). O significante pode ser um processo social, sendo a significância que supõe um agenciamento. Ainda,

O coletivo é a significação obtida por sobreposição em um sistema único de seres que são díspares um por um: é um encontro de formas dinâmicas construída em sistema, uma significação realizada, consumada, que exige passagem a um nível superior, advento do coletivo como sistema unificado de seres recíprocos³¹. (Simondon, 2015, p. 396, tradução nossa)

³¹ “Lo colectivo es la significación obtenida por superposición en un sistema único de seres que son dispares uno por uno: es un encuentro de formas dinámicas edificado en un sistema, una significación realizada, consumada, que exige pasaje a un nivel superior, advenimiento de lo colectivo como sistema unificado de seres recíprocos”.

Conforme, o coletivo é uma individuação secundária que faz nascer as significações transindividuais. Nesse sentido, “a informação designa uma difusão estruturante ancorada em um ato de significação” (Araújo; Pereira, 2018, p. 6). Com essa afirmação, percebemos que a língua é resultado de significações, que por agenciamentos, percepções e experimentações condicionou a aparição e o funcionamento dessa.

Sendo assim, “a significação é um fenômeno de linguagem desde que estejamos falando de uma linguagem cuja manifestação idiomática é apenas uma entre outras possíveis” (Araújo; Pereira, 2018, p. 6). Dessa maneira, a significação é inventiva, um sistema vivo, apontando “[...] para um poder impessoal de autoconstituição de indivíduos-meio. Os lugares do ‘eu’ e do ‘outro’ aí se complexificam, pois toda relação é simultaneamente exterior e interior ao indivíduo” (Araújo; Pereira, 2018, p. 6).

Nesse sentido, quando observamos apenas os significados, a significação, percebemos que ele age sobre os corpos individualmente, ou em pequenos grupos, restrito, já quando observamos o signo, ele age sobre a espécie, sobre o conjunto, amplo. Destaca-se que ambos significados e signos se completam, não estando dissociados ou quebrados, um se efetua sobre o outro e vice-versa.

Deleuze (1974, p. 15, grifos do autor) também argumenta que a significação ou significado é a “[...] relação da palavra com conceitos *universais ou gerais*, e das ligações sintáticas com implicações de conceito”. Desse modo, o autor menciona que a significação estaria em uma terceira dimensão da proposição, então ela seria uma implicação conceitual. Por esse ângulo, os elementos da proposição devem ser considerados ‘significantes’, por implicarem conceitos e podem remeter a outras proposições.

O significado e o significante estão ligados, não são aspectos separados dos signos, mas que compõem junto com esse signo. Pois, “o signo carrega, ao mesmo tempo, o conflito fundador do encontro entre os divergentes, das forças em disputa que lhe dão origem, e também uma espécie de pacificação temporária, uma consistência material e paradoxal” (Araújo; Pereira, 2018, p. 10). Frisamos novamente que Deleuze não concorda com a tese de significante e significado, ou expressão e conteúdo, a qual são a forma e a substância, no sentido em que é apresentada como tendo um único sentido para cada palavra ao entender que a palavra tem vários sentidos possíveis.

A questão é que não devemos reduzir significante e significado, respectivamente, a expressão e conteúdo, pois cada um deles é composto de fluxos que vão além do representar e da forma de conteúdo. Por conseguinte, os atos de fala têm relação com o plano da expressão,

porém, eles são muitas vezes deixados de lado pelo constituinte significante-significado, o que nos leva a perceber que:

[...] ao escamotear os atos de fala e as palavras de ordem que os acompanham, faz-nos perder de vista o caráter social do enunciado. [...] nem mesmo é suficiente dizer que os enunciados pressupõem atos de fala, pois se trata também de se perguntar pelas transformações sociais que estes atos operam, pelas desterritorializações e reterritorializações coletivas que eles suscitam. (Nascimento, 2012, p. 170)

O vazio também é um lugar de sentido, de criação, é fluxo intensivo, essa concepção foge do que pensamos sobre o vazio como algo negativo. Ainda, “o signo não remete, como no regime significante, a outro signo, ao infinito, mas à expressividade de uma linearidade segmentar” (Nascimento, 2012, p. 179). Isso devido ao signo não ter só relação com a palavra, mas também a relação com um enunciado, um texto, um discurso. Nesse caso, sendo o sentido visto como potência e movimento.

Nesse viés, Deleuze ainda diferencia o sentido do significado, sendo o sentido relacionado a efeito e o significado relacionado a conceito, sendo uma manifestação, uma designação. Já o significante seria uma dimensão da expressão, um atributo lógico, uma proposição. Além disso, estes dois aspectos significado e significante estão ligados, não são aspectos separados dos signos, mas compõem junto, sendo o signo uma dupla articulação, articulando o significado e o significante.

Ademais, elencamos mais uma vez que Deleuze (1974) não concorda com a tese de significante e significado quando esses termos são postos como possuidores de um único sentido para cada palavra, ele entende que a palavra pode ter vários sentidos. Por conseguinte, a linguagem depende do funcionamento da máquina abstrata, máquina que tem como constantes, por exemplo, a semântica, a sintaxe, a morfologia e a fonologia, e ainda temos a pragmática. Dessa forma, o mundo é um tecer e ser tecido por signos, sendo um têxtil de sentidos, de significações, de significantes, de sentidos-acontecimentos.

Nessa perspectiva, o signo, antes da ação, encontra-se entre várias ordens (uma pluralidade de maneiras possíveis), sendo a ação o ato de descobrimento de uma significação. Logo, “[...] a ação consegue ultrapassar as incompatibilidades e disparidades, integrando-as, e criando, pois, um espaço de solução, um espaço significativo no sentido de integrar os diversos pontos conflitantes” (Cabral, 2016, p. 149). Ainda, o autor continua a mencionar que “a significação se dá quando se descobre um sistema entendido como unidade capaz de integrar os diferentes pontos de vista do sujeito, bem como as singularidades todas presentes” (Cabral,

2016, p. 149). Desse modo, as significações são descobrimentos da percepção, e para Simondon a ação é um processo de individuação, é uma organização.

As singularidades-acontecimentos se organizam em um sistema metaestável, onde temos a energia potencial que é a energia do acontecimento puro. Sendo assim,

As singularidades são os verdadeiros acontecimentos transcendentais [...]. Longe de serem individuais ou pessoais, as singularidades presidem a gênese dos indivíduos e das pessoas: elas se repartem em um 'potencial' que não comporta por si mesma nem Ego (*Moi*) individual, nem Eu (*Je*) pessoal, mas que os produz atualizando-se, efetuando-se, as figuras desta atualização não se parecendo em nada ao potencial efetuado. (Deleuze, 1974, p. 105)

De acordo com o autor, as singularidades estão no campo transcendental exatamente por serem impessoais, pré-individuais e nômades, elas são séries heterogêneas e também frequentam a superfície, não a ocupam. Já o sentido ocupa a superfície e apresenta uma neutralidade com seus acontecimentos-singularidades, isso ocorre devido às atualizações de suas energias potenciais, sendo justamente a efetuação dos acontecimentos. Assim sendo, essa efetuação “[...] que pode ser tanto interior quanto exterior, coletiva e individual, segundo a superfície de contacto ou o limite superficial neutro que transcende as distâncias e assegura a continuidade sobre suas duas faces” (Deleuze, 1974, p. 107).

Esse campo transcendental mencionado por Deleuze remete ao sistema metaestável de Simondon. Quando olhamos para o sentido pela ontologia, deixamos de vê-lo como essência e percebe-se que ele é produzido. Para esse campo transcendental, Deleuze indica as seguintes características:

1) As singularidades-acontecimentos correspondem às séries heterogêneas que se organizam num sistema metaestável. 2) As singularidades gozam de um processo de auto-unificação sempre móvel e deslocado na medida em que um elemento paradoxal percorre as séries faz ressoar as séries envolvendo os pontos singulares em um mesmo ponto aleatório. 3) As singularidades ou potenciais frequentam a superfície. 4) A superfície é o lugar do sentido: os signos. (Lopez, 2003, p. 216)

Deleuze chama esse campo de mundo das singularidades nômade e anônima, impessoal e pré-individual. Sendo que o acontecimento não é a característica das coisas, ele subsiste nas coisas e é expresso pela proposição.

Os sentidos só surgem por mediação, constituídos pela resolução mediatória entre dois signos no mínimo, os quais são potências energéticas. Além disso, os sentidos se dão no enunciado e “o enunciado não é lateral nem vertical, ele é transversal, e suas regras são do

mesmo nível que ele” (Deleuze, 2005, p. 17). Assim, o enunciado não é apenas uma estrutura ou um sistema, mas traz a multiplicidade.

Destaca-se que “‘por detrás’ dos enunciados e das semiotizações, existem apenas máquinas, agenciamentos, movimentos de desterritorialização que percorrem a estratificação dos diferentes sistemas, e escapam às coordenadas de linguagem, assim como de existência” (Deleuze; Guattari, 1995b, p. 92). Além disso, as palavras, a língua e os enunciados são compostos de estratos, por isso, “é preciso então rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados” (Deleuze, 2005, p. 61). Consoante, é preciso quebrar as palavras não só no sentido de transformá-las em outras palavras, mas no de extrair delas as possibilidades de sentidos, de significações, de estratos correspondentes a cada contexto. Também extrair as possibilidades que elas trazem em cada estrato em que são inseridas.

Na obra lógica do sentido de Deleuze, o sentido é apresentado em três momentos diferentes, sendo “[...] primeiramente entre os estoicos no século III a.C.; uma segunda descoberta sendo feita no século XIV por Gregório de Rimini e Nicolas d’Autrecourt; e uma terceira vez, como *objektiv*, no século XIX, com o filósofo alemão Alexius Von Meinong” (Lopez, 2003, p. 203-204, grifo do autor). E, apoiado justamente no último filósofo, vemos o sentido tomar uma característica de entidade não-existente.

Se pensarmos nas palavras-signos como visibilidades, é porque não são sólidas, rígidas, mas antes são como as formas de luz que distribuem o claro, o escuro e o intermediário; o opaco, o transparente e o translúcido; o visto, o subentendido, o implícito. Dessa maneira,

para os estoicos o que resulta de um encontro entre os corpos são sempre efeitos, podemos compreender esses efeitos como uma individuação, os efeitos para os estoicos é um incorporal, pois ele só pode ser exprimível, isto é, *são sempre expressos por um verbo*, é estar nos domínios das palavras, é dar um sentido, isto é, dar um significado, que só é possível se pensarmos a partir de um *ser estável*. (Barros, 2015, p. 69, grifos do autor)

Nessa vertente, para os estoicos, os efeitos são o sentido ou o significado, já que eles os usam como sinônimos, o que Deleuze critica. Além do mais esses efeitos para os estoicos só são possíveis se pensarmos a partir da estabilidade, do ser estável, embora mencionem que eles são resultados do encontro de corpos, são incorporais. Ainda, nessa visão estoica, os significados são efeitos, não são um ser, mas uma maneira de ser, são individuações que ocorrem com o encontro entre os corpos, a essência desse corpo é o significado. E a partir disso,

podemos estratificar e segmentar, proporcionando outros encontros e criando novas identidades.

Deleuze ao se situar no contra fluxo da corrente aristotélica e platônica, afirma que o problema do sentido é instaurado pela filosofia dos estoicos. Nessa vertente,

os estóicos admitem que no limite dos corpos e das coisas ocorrem efeitos de superfície. É no plano da física que se encontram os corpos com seus limites e tensões internas. Os corpos são causas uns para os outros de certos efeitos de superfície. O plano da lógica diz respeito aos incorporais, aos acontecimentos e aos laços dos efeitos entre si. (Lopez, 2003, p. 207)

Para Deleuze o sentido é acontecimento incorporeal, com isso não possui características de uma coisa, nem do estado de coisas. Assim, para os estoicos o ponto de partida do sentido ocorre no exprimível, já Deleuze trata o sentido de forma direta, aparecendo na fronteira entre as proposições e as coisas, ele se distancia dos estoicos por eles relacionarem “[...] o acontecimento à causalidade física” (Lopez, 2003, p. 208). E, para Deleuze o acontecimento, sentido-acontecimento, deve ser pensado de forma independente de qualquer aspecto.

Pois, “o acontecimento não se reduz a nenhuma coisa, indivíduo ou pessoa, antes os envolvem” (Lopez, 2003, p. 208). Visto que ele é incorporeal, é extra-ser. Seguindo pela via dos incorporais, cujo tempo é Aion, passado e futuro, já o tempo dos corpos é Cronos, o presente. Ademais, quando falamos em incorporeal não podemos confundir com o nada, pois ele não o é.

Em vista disso, esses pensamentos dos estoicos em relação ao significado/ sentido não comungam com os de Deleuze, Guattari e Simondon. Além disso, ainda na visão estoica, “não devemos instituir como hábito esse significado, pois não há como determinar o que resultará do encontro entre dois corpos” (Barros, 2015, p. 69). Nesse caso, ressalta-se que o significado pode apresentar alterações conforme os encontros entre as palavras, sentenças e contextos em que for acrescentado.

Nesse viés, a linguagem é instrumento de expressão, veículo de informação entre os sujeitos, mas não cria significações, as significações é que guardam a linguagem e não o inverso. Já o sentido não nos remete a essência, é antes produzido, sendo assim ele está na superfície. Pois, “o que pensamos e falamos sobre as coisas passa pela superfície. O estatuto da idéia é superficial. A linguagem somente atinge a significação quando se dá na superfície. Assim sendo, a significação somente é possível pelo sentido que a envolve” (Lopez, 2003, p. 205). Na perspectiva deleuziana e guattariana, a linguagem, a escrita, até mesmo a significância são compostas por linhas que devem seguir, se alimentar também das outras linhas moleculares, de fuga, construindo mapas com suas linhas que se entrecruzam e rizomateiam por aí.

Os signos, ao possuírem tensão, intensidade e potencial de informação, configuram os sentidos como campos energéticos, “[...] desenvolvidos ao longo do processo perceptivo, bem como o próprio significado do que seja perceber e sua posterior compilação e organização na forma de conhecimento estruturado” (Gomes, 2019, p. 118). O processo perceptivo, portanto, é uma potência geradora de novas perspectivas. Os sentidos resultam dessas perspectivas, construídos a partir do desenvolvimento contínuo do ser, em seu próprio devir.

Dessa maneira, “um território assim se (in)forma na medida em que resolve tensões. A informação diz o sentido da individuação, provoca a marcha do devir” (Araújo; Pereira, 2018, p. 3). Pois, o conteúdo da informação não é visto como codificado, mas uma tensão entre disparidades, trazendo resolução. Além do mais, “não se poderá conceber, assim, um indivíduo isolado – o indivíduo vive do seu meio associado, do qual é uma expressão resolutiva, do qual é mesmo um *signo*. Em Simondon, ‘significação’ dá nome ao processo de integrar disparidades em um sistema de nova dimensão” (Araújo; Pereira, 2018, p. 6). Assim como o sentido não se dá de forma isolada, mas em um processo de relações.

Logo, faz-se necessário um meio associado para podermos acessar o sentido do signo em uso, assim a significação depende de uma disparidade mínima. Nessa perspectiva, a informação é “[...] como significação relacional de uma disparidade, é dita ainda como problema que apenas pode ser resolvido por amplificação”³² (Simondon, 2015, p. 405, tradução nossa). Nessa vertente,

[...] quando pensamos em uma essência, pois utilizamos para isso um significado, para explicar algo, apenas agimos sobre o que foi dado de início em uma experimentação, é um dado do estável e como vimos com Simondon a realidade do corpo não é estável, é uma realidade metaestável, dessa forma, não se pode esperar que a resolução de um problema realmente servirá para todas as experimentações. (Barros, 2015, p. 70)

Conforme, o significado é o dado inicial que nos é apresentado diante da experimentação, sendo um dado estável, e o discurso, o enunciado, o contexto são metaestáveis, logo, a resolução de um problema de significado não servirá para todas as experimentações. Pois elas não ocorrem em um campo estável. E, “no coletivo, cada ação é significação porque, além de resolver os problemas de cada indivíduo, ela se erige como símbolo de ação para todos os demais” (Cabral, 2016, p. 157).

A significação conceitual na fala, na oralidade, não se desenvolve por si mesma, uma parte fica subentendida no EU que se manifesta no discurso, ficando naturalmente implícita. Já

³² “[...] cómo significación relacional de una disparidad, es decir a un como problema que sólo puede ser resuelto por amplificación”.

na língua, as significações se desenvolvem por si mesmas, pois elas se tornam primeiras. A significação nesse âmbito da proposição nos faz chegar a conclusões de premissas e essas levam a outras premissas que chegam a outra conclusão, ou seja, entramos em um círculo de proposições.

Dessa maneira, o significado é uma individuação que se dá por experimentações, não podendo aplicar o mesmo significado em vários contextos, em realidades diferentes, por poder assumir novos significados. Com isso,

A individuação se dá a partir de uma experimentação que é regulada de acordo com a relação de repouso e movimento de velocidade e lentidão entre as partículas do corpo e devido à potência de cada singularidade que compõe um encontro, isto é, pela capacidade que cada corpo tem de afetar e ser afetado. (Barros, 2015, p. 70)

Desse modo, o significado só ocorre a partir das relações, é resultado das experimentações do signo, o signo que é a causa, o que origina, são os corpos relacionais que vêm antes do significado.

Destarte, “[...] o signo-acontecimento, por um lado, remete à ‘designação de coisas’, à ‘manifestação de sujeitos’ e à ‘universalidade dos significados’, sem, por outro lado, se encerrar seja num objeto, seja num eu, seja numa abstração” (Nascimento, 2012, p. 137). O autor continua a ressaltar que “o sentido é, ao mesmo tempo, o atributo dos corpos e o exprimível incorporal que subsiste nas proposições. Imanência em que o sentido é sempre excesso, sempre novidade em relação às significações dadas” (Nascimento, 2012, p. 137).

O sentido não é reduutivo, é antes envolvente, incorporal, sendo o signo imanência do pensamento, imanência do latim *immanēns*, habitar/permanecer dentro, o que é imanente é inseparável, fugindo do transcendente que sugere a separação, o que é externo ao mundo. Com isso,

Sob a ‘violência’ do encontro com um signo, o pensamento devém criação – pré-pessoal e pré-individual – e deixa de ser uma ação subsidiada pela consciência de um sujeito ou pela precisão de um método; ao contrário, em seu exercício superior ele é involuntário, inaudito, intrínseco a potência imanente ao real de abertura de mundos. (Nascimento, 2012, p. 16-17)

De acordo com o mencionado, o signo é pré-individual, contendo nele uma energia potencial, os signos no viés deleuziano são aqueles que forçam a pensar e a sentir, ou seja, os encontros dos signos que abrem para o mundo, levam ao pensar. Diante disso, “o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência” (Deleuze, 2003, p. 15). Dessa

forma, o sentido é a parte mais profunda do signo, embora ela pareça, aconteça na superfície, e a significação é mais superficial, embora repouse no fundo.

É decepcionante, por natureza, uma literatura que interpreta os signos relacionando-os com objetos designáveis (observação e descrição), que se cerca de garantias pseudo-objetivas do testemunho e da comunicação (conversa, pesquisa), que confunde o sentido com significações inteligíveis, explícitas e formuladas (grandes temas). (Deleuze, 2003, p. 31)

Nessa vertente, o autor assevera ser contra relacionarmos o signo com objetos designáveis e usar sentido e significado como sinônimos. Sendo o signo um encontro, esse encontro faz com que force o pensar, porque nos arranca da zona estável e faz abrir possibilidades interpretativas, decifrativas, explicativas, dentre outras. Deleuze (2003) ainda argumenta que:

erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações. O signo tem um sentido sempre equívoco, implícito e implicado. [...] tudo é implicado, complicado, tudo é signo, sentido, essência. Tudo existe nessas zonas obscuras em que penetramos como em criptas, para aí decifrar hieróglifos e linguagens secretas. O egiptólogo, em todas as coisas, é aquele que faz uma iniciação – é o aprendiz. (Deleuze, 2003, p. 86)

O signo também suscita diferença, nos leva à diferença, não é ego, é outro, leva ao outro, é devir. Por esse caminho, o sentido pressupõe uma explicação e esse movimento traz novas implicações-signo. Pois,

o signo não se mantém único, é contaminado pelos pontos de vista que o explicam e vice-versa. Cada encontro produz esse movimento de descontração-contracção de relações, atualiza uma série de relações que estavam ali presentes como virtualidade e transformam os termos do processo. (Araújo; Pereira, 2018, p. 11)

Por isso, o signo não possui um único significado, como outrora era sugestionado, onde o signo era portador de um significante e um significado. O signo traz uma heterogeneidade, uma possibilidade de sentidos, não são possibilidades infinitas ou quaisquer, mas possibilidades conforme o contexto em que se insere, a partir de encontros.

É necessário ressaltar que “o encontro não é pausa; pelo contrário, é gatilho, reorganização” (Araújo; Pereira, 2018, p. 11). Sendo assim, os encontros são meios que operam o criativo, não sendo finais, abrindo possibilidade para novos encontros, novas organizações e reorganizações. E, entendemos que o território da significação é um território temporário, movediço.

Dessa maneira, o significado não é uno, e por não ser assim temos a distinção entre ele e o sentido, sendo esse constituído pela experimentação, pelo jogo, o brincar e testar as palavras em contextos, experimentando e experienciando seus possíveis sentidos, que não são sentidos múltiplos e infinitos, mas que podem apresentar algumas possibilidades diante de contextos.

Por conseguinte, o sentido existe como acontecimento nas singularidades que presidem à constituição do indivíduo. Sendo assim, o acontecimento pertence às singularidades fazendo “[...] de todas as Jogadas um só e mesmo lançar (ponto aleatório) e do lançar uma multiplicidade de jogadas” (Deleuze, 1974, p. 117).

Então, entendemos que o sentido se dá pelos encontros, percepções, afecções, sensações, e não como uma lacuna que já vem pré-preenchida pelas possibilidades antes determinadas. E isso vai ao encontro do que é a nossa vida, somos compostos e atravessados por encontros de todas as formas, em todas as direções, em todos os lugares, até mesmo na solidude, encontramos e somos encontrados. A partir desses encontros tecemos novos encontros, novas relações, novos lances, sendo assim esses encontros podem nos levar por vários caminhos, então, temos:

[...] encontros que nos absorvem, que nos enredam, mas que estão dentro de uma gama conhecida de possibilidades: o encontro com alguém na rua, com a burocracia, com o lugar-comum da publicidade, por exemplo. Mas também pode ser um encontro no qual, entre as coisas reconhecíveis, familiares à nossa consciência, vibra uma força que nos acerta, algo que nos espanta, que nos encanta ou nos apavora, algo que desmonta nosso quadro de referências e faz irromper, na experiência ordinária, uma virtualidade extraordinária, vida que irrompe com força e nos pega desprevenidos. (Nascimento, 2012, p. 24)

Dessa maneira, esses encontros podem compor ou decompor conosco, nos desmontando, sempre nos levando a traçar novas relações, a nos movimentar. Isso porque “[...] nos fazemos, nos desfazemos e nos refazemos *pelos* e *nos* encontros, sendo que, em determinadas experiências dessa ‘imersão vital’ no mundo, vivemos uma variabilidade que vai além do esperado, além da racionalidade de nosso campo de possíveis” (Nascimento, 2012, p. 26, grifos do autor). Desse modo, é nesses encontros que o que com eles surgem faz com que aumente ou diminua nossa potência.

A teoria deleuziana do sentido está ligada à filosofia da diferença. Com isso, “o sentido-acontecimento, enquanto extra-ser, somente pode ser pensado em uma relação de expressão interior à proposição” (Nascimento, 2012, p. 136). Desse modo, o sentido, em seu uso contextual, irá exprimir um sentido superficial e não um sentido profundo e identitário, estando o operador do sentido na disjunção de diferenças.

Ao passo que o significado, ou melhor, “cada significação ou interpretação concerne, portanto, ao desnível intensivo das forças, à luta entre elas” (Nascimento, 2012, p. 127). Só há caminhos no próprio processo de caminhar, eles não preexistem, mas existem conforme experienciamos o verbo em si. Dessa forma, é necessário que a interpretação dê lugar à experimentação.

Estamos sempre buscando pensar nos signos, sentidos, significações, ao invés de percebê-los, o que seria mais produtivo e menos categorial.

Somente quando os conteúdos significantes e as significações ideais desmoronam dando lugar a uma multiplicidade de fragmentos e de caos, e as formas subjetivas, dando lugar a um impessoal caótico e múltiplo, é que a obra de arte adquire seu sentido pleno, isto é, todos os sentidos que se quiser segundo seu funcionamento. (Deleuze, 2003, p. 147)

Conforme mencionado, o significante e o significado se fundem, ao passo que não temos significações ideais que ordenam e hierarquizam, nem significantes que sistematizam, não formando assim uma unidade, nem uma totalidade.

Nesse viés, são sempre fluxos que seguem, os sentidos também são fluxos, que se constituem por estarem subordinados a conexão com outros signos que também se agrupam por fluxos. Nesse viés, os sentidos são acontecimentos e estão nas superfícies, margeando, se despreendendo dos corpos (signos), pois o mais profundo é o signo, para assim se tornarem incorporais.

Deleuze (1974, p. 1) menciona que “o bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo”. Conforme, um signo pode ter mais de um sentido, porém no contexto só irá aparecer um sentido por vez, ou melhor, deverá aparecer um único sentido por cenário apresentado, e não dois ou mais ao mesmo tempo. Ademais, os sentidos não são fixos e permanentes. Então, os sentidos fazem paradas ou repousos em contextos e depois levantam voo, se desdobram e vão fazer novos pousos em outros contextos.

O jogo da estrutura ou das duas séries mencionadas por Deleuze (1974) ocorre mediante três processos apresentados como: designação, manifestação e significação, sendo então:

A ‘designação’ ou indicação é a relação entre um enunciado (ou uma proposição) e um estado de coisas existentes, que opera uma associação entre palavras e imagens particulares que devem representar o estado de coisas; a ‘manifestação’ é a relação entre um enunciado e o seu sujeito enunciativo, que se dá através de desejos e crenças; a ‘significação’ ou demonstração é a relação das palavras com os conceitos universais ou gerais e dos mecanismos sintáticos com os efeitos de sentido. (Matos, 2018, p. 83)

Conforme, para esse jogo se colocar em cena é necessário o acontecimento, pois é ele que irá efetuar a manifestação e, partindo dela, os outros dois processos vêm à tona. E, ainda, faz surgir outro processo, o da expressão, aquilo que é expresso ou exprimível sobre um estado de coisas, ou seja, o outro processo é o sentido correspondente ao próprio acontecimento, é nesse processo que se dá sobre uma superfície metaestável.

Observe que, como mencionado anteriormente, não temos a dimensão que trata do sentido, apenas as três dimensões mencionadas por Deleuze (1974): designação, manifestação e significação. Relembrando, o primeiro, a *designação* é quando, ao preenchermos, temos uma proposição verdadeira e, quando não temos uma proposição falsa, é arbitrária, embora ela supõe um sentido. O segundo, a *manifestação*, é quando temos na proposição um EU, primeiro, que se manifesta, que inicia. Já a terceira dimensão, da *significação*, em que ela é atrelada a uma condição de verdade, que está acima apenas do verdadeiro e falso, onde é condicionada, e para fugir desse sistema circular, precisa de algo que a tire do conceitual para a matéria, isso ocorre com o sentido.

A relação de designação, de manifestação e de significação, como elas ocorreria na proposição lógica? Quem viria primeiro? Se a significação fosse a primeira da ordem, como condição ou forma de possibilidade, remeteria à manifestação, uma vez que as classes múltiplas e as propriedades variáveis que definem a significação se fundam na ordem ontológica (Deleuze, 1974). E, por conseguinte, a manifestação remete à designação, dado que a pessoa se funda no que lhe concerne sobre o indivíduo (Deleuze, 1974). Nessa perspectiva, Deleuze (1974, p. 124) assevera que isso vai além,

[...] da gênese lógica à gênese ontológica não há paralelismo, mas antes uma mudança que comporta todo tipo de desníveis e de misturas. É, pois, muito simples fazer corresponder o indivíduo e a designação, a pessoa e a manifestação, as classes múltiplas ou propriedades variáveis e a significação.

De acordo com o autor, a designação se estabelece quando submetida a um mundo com diversos aspectos da individuação, mas ela vai além desse mundo, da continuidade, ela exige a identidade manifesta da pessoa, ou seja, a designação presume a manifestação. Ainda, “a significação supõe a formação de um bom senso que se faz com a individuação, como a de um senso comum que encontra sua fonte na pessoa; e ela implica todo um jogo de designação e de manifestação, tanto no poder de afirmar as premissas quanto de destacar a conclusão” (Deleuze, 1974, p. 124). Dessa forma, essas três relações são um conjunto de estruturas que forma a ordenação terciária da linguagem.

Pois, essa ordenação é produzida pelas duas gêneses, mencionadas anteriormente, lógica e ontológica, e também depende do sentido que é a organização secundária. Vale ressaltar que precisamos nos atentar para essa estrutura, diga-se de passagem, complexa da ordenação terciária, onde temos uma relação se apoiando na outra formando uma circularidade, se considerarmos dessa forma ela pode desabar e perder essa complementaridade. Também, o mesmo pode ocorrer com o sentido, pois se vacilarmos ele pode oscilar em direção ao não-senso e com isso perder toda a medida.

Nessa vertente, o sentido não se constitui por parâmetros de verdadeiro ou falso, mas ele pode residir nas crenças e nos desejos, não é conceitual, é camada. Logo, “o sentido é a quarta dimensão da proposição. Os Estóicos a descobriram com o acontecimento: o sentido é o *expresso da proposição*, este incorporal na superfície das coisas, entidade complexa irreduzível, acontecimento puro que insiste ou subsiste na proposição” (Deleuze, 1974, p. 20, grifos do autor). Como o autor revela, o sentido é o expresso da proposição; por isso, é irreduzível ao individual, ao particular, às crenças e aos conceitos universais e generalizantes, Deleuze (1974) afirma que o sentido para os Estoicos seria ‘neutro’, de outra natureza.

No entanto, o autor assevera que o sentido só aparece por si mesmo quando quebramos o círculo, desdobramos, reviramos, e assim ele surge com o seu poder de gênese, é o expresso, é a percepção, ele é incorporal. Desse modo, Deleuze (1974) continua a mencionar que o sentido não existe fora da proposição exprimida, nem fora da expressão, pois “o sentido se atribui, mas não é absolutamente atributo da proposição, é atributo da coisa ou do estado de coisas” (Deleuze, 1974, p. 22). E, exatamente por ele ser um atributo da coisa ou do estado dessa coisa, não se configura como ser, mas um extra-ser.

Com isso, “[...] o *sentido é o exprimível ou o expresso da proposição e o atributo do estado de coisas*” (Deleuze, 1974, p. 22, grifos do autor). Sendo assim, o sentido não se confunde nem com a proposição, nem com o atributo das coisas, é o atributo do estado de coisas, é o expresso, é a fronteira (articulação de diferença), *aliquid*, por isso, é um acontecimento, superfície sentido-acontecimento. E o acontecimento tem uma ligação direta com a linguagem, ele é o próprio sentido. Em analogia, o sentido é predicativo, não é verbo, por isso, o sentido é o terceiro estado da essência, como expressa.

O significado não deve ser entendido como o próprio sentido, sendo o significado ou significação destinado à definição, a manifestação, ao conceito, é independente; já o significante é todo signo que apresenta um sentido, é a dimensão da expressão; e, o sentido requer relação, não existindo fora da expressão, ele é o que se atribui.

O sentido é acontecimento, e para Deleuze (1974, p. 73, grifo do autor) ele “[...] é sempre um *efeito*. Não somente um efeito no sentido causal; mas um efeito no sentido de ‘efeito óptico’, ‘efeito sonoro’, ou melhor, efeito de superfície, efeito de posição, efeito de linguagem”. Desse modo, o sentido é um efeito incorporal, de superfície, produzido na circulação das séries heterogêneas de acontecimento, uma significante e a outro significado, ou seja, o sentido circula sendo produzido por essa circulação sem parar através das séries.

A estrutura significante e significado é uma máquina de produção de sentido, nela há sempre sentido demais e exatamente por isso ela não possui sentido, ou melhor, não possui sentido particular traçando uma relação de exclusão com os outros sentidos, e isso não quer dizer que ela tenha ausência de sentido. Ainda,

o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é algo a ser descoberto, restaurado ou re-empregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações. Não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície, inseparável da superfície como de sua dimensão própria. (Deleuze, 1974, p. 75)

Consoante o autor, o sentido se dá na superfície e isso não quer dizer que o sentido não tenha profundidade, mas que a profundidade precisa da superfície, do sentido. Sendo o sentido efeito, é efeito dos resultados das ações e paixões do corpo, é efeito dos resultados do significado.

O sentido é a verdade do problema, ele se organiza em pontos aleatórios e singulares, em problemas e em questões, em séries e em deslocamentos. Sendo o problema um constitutivo complexo do sentido, ocorre, ao mesmo tempo, o conhecido e o conhecimento, a proposição e seus correlatos. Dessa maneira, o problema, além de avançar preenchendo as faltas, também vai preenchendo o excesso de suas próprias condições, sendo assim as soluções aparecem ao mesmo tempo, em que o problema se determina (Deleuze, 1974).

Logo, “o sentido é, pois, expresso como o problema ao qual as proposições correspondem enquanto indicam respostas particulares, significam os casos de uma solução geral, manifestam atos subjetivos de resolução” (Deleuze, 1974, p. 126). Em vista disso, o problema existe nas proposições, mas não é proposicional, é neutro.

Apesar de o sentido ser neutro, não deve ser visto como o duplo das proposições, nem dos estados de coisas das proposições. Pois, só podemos inferir o sentido indiretamente, para saber do sentido de forma direta é necessário quebrar o circuito. Sendo assim, os sentidos são produzidos pelos corpos e suas misturas.

Nessa perspectiva, o sentido é produzido pelos corpos, quando são tomados “[...] na sua profundidade indiferenciada, na sua pulsação sem medida. E esta profundidade age de uma maneira original: *por seu poder de organizar superfícies, de se envolver em superfícies*” (Deleuze, 1974, p. 129, grifos do autor). Desse modo, a superfície é neutra, sendo apenas produto das ações e das paixões dos corpos misturados, é o sobrevoos no seu próprio campo, também garante a continuidade e a coesão.

A superfície metafísica é o campo transcendental, o lugar do sentido, objetos-acontecimentos, onde ele se forma e se desdobra na superfície como efeito. Ele se distribui em dois lados ao mesmo tempo, Aion, como expresso e como acontecimento. E, ao participar da quase-causa (superfície) que produz a individuação, é também na superfície que encontramos o puro acontecimento. Além disso, “o nosso contacto com o mundo, dando-se através da superfície das coisas, nos faria apreender além das coisas e suas imagens os acontecimentos que as envolvem” (Lopez, 2003, p. 205). Desse modo, a linguagem e a superfície possuem relação, estão conectadas, a linguagem passa pela superfície, pois é onde ocorrem as relações através do sentido.

A linha aiônica é a do acontecimento, a do sentido, o mundo da superfície sentido-acontecimento. Porque, “o acontecimento é a identidade da forma e do vazio. O acontecimento não é o objeto como designado, mas o objeto como expresso ou exprimível, jamais presente, mas sempre já passado e ainda a vir” (Deleuze, 1974, p. 139). Dessa maneira, o sentido ou o acontecimento moram no vazio, “[...] onde não há mais lugar a não ser o lugar” (Deleuze, 1974, p. 139), e esse vazio é o próprio não-senso da superfície. Ainda,

o humor é a arte das superfícies e das dobras, das singularidades nômades e do ponto aleatório sempre deslocado, a arte da gênese estática, o saber-fazer do acontecimento puro ou a ‘quarta pessoa do singular’ - suspendendo-se toda significação, designação e manifestação, abolindo-se toda profundidade e altura. (Deleuze, 1974, p. 143)

O sentido expresso se constitui pelos acontecimentos incorporais, o acontecimento é o puro expresso e não pode ser confundido com conceito. Deleuze (1974) menciona que a univocidade é a identidade do acontecimento e sentido, pois ela extrai o ser daquilo que ele acontece e de que se diz.

O sentido é extraído do agenciamento dos signos-significados em contextos, seja uma frase, uma oração, um período ou um texto, e interpreta/ estuda esses signos que a princípio são coletivos. Os signos são os que proporcionam os sentidos extraídos pela relação do meio em que estão inseridos. Diante disso, o sistema de signos é pluralista, tanto devido aos signos

utilizarem critérios múltiplos, quanto ao estabelecer a esses critérios termos sempre de dois pontos de vista distintos que precisam se comunicar.

Caso não haja uma comunicação, essa não comunicação e não-comensurabilidade fazem parte do que Deleuze (2003) chama de consciência moderna dos antílogos, que traz uma revolução radical para a lei, a tornando unidade, vazia, formal, não permite conhecer nenhuma totalidade. Assim, ao invés de como as leis que regem “[...] as partes, as adaptam, aproximam, reúnem, estabelecendo um ‘melhor’ relativo” (Deleuze, 2003, p. 124). A lei dessa consciência moderna faz ao contrário, separa, compartimenta, desmembra, nós estamos apenas como servís a obedecê-la.

Sobre o *lógos*³³, que é a palavra, o discurso, a construção de argumentos, o próprio raciocínio lógico, e o *páthos*³⁴, que está relacionado à provocação de sentimentos e emoções, gera empatia. Sendo assim, Deleuze (2003, p. 166, grifos do autor) assevera que:

O *logos* é um imenso animal cujas partes se reúnem em um todo e se unificam só em um princípio ou idéia diretriz; mas o *pathos* é um vegetal composto de partes compartimentadas que só se comunicam indiretamente numa parte infinitamente à parte de tal modo que nenhuma totalização, nenhuma unificação, pode reunir esse mundo cujos últimos pedaços não têm falta de mais nada. É o universo esquizóide das caixas fechadas, das partes compartimentadas, em que a própria contigüidade é uma distância.

O autor ainda acrescenta que, além desse universo esquizóide, também temos os vasos fechados que estabelecem relações aberrantes. Sendo assim, os signos são inquietantes, ora encaixados, ora desencaixados e deixam pelas linhas de fuga serem entreabertos ou interpretados. É nessa composição e decomposição que se encontram em universos trans que fazem os signos se reagruparem, se compartimentarem, se encaixarem para traçar comunicações uns com os outros por meio de trilhas transversais aberrantes. Percebe-se que tudo acontece através dos signos, porém nada acontece no signo.

Respondemos unicamente aos signos e somos atingidos pelo menor que seja o signo que apareça, pois ele atravessa o nosso corpo por sua onda de potência, nos atingindo e fazendo com que tomemos decisões também por signos para esses signos que de sobressalto nos

33 *Logos*: 1 FILOS. - Os diferentes sentidos de razão. 2 FILOS. - Na filosofia de Heráclito, o princípio racional que governa e desenvolve o Universo. 3 Segundo o estoicismo, a força criadora e mantenedora do Universo, que organiza e guia a matéria e determina a moral, o destino e a capacidade cognitiva do ser humano. 4 Para Platão, o princípio de ordem do Universo, mediador entre o mundo sensível e o inteligível, manifestação suprema no homem. (MICHAELIS online, 2023).

34 *Páthos*: 1 Na literatura, na música, na representação artística e em outras formas de expressão, assim como na própria vida, o poder de evocar piedade, compaixão, tristeza etc. 2 Do ponto de vista do espectador, do leitor, do ouvinte etc., os sentimentos de solidariedade, compaixão etc. que essas vivências provocam. 3 RET O uso de apelos emocionais para modificar o julgamento da audiência. (MICHAELIS online, 2023).

atingiram. Estamos em um emaranhado, em uma teia onde tecemos signos e somos tecidos por eles, sentimos o movimento de outros signos que atravessam nossas teias e corpos e nos comunicamos com eles, formando assim uma mesma máquina reticular sígnica.

O signo   o ovo cheio de energia potencial, vital, composto por significado, significante e sentido, onde vivem unos, como potência energética, se compõem e compõem com os outros ovos, a galinha, o galo, a granja. Mas, quando cozemos esse ovo, matamos grande parte dessa energia potencial, porque agora somos capazes de segmentar a casca, a gema e a clara, pois o fogo, que são os pensamentos arbóreos, queima grande parte dessa energia.

O sentido   gema, força vital pura,   o incorporal, o corpo sem órgãos,   produtividade que vem   tona quando nasce, rompendo a clara significado e, ao mesmo tempo, sendo dela alimentado e quebrando a casca significante, quando chega   superfície.   metaestável porque   exatamente no gemar do ovo que temos ebuli es de energias vitais, potenciais, criativas, onde há o efervescer da vida, da cria o pura. O sentido   o centro exc trico e descentrado.

Portanto, assim como nos outros capítulos aqui também estendemos fios até Simondon, Guattari, Deleuze, também necessário se fez estendermos fios até autores que tratam também do sentido, do significado, todos utilizados como potências intensivas das máquinas, dos objetos técnicos, do corpo sem  rg os. Agora, precisamos traçar outros fios para uma semântica que atravessa, uma transsem ntica ou também poder mos chamar de uma semântica que busca individualiza es, agenciamentos, experimenta es, encontros aberrantes. Na sequência, trataremos do território da semântica nos LD e nos documentos oficiais, para, então, chegarmos aos fios da semântica-rede.

5 TERRITÓRIOS SEMÂNTICOS: FENÔMENOS SEMÂNTICOS, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, dedicamo-nos à exploração dos territórios semânticos, focalizando a discussão dos fenômenos semânticos lexicais. Inicialmente, apresentaremos uma análise detalhada desses fenômenos, seguida por uma exposição sobre como a semântica é contemplada nos documentos oficiais de educação. Além disso, examinaremos o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a apresentação das coleções de livros didáticos selecionadas. Por fim, procederemos à análise crítica de cada um dos onze livros didáticos destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental. A seguir, iniciaremos com a discussão dos fenômenos semânticos.

5.1 FENÔMENOS DA SEMÂNTICA

A Semântica trata do estudo do signo, mais especificamente de suas propriedades como o significante, o significado e o sentido. Para contextualizar iniciaremos trazendo a etimologia da palavra Semântica:

[Do gr. *semantiké*, i. e. *téchne semantiké*, ‘a arte da significação’.] S. f. 1. E. Ling. Estudo das mudanças ou translações sofridas, no tempo e no espaço, pela significação das palavras; semasiologia, sematologia, semiótica. 2. E. Ling. O estudo da relação de significação nos signos [v. signo (4 e 5)] e da representação do sentido dos enunciados. 3. E. Ling. P. us. V. semasiologia (1). (Ferreira, 1999 apud Simões, 2004, p. 101-102)

De acordo com a definição do dicionário, a semântica trata do estudo da significação das palavras desde mudanças ocorridas no tempo e no espaço quanto da relação dela com os signos, passando também pela representação do sentido nos enunciados. Partindo dessa definição do dicionário do termo semântica, vamos para as definições que alguns pesquisadores traçam sobre o estudo da semântica.

Com isso, para Simões (2004, p. 103), a semântica “[...] estuda a função significativa ou representativa das palavras, ou seja, a de transmitir um sentido”. Nesse sentido, a autora ainda complementa, mencionando que “a semântica analisa os signos como unidades capazes de reunir traços suficientes à orientação do intérprete na direção dos significados e sentidos mais próximos ou apropriados para o texto” (Simões, 2004, p. 116). Sendo assim, para a autora, a semântica auxilia na interpretação, inclusive evitando interpretações equivocadas na abordagem textual, ela defende que o objeto de estudo da semântica é o significado.

Já Nogueira e Barreto (2021, p. 595) mencionam que “a semântica é uma ciência que investiga, analisa e explica os sentidos de termos lexicais isolados ou dentro de sentenças,

orações e/ ou textos”. Para as autoras, a semântica olha para os sentidos tanto de forma isolada no léxico, aqui estaria mais no âmbito do significado do que propriamente do sentido, quanto do sentido dentro de contextos: sentenças, orações ou textos.

No que concerne a Guiraud (1960, p. 10, tradução nossa), ele afirmou que “a palavra semântica, do grego *Semaino*, ‘significa’ (por sua vez, do sema ‘signo’), era originalmente o adjetivo correspondente a ‘sentido’. Uma mudança semântica é uma mudança de sentido, o valor semântico de uma palavra é o seu sentido”³⁵. Além disso, o autor ainda acrescenta que “é semântico tudo o que se refere ao significado de um signo de comunicação, particularmente as palavras”³⁶. Conforme o autor, o estudo semântico é o estudo do sentido, tanto quando falamos em mudança quanto do valor da palavra, ele relaciona ao sentido, além de mencionar que tudo o que se refere ao significado de um signo, uma palavra em processo de comunicação, é semântica. Nesse viés, Cançado (2008, p. 17) assevera que

A semântica pode ser pensada como a explicação de aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema da língua e não, de como as pessoas a colocam em usa; em outros termos, podemos dizer que a semântica lida com a interpretação das expressões linguísticas, e com que permanece constante quando uma certa expressão é proferida.

Para a autora, a semântica lida com o significado de forma explícita, não levando em conta atos de fala e intenções dos falantes. Mas também ressalta que propriedades pragmáticas são relevantes serem vistas mesmo no estudo semântico. A autora ainda afirma: “a semântica não pode ser estudada somente como a interpretação de um sistema abstrato, mas também tem que ser estudada como um sistema que interage com outros sistemas, no processo da comunicação e expressão dos pensamentos humanos” (Cançado, 2008, p. 19).

Nessa vertente, “o signo é uma relação entre um significante e um significado, e não entre uma palavra e uma coisa [...] significante, a imagem acústica do signo, e um significado, o seu conceito, o sentido do signo deixa de depender de um referente fora da língua” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 489). Conforme, os autores o significante não faz referência a ‘palavra’, nem o significado a ‘coisa’, sendo respectivamente relacionados à fonologia e à semântica.

³⁵ “El vocablo semántico, del griego *semaino*, "significar" (a su vez de *se~ma*, "signo"), era originalmente el adjetivo co-rrespondiente a "sentido". Un cambio semántico es un cambio de sentido, el valor semântico de una palabra es su sentido” (GUIRAUD, 1960, p. 10).

³⁶ “Es semântico todo lo que refiere al sentido de un signo de comunicación, particularmente las palabras” (GUIRAUD, 1960, p. 10)

A Semântica de Contextos e Cenários traz a concepção de que “a semântica é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 21). O estudo da semântica por esse viés se pauta nas manifestações linguísticas dos significados, para ele os sentidos são construídos, não fixos, na relação entre o contexto e o cenário, são externos.

A autora Simões (2004, p. 119) traz a definição de significado e de sentido, relatando que “[...] o significado seria algo ligado ao vocábulo (ou item léxico), enquanto o sentido é totalmente abstrato e fugaz, pois se situa nas mentes do enunciador (o primeiro produtor do texto) e do enunciatário (o enunciadador)”. Observe que a autora ao definir significado e sentido, ela assume uma postura que os dois não podem ser usados como sinônimos, sendo para ela o significado relacionado à palavra em si, e o sentido tomado como algo abstrato, por isso cognitivo.

Dessa maneira, Cançado (2008, p. 125) argumenta que “[...] o significado, em um sentido mais amplo, é determinado pela gramática (o estudo da semântica) e pelo uso (o estudo da pragmática)”. Nessa vertente, o significado assume aspectos semânticos e aspectos pragmáticos em seu uso. Ferrarezi Junior (2008, p. 22) afirma que “[...] os sentidos são sempre construídos em função do conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade, a semântica, necessariamente, será um estudo que se relaciona com os fatos culturais representados pela língua natural”. Os sistemas linguísticos são intermediários para o uso dos sentidos, como agente emergente dos significados no processo de representação do mundo e de seus eventos.

Vale ressaltar que Ferrarezi Junior toma o significado e o sentido como sinônimos, podemos perceber isso quando ele argumenta: “a semântica é a subdivisão da linguística que desenvolve seus estudos – *das manifestações linguísticas do significado, ou seja, dos sentidos*” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 24, grifos nosso). Nesse caso, ele atesta que a semântica estuda as manifestações linguísticas do significado/ sentido. Também mais uma vez demonstra serem sinônimas para ele quando ele relata: “o estudo do sentido das palavras pode partir dos sentidos *costumeiros*. O professor e os alunos podem iniciar o trabalho com a *exploração dos dicionários* [...] *encontre no dicionário os diversos sentidos* de algumas palavras” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 24, grifos nossos). Observe que quando ele usa sentido e propõe um trabalho no dicionário, é um trabalho com conceitos, com significados, logo, ele utiliza mais uma vez os dois termos como sinônimos.

A Semântica Lexical, uma das vertentes da Semântica, vai se ater ao estudo do léxico em si, bem como o léxico dentro de estruturas sintáticas. Para isso, Silva e Sant’anna (2009, p. 35) explicitam que a Semântica Lexical “[...] faz parte da semântica estruturalista que, assim

como Saussure, se preocupa com a linguagem e não com as coisas (mundo real)”, e, portanto, as palavras vão sendo definidas umas em relação às outras.

A linguagem é o fio que trama o tecido do pensamento, é por esse fio que perpassa a existência, as emoções, desejos, razões, atos, influências, também refúgio e solidão, tudo perpassa pelo fio da linguagem. Assim, nos lembra as moiras, fiandeiras do nosso destino, assim também o pensamento vai sendo a moira das relações, comunicações, fiando nossas conexões e palavras no têxtil escrito ou oral, ora alinhavando, ora desalinhavando, dando nós e recomeçando. Sendo também a linguagem geradora de efeitos de sentido.

Nesse sentido, Cançado e Amaral (2017, p. 8) também mencionam que “a Semântica Lexical como um campo de estudo mais específico da Semântica, ocupa-se primordialmente do sentido das palavras, estabelecendo relações entre propriedades linguísticas e o sentido dos itens lexicais”. Nesse caso, Wachowicz (2013, p. 153) concorda com o mencionado, acrescentando que o estudo semântico no âmbito lexical está voltado para o “[...] significado das palavras e sua relação com outros níveis linguísticos – outras palavras e sentenças. A abordagem clássica das relações semântico-lexicais trata de fenômenos como a sinonímia (1a), a antonímia (1b), a hiperonímia (1c)”, dentre outros fenômenos.

Então, as palavras nas frases, orações e períodos são definidas pelas relações que estabelecem umas com as outras. Sendo assim, é uma semântica que trata dos fenômenos lexicais, como, por exemplo, *campo lexical ou semântico, sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos, homonímias, parônimos, polissemia, ambiguidade*, entre outros. Trataremos dessas oito relações mencionadas.

O estudo da *sinonímia* é relevante devido sua “[...] significativa melhora na compreensão do processo de atribuição de sentidos aos sinais em uma língua natural e a melhoria da habilidade expressiva que esse estudo pode resultar” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 158). Para o autor uma pessoa que domine esse fenômeno semântico será beneficiada na produção textual, seja oral ou escrita. Ainda, o fenômeno da sinonímia lexical acontece, para Cançado (2008), entre pares tanto de palavras quanto de expressão, a autora ainda afirma que uma primeira definição para a sinonímia é que ela apresenta identidade de significados.

Nesse viés, Ilari e Geraldi (1985, p. 44, grifo dos autores) também concordam com a autora e acrescentam que “além de identidade de extensão, a sinonímia é identidade de sentido ou, como dizem também os semanticistas, de *intensão* (grafado com *s*)”. Para os autores, além de possuírem identidade de significação, duas palavras são sinônimas quando elas contribuem da mesma maneira ao sentido da frase. Eles ainda afirmam que têm um teste para verificar a sinonímia que consiste em examinar se, durante a substituição das duas palavras na frase, essa

não passe de verdadeira a falsa ou vice-versa, não deve ocorrer essa mudança com sinônimos (Ilari; Geraldi, 1985). Embora Caçado (2008) mencione que só essa conceituação não é suficiente, por ser muito abrangente, então ela afirma que:

[...] não é possível pensar em sinonímia de palavras fora do contexto em que essas são empregadas. Ainda, na maioria dos casos, pode-se dizer apenas que existe uma sinonímia baseada somente no significado conceitual da palavra, sem se levar em conta o estilo, as associações sociais ou dialetais, ou mesmo os registros. (Caçado, 2008, p. 42)

Como mencionado pela autora, apesar de ter mencionado identidade de significado, ela assume não ter sinônimos perfeitos, mas possuem uma gradação de sentido. Diante disso, os sinônimos trazem a “[...] possibilidade de serem substituídas umas pelas outras em um determinado contexto sem acarretar alteração de sentido” (Silva; Sant’anna, 2009, p. 35). Logo, as palavras sinônimas são aquelas que possuem sentido aproximado, e dependem do contexto.

Nessa vertente, Ilari e Geraldi (1985, p. 45) vão ao encontro do que foi mencionado, pois para eles também “a sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas”. Sendo para eles escolhas, é uma escolha da palavra que melhor se encaixe no contexto e mantenha o sentido sem grandes perdas. Além disso, “[...] as línguas possuem unidades representativas de sentido que podem ser utilizadas, em um contexto e um cenário dados, uma em substituição a outra, com um mínimo prejuízo de sentido” (Ferrarezi Junior, 2010, p. 218). O autor concorda com o mencionado anteriormente pelos autores e enfatiza que esse fenômeno da sinonímia se dá pela substituição sem alterar muito o sentido e também essa definição de troca só ocorre em um contexto e cenário. Ainda, o autor assevera que:

O maior problema teórico em relação à sinonímia e que se projeta nos diversos níveis de ensino no Brasil, [...] é o fato de que a teoria tradicional tem definido os sinônimos como duas palavras com o mesmo sentido, ou seja, ao invés de trabalhar com equivalência (que é temporária e circunstancial), trabalha com a ideia de igualdade (que é imanente e permanente e, por isso, independe de valores circunstanciais). (Ferrarezi Junior, 2010, p. 219)

Dessa maneira, o autor afirma que a sinonímia não é uma característica imanente da palavra. Por isso, é um equívoco afirmar que sinônimos são palavras com sentidos semelhantes ou iguais, pois não são, cada palavra tem sua especificidade semântica, por mais que se pareçam não tem o mesmo sentido. Pois, “se esses pares fossem perfeitamente equivalentes, eles poderiam funcionar em qualquer situação, em qualquer sentença, sem nenhum problema” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 162).

Dessa forma, algumas palavras por terem sentidos equivalentes em determinado contexto, não significa que essas mesmas palavras sejam consideradas sinônimas em todos os contextos. Com isso também destacamos que tem palavras que possuem mais possibilidades de substituição por sinônimos do que outras, devido às particularidades de cada palavra. Os sinônimos não devem ser vistos, e/ou trabalhados em sala de aula de forma isolada, mas contextualizada.

Henriques (2011, p. 80) também concorda com os autores ao mencionar que a sinonímia apresenta “equivalência/ isomorfia semântica ou aproximação dos semas”. Sendo assim, encontramos palavras equivalentes para substituir uma à outra no contexto, logo, “para fazer a escolha da melhor palavra ou expressão, é preciso avaliar todos os fatores envolvidos no processo de comunicação” (Henriques, 2011, p. 81). Pietroforte e Lopes (2003, p. 519) também admitem que os sinônimos ocorrem dentro de um contexto, por afirmarem que:

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

De acordo com o citado, os autores concordam com o que foi exposto por Ferrarezi Junior (2008, 2010): não existem sinônimos perfeitos; as palavras ou expressões sinônimas só serão intercambiáveis dentro de contextos. Além do mais, as palavras podem funcionar como sinônimas em um contexto e não em outro. Há também sinonímia entre frases, conhecida como paráfrase. Assim, “são parafrásticas duas frases ou expressões complexas que podem ser substituídas, uma pela outra, em um contexto dado, em um cenário dado, com manutenção dos referentes, dos eventos representados e das relações entre eles” (Ferrarezi Junior, 2010, p. 223-224). A substituição de uma frase ou expressão inteira também pode acarretar algumas perdas de sentido, pois, como já mencionado, essas substituições ocorrem de forma equivalente e não idênticas.

Considere o seguinte cenário: em uma aula, a professora propõe a seguinte questão para seus alunos: escreva abaixo o/os sinônimos da palavra ‘novo’. Ela já assume a postura de que ‘novo’ tem sinônimo e, provavelmente, mais de um, pelo uso do ‘s’ indicando plural, o que restringe a capacidade do aluno questionar a existência de sinônimos e quantos são possíveis.

Continuando, imaginemos que esse aluno, baseando-se em sua experiência, responda que o sinônimo de ‘novo’ é ‘jovem’, citando como exemplo: meu pai é novo/ meu pai é jovem; nesse contexto, essas duas palavras funcionam como sinônimas. Agora, vamos testar em outros contextos:

Ex1: João é *novo*
João é *jovem*

Ex2: Meu namorado é *novo*
Meu namorado é *jovem*

Ex3: As frutas estão *novas*
As frutas estão *jovens*
As frutas estão *frescas*

Ex4: Pedro é aluno *novo* na universidade

Pedro é um aluno *jovem* na universidade

Pedro é um aluno *novato* na universidade

Ex5: Eu fiz um pedido *novo*
Eu fiz um pedido *jovem*
Eu fiz um pedido *recente*

Esses exemplos auxiliam-nos a perceber que realmente o par sinônimo só se estabelece dentro do contexto. Por exemplo, na questão proposta pela professora, o aluno responde que novo é sinônimo de jovem, mas isso só se aplica em alguns contextos, não podendo ser utilizados como sinônimos em todos os contextos. Com isso, é perceptível que funciona no contexto do primeiro exemplo, também no do segundo exemplo, desde que eu esteja falando de idade e não de tempo de namoro. Porém, no exemplo três, há uma falha no par de sinônimos, pois, nesse caso, ‘novo’ será sinônimo de ‘fresco’, enquanto no exemplo quatro, nesse contexto, ‘novo’ será sinônimo de ‘novato’ e não de ‘jovem’. Da mesma forma, no exemplo cinco, temos uma falha no par de sinônimos, não podemos considerar ‘pedido novo’ como sinônimo de ‘pedido jovem’, mas sim de ‘pedido recente’.

Os *antônimos*, por sua vez, dizem “[...] respeito a palavras que apresentam significados contrários” (Silva; Sant’anna, 2009, p. 35). Nesse contexto, Pietroforte e Lopes (2003, p. 521) concordam ao afirmar que “a antonímia dá-se o contrário da sinonímia. Nela, significados contrários são realizados por meio do léxico. Bonito vs. feio, alto vs. baixo, pequeno vs. grande, etc. são palavras antônimas”. Assim, uma palavra antônima é o oposto dos sinônimos, tendo um sentido contrário, também não existem antônimos absolutos.

Contudo, Ferrarezi Junior (2010) relata ser um equívoco considerarmos a antonímia um fenômeno oposto a sinonímia, ou contrário. Ele assegura que “a ideia de antonímia só é coerente como uma operação que parte do nível dos referentes, pois, na verdade, opomos características dos referentes e não dos sentidos das palavras” (Ferrarezi Junior, 2010, p. 226).

Para Cançado (2008), afirmar apenas que os antônimos são os sentidos opostos das palavras não é o suficiente, elas podem se opor de algumas formas possíveis, então a autora menciona três tipos de antonímia, pensando nessas oposições existentes. Temos, “um primeiro tipo é a antonímia binária ou complementar. Antônimos binários são pares de palavras que, quando uma é aplicada, a outra necessariamente não pode ser também aplicada. Por exemplo: (9) a. morto/vivo; b. móvel/imóvel; c. igual/diferente” (Cançado, 2008, p. 46). Dessa maneira, nesse primeiro tipo de antonímia, binária, quando usamos uma à outra palavra que se opõe, não pode ser usada, como, por exemplo, não tem como uma pessoa estar morta e viva ao mesmo tempo, uma anula a outra. Pietroforte e Lopes (2003) referem -se a esse tipo de antônimo como polares.

O segundo tipo de antônimo mencionado por Cançado (2008, p. 46)

[...] é chamado de inverso. Quando uma palavra descreve a relação entre duas coisas ou pessoas e uma outra palavra descreve essa mesma relação, mas em uma ordem inversa [...]. São exemplos dessa relação: (11) a. pai/filho; b. menor que/maior que. Se X é pai de y, então Y é filho de X; temos a mesma relação em ordem inversa. O mesmo se dá em (b); se X é menor que Y, então Y é maior que X.

Conforme, os pares desse segundo tipo de antônimos se dão por uma mesma relação que também ocorre de forma inversa. Nesse viés, teremos o terceiro tipo de antônimos, o qual é gradativo, sendo assim,

Duas palavras são antônimas gradativas, quando estas estão nos terminais opostos de uma escala contínua de valores; a negação de um termo não implica a afirmação do outro. [...] uma escala geralmente varia de acordo com o contexto usado. Vejamos um exemplo: (12) a. quente/frio; b. alto/baixo. Entre quente e frio, certamente, teremos uma escala, como morno, etc. Entre alta e baixa, teremos média, etc. [...] a negação de uma não implica a afirmação da outra. (Cançado, 2008, p. 46)

Dito isso, como há uma gradação entre os antônimos, logo, quando falo que não está quente, não significa necessariamente que esteja frio, assim como, quando falo que Pedro não é alto, também não necessariamente que Pedro seja baixo. Nesse caso, o contexto contribui para tais significados de antônimos gradativos. Pietroforte e Lopes (2003) também reconhecem esse tipo de antônimo, e ainda acrescentam:

A aplicação desses antônimos sujeitos a gradação depende do ponto de vista colocado em discurso. Tomando como exemplo o eixo da magnitude das coisas, vê-se que ele está organizado em tomo de pequeno vs. grande. O tamanho das ‘coisas’, no entanto, depende do enunciador que as avalia em seu discurso, pois é a partir de sua percepção que as palavras antônimas determinadas sobre o eixo pequeno vs. grande estabelecem

um critério de avaliação. O que é grande, de um ponto de vista, pode ser pequeno, de outro. (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 521)

De acordo com, essa gradação está relacionada ao ponto de vista/ a percepção que pode alterar as dimensões discursivas.

No que concerne a *hiperônimos e hipônimos* “[...] são relações de sentido entre palavras tal que o significado de uma está incluído no significado da outra, sendo o termo mais genérico chamado de hiperônimo e o termo mais específico chamado de hipônimo” (Silva; Sant’anna, 2009, p. 35). Assim, Henriques (2011) reitera que os hipônimos vão do significado específico para o geral, enquanto os hiperônimos fazem o caminho inverso do significado geral para o específico. Sendo assim, ao passo que um particulariza o outro generaliza.

Dessa maneira, para especificar, afunilar uma ideia usamos hipônimos, já se a intenção for abranger, generalizar usamos hiperônimos. Ou seja, “a hiperonímia e a hiponímia são fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificação próprias do sistema lexical. Há significados que, pelo domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 523). Essa posição se manifesta através de relações macro e micro; por exemplo, ‘animal’ possui um significado macro/ abrangente em relação à ‘mamífero’ que é micro/ específico, que por sua vez ‘mamífero’ é mais genérico/ macro em relação a ‘felino’, que tem um significado micro.

Nessa perspectiva, “a hiponímia pode ser definida como uma relação estabelecida entre palavras, quando o sentido de uma está incluído no sentido de outra” (Cançado, 2008, p. 26). Ilari e Geraldini (1985, p. 52) corroboram com essa afirmação ao mencionarem que “a relação de hiponímia estrutura o vocabulário da língua em grandes quadros classificatórios, mais ou menos harmoniosos”. Conforme mencionado, a hiponímia apresenta um sentido de uma palavra dentro de outra, o que possibilita formar esses blocos classificatórios. A autora ainda especifica:

[...] a hiponímia é uma relação linguística que estrutura o léxico das línguas em classes, ou seja, pastor alemão pertence à classe dos cachorros, que, por sua vez, pertencem à classe dos animais: rosas são flores que, por sua vez, são vegetais, etc. Vamos estabelecer que cada exemplo acima forma uma cadeia. O item lexical mais específico, que contém todas as outras propriedades da cadeia, é chamado de hipônimo; o item lexical que está contido nos outros itens lexicais, mas não contém nenhuma das outras propriedades da cadeia, o termo mais geral, é chamado de hiperônimo. (Cançado, 2008, p. 26)

De acordo com o mencionado, a hiponímia terá traços de especificidade, já a hiperonímia terá traços generalizantes, então, no exemplo que a autora deu, ao passo que ‘pastor alemão’ é um hipônimo porque pertence à classe cães, esse, por ser mais genérico, é o

hiperônimo. Assim, como ocorre também no exemplo dado de ‘rosa’ (hipônimo de flor)/ ‘flor’ (hiperônimo de rosa), que também irá funcionar como hipônimo de ‘vegetais’ já que esse termo é mais abrangente. A autora ainda evidencia que o hipônimo sempre conterà seu hiperônimo, o que não ocorre ao contrário, pois, como no exemplo mencionado, o ‘pastor alemão’ está contido em ‘cão’, porém nem todo ‘cão’ é um ‘pastor alemão’.

A *homonímia* se divide em: homófonas, homógrafas e homonímia perfeita. As homófonas ou homônimas homófonas são aquelas que “[...] se pronunciam da mesma forma, mas cujos sentidos e grafias são diferentes. [...] *seção* (repartição), *sessão* (espaço de tempo) e *cessão* (ato de ceder) [...] *cozida* (cozinhada) e *cosida* (costurada)” (Henriques, 2011, p. 85, grifos do autor). Temos apenas coincidência no som, sendo a escrita e o significado diferentes, já as homógrafas ou homônimas homógrafas

[...] se escrevem com as mesmas letras, mas cujas pronúncias e significados são diferentes. [...] pois a estrutura ortográfica é idêntica, mas a estrutura fonológica é distinta. De todo modo, a tradição gramatical assim classifica pares como [...] *encosto* (ó) e *encosto* (ô) ou *pele* (é, verbo) e *pele* (ê, substantivo ou prep.+art.). (Henriques, 2011, p. 85, grifos do autor)

Dessa forma, esse tem a semelhança na escrita, sendo a pronúncia e significados diferentes. Ainda, as homônimas perfeitas, como resalta Henriques (2011, p. 85, grifos do autor), que ocorrem quando temos “[...] pares de vocábulos de significado diverso e que se pronunciam e se escrevem do mesmo modo: *parte* (substantivo) e *parte* (presente de ‘partir’), *bem* (advérbio) e *bem* (substantivo), *sonho* (presente de sonhar) e *sonho* (substantivo), *cedo* (advérbio) e *cedo* (presente de ‘ceder’)”. Nesse caso, há coincidência tanto na grafia quanto no som apenas diferenciando o significado.

Ferrarezi Junior (2008, p. 165) traz uma reflexão sobre o fenômeno da homonímia, onde argumenta que não existe homonímia perfeita, sendo “[...] o falante [...] habilitado a diferenciar os sentidos de um mesmo sinal independentemente das informações etimológicas [...], mas esse sinal será devidamente utilizado e interpretado com seu sentido adequado ao contexto e ao cenário em que se insere”. O autor assume que para esse sinal igual temos vários sentidos que serão acessados diante do contexto e do cenário em que esteja sendo utilizado.

Nesse viés, Henriques (2011, p. 84) afirma serem palavras homônimas quando temos “[...] dois significantes idênticos para significados diferentes”, ou melhor, possuem uma identificação tanto fonológica quanto ortográfica. Sendo assim, Pietroforte e Lopes (2003, p. 526) acrescentam que “a homonímia resulta da coincidência entre significantes de palavras com significados distintos. Entre manga fruta e manga da camisa há apenas uma coincidência entre

imagens acústicas iguais”. Desse modo, no fenômeno da homonímia temos palavras que possuem coincidência no significante, porém os significados são distintos. Para os autores, esse fenômeno tem explicação diacrônica, como eles exemplificam:

A manga da camisa tem sua origem no latim *manica*, que quer dizer ‘parte da vestimenta que recobre os braços’, já a manga fruta tem sua origem no tâmil *mankay*, que quer dizer ‘fruto da mangueira’. Ambas têm origens distintas, com significados e significantes diferentes. No entanto, a partir de uma sonorização que transforma o fonema /k/ em /g/, em português elas passam a ter significantes idênticos. (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 526)

Os *parônimos* apresentam uma “aproximação fono-ortográfica” (Henriques, 2011, p. 84). Visto que possuem significantes “[...] com imagens acústicas semelhantes pode ter seus significados aproximados em um engenho poético ou em um equívoco/ vocabulário. Confundir retificar com ratificar é comum devido à semelhança que têm os significantes, embora os significados sejam contrários” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 527). Então, nesse fenômeno temos uma aproximação dos significantes, o que pode incidir em equívocos no discurso ao trocar um pelo outro, embora os significados não se aproximem.

Alguns exemplos de parônimos: *ratificar* (confirmar)/ *retificar* (corrigir), *comprimento* (tamanho)/ *cumprimento* (saudação), *segmento* (pedaço de um todo)/ *seguimento* (continuidade), *absorver* (recolher, embeber)/ *absolver* (inocentar), *flagrante* (surpreendido no momento exato)/ *fragrante* (perfumado), *iminente* (imediate)/ *eminente* (superior), *imersão* (mergulhar)/ *emergir* (vir à tona), *tráfego* (trânsito)/ *tráfico* (comércio clandestino), *infligir* (impor, aplicar)/ *infringir* (transgredir), *imigrar* (entrar e fixar residência em outra região que não a sua de origem)/ *emigrar* (sair de um país), dentre outros.

Para o autor a concepção de antonímia também tem valor cultural e precisa construir escalas, ou melhor, “quando falo de bonito e feio, por exemplo, ou de grande e pequeno, crio uma escala de valores culturais e estabeleço nela pólos que possam ser contrapostos” (Ferrarezi Junior, 2010, p. 227).

Ferrarezi Junior (2010, p. 218) ressalta que “[...] os sentidos constroem e são, ao mesmo tempo, construídos na língua”. Essa afirmação do autor nos garante que o sentido não aparece, nem é dado de antemão, mas é construído no meio associado, nesse caso na língua. O autor continua a afirmar que “[...] a construção de sentido de uma unidade linguística somente se define no contexto e a deste no cenário” (Ferrarezi Junior, 2010, p. 221). Já Cançado (2008, p. 81) defende que “o sentido é [...] o modo como uma expressão linguística nos apresenta a

entidade que ela nomeia”. Para a autora o sentido e o conceito possuem uma relação direta com as expressões linguísticas.

Dessa forma, a autora ainda acrescenta que “o sentido refere-se ao sistema de relações linguísticas que um item lexical contrai com outros itens lexicais, ou que o sentido de uma expressão é o lugar dessa expressão em um sistema de relações semânticas com outras expressões da língua” (Cançado, 2008, p. 81). Sendo assim, ela traça uma relação que, para que eu possa acessar o sentido de uma expressão, preciso conhecer o conceito e, para isso, preciso conhecer o sistema lexical da língua. Tendo, para a autora, o sentido uma definição mais abstrata, ele também assume uma conotação objetiva, única e imutável. Para entendermos melhor o ponto de vista da autora, ela traz uma exemplificação linguística:

Imaginemos a expressão *a cadeira*. Posso apostar que você pensou em alguma coisa como *lugar para se assentar, com pés e encosto*, ou seja, algum conceito da palavra *cadeira*. Portanto, o sintagma nominal *a cadeira* terá como sentido esse conceito que todos temos da palavra *cadeira*. Já sobre qual cadeira específica eu estou falando, só podemos saber se formos ao mundo e localizarmos *a cadeira* sobre a qual eu estou falando, ou seja, se localizarmos a referência da expressão proferida. Conhecer o sentido da expressão *a cadeira*, relacionar esse sentido à sua referência no mundo, é o que Frege chama de entender o significado de algo. Pensemos, ainda, que, quando a expressão linguística foi proferida, um de nós a associou ao descanso, outro lembrou que sua cadeira estava quebrada, e assim por diante. Essas associações seriam as representações mentais subjetivas de cada indivíduo. (Cançado, 2008, p. 82, grifos da autora)

Conforme, o sentido é tomado como algo que faz referência ao mundo, seria o entendimento do significado, e a autora por citar Frege para ele o sentido é uma proposição, não admitindo que ele seja mental, e sim afirmando o sentido ser objetivo. E, para o autor citado por Cançado a proposição não deve ser tomada como um processo mental particular, e sim pública, pois a mesma proposição é acessível para diferentes pessoas. Diante disso, “[...] processos mentais são pensamentos, que entidades semânticas abstratas são proposições, que entidades linguísticas são sentenças e que proferimentos são ações” (Cançado, 2008, p. 84).

Nesse viés, também Oliveira e Ferrarezi Junior (2015, p. 4) concordam com a autora ao afirmarem que

Tratando da formação da unidade de sentido na língua, Ferrarezi abandona a ideia de um signo linguístico binário do Curso de Linguística Geral, atribuída indevidamente a Saussure, e adota a formulação de Frege. O autor explica que Frege refere-se a “sinal” para representar a palavra (entre outras formas de sinalidade possíveis), e que afirma que este sinal está associado a um sentido.

Desse modo, para os autores a ideia de signo pelo viés de Saussure é abandonado e eles entendem que se trata de um sinal, estando para eles o sinal vinculado a um sentido e este por sua vez a cultura. Além disso, estando para o sentido a responsabilidade “[...] pela possibilidade de comunicação entre os usuários de uma língua. (Ferrarezi Junior, 2010, p. 78)”. Assim, a antonímia ocorre na relação dos referentes se embasado em valores culturais e não entre os significados. Nessa vertente,

Quando digo que no alto é o contrário de embaixo, que rico é contrário de pobre e que grande é o contrário de pequeno, não estou procedendo a analogia alguma entre os sentidos dessas palavras e suas possibilidades funcionais ou estruturais de uso representativo. Estou sim fazendo uma comparação entre os referentes que essas palavras representam, avaliando suas características com base em valores culturais muito marcados e que não funcionam em todas as culturas. (Ferrarezi Junior, 2010, p. 228)

Conforme, para o autor, a antonímia não é o contrário de uma palavra, mas uma comparação de características culturais entre os referentes. Então, esses pares que nos são apresentados como antônimos, como opostos, para Ferrarezi Junior (2010) só servem para reforçar uma cultura preconceituosa. Pois estes deveriam ser vistos simplesmente como pares que “[...] representam referentes com características diferentes. A ideia de oposição contida no conceito tradicional de antonímia é um excelente fermento para a massa do preconceito” (Ferrarezi Junior, 2010, p. 228).

Cançado (2008, p. 57) menciona que “[...] o significado, na maioria das vezes, estabelece-se a partir de um determinado contexto”. Para a autora o significado só se estabelece em alguns contextos, ou seja, não é sempre relevante o contexto para o significado, embora admita que é mais fácil identificar o significado quando ele está dentro do contexto.

Os fenômenos semânticos ocorrem em ambiente cultural, dentro de contextos e não de formas isoladas, logo também precisamos olhar para eles dessa forma contextual. Nesse sentido, Ferrarezi Junior (2010, p. 221) assevera que “[...] a língua constitui seus sentidos culturalmente e que as possíveis reconstruções, substituições de unidades ou quaisquer outras ações que impliquem alteração ou manutenção de sentido deverão levar em conta esse ambiente cultural”.

Visto que “[...] a cultura de uma comunidade não apenas interfere na atribuição de sentidos a uma palavra, mas interfere até na própria estrutura gramatical da língua que ali é falada” (Ferrarezi Junior, 2013, p. 72-73). As línguas funcionam como registro na construção de saberes de uma cultura, existindo uma relação muito tênue entre a formação cultural de uma comunidade e sua língua, perpassando pelos aspectos gramaticais e chegando às construções de

sentidos. Assim, tem interesse pela relação língua e cultura, verificando a formação e atribuição de sentido por esse encontro. Dessa maneira, ainda tratando dos sentidos, eles,

[...] são atribuídos às palavras não de forma aleatória, segundo a ‘boa vontade’ de cada falante, mas que existem princípios norteadores desse processo, tanto princípios intralinguísticos (da própria gramática da língua) como princípios da relação entre a língua e a dimensão extralinguística (princípios da relação entre a língua e os demais fatos culturais). (Ferrarezi Junior, 2013, p. 76)

Esses princípios para análise semântica têm como foco a língua natural usada por seus falantes no dia a dia, com isso percebe-se que os sentidos não são atribuídos de forma aleatória às palavras, mas por suas relações com a gramática da língua, a língua e seus fatos culturais. O autor, quando menciona cultura, não se trata apenas da cultura do Brasil, mas também da comunidade em que o indivíduo está inserido, até mesmo da sua própria cultura.

O critério de definição dos homônimos e parônimos, por exemplo, está na ordem do significante, já quando falamos da *polissemia* o critério passa a ser de ordem do significado, pois terão mais de um significado para o mesmo significante. Ou melhor,

[...] a um único significante correspondem vários significados: por exemplo, ao significante vela correspondem os significados ‘objeto para iluminação formado de um pavio constituído de fios entrelaçados, recoberto de cera ou estearina’; ‘peça que causa a ignição dos motores’; ‘pano que, com o vento, impele as embarcações’, etc.. (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 529)

Dessa maneira, as palavras/signos, ao traçarem relações com outras palavras/signos, podem sofrer alterações em contextos diversos, a linguagem tem um cunho polissêmico. Sendo assim, ela depende de utilizarmos em contextos distintos as palavras polissêmicas, por exemplo: “a) A babá *tomou* a mão da criança (segurou); b) Os EUA *tomaram* Granda (ocuparam); c) Agora ele só *toma* água (bebe); d) A Cidade Universitária *toma* vários alqueires (ocupa); e) Depois que ele virou universitário, *tomou* um ar insuportável (assumiu)” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 531, grifos nosso).

A *polissemia* é um fenômeno do âmbito linguístico, assim como a sinonímia, ainda sobre o fenômeno polissêmico “quando entram em cena o contexto e o cenário, dificilmente se terá a possibilidade de evocar muitos sentidos para um mesmo sinal” (Ferrarezi Junior, 2010, p. 226). Sendo então, a polissemia “[...] um dos mais importantes recursos para a economia nos sistemas linguísticos, pois permite que um mesmo sinal seja multifuncional, isto é, funcione bem em vários textos, com os mais diferentes sentidos” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 166). Para o autor,

esse fenômeno é um dos mais produtivos na construção textual, sendo relevante na compreensão da estrutura e do funcionamento da língua.

No caso do fenômeno semântico da *ambiguidade*, quando temos para uma palavra ou sentença com dois, ou mais significados, o contexto é que contribuirá para a seleção do sentido possível para desfazer a ambiguidade. Sendo assim, “a ambiguidade é a possibilidade de um mesmo falante atribuir, a uma mesma sentença, em um mesmo contexto e em um mesmo cenário, mais de um sentido” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 179). Esse fenômeno pode ser utilizado muitas vezes de forma proposital, por exemplo, em: piadas, propagandas, músicas, literatura, charges, etc., sendo mais corriqueira na forma escrita.

Sendo assim, a ambiguidade pode ocorrer por diversos fatores e no âmbito linguístico “[...] pode ocorrer por razões fonéticas, gramaticais ou lexicais – mas acrescentamos: sempre no ambiente pragmático-discursivo e sempre pela exploração da massa sonora (e sua representação gráfica)” (Henriques, 2011, p. 87, grifos do autor). Diante disso, Henriques (2011, p. 87) traz a definição de ambiguidade, sendo “enunciado com duplo sentido em um significante (LEXICAL), um sintagma (GRAMATICAL) ou na totalidade do próprio enunciado (FRASAL)”. Conforme, a ambiguidade pode ocorrer no nível do léxico, ou gramatical, ou frasal.

Nesse ponto de vista, “[...] a homonímia é frequentemente a raiz de uma ambiguidade ou dupla leitura de frases” (Ilari; Geraldi, 1985, p. 57). Segundo os autores, os termos ambíguos admitem interpretações alternativas, tendo como alguns desses causadores a homonímia, as homófonas, a estrutura sintática e a questão situacional, são fatores que contribuem para essas interpretações alternativas.

Além do mais, “a ambiguidade como efeito de humor se vale de todos os recursos semântico-lexicais [...] em especial a polissemia, a homonímia e a paronímia” (Henriques, 2011, p. 88). Sendo um recurso muito produtivo para propagandas, tirinhas, humor no geral, porém um problema caso seja utilizado em redações, por exemplo, de caráter mais formal. Cançado (2008, p. 63) menciona que “a ambigüidade lexical pode ser gerada por dois tipos de fenômenos distintos: a homonímia e a polissemia”. Desse modo, a ambiguidade lexical ocorre pelo duplo sentido de um léxico, podendo ser ocasionado tanto pelo fenômeno da homonímia quanto da polissemia.

Assim, a autora, ainda, acrescenta que a homonímia ocorre “[...] quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados. Existem as palavras homógrafas, com sentidos totalmente diferentes para a mesma grafia e o mesmo som; e as homófonas, com sentidos totalmente diferentes para o mesmo som de grafias diferentes” (Cançado, 2008, p. 63). Nesse

viés, Ferrarezi Junior (2008, p. 180) menciona que a ambiguidade pode ser causada por três fatores fundamentais:

- a. Ambiguidade causada pela polissemia de uma palavra. Ex.: ‘Em rio que tem piranha, jacaré nada de costas’. A possibilidade de mais de uma interpretação está no uso de palavras como ‘piranha’ e ‘jacaré’ com sentidos outros além daqueles que apontam para o peixe e para o réptil, sucessivamente;
- b. Ambiguidade causada por anáfora ou catáforas de múltipla interpretação: ex.: ‘O gavião comeu o pardal em seu ninho’. Bem, ninho de quem? Do gavião ou do pardal? O problema está no fato de que a palavra ‘seu’, anafórica aqui, pode retomar tanto ‘gavião’ como ‘pardal’;
- c. Ambiguidade pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural: ex.: ‘Meu avô cuidou da planta doente’. A pergunta é: quem estava doente? O avô cuidava da planta ou a planta cuidada pelo avô? O problema está no fato de que a palavra ‘doente’, numa estrutura como esta, pode funcionar tanto em relação a ‘planta’ como em relação a ‘avô’.

Conforme, entende-se a relevância do estudo e compreensão desses fenômenos pelos alunos o que oportuniza o entendimento na interpretação de textos propositalmente ambíguos, por exemplo, de cunho humorístico; e também na produção textual evitar sequências ambíguas e conseqüentemente interpretações equivocadas ou até mesmo indesejadas. O autor afirma que nas produções textuais escolares é muito comum encontrarmos ambiguidade causada por anáfora e catáfora. Ainda, a ambiguidade estrutural “[...] geralmente tem como causa os processos de concordância e regência do brasileiro, que permitem, em certas estruturas, mais de uma ligação entre as palavras” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 182).

Ademais, há uma diferença entre a homonímia e a polissemia, pois “[...] os dois fenômenos lidam com os vários sentidos para uma mesma palavra fonológica, entretanto, polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si” (Cançado, 2008, p. 63). Conforme, a autora assevera que a diferença entre os dois fenômenos linguísticos mencionados está no fato de que a homonímia apresenta significados totalmente diferentes, enquanto a polissemia possui significados com algum tipo de aproximação/relação entre eles.

Desse modo, Henriques (2011, p. 86, grifos do autor) ressalta que não devemos confundir homonímia e polissemia, pois “[...] na HOMONÍMIA há duas palavras (e dois significados), e na POLISSEMIA há apenas uma palavra (e mais de um significado)”. Sendo assim, respectivamente, no primeiro fenômeno, cada palavra tem sua significação própria, já no segundo, uma mesma palavra irá apresentar mais de um sentido. Nessa perspectiva, Cançado (2008, p. 64) ainda ressalta que,

A distinção homonímia/polissemia é de extrema relevância na descrição do léxico de uma língua. Palavras polissêmicas serão listadas como tendo uma mesma entrada lexical, com algumas características diferentes; as palavras homônimas terão duas (ou mais) entradas lexicais. Em muitos casos, a mesma palavra pode ser considerada uma homonímia em relação a determinado sentido e ser polissêmica em relação a outros.

De acordo com o mencionado, a autora enfatiza que a diferença desses dois fenômenos no dicionário é que as palavras polissêmicas apresentarão uma entrada no léxico, uma única palavra com mais de um significado. Já a homonímia terá mais de uma entrada lexical, isso devido a sua origem.

Ainda, Carreira (1994, p. 152) nos afirma que “podemos considerar diferentes tipos de polivalência dos signos”, como a autora menciona seriam: a *polissemia natural* (um mesmo esquema mental aplicado aos domínios espacial, temporal e nocional); os *usos metafóricos* (relações semânticas); a *infinidade de paráfrases* (dita de várias formas); a *poligrafia* (escrita do mesmo signo de modos diferentes); a polissemia e a homonímia (Carreira, 1994).

No sistema linguístico, são apresentados dois planos, o do conteúdo e o da expressão. Sendo assim,

[...] o fato de que o plano de conteúdo é, em si, estratificado em dois planos: a semântica e, entre ela e a expressão (fonologia/fonética), a lexicogramática. Além do plano linguístico e de sua estratificação interna (semântica, lexicogramática e fonologia/fonética) há, ainda, o plano de contexto, ‘acima’ da semântica. (Farhat; Gonçalves-Segundo, 2021, p. 38)

De acordo com o mencionado, percebe-se uma dependência desses estratos com o contexto, seja ele cultural, situacional, entre outros, pela semântica, essa por sua vez da lexicogramática e essa pela fonologia e fonética. Diante disso, verifica-se o envolvimento que essas partes têm, ressaltando que a língua e a sociedade se entrecruzam, não são dissociadas, nem distantes. Sendo assim, “[...] o componente que ‘comanda’ a linguagem é a **semântica**: a língua, como sistema, é um **potencial de significação**; o texto, como instância, é um **todo significativo**” (Farhat; Gonçalves-Segundo, 2021, p. 38, grifos dos autores). Desse modo, nesse sistema, não se permite que a semântica seja vista de forma descontextualizada, nem separada da pragmática.

Nessa perspectiva, o sistema linguístico é um potencial de significação, por isso, a “[...] a melhor maneira de descrever as possibilidades linguísticas que se apresentam aos falantes (em cada um dos estratos) é por meio de **redes sistêmicas** (*system networks*) – por vezes chamadas simplesmente ‘sistemas’ ou ‘redes’” (Farhat; Gonçalves-Segundo, 2021, p. 41, grifos dos autores). Dessa forma, lembrando que os estratos são: semântica, léxico-gramática, fonologia

e fonética, e essas redes representam o potencial, nesse contexto, esse potencial são as escolhas feitas no percurso do sistema linguístico. Diante disso, a seguir será apresentado como os documentos oficiais contemplam a semântica.

5.2 A SEMÂNTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, será verificado nos documentos oficiais: Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O que é e como eles abordam os aspectos semânticos no componente curricular de língua portuguesa.

Nesse viés, a BNCC, como o próprio nome sugere, é a base norteadora das redes de ensino e das propostas pedagógicas das escolas em todo o Brasil, sejam elas públicas ou privadas, desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com isso, estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que o estudante deverá desenvolver ao longo da educação básica (Brasil, 2018).

Nesse sentido, convém lembrar que os PCN (Brasil, 1998, p. 65) asseveram que “os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO - REFLEXÃO - USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, [...] caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO - REFLEXÃO – AÇÃO”. Conforme o documento, é necessário que o professor, em seu planejamento e execução, perpassasse por esse movimento metodológico, a fim de que o aluno amplie sua competência discursiva. Logo, o eixo do uso está para a ‘prática de escuta e de leitura de textos’ e para a ‘prática de produção de textos orais e escritos’, e o eixo da reflexão está para a ‘prática de análise linguística’ (Brasil, 1998).

Nessa perspectiva, os PCN (Brasil, 1998, p. 36) nos apresentam como conteúdos do eixo ‘Reflexão’: “1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos”. Dessarte, esses conteúdos são desenvolvidos buscando ampliar a competência discursiva do estudante, sendo o item três e quatro voltados para a semântica, nosso objeto de estudo, respectivamente redes semânticas e construção de significados.

Dessa forma, a BNCC é constituída dos componentes curriculares ao passo que o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) “[...] orienta que todos esses componentes deverão construir caminhos que conduzam os alunos a aprendizagens relacionadas às múltiplas linguagens verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, a digital” (Brasil, 2019, p. 87). Diante disso,

esses aspectos são formas dinâmicas e constantes no processo de construção do conhecimento, devendo o ensino de linguagem, conforme o documento, permear pela ética, política e estética. Visto que esse ensino é inerente à interação humana.

Os documentos apontam que o ensino fundamental – anos finais contempla uma ampliação nas práticas de linguagem, bem como aprofundamento crítico do ensino-aprendizagem de LP referentes aos anos iniciais. Dessa forma, o componente curricular de língua portuguesa deve “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Sendo relevante contemplar as diferentes linguagens, letramentos, multiletramentos, com isso favorecendo uma diversidade cultural, consequentemente:

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Brasil, 2018, p. 70)

Nesse viés, a BNCC traz os eixos de integração de LP que correspondem as práticas de linguagem, sendo eles: oralidade, leitura e escuta, “[...] produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (Brasil, 2018, p. 71). Conforme, o ensino-aprendizagem das práticas da língua (sejam elas metalinguística, norma padrão, literatura, variação linguística, etc.) devem ser envolvidos em práticas reflexivas, proporcionando uma ampliação da capacidade de uso nas práticas de linguagem pelos discentes, e não terem um fim em si mesma.

Nessa vertente, os PCN ressaltam a relevância de trabalhar conteúdos que desenvolvam a oralidade e a escrita dos discentes nas situações efetivas de uso da linguagem. Sendo assim, é necessário atentar-se para a “[...] e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical” (Brasil, 1998, p. 49). Assim, espera-se que, nesse processo de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, os alunos ampliem de forma gradual seus conhecimentos discursivos, gramaticais e semânticos, implicados na construção do sentido do texto, dentre outros conhecimentos.

Nesse sentido, a BNCC traz a semântica nos conhecimentos gramaticais, na habilidade de análise linguística/ semiótica, sendo assim, o estudo da semântica possibilita:

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (Brasil, 2018, p. 83)

De acordo com, é necessário que os discentes conheçam e percebam os efeitos de sentido nos textos provenientes dos fenômenos léxico-semânticos. O documento também compreende que os conhecimentos sobre: a língua, as semioses e a norma padrão devem ser vistos como ponto de reflexão no contexto das práticas e do funcionamento da língua.

Sendo assim, nos PCN, na produção de textos escritos, temos no tópico “utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: [...] de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico” (Brasil, 1998, p. 58-59). Conforme, um dos seis critérios deste tópico é o paralelismo semântico como mecanismo de coesão e coerência.

Percebe-se que no conteúdo de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, na prática de linguagem – leitura temos o objeto de conhecimento: efeitos de sentido, que contempla a habilidade “(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc., o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc” (Brasil, 2018, p. 141). Desse modo, essa habilidade contempla textos multissemióticos, dentre outros e também o fenômeno da ambiguidade nas palavras, expressões e/ou imagens.

Nessa vertente, no campo das práticas de linguagem – análise linguística/ semiótica, no objeto de conhecimento léxico/ morfologia, temos duas habilidades que contemplam os aspectos semânticos da sinonímia e da antonímia. Conforme, “(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica. (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação” (Brasil, 2018, p. 171). Dessa forma, as habilidades que serão desenvolvidas giram em torno de perceber os sinônimos diante de uma série de palavras e verificar os antônimos diante de acréscimos de partícula de negação pelo processo de prefixação.

Na prática de análise linguística, na prática de produção de textos orais ou escritos, PCN, temos um tópico que menciona sobre a ampliação do repertório lexical, de modo que “escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em

relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos)” (Brasil, 1998, p. 62). Desse modo, o ensino-aprendizagem de novas palavras deve propiciar ao discente a habilidade de utilizar e identificar sinônimos, hiperônimos e hipônimos em textos, em discursos, compreendendo a funcionalidade desses fenômenos no repertório lexical.

Agora, em todos os campos de atuação – análise linguística/ semiótica, nos objetos de conhecimento semântica e coesão teremos as seguintes habilidades:

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (Brasil, 2018, p. 173-175)

De acordo com as habilidades mencionadas, teremos os elementos do significado como os sinônimos, antônimos e homônimos que deverão ser trabalhados na produção textual, também como recurso coesivo referencial a utilização dos sinônimos, por exemplo, bem como identificá-los nas partes do texto.

Nessa perspectiva, o DCTMA (Brasil, 2019, p. 91) assevera que “[...] deve-se garantir também a presença de gêneros textuais que contemplem a diversidade linguística inerente ao falar maranhense com enfoque na fonética e fonologia, no léxico, na morfossintaxe, na estilística e na semântica”. Diante disso, é privilegiada a contextualização, a análise em textos que sejam “[...] produzidos em práticas efetivas de uso da linguagem, sempre articuladas às atividades de leitura/escuta e produção escrita” (Brasil, 2019, p. 91). Ou melhor, deve-se trabalhar os aspectos da fonética e fonologia, do léxico, da morfossintaxe, da estilística e da semântica em textos que tragam o uso social da linguagem.

A dimensão gramatical não deve ser a única a ser privilegiada quando tomamos o texto como elemento de ensino, pois “há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos” (Brasil, 1998, p. 78). Logo, ao trabalharmos o texto, é necessário que se aborde aspectos gramaticais, semânticos e pragmáticos, visto que eles compõem a atividade discursiva.

Ainda, “[...] dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional” (Brasil, 1998, p. 84). O documento nos alerta para que, embora a palavra seja tomada como unidade, a maioria delas é constituída por unidades menores como radical, afixos, e desinências para constituir o seu significado (Brasil, 1998). Com isso, o sentido não se dá de forma isolada, por isso devemos fugir de análises de palavras ou frases soltas, fora de um contexto. Sendo assim, reitera-se ser primordial,

[...] priorizar atividades contextualizadas de análise do funcionamento da língua por intermédio dos textos orais e escritos, produzidos a partir de propósitos e finalidades comunicativas específicas, considerando o uso e as modalidades da língua adequadas aos diferentes níveis de linguagem e às diferentes situações comunicativas e sociais próprias dos gêneros textuais, além dos fatores extralinguísticos e linguísticos responsáveis pela construção dos sentidos do texto e das diferentes estratégias utilizadas pelo produtor na composição desses gêneros textuais. (Brasil, 2019, p. 95)

Conforme, busca-se um ensino-aprendizagem reflexivo e consciente em todo o processo de aprendizagem. Além disso, os PCN indicam algumas atividades sobre o léxico que podem orientar o aluno na construção de conhecimento a respeito das relações lexicais, bem como estratégias de manipulação e processamento das palavras que envolvem aspectos semânticos, conforme:

- apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos. (Brasil, 1998, p. 84-85)

De acordo com o documento, sugere essas atividades incorporadas aos textos, a produção textual, sendo assim, já são apresentadas algumas possibilidades de se trabalhar a semântica com os alunos do ensino fundamental maior.

Dessa forma, a partir do ‘Organizador Curricular de Língua Portuguesa’ do DCTMA verificamos o que consta dos fenômenos semânticos, apresentados neste trabalho, e esquematizamos conforme o **Quadro 2-** Fenômenos semânticos no DCTMA, abaixo:

Quadro 2- Fenômenos semânticos no DCTMA

Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Ano
Eixos	Campos			
Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Todos os campos de atuação	<i>Sinonímia e antonímia/morfologia/pontuação.</i>	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de <i>aproximação de significado (sinonímia)</i> e separar palavras pelo critério de <i>oposição de significado (antonímia)</i> .	1º ano
Conhecimentos linguísticos	Estudo do léxico	<i>Polissemia.</i>	(EF07LI17) Explorar o caráter <i>polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.</i>	7º ano
Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Todos os campos de atuação. Campo da vida cotidiana.	<i>Sinonímia e antonímia/morfologia/pontuação.</i>	<i>Identificar sinônimos</i> de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e <i>formar antônimos</i> de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação <i>in-/im-</i> .	2º ano
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Todos os campos de atuação.	Estratégia de leitura.	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando <i>substituições lexicais (de substantivos por sinônimos)</i> ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	3º ano
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Todos os campos de atuação.	Estratégia de leitura.	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, <i>identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos)</i> ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	4º ano
Análise linguística/semiótica (ortografização)	Todos os campos de atuação.	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/ordem alfabética/polissemia.	(EF04LP03) <i>Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível</i> para o contexto que deu origem à consulta, considerando palavras ou expressões que fazem parte do contexto local e regional.	4º ano
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Todos os campos de atuação.	Estratégia de leitura.	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, <i>identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos)</i> ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	5º ano
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Compreensão em leitura.	(EF05LP22) <i>Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.</i>	5º ano
Análise linguística/semiótica (ortografização)	Todos os campos de atuação.	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/ordem alfabética/polissemia.	(EF05LP02) <i>Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com</i>	5º ano

			esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.	
Leitura	Campo jornalístico/mi diático	Estratégia de leitura: <i>apreender os sentidos globais do texto.</i>	(EF06LP03) <i>Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.</i>	6º ano
Leitura	Campo jornalístico/mi diático	<i>Efeitos de sentido.</i>	(EF69LP05) <i>Inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação.</i>	6º ano
Análise linguística/semiótica	Todos os campos de atuação.	Léxico/morfologia.	(EF06LP03) <i>Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.</i> (EF67LP34) <i>Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.</i>	6º ano
Análise linguística/semiótica	Todos os campos de atuação.	<i>Semântica.</i> Coesão.	(EF06LP12) <i>Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).</i>	6º ano
Leitura	Campo jornalístico/mi diático	<i>Efeitos de sentido.</i>	(EF69LP05) <i>Inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.</i>	7º ano
Análise linguística/semiótica	Todos os campos de atuação.	Léxico/morfologia.	(EF67LP34) <i>Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.</i>	7º ano
Análise linguística/semiótica	Todos os campos de atuação.	<i>Semântica.</i> Coesão.	(EF07LP12) <i>Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).</i>	7º ano
Análise linguística/semiótica	Todos os campos de atuação.	Coesão.	(EF07LP13) <i>Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.</i>	7º ano
Leitura	Campo jornalístico/mi diático	<i>Efeitos de sentido.</i>	(EF69LP05) <i>Inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.</i>	8º ano
Análise linguística/semiótica	Todos os campos de atuação.	<i>Semântica.</i>	(EF08LP14) <i>Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</i>	8º ano

Leitura	Campo jornalístico/mi diático	<i>Efeitos de sentido.</i>	(EF69LP05) <i>Inferir e justificar</i> , em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), <i>o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas</i> , de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	9º ano
Leitura	Campo jornalístico/mi diático	<i>Efeitos de sentido. Exploração da multissemiose.</i>	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.	9º ano
Leitura	Campo artístico-literário	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	(EF69LP48) <i>Interpretar</i> , em poemas, <i>efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros</i> (estrofação, rimas, aliterações etc.), <i>semânticos (figuras de linguagem, por exemplo)</i> , gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	9º ano
Produção de textos	Campo artístico-literário	Relação entre textos	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), <i>explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras)</i> e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a <i>propiciar diferentes efeitos de sentido</i> .	9º ano

Fonte: DCTMA. (Brasil, 2019, grifos nosso)

Segundo o quadro acima, verificamos que os aspectos semânticos aparecem tanto nos eixos de análise linguística e semiótica, quanto na leitura e também na produção textual. Sendo os fenômenos mais recorrentes a sinonímia e a antonímia, mas também encontramos ambiguidade, polissemia, homonímia e efeitos de sentido. É interessante ressaltar que, embora a semântica seja abordada em outros objetos do conhecimento, conforme o quadro, aparece especificamente a palavra semântica como objeto do conhecimento em três momentos: sendo utilizada como habilidade na produção textual, como recurso de coesão referencial, recorrendo à sinonímia, antonímia e homonímia, por exemplo.

Nesse viés, é curioso também observar a relação feita dos recursos semânticos com as figuras de linguagem. Além disso, existem habilidades nas quais os alunos devem procurar significados nos dicionários, bem como informações gramaticais e semânticas desses verbetes. Portanto, a seguir, serão apresentadas as coleções contempladas no Guia do PNLD 2024, Língua Portuguesa, Anos Finais.

5.3 GUIA DO PNLD 2024: Apresentação das coleções de livros didáticos

Visto o interesse em analisar materiais didáticos vigentes nas salas de aula durante o ano letivo em curso, baseamo-nos no Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2024 (PNLD 2024), de Língua Portuguesa, destinado ao Ensino Fundamental - Anos Finais, a fim de conhecer as coleções aprovadas e adotadas para o quadriênio 2024-2027.

Para tanto, escolhemos as coleções referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, onze LD, sendo eles: A Conquista Língua Portuguesa, de Beltrão e Gordilho; Araribá Conecta – Português, de Oliveira, Cruz e Menezes; Coleção Metaverso Língua Portuguesa, de Pereira, Mariz e Barros; Geração ALPHA Língua Portuguesa, de Costa, Perassollo, Marchetti; Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa, de Delmanto, Chinaglia e Carvalho; Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, de Balthasar e Goulart; Português Linguagens, de Cereja e Vianna; Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem, de Ormundo e Siniscalchi; SuperAÇÃO! Português, de Júlio e Bertolotti; Teláris Essencial: Português, de Trinconi, Bertin e Marchezi; Trajetórias Língua Portuguesa, de Morelli, Moura, Sá e Marques. Todas essas coleções foram avaliadas e aprovadas pelo PNLD.

O Guia do Livro Didático (GLD) traz orientações e materiais sobre as coleções aprovadas no PNLD 2024, para que os professores possam escolher a coleção que lhes acompanhará no ambiente escolar por três anos letivos. As obras devem proporcionar “[...] aos estudantes experiências que contribuem para a ampliação do letramento, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2024, p. 76).

Dessa maneira, o GLD menciona que o LD é um artefato cultural relevante de mediação e apoio ao fazer pedagógico do professor (Brasil, 2024). Ele é considerado relevante “[...] por contemplar as novidades que circulam pelos contextos socioculturais atuais, por exemplo, as tecnologias digitais e os debates sobre as diversidades de raça-etnia, o respeito pelo outro e a sociedade democrática” (Brasil, 2024, p. 74). Então, o material didático possibilita a multiplicidade de interações, relações e ideias, favorecendo o conhecimento e a compreensão por meio dessas culturas que integram a nossa realidade. Dessa maneira,

[...] a seleção de textos nas coleções é variada e rica tanto na temática como nos gêneros, que promovem um diálogo com as diferentes culturas e o dia a dia dos jovens leitores, levando em consideração a necessidade de construção do conhecimento de maneira processual, por meio de uma pedagogia da participação, mobilizada pelas culturas juvenis e pelo protagonismo do estudante. (Brasil, 2024, p. 76)

Nesse viés, as atividades de leitura, de oralidade e de produção textual, em conformidade com a variedade de textos, tendem a ampliar e diversificar as práticas de linguagem dos discentes. Além disso, “[...] as atividades do eixo da prática de análise linguística/semiótica consideram tanto a linguagem verbal quanto as outras modalidades semióticas como objetos de reflexão, atendendo às questões dos multiletramentos” (Brasil, 2024, p. 76). As coleções buscam articular essas atividades com os três eixos da BNCC, de forma a apresentar atividades e reflexões a respeito de questões “[...] situacionais da interação, discursivas, textuais, gramaticais, de convenções de escrita e de norma-padrão que partem do texto e se voltam para o texto, com objetivos de ampliação do domínio das práticas de linguagem nos diferentes campos sociais” (Brasil, 2024, p. 76). Visando desenvolver nos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental o processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa vertente, o Guia garante que as coleções desta edição trazem “[...] avanços significativos na produção de materiais didáticos para a escola pública nas edições futuras e promoverá espaços para que a escola explore com mais frequência os ambientes e recursos digitais-interativos como ferramentas educacionais” (Brasil, 2024, p. 74). Logo, as coleções estão em acordo com a BNCC, contemplando as competências específicas da área de linguagens e as competências e habilidades específicas do componente curricular da Língua Portuguesa. Porém, convém ressaltar que:

algumas coleções contemplam parcialmente determinadas competências e habilidades, especialmente aquelas que perpassam mais de um ano escolar, o que demandará do professor um esforço a mais, no sentido de complementar essas fragilidades com outras atividades, de modo a impedir que haja algum tipo de prejuízo na formação dos estudantes no domínio das práticas de linguagem a serem desenvolvidas por meio dessas habilidades e competências. (Brasil, 2024, p. 76)

De acordo com o Guia, embora as coleções estejam em concordância com a BNCC, algumas habilidades e competências são abordadas de forma insuficiente, assim, alguns materiais aprovados precisam que o professor leve matérias/atividades paralelas que completem essas fragilidades apresentadas.

Por isso, as obras didáticas do PNLD passam por uma avaliação que “[...] busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 77). A avaliação dos materiais tem como foco contribuir para o “[...] desenvolvimento das competências e habilidades

envolvidas no processo de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2024, p. 77).

Conforme, o material didático também é uma fonte de experiência e vivência para os alunos. Além disso, a escolha dos livros didáticos envolve um processo de avaliação coordenado pelo MEC. Segundo o mencionado, o processo de escolha do material didático inclui a avaliação de uma equipe do MEC e, posteriormente, a seleção do material pelos professores das escolas. As obras aprovadas seguem alguns critérios, dentre eles, temos os princípios éticos e os marcos legais.

Nesse viés, em relação à ética, o material não deve conter estereótipos “[...] ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos” (Brasil, 2024, p. 78). Além desses, também ficam fora dos materiais didáticos doutrinas de cunho religioso, político ou ideológico. Desse modo, os livros do Guia apresentam os critérios imprescindíveis para aprovação e classificação da obra, como coerência, correção, adequação, qualidade do LD, ética e os marcos legais. Outrossim, as obras devem, dentre outros princípios éticos,

Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social;

Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil, com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira;

Representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de desvelar a existência de múltiplas realidades em suas semelhanças, diferenças e antagonismos. (Brasil, 2024, p. 78)

Segundo o exposto, o LD deve promover de forma positiva a imagem de afrodescendentes e mulheres, além de valorizar a cultura e a história afro-brasileira, além de representar a diversidade e as diferenças históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais do Brasil e também de outros países.

O Guia menciona que as metodologias ativas colaboram com o processo educacional, articulando teoria e prática, colocando o aluno no centro do processo, como protagonista. Isso

possibilita a aplicação “[...] no cotidiano das relações, os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos e aprendidos; e reposiciona o professor no tecido educacional escolar como o mediador das aprendizagens, tornando a relação ensino-aprendizagem mais dinâmica e interessante” (Brasil, 2024, p. 84). Diante disso, as coleções aprovadas buscam favorecer o desenvolvimento dos discentes de forma plural.

Visto que “[...] as obras buscam integrar os estudantes a partir de percepções de mundo e vivências, a fim de favorecer o engajamento social e o desenvolvimento da aprendizagem, por meio de um conjunto de experiências que valorizam o conhecimento prévio do estudante” (Brasil, 2024, p. 84). Buscando com isso possibilitar a ampliação do repertório linguístico e cultural do aluno.

O Guia de 2024 traz uma novidade que é a inclusão da interatividade, para isso foram gerados dois produtos que são “[...] o Livro do Estudante Digital-Interativo e o Manual do Professor Digital-Interativo que, em menor ou maior grau, são contemplados de modo diverso nas coleções, a partir de infográficos, carrosséis de imagem, gifs, podcasts, áudios e vídeos” (Brasil, 2024, p. 84). Essa interatividade ganhou espaço nas coleções de 2024.

Dentre os marcos legais temos a BNCC, que orienta e normatiza a produção de materiais didáticos. Nesse sentido, as coleções contemplam as competências gerais, as competências específicas da área de linguagem e do componente de Língua Portuguesa, e as habilidades previstas pela BNCC. Por meio dos campos de “[...] atuação indicados na BNCC (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública), promovendo as práticas de linguagem em torno da leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2024, p. 76). Dessa forma, as competências visam a mobilização de conhecimento, onde teremos os conceitos e procedimentos, enquanto as habilidades estão relacionadas às práticas, as habilidades cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018).

O Guia sugere que para a escolha do livro didático seja lido atentamente o Guia, pois ele contém resenhas de cada livro, em concordância com a BNCC, também o professor faça a escolha em conjunto com os outros professores da unidade escolar, considerando o Projeto Político Pedagógico. Isso garante que o livro didático escolhido se alinhe o máximo possível com a realidade em que os alunos estão inseridos.

Destacamos que todas as coleções didáticas se destinam a professores e estudantes do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. E, são compostas pelo Livro do Estudante Impresso - LE, Livro do Estudante Digital-Interativo - LEI, Manual do Professor Impresso - MP e Manual do Professor Digital-Interativo - MPI. Todos seguem como princípio norteador

de sua organização as competências e habilidades descritas na BNCC. A seguir, esquematizamos as resenhas presentes no Guia em um quadro intitulado ‘Conhecendo as coleções’:

Quadro 3 – Conhecendo as coleções

COLEÇÃO	VISÃO GERAL	DESCRIÇÃO	ANÁLISE: GUIA	SALA DE AULA
A Conquista Língua Portuguesa, de Beltrão e Gordilho	Os Livros do Estudante estão organizados em sete módulos, distribuídos em seções e subseções. A coleção contempla, além das competências e habilidades, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e apresenta sugestões de práticas interdisciplinares, a partir da integração com outros componentes curriculares. O Livro Digital-Interativo (LEI/MPI) tem como diferencial a inclusão de um ícone que indica a existência de recursos digitais interativos que podem ser acessados através de clique.	Os volumes do Estudante estão divididos em sete módulos, sendo que, em cada módulo, há dois capítulos. A maioria dos módulos contém dois gêneros textuais e suas escolhas foram norteadas, principalmente, pelos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Por meio dessa seleção dos gêneros, textos e temas, são desenvolvidas as atividades de leitura, de escuta, de produção, de análise linguística e semiótica.	A coleção didática se destaca pela organização em módulos e capítulos. Destaca-se a variedade na inserção de gêneros textuais escritos, orais, multissemióticos e multimidiáticos veiculados na coleção. Já no Eixo Análise Linguística/Semiótica, são abordados os estudos da ortografia, morfologia, sintaxe, semântica e pontuação. Além disso, os estudantes são convidados a analisarem textos orais e os elementos da fala, assim como observarem os fenômenos da variação na Língua Portuguesa e o preconceito linguístico.	Chama-se a atenção para a seleção de vídeos propostos e transcritos na coleção com legenda, recurso essencial para quem necessita da leitura para compreender a mensagem no espaço de aprendizagem. Também oferece outras atividades que incentivam o uso de tecnologias digitais de informação e de comunicação. Importa-se considerar o grande número de imagens que representam a pluralidade étnica, cultural e social brasileira. Trata-se de um material didático que apresenta potencialidades para contribuir com o trabalho do professor, a fim de enriquecer o processo pedagógico.
Araribá Conecta – Português, de Oliveira, Cruz e Menezes	A abordagem teórico metodológica considera a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, vinculando-se aos conceitos de texto, gênero e	Os quatro volumes do LE se organizam em 08 unidades e cada uma delas tem 02 textos norteadores com temas e gêneros textuais distintos (carta, conto popular, entrevista, reportagem etc). Após a abertura das unidades, apresenta-se uma seção denominada Leitura, que sugere trabalhar com textos de	A Coleção proporciona a ampliação dos letramentos, com atenção para os aspectos multissemióticos e multimidiáticos, especificamente os que tratam da cultura digital e dos	Com base nos gêneros trabalhados em cada volume e nos textos apresentados por unidade, além das atividades propostas para cada eixo de ensino, é possível

	<p>discurso. São apresentadas variadas possibilidades de interação e conexão com a capacidade de situar a aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir de valores, conhecimentos e ações em contextos reais de uso da língua/linguagem. A Coleção promove o protagonismo, tanto do estudante quanto do professor, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, acolhendo as pesquisas acadêmicas realizadas nos últimos anos sobre as práticas de linguagem. Ressalta-se na obra a importância de se efetivar uma pedagogia da participação que seja capaz de mobilizar as culturas juvenis, a formação integral e a educação inclusiva.</p>	<p>gêneros diferentes. A subseção Estudo do Texto traz atividades de apreciação, análise, estudo e interpretação de textos e de exploração de gêneros textuais diversos. A subseção O gênero em foco tem como propósito o resgate e a sistematização do que foi estudado sobre o gênero do texto presente em cada unidade. A seção Conhecimentos linguísticos e gramaticais é dedicada à análise, reflexão, sistematização e prática dos aspectos de uso da língua materna. A subseção Questões da língua se organiza em torno do trabalho com ortografia, acentuação, pontuação e outros, de maneira semelhante ao trabalho realizado na seção Conhecimentos linguísticos e gramaticais. Na seção Produção de texto, o estudante é convidado a produzir um texto do gênero que estudou na Unidade. Na seção Oralidade, o objetivo principal é aprofundar os conhecimentos do estudante sobre gêneros orais e desenvolver aspectos referentes à língua falada, adequados ao contexto de produção e de circulação. Na seção Projeto, o estudante é convidado a desenvolver em quatro momentos, um projeto anual distribuído a cada duas unidades e que deverá ser produzido em equipe.</p>	<p>multiletramentos. A Coleção promove práticas de leitura que levam em consideração diferentes gêneros, suportes e formas textuais, no texto escrito e imagens estáticas em movimento. Desenvolve práticas de produção de texto de maneira contextualizada, com situações efetivas de uso da língua, integradas ao campo de atuação e aos gêneros textuais, envolvendo práticas de linguagem relacionadas à interação pela autoria de textos escritos, orais e semióticos, com propósitos discursivos distintos, em contextos diversos. No início de cada unidade, são apresentadas as competências a serem desenvolvidas e as habilidades, com seus respectivos códigos, constam no início das seções e subseções ao longo do material didático.</p>	<p>organizar práticas escolares socialmente motivadas. é possível que o estudante construa seu protagonismo, fazendo menção aos conteúdos estudados e apontando objetivos diversos que contemplem o cotidiano social, habilitando-o a construir múltiplas estratégias de comunicação e, nessa articulação, identificar o desempenho de cada um, nas redes de relações escolares.</p>
<p>Coleção Metaverso Língua Portuguesa, de Pereira, Mariz e Barros</p>	<p>Os volumes do Livro Impresso do Estudante e do Livro Digital-Interativo do Estudante estão organizados pelas seções: “Apresentação”, “Conheça seu livro”, “Sumário”, oito unidades de</p>	<p>Os volumes se encontram divididos em oito missões e em duas seções ao final de cada uma das missões, denominadas de “Avatar literário”. Cada missão, por sua vez, é dividida em três partes: a primeira parte consiste na seção “Entrando no jogo”, cuja organização interna apresenta dois “portais”, que introduzem o estudante ao conteúdo que</p>	<p>Em cada missão que compõe os volumes, há, pelo menos, um episódio que contempla a leitura de textos que partem de temas relevantes ancorados nos Temas Contemporâneos Transversais propostos pela</p>	<p>A obra estabelece, ainda, uma análise constante das conexões intertextuais e interdiscursivas, além de promover situações de reconhecimento das relações entre os textos lidos e aqueles</p>

	<p>estudo, nomeadas como “Missões”, seguidas de seções de fechamento específicas, como “Avatar literário 1”, e “Referências comentadas”. O texto se apresenta como ponto de partida e mobilizador de conteúdos, habilidades e objetivos da obra. Nos volumes, todos os capítulos apresentam a proposta a partir da leitura de textos dos mais variados gêneros, que partem dos Temas Contemporâneos Transversais propostos pela BNCC (BRASIL, 2017). As atividades, por sua vez, são desenvolvidas de modo a abranger o pensamento computacional e a ampliar a autonomia e o protagonismo dos estudantes, considerando a progressão lógica de sua complexidade. O quarto volume traz consigo elementos da cultura digital e das mais diversas áreas do conhecimento humano em um nível mais avançado de sofisticação. Esses fatores contribuem, ademais, para a formação integral do estudante, não</p>	<p>será trabalhado na missão; a segunda parte, denominada “Jogando”, contém uma média de 7 episódios, em que cada episódio se concentra em um objetivo da missão, sendo trabalhados textos de diferentes gêneros, atividades de leitura e escuta, produções textuais, análise linguística e conteúdos gramaticais; após os episódios, observa-se a presença da terceira seção, “Salvando o progresso”, a qual, por sua vez, apresenta dois “portais” para recapitular os conteúdos trabalhados; o primeiro propõe uma avaliação dos conteúdos e o segundo propõe uma autoavaliação. As seções ao final do livro, chamadas de “Avatar literário”, têm por objetivo desenvolver projetos artístico-literários de forma a complementar os conhecimentos dos estudantes no que tange à leitura e à interpretação de textos de gêneros e temáticas diversas. Ao final dos volumes, há a seção de referências bibliográficas, acrescidas de comentários.</p>	<p>BNCC (BRASIL, 2017), como as seções “1º episódio: Eu, leitor de...” e “7º episódio: Mesmo tema, outro campo de atuação social”; e um episódio que estimula a produção de textos dos mais variados gêneros e que contempla o contexto em que os estudantes se encontram, como o “5º episódio: Eu, autor/ criador/ escritor/ redator/ produtor de...”. Os conteúdos gramaticais, textuais e discursivos do eixo da prática de análise linguística/semiótica a trabalhados contemplam todas as competências e habilidades solicitadas pela BNCC (BRASIL, 2017), não sendo desenvolvidos de forma isolada ou descontextualizada, e sim conjugados com as temáticas abordadas na missão e nos textos lidos, de modo a estabelecer uma complementariedade e entre os diferentes saberes e conteúdos. convém assinalar que a obra pode apresentar restrições do ponto de vista da viabilidade e da exequibilidade de algumas propostas de atividades frente ao cenário da educação pública brasileira. Sob esse viés, observa-se que muitas</p>	<p>produzidos pelos alunos, contemplando a língua como objeto sociodiscursivo. Pontua-se, por fim, que as potencialidades didáticas da obra não ofuscam a autonomia docente e incluem também a valorização da diversidade e da pluralidade cultural dos estudantes privilegiando, por conseguinte, a formação cidadã em uma perspectiva ética e crítica.</p>
--	---	--	---	--

	se restringindo a elementos intelectuais ou acadêmicos.		atividades propostas para trabalho coletivo podem se revelar impraticáveis por conta da diversidade da realidade das escolas do país, que podem não dispor de estrutura e recursos necessários ao desenvolvimento de algumas das propostas apresentadas pela obra, principalmente no que toca aos projetos artístico-literários que são encontrados nas seções “Avatar Literário”, presentes ao final de cada volume.	
Geração ALPHA Língua Portuguesa, <i>de Costa, Perassollo, Marchetti</i>	Os volumes do Livro Impresso do Estudante e do Livro Digital-Interativo do Estudante estão organizados pelas seções: “Apresentação”, “Conheça seu livro”, “Sumário”, oito unidades de estudo, “Interação: grêmio estudantil”, “Feira de HQ”, “Bibliografia comentada” e “Créditos obrigatórios”. Os quatro volumes do Livro Digital-Interativo do Estudante são reproduções dos volumes Livro Impresso do Estudante. Em cada um dos volumes, há recursos	Os volumes do Livro Impresso do Estudante e do Livro Digital-Interativo do Estudante organizam-se em oito unidades com dois capítulos em cada uma delas. Cada unidade é composta de uma abertura, seguida de dois capítulos numerados e nomeados a partir dos textos abordados. Estes, por sua vez, são divididos em seções como: “Texto [...]”, “Texto em estudo”, “Uma coisa puxa outra [...]”, “Língua em estudo”, “Atividades”, “A língua na real”, “Escrita em pauta”, “Agora é com você”. Cada unidade apresenta duas seções de fechamento: “Atividades Integradas” e “Ideias em Construção”. Os capítulos agrupam seções, subseções e boxes, com abordagens de temas, objetos e conteúdos que favorecem uma progressão de aprendizagens. As atividades propostas nos capítulos são estruturadas com base em textos de variados gêneros, por meio dos quais são desenvolvidas atividades de leitura, de análise do	A obra ressalta a importância da aquisição de saberes linguísticos para fins de participação em práticas sociais, efetivada por meio dos gêneros textuais/discursivos. Nesse sentido, é possível observar, ao longo da obra, a assunção da perspectiva enunciativo-discursiva, organizada por meio de práticas de linguagem diversas. Não obstante, há atividades em que o texto é utilizado como pretexto para questões gramaticais, desarticuladas à concepção de prática de análise linguística tal como conceituada pela BNCC. a obra	Para melhor aproveitamento da obra, cabe também ao professor uma leitura cuidadosa das atividades e sua adequação, especialmente daquelas em que o texto é tomado como pretexto para atividades gramaticais desarticuladas com a concepção de prática de análise linguística. E, por último, destaca-se que ao apresentar possibilidades de trabalho interdisciplinar, propondo a articulação entre o componente curricular Língua Portuguesa com outros componentes do currículo, a obra favorece diferentes

	<p>interativos que os estudantes poderão acessar, como vídeos curtos, infográficos animados e carrossel de imagens. A obra é organizada de acordo com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).</p>	<p>gênero, de produção de textos, bem como de análise linguística/semiótica. A seleção textual do Livro do Estudante dialoga com as culturas juvenis, com práticas dos diferentes campos de atuação, com predominância do artístico-literário. No volume 1, as unidades organizam-se com textos dos gêneros “narrativa de aventura”, “conto popular”, “histórias em quadrinhos”, “notícia”, “relato de viagem e de experiência vivida”, “poema”, “biografia”, “anúncio de propaganda” e “entrevista”. No volume 2, foram estruturantes textos dos gêneros “conto”, “texto dramático”, “mito”, “lenda”, “crônica”, “reportagem”, “texto expositivo”, “infográfico”, “poema narrativo e de cordel”, “carta do leitor”, “carta de reclamação”, “artigo de opinião”. No volume 3, “conto de enigma”, “conto de terror”, “novela”, “romance de ficção científica”, “diário íntimo”, “declaração”, “petição online”, “verbete de enciclopédia”, “dissertação acadêmica”, “texto dramático”, “poema”, “poema visual”, “artigo de opinião”, “editorial”, “carta do leitor” e “debate”. No volume 4, há “conto psicológico”, “conto social”, “crônica”, “vlog de opinião”, “crônica esportiva”, “reportagem de divulgação científica”, “infográfico”, “roteiro de TV” “roteiro de cinema”, “artigo de opinião”, “lei”, “resenha crítica”, “anúncio publicitário”, “propaganda”.</p>	<p>oferece vídeos educacionais que completam o trabalho proposto ao longo de seus capítulos. Todavia, essas orientações didático-pedagógicas seguem uma estrutura injuntiva, com apresentação do passo a passo para a ação docente, o que pode reduzir a autonomia do professor.</p>	<p>perspectivas de ampliar o trabalho com o estudo da linguagem e da língua.</p>
<p>Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa, de Delmanto, Chinaglia e Carvalho</p>	<p>A coleção didática foca no ensino centrado na leitura dos textos e no devido aproveitamento destes por parte do estudante, concebido como sujeito que se</p>	<p>OLE, inicia-se cada volume com uma breve Apresentação, seguida do roteiro para conhecimento do livro e do respectivo Sumário. A organização de cada volume ocorre da seguinte maneira: oito unidades, subdivididas em duas partes cada uma, intituladas Leitura 1 e Leitura</p>	<p>A coleção didática observa as exigências da BNCC e da legislação brasileira, tomando o texto como ponto de partida para o ensino, com base na concepção</p>	<p>Em suma, a coleção didática mobiliza enunciações capazes de promover ações de envolvimento com a comunidade escolar e com o grande diálogo do</p>

	<p>desenvolve cultural, histórica e socialmente. Também, a coleção possibilita aos estudantes o diálogo com diversos gêneros textuais, de forma a instigar a interação, reflexão e produção desses enunciados, levando em conta campos de atuação em que esses textos circulam (jornalístico-midiático, artístico-literário, de pesquisa e divulgação do conhecimento, da vida pública). Sobre os conteúdos, destacam-se temáticas diversificadas e que fazem parte do universo jovem, do dia a dia, assim como da realidade vivenciada pelos estudantes.</p>	<p>2, no interior das quais há as seguintes seções: Abertura de Unidade; Leitura 1 e Leitura 2; Exploração do Texto; Do texto para o Cotidiano; Atividade de Escuta; Reflexão sobre a Língua; Produção Escrita e Produção Oral; Aprender a Aprender; Cultura Digital; Conhecimento Interligado; Produção do Ano e Prática de Pesquisa. Vale ressaltar ainda que, constantemente, são apresentados textos e documentos legais para leitura, discussão e reflexão acerca do exercício da cidadania e conhecimento dos direitos para o exercício pleno desta.</p>	<p>enunciativo-discursiva de linguagem. Essa abordagem possui quatro eixos cognitivos correspondentes às práticas de linguagem: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. A coleção didática aborda as linguagens como ferramenta de atuação no mundo, salientando a importância de contextualização do conhecimento na aprendizagem e da investigação científica. Apresenta os Temas Contemporâneos Transversais - TCTs, indicados na BNCC como importante meio de problematização, integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas, superação dos desafios cotidianos e promoção de um processo educativo conectado a situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades. Merece destaque a promoção da discussão do tema Projeto de vida, o qual busca levar os estudantes a refletir sobre seus projetos de vida, no que diz respeito a serem membros de suas comunidades e famílias e futuros profissionais.</p>	<p>mundo, assim desenvolve a cidadania do estudante. Para isso, é preciso estar atento às sugestões e às orientações que constam no Manual do Professor, a fim de enriquecer o planejamento e a prática em sala de aula.</p>
--	---	--	---	--

<p>Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, <i>de Balthasar e Goulart</i></p>	<p>Tem como objetivo proporcionar um ensino que valorize a leitura, a escuta e a produção de textos sob a perspectiva dos multiletramentos, sistematizando-os a partir dos eixos da oralidade, da leitura/escuta, da análise linguística/semiótica e da produção de textos. A abordagem teórico-metodológica oferece condições de desenvolvimento das Competências Gerais, Competências Específicas da Linguagem e da Língua Portuguesa e habilidades pelos estudantes, com embasamento teórico ancorado nas teorias da aprendizagem de cunho socioconstrutivista, baseadas nos estudos de Vygotsky. O planejamento de situações didáticas em que os estudantes façam uso da língua nas mais diferentes situações comunicativas e analisem esses usos, que estão em constante modificação, busca favorecer a aprendizagem das diferentes práticas sociais da leitura e da escrita, com</p>	<p>Cada volume da coleção didática está organizado em quatro unidades, com três capítulos, cada um priorizando frentes diferentes do ensino de Língua Portuguesa, a saber: Leitura e Produção, Práticas de Literatura, Estudos Linguísticos e gramaticais. O tópico Estrutura da obra, presente em cada volume, explica, dentre outros aspectos, as características e os objetivos de cada um dos capítulos e de suas seções de maneira didática e bem-organizada. Nos capítulos 1, 4, 7 e 10, o foco é o trabalho com gêneros textuais relacionados aos campos de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa e ao campo jornalístico-midiático. Nos capítulos 2, 5, 8 e 11, encontram-se textos canônicos e textos que estão à margem do cânone que pertencem ao campo artístico-literário, que podem dialogar com outras artes, com vistas à ampliação da experiência estética. Nos capítulos 3, 6, 9 e 12, propõe-se o estudo de conteúdos linguísticos e gramaticais. A coleção apresenta ícones que direcionam para objetos digitais, como áudios, carrosséis de imagens e infográfico digital-interativo. Por fim, ressalta-se o atendimento aos princípios éticos e marco legal que fundamentam a prática docente, de forma que se proporciona uma formação integral e para o exercício da cidadania.</p>	<p>A coleção promove o conhecimento da Língua Portuguesa, considerando as práticas de leitura, de produção textual de diversos gêneros, os campos de atuação da vida cidadã do indivíduo, o campo de circulação (veículos impressos e digitais), a apropriação da literatura como bem cultural que produz e reverbera efeitos estéticos, a vivência de análise e de compreensão da língua sob uma linguística/semiótica. Valoriza e utiliza os conhecimentos do mundo físico, social, cultural e digital como maneira de explicar a realidade e desenvolver atitudes cidadãs no indivíduo, isto é, a prática de uma visão justa, democrática e inclusiva. Para que isso seja consolidado, observa-se que as práticas de leitura consideram diferentes gêneros, os quais ressaltam temáticas importantes e próximas das vivências juvenis em sociedade, tais como: cyberbullying; valorização da diversidade cultural e das etnias; violência na infância e na adolescência; direitos humanos; consumo;</p>	<p>Como um dos aspectos positivos, destacam-se diferentes gêneros textuais que convergem para desenvolver nos estudantes habilidades que visam à compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. As temáticas, as ilustrações e os recursos interativo-midiáticos apresentados, no decorrer de cada volume, contribuem para sistematizar os conhecimentos desenvolvidos e dialogam com o texto escrito. Posto isto, sugere-se que o trabalho com os campos de atuação possa ser feito mediante a exploração dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), favorecendo a organização de debates e discussões em sala de aula, observando os elementos verbais e não verbais que o estudante aciona para justificar seu ponto de vista.</p>
---	--	---	--	---

	vistas à formação de um sujeito para os multiletramentos.		<p>corrupção; etnocentrismo e relativismo cultural; adolescência e saúde sexual, entre outros.</p> <p>Na análise linguística/semiótica, os volumes exploram de forma significativa o conceito de língua, linguagem e os sentidos, os processos fonético e fonológico na formação de palavras, o estudo aprofundado das classes gramaticais e da sintaxe, bem como a reflexão e a análise dos discursos na perspectiva semântica.</p> <p>Uma carência da obra é a pouca presença de infográficos digitais-interativos no LEI e MPI; todavia, há diversos carrosséis de imagens e de áudios ao longo da obra. Ressalta-se que isso não desprivilegia a qualidade do material e a complexidade das atividades propostas. Um outro ponto a destacar é a pouca abordagem em torno do tema da acessibilidade.</p>	
Português Linguagens <i>, de Cereja e Vianna</i>	Apresentando uma proposta de trabalho fundamentada na constatação de que o estudante transita por complexas e variadas situações de comunicação, nas quais tem	No que se refere à organização do Livro do Estudante, cada volume é constituído de uma breve saudação/apresentação dos autores, seguida de uma descrição de suas partes principais, intitulada como <i>Conheça seu livro</i> , um <i>Sumário</i> e quatro <i>Unidades temáticas</i> , contendo três	As propostas iniciais de cada uma das quatro unidades que compõem os quatro volumes merecem destaque, uma vez que é a partir delas que os estudantes irão se familiarizar com a temática a ser	Trata-se de uma coleção que procura garantir a progressão das aprendizagens, fornecendo um itinerário claro e sequencial às aulas. Na coleção, encontram-se

	<p>oportunidade e necessidade de interagir com interlocutores diversos. Tem como princípio geral norteador a abordagem enunciativo-discursiva de práticas de leitura/escuta, de produção de textos orais, escritos e multimodais e de reflexão sobre a língua. Isso se constata no reconhecimento da centralidade do texto como unidade de trabalho e na proposição de Língua Portuguesa não como um sistema estático, mas um meio dinâmico e vivo de interação social. Em termos metodológicos, as propostas contidas na Coleção procuram valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, fomentar o desenvolvimento de sua responsabilidade, protagonismo e autogestão, incentivar a troca de ideias, o diálogo e o debate com respeito às diferenças, viabilizando o trabalho com análises críticas e propositivas.</p>	<p>capítulos cada. Toda Unidade possui uma abertura, com apresentação do tema que norteará as atividades e a identificação da seção <i>Fique ligado!</i>, que sugere, alternativamente, livros, filmes e outros recursos culturais. As Unidades contêm duas seções de fechamento: <i>Passando a limpo e Intervalo</i>. Na primeira, a proposta é avaliar habilidades de leitura dos estudantes a partir de um conjunto de questões de múltipla escolha. A segunda, propõe eventos e atividades cuja finalidade é permitir que os estudantes compartilhem suas produções com a comunidade escolar e extraescolar. Os Capítulos que formam a unidade giram em torno de três seções principais: <i>Estudo do texto; A língua em foco e Produção de texto</i>. Os capítulos ainda contam com boxes especiais e referências bibliográficas. Por fim, as versões digital-interativas (LEI e MPI) contam com recursos como infográficos, carrosséis de imagens e podcasts, que aumentam a motivação do estudante e sua adesão ao próprio processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>trabalhada no restante do segmento do volume. Quanto às propostas de leitura/escuta, há práticas de leitura de textos de gêneros textuais diversos, com extensões e complexidades variadas e que circulam nos diferentes campos da atividade humana, tal como proposto pela BNCC. As atividades voltadas às práticas de leitura e escrita contribuem para o multiletramento dos estudantes e colaboram no desenvolvimento do leitor literário. Quanto às práticas de produção de textos orais, escritos e multimodais, a coleção contempla os conhecimentos e experiências ligados ao ensino de produção de texto a partir dos gêneros textuais/discursivos, que valoriza o universo da escrita e da leitura, ao mesmo tempo que promove as habilidades relacionadas à interação, ao ouvir e ao ato de se expressar oralmente. Quanto às práticas de reflexão sobre a língua, é proposta uma articulação entre a retomada da norma-padrão e a mediação dos estudos</p>	<p>atividades que oportunizam o trabalho coletivo e interacional, bem como o protagonismo dos estudantes, por meio de práticas que promovem o debate, a reflexão, a análise crítica, como também o uso da imaginação e da criatividade. Por fim, resta destacar que as atividades de produção textual oral, escrita e multimodal apresentadas, contêm, em geral, roteiros de desenvolvimento bem estruturados que facilitam a execução das atividades pelos estudantes e o trabalho do professor mediado e orientado pelo MP.</p>
--	---	--	---	---

			contemporâneos da linguística e da análise do discurso. Destaca-se uma abordagem enunciativo-discursiva, cuja finalidade é explorar as funções que diferentes conteúdos gramaticais exercem nas interações linguísticas, realçando sua mensagem, seus apelos e seus interlocutores.	
Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem, <i>de Ormundo e Siniscalchi</i>	A coleção didática pauta-se na perspectiva sociointeracionista e na metodologia crítico-reflexiva, sendo a abordagem de um gênero textual o princípio organizador dos capítulos que compõem cada volume da coleção. O estudo do componente curricular de Língua Portuguesa é perpassado, inclusive, pelo objetivo de formar cidadãos críticos, reflexivos e participantes da comunidade. A coleção caracteriza-se pela veiculação de gêneros textuais diversos, literários e não literários, que estão em consonância com a cultura juvenil. Fomenta-se a produção de conhecimento e	O LE, em cada um de seus volumes (6º ao 9º ano), organiza-se nas seguintes seções: Minha canção, Leitura 1, Leitura 2, Se Eu Quiser Aprender Mais, Textos em Conversa, Falando Sobre a Nossa Língua, Preparando o Terreno, Meu [Gênero] na Prática, E se a Gente...?, Fora da Caixa, Conversa com Arte e Biblioteca Cultural em Expansão. Cada volume é composto por oito capítulos, que focam em gêneros discursivos diversos, como: conto de ficção científica, debate, teatro, campanha publicitária, poema narrativo, notícia, diário, relato de viagem, artigo de divulgação científica, entrevista, enquete, reportagem e cantiga. O LE conta, ainda, com a utilização de boxes para aprofundamento e retomada de conhecimentos. Em todos os volumes da coleção estão presentes os seguintes boxes: Biblioteca Cultural, Investigue, Fala aí, Sabia?, Lembra? Boxes-conceito, Boxes Informativos, Da Observação para a Teoria, Da Teoria para a Prática e Dica de Professor. O LEI e o MPI mantêm a reprodução fidedigna das versões impressas (LE e MP), com a inclusão de ícones, espalhados pelos quatro	A coleção se estrutura, trazendo o estudo do texto como foco das atividades, e aborda todos os eixos da linguagem, sem limitar-se à leitura e à escrita. É evidente a valorização da oralidade e da escuta a partir da frequente transcrição e reprodução de quadros de gêneros orais, como reportagens, entrevistas, vídeos de divulgação científica e webinários. A abordagem dos gêneros orais também perpassa, com frequência, o uso da multimodalidade, sendo instigada a análise, por exemplo, de animações. Todas as propostas de produção textual são apresentadas como um processo constituído por etapas de coleta de informações, seleção e análise de dados, organização	Ressalta-se a forte presença da interdisciplinaridade, seja por meio dos TCTs (como alimentação, agricultura, meio ambiente, vacinas, doenças comuns no Brasil e espaço sideral), seja por meio de sugestões de atividades com professores de outros componentes, como Arte, Inglês, Matemática, Geografia, História e Ciências. Essa característica permite o aprendizado integrado e vinculado à vida dos estudantes. Aliadas à interdisciplinaridade estão as metodologias ativas, destacando-se as seguintes: sala de aula invertida, instrução por pares, aprendizagem baseada em problemas e

	<p>de práticas pedagógicas coletivas, tanto entre estudantes como entre professores e entre escola e comunidade. Fatos atuais também são retomados na coleção de modo crítico e reflexivo, tais como: a pandemia da COVID-19, a importância da vacinação e a guerra entre Rússia e Ucrânia. Portanto, a coleção compromete-se com a percepção da vida real e com a formação dos estudantes, considerando a língua e as linguagens em geral como meio de transformação social.</p>	<p>volumes, na cor verde e nomeados “objeto digital”. Não há indicação no LEI/MPI das páginas em que são encontrados os objetos digitais, no entanto, todos os áudios, vídeos, carrosséis e infográfico articulam-se coerentemente com o conteúdo trabalhado em cada unidade e apresentam qualidade visual e sonora.</p>	<p>das ideias, articulação entre diferentes linguagens de acordo com o gênero textual, elaboração, revisão, autoavaliação, publicação e divulgação. Outro fator positivo é o trabalho com os TCTs a partir da compreensão das competências gerais e específicas da BNCC, que reforçam a relação entre o conhecimento e a participação dos estudantes na vida social, de modo a contribuir para uma sociedade democrática, justa e inclusiva.</p>	<p>pesquisa de campo. Ademais, engrandece-se a diversidade brasileira e mundial, com a apresentação de textos verbais, imagens e vídeos que mostram pessoas e lugares distintos. Por exemplo, são divulgadas escritoras brasileiras negras e indígenas, personalidades de diferentes raças e etnias, práticas culturais de sertanejos e quilombolas e, ainda, a relação entre gerações: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Por fim, a concepção interativa e a valorização da diversidade corroboram para a promoção da cultura de paz. A coleção auxilia o professor a abordar temas como violência, preconceito, racismo e discurso de ódio, a partir da análise de textos midiáticos, jornalísticos, literários e imagéticos.</p>
<p>SuperAÇÃ O! <i>Português, de Júlio e Bertolletti</i></p>	<p>A interatividade é garantida pela presença de carrossel de imagens (7º e 8º anos) e infográficos (6º e 9º anos), além de arquivos de áudio</p>	<p>Os Livros do Estudante - LEs/LEIs são compostos por oito unidades temáticas, organizadas da seguinte maneira: duas páginas que indicam o que será trabalhado na unidade, intitulada Abertura da Unidade, dividindo-se em quatro partes: <i>Eu Sei, Eu Vou Aprender, Eu</i></p>	<p>A coleção didática permite que os estudantes exercitem a leitura e a escrita de modo significativo e contextualizado, a partir da realização de atividades que levam em conta</p>	<p>A organização das unidades, a partir da escolha de temáticas diversificadas e instigadoras, favorece o desenvolvimento de vivências e experiências</p>

	<p>e de vídeo, estes com audiodescrição e interpretação em Libras. Cada um dos volumes destinados aos estudantes é estruturado por oito unidades, nas quais são desenvolvidas a compreensão leitora, a produção textual, a oralidade e a análise linguística e semiótica, em diversas situações comunicativas. A proposição de uma significativa variedade de produções textuais proporciona reflexões sobre o cotidiano, a vida cidadã, a contemporaneidade, a arte, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC e a ciência. O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes é realizado considerando procedimentos avaliativos fundamentados em uma perspectiva pedagógica que articula a avaliação em sua tridimensionalidade: diagnóstica, formativa e somativa.</p>	<p><i>Aprendi! e Vamos Compartilhar.</i> A primeira parte, <i>Eu Sei</i>, privilegia os conhecimentos prévios dos estudantes e o compartilhamento de informações sobre práticas linguísticas e artísticas, bem como a formação de vocabulário básico. A segunda parte, <i>Eu Vou Aprender</i>, organiza-se em dois capítulos e objetiva o desenvolvimento de vocabulário e conceitos básicos para a promoção das competências e das habilidades fundamentais, visando à aquisição das capacidades expressivas em manifestações linguísticas e artísticas. Cada capítulo é organizado a partir de seções: Compreensão Textual, Língua e Linguagem, Oralidade, Ortografia/Acentuação/Pontuação, Variação Linguística, A voz Do Autor, Você É o Autor!, Clube Do Livro para os sextos e sétimos anos e Você, Booktuber para os oitavos e nonos anos. Além das seções, encontram-se, ao longo das unidades, Boxe-Conceito, Glossário e Boxe Para Ampliar, e também ícones que indicam atividades orais, em dupla e em grupos, e os objetos digitais, nos materiais digitais-interativos. A terceira parte, <i>Eu Aprendi!</i>, por sua vez, apresenta propostas de atividades que buscam a sistematização e a verificação da aprendizagem dos conceitos/temas trabalhados. A quarta e última parte, <i>Vamos Compartilhar</i>, finalmente, oferece propostas de atividades, com diferentes gêneros textuais e metodologias, que incentivam os estudantes a buscarem soluções para questões relacionadas ao tema tratado na unidade e que estejam presentes em seu cotidiano, voltadas ao compartilhamento em diferentes formatos e mídias.</p>	<p>diferentes tipos de textos orais e escritos, produções e estratégias de veiculação, explorando o uso das tecnologias da informação e comunicação de modo integrado ao processo formativo. No eixo da leitura, são explorados textos de gêneros dos variados campos de atuação. As discussões das temáticas e as produções textuais realizadas a partir delas colaboram para o desenvolvimento de posicionamentos pessoais dos estudantes, com base em princípios éticos, estéticos e cidadãos. O desenvolvimento da formação leitora se dá a partir das seções Clube do Livro e Você, Booktuber, a partir das quais cada estudante escolhe um livro para ler por bimestre, desenvolvendo, nos 6º e 7º anos, fluência, estratégias e rotina de leitura e, nos 8º e 9º anos, além da rotina de leitura, a habilidade de gravar e compartilhar vídeos com resenhas críticas de cada obra escolhida. No processo de produção textual, a obra oferta questões que direcionam os estudantes a refletirem sobre as diferentes etapas da escrita/criação de um texto, do</p>	<p>diversas com o uso da linguagem, pela compreensão, expressão oral e produção textual. A coleção traz o desenvolvimento da produção textual, que engloba desde as etapas de planejamento até a revisão/edição final do texto, seguindo-se da etapa de compartilhamento das produções. Os volumes digitais- interativos apresentam podcasts, vídeos com audiodescrição e tradução em Libras, além dos carrosséis de imagens e os infográficos, bem como outras possibilidades de trabalho com as tecnologias ao longo das unidades, em especial nas produções textuais. A arte gráfica é muito atrativa aos estudantes.</p>
--	--	--	---	--

			planejamento à reescrita, bem como os elementos que são constitutivos e específicos a diferentes tipos de textos, pertencentes aos diferentes campos. Quanto à oralidade, a interação discursiva e o intercâmbio oral se fazem presentes ao longo das unidades, por meio de atividades, nas quais os estudantes apresentam, opinam e debatem acerca dos diversos temas, pesquisas e demais atividades propostas. Em relação à análise linguística/semiótica, os volumes propõem textos divertidos, com destaque para as tirinhas, como forma de envolver os estudantes e instigá-los a compreender a língua/linguagem.	
Teláris Essencial: Português, <i>de Trinconi, Bertin e Marchezi</i>	Os volumes têm como objetivo geral explorar as práticas de linguagem que se realizam nos diferentes campos de atuação, levando em conta a circulação social dos gêneros textuais/discursivos e as capacidades de linguagem que constituem cada uma dessas práticas, em progressão espiral. Desse modo, a coleção é pautada nos eixos da oralidade, da	Cada volume é composto por oito unidades, iniciando com uma apresentação e, posteriormente, trazendo o sumário. Como seções integrantes, tem-se <i>Ponto de Partida</i> , em que há uma proposta de avaliação diagnóstica para o início do ano letivo e uma <i>Introdução</i> , na qual há uma breve reflexão sobre a contextualização da língua do ponto de vista sócio-histórico e comunicativo. A <i>Introdução</i> apresentada em cada volume diferencia-se, de acordo com o tema proposto. Nesse sentido, tem-se no 6º ano: Comunicação e Linguagem; no 7º ano: Língua: origem e influências; no 8º ano: A língua e as Transformações no Tempo e, no 9º ano: A língua na Era da	Os textos presentes nos volumes apresentam uma variedade não apenas de gêneros, mas também de aspectos culturais e sociais. Abordam-se temas contemporâneos e de relevância para os estudantes e para a sociedade. Contudo, algumas temáticas importantes, como acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, por exemplo, não ganham destaque na obra. O tema é abordado de forma	As unidades e as seções são interligadas e estão relacionadas aos temas propostos. Os volumes apresentam variedades de textos, imagens, fotografias, ilustrações, que valorizam diferentes culturas e ampliam o conhecimento dos estudantes em diversos contextos de uso da linguagem. A coleção explora o uso da tecnologia em diversos

	<p>leitura, da produção escrita e da análise linguística/semiótica e suas atividades apresentam-se por meio do trabalho com gêneros textuais/discursivos pertencentes a contextos diversos de produção e de circulação em diferentes suportes. A obra contempla as constantes mudanças da atualidade, especialmente pelo uso das tecnologias digitais e como essas mudanças são refletidas no uso da Língua Portuguesa, considerando ações como: conviver e interagir com diferentes linguagens, e ter autonomia para se informar e empregar a fala e a escrita em situações variadas de comunicação.</p>	<p>Informação. As unidades de cada volume são estruturadas em torno de um gênero textual/discursivo, que norteia as atividades de leitura, de reflexão sobre a língua e das propostas de produção de texto. Desse modo, as unidades apresentam-se com as seguintes seções: Leitura; Prática de Oralidade; Conexões entre Textos, entre Conhecimentos; Conhecimento e Ação; Interatividade; Língua: uso e reflexão; Outro Texto do Mesmo Gênero; Produção de Texto; Autoavaliação e Ponto de Chegada. Dentre as seções apresentadas, destacam-se: <i>Conexão entre Textos, entre Conhecimentos</i>, que incentiva o trabalho com linguagens diversificadas e relações interdisciplinares, além de reflexão sobre Temas Contemporâneos Transversais; <i>Conhecimento e Ação</i>, pois oportuniza a prática da pesquisa; <i>Interatividade</i>, que, apesar de não estar presente em todas as unidades dos quatro volumes, trabalha a cultura digital, a partir de propostas de atividades de produção com recursos tecnológicos digitais e, por fim, <i>Autoavaliação</i>, ao propor ao estudante reflexão sobre o que aprendeu na unidade trabalhada e quais foram suas dificuldades. Por fim, a obra apresenta um projeto gráfico de qualidade, com boas imagens e indicação visíveis para as ferramentas digitais, marcadas por ícones.</p>	<p>rápida, com imagens, mas sem uma proposta de reflexão e discussão no ambiente escolar. A leitura e a produção escrita são trabalhadas em atividades, a partir de situações diversificadas de interação sociocomunicativa, evidenciando como a linguagem funciona socialmente nos seus diferentes modos de dizer. Ressalta-se a diversidade de textos literários. A coleção abarca, ainda, a literatura afro-brasileira e a indígena, mesmo que em menor proporção. A análise linguística/semiótica é, muitas vezes, abordada como ferramenta de aprimoramento da língua, buscando desenvolver a compreensão de regras ortográficas, de concordância, de pontuação e de acentuação. Destaca-se que a obra reconhece o respeito às variedades linguísticas. Por outro lado, são encontradas atividades de identificação de elementos gramaticais em uma perspectiva mais tradicional, mesmo quando o texto é trazido como base para o processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>momentos, com atividades que exigem o uso de internet, computador, câmeras de vídeo e fotografia, programas de edição de vídeos, gravadores e outros. Para isso, é importante ações como reservar o laboratório de informática ou providenciar as ferramentas necessárias com antecedência. Algumas atividades complementares demandam também uma preparação prévia de materiais ou conversas com professores (as) de outros componentes curriculares.</p>
--	---	--	--	---

			<p>Para apoiar o acompanhamento, a coleção apresenta diversas possibilidades de avaliação, com sugestões de estratégias para apoiar o monitoramento da aprendizagem do estudante.</p> <p>O Material Digital-Interativo apresenta ferramentas interativas como carrossel de imagens, infográfico, podcast, GIF animado e vídeo aula, que oportunizam agregar informações além das que estão presentes no LE. Entretanto, o MDI não possui orientações quanto ao uso das ferramentas. Os ícones aparecem ao lado das atividades às quais se relacionam sem menção à ferramenta.</p>	
<p>Trajetórias Língua Portuguesa, de Morelli, Moura, Sá e Marques</p>	<p>Os Livros do Estudante (LE) estão organizados em sete unidades, cada uma com dois capítulos. Todos os volumes desenvolvem os gêneros textuais organizados em seções e subseções, acompanhados de imagens, boxes informativos e vocabulários. Os conteúdos são abordados de modo a contemplar uma progressão linear</p>	<p>A abordagem didático-metodológica é a mesma preconizada na Base Nacional Comum Curricular, em que se tem a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a partir da apresentação dos eixos: leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. O eixo da Leitura está compreendido explicitamente nas seções Leitura; Outra leitura; Interação entre os textos; Conexões; Atitude cidadã; e no box Biblioteca- é a partir desse eixo que se desenvolvem os demais. O eixo da Escrita, por sua vez, é prioritariamente desenvolvido na seção Produção escrita. O eixo da Análise</p>	<p>A Coleção se destaca pela qualidade visual, estrutura gráfica e desenho editorial. A linguagem e a estrutura dos enunciados, as fontes, as cores, as ilustrações e a divisão das unidades e capítulos contribuem para a compreensão e o manuseio dos volumes por estudantes e professores. A coleção apresenta proposta de trabalho com</p>	<p>A coleção apresenta variados gêneros textuais, verbais e não verbais, que podem favorecer o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, por meio de movimentos de enunciação discursiva, os quais colocam o texto como centralidade do processo de ensino e aprendizagem da língua, a partir dos eixos: leitura/escuta, escrita, oralidade e</p>

	<p>da aprendizagem e são desenvolvidos por meio de uma abordagem estrutural, funcional e interacional, de modo que os estudantes tenham contato com os objetos de ensino, de forma a proporcionar uma formação integral, como a que é proposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Ao final de cada volume, há uma seção destinada à avaliação - Finalizando o trajeto -, e, por fim, as referências bibliográficas.</p>	<p>Linguística/Semiótica também se depreende do primeiro, presente nas seções A língua em estudo e Ampliando a linguagem. Por fim, o eixo da Oralidade encontra-se contemplado principalmente nas seções Produção oral e Conversando sobre o texto. Os volumes contêm Temas Contemporâneos Transversais abordados por meio de diferentes atividades. Idênticos ao livro impresso, os livros que compõem a coleção - Livro do Estudante Digital-Interativo (LEI) e o Manual do professor Digital-Interativo (MPI) - são a reprodução do Livro do Estudante Impresso (LE) e do Manual do Professor Impresso (MP), com um ícone extra chamado Objeto de enriquecimento.</p>	<p>atividades que contemplam de maneira integrada os quatro eixos de aprendizagem, indicados na BNCC: da Leitura, da Escrita, da Oralidade e da Análise Linguística/Semiótica, reunindo gêneros que interagem entre si em uma mesma unidade, bem como integrando atividades escritas e orais de modo orgânico. A coleção contempla as seções Leitura, Outra Leitura, Interação entre os textos, Produção escrita e Produção oral, com a finalidade de apresentar diferentes gêneros aos estudantes. Contempla, ainda, tarefas na seção Interações Intertextuais, que permitem que os estudantes desenvolvam a leitura reflexiva. A coleção trabalha ainda com as diversas possibilidades dos elementos linguísticos, os quais podem ser ativados tanto na compreensão quanto na produção textual nas diversas práticas sociais de linguagem. Os volumes apresentam orientações objetivas de como planejar e aplicar conteúdos e alcançar a</p>	<p>análise linguística/semiótica. Desse modo, oportuniza o desenvolvimento da leitura, da análise linguística, da oralidade e da produção de textos por meio de estudos sistematizados, com aprofundamento das questões a cada volume. Há também a possibilidade de apresentar e explorar diferentes imagens, ilustrações e fotografias que representam e valorizam as diversas culturas.</p>
--	---	--	--	---

			interdisciplinaridad e com outro componente curricular. Outro destaque na coleção é a utilização de metodologias ativas com estratégias pedagógicas que buscam instigar o papel do professor como mediador e o protagonismo dos estudantes.	
--	--	--	---	--

Fonte: PNLD-Brasil (p. 171-214), 2024

Conforme o Guia, que contempla onze coleções de Língua Portuguesa para os Anos Finais, todos seguem os princípios norteadores da BNCC. Nessas coleções, percebe-se uma preocupação com o mundo digital, buscando conectar o livro físico à era digital, seja através dos livros digitais interativos ou pela organização dos próprios LD. Como capítulos que sugerem etapas de jogos ou outros intitulados metaverso, o que pode provocar um interesse maior nos alunos para o trabalho com o LD. A seguir, verificaremos se a Semântica é abordada nessas obras e como ela é contemplada.

5.4 A SEMÂNTICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A utilização dos manuais didáticos é estabelecida conforme a política educacional, econômica e a infraestrutura tecnológica, sendo o livro didático uma “[...] poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de [...] leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país” (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 121). Ainda, o livro didático, isoladamente, seria apenas um objeto técnico neutro; ele precisa da ação humana (do aluno, do professor, do monitor, etc.) com o meio. Dessa maneira, o LD, em diversas realidades escolares, é o principal recurso didático para o ensino-aprendizagem que os alunos e professores utilizam.

As escolas são segmentos duros, propiciam atividades prontas que levam os alunos a responderem de forma um tanto mecânica; eles não têm a oportunidade de criar, refletir ou experienciar enquanto aprendem. Por isso, é necessário que os instrumentos técnicos, como livros didáticos e atividades extras, os quais são objetos externos, comuniquem-se com os

objetos internos, as funções de aprendizagem, em uma constante troca agenciada por um meio, gerando novas aberturas de conhecimento e aprendizagem.

Podemos até aprender os conceitos, os aspectos de investigação da semântica lexical, mas só isso não ensina o que é a significação. A essência da significação não é transmitida só nos conceitos ou em algumas expressões, pois todos esses fenômenos semânticos são mediações entre o homem e o mundo, e não apenas encontro entre sujeitos, professor, aluno e livro didático. É a mediação que pressupõe comunicação e expressão, possibilitando julgamentos teóricos e práticos, amarrando a linguagem significativa e expressiva. E isso acontece quando temos a supersaturação e desdobramento.

Visto o interesse em analisar materiais didáticos vigentes nas salas de aula durante o ano letivo, baseamo-nos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a fim de conhecermos as coleções adotadas para o quadriênio 2024-2027. Analisaremos onze obras didáticas: A Conquista Língua Portuguesa, de Beltrão e Gordilho; Araribá Conecta – Português, de Oliveira, Cruz e Menezes; Coleção Metaverso Língua Portuguesa, de Pereira, Mariz e Barros; Geração ALPHA Língua Portuguesa, de Costa, Perassollo, Marchetti; Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa, de Delmanto, Chinaglia e Carvalho; Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, de Balthasar e Goulart; Português Linguagens, de Cereja e Vianna; Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem, de Ormundo e Siniscalchi; SuperAÇÃO! Português, de Júlio e Bertolotti; Teláris Essencial: Português, de Trinconi, Bertin e Marchezi; Trajetórias Língua Portuguesa, de Morelli, Moura, Sá e Marques. Todas essas coleções foram avaliadas e aprovadas pelo PNLD.

Nessa vertente, faremos primeiramente a observação atenta do sumário de cada LD, buscando verificar se havia menção a capítulos dedicados especificamente ao tratamento com os conteúdos semânticos. Após essa etapa, prosseguimos com a leitura minuciosa de cada unidade dos materiais escolhidos para continuarmos a verificação. Diante disso, nossa análise dos manuais didáticos consistirá em verificar conteúdos semânticos presentes nos livros didáticos do nono ano do ensino fundamental. Seja através de capítulos dedicados exclusivamente à semântica ou por meio de atividades que contenham aspectos semânticos.

Ressaltamos que a apresentação da organização dos LDs foi feita no quadro ‘conhecendo as coleções’, sendo assim iremos diretamente para o conteúdo semântico. Desse modo, passamos a análise das obras didáticas.

5.4.1 LD- A Conquista Língua Portuguesa, 2022, de Eliana Lúcia Santos Beltrão; Tereza Cristina Santos Gordilho

No sumário, aparece indicativo de conteúdo semântico no Módulo três, especificamente no capítulo 1- Artigo de divulgação científica, onde se aborda o tema ‘Linguagem e sentidos: hipônimo e hiperônimo’. Também, no Módulo seis, no capítulo 1- Artigo de opinião, temos o conteúdo ‘Linguagem e sentidos: parônimo’. No Módulo sete, no capítulo 1- Manifesto, exploramos o conteúdo ‘Linguagem e sentidos: polissemia’.

Dessa maneira, no Módulo 3- Esporte com ciência, no capítulo 1- Artigo de divulgação científica, o conteúdo abordado é ‘Linguagem e sentidos: hipônimo e hiperônimo’. Diante disso, as autoras já iniciam o tópico afirmando que, para termos um encadeamento de ideias no texto escrito ou falado, muitas vezes se faz necessário substituir, e essas substituições são feitas por outras de sentido equivalente ou aproximado. Com isso, iniciam-se as questões, quatro no total, das quais exemplificamos a primeira:

Figura 1 – Questão 1: hipônimo e hiperônimo

1. Releia este trecho do artigo de divulgação científica.

As condições precárias de trabalho e o esforço físico e mental exigido nas atividades dos entregadores por bicicleta a serviço de aplicativos digitais frequentemente passam despercebidos. Por essa razão, em sua **tese de doutorado**, o pesquisador Eduardo Rumenig Souza, formado em Ciências Sociais e em Educação Física, acompanhou o trabalho de ciclistas entregadores na cidade de São Paulo para analisar sua qualidade de vida. Segundo a **pesquisa**, realizada na Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da USP, esta modalidade de entregas transmite a imagem de sustentabilidade e vida ativa, mas isso não se reflete em saúde e bem-estar para o trabalhador, devido às cobranças constantes de desempenho, sobrecargas, riscos de lesões e acidentes e exposição intensa à poluição do ar.

a) Em sua opinião, a metodologia escolhida pelo pesquisador possibilita que ele obtenha os dados que deseja? Justifique sua resposta.

b) De que modo pesquisas como essa podem contribuir para a melhoria de vida dessas pessoas?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 116 (2022).

Nessa primeira questão, um trecho do artigo científico com as seguintes palavras em destaque: ‘tese de doutorado’ e ‘pesquisa’. Na sequência temos a letra ‘a’, que trabalha a interpretação do aluno, onde ele discorrerá sobre a escolha metodológica da pesquisa em relação aos resultados obtidos. Já na letra ‘b’, é solicitado que o aluno pontue como essas pesquisas podem contribuir para a vida dessas pessoas mencionadas no texto, como entregadores por bicicleta. Seguindo apresentaremos a segunda questão:

Figura 2 – Questão 2: hipônimo e hiperônimo

- 2.** No trecho, afirma-se que as condições precárias e o esforço físico e mental desses trabalhadores passam despercebidos. No caderno, elabore um quadro conforme o modelo a seguir e preencha-o com as informações solicitadas.

O que é transmitido pela modalidade de entregas	Realidade do trabalhador

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 116 (2022).

A segunda questão desafia os alunos a aplicarem suas habilidades de compreensão ao analisar o trecho fornecido na questão anterior. Eles devem preencher o quadro, onde de um lado indicarão ‘o que é transmitido pela modalidade de entregas’ e, do outro, descreverão a ‘realidade do trabalhador’. Essa questão trabalha a compreensão dos alunos, incentivando-os a extrair informações relevantes do texto para compreender diferentes perspectivas dentro de um contexto específico. Prosseguindo para a terceira questão, conforme a seguir, está voltada para as palavras que aparecem destacadas no trecho da questão um, lembrando-as ‘tese de doutorado’ e ‘pesquisa’.

Figura 3 – Questão 3: hipônimo e hiperônimo

- 3.** Releia os termos em destaque no trecho apresentado na atividade 1.
- Esses termos fazem parte do mesmo campo semântico, isto é, apresentam sentidos ligados a um mesmo ramo ou área. A que eles se referem?
 - Observe que essas palavras têm sentidos diferentes. Qual delas tem o sentido mais amplo, genérico? Qual tem um sentido mais específico?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 116 (2022).

Na letra ‘a’ da terceira questão, afirma que as palavras destacadas no trecho fazem parte do mesmo campo semântico, e a pergunta é: a que elas se referem? Tendo como resposta: as investigações acadêmicas e a pesquisa científica. E, na letra ‘b’, é mencionado que essas palavras tem sentidos diferentes, e questiona-se qual tem o sentido mais genérico e qual tem o sentido mais específico, trata-se de uma análise de hiperônimo e hipônimo, respondendo à questão, teríamos pesquisa (genérico) e depois tese de doutorado (específico). Segue-se para a quarta e última questão deste tópico, apresentada da seguinte maneira:

Figura 4 – Questão 4: hipônimo e hiperônimo

4. No trecho, são empregados diferentes termos para se referir às pessoas que exercem a função de entregadores.
- Quais são esses termos?
 - Qual desses termos é o mais genérico? Justifique sua resposta.
 - Observe que os outros dois termos têm uma equivalência de sentidos. Pode-se afirmar que o uso deles produz os mesmos efeitos de sentido? Justifique sua resposta.

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 117 (2022).

Na quarta questão, menciona-se serem usados termos diferentes para se referir aos entregadores. Na letra ‘a’, é perguntado quais são esses termos, como, por exemplo, entregadores por bicicleta, ciclistas entregadores e trabalhador. Para evitar repetições e auxiliar na coesão textual, são utilizados hipônimos e hiperônimos, como foram destacados em resposta ao item ‘a’. Na letra ‘b’, é solicitado dentre os termos os mais genéricos apresentados na letra ‘a’, justificando a escolha; o termo mais amplo seria ‘trabalhador’, classificado como hiperônimo. Na letra ‘c’, é alegado que os outros dois termos têm equivalência de sentido e questiona-se se o uso deles tem o mesmo efeito de sentido; no caso os termos seriam ‘entregadores’ e ‘ciclistas’, embora empregados como sinônimos, não causam o mesmo efeito de sentido, pois o primeiro seria a função do trabalhador e o segundo seria o veículo/ meio por ele utilizado.

Nessa perspectiva, ao final das questões as autoras enfatizam que o fenômeno da hiperonímia e da hiponímia contribuem para a coesão e coerência textual, constituindo assim uma cadeia de sentidos. Diante disso, elas apresentam a definição destes termos: “**hipônimos e hiperônimos** são palavras que pertencem a um mesmo campo semântico. O **hiperônimo** tem um significado mais genérico, abrangente (o prefixo **hiper-** indica muito, amplo). O hipônimo tem um significado mais específico (o prefixo **hipo-** indica redução)” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 117, grifos das autoras). Desse modo, elas concordam com outros estudiosos que apontam o hiperônimo para o sentido genérico/ abrangente e o hipônimo para o sentido específico.

Após o conteúdo ‘Linguagem e sentidos: hipônimo e hiperônimo’, temos um exercício intitulado ‘Atividades’, que é composto de cinco questões. A terceira, quarta e quinta contemplam o fenômeno da hiperonímia e hiponímia. Para contextualizar, a questão um da atividade traz um trecho de uma reportagem sobre capoeira, cujo título é ‘Sem incentivos, capoeira resiste nas periferias de salvador’. Nesse trecho, algumas palavras são destacadas: prática esportiva, esportes e capoeira. Vamos agora à terceira questão, a qual é nosso foco.

Figura 5 – Questão 3: Atividades

3. No primeiro parágrafo, há três termos em destaque.

- a) Pode-se afirmar que eles pertencem ao mesmo campo semântico? Explique.
- b) Qual deles pode ser considerado um hipônimo?
- c) Quais termos podem ser considerados hiperônimos? Justifique sua resposta. –

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 119 (2022).

A questão trata dos termos destacados no trecho. Na letra ‘a’, tem-se a indagação se eles pertencem ao mesmo campo semântico; no caso, eles pertencem à área do esporte, a resposta é afirmativa, indicando que compartilham o mesmo campo semântico. Na letra ‘b’, o aluno teria que destacar qual seria um hipônimo, que seria ‘capoeira’, por ser uma especificação no esporte retratado. E na letra ‘c’, quais seriam os hiperônimos; nessa situação, ‘prática esportiva’ e ‘esportes’ seriam os termos mais abrangentes. Verificamos a quarta questão a seguir:

Figura 6 – Questão 4: Atividades

4. Releia o trecho da reportagem que traz a voz de Marcos do Sacramento, mais conhecido como Mestre Atrevido.

“Sou praticante de capoeira desde os 12 anos de idade. A capoeira é e está sendo na minha vida um divisor de águas, pois por meio dela eu consegui ser um cidadão pertencente na sociedade, e por esse motivo hoje sou formado em Educação Física e realizo aulas particulares e em projetos sociais na minha comunidade”, afirmou o professor de educação física Marcos do Sacramento, 37, mais conhecido como Mestre Atrevido, morador de Sussuarana, bairro de Salvador.

- a) O que a inserção dessa fala enfatiza na reportagem?
- b) No trecho, vários termos são usados para se referir a Marcos do Sacramento. Quais são eles?
- c) Qual termo que você indicou como resposta ao item b é um hiperônimo? Por quê?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 119 (2022).

De acordo com a questão, um trecho da reportagem é apresentado e, na letra ‘a’, questiona-se o que essa fala enfatiza na reportagem; os alunos devem perceber que a jornalista em sua fala enfatiza o papel dos projetos sociais, como as aulas de capoeira tema dessa reportagem. Na letra ‘b’, quer saber quais os termos usados para se referir a Marcos Sacramento; são eles: praticante de capoeira, professor de educação física, cidadão e morador de Sussuarana. A questão é finalizada, na letra ‘c’, questionando qual termo usado no item anterior é um hiperônimo e pedindo uma explicação; nesse caso, seria ‘cidadão’, por ser um termo englobante dos demais. Para encerrar o exercício, observamos a questão cinco:

Figura 7 – Questão 5: Atividades

5. No último parágrafo do trecho da reportagem, são explicadas as razões pelas quais a capoeira é discriminada como esporte.

- a) No trecho, que adjetivo é usado para explicar essa questão e o que ele sugere?
- b) Ainda nesse trecho, o termo **capoeira** se relaciona com a expressão **arte marcial**, estabelecendo um nexo de sentidos. Qual desses termos é um hiperônimo? E qual é um hipônimo? Justifique sua resposta.

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 119 (2022).

A questão cinco, voltada para o último parágrafo da reportagem, é perguntada na letra ‘a’ qual adjetivo é usado para explicar ‘as razões pelas quais a capoeira é discriminada como esporte’ e o que ele sugere. Espera-se que o aluno mencione o adjetivo ‘desvalorizada’, tal adjetivo enfatiza que esse esporte não é valorizado no Brasil. No item ‘b’, inquire-se qual é o hiperônimo e qual o hipônimo dentre os pares ‘capoeira’ e ‘arte marcial’, sendo ‘arte marcial’ o termo englobante (tem outros esportes que ele contempla) e ‘capoeira’ o termo englobado (é um desses esportes).

As questões dessa atividade possibilitam que os alunos façam a identificação, em contextos, dos fenômenos da hponímia e da hiperonímia, trabalhando também seus efeitos de sentido. No Módulo 6– Futuro e realizações, capítulo 1 – Artigo de opinião, temos o conteúdo ‘Linguagem e sentidos – Parônimos’, introduzindo que existem palavras na nossa língua que se assemelham na pronúncia e na escrita. Com isso, é importante diferenciá-las para não cometer equívocos e falta de entendimento ao utilizá-las. Segue abaixo a primeira questão sobre o assunto:

Figura 8 – Questão 1: Linguagem e sentidos – Parônimos

1. Releia dois trechos do artigo de opinião.

Trecho 1

Eu trabalho com orientação profissional e recebo na clínica jovens angustiados por não conseguirem tomar uma decisão. Neste artigo, quero explicar como um pensamento inadequado em específico pode dificultar a escolha, especialmente quando a ansiedade aparece. [...]

Trecho 2

Entender que o encaixe perfeito entre uma profissão e uma personalidade não existe é um passo importante para fazer a escolha com menos medo de errar. Como explicado anteriormente, o que existe são profissões mais ou menos adequadas aos nossos interesses [...].

- Em qual dos trechos o articulista expõe os motivos de abordar esse tema no artigo de opinião? Justifique sua resposta com elementos do trecho.

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 247 (2022).

A primeira questão está no nível da compreensão, em que o discente terá que apontar em qual dos dois trechos aparecem os motivos, no trecho 1, pelo articulista, de abordar a temática do artigo de opinião. A segunda questão apresenta o seguinte questionamento: “2. No trecho 1, a escolha citada pelo articulista é algo **eminente** ou **iminente** na vida desse jovem?” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 247, grifos das autoras). Nessa questão, é apresentado um par de parônimos, e o aluno deverá refletir sobre o contexto para determinar qual palavra é a adequada, sendo a palavra ‘iminente’ a adequada para o contexto.

Na terceira questão, inquire-se: “3. O trecho 2 faz parte da conclusão do artigo. O que é defendido na conclusão?” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 247). Esta questão está voltada à compreensão do trecho defendido na conclusão. A quarta questão volta a tratar dos parônimos quando questiona: “4. O que é informado na conclusão **ratifica** ou **retifica** o que foi defendido pelo articulista ao longo do texto?” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 247, grifos das autoras). Neste contexto, o aluno deverá indicar qual dos pares é adequado ao trecho; como estamos diante de uma confirmação da tese defendida, a palavra escolhida seria ‘ratifica’.

Dessa maneira, as questões dois e quatro tratam de forma incisiva sobre os parônimos. Em seguida, as autoras definem esse fenômeno como “**parônimos** são palavras semelhantes na grafia e no som, mas com significados distintos” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 247, grifo das autoras). Os parônimos, portanto, se aproximam na grafia e no som, mas com significados diferentes; as autoras ainda exemplificam, conforme a figura que segue:

Figura 9 – Parônimos: exemplos

- A escolha da profissão, às vezes, **inflige** grandes ansiedades nos jovens. (impõe, causa)
 - Mesmo em situações difíceis, o cidadão não deve **infringir** as leis. (violar, desrespeitar)
- Para saber qual palavra utilizar, é preciso conhecer os significados de ambas e adequá-las ao contexto. A seguir, leia mais alguns exemplos.
- **comprimento** (extensão); **cumprimento** (saudação);
 - **despensa** (armário); **dispensa** (desobrigação, licença);
 - **emergir** (aflorar, vir à tona); **imergir** (mergulhar, afundar);
 - **emigrante** (que sai de sua pátria); **imigrante** (que passa a morar em outro país);
 - **incipiente** (iniciante, principiante); **insipiente** (ignorante).

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 247 (2022).

Conforme indicado, as autoras exemplificam o fenômeno dentro de frases e em um mini glossário para ilustrar claramente suas diferenças. Na sequência desse conteúdo, temos um exercício intitulado ‘Atividades’, composto de quatro questões, sendo que três dessas questões envolvem fenômenos semânticos, como apresentaremos a seguir:

Figura 10 – Atividades: questão um

1. A seguir, leia o cartum, que aborda o tema do trabalho infantil.



NANI. [Trabalho infantil]. Nanihumor. [S. /], 5 jul. 2019. Disponível em: www.nanihumor.com/2019/07/trabalho-infantil.html. Acesso em: 20 jul. 2022.

- a) Com que finalidade esse tema foi abordado?
- b) O efeito de humor é construído com a frase **Você tá brincando!**, expressa pela personagem adulta, devido à ambiguidade em sua interpretação. Com que intenção o homem diz essa frase? E como o menino a entende?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 248 (2022).

De acordo com a atividade, a primeira questão traz um cartum, e no item 'a' é perguntado qual a finalidade do tema abordado, evidenciando que o trabalho infantil ainda é uma realidade. No item 'b', afirma que a frase 'você tá brincando!' é ambígua, então o aluno deve responder qual a intenção do homem no uso dessa frase e como o menino a compreende. A fala do homem expressa uma surpresa diante da resposta da criança, e o menino entende que talvez ele não estivesse acreditando que ele estava trabalhando e sim brincando efetivamente. As questões três e quatro são sobre parônimos, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 11 – Atividades: questão três

3. Considerando a situação retratada no cartum, responda ao que se pede.

- a) Ao comprovar a situação de desrespeito aos direitos de crianças e adolescentes, as autoridades devem **autuar** ou **atuar** o infrator?
- b) Situações como a retratada no cartum podem deixar as pessoas **esbaforidas** ou **espavoridas**?
- c) A situação do cartum quando comprovada na realidade é um **flagrante** ou um **fragrante** de desrespeito?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 248 (2022).

Na questão, temos três itens: 'a', 'b' e 'c'; em cada um desses itens são apresentados pares de parônimos e dados contextos específicos, e o aluno deverá apontar qual deles se enquadraria melhor à situação posta. A sequência de escolhas adequadas seria: 'a' autuar

(processar o infrator), ‘b’ espavoridas (ou seja, apavoradas) e ‘c’ flagrante (registro no momento em que ocorre). Na quarta questão, é apresentada uma proposta, observe:

Figura 12 – Atividades: questão quatro

- 4. Reúna-se em grupo com quatro colegas para um desafio: um jogo de parônimos.**
- No dicionário, procurem o significado das palavras da lista entregue pelo professor. Leiam as palavras e seus significados, procurando familiarizar-se com eles.
 - Ao sinal do professor, guardem a lista. Ele sorteará o significado de uma das palavras da lista dada aos grupos. Quando ele terminar a leitura, escrevam em um pedaço de papel qual é a palavra.
 - Identifiquem o grupo no pedaço de papel e entreguem-no ao professor. Em seguida, ele revelará a resposta certa e dará sequência ao jogo.

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 248 (2022).

A última questão da atividade é uma proposta de jogo sobre os parônimos, para o jogo, será necessário o dicionário e uma lista de parônimos, disponibilizada pelo professor. A partir dessa lista, os alunos, divididos em grupos, irão procurar os significados no dicionário. Depois, o professor irá sortear significados, e os alunos deverão responder qual é a palavra/ parônimo correspondente ao significado.

No Módulo 7– Agir pela paz, no capítulo 1 – manifesto, o conteúdo bordado é ‘Linguagem e sentidos – Polissemia’. Inicia afirmando que “algumas palavras, dependendo dos contextos em que estão inseridas, podem adquirir significados diferentes” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 280). As autoras compreendem que esse fenômeno auxilia na leitura, produção textual e interpretação, pois criam efeitos de sentido ao explorar suas possibilidades de sentido. Em seguida, apresentam quatro questões, conforme a seguir **figura 13-** Polissemia: questão um, após traz a definição do que é polissemia e fecha com um exercício intitulado ‘Atividades’, composto por cinco questões.

Figura 13 – Polissemia: questão um

1. Leia estes trechos do manifesto apresentado na seção Texto deste capítulo.

Trecho 1

A equidade é a **base** para a promoção da diversidade e tolerância nas escolas. [...]

Trecho 2

[...] Nossas diferenças, inclusive de cultura, gênero, identidade, deficiência, orientação sexual, nacionalidade, **raça**, etnia, status de migração e religião, nos fazem únicos e devem ser celebradas, em vez de nos dividir. [...]

Trecho 3

Nós demandamos **segurança** em nossa jornada até a escola. [...]

- Os trechos foram retirados de diferentes tópicos do manifesto. Considerando os sentidos de cada um, que ideia eles reforçam?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 280 (2022).

Nesta primeira questão, nos são apresentados três trechos, cada um com uma palavra destacada: ‘base’, ‘raça’ e ‘segurança’, sendo questionado qual a ideia que esses trechos reforçam a partir do sentido. As palavras destacadas confluem para o sentido manifesto nos trechos, visto que elas contemplam vários significados. Os alunos podem mencionar que traz uma ideia de igualdade e de tolerância para todos, independente das diferenças, assegurando o direito de ir e vir. A questão dois aborda o seguinte:

Figura 14 – Polisssemia: questão dois

2. No trecho 1, a palavra **base está em destaque.**

- a) A que ela se refere?
- b) Leia estas frases em que essa palavra é empregada.
 - I. O pintor já fez a base na parede para iniciar a pintura.
 - II. Você sabe calcular a base de um polígono?
 - A palavra **base** foi usada com o mesmo sentido empregado no manifesto em alguma dessas frases?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 280 (2022).

Conforme, partindo da palavra ‘base’ destacada no trecho 1, o aluno terá que responder à letra ‘a’, a que ela se refere, no contexto: a algo que é a parte essencial de alguma coisa, princípio. No item ‘b’, temos duas frases e o questionamento se a palavra ‘base’ apresenta o mesmo sentido do que aparece no trecho 1, espera-se que os alunos percebam que nenhuma das frases, entre si, possui sentido igual com relação à palavra destacada, nem igual ao do trecho 1. Na frase I, ‘base’ está relacionada à primeira camada, enquanto na frase II, ‘base’ seria o lado inferior do polígono. O sentido da palavra ‘base’ no trecho 1 já foi mencionado anteriormente, por isso não iremos repetir.

Na terceira questão, para responder aos itens ‘a’ e ‘b’, os alunos irão se basear no trecho dois, que tem a palavra ‘raça’ destacada. Partindo disso, têm-se os seguintes questionamentos: “a) Em qual sentido ela foi empregada? Se necessário, utilize o dicionário. b) Embora os significados da palavra **raça** sejam diferentes, pode-se estabelecer uma relação de sentido entre eles?” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 280, grifo das autoras). No item ‘a’, solicita-se que o discente verifique o sentido da palavra ‘raça’ empregado no contexto do trecho dois. E na letra ‘b’, afirma-se que a palavra em destaque tem significados diferentes, logo, tem um caráter polissêmico, e quer saber se entre eles tem alguma relação de sentido, que sim, existe uma relação de sentido, pois ambos se referem a grupos com características semelhantes.

Nessa questão, aparentemente as autoras utilizam o ‘significado’ e o ‘sentido’ como termos diferentes, como empregado por Deleuze e Guattari, pois no primeiro item é questionado o sentido com base no contexto, o efeito de sentido no texto, e no segundo, o significado pensando em conceito. A seguir, verificaremos a questão quatro.

Figura 15 – Polisssemia: questão quatro

4. Agora, analise a palavra em destaque no trecho 3.

- a) Em que sentido ela foi usada no trecho?
- b) Essa palavra pode ser usada com outros significados. Explique em qual sentido ela foi empregada nas frases a seguir.
 - I. O jovem respondeu às perguntas dos professores com segurança.
 - II. As economias que fazemos são a nossa segurança para o futuro.

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 280 (2022).

Conforme, na primeira questão, foram apresentados três trechos e cada um tinha uma palavra em destaque, em cada questão seguinte, foi trabalhada uma palavra destacada. Assim, a quarta questão trata da última palavra destacada, trecho três, a qual é ‘segurança’, logo, na resposta do item ‘a’, será apresentado qual o sentido dessa palavra apresenta no trecho; respondendo seria que traz a ideia de proteção, protegido, seguro. Na letra ‘b’, temos uma afirmação de que essa palavra pode ser usada com outros significados, polissêmica. Diante disso, são apresentadas duas frases com o emprego dessa palavra e o aluno irá apontar qual o sentido que ela apresenta em cada uma. Desse modo, na primeira frase, ela tem sentido de certeza, de convicção (o jovem respondeu às perguntas com certeza), enquanto na segunda traz a ideia de garantia (as economias que fazemos são a nossa garantia para o futuro).

As autoras trabalharam nas questões o sentido e a polisssemia, sem mencionar o nome do fenômeno, apontando apenas o que ele faz, que dependendo do contexto, uma mesma palavra

pode assumir outros significados. Dessa maneira, ao final dessas questões, elas trazem o conceito de polissemia que “[...] é a propriedade que uma palavra ou expressão tem de assumir diferentes significados de acordo com o contexto de uso. Exemplo: se estabeleçam regras **claras**. No exemplo, o adjetivo **claras** está sendo usado no sentido de ‘distintas’ [...] e em outros contextos: quem vê bem [...]” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 281, grifo das autoras).

Na definição das autoras, um fenômeno que pode assumir diferentes significados dependendo do contexto e exemplificam com a palavra ‘claras’ que pode assumir mais de um sentido dependendo do contexto. Elas ainda ressaltam que “[...] as palavras polissêmicas guardam uma relação de sentido entre si, o que faz com que pertençam ao mesmo campo semântico” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 281). À vista disso, percebe-se que elas, ao contrário do que pensávamos na questão anterior, usam os termos sentido e significado como sinônimos, pois na definição se tivesse distinção dos termos elas usariam sentido ao invés de significado já que estamos falando de contexto. Na sequência, as trazem uma atividade com cinco questões, a seguir, podemos observar a primeira questão:

Figura 16 – Atividades: questão um

1. Leia o cartum a seguir.



LUTE. [Desigualdade social]. Hoje em Dia, [s. /], dez. 2013.

- a) Qual é o tema abordado no cartum? Que recursos visuais são empregados para evidenciar a crítica que o cartum faz?
- b) Em sua opinião, a desigualdade social pode ser um dos fatores desencadeadores da discriminação e da violência nas escolas e na sociedade? Justifique sua resposta.

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 282 (2022).

Conforme, a primeira questão inicia com um cartum tecendo uma crítica à desigualdade social, e no item ‘a’ esse é o questionamento sobre o tema abordado e quais recursos foram usados para evidenciar isso. Assim, o que temos na imagem é um contraste entre duas crianças, uma em uma casa, vestida e com um brinquedo na mão, e a outra criança na rua, apenas com um short, descalça e com sinais de magreza no rosto, evidenciando as condições econômicas de ambas.

Na letra ‘b’ temos uma questão de interpretação textual, em que o aluno partindo de seu conhecimento de mundo, leituras, dentre outros, irá argumentar se a desigualdade social é um dos fatores para a discriminação e violência tanto na escola quanto na sociedade. Apesar de ser uma resposta pessoal espera-se que eles compreendam que sim, a desigualdade pode ser um desses fatores.

A segunda questão está voltada para a fala do menino de dentro da casa, em específico, para a palavra ‘presente’ em que os alunos terão que responder os seguintes itens: “a) A que essa palavra se refere? b) Como essa palavra é entendida pelo menino que está fora da casa? c) Por que o menino que está fora da casa atribuiu outro sentido a essa palavra?” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 282). Nas alternativas começa-se questionar o aluno a que a palavra se refere e no contexto se refere a algo que ganhamos em datas comemorativas, partindo disso na ‘b’ o aluno irá perceber que a palavra é entendida de outra forma pela criança fora da casa, com o sentido de tempo. E, só depois ele traça por qual motivo ele atribui outro sentido a palavra que provavelmente deve ser por conta da situação em que ele vive, talvez nunca ganhou um presente.

Então, essa questão trabalha a polissemia no contexto, na prática, levando o aluno a entender primeiro o sentido apresentado, depois o sentido entendido, verificando assim que uma palavra pode assumir mais de um sentido. Desse modo, na terceira questão, continua sendo tratada da palavra polissêmica ‘presente’ sendo afirmado que ela produz uma ambiguidade no cartum, logo é perguntado, “a) Com que intencionalidade essa ambiguidade foi produzida no texto? b) Que efeito de sentido o uso dessa ambiguidade pretende produzir no leitor?” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 282).

Na letra ‘a’ quando é questionado qual foi a intenção da produção da ambiguidade da palavra ‘presente’ já evidencia que esse fenômeno pode ocorrer tanto por descuido quanto por intenção, no caso foi intencional para mostrar a realidade das duas crianças. E, na letra ‘b’ quando é indagado o efeito de sentido para o leitor, essa ambiguidade traz uma ironia que enfatiza a crítica do cartum a desigualdade social. Em seguida temos a quarta questão que inicia com uma tirinha de Armandinho.

Figura 17 – Atividades: questão quatro

4. Leia a tirinha em que o personagem Armandinho conversa com Fernanda.



BECK, Alexandre. [Construir pontes]. Armandinho. [S. l.], 24 jul. 2017. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/construir%20pontes>. Acesso em: 21 jul. 2022.

- Que situação é mostrada na tirinha?
- O que a menina diz é coerente com aquilo que estão fazendo? Por quê?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 282 (2022).

Segundo a questão, os itens ‘a’ e ‘b’ tratam da compreensão da tirinha, em que temos as duas crianças construindo um muro com tijolos, onde no primeiro é indagado qual situação a tirinha mostra, e no segunda se a fala da menina é coerente com o que estão fazendo. A quinta e última questão, como verificamos abaixo, também trata da tirinha de Armandinho.

Figura 18 – Atividades: questão cinco

5. Armandinho reage à fala da amiga.

- Que associações ele pode ter feito com a palavra **muros** que possam justificar sua reação?
- Armandinho sugere a construção de **pontes**. Qual é o significado literal dessa palavra?
- Essa palavra foi usada pela personagem de acordo com o significado literal dela? Por quê?

Fonte: Beltrão; Gordilho, p. 282 (2022).

A polissemia nessa questão foi usada para mostrar como Armandinho pensa. Nesse sentido, na letra ‘a’ o aluno deve indicar quais relações de sentido ele associou a palavra muro para ter substituído por ponte, deve ter pensado na ideia de separação, de barreira que o muro traz. E, na letra ‘b’ o discente deve apontar o significado da palavra ponte usada por Armandinho no lugar de muro, ela tem o sentido de ligação de dois pontos separados por um curso de água. No item ‘c’ é perguntado se a palavra ponte foi usada no sentido denotativo e não, foi usado no conotativo que traz a ideia de ligação entre as pessoas e não de separação como os muros. Além

desses capítulos específicos sobre os fenômenos semânticos também eles aparecem em uma ou outra questão no decorrer do livro como esquematizamos no quadro abaixo.

Quadro 4 – Fenômenos semânticos

MÓDULO	CAPÍTULO	PÁGINA	FENÔMENO	ATIVIDADE	QUESTÃO
1- Retratos sociais.	1 - Poema	p. 17	Sinônimo	Explorando o texto: texto e contexto	4. a) No primeiro verso, o termo José é substituído por você . Que efeito de sentido esse recurso produz? Com que finalidade foi usado?
2- Família, gerações e relações.	1 – Crônica	p. 66	Significado/sentido e efeito de sentido	Explorando o texto: composição e linguagem	2. A escolha de determinadas palavras e expressões contribui para a construção de sentidos na narrativa. Releia o trecho a seguir. “Mas quando do alto de seus oitenta anos aquele homem desfechou sobre mim aquela frase, me senti não apenas como o homem que quer ser engenheiro como o pai. [...]” a) Que significado o verbo desfechar adquire nesse contexto? b) Que efeito de sentido o uso desse verbo produz no trecho?
7– Agir pela paz	2 – Entrevista	p. 289	Significado	Explorando o texto: composição e linguagem	7. Em uma das perguntas, os entrevistadores usam a expressão idiomática pé-de-meia . a) Qual é o significado da expressão fazer um pé-de-meia ? Por que os entrevistadores a utilizaram?

Fonte: Beltrão; Gordilho (2022).

Conforme o quadro três, que esquematizamos mais alguns fenômenos semânticos encontrados no decorrer do livro, temos a primeira questão do quadro, que trata do sinônimo onde é afirmado que a palavra José foi substituída por você e questiona qual efeito de sentido isso produz e qual a finalidade. Desse modo, o aluno poderia responder que o efeito de sentido produzido traz o leitor para o contexto do poema e que, além de José, o leitor também é seu interlocutor, participa do diálogo, e essa mudança no poema não é aleatória, é feita intencionalmente pelo autor.

Já a segunda questão do quadro trata da linguagem no texto literário, que tem um emprego diferenciado e traz mais expressividade para as ideias. Essa questão permeia o significado e o efeito de sentido. Dessa forma, no item ‘a’ é perguntado o significado que a palavra ‘desfechar’ adquire no contexto, um adendo: se adquiri no contexto, estamos diante do sentido, embora as autoras mencionem significado, e o aluno deveria mencionar que no contexto teria como sentido descarregar, disparar. Agora, no item ‘b’ é questionado o efeito de sentido que essa palavra produz no trecho, e o aluno poderia mencionar que ela evidencia o impacto, a força da frase do idoso e o impacto que o narrador sentiu ao ouvi-la.

Na terceira questão do quadro temos a expressão ‘pé-de-meia’ usada por um entrevistador e, na letra ‘a’, o aluno deve dizer o significado dessa expressão, além de mencionar porque o entrevistador utilizou-a. Podendo responder que o significado seria ganhar dinheiro e economizar, o entrevistador usou intencionalmente essa informalidade, na fala, para se aproximar do entrevistado e do público trazendo também mais leveza ao contexto da entrevista.

Portanto, além de questões dos aspectos semânticos no decorrer do livro, também apresenta tópicos com conteúdos específicos referentes aos fenômenos semânticos, e segue uma sequência para apresentação desse conteúdo. Então, primeiro iniciam com uma atividade, acima dessa atividade já aparece sutilmente uma menção do termo que envolverá o exercício, só depois é que trazem a conceituação e exemplificação de forma bem sucinta e na sequência apresentam outra atividade para fixar. Percebemos que as questões das atividades sempre giram em torno de um contexto e que fazem o aluno pensar na função daquele fenômeno e não especificamente no nome do fenômeno ou conceito, também detectamos que as autoras utilizam significado e sentido como sinônimos. A seguir, analisaremos o livro didático do 9º ano Araribá Conecta.

5.4.2 LD- Araribá Conecta – Português, 2022, de Marília Rodela de Oliveira; Talita Mochiute Cruz; Aline Ruiz Menezes; *et al.*

No sumário aparece indicativo de conteúdo semântico na Unidade quatro, no capítulo Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1, Polissemia e Sinonímia. E, na Unidade seis, também no capítulo Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1, temos o conteúdo Efeitos de sentido, também são apontados fenômenos semânticos na Unidade oito, no capítulo Conhecimentos linguísticos e gramaticais 2, questões da língua - Palavras homônimas e parônimas.

Na Unidade 1-Olhar para o futuro, leitura 2, temos a atividade *Estudo do texto* que contém quinze questões, sendo uma delas relacionada ao fenômeno da sinonímia, observe:

4. Para se referir à imagem que retratou, a narradora utiliza duas palavras diferentes.
 - a. Quais são essas palavras?
 - b. Que outras palavras poderiam ser utilizadas pela autora para evitar a repetição dessa palavra?. (Paiva, 2022, p. 28)

Consoante o observado na questão quatro, o aluno, baseado no texto que leu, deverá, no item ‘a’ apontar quais são as duas palavras diferentes utilizadas pela autora para retratar a imagem presente no texto, eles deveriam apontar as expressões foto e clique. Com base nessa resposta, no item ‘b’ eles devem apontar sinônimos dessas palavras para evitar repetições, logo poderiam mencionar fotografia, retrato, imagem fotográfica, dentre outros. No capítulo Questões da língua – Os porquês, temos *atividades* que contêm três questões e na primeira contempla também os sinônimos, conforme a figura a seguir:

Figura 19 – Sinônimo nos porquês

1. Leia a tirinha a seguir:



DAVIS, Jim. Garfield. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 13 nov. 2015. Ilustrada, p. C9.

- a. Explique o pensamento de Garfield no último balão na tirinha.
- b. Como se justifica a grafia dos **porquês** da tirinha?
- c. Que sinônimo pode ser usado no pensamento de Garfield no último balão? Reescreva essa frase em seu caderno fazendo essa substituição.

Fonte: Paiva, p. 39 (2022).

Segundo a figura, temos três itens de ‘a’ a ‘c’, sendo o primeiro relacionado à compreensão, o segundo ao uso dos porquês na tirinha, e o terceiro, o aluno deverá apontar qual sinônimo pode ser usado para ‘o porquê’ presente no último balão. E depois será necessário reescrever o pensamento de Garfield fazendo a substituição, assim eles poderiam apontar como sinônimo ‘motivo’, então ficaria ‘Eu também não sei o motivo’.

Na Unidade 2-Ciência em foco, no capítulo Conhecimentos linguísticos e gramaticais 2, temos o exercício *Atividades* em que constam alguns fenômenos semânticos, consoante a figura abaixo:

Figura 20 – Atividades fenômenos semânticos

1. Leia a tirinha de Hagar.



BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível*. v. 5. Porto Alegre: LP&M, 2011, p. 33.

- Qual é a intenção de Hagar ao dizer a Eddie para suspender o pimentão?
- Como Eddie entende o pedido de Hagar?
- Considerando que as palavras são **polissemicas** (podem ter mais de um sentido), liste os significados possíveis para a expressão **suspenda**.
- Para evitar a **ambiguidade** (possibilidade de dupla interpretação), que expressão Hagar poderia ter usado?
- O pronome **ele**, no terceiro quadrinho, refere-se a quem?
- Que tipo de coesão se estabelece no terceiro quadrinho: referencial ou sequencial?

Fonte: Paiva, p. 78 (2022).

A questão inicia com uma tirinha de Hagar onde temos as letras ‘a’ e ‘b’ voltadas para a compreensão, e a letra ‘c’ apresenta a expressão ‘suspenda’, uma palavra polissemica, e pede para os alunos mencionarem os significados possíveis, eles poderiam mencionar retire, levante, cancele, dentre outros. Já na letra ‘d’, temos a afirmação de que a polissemia causou uma ambiguidade e pergunta-se qual termo poderia ser utilizado para evitar isso; a resposta poderia ser ‘não coloque’, então a fala de Hagar ficaria ‘Quero. Completo, mas não coloque o pimentão’. E as duas outras letras da questão tratam da coesão.

Unidade 4-Falar para muitos, temos o capítulo Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1-Polissemia e sinonímia, que traz o conteúdo semântico de forma explícita, conforme abaixo:

Figura 21 – Questão um: polissemia

A **polissemia**, que é a capacidade que as palavras têm de concentrar vários sentidos, é uma característica de todas as línguas humanas.

- Quando em português utilizamos o verbo **deixar**, podemos contextualizá-lo com vários sentidos. Leia dois deles:
 - Deixei de comer doce.
 - Deixei que o estudante saísse mais cedo.
 - Que sentidos tem o verbo **deixar** em I e II?

Fonte: Paiva, p. 140 (2022).

O capítulo já inicia com atividade, conforme o exposto, verifica-se uma breve definição de polissemia, sendo tratada como a capacidade de conter vários sentidos e é uma característica comum das línguas humanas. Na sequência, a primeira questão apresenta o verbo ‘deixar’ e afirma que ela possui vários sentidos, são dados dois trechos e, em seguida, o aluno terá que mencionar qual o sentido em um e outro trecho. Diante disso, ele poderá responder que no

trecho I ‘deixei’ tem sentido de ‘parei’ (parei de comer doce), e no segundo terá sentido de ‘permissão’ (permiti que o estudante saísse mais cedo). A seguir, a segunda questão:

Figura 22 – Questão dois: polissemia

2. A palavra **papel** foi utilizada em um subtítulo do texto “Seminário”, desta Unidade. Leia um trecho:

Papel do aluno

Da mesma forma que para o professor, as tarefas do aluno são diversificadas. De início, os alunos devem:

- Responsabilizar-se pelo subtema determinado.
- Reunir a bibliografia necessária à investigação.
- Ler e estudar, aprofundando sua compreensão do subtema.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 72.

- Qual das acepções do verbete retirado do *Dicionário Houaiss* corresponde ao sentido do texto?

papel		Detalhes: 1344
Acepções	Acepções	
Substantivo masculino		
1. Rubrica: indústria de papel.	substância constituída por elementos fibrosos de origem vegetal, os quais formam uma pasta que se faz secar sob a forma de folhas delgadas, para diversos fins: escrever, imprimir, embrulhar etc.	
2. pedaço ou folha de papel escrita		
3. parte que cada ator ou atriz representa no teatro, cinema, televisão etc.		
4. Derivação: por metonímia.	personagem representada por cada ator ou atriz	
5. Uso: informal.	m. q. PAPELÃO (“procedimento”)	
6. dever, obrigação legal, moral, profissional etc. ou atribuição, função que se desempenha ou cumpre.		

INSTITUTO Houaiss. *Papel. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Fonte: Paiva, p. 140 (2022).

Nessa questão, temos a palavra ‘papel’ inserida em um contexto, são apresentadas seis acepções, e o aluno terá que mencionar qual das acepções se enquadra no sentido em que a palavra aparece no contexto apresentado. No caso, é a acepção seis, pois está falando da função/papel do aluno na preparação do seminário. Ao final dessa questão, é enfatizado que papel é uma palavra polissêmica, e dependendo do contexto empregado pode assumir outros sentidos. As autoras ainda mencionam que, se vamos comentar um filme no qual o personagem se sobressai, podemos utilizar ‘papel’ no lugar de ‘personagem’. E sugerem que os alunos criem uma frase usando ‘papel’ nesse contexto. Terceira questão abaixo:

Figura 23 – Questão três: sinônimos

3. No texto “Seminário”, temos os seguintes subtítulos: “Atribuições do professor” e “Papel do aluno”. Releia os dois trechos.

Atribuições do professor

Embora a ação dos alunos seja preponderante nesse procedimento de ensino, muitas são as atribuições reservadas ao professor.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 71.

Papel do aluno

Da mesma forma que para o professor, as tarefas do aluno são diversificadas.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 72.

- a. A palavra **papel**, nesse contexto, tem como sinônimo a palavra **atribuição**? Justifique sua resposta.
b. Que palavra do segundo quadro pode ser considerada sinônima de **papel**?

Fonte: Paiva, p. 141 (2022).

Na terceira questão, temos dois trechos, após a leitura na letra ‘a’ o discente deverá responder se a palavra ‘papel’ no contexto terá a palavra ‘atribuição’ como sinônimo e justificar, e sim elas são sinônimas nesse contexto. Na letra ‘b’, deve-se destacar do segundo quadro uma palavra que seja sinônimo de papel, para isso podemos destacar a palavra ‘tarefas’. Em seguida, temos a questão quatro.

Figura 24 – Questão quatro: sinônimos

4. Por ser um texto instrucional sobre procedimentos de ensino, “Seminário” apresenta muitos conceitos representados por substantivos e uma série de verbos para definir objetivos e atribuições.

Observe o primeiro conceito que define seminário.

Em sentido específico, seminário é um **procedimento** de ensino que se **constrói** com base no ensino com pesquisa, realizado em subgrupos, e no debate dos aspectos investigados, de maneira integrada ou complementar, sob a coordenação do professor.



CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 69.

- a. Que palavra sinônima poderia substituir o substantivo **procedimento** nesse contexto?
b. Para substituir o verbo **construir**, qual destas palavras sinônimas é a mais adequada: **erguer, elaborar, ocupar, fabricar, produzir**?

Fonte: Paiva, p. 141 (2022).

Na questão quatro, temos um trecho que traz a definição de seminário e apresenta as palavras ‘procedimento’ e ‘constrói’ destacadas. Com isso, na letra ‘a’ o discente deve indicar qual palavra pode substituir ‘procedimento’ no contexto, ele poderia indicar ‘método, processo, dentre outras’. Na letra ‘b’, ele terá que fazer o mesmo, porém já é dado opções de sinônimos, ele precisa apenas destacar qual substituiria ‘construir’, o aluno pode mencionar como sinônimo ‘elaborar’.

As autoras enfatizam que esses dois fenômenos semânticos são relevantes tanto na produção textual quanto na leitura e definem: “**Polissemia**: conjunto de sentidos que uma palavra apresenta” (Paiva, 2022, p. 141, grifo dos autores). Assim como, “**Sinonímia**: relação de sentido entre palavras que têm significação muito próxima, permitindo que uma seja substituída pela outra em alguns contextos, sem alterar o sentido literal da sentença como um todo” (Paiva, 2022, p. 142, grifo dos autores).

Em relação a esses fenômenos enfatizam que “selecionar o sentido mais adequado de uma palavra para interpretar um texto é considerar a **polissemia** dessa palavra. [...] Selecionar a palavra que melhor expressa o sentido que queremos atribuir a um conceito, em um texto que escrevemos, é considerar um conjunto de **sinônimos**” (Paiva, 2022, p. 143, grifo dos autores). Seguindo a quinta questão:

Figura 25 – Questão cinco: sinônimos e polissemia

5. Leia um trecho de uma matéria jornalística de Luísa Lessa, publicada no jornal *A Gazeta do Acre*.

Variados usos da palavra *cabeça*

O léxico da língua portuguesa é bastante extenso, embora o falante faça uso de poucas palavras no dia a dia. No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda estão catalogados 435.000 verbetes (verbetes são as palavras com seus significados no dicionário). Mesmo com esse grande universo vocabular, o falante poderá lançar mão de uma mesma palavra atribuindo-lhe uma multiplicidade significativa. Exemplo desse fato é a palavra “cabeça”, ora utilizada no sentido conotativo ora denotativo. Muitas personalidades importantes fizeram uso dessa palavra “cabeça” para traduzir pensamentos. Vejamos alguns desses usos: 1) Só quem não tem nada na cabeça é que fica repetindo que o governo é neoliberal. Isso é neobobismo (Fernando Henrique Cardoso); 2) Uma cabeça má arruína o corpo inteiro (Mariano José Pereira da Fonseca, Marquês de Maricá); 3) Homem é como fósforo, sem cabeça não vale nada (Adágio Popular); [...] 7) Tenho 45 anos de idade, corpinho de 17, cabeça de 500 e uma alma eterna (Rita Lee) [...]

a. Quando a autora do texto afirma que o falante pode “lançar mão de uma mesma palavra atribuindo-lhe uma multiplicidade significativa”, ela está se referindo à sinonímia ou à polissemia?

b. Nos quatro exemplos citados, a palavra **cabeça** adquire sentidos diferentes. Explique o sentido em cada contexto.

c. Empregue a palavra **cabeça** em uma frase, com um sentido diferente dos utilizados no texto.

Fonte: Paiva, p. 143 (2022).

Na quinta e última questão da atividade é apresentado um trecho de uma matéria ‘variados usos da palavra cabeça’, e logo no item ‘a’ contém uma oração retirada do trecho onde o aluno terá que mencionar se trata de uma sinonímia ou de uma polissemia. No caso, a resposta seria polissemia devido ela mencionar na oração ‘multiplicidade significativa’, na letra ‘b’, tem uma afirmação que a palavra ‘cabeça’ aparece em quatro exemplos cada um assumindo um sentido diferente, o aluno deverá explicar cada um desses sentidos. Já no item ‘c’, o discente deve formar uma frase contendo a palavra ‘cabeça’, porém o sentido deve ser diferente dos já contemplados no texto, por exemplo, *Pedro é o cabeça da empresa* (é o líder).

Na mesma unidade e capítulo do livro temos um exercício intitulado ‘Atividades’ que é composta por três questões, sendo a primeira e segunda relacionadas a sinonímia e polissemia, conforme ilustramos abaixo:

Figura 26 – Atividades: sinônimos e polissemia

1. Leia a tirinha da personagem Armandinho.



BECK, Alexandre. *Armandinho dois*. Florianópolis: A. C. Beck, 2014. p. 73.

- a. O humor da tirinha está na oposição apresentada por Armandinho. Justifique essa afirmação, explicando a compreensão que ele teve da palavra **doméstica**.
 - b. O humor da tirinha foi elaborado com base na polissemia ou na sinonímia da palavra **doméstica**? Justifique sua resposta.
2. Buscar o sinônimo adequado de uma palavra é uma atividade muitas vezes necessária para fazer paráfrases de textos. A seguir, há um trecho do texto “Seminário” para você parafrasear, substituindo as palavras destacadas por sinônimos. Reescreva a frase fazendo as adaptações que achar necessárias.

O seminário **possibilita** reunir as **qualidades** de dois outros procedimentos de ensino estudados, o ensino com pesquisa e o debate, **refinando-os** em seus aspectos favoráveis ao desenvolvimento do aluno.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 70.

Fonte: Paiva, p. 146 (2022).


Conforme, na primeira questão, nos deparamos com uma tirinha de Armandinho, onde percebemos que na conversa dele com seu amigo a palavra ‘doméstica’ aparece com mais de um sentido, causando humor na tirinha. Então, na letra ‘a’ precisa ser explicado o que o personagem entendeu por ‘doméstica’, relacionado no caso a alguém dócil, amável em oposição à selvagem. Na letra ‘b’, o aluno deve identificar se a causa do humor da tirinha se deu por uma sinonímia ou por uma polissemia e justificar, respondendo foi por uma polissemia. Devido à

palavra ter assumido mais de um sentido, sendo o primeiro significado referente a classe trabalhadora doméstica e o segundo a personalidade dócil, oposta a selvagem. Já a segunda questão, é fornecida um trecho de um texto com três palavras destacadas (possibilita – qualidades – refinando-os) e a missão do aluno será reescrever o trecho, substituindo essas palavras por outras sinônimas e fazendo ajustes se necessário.

Na Unidade 8 – Os menores frascos, temos uma atividade denominada ‘Questões da língua: palavras homônimas e parônimas’, antes mesmo de qualquer conceituação sobre os termos, são apresentadas duas questões, conforme verificamos abaixo:

Figura 27 – Palavras homônimas e parônimas

1. Você já deve ter notado que há palavras na língua portuguesa que têm grafias parecidas e às vezes iguais, mas significados diferentes. Leia a tirinha a seguir:



BECK, Alexandre. *Armandinho sete*. Florianópolis: A. C. Beck, 2015. p. 53.

- Nessa tirinha, o que provoca o humor é a forma como Armandinho compreende o significado da palavra companhia. Quais são os dois significados dessa palavra na tirinha?

2. Releia o trecho do conto “Árvore”:

O cachecol que lhe dera meses antes dela descer a montanha serpenteava pelo seu pescoço, os cabelos que eu adorava – **cumpridos** – iam até sua cintura e chamavam em ondas as minhas mãos; seu rosto espelhava a superfície de um lago, aparentemente calmo, mas eu sabia que, no seu fundo, sentimentos violentos lutavam para aflorar diante de mim.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Árvore. Amores mínimos*. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 64.

- Nesse trecho, o narrador faz uma descrição da mulher que aparece na história. Observe a palavra em destaque. O que ela significa?
- Agora observe a frase a seguir:

Ela se sentia com os deveres **cumpridos**.

- As palavras destacadas têm o mesmo sentido? Por quê?

Fonte: Paiva, p. 309 (2022).

Dessarte, na primeira questão é afirmado que temos palavras que são grafadas de forma parecida e outras igualmente, mas com sentidos diferentes. Na sequência é apresentada a tirinha de Armandinho que temos a palavra ‘companhia’ que pode assumir dois significados, devendo o aluno mencionar quais são eles dentro do contexto, da tirinha. Na questão dois, temos um trecho de um conto em que aparece a palavra ‘cumpridos’ em destaque, assim, na letra ‘a’, é mencionado que o trecho descreve uma mulher e o aluno deve mencionar o que significa a palavra destacada nesse contexto.

Letra ‘b’, é apresentada uma frase contendo a palavra destacada ‘cumpridos’ e o discente deverá responder se as palavras destacadas tanto no trecho quanto na frase possuem o mesmo sentido e justificar. No caso, o aluno deverá mencionar que elas não possuem o mesmo

significado, sendo ‘compridos’ relacionado à medida, dimensão, e ‘cumpridos’ vem do verbo cumprir. Diante dessas questões os alunos podem perceber que palavras como ‘companhia’ conforme o contexto podem assumir sentidos diferentes, logo “palavras que apresentam a mesma pronúncia e, algumas vezes, a mesma grafia, mas assumem diferentes significados conforme o contexto, são **palavras homônimas**” (Paiva, 2022, p. 309, grifo dos autores).

Na nossa língua também temos palavras, como exemplificado na questão dois, que possuem escrita parecida, mas o significado sempre diferente, enfatizando “[...] quando temos grafia e pronúncia parecidas, mas significados diferentes, chamamos as palavras de **parônimas**” (Paiva, 2022, p. 309, grifo dos autores). Ainda, os autores deram continuidade ao assunto da homonímia, trazendo as homófonas e as homógrafas em uma única questão, como ilustramos abaixo:

Figura 28 – Homônimas homófonas e homônimas homógrafas



GOMES, Clara. Bichinhos de Jardim. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 set. 2017. Segundo Caderno, p. 4.

- A relação da personagem com as redes sociais é o que dá o tom de humor na tirinha. De que forma isso acontece?
- O que significam <coração>, <sorriso>, <florzinha>, <joinha>, <mais coração> e <rindo com lágrimas>?
- Considere a fala do último quadrinho. A que classe de palavras pertence o vocábulo **humor**? E **mau**?
- Agora compare:

mau humor

mal-humorado

- A que classe de palavras pertence o vocábulo **humorado**? E **mal**? Reúna-se com um colega para conversar sobre essa comparação. O que muda?

Fonte: Paiva, p. 310 (2022).

Na questão é apresentada a tirinha ‘Bichinhos de jardim’ e temos quatro itens a respeito dela, no item ‘a’, é perguntado sobre o humor na tirinha em relação à personagem com as redes sociais, dado seu comportamento diferir da vida fora das redes. Na letra ‘b’, o aluno deve mencionar qual significado de algumas palavras soltas que aparecem na fala da personagem, em resposta: são os emojis que usou. E, no item ‘c’, é questionada a classe de palavras que pertencem à palavra humor e mau, sendo respectivamente substantivo e adjetivo. Na última, letra ‘d’, são apresentados os seguintes vocábulos: ‘mau-humor’ e ‘mal-humorado’, e agora mencionar a que classe pertence à palavra humorado, adjetivo, e à palavra mal, advérbio.

Diante dos itens da questão, é esperado que o aluno perceba que existem palavras que têm grafia e pronúncia semelhantes e o significado diferente, no caso ‘mau’ um adjetivo, algo que não é bom, e ‘mal’ um advérbio, algo que não está bem. Sendo assim, os autores trazem a definição para palavras homófonas que “palavras com grafias diferentes, mas com o mesmo som, são chamadas de **homófonas**. Exemplos: **nós** (pronomes pessoais) e **noz** (fruto da noqueira); **sem** (preposição) e **cem** (numeral); **acento** (sinal gráfico) e **assento** (cadeira, lugar)” (Paiva, 2022, p. 310, grifo dos autores). Assim também, conceituam e exemplificam as homógrafas, sendo “palavras escritas da mesma maneira, mas que têm significados distintos, são chamadas de **homógrafas**. Exemplos: **mato** (do verbo **matar**) e **mato** (vegetal); **boto** (animal) e **boto** (do verbo **botar**); **colher** (talher) e **colher** (verbo, sinônimo de **apanhar**)” (Paiva, 2022, p. 310, grifo dos autores).

Após isso, temos um exercício intitulado ‘atividades’, composto por três questões, sendo a primeira conforme a figura abaixo:

Figura 29 – Atividades-um

1. Agora leia a tirinha a seguir:



DAHMER, André. O corpo é o porto. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 set. 2017. Segundo Caderno, p. 4.

- a. O que a personagem quer dizer com “conhecendo o mundo por dentro, algo cheira mal”?
- b. Justifique a grafia de **mal** na expressão “algo cheira mal”.



Fonte: Paiva, p. 311 (2022).

Nessa questão temos uma tirinha sobre o mundo, na letra ‘a’, será preciso que o aluno interprete a frase ‘conhecendo o mundo por dentro, algo cheira mal’, ele poderia mencionar que significa que algo não vai bem. Na letra ‘b’, é necessário justificar a grafia de ‘mal’ que aparece no trecho anterior, nesse caso é um advérbio que está acompanhando o verbo ‘cheira’. Agora, observe o que se pede na questão dois:

Figura 30 – Atividades-dois

2. Em tirinhas, charges e na publicidade, é bastante comum o uso de homônimos e parônimos para obter o efeito de humor. Observe o exemplo a seguir e busque produções em que haja ocorrências parecidas com esta.



CABRAL, Ivan. Rede social.
Disponível em: <https://www.ivancabral.com>.
Acesso em: 30 jun. 2022.

Fonte: Paiva, p. 311 (2022).

Nessa questão, temos uma charge onde é afirmado que o uso de homônimos e parônimos são bem comuns em publicidades para obter humor. Diante disso, é pedido que o discente busque outras produções que tenham ocorrências parecidas com a da charge. É necessário que eles percebam a homonímia nessa charge, com a palavra 'rede'. Temos dois sentidos nesse contexto, o primeiro é a 'rede' em si, referente à peça de tecido, e o segundo é a 'rede' social. Então, procurarão exemplos dessa natureza em quadrinhos, tirinhas, charges e propagandas. Na terceira questão, temos alternativas para marcar a correta, como verificamos a seguir:

Figura 31 – Atividades-três

3. Leia as frases a seguir:

- I. A nossa formatura está **próxima**.
- II. O barco que estava na beira da praia **afundou** ontem à noite.
- III. Os **lugares** da plateia superior estão ocupados.
- IV. Aquele **capítulo** do livro estava muito chato.
- V. O **pedaço** da sociedade mais afetado pela crise é a juventude.

- As palavras em destaque no texto equivalem a qual das alternativas? Identifique-a e registre-a em seu caderno.

- a. eminente – emergiu – assentos – seção – extrato
- b. eminente – imergiu – acentos – seção – estrato
- c. iminente – imergiu – assentos – seção – estrato
- d. iminente – imergiu – acentos – sessão – estrato
- e. eminente – imergiu – assentos – seção – extrato

Fonte: Paiva, p. 311 (2022).

Nessa questão, são apresentadas cinco frases, em cada frase temos uma questão destacada e os alunos deverão marcar qual das alternativas apresenta palavras sinônimas/equivalentes às destacadas nas frases. É a letra 'c' a alternativa correta.

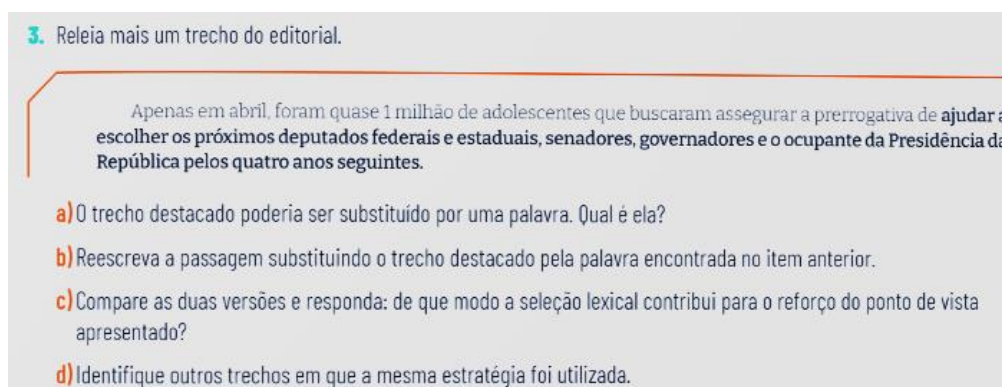
Portanto, no decorrer de todo o livro, além de encontrar uma ou outra questão sobre sinônimos de forma explícita e implícita, em atividades de variados conteúdos. Também

encontramos atividades e conteúdos específicos voltados para os fenômenos semânticos, como a sinonímia, a polissemia, a homonímia e a paronímia. Sendo questões mais voltadas para o aluno, visto como um reservatório de energia e não como um transdutor. A seguir, teremos a análise do livro didático *Metaverso Língua Portuguesa*.

5.4.3 LD - Coleção *Metaverso Língua Portuguesa*, 2022, de Camila Sequetto Pereira; Luciana Mariz; Fernanda Pinheiro Barros; *et al.*

No sumário, não encontramos nem uma indicação explícita de fenômenos semânticos como sinônimos, antônimos, hipônimos, dentre outros. Dessa maneira, fomos verificar todos os capítulos e encontramos na atividade intitulada ‘2º Episódio: nosso centro de análise de usos da língua’, na Missão 5 – Destaque para a opinião, uma das cinco questões aborda sobre semântica, conforme verificamos na figura 2, a seguir:

Figura 32- Questão sobre paráfrase



3. Releia mais um trecho do editorial.

Apenas em abril, foram quase 1 milhão de adolescentes que buscaram assegurar a prerrogativa de **ajudar a escolher os próximos deputados federais e estaduais, senadores, governadores e o ocupante da Presidência da República pelos quatro anos seguintes.**

a) O trecho destacado poderia ser substituído por uma palavra. Qual é ela?

b) Reescreva a passagem substituindo o trecho destacado pela palavra encontrada no item anterior.

c) Compare as duas versões e responda: de que modo a seleção lexical contribui para o reforço do ponto de vista apresentado?

d) Identifique outros trechos em que a mesma estratégia foi utilizada.

Fonte: Barros, *et al.*, p. 117 (2022).

De acordo com a questão, ela contempla a paráfrase, sinonímia entre frases, sendo apresentado um trecho de editorial e na letra ‘a’ o aluno deverá apontar qual palavra poderia substituir o trecho destacado, no contexto seria a palavra ‘votar’. Na letra ‘b’, ela terá que reescrever a passagem do editorial, substituindo o trecho destacado pela palavra respondida no item anterior.

Já na letra ‘c’, ele irá comparar as duas versões e mencionar a contribuição da palavra substituída para o reforço do ponto de vista. Na letra ‘d’, ele precisa voltar no texto do editorial e verificar outros trechos que usaram a mesma estratégia do item anterior. Observa-se que nessa questão 3, as alternativas começam levantando hipóteses de substituição, sem prejuízo de sentido, depois reescrita, comparar as duas versões e comentar como isso contribuiu no texto.

E a última faz com que o aluno retorne no texto com esse olhar reflexivo e verifique outros trechos que também usaram da estratégia que ele experimentou.

Na mesma missão, temos a atividade ‘6º episódio: se o tema é complexo, a discussão se faz necessária’, que contempla o fenômeno sinonímia na segunda questão, letra ‘d’, de oito questões, como observamos abaixo:

Figura 33- Questão sobre sinônimo

e) Considerando as diferenças entre um debate “profano” e um “sagrado”, nomeie novamente essas duas categorias substituindo o termo “debate” por “discussão” e os termos “sagrado” e “profano” por outros que se adequem ao ambiente da sala de aula.

Fonte: Barros, *et al.*, p. 131 (2022).

Conforme, esse item da questão pede para que o discente, baseado na entrevista apresentada, utilize sinônimos. Primeiro já é apresentado o sinônimo pronto, quando solicita para o aluno substituir a palavra ‘debate’ por ‘discussão’. E depois, os alunos deverão achar sinônimos adequados ao ambiente da sala de aula para ‘sagrado’ e ‘profano’.

Na missão 8 – Nem?! Você precisa estar bem-informado! No 3º episódio: do texto para a língua – relações entre continuidade, progressão temática e os mecanismos de coesão textual, apresenta-se um texto, sobre o novo ensino médio, na primeira questão e logo em seguida temos o item ‘a’, como exposto abaixo:

Figura 34- Questão sobre continuidade e progressão

a) As relações de continuidade e de progressão podem ser sinalizadas pelo uso de: repetições ou retomadas por pronomes ou por sinônimos; associação de sentido entre palavras do texto; termos que funcionam como conectores – preposições, conjunções, advérbios etc.

- Em grupo, expliquem como as relações de continuidade e de progressão temática entre os parágrafos ou entre blocos de parágrafos foram sinalizadas para os leitores pela autora do texto.

Fonte: Barros, *et al.*, p. 206 (2022).

No item apresentado consta uma afirmação de que as relações de continuidade e de progressão recorrem a repetições ou retomadas por pronomes, ou por sinônimos, fazendo associação de sentido entre as palavras do texto. Na sequência, pede para os discentes em grupo apontarem no texto lido as relações de continuidade e de progressão. Já na atividade ‘Leitura e interpretação (parte II) mais conversas poéticas de Cora Coralina’, da unidade ‘Avatar literário 2- Poetizando’, temos a questão dois, baseada na leitura de poemas proposta na questão um, como verificamos abaixo:

Figura 35- Termos desconhecidos e significado

- 2.** Durante a leitura dos poemas, anote em seu caderno:
- o significado de termos desconhecidos;
 - versos ou estrofes marcantes que merecem comentários;
 - os temas discutidos;
 - sentimentos e emoções experimentadas.

Fonte: Barros, *et al.*, p. 252 (2022).

Dessa maneira, nessa questão, é solicitado que os alunos durante a leitura dos poemas verifiquem o significado dos termos desconhecidos, com certeza farão isso com auxílio de um dicionário. E também, terão que destacar versos e estrofes marcantes, bem como temas discutidos, sentimentos e emoções experimentadas ao decorrer da leitura dos poemas. Dessa forma, abaixo apresentaremos duas questões em que aparece o termo semântica na Missão 7: alimentação saudável: um direito de todos, sendo uma no ‘2º episódio: nosso centro de análise de usos da língua’ e outra no ‘3º episódio: do texto para a língua, recursos gramaticais da argumentação’.

Figura 36 – semântica ou sentido?

c) O trecho digressivo é introduzido por um articulador argumentativo. Que articulador é esse? Que relação semântica esse articulador sinaliza?

d) Com um colega, identifique a qual explicação corresponde a relação semântica identificada no quadro em cada um dos trechos destacados do artigo de opinião.

adição complementação conclusão causalidade
 justificativa ou explicação oposição temporalidade conformidade
 condicionalidade alternância delimitação ou restrição
 finalidade comparação

- I. Um segmento expressa a causa que acarreta a consequência indicada em outro segmento.
- II. Um segmento expressa a condição para o conteúdo de outro segmento.

Fonte: Barros, *et al.*, p. 179 e 183 (2022).

Conforme o termo semântico foi utilizado como sinônimo de sentido, na letra ‘c’, do 2º episódio é mencionado que existe um articulador argumentativo em um trecho apresentado nessa atividade. E, o discente terá que mencionar qual foi esse articulador e indicar, qual relação

de sentido ele traz. Respondendo ao articulador, é ‘porém’, e o aluno ainda deveria mencionar que ele traz ideia de contraste.

Já na questão ‘d’, do 3º episódio, o aluno, no mínimo em dupla, terá que mencionar qual a relação de sentido das palavras presentes no quadro com os trechos apresentados. Tinha mais trechos, apresentei apenas esses como ilustração. Então, essa é uma questão de revisão de conectores e, no caso, teriam que relacionar o ‘I’ à causalidade e ‘II’ à condicionalidade e assim sucessivamente com os outros trechos.

Desse modo, no decorrer de todo o livro, encontramos uma ou outra questão sobre efeito de sentido, e não está diretamente relacionada à possibilidade de sentido dentro do contexto. Além das outras poucas questões relacionadas à semântica presente no texto, geralmente o termo semântica como sinônimo de sentido e não relacionado aos fenômenos semânticos. E nenhuma atividade ou questão específica sobre os fenômenos da semântica lexical, assim como nos livros anteriores, nos deparamos com poucas questões e essas fazem referência a teorias mais duras. A seguir, a análise do livro didático Geração Alpha.

5.4.4 LD - Geração Alpha Língua Portuguesa, 2022, de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Mirella L. Cleto; editora responsável Isadora Pileggi Perassollo


A análise iniciou no sumário e não verificamos nem uma indicação explícita com relação aos fenômenos semânticos, como sinônimos, antônimos, hipônimos, dentre outros. Agora, a verificação prossegue no decorrer das atividades em todo o livro com a pretensão de encontrarmos alguma questão que contemple os fenômenos mencionados anteriormente.

Para tanto, elaboramos um quadro com as questões concernentes aos fenômenos semânticos encontrados no decorrer do LD, geração alpha da língua portuguesa, conforme verificamos a seguir. No **quadro 5** - Fenômenos semânticos: Geração Alpha, identificamos em qual unidade estava a questão semântica, bem como em qual capítulo, também o fenômeno encontrado e o nome da atividade em que a questão aparece, visto que o livro não contempla nenhuma atividade inteira referente a tais fenômenos.

Quadro 5 – Fenômenos semânticos: Geração Alpha

UNIDA- DE	CAPÍTULO	FENÔMENO	ATIVIDA- DE	QUESTÃO
--------------	----------	----------	----------------	---------

1 – Conto psicológico e conto social	1- Mergulho interior	Ambiguidade	A linguagem do texto	<p>11 No texto, há passagens com ambiguidade de sentido e com referência ao mundo interior e exterior da personagem.</p> <p>I. O mar existia dentro de seu sonho, mais do que fora.</p> <p>II. O carro às tampas, o peso extra do sonho que cada um construía.</p> <p>III. [...] à frente, surgiram prédios, depois casas, [...], ele ia se diminuindo de mar.</p> <p>• Nos trechos, quais expressões se referem ao mundo exterior e quais se referem ao mundo interior da personagem? Justifique suas escolhas e transcreva passagens equivalentes. (p. 16)</p>
3 – Crônica esportiva e reportagem	1- Universo esportivo	- significado - sinônimo	-Descrição e análise na crônica esportiva - A linguagem do texto	<p>7. No terceiro parágrafo, a cronista afirma: “A ‘estranha no ninho’ sempre fui eu. E não era por acaso”.</p> <p>a) O que significa essa expressão <i>estranha no ninho</i>?</p> <p>b) Por que a autora se qualifica dessa maneira? (p. 78)</p> <p>15. Releia este trecho:</p> <p>Se te perguntar quem tem mais gols com a seleção brasileira de futebol, quem tem mais jogos com a camisa amarela, <i>inevitavelmente</i> os primeiros nomes que vão surgir na sua cabeça são de homens.</p> <p>a) Quais advérbios poderiam substituir <i>inevitavelmente</i>, sem mudança de sentido?</p> <p>b) Explique a importância desse advérbio no trecho.</p> <p>16. No sétimo parágrafo, foram empregados dois advérbios que criam o sentido de demora para a ação acontecer. Transcreva três passagens em que eles foram empregados e apresente um sinônimo para eles. (p. 79)</p>
	2- Escola em transformação	- significado/sentido. - sinônimo	- Língua em estudo: orações subordinadas adjetivas - Atividades - Oações subordinadas adjetivas: Generalização e especificação	<p>1. Releia algumas passagens da reportagem e leia, no quadro a seguir, uma versão de cada uma delas. Observe os trechos em destaque.</p> <p>I. De um lado, as próprias mulheres que foram tema das redações se sentiram valorizadas.</p> <p>II. Mulheres [...] que tinham uma vida de liderança na comunidade [...].</p> <p>III. [...] elas não se reconhecem na escola que são obrigadas a frequentar.</p> <p>I. De um lado, as próprias mulheres retratadas se sentiram valorizadas.</p> <p>II. Mulheres líderes.</p> <p>III. Elas não se reconhecem na própria escola.</p> <p>a) Na versão original e na reescrita, o sentido da oração destacada e o da palavra que a substituiu são semelhantes. O sentido mais</p>

				<p>detalhado ocorre na oração ou na palavra? Comente. (p. 94)</p> <p>1. Leia a tira de Garfield e responda às questões.</p>  <p>Jim Davis, <i>Garfield: toneladas de diversão</i>. Porto Alegre: L&PM, 2006. v. 5, p. 8.</p> <p>c) Se a oração adjetiva fosse substituída pelos adjetivos <i>irrealizáveis</i> ou <i>canceladas</i>, o sentido original não permaneceria. Explique essa declaração. (p. 96)</p> <p>1. O trecho a seguir foi extraído de uma crônica publicada em 20 de abril de 1957, na qual Nelson Rodrigues comenta resultados do Brasil no Campeonato Sul-Americano. b) Levando em conta o contexto e a época em que a crônica foi escrita, que frase poderia substituir a passagem “nos cotejos que, realmente, decidiriam o certame”? (p. 97)</p>
4 – Reportagem de divulgação científica e infográfico	1- Ciência ao alcance de todos	- sinônimo	Atividades	<p>5. Este trecho é uma orientação para usuários de um navegador de internet: Configure firewalls para que o Firefox possa acessar a internet Um <i>Firewall</i> pessoal é um programa de segurança que vigia todas as conexões do seu computador com a internet. Pode estar incluso como parte de um pacote de segurança da internet, ou ser um programa avulso. A maioria dos <i>Firewalls</i> pessoais vão negar o acesso à internet a qualquer programa ou a novas versões de qualquer programa, a menos que esteja especificadamente permitido o acesso. Suporte Mozilla. Disponível em: https://support.mozilla.org/pt-BR/kb/configurando-ofirewall-de-modo-o-firefox-acesse. Acesso em: 11 abr. 2022. c) Substitua a locução conjuntiva destacada por outra equivalente. (p. 125)</p>
	2- Uma imagem, muitos sentidos	- significado/sentido.	-Atividades. - A língua na real: a concessão.	<p>3. O trecho a seguir foi retirado de um texto que trata sobre o mapeamento afetivo, processo de olhar para nosso entorno considerando os lugares de afeto, as memórias suscitadas, as pessoas e suas histórias. Do mapa afetivo ao jornalismo de serviço hiperlocal As coisas que a gente vê são as coisas que de alguma maneira tocam a gente. O que não nos toca, passa batido, mesmo que a gente passe por elas todos os dias, mesmo que sejam super relevantes pra outros olhos. Portanto, as coisas que a gente procura pra ler, assistir, escutar, são as coisas sobre as quais temos mais do que curiosidade: são com as quais temos</p>

				<p>uma certa relação de afetos – dos mais diversos tipos. [...]</p> <p>Amanda Rahra. <i>Observatório da Imprensa</i>, 4 jul. 2017. Disponível em: https://www.observatoriodaimpresa.com.br/educacao-e-cidadania/caderno-da-cidadania/do-mapa-afetivoao-jornalismo-de-servico-hiperlocal/. Acesso em: 13 abr. 2022.</p> <p>a) Que sentidos devem ser atribuídos aos verbos <i>ver</i> e <i>tocar</i> citados no trecho? (p. 140)</p> <p>1. Leia o trecho a seguir de um <i>blog</i> sobre esportes, veiculado no jornal <i>Diário de Pernambuco</i>.</p> <p>b) No segundo parágrafo, o blogueiro faz uma concessão em relação ao desempenho do juiz da partida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesse caso, a palavra <i>concessão</i> apresenta o significado presente em duas das acepções indicadas a seguir. Quais são essas acepções? <ol style="list-style-type: none"> 1. consentimento, permissão. 2. ato ou efeito de ceder algo de sua opinião ou direito a outrem. [...] 4. (Retórica) figura de retórica que consiste em se concordar com o adversário em coisa passível de contestação. 5. (Retórica) o que se admite como possibilidade ou hipótese válida. 6. (Gramática) fato subordinado e contrário ao da ação principal de uma oração, mas incapaz de impedir que tal ação venha a ocorrer. <p><i>Dicionário Houaiss</i>. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#15. Acesso em: 13 abr. 2022. (p. 143)</p>
5 –Roteiro de TV e roteiro de cinema	1- Para a telinha	- significado	-Atividades.	<p>2. Leia o trecho de uma notícia publicada em um jornal.</p> <p>No que se refere à participação política das mulheres, dobrou o número de parlamentares mulheres ao redor do mundo, embora elas representem apenas um em cada cinco parlamentares. No entanto, os números de violência contra a mulher continuam “inaceitavelmente altos”, aponta o relatório.</p> <p>Folha Press. ONU denuncia “níveis alarmantes” de violência contra a mulher. <i>O Tempo</i>, 9 mar. 2015. Disponível em: https://www.otempo.com.br/mundo/onu-denuncianiveis-alarmanentes-de-violencia-contra-a-mulher-1.1006024. Acesso em: 17 fev. 2022.</p> <p>a) Nesse contexto, qual é o significado de <i>número</i> e de <i>números</i>, respectivamente? (p. 167)</p>
	2- Para a telona	- sinônimo	- Escrita em pauta: onde e aonde; se não e senão	<p>3. Os fragmentos a seguir são de textos do contista, poeta e dramaturgo brasileiro Artur Azevedo. Leia-os e proponha substituições para os termos <i>se não</i> e <i>senão</i>, preservando o sentido das frases.</p> <p>a) “— Ah! está ausente? É pena, porque não gosto de fazer retratos <i>senão</i> diante dos respectivos modelos. Enfim, como não há remédio...” (<i>Piedade filial</i>)</p> <p>b) “— Epaminondas, é preciso mentir; <i>senão</i>, tua mãe mata-se!” (<i>Epaminondas</i>)</p>

				<p>c) “— Muito obrigado, mas não venho aqui fazer outra coisa <i>senão</i> passear. Há sete anos que me meti na fazenda de meu pai; era tempo de espairecer.” (<i>História vulgar</i>)</p> <p>d) “— Deixe-me chorar, mamãe. Que seria de mim, <i>se não</i> fossem estas lágrimas?” (<i>A Almanjarra</i>)</p> <p>e) “— Rico, eu?!... — Naturalmente. <i>Se não</i> fosses rico, tua mulher não poderia andar coberta de brilhantes!” (<i>Morta que mata</i>)</p> <p>f) “— Ora, mamãe, <i>se não</i> houver outro remédio que hei de eu fazer, <i>senão</i> casar-me com o Comendador?” (<i>A Almanjarra</i>). (p. 181)</p>
6 – Artigo de opinião e lei	2- Palavras que viram lei	- sinônimo	<p>- A língua na real: as regências verbal e nominal na fala.</p> <p>- Escrita em pauta: usos da crase.</p>	<p>1. Leia este trecho de notícia e responda às questões.</p> <p>[...] Primeiro mesatenista brasileiro a chegar nas quartas de final das Olimpíadas, o carioca Hugo Calderano, 25, não resistiu ao alemão Dimitrij Ovtcharov, 32, e foi eliminado do torneio de simples na manhã desta quarta-feira (28). [...].</p> <p>O carioca vive ótima fase e, em entrevista após a partida, afirmou que o sonho pela medalha ainda está vivo.</p> <p>“Tenho certeza que vou continuar evoluindo e voltar aos Jogos ainda melhor”, falou Calderano. “Eu tenho muitos anos pela frente, outras Olimpíadas também, e vou dar o meu máximo sempre.”</p> <p>Carlos Petrocilo. Hugo Calderano dá adeus aos Jogos, mas diz que voltará melhor em 2024. <i>Folha de S.Paulo</i>, São Paulo, 28 jul. 2021. Folha mais Tóquio 2020, p. 4.</p> <p>d) Substitua as expressões destacadas por outras mais formais de sentido equivalente. Ajuste as frases para adequá-las à norma-padrão. (p. 215)</p> <p>2. Reescreva, no caderno, as frases a seguir, substituindo os termos destacados pelas expressões entre parênteses. Faça as adaptações necessárias.</p> <p>a) Os estudantes escreveram ao diretor. (diretora)</p> <p>b) Os diretores se queixaram ao prefeito. (autoridades)</p> <p>c) Fomos ao pátio. (quadra)</p> <p>d) A turma chegou ao quarto andar. (área de recreação)</p> <p>e) Iremos ao colégio assim que eu terminar minha tarefa. (praça)</p> <p>f) Diga aos senhores que estou em casa agora. (senhoras)</p> <p>g) Refiro-me ao trabalho que entregamos na semana passada. (pesquisa). (p. 216)</p>
7 – Resenha crítica	2- Formando opinião	- sentido/significado	<p>- Atividades</p> <p>- A língua na real: os sufixos de grau e os</p>	<p>2. Leia o poema a seguir.</p> <p>Poeminho do contra</p> <p>Todos esses que aí estão Atravancando o meu caminho, Eles passarão... Eu passarinho!</p>

			novos sentidos	<p>Mario Quintana. Em: Tania Franco Carvalhal (org.). <i>Mario Quintana: poesia completa</i>. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 972.</p> <p>e) A palavra <i>passarão</i> também poderia ser entendida com outro sentido e, nesse caso, pertenceria a outra classe gramatical. Qual é esse outro sentido?. (p. 246)</p> <p>3. Leia o título a seguir sobre o Boa Esporte Clube de Minas Gerais, que, para treinar domínio de bola, usava uma minibola (56 cm de circunferência e 317 g). Boa Esporte está jogando um bolão – e também uma bolinha – no Mineiro. <i>Globoplay</i>, 14 fev. 2014. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/3148300/programa/. Acesso em: 14 mar. 2022.</p> <p>• Os sufixos <i>-ão</i> e <i>-inha</i> indicam a dimensão da bola? Explique. (p. 247)</p>
8 – Anúncio publicitário e anúncio de propaganda	2- A propagação de uma ideia	- sinônimo	- A língua na real: processos de formação de palavras e efeitos humorísticos	<p>1. Leia a tira e responda às questões a seguir.</p> <p>c) Reescreva a fala do terceiro quadrinho, mantendo semelhança de sentido. (p. 281)</p>

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto (2022).

De acordo com o quadro, o fenômeno da sinonímia é o mais recorrente nas questões, seguido de questões sobre significado e sentido-significado e uma questão sobre ambiguidade. Assim, na questão sobre ambiguidade apesar da questão iniciar afirmando que no texto, ‘aquela água toda’, anterior a atividade apresentar passagens com ambiguidade de sentido e trazer três trechos, a pergunta gira em torno do aluno identificar nesses trechos expressões que se referem ao mundo exterior e interior do personagem.

Nesse caso, já que o texto contempla tal fenômeno, poderia ser explorado com os alunos, não o professor identificando e dizendo haver, mas fazendo o aluno perceber esse fenômeno no texto. E o que essa ambiguidade traz para tal texto, em quais outros meios encontramos com facilidade esse fenômeno, se foi utilizado de modo proposital ou não, em quais textos devemos tomar o cuidado para não utilizarmos a ambiguidade. Assim, ir construindo com os estudantes um plano da ambiguidade.

Já as questões voltadas ao significado, como no quadro, aparecem algumas expressões retiradas de um trecho do texto em que é perguntado ao discente qual o significado de tal

expressão. E a partir do contexto e, se for necessário, com o auxílio de um dicionário, irão verificar tais significados.

No que concerne às questões voltadas para o sentido/significado que os autores muitas vezes utilizam como sinônimos, são apresentadas palavras e expressões, algumas concepções e questiona-se o aluno qual o sentido/significado naquela situação. Diante dessas questões, temos duas que nos chamam atenção de modo especial, as questões na unidade sete.

Dessa maneira, observe que na questão dois é apresentado um poema e na letra ‘e’ é dito que a palavra ‘*passarão*’ presente no poema também pode ser entendida com outro sentido e, nesse caso, pertenceria a outra classe gramatical. Diante disso, é perguntado qual seria esse sentido. No caso do poema, essa palavra é um verbo conjugado no futuro, mas como o poema fala sobre passarinho, essa mesma palavra poderia assumir o sentido de pássaro grande, sendo um substantivo. Essa questão é uma ótima oportunidade de traçar relações com a gramática e a semântica, verificando tais palavras que, por assumirem um significado diferente dependendo do contexto, a classe gramatical também é alterada, não muda o sentido e a classe permanece a mesma.

O mesmo ocorre ainda nessa unidade, na questão três sobre sufixos, é apresentado o contexto de um título de manchete sobre um time de futebol e as palavras em destaque para a pergunta são ‘bolão e bolinha’. Questiona-se ao aluno se os sufixos-ão e -inha estão relacionados ao tamanho da bola, já que tais sufixos são normalmente ensinados como sufixos que indicam aumentativo e diminutivo. No caso do contexto, espera-se que o discente perceba que apenas o sufixo -inha está relacionado ao tamanho da bola e, no caso de ‘bolão’ está relacionado ao time estar jogando bem. Com isso, percebemos mais uma vez que a semântica e a gramática se contaminam, não estão separadas, nem hierarquizadas uma em relação à outra.

Nas questões sobre sinônimos, elas giram em torno de: ‘quais advérbios poderiam substituir a palavra destacada sem mudança de sentido?’; ‘apresente sinônimos de tais palavras’; ‘que frase poderia substituir tal passagem?’; ‘substitua por outra equivalente’; ‘substitua os termos preservando o sentido’; ‘substitua as expressões pelo que está nos parênteses e faça adaptações necessárias’; ‘reescreva a fala mantendo a semelhança de sentido’. Observemos que, no geral, são comandos de substituição de um termo ou expressão por outro de sentido equivalente. Exceto uma questão onde os sinônimos já são dados entre parênteses, fazendo com que o aluno não precise pensar muito, nas outras ele precisa achar essas equivalências de sentido, embora ainda sejam de forma muito mecânica, sem um prazer envolvido.

Desse modo, no decorrer de todo o livro, encontramos algumas questões que contemplam fenômenos semânticos, como a ambiguidade, a sinonímia e o significado e sentido,

inclusive algumas delas colocadas de modo implícito e sutil. Na sequência, verificaremos o livro didático *Jornadas: novos caminhos*, de modo a investigar o que ele contempla sobre a semântica.

5.4.5 LD - Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa, 2022, de Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho e Juliana Vegas Chinaglia

A verificação de fenômenos semânticos, como sinônimos, antônimos, hipônimos, dentre outros, iniciou-se no sumário, apesar das oito unidades, cada uma com dois capítulos, não encontramos nem uma indicação explícita de tais fenômenos.

Dessa maneira, foram verificados tais fenômenos no decorrer do LD para encontrarmos alguma atividade ou questão que contemple a semântica, sendo assim encontramos algumas questões sobre o tema, como na questão dois, descrita abaixo, da atividade intitulada ‘Recursos expressivos’, que está na Unidade um: um conflito, uma história, dentro do capítulo leitura um.

2 Observe, a seguir, algumas palavras que foram criadas pela narradora.

- I. boneca-mãe
- II. lamento-pranto
- II. lava-lava
- IV. passa-passa

- a) Cada uma dessas novas palavras foi formada por quais classes de palavras?
 b) Qual é o significado dessas palavras no contexto do conto? (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 19)

Como exposto, são apresentadas quatro palavras criadas no texto que inicia o capítulo. Partindo disso, na letra ‘a’, é indagado ao aluno quais são as classes gramaticais dessas palavras, em seguida, na letra ‘b’, qual seria o significado delas no contexto. Com isso, na questão sobre o significado, o aluno já sabe o que cada palavra significa de forma isolada e agora ele precisa verificar esse novo significado atribuído a essas novas palavras dentro do contexto.

Há um processo de mecanização por já serem dadas as palavras que foram criadas e depois perguntado o significado, esse processo poderia ser inverso e investigativo. Por exemplo, sem o professor falar que existem palavras que foram criadas no texto, deixar o aluno, ao explorar o texto, identificar o que têm de palavras novas, quais são e o que ele entende sobre o significado delas dentro do texto, se são os mesmos, ou são diferentes, e quais são essas diferenças.

Na mesma unidade, só que na leitura dois, na atividade ‘Exploração do texto’ traz na questão sete um item sobre o sentido:

7 Releia o miniconto “Fumaça”, de Ronaldo Correia de Brito.
 Olhou a casa, o ipê florido.
 Tudo para ela.
 Suspendeu a mala e foi.

- c) Pesquise os sentidos da palavra **fumaça**. Em sua opinião, por que o autor escolheu essa palavra como título? (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 34, grifo das autoras)

Dessa maneira, é explorado o sentido da palavra ‘fumaça’ no miniconto apresentado. No caso, o comando da questão é para os alunos procurarem o significado da palavra e depois diante desses significados mencionar qual seria o possível motivo de tal uso. Eles diante dos significados dicionarizados podem chegar ao sentido metafórico da palavra relacionado a ‘destruição’ e criar analogia com a separação de um casal que eles podem inferir pelo texto. Então, a destruição de casal é relacionado a separação, eles irão acessar o significado e o sentido dessa palavra no contexto.

Ainda na mesma unidade e capítulo, temos uma questão sobre ambiguidade na atividade ‘Recursos expressivos’, observe: “5 Retome o miniconto ‘No embalo da rede’. [...] c) Pode-se dizer que esse conectivo foi usado com duplo sentido. Explique por quê” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 36). Conforme, nesse texto tem “vou, mas levo as crianças” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 31), o conectivo mencionado na questão é o ‘mas’, sendo usado

no sentido adversativo, e no sentido aditivo, associando com o sentido gramatical essa conjunção dependendo da construção pode tanto assumir um sentido soma, quanto de oposição. Poderia aproveitar esse gancho e já começar a explorar com os alunos a gramática e a semântica das conjunções. Dessa maneira, ainda temos a atividade, na mesma unidade e capítulo, intitulada ‘Reflexão sobre a língua’ que traz uma questão sobre significado, como podemos observar:

1 Leia este trecho do conto "O burrinho pedrês", de Guimarães Rosa..

[...] Alta, sobre a cordilheira de cacundas sinuosas, oscilava a mastreação de chifres. E comprimiam-se os flancos dos mestiços de todas as meias-raças plebeias dos campos-gerais, do Urucuia, dos tombadores do Rio Verde, das reservas baianas, das pradarias de Goiás, das estepes do Jequitinhonha, dos pastos soltos do sertão sem fim. Sós e seus de pelagem, com as cores mais achadas e impossíveis: pretos, fuscos, retintos, gateados, baios, vermelhos, rosilhos, barrosos, alaranjados;

[...] – curvas e zebruras pardo-sujas em fundo **verdacento**, como cortes de ágata acebolada, grandes nós de madeira lavrada, ou faces talhadas em granito impuro.

Como correntes de oceano, movem-se cordões constantes, rodando remoinhos: sempre um **vai-vem**, os focinhos babosos apontando, e as caudas, que não cessam de espancejar com as vassourinhas. Somam-se. Buscam-se. O crioulo **barbeludo**, anguloso, rumina, estático, sobre os maus aprumos, e gosta de espiar o céu, além, com os olhos de teor morno, salientes. [...]

ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. p. 29. (Coleção 50 Anos).

c) Observe as palavras destacadas. Elas podem ser encontradas no dicionário da língua portuguesa? É possível entender seu sentido pelo contexto? Explique (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 40, grifo das autoras).

Na questão são apresentadas três palavras novas, criadas por Guimarães Rosa que já tem essa característica de usar neologismos, e, no item ‘c’ os alunos precisam dizer se tais palavras são encontradas no dicionário e no caso não são; na sequência é perguntado se o sentido pode ser apreendido pelo contexto e é necessário que explique. Diante disso, os alunos podem sim encontrar o significado pelo contexto, porém não só pelo contexto, aqui também envolve o sentido cultural, o conhecimento de mundo das palavras que foram base para essa nova construção.

Nesse contexto, poderia com os discentes tratar do processo de formação de palavras e a influência do significado nesse processo, possibilitar que eles criem também neologismos e relatem o significado que essas novas palavras podem assumir; levantar questionamentos e construir com eles: será que se mudasse o contexto alteraria o significado?, dependendo do contexto e da cultura do ouvinte essas mesmas palavras podem assumir novos significados?, quais outros cenários poderíamos utilizá-las?

Na unidade dois – ‘Projetos de vida’, no capítulo leitura um, temos uma questão sobre significado e sinônimo na atividade ‘Do texto para o cotidiano’; essa atividade inicia com um

trecho do texto ‘Você se ama de verdade?’, de Inmaculada Ruiz, e na primeira questão temos: “1 Segundo o trecho lido: a) O que se entende por amor-próprio? b) O que se entende por autoestima? c) Essas duas expressões podem ser consideradas sinônimos nesse contexto? Justifiquem” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 54). Então, a questão logo no início pergunta o que se entende por *amor-próprio*, na sequência por *autoestima*. O aluno poderia, por exemplo, responder que a primeira está relacionada ao respeito por si e a segunda ao valor que é dado a si, aceitação, dentre outros. Sendo assim, no item ‘c’, diante das respostas, poderiam as duas expressões ser consideradas sinônimas? Sim, porque elas se referem ao conceito que cada um tem de si.

Na Unidade três: Observar e registrar, na leitura um, consta a atividade ‘Reflexão sobre a língua- coordenação: contexto e sentidos’, que apresenta na questão quatro, letra ‘d’, a seguinte pergunta: “4 Leia o trecho de uma reportagem de divulgação científica. [...] d) Que conjunção poderia substituir a locução utilizada na notícia sem prejudicar o sentido do texto?” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 95). Nessa atividade encontramos uma questão que faz alusão ao fenômeno da sinonímia, por ser solicitado, no item ‘d’, que o aluno substituísse a locução ‘por conseguinte’ que aparece no trecho destinado à questão quatro por uma conjunção sem prejuízo de sentido, logo, a aluno iria buscar uma conjunção sinônima da locução.

Na Unidade quatro, ‘caaanta, meu pooovo!’, leitura um, temos a atividade ‘Exploração do texto’, assim, na questão onze dessa atividade, temos um quadro com o significado da palavra ‘alegoria’ e a partir disso é perguntado: “Por que o samba-enredo ‘Sonho de um sonho’ pode ser considerado uma alegoria?” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 119). Então, a partir da definição dada sobre a palavra alegoria, os discentes com base nisso teriam que responder o motivo do samba-enredo ser considerado uma alegoria. Assim, o trabalho com o significado foi pouco explorado, apenas verificando um conceito e verificando qual significado ele assume na frase. Poderia ter, também, questionado se os alunos já ouviram tal palavra, em qual contexto, o que eles acreditam que poderia ser relacionado ao samba-enredo a partir de suas vivências e só depois seria apresentado o conceito, se fosse necessário.

Ainda na mesma unidade e leitura, temos uma questão sobre sinônimos na atividade ‘Reflexão sobre a língua – oração subordinada substantiva: modalização’, traz o seguinte na questão cinco: “Leia o trecho a seguir, extraído de uma matéria jornalística. [...] b) Observe, no trecho, as orações subordinadas substantivas destacadas. [...] IV. Na segunda ocorrência, que forma verbal poderia substituir o verbo da oração principal em relação à destacada sem perder o sentido da frase?” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 127). Nesse caso, os discentes iriam apresentar quais verbos poderiam ser utilizados como sinônimos do verbo que aparece na

oração principal, seria interessante que a partir disso mencionasse qual é a função dessa substituição, não é substituir por substituir, muitas vezes a usamos e ela faz parte do nosso cotidiano e nem percebemos.

Dessa maneira, com relação a esse mesmo fenômeno, na leitura dois, da Unidade cinco- como vejo o mundo, analisaremos a atividade ‘Recursos expressivos’, construída da seguinte forma:

3 Leia os sinônimos existentes para o verbo tecer, empregado pelo eu poético.

Sinônimo de tecer Compartilhar

25 sinônimos de tecer para 4 sentidos da palavra tecer:

Entrelaçar:

entrelaçar, entrançar, entretecer, fiar, tricotar, compor.

Criar:

compor, escrever, redigir, criar, fantasiar, inventar, planejar, urdir.

Planejar:

armar, arquitetar, engendrar, intrigar, maquirar, planejar, tramar, urdir.

Proferir:

articular, dizer, proferir.

a) Com que sentidos o verbo foi empregado no poema? (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 171).

Conforme o exposto, o quadro com os sinônimos do verbo ‘tecer’, seguido da pergunta sobre qual sentido o verbo foi empregado no poema. Além de estarmos dentro do campo conceitual, já foi dado aos alunos possibilidades de significado, então não há abertura para um sentido que possa surgir na relação poema-aluno-contexto-meio. Na Unidade sete- Narrativas fantásticas e de terror, na leitura um, a atividade intitulada ‘Recursos expressivos’ temos uma questão sobre ambiguidade.

3 Recursos frequentemente usados em contos de suspense e terror são a ambiguidade (o duplo sentido), a alusão (a referência indireta), a sugestão, a insinuação, as meias palavras. Releia estes trechos e observe as palavras destacadas.

I. “[...] E é um prazer tão grande, meu bem, um prazer tão enorme quando, de vez em quando, abro a porta e vejo que está ali alguém que **serve** exatamente.”

II. “Estou tão feliz que tenha aparecido”, disse ela, olhando-o fixamente. “Eu estava começando a ficar **preocupada**.”

III. “Dezessete!”, exclamou ela. “Ah, é a idade **perfeita!** O sr. Mulholland também estava com dezessete anos. [...]”

b) Em sua opinião, o fato de a dona da pensão usar essas palavras da forma como as usou contribui para criar uma atmosfera de ambiguidade e suspense? Justifique. (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 232-233, grifos das autoras).

Dessa forma, na questão é afirmado que o fenômeno da ambiguidade é um dos recursos utilizados nos contos de terror e suspense, assim são apresentados três trechos do conto da leitura um – ‘A dona da pensão’, de Roald Dahl. Partindo disso, temos a indagação se as palavras que aparecem destacadas no trecho contribuem para uma atmosfera de ambiguidade e suspense; provavelmente os alunos dirão que sim, pois as palavras destacadas estão deixando brecha para outras interpretações, sendo o conto de terror e esses significados soltos, deixando intenções subentendidas pode, sim, contribuir para o suspense e o medo do leitor. Mesmo sendo colocados os trechos na questão, o aluno deve ser direcionado para releitura do conto, para que os trechos ambíguos façam mais sentido.

Desse modo, no decorrer de todo o LD encontramos algumas questões sobre os fenômenos semânticos, em sua maioria relacionadas à sinonímia, onde era pedido a substituição de um termo por outro sem prejuízo de sentido. Também foram encontradas algumas questões relacionadas ao significado/ sentido, muitas vezes usando esses termos como sinônimos, apresentando significados e os alunos tendo que verificar qual se encaixaria no contexto dado. Tínhamos uma questão sobre ambiguidade como recurso em textos de terror e suspense. Agora, vamos verificar o outro LD de língua portuguesa, Novo singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem.

5.4.6 LD - Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem, 2022, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart

Os fenômenos semânticos, como sinônimos, antônimos, hipônimos, dentre outros, foram verificados inicialmente no sumário e, dos doze capítulos que constituem esse LD encontramos o fenômeno da paronomásia, que faz uso das palavras parônimas, explícito no sumário, no último capítulo. Também iremos verificar no decorrer do LD quais fenômenos aparecem, ou melhor, se aparecem outros fenômenos em questões ao longo do LD.

Nesse sentido, com o tópico que fala sobre a paronomásia, tópico três-paronomásia e seus efeitos de sentido, que está no capítulo doze – ‘Figuras de linguagem’, na unidade quatro. O tópico inicia com um anúncio e, na sequência, seis questões, como expomos abaixo:



1. O que está sendo anunciado nessa peça publicitária?

2. A frase que aparece em maior destaque pode ser associada a outra bastante comum em cidades consideradas violentas. Qual é?
 3. Há semelhança de sentido entre a palavra “asfaltado”, usada no anúncio, e a palavra de som semelhante usada no cotidiano das cidades com alto índice de violência?
 4. Considerando o que está sendo anunciado, o que o anunciante quer destacar do seu produto em relação aos outros?
 5. No anúncio em análise, a paronomásia utilizada constitui um recurso estilístico importante para a construção de sentido. Explique por quê.
 6. Em quais dos gêneros citados abaixo é possível encontrar figuras fônicas como a aliteração, a assonância e a paronomásia? Justifique sua resposta.
{trava-língua/ notícia/ poema/ relatório/ anúncio publicitário/ letra de canção}.
- (Balthasar; Goulart, 2022, p. 262-263).

Essa atividade gira em torno do anúncio que tem como frase central ‘já fui asfaltado!’, assim a primeira e a segunda questão está voltada à compreensão e a interpretação, e na terceira começasse a traçar relações semânticas ao questionar se há semelhança de sentido entre as palavras ‘asfaltado’ e ‘assaltado’ cujo apresentam semelhança de som. Então, é nessa questão que começa a delinear o que são parônimos, pois apresentam significados diferentes, mas têm uma semelhança no som.

A quarta questão está no âmbito da interpretação, já na quinta questão afirmasse que há uma paronímia e está sendo utilizada como recurso estilístico para a construção de sentido e pede para os alunos explicarem isso; que no caso essas duas palavras se aproximam no som, mas tem significações distintas, eis a definição de parônimos. Na última questão são apresentados alguns gêneros e solicitado que o aluno indique em qual desses gêneros é possível encontrar a paronomásia, a aliteração e a assonância; pensando nos parônimos, será mesmo que em apenas alguns desses gêneros expostos ele pode aparecer? Não há a possibilidade de aparecer em todos? Ou será que estão reduzindo a paronímia apenas ao campo da literatura?

Em meio a essas questões, são apresentados dois quadros, um intitulado ‘paronomásia’ que traz a definição e exemplo e outro intitulado ‘paronomásia e trocadilhos’, conforme expomos a seguir:

-Paronomásia

Palavras que se aproximam pela semelhança de sons (fonemas), mas diferem quanto ao significado são denominadas **parônimas**. Quando empregamos essas palavras em um texto com a intenção de provocar efeitos de sentido específicos, fazemos uso de uma figura de linguagem chamada **paronomásia**.

Exemplo: O **sabiá** não **sabia** que o **sábio** sabia que o **sabiá** não sabia **assobiar**.

-Se liga nessa! Paronomásia e trocadilhos

Os trocadilhos constroem-se, quase sempre, por meio do recurso da semelhança. Neles, o uso de uma palavra que tem semelhança sonora com outra é comum para gerar humor. Veja: Que **couve** com você? Está com lágrimas nos **alhos**? (Balthasar; Goulart, 2022, p. 263, grifos das autoras).

Em conformidade com o mencionado, parônimos são palavras que se aproximam na pronúncia e diferem no significado, e quando as usam em textos para efeitos de sentido específicos, são chamadas de paronomásia. Então, entende-se que a paronomásia existe quando usamos parônimos em um texto, e no exemplo apresentado conseguimos identificar que *sabiá* e *sábio* são parônimos, assim como *sábio* e *assobiar*.

No segundo quadro apresentado pelas autoras elas ligam os parônimos a trocadilhos, ou melhor, os parônimos como recurso de trocadilho devido à semelhança no som dão para jogar com essas palavras, no exemplo usado por elas temos a palavra ‘*couve*’, empregada como uma variação diastrática, no sentido do contexto seria ‘o que ouve’, e na escrita parece com a hortaliça ‘*couve*’. A outra palavra usada como trocadilho, no exemplo, é ‘*lágrimas nos alhos*’, que seria ‘*lágrimas nos olhos*’, então foi feito esse trocadilho de alhos por olhos pela proximidade no som.

Seguindo nesse tópico, temos outra atividade com três questões, apenas a primeira e a segunda são do nosso interesse, sendo que a primeira questão pede “1. Observe o nome de uma revista que se dedica a ensinar as pessoas a fazer diferentes objetos: *Faça Fácil*. b) Também se pode dizer que há uma paronomásia no nome da revista? Por quê?” (Balthasar; Goulart, 2022, p. 263, grifo das autoras). Dessa forma, a questão apresenta o nome da empresa sendo ‘*Faça fácil*’ e no item ‘b’ é indagado, não apresentamos o item ‘a’ e o item ‘c’ devido não tratarem sobre parônimo, se existe paronomásia no nome da empresa e explicar, temos, sim, a combinação de *faça* e *fácil* porque eles têm proximidade no som. Nessa mesma questão, temos o item ‘d’:

d) Agora, você e um(a) colega vão fazer a mesma coisa. Proponham nomes criativos para os produtos ou marcas descritas a seguir. Cada nome deve usar pelo menos um dos recursos fônicos estudados neste capítulo.

I. Uma marca de laticínios com a palavra *nata*.

II. O nome de uma livraria com as palavras *prosa* ou *verso*.

III. O nome de um *pet shop* com a palavra *cão*.

IV. Uma marca de roupas com a palavra *pano*. (Balthasar; Goulart, 2022, p. 264, grifos das autoras).

Para as autoras, a paronomásia é um recurso fônico, assim como a aliteração e assonância, por exemplo, e os alunos em dupla teriam que criar nomes criativos para uma marca de laticínios, uma livraria, um pet shop e uma marca de roupas. E, para cada uma dessas marcas, elas indicaram uma palavra que deverá ter em cada uma, acredito que poderiam deixar livre essa criação, sem predeterminar uma palavra que deveria ter na marca criada, deixando que a

imaginação, vivência e criatividade dos alunos tomassem conta da produção. Na segunda questão temos o seguinte:

2. Observe estas palavras:

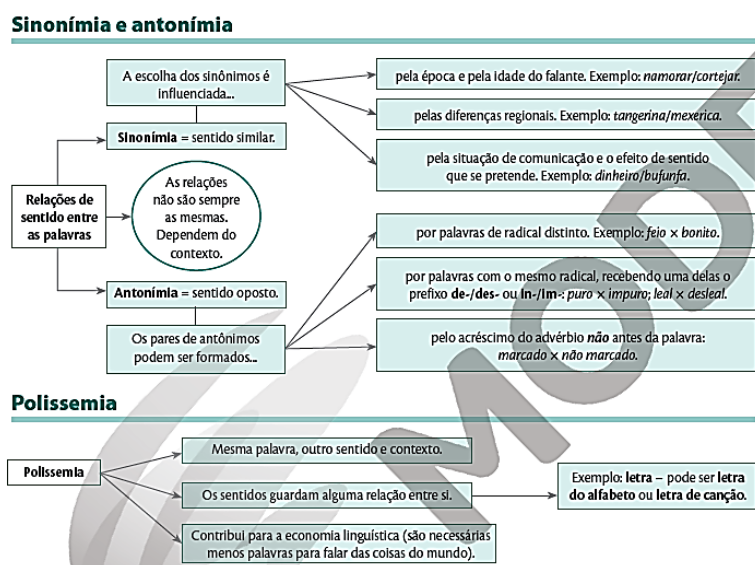
Cromossomos/ cálice/ edifício/ vidente

- a) Elas são foneticamente semelhantes (ou idênticas) a que outras palavras e expressões?
- b) Escolha uma dessas palavras e crie um trocadilho com ela. Pode ser uma piada curta ou um cartum (desenho) humorístico.
- c) Pode-se dizer que seu trocadilho usou a paronomásia como recurso expressivo? Por quê? (Balthasar; Goulart, 2022, p. 264).

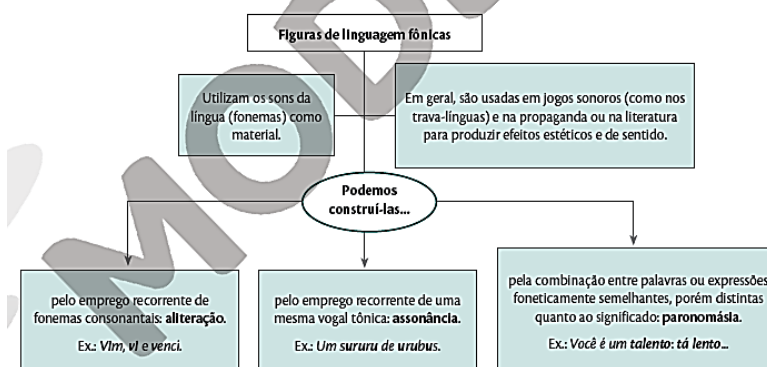
Na questão, são apresentadas quatro palavras, na letra ‘a’, o aluno deverá indicar quais outras palavras ou expressões se assemelham foneticamente com cada uma delas, por exemplo, eles poderiam dizer que ‘cálice’ se assemelha com ‘cale-se’. Já no item ‘b’, eles iram criar ou um trocadilho, ou uma piada com uma dessas palavras, deixando o aluno mais livre para a criação, e no último item é questionado se o que ele construiu no item anterior teve uso da paronomásia ou não, em caso positivo, porque as criações anteriores deveriam partir de parônimos com as palavras expostas. E esse jogo se dá exatamente pela possibilidade de palavras que se aproximam no som e se distanciam no significado.

O LD também conta com anexos, sendo um desses anexos intitulado ‘Anexo de conhecimentos linguísticos’, que trazem alguns conteúdos complementares referentes a alguns capítulos e também esquemas. Dentre esses esquemas, encontramos uns voltados para os fenômenos semânticos, como expomos abaixo:

Figura 37: esquemas semânticos



Figuras de linguagem fônicas: aliteração, assonância e paronomásia



Fonte: Balthasar; Goulart, p. 287 e 294 (2022).

Segundo a figura, encontramos nos esquemas os fenômenos como a sinonímia e a antonímia, que trazem o significado como sentido similar e o outro como sentido oposto, e algumas exemplificações. Trazem a polissemia como mesma palavra assumindo outros sentidos a depender do contexto, e elas possuem uma relação entre si, e também exemplificam; o último fenômeno encontrado no esquema é o da paronomásia, colocado pelas autoras como uma figura de linguagem fônica. Por se tratar de esquemas, está tudo de forma muito superficial e resumida, não tendo aprofundamento, e até mesmo os fenômenos da sinonímia, antonímia e polissemia que aparecem aqui dentro do LD não são explorados de forma maciça, aparecem em uma ou outra questão, ou nem aparecem. A seguir será apresentado um quadro com questões que encontramos no decorrer do livro sobre o assunto, já adianto que não encontramos muito.

Quadro 6 – Fenômenos no LD Novo singular e plural

UNIDADE	CAPÍTULO	FENÔMENO	ATIVIDADE	QUESTÃO
Unidade 1	Capítulo 1- A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de fake News	Sinônimo	Atividade 3 – Construindo a reportagem de divulgação científica	4. Volte ao texto e observe as palavras destacadas na cor verde. b) Qual é a função das demais palavras e expressões destacadas em verde? Poderíamos considerá-las, nesse texto, palavras sinônimas? Por quê? Vamos lembrar: A sinonímia ocorre quando as palavras usadas em determinadas situações expressam sentidos parecidos, quando existe relação de semelhança entre elas. Em um texto, por exemplo, é possível usar diferentes substantivos para se referir a um mesmo objeto, criando uma relação de sinonímia entre eles. (p. 35).
Unidade 2	Capítulo 6- Períodos compostos por subordinação II	Significado	Tópico 1 - Converse com a turma	3. Procure o significado do substantivo precedente no dicionário. Considerando o que encontrou, explique a fala do Papai Noel. (p. 129).

Unidade 3	Capítulo 7- Corrupção: o que é e como se combate?	Sinônimo	Atividade 2 – Os movimentos argumentativos	2. Permaneçam em dupla e leiam, a seguir, trechos de dois artigos de opinião. Prestem atenção aos movimentos argumentativos realizados por seus autores. h) Releia agora a frase seguinte: “Ainda que sejam eventos indesejáveis, a proibição ou o estrito controle desse costume universitário passa longe de significar um bem coletivo.” II. Quais das conjunções ou locuções conjuntivas a seguir poderiam substituir ainda que, mantendo-se sentido semelhante? Copie-as no caderno. mesmo que/ desde que/ embora/ apesar de/ visto que. (p. 154-155).
Unidade 3	Capítulo 8- Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira	Sentido	Primeiras impressões	2. Que sentido parecia haver no uso da palavra parente ? (p. 171).

Fonte: Balthasar; Goulart (2022).

Podemos observar seis questões referentes aos fenômenos semânticos, como as duas questões sobre sinônimos, em que a primeira pede para o aluno voltar no texto e verificar qual a função das palavras destacadas e se elas, no contexto em que estão, são sinônimas. Caso os discentes não lembrassem o que são palavras sinônimas, as autoras colocaram um quadro com a definição, onde ressaltam que palavras parecidas, ou com algum tipo de semelhança, em contextos específicos, então teríamos palavras sinônimas. É relevante as autoras terem apontado para o contexto, visto que palavras podem ser sinônimas em alguns contextos e em outros não, não havendo uma unanimidade de ocorrência.

Ainda, a outra questão sobre o mesmo fenômeno apresenta uma frase e algumas conjunções e locuções conjuntivas e é indagado ao aluno quais dessas conjunções funcionam como sinônimas de ‘ainda que’ e eles terão que fazer a substituição. Nessa atividade, poderiam ter deixado que o aluno apontasse quais termos/ conjunções podem substituir tal locução sem a necessidade de apontar previamente algumas opções.

Temos também uma questão sobre significado onde o aluno terá que pesquisar em um dicionário o significado da palavra ‘precedente’, e após isso agora voltará ao texto e a explicará no contexto, qual significado assumiu. A última questão sobre o sentido, indagando ao aluno sobre o sentido da palavra ‘parente’ usada no texto. Percebe-se que, embora utilizem a palavra sentido, a questão gira em torno do significado que a palavra apresenta no contexto.

Portanto, o LD contempla o fenômeno da paronomásia de forma explícita e com indicação no sumário. Também entre os anexos constantes temos um sobre os conhecimentos linguísticos e nele aparecem alguns fenômenos semânticos esquematizados, como sinonímia,

antonímia, polissemia e paronomásia. Além desses, também encontramos algumas questões concernentes ao conteúdo no decorrer do LD. A seguir, verificaremos o que o LD Português linguagens contempla sobre o conteúdo.

5.4.7 LD - Português Linguagens, 2022, de Carolina Assis Dias Vianna, William Roberto Cereja

O LD apresenta no sumário o tópico ‘Semântica e discurso’, ao final de cada capítulo, com isso iremos verificar esse tópico em todos os capítulos a fim de verificar o que ele realmente contempla sobre semântica.

Dessa forma, na Unidade um – caiu na rede!, temos o capítulo um – as fake news e a pós-verdade, com o tópico semântica e discurso composto de uma atividade de cinco questões, tendo um texto de campanha publicitária que antecede as questões já evidenciando que servirá para resolver as questões de um a três.

Dentre as questões, temos a primeira que consta o seguinte: “a propósito do texto, responda no caderno: e) Que outras expressões poderiam substituir a expressão **boatos de internet**, utilizada no texto? Por que houve a opção, no texto, pela utilização dessa expressão e não de outra?” (Vianna; Cereja, 2022, p. 26, grifo dos autores). Então, o aluno poderia mencionar notícias falsas, por exemplo, dentre outras que ele achar que caberiam no contexto, e essa expressão do anúncio, por ser mais informal, possibilita alcançar um número maior de pessoas. Nessa vertente, as outras questões são mais voltadas à interpretação, compreensão textual e também sobre a sintaxe, na parte mais voltada à classificação, por isso não iremos apresentá-las.

Na mesma unidade, no capítulo dois – entre o real e o ideal, também temos esse tópico que inicia com o poema ‘Presença’ de Mário Quintana seguido de seis questões. Sendo assim, como no capítulo anterior, aqui também percebemos um foco maior com relação à função e estrutura sintática, com relação à classificação, também trazem interpretação e compreensão, como na primeira questão. Mas as questões cinco e seis trazem a questão do sentido em evidência, como podemos observar:

- 5.** Há, no poema, duas ocorrências da conjunção **mas**. Sobre seu emprego, responda no caderno:
- a)** Em qual ocorrência a conjunção **mas** tem o sentido de adição? Justifique sua resposta.
 - b)** Em qual ocorrência a conjunção **mas** tem o sentido de oposição? Justifique sua resposta.
 - c)** Entre os itens a seguir, copie no caderno os que correspondem à oposição de elementos resultante do emprego da conjunção **mas** no poema.

- ausência e presença
 - felicidade e tristeza
 - beleza e feiura
 - sucesso e fracasso
 - tranquilidade e inquietude
6. A repetição de orações subordinadas substantivas tem um papel essencial na construção do poema e de seus sentidos. Considerando a relação entre forma e conteúdo no poema, copie as afirmativas corretas no caderno.
- a) A repetição da oração “É preciso” reforça a ideia de dificuldade do eu lírico para reconstituir a imagem da pessoa a quem se dirige.
 - b) Nos períodos em que “É preciso” é a oração principal, essa estrutura sintática necessita sempre de um sujeito, expresso pelas orações subordinadas substantivas subjetivas.
 - c) As orações subordinadas substantivas subjetivas expressam uma suposta concretização da pessoa a quem o eu lírico se dirige e, conseqüentemente, um meio de torná-la viva na lembrança dele.
 - d) A materialidade da pessoa a quem o eu lírico se dirige é construída como um retrato e, assim, sua ausência dá lugar à presença do interlocutor. (Vianna; Cereja, 2022, p. 50-51, grifos dos autores).

Conforme as questões podemos observar que a número cinco está voltada ao sentido da conjunção ‘mas’, sendo explicitado que no texto aparecem duas ocorrências dessa conjunção e na letra ‘a’ o aluno deverá destacar em qual ocorrência ela tem o sentido de adição e na letra ‘b’ em qual tem o sentido de oposição. Na letra ‘c’, são apresentados alguns itens com palavras antônimas e o aluno deve selecionar quais delas são resultados de oposição pelo emprego do ‘mas’ no poema.

Dessa forma, essa questão engessa os discentes nas respostas, pois já é dado todo o roteiro do que quer com a questão e o espera, ele não teve a oportunidade de pensar que a conjunção ‘mas’ apresenta dois sentidos na construção do texto porque já foi dito na resposta, agora ele só tem que apontar esses sentidos, ou até mesmo no último item da questão já é dado para os alunos as opções de escolha, ele não teve que voltar ao texto e reavaliá-lo, só preciso ir constatar.

Nesse sentido, também a sexta questão segue esse engessamento, sendo afirmado que no poema ouve a repetição de orações subordinadas substantivas para a construção do sentido e apresentada aos alunos algumas alternativas em que eles terão que marcar quais alternativas são corretas considerando a relação entre forma e conteúdo. Lembrando que forma e conteúdo são relacionados a significante e significado, então os alunos devem se atentar a estas relações.

Também temos o capítulo três - posto... logo, existo!, que contempla o tópico ‘Semântica e discurso’, composta por quatro questões em torno do poema ‘Quadrilha’, de Carlos Drummond de Andrade. As questões estavam voltadas à interpretação e compreensão textual, bem como às funções sintáticas dos pronomes relativos, não tendo nenhuma que contemplasse os fenômenos semânticos em estudo. Nessa vertente, o mesmo ocorre na Unidade dois- amor, no capítulo um – o tempo do amor, pois o tópico não trata dos fenômenos em estudo. Nas nove

questões, o foco é sobre interpretação e compreensão textual, bem como classificação das funções sintáticas.

O capítulo dois – onde está o amor?, tem quatro questões no tópico ‘Semântica e discurso’, sendo iniciada por duas telas de uma propaganda sobre violência contra a mulher. Sendo assim, a primeira questão traz a seguinte pergunta na letra ‘c’: “1 A hashtag #NÃOÉAMORQUANDO dá título à campanha de propaganda à qual pertencem às peças em estudo. C) Identifique a conjunção subordinativa que compõe a hashtag e indique qual é o valor semântico dela” (Vianna; Cereja, 2022, p. 129, grifo dos autores). A questão já indica que tem uma oração subordinada e os discentes terão apenas identificar a conjunção e o sentido que ela apresenta, no caso ‘quando’ é a conjunção, provavelmente os alunos não terão dificuldade em encontrá-la, pois só tem ela e foi afirmado sua existência, traz uma relação de tempo.

E, a outra questão deste tópico que contempla o tema de nosso interesse é a letra ‘c’ da segunda questão, que diz o seguinte: “2 Observe o seguinte trecho de uma das peças: ‘Tão grave quanto a violência física, são os ataques morais, psicológicos, patrimoniais ou sexuais.’ c) Explique o sentido desse período no contexto da campanha” (Vianna; Cereja, 2022, p. 129). Então, o aluno irá expressar o sentido do período dentro do contexto dessa campanha, eles poderiam mencionar que não existem apenas agressões físicas, mas outros tipos e que às vezes pode ser até difícil de detectar por serem mais sutis. As outras duas questões estão mais voltadas à identificação sintática. E o terceiro capítulo – cartas de amor? Ridículo!, não contempla o tópico ‘Semântica e discurso’.

Na Unidade três – ser jovem, com o capítulo um – conflito de gerações, temos o tópico ‘Semântica e discurso’ que traz seis questões, iniciado pela campanha de propaganda Legalize aprendiz, do tribunal do trabalho.

Dessa maneira, temos uma única questão do interesse da nossa pesquisa, a letra ‘c’ da segunda questão que indaga: “Foi empregada uma figura de sintaxe na construção do cartaz. c) Uma das palavras da construção dessa figura de sintaxe é empregada com mais de um sentido. Qual é essa palavra? E que sentidos ela expressa no cartaz?” (Vianna; Cereja, 2022, p. 170). A questão já deixa explícito que tem uma figura de sintaxe, a anáfora, e que têm uma palavra empregada com mais de um sentido, com isso o discente terá que indicar qual é a palavra e quais são seus dois sentidos. Sendo assim, a questão não deu abertura para o aluno questionar por conta própria a existência de uma palavra que tem dois sentidos, pois já é afirmado que tem, ele precisa apenas apontar. No caso, a palavra é legal, que pode ter o sentido de algo positivo, ou relacionado às leis.

Na mesma unidade capítulo dois – De repente, cresci!, também temos o tópico objeto de verificação desse livro ‘Semântica e discurso’ iniciado pela capa da cartilha do Conar, seguido de quatro questões e nenhuma delas tratava especificamente sobre fenômenos semânticos. As questões estavam voltadas para interpretação e compreensão de forma mais explícita e concordância nominal.

No capítulo três – o jovem e o consumo, o tópico em estudo inicia com um trecho de uma reportagem sobre o escritor gaúcho José Falero (1987), seguido de oito questões. Assim, as questões estão mais voltadas a compreensão e interpretação textual e também a concordância em relação à norma-padrão, porém temos na questão cinco um item que fala sobre o sentido, conforme a seguir:

5. Observe o emprego da forma verbal **vive** no trecho.

“[...] A gente vive em um país que, toda vez que vão fazer as estatísticas, se chega à conclusão de que se lê pouco, de que poucas pessoas leem, e os que leem não leem muito. Fico pensando até que ponto o fato de a linguagem muitas vezes ser afastada da vivência dessas pessoas contribui para isso.”

c) Considerando suas respostas anteriores e o sentido do trecho, proponha no caderno outra construção para o início do trecho empregando o mesmo verbo, mas utilizando como sujeito um termo no plural e fazendo as alterações necessárias conforme as regras de concordância da norma- padrão.

d) Compare sua resposta ao item **c** com a versão original, troque ideias com os colegas e com o professor e conclua: Que diferenças de sentidos há entre as duas construções? (Vianna; Cereja, 2022, p. 219).

No item ‘c’, o aluno terá que reescrever o trecho alterando ‘a gente’ por outro termo no plural, provavelmente os discentes trocariam por ‘nós’, e fazendo as alterações necessárias. No item ‘d’, ele irá comparar sua reescrita com o trecho original e mencionar quais diferenças de sentidos há entre as construções, o aluno já sabe que existe diferença de sentido, porque a questão afirma isso, ele precisará apenas mencionar qual é ela, ele não teve nem tempo de por conta própria perceber ou não que existe essa diferença. Diante disso, eles podem mencionar que o texto original traz uma conversa menos formal, e o que foi reescrito mais formal.

Na sequência temos a Unidade quatro – nosso tempo, no capítulo um – mundo em movimento, o tópico ‘Semântica e discurso’ inicia com o texto ‘ciclo do trabalho escravo contemporâneo’, é um infográfico do programa educacional Escravo, nem pensar!, seguido de cinco questões. As questões giram em torno da compreensão e interpretação textual e também da regência, nenhum item explicitamente semântico. Também, no capítulo dois – “mais louco é quem me diz...”, o tópico de estudo apresenta seis questões iniciadas com o poema pronominais de Oswald de Andrade, mas as questões estão voltadas para aspectos de estudo da

norma padrão e para a compreensão e interpretação textual. Por fim, temos o capítulo três – o tempo na vida contemporânea, que não traz o tópico semântica e discurso.

Portanto, vimos que o LD apesar do tópico semântica e discurso presente nos capítulos não traz especificamente os fenômenos semânticos, em análise, mas trazem algumas questões relacionadas ao sentido e ao significado, questões bem enrijecidas e sem muitas aberturas para o aluno criar. Dessa forma, a seguir verificaremos o LD *Se liga na língua* para analisarmos o quê e como ele contempla o estudo semântico.



5.4.8 LD - *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem, 2022, de Wilton de Souza Ormundo e Cristiane Escolástico Siniscalchi*


No sumário não há indicação explícita de nenhum dos fenômenos semânticos como: sinônimos, antônimos, hipônimos, dentre outros, sendo assim verificaremos no decorrer do LD quais fenômenos aparecem, ou melhor, se aparecem fenômenos em questões ao longo do LD.

Dessa maneira, por não encontrarmos muito conteúdo/ atividade diretamente relacionada aos fenômenos semânticos dentro do LD, aparecendo uma questão ou outra, ou melhor, encontramos pouquíssimas questões sobre o assunto. Diante disso, iremos, a seguir, apresentar um quadro com as questões encontradas no decorrer do livro sobre os fenômenos.

Quadro 7 – Fenômenos semânticos no LD *Se liga na língua*

CAPÍTULO	FENÔMENO	ATIVIDADE	QUESTÃO
Capítulo 1- História tem contexto	-Sinônimo	Desvendando o texto	3. Releia o seguinte trecho. Os motivos da debandagem generalizada às vezes viravam bilhetes e alguns eram furiosamente rasgados. O motivo escrito quase sempre era um arremedo do verdadeiro e tinha por maior utilidade consolar o destinatário [...]. b) Essa palavra não costuma aparecer nos dicionários. Que forma equivalente é registrada neles? Qual é o sentido da palavra? (p. 17).
Capítulo 3- Protagonizar	-Hipônimos - Efeito de sentido - Efeito de sentido - Efeito de sentido	Desvendando o texto Refletindo sobre o texto Textos em conversa Conversa com arte	3. Releia a terceira estrofe. a) Quais hipônimos de <i>arma</i> são citados na continuidade do poema? b) Qual deles é a imagem central para a representação dos efeitos da diarreia? - Lembra? Hiperônimos são os termos mais abrangentes, e hipônimos , os mais específicos. <i>Calçado</i> é um hiperônimo, e <i>bota</i> ou <i>tênis</i> , por exemplo, são hipônimos. (p. 89) 3. A segunda estrofe é composta de dois versos: o primeiro está em tupi; o seguinte traz sua tradução. Releia-os. <i>Kumiça yuria! Kumiça ypaçu!</i> Tradução: Fala, mata! Fala, lago! Nesses versos, o eu lírico utiliza apóstrofe para invocar elementos da natureza. Que efeito de sentido é produzido pelo pedido feito a esses elementos? (p. 91)

			<p>1. Observe o anúncio.</p>  <p>b) Descreva o uso das cores no anúncio e explique o efeito de sentido produzido pela composição. (p. 109)</p> <p>2. Muitos grafites contêm frases de protesto que estimulam a reflexão.</p> <p>a) No grafite de Plano B, o texto verbal explicita a denúncia e contribui para a construção do sentido dos elementos visuais. Explique essa afirmação. (p. 115).</p> <p>3. Observe, agora, o grafite do artista Kobra, pintado em um muro da Avenida Rebouças, em São Paulo (SP).</p>  <p><small>Grafite de Eduardo Kobra na cidade de São Paulo, 2011.</small></p> <p>b) Explique o sentido que deve ser atribuído a <i>sem rodeios</i> nesse contexto. (p. 115).</p>
Capítulo 4- História de vida	efeito sentido	de	<p>Instigando mais</p> <p>5. Leia a transcrição de parte de um diálogo entre a jornalista Thais Dias e a psicóloga paulista Rosely Sayão, transmitido em um <i>podcast</i>. Observe a troca de turnos conversacionais.</p> <p>f) Se, no lugar da expressão destacada em “[ela] <i>está ficando depressiva</i>”, fossem usadas as formas <i>está</i> ou <i>ficará</i>, que diferença de sentido haveria na oração? Essa alteração mudaria também a classificação sintática? Explique sua resposta. (p. 138).</p>
Capítulo 5- Rir também é necessário	efeito sentido	de	<p>Investigando mais</p> <p>2. Veja, agora, esta postagem no <i>blog</i> do jornalista esportivo Juca Kfourri, que fala principalmente sobre o futebol brasileiro.</p> <p>Quatro minutos depois, pela direita, foi a vez de Dudu ver Tadeu impedir o 1 a 1. Mas o empate amadurecia. Aos 36’, Zé Rafael fez cruzamento bisonho em nova jogada que poderia ser fatal. “Vamos virar Porco”, incentivava a torcida palmeirense no estádio, aparentemente em maioria. KFOURI, Juca. Palmeiras vira com justiça como Felipão não conseguiu.</p> <p>b) A forma como foi escrita a oração “Vamos virar Porco” resulta em um sentido indesejado. Qual é o sentido de <i>virar</i> nesse contexto? Qual é o sentido pretendido?</p> <p>c) Reescreva a oração de modo a obter o sentido desejado. (p. 163).</p>
Capítulo 6- O mundo de dentro	efeito sentido	de	<p>Desvendando o texto</p> <p>1. O conto “Medo” inicia-se com a apresentação do protagonista.</p> <p>b) Que mudança de sentido ocorreria se o narrador tivesse dito “Era um garoto só”? Esse novo sentido ainda caberia no conto?</p>
	efeito sentido	de	<p>Se eu quiser aprender mais</p>

	<p>efeito de sentido</p> <p>de</p> <p>sinônimo</p> <p>Hipônimos</p>	<p>Investigando mais</p> <p>Investigando mais</p> <p>Revisando meu conto psicológico</p>	<p>c) O protagonista não é chamado pelo nome. Que efeito de sentido é criado pela referência a ele apenas como <i>garoto</i> ou <i>menino</i>? (p. 180).</p> <p>3. O <i>e-mail</i> a seguir faz parte da obra PS beije, da escritora fluminense Adriana Falcão e da gaúcha Mariana Veríssimo. Ele foi enviado pela personagem Bia à amiga Lili.</p> <p>Data: sábado, 11 de janeiro, 18:30 Assunto: 18:07:23</p> <p>Lili, Esperar telefonema decididamente é muito pior do que equação com fração e raiz quadrada. Das cinco e trinta e cinco às cinco e cinquenta e nove, eu vivi vinte e quatro minutos com uma lagarta vermelha passeando por dentro de mim, coração, estômago, espinha, vértebra por vértebra, tudo pegando fogo. [...]</p> <p>c) A <i>lagarta vermelha</i> é uma metáfora. Qual é o sentido dela? (p. 193).</p> <p>4. Leia atentamente a HQ do desenhista fluminense Daniel Cramer.</p>  <p>CRAMER, Daniel. <i>Viagens extraordinárias</i>. [201-]. 1 história em quadrinhos.</p> <p>d) Qual relação semântica é estabelecida pela conjunção <i>mas</i>, que inicia a oração seguinte? Como ela contribui para construir o sentido do texto?</p> <p>e) Qual relação de sentido é expressa na oração “quando acordei”? Qual é sua importância para a construção do sentido da HQ?</p> <p>h) Qual é a contribuição da intertextualidade para o sentido geral do texto? (p. 200).</p> <p>1. Leia a seguinte notícia.</p> <p>Cachorros desprezam inimigos dos donos</p> <p>Cachorros são bichos tão fiéis que levam muito a sério aquela frase: desafeto de amigo meu só pode ser meu inimigo também. Eles percebem quando alguém não é lá muito legal com seus donos. E despejam nele o pior sentimento de todos: o desprezo.</p> <p>Em um teste, voluntários pediam ajuda a outra pessoa para abrir um potinho. Algumas vezes, o sujeito, que na verdade era um ator contratado, se negava a ajudar e em outras colaborava numa boa. Ao lado do dono, o cachorro presenciava tudo bem atento.</p>
--	---	--	--

			<p>Logo em seguida, outra pessoa se aproximava do ator e os dois ofereciam comida ao cão. Eles tendiam a recusar a oferta dos atores que agiram mal com seus donos – e a preferir o petisco do desconhecido. [...]</p> <p>b) Na notícia, que oração tem sentido equivalente a <i>inimigos do dono?</i> (p. 197).</p> <p>Exemplificação de hiperônimo</p> <p>(p. 202).</p>
Capítulo 7- Um pé no futuro	sinônimo	Investigando mais	<p>2. Leia o fragmento a seguir, transcrito de um romance.</p> <p>f) A oração destacada em “O vento forte ainda nos trazia o uivo dos cães, embora o som ficasse mais fraco <i>à medida que avança vamos</i>” exprime uma relação de proporção. Que outra conjunção ou locução conjuntiva poderia substituir <i>à medida que</i> sem alterar o sentido do período? (p. 224).</p>
Capítulo 8- Tornar simples	ambiguidade	Investigando mais	<p>1. Leia esta notícia.</p> <p>Mulher encontra cobra coral-verdadeira “super” venenosa passeando por praia de SP</p> <p><i>Serpente_considerada uma das mais peçonhentas do Brasil_ foi flagrada em Ilha Comprida.</i></p> <p>Uma cobra coral-verdadeira, <u>considerada uma das mais venenosas do Brasil</u>, foi flagrada <u>deslizando na orla de Ilha Comprida</u>, no litoral de São Paulo, por uma fotógrafa. Monica Novaes, de 47 anos, compartilhou cliques da serpente com o g1 nesta segunda-feira (7), e explicou que o animal foi visto na mesma praia onde um animal marinho com aspecto de “monstro” foi encontrado na última semana.</p> <p>d) A construção com essa forma nominal criou uma ambiguidade. Explique os sentidos que podem ser atribuídos ao título. (p. 257).</p>

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2022)

Conforme o quadro, no capítulo um temos uma questão sobre sinônimo, no trecho apresentado na questão temos a palavra ‘debandagem’ que será o foco para responder o item ‘b’. A partir disso, é mencionada a ausência dessa palavra no dicionário e questiona-se qual palavra sinônima aparece no dicionário e qual o sentido dela. Provavelmente, o aluno poderia responder que significa fuga, saída desordenada e a palavra sinônima seria ‘debandada’. No caso, não verificamos um interesse em antes de saber qual palavra sinônima se os discentes conheciam essa palavra, se faziam uso, ou já ouviram, depois disso poderia ser verificada a possibilidade de sinônimos, e não de um único sinônimo e também verificar se esses alunos se esses sinônimos fazem parte do seu cotidiano, e quais outros sinônimos seriam possíveis.

No capítulo três temos dois fenômenos que são a hiponímia e o efeito de sentido; com relação à hiponímia temos uma questão com dois itens, na letra ‘a’ é perguntado quais hipônimos de arma aparecem no poema, provavelmente a resposta será: faca, bala de fuzil, bomba, espoleta, dentre outros. Observe que, assim como nos outros livros didáticos, não dá abertura para o aluno se quer pensar se há tal fenômeno, já é mencionado que existe e agora ele só precisa identificar. O mesmo irá acontecer na letra ‘b’, da mesma questão, sendo necessário apontar qual dos hipônimos mencionados anteriormente é representante dos efeitos da diarreia, eles responderão ‘bomba’. Além dos dois itens, tem um quadro pequeno ao lado das questões intitulado ‘lembra?’, que traz a definição de hiperônimo como sentido abrangente e um exemplo e de hipônimo como mais específico e exemplo.

Com relação ao Efeito de sentido temos quatro questões, lembrando que as quatro questões são referentes a três atividades, e não de uma única atividade, sendo a primeira, atividade refletindo sobre o texto, composta por dois versos no qual os discentes terão que mencionar quais efeitos de sentido surgem com o pedido feito aos elementos da natureza. Os alunos podem relatar que é feito um pedido à mata e ao lago para falarem, podendo ser entendido haver uma integração entre o homem e a natureza.

Na próxima questão, atividade textos em conversa, temos um anúncio da campanha ‘Brasil sem fome’ explicando o efeito de sentido causado pelas cores da campanha. Então, poderia ser levantado a cor cinza que é predominante, estando presente no fundo da imagem, no prato e nos talheres. E elementos coloridos presentes na pouca comida que aparece no prato, nas letras do nome fome e Brasil. Podendo fazer uma associação do cinza com o vazio, com não haver alimentos para todos ou não haver suficientemente, as palavras coloridas lembram as cores da bandeira do Brasil associadas ao alimento colorido, remetendo à informação principal com relação à fome no Brasil.

As outras duas questões fazem parte da atividade ‘conversa com arte’, sendo assim, na segunda questão, letra a, é feita uma afirmação de que o texto verbal do grafite explicita uma denúncia e contribui para a construção de sentido dos elementos visuais. Podendo mencionar, o discente, que o alvo da denúncia é a fome, justificando com o desenho do menino. No seu interior aparece alguns elementos da paisagem, como o céu, as nuvens, a água nos remetendo a vastidão, podendo sugerir o enorme vazio no estômago, além de não ter a boca, um órgão importante para o sistema digestório, por ser o primeiro.

Na terceira questão, com o grafite do Kobra temos a letra ‘b’ que pede para o aluno explicar o sentido de ‘sem rodeios’ no contexto apresentado. Os alunos podem lembrar de uma discussão em órgãos federais, que teve há um tempo, sobre a proibição de vaquejadas, rodeios

e afins. Com isso, concluíram que se trata de uma solicitação para os rodeios acabarem, o ‘sem’ reforça também que acabem sem demora ou protelação, não devendo ser adiada essa decisão.

No capítulo quatro, temos a questão, na atividade ‘Instigando mais’, cinco, letra ‘f’ que questiona se a troca da locução verbal ‘está ficando’ por está ou ficará, se traria diferença no sentido e se a classificação sintática seria alterada. Desse modo, os alunos podem apontar que existe modificação no sentido, pois a locução traz a ideia que a depressão continua em processo de instauração, quando substituo por ‘está’ agora eu não tenho mais um processo, a depressão já se instalou, o mesmo ocorre quando substituo por ‘ficará’, não está em processo, nem se instaurou, mas traz a possibilidade de no futuro ficar com depressão.

No capítulo cinco, temos uma questão de efeito de sentido na atividade ‘Instigando mais’. Na questão dois, letra ‘b’, na oração ‘Vamos virar porco’ sendo solicitado que o aluno indique qual o sentido de ‘virar’ nesse contexto e qual era o sentido pretendido. Nesse caso, os alunos podem mencionar que esse verbo tem o sentido de transformar-se, dando a entender que a torcida estimula os jogadores a se transformarem em porco, mas o sentido que eles pretendiam era de dizer ‘transformar o placar’, ‘obter vitória’. Dessa maneira, na letra ‘c’ o discente terá que reescrever a oração deixando-a com o sentido desejado, uma possibilidade seria ‘vamos virar, porco!’.

No capítulo seis, em cinco atividades, questões sobre os fenômenos de efeitos de sentido, sinônimo e homônimo. Dessa forma, na atividade ‘Desvendando o texto’ a questão de número um, letra ‘b’, enfatiza haver uma mudança de sentido na frase ‘Era um garoto só’, o aprendiz precisa apenas apontar qual é esse sentido e se caberia no conto, e sim provavelmente o aluno não terá dificuldade em verificar que agora o sentido é que o menino era solitário e esse novo sentido caberia no conto, já que o menino se sentia sozinho. Ainda, na mesma questão, a letra ‘c’, faz referência à qual o efeito de sentido é causado por o personagem principal não ser referenciado pelo nome, e sim por menino ou garoto; os alunos podem sugerir a fragilidade ou não ter voz, não conseguir se impor.

No mesmo capítulo, na atividade ‘Se eu quiser aprender mais’, questão três, letra ‘c’, onde é afirmado que ‘lagarta vermelha’ é uma metáfora e aluno deve dizer o sentido, no caso não há uma instigação para o aluno chegar à conclusão que não está realmente tratando de uma lagarta e sim de um sentimento experimentado por Bia. Já na atividade ‘Investigando mais’ temos a questão quatro baseada no HQ de Daniel Cramer, e na letra ‘d’, da questão é perguntado qual a relação semântica da conjunção ‘mas’ e como ela contribui para o sentido do texto, o discente poderia mencionar que ela tem valor adversativo e vai opor os quadros. Na letra ‘e’, solicita-se o sentido da expressão ‘quando acordei’ e relatar a importância para a construção do

sentido. Podem mencionar que trazem a ideia de tempo, com isso, ajudam a contextualizar as ações do sonho.

Na mesma questão temos ainda a letra ‘h’ pedindo para apontar a contribuição da intertextualidade para o sentido do texto, assim os alunos poderiam mencionar que a intertextualidade vai destacar o caráter aventureiro das ações sonhadas pelo narrador e enfatiza a preferência pela amada, declarada nos quadrinhos finais. Ainda no mesmo capítulo temos a questão um, letra ‘b’, da atividade ‘Investigando mais’ que trata do fenômeno da sinonímia sendo solicitado a indicação de uma oração, retirada da notícia, de sentido equivalente/ sinônimo a ‘inimigos do dono’, é possível que os discentes mencionam ‘que agiram mal com seus donos’.

Também temos uma exemplificação de hiperônimo, sob o título ‘revisando meu conto psicológico’ em que temos um parágrafo do texto em que são destacados alguns recursos de substituição, como pronomes oblíquos e hiperônimo. A palavra ‘cão’ destacada é apresentada como hiperônimo (sentido abrangente), tendo como hipônimo a raça ‘bassê’. Nessa exemplificação, faltou o sinônimo, o qual é um recurso de substituição.

No capítulo sete, há o fenômeno da sinonímia na atividade ‘Investigando mais’, especificamente questão três, letra ‘f’, onde é solicitado que o aluno apresente um sinônimo da locução conjuntiva ‘à medida que’, para fazer essa substituição o aluno deve se atentar ao contexto para não haver alterações de sentido, sendo assim, ele poderá indicar: conforme, ao passo que, dentre outras conjunções que indiquem proporção. No capítulo oito, último da análise, temos a questão um, letra ‘d’, da atividade ‘Investigando mais’, que afirma haver uma ambiguidade com a forma nominal ‘passeando’ e com isso é questionado quais sentidos podem ser atribuídos ao título. Sendo assim, mais uma vez o aluno não teve tempo de verificar que realmente há uma ambiguidade, esse problema já veio resolvido e sabendo disso ele só terá que mencionar quais são esses sentidos, sendo que ele gastaria bem mais energia intelectual para descobrir se há ambiguidade do que só para apontar os sentidos.

Portanto, observamos serem poucas as questões relacionadas aos fenômenos semânticos e, assim como ocorreu nos outros LD quando são abordados, não há espaço efetivo para o aluno chegar ao fenômeno, os problemas já vêm resolvidos, eles precisam apenas indicar o que é solicitado. A seguir, o LD Superação.

5.4.9 LD- SuperAÇÃO! Português, 2022, de Silvana Rossi Júlio, Márcia Lenise Bertoletti

Os fenômenos semânticos, como sinônimos, antônimos, hipônimos, dentre outros, não aparecem indicação explícita de nenhum deles no sumário, sendo assim verificaremos no

decorrer do LD quais fenômenos aparecem, ou se aparecem fenômenos em questões ao longo do LD.

Nessa perspectiva, encontramos o fenômeno da sinonímia, da polissemia e da ambiguidade, também uma questão relacionada ao sentido, umas tabelas com relação semântica/relação de sentido. Dessa maneira, na atividade ‘Compreensão textual’, capítulo dois, da unidade um, temos a questão “9. No verso ‘Mesmo sendo *clandestina*’, que sentido tem o termo destacado?” (Júlio; Bertolotti, 2022, p. 31). As autoras questionam o sentido da palavra ‘clandestina’ presente no verso e de olho no contexto do poema, provavelmente eles irão responder que isso se deve ao fato da autora usar pseudônimo por não poder assinar suas obras, poderia também ter se dado ênfase ao poema e permitir que os alunos levantassem apontamentos diante daquelas palavras que compõe o texto.

Nesse viés, o fenômeno da polissemia foi encontrado na questão de número um, letra ‘b’ da atividade ‘capa, contracapa e sinopse’, do capítulo dois, da unidade seis, onde temos “1. Observe mais uma vez a capa do livro *Tramas de meninos*. **b)** A palavra “trama” é polissêmica, isto é, apresenta vários sentidos. Quais significados dessa palavra você conhece?” (Júlio; Bertolotti, 2022, p. 212). Desse modo, observamos que já é posto para o aluno que a palavra trama é polissêmica e agora ele só precisa dizer quais os sentidos possíveis. O aluno não pode experienciar a palavra e chegar a essa conclusão, ele deixou de criar, agora só precisa indicar. Provavelmente, pode indicar como possíveis sentidos: a trama como o desenrolar de acontecimentos, ou a trama de uma novela, ou uma armação para prejudicar alguém, ou a trama de fios. Esses possíveis sentidos apontados pelos alunos terão relação com a cultura e o meio em que estão inseridos.

O fenômeno da ambiguidade foi encontrado na questão dois da atividade ‘Compreensão textual’, do capítulo dois, na unidade três. Posto isto, a questão traz o seguinte: “Por que o texto afirma que ‘a definição de *fake news* é incompleta e ambígua’?” (Júlio; Bertolotti, 2022, p. 103). Então, a questão pede uma explicação da definição de ‘fake news’ ser incompleta e ambígua, notamos que a questão não trata efetivamente do fenômeno, porque o discente pode responder que o termo é ambíguo por ser entendido de diferentes formas, mas não há uma indicação de exploração e aprofundamento do tema.

Com relação à sinonímia, no capítulo dois da unidade cinco, atividade ‘Língua e linguagem: pronome relativo’, temos a letra ‘e’ da primeira questão “e) Se quiséssemos substituir esse termo por uma oração de igual valor semântico, como deveríamos reescrever esse trecho?” (Júlio; Bertolotti, 2022, p. 103). À vista disso, é solicitado a substituição do termo

‘em bom estado’ por outro sinônimo, como ficaria na escrita, eles poderiam dizer ‘doem roupas bem conservadas, ou em bom estado de uso’.

Encontramos outra questão na atividade ‘Compreensão textual’, capítulo dois, unidade seis, na questão treze letras ‘c e d’: “c) Em ‘empunhando o pinho na posição de tocar’, a palavra ‘pinho’ foi usada em substituição a que palavra? d) Procure no dicionário o significado de ‘pinho’. Depois, tente explicar a relação entre esse termo e ‘violão’ que possibilita essa substituição” (Júlio; Bertolotti, 2022, p. 209). Normalmente, as questões que encontramos sobre sinônimos pede-se a substituição de um termo por outro de sentido equivalente. No caso da letra ‘c’, a pergunta é inversa, as autoras querem saber qual palavra foi substituída por ‘pinho’, podendo facilmente indicar a palavra ‘violão’. Na letra ‘d’, o discente irá pesquisar o significado da palavra ‘pinho’ e depois traçar uma relação com a palavra ‘violão’ justificando a possibilidade delas serem sinônimos no contexto apresentado. Assim, eles podem verificar que a relação se estabelece por conta da madeira usada na fabricação do violão, portanto pode ser usada como sinônimo nesse contexto.

E, a última questão relacionada a sinonímia está na atividade ‘Língua e linguagem: modalização epistêmica’, capítulo dois na unidade sete, sendo assim, na questão um, letra “d) Que outras expressões poderiam ser usadas sem que se perdesse o sentido e o objetivo do que está sendo dito?” (Júlio; Bertolotti, 2022, p. 252). Nesse item, o aluno precisa indicar quais outros sinônimos poderíamos utilizar para as palavras ‘praticamente e certamente’ que aparecem destacadas no texto. Nesse viés, nas questões não aparecem indicações de que, antes mesmo deles indicarem outras palavras com sentido equivalente, essas duas já são usadas como sinônimas nesse contexto, podendo também serem acrescentadas ‘claramente e realmente’.

Na unidade dois, capítulo dois, no tópico ‘Língua e linguagem: predicado nominal e relações semânticas dos verbos de ligação’, é apresentado um quadro com alguns verbos de ligações e suas relações semânticas, como a seguir:

Figura 38: Relações semânticas dos verbos de ligação

Verbo	Relação semântica estabelecida	Exemplo
ser	Estabelece uma relação de estado permanente , ou seja, que não se altera ao longo do tempo.	O Rio Amazonas é o mais extenso do mundo.
estar	Estabelece uma relação de estado ocasional , ou seja, que pode se alterar ao longo do tempo.	O <i>shopping</i> estava cheio em razão do feriado.
parecer	Estabelece uma relação de estado aparente , isto é, algo que parece ser ou estar de determinada forma.	Quando chegou do trabalho, minha mãe parecia exausta.
permanecer	Estabelece uma relação de estado contínuo , ou seja, que se mantém ao longo do tempo.	Ao chegarem à sala da diretora, todos os estudantes permaneceram calados.
ficar	Estabelece uma relação de mudança de estado .	A avó ficou feliz com a notícia.

Fonte: Júlio; Bertolotti, p. 72 (2022)

No quadro são apresentados alguns verbos de ligação mais utilizados e as relações de sentido que eles estabelecem, seguido de um exemplo aplicado em orações. No caso, se fosse dado primeiro as orações e deixado os alunos perceberem as relações de sentido e só depois mencionar que são verbos de ligação, eles teriam a possibilidade de vivenciar o processo do sentido antes de ser colocado a resposta/a relação pronta.

Desse modo, nas questões observadas e contempladas no decorrer do LD não é possível verificar o aluno como experienciador ou experimentador, e sim volta a se repetir um processo mecânico, um pensamento mecânico e não criador; na sequência, verificamos o LD Teláris essencial.

5.4.10 LD- Teláris Essencial: Português, 2022, de Ana Maria Trinconi, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi

O LD Teláris essencial: português traz de forma explícita no sumário na ‘Unidade um-transgressões de linguagem e multiplicidade de sentidos’, no capítulo ‘Língua: usos e reflexão’ os efeitos de sentido e os fenômenos da ambiguidade, sinônimos, antônimos, parônimos e homônimos, então esse capítulo será o foco da nossa análise.

Nessa perspectiva, no tópico ‘Recursos expressivos no poema’ temos uma atividade com três questões intituladas ‘Pontuação, expressividade e efeitos de sentido’ e a questão dois traz o seguinte:

2 O poema de Cacasó foi reescrito com duas possibilidades diferentes de pontuação. Em voz alta, leia cada uma dessas versões. Em seguida, responda às questões propostas.

I. Quando você quis... eu não quis...

Qdo eu quis... você ã quis...

Pensando mal... quase q fui

Feliz.

II. Quando você quis, eu não quis!?

Qdo eu quis, você ã quis!

Pensando mal, quase q fui

Feliz...

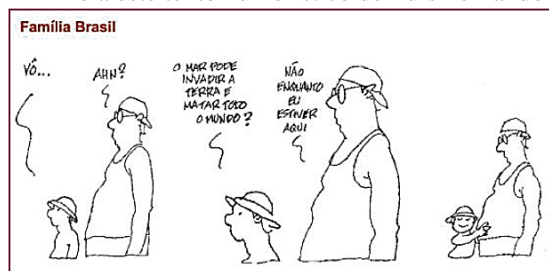
a) Houve alteração entre a primeira leitura feita por você, sem os sinais de pontuação, e essas duas últimas leituras com a pontuação presente?

b) Qual das possibilidades de pontuação produziu um sentido bastante diferente daquele que você percebeu na primeira leitura? (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 39)

Baseado no poema de Cacasó, no item ‘a’, é perguntado se há alteração de sentido na leitura sem pontuação e não com pontuação, espera-se que os alunos percebam haver diferença e apontem algumas dessas diferenças conforme seu entendimento. Um exemplo que pode ser mencionado são as reticências, que podem dependendo da entonação deixar algo oculto na fala, em suspense, já o ponto de exclamação talvez uma fala mais exaltada e o interrogativo levanta um questionamento. No item ‘b’, deve-se indicar qual pontuação produziu um sentido muito diferente da primeira leitura. Eles podem apontar, provavelmente, o que mais chamou atenção, como o ponto de exclamação e o de interrogação, indicando uma surpresa e questionamento ao mesmo tempo.

No tópico ‘Recursos estilísticos: figuras de linguagem’ além das figuras de linguagem como metonímia, sinestesia, paradoxo, metáfora dentre outros, também é tratado da ambiguidade que inicia com os versos de Fernando Pessoa “O amor, quando se revela, Não sabe revelar” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 45). Sendo apontada a palavra ‘revela’ como ambígua devido às suas possibilidades de significação, revelar-se a si ou revelar no sentido de expressar. As autoras trazem a definição “**Ambiguidade** é uma figura construída com a intenção de produzir sentidos diferentes para uma mesma frase” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 45, grifo das autoras). Na sequência, é apresentado um texto e alguns questionamentos, segundo:

- Leia este texto humorístico de Luís Fernando Veríssimo:



VERÍSSIMO, Luis Fernando. Família Brasil. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. D14, 12 fev. 2012. Caderno 2.

a) Observe a expressão do neto no último desenho. O que pode revelar essa expressão diante da resposta recebida?

- b) Releia a resposta do avô à questão do menino: ‘Não enquanto eu estiver aqui’. Explique qual é a ambiguidade, isto é, o duplo sentido dessa fala, responsável pelo efeito humorístico.
- c) Qual dos dois sentidos foi o entendido pelo neto? (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 45)

Os itens da questão são baseados no texto humorístico de Fernando Veríssimo e na letra ‘a’ a partir do último desenho, o que significaria a expressão do neto, logo poderíamos pensar em tranquilidade e segurança que o avô passa ao responder ao neto. Já no item ‘b’ é afirmado que na resposta do avô há uma ambiguidade e pede para ser explicado, podendo indicar que o avô irá proteger o neto evitando a invasão ou que a invasão só acontecerá depois que ele falecer. No item ‘c’, é preciso mencionar qual dos dois sentidos relatados anteriormente foi entendido pelo neto, respondendo com base na imagem no final, provavelmente, ele entendeu que o avô iria protegê-lo e evitar a invasão.

No mesmo capítulo temos o tópico ‘Outros desafios da língua’ que trata dos sinônimos, antônimos, parônimos e homônimos, sendo assim, o tópico inicia com trechos da crônica ‘tropeços’ de Ivan Ângelo seguida de seis questões, desse modo a primeira questão está formulada da seguinte maneira:

- 1 Com a turma toda.** Em sua opinião, qual é a causa das confusões que os personagens da crônica de Ivan Ângelo fazem com as palavras? Entre as alternativas a seguir, copie no caderno a(s) que considerar adequada(s) e explique sua escolha para a turma. Ouça a explicação dos colegas.
- a) As brincadeiras com as palavras.
- b) Palavras com sons semelhantes, mas significados diferentes.
- c) Desconhecimento do significado de algumas palavras.
- d) Falta de atenção na hora de falar. (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 50, grifos das autoras)

A questão um, antes mesmo que os alunos percebam as confusões com as palavras, já é afirmada. Partindo dessa afirmação, terão que indicar quais das alternativas são adequadas para justificar tal confusão, sendo esperado mencionarem as letras ‘b e c’, sons semelhantes, mas significados diferentes e desconhecimento de significado. Na segunda questão, “**com a turma toda.** Procure se lembrar de alguma ocasião em que uma palavra foi utilizada em lugar da outra, e que tenha produzido uma mensagem errada. Conte aos colegas como isso aconteceu” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 50, grifos das autoras); a resposta é pessoal, ao entrar à experiência desse aluno.

Na sequência, a terceira questão pede para que “releia este trecho da crônica: ‘Há palavras que são armadilhas para os ouvidos [...]’. O que o cronista quis dizer com essa afirmação?” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 51). Diante disso, os discentes podem

mencionar, por existirem algumas palavras com sons semelhantes aos de outras, há trocas dessas de forma equivocada, causando confusões de sentidos. Já com relação à quarta questão, é solicitado que:

Releia esta frase e observe os destaques:

Nas provas de avaliação do Ensino Médio apareceram coisas como “**a gravidez do problema**”, “**micro-leão--dourado**” e, esta é ótima, “**raios ultravioletos**”.

Que expressões deveriam ser empregadas no lugar de cada uma das expressões destacadas? Reescreva o trecho no caderno fazendo as correções necessárias. (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 51, grifos das autoras).

Na questão apresentada acima, os alunos deverão mencionar quais expressões devem ser utilizadas no lugar das que estão destacadas. Essas trocas que precisam fazer são de nível muito fácil devido às expressões serem bem populares. Só teriam que trocar ‘gravidez por gravidade’, ‘micro por mico’ e ‘ultravioletos por ultravioleta’. A quinta questão é apresentada da seguinte forma:

Releia o que afirma o narrador da crônica a respeito das “armadilhas para os ouvidos”: Há palavras que são armadilhas para os ouvidos, mesmo de pessoas menos humildes. São captadas de uma forma, instalam-se no cérebro com seu aparato de sons e sentidos — sons parecidos e sentidos inadequados — e saltam frescas e absurdas no meio de uma conversa. São enganos do ouvido, mais do que da fala.

O que poderia nos ajudar a não cair nas “armadilhas para os ouvidos”? (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 51).

Na quinta questão, indaga-se como podemos evitar cair nas armadilhas. Podendo perceber que algumas dessas são falta de conhecimento do significado de algumas palavras; o que pode gerar essas armadilhas. Para evitar, é necessária atenção na hora da leitura e/ou escrita, sempre recorrer a um dicionário caso fique com dúvida. Logo abaixo dessa questão e antes da sexta questão, as autoras trazem mais uma reflexão sobre o significado das palavras, observe:

Agora, reflita sobre o significado das palavras. Releia esta frase do texto:

‘O cheque bancário é frequentemente **vítima** de um **tropicão** desses’.

Ao procurar no dicionário as palavras destacadas para saber quais podem substituí-las, lê-se:

vítima: 1 ser humano ou animal sacrificado a uma divindade ou em algum rito sagrado; 2 pessoa ferida, violentada, [...] executada por outra; [...]; 6 quem ou o que sofre algum dano ou prejuízo [...].

tropicão: 1 ato ou efeito de tropicar; tropeção [...].

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa multiusuário. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Se fossem aplicados os significados desses verbetes à frase do texto, sem refletir, seria possível apresentar estas interpretações absurdas:

O cheque não vê algum obstáculo e leva um tropeção!

O cheque é executado por um tropeção.

Você, provavelmente, percebeu que esses significados não se aplicam à frase do texto. Nem sempre o dicionário reúne todos os significados de que precisamos.

Muitas vezes, para deduzir os sentidos das palavras, é preciso observar o contexto em que elas são empregadas. (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 51, grifos das autoras)

Consoante ao mencionado, as autoras apresentam uma frase do texto com as palavras ‘vítima e tropicão’ destacadas e na sequência o significado delas dicionarizadas, em seguida apresenta duas frases com essas palavras, mas sem se atentar ao significado, podendo gerar interpretações estranhas. Então, elas concluem que os sentidos das palavras dependem, além do dicionário, do contexto em que foram produzidas. E, agora, temos a sexta questão

Responda no caderno: Considerando o contexto, como poderiam ser reescritas as frases a seguir, substituindo os termos em destaque?

- a) “O cheque bancário é frequentemente **vítima** de um **tropicão** desses.”
 b) “Há palavras que **são armadilhas para os ouvidos**, mesmo de pessoas menos humildes.” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 51, grifos das autoras).

Dessa maneira, a questão frisa que é para considerar o contexto na hora de procurar os sinônimos para substituir os termos destacados nos itens ‘a e b’, porque não basta apenas o dicionário para encontrar essas palavras, mas deve ser aliado ao contexto, com isso entendemos que não é porque é sinônimo que vai servir em qualquer ocasião, e sim depende da construção das frases. Posteriormente à sexta questão as autoras trazem a definição de ‘semântica’ como sendo “[...] o ramo de estudos da língua que tem por finalidade analisar a significação das diversas formas linguísticas: palavras, frases, sufixos, prefixos, etc” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 51). Resumindo a semântica como sendo um ramo de estudo da significação das formas linguísticas.

O subtópico ‘sinônimos e antônimos’, inicia com a definição de “Palavras **sinônimas** são aquelas com significados semelhantes, podendo uma substituir a outra em determinados contextos” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 52, grifo das autoras). As autoras trazem na definição que sinônimos são apenas semelhantes, não existindo sinônimos perfeitos, também deixam claro que a substituição depende do contexto, com isso, trazem uma exemplificação:

Chamar, clamar, bradar e gritar - Esses verbos são considerados sinônimos – alguns têm a mesma origem –, mas o emprego de cada um ocorre em situações ou contextos distintos e com intensidades diferentes.

Exemplos:

A professora **chamava** pelos estudantes em ordem alfabética.

A multidão **clamava** por justiça.

A multidão **bradava** contra o governo.

O ciclista **gritava** pedindo por ajuda. (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 52, grifos das autoras).

Nos exemplos apresentados pelas autoras, fica claro que, embora algumas palavras sejam consideradas de forma isolada como sinônimas, estariam realmente apenas no emprego e em contextos que propiciem esse fenômeno, caso contrário, não terão sinonímia. E, logo abaixo da exemplificação, temos uma questão: “Escreva no caderno as frases acima, trocando os termos destacados por um sinônimo. Em seguida, responda: O sentido permaneceu o mesmo?” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 52). Com essas substituições que os alunos terão que fazer, provavelmente irão perceber que o sentido é aproximado/ semelhante, mas nunca igual.

Neste segmento, temos a definição de antônimos que “[...] são palavras com significados opostos. Exemplos: grande/pequeno; chegar/partir; legal/ilegal; alto/baixo; claro/escuro; largo/estreito; velho/novo” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 52). Nesse caso, as autoras definem como sentidos opostos e exemplificam, e não deixam claro que também não há antônimos perfeitos, assim como os sinônimos, eles também dependem do contexto. Em seguida, o subtópico ‘parônimos e homônimos’ iniciado com a definição de “Palavras **parônimas** são as que têm grafia muito semelhante e significados diferentes” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 52, grifo das autoras). Nesse sentido, embora os parônimos apresentem grafia semelhante, o sentido nunca será, então elas exemplificam:

Veja alguns termos parônimos:

tráfego: trânsito **tráfico:** comércio (geralmente ilegal)
ratificar: confirmar, reafirmar **retificar:** corrigir
descrição: caracterização, ato de descrever **discrição:** qualidade do que é discreto; sobriedade
iminente: próximo de acontecer **eminente:** ilustre, importante
enumerável: que pode ser enumerado, contado **inumerável:** em grande quantidade, que não se pode numerar
fruir: desfrutar, usufruir **fluir:** escorrer
lustro: período de cinco anos, quinquênio **lustre:** candelabro; polimento
flagrante: o que é visto no momento em que acontece **fragrante:** aromático, cheiroso
emigrante: pessoa que sai de sua pátria para viver em outro país **imigrante:** pessoa que entra em um país para se estabelecer
infringir: transgredir, desobedecer **infligir:** causar, aplicar
sortir: prover, abastecer **surtir:** resultar, dar origem. (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 53, grifos das autoras).

Conforme, as autoras trazem alguns exemplos de parônimos em que fica evidente que são palavras muito próximas na escrita e pronúncia, mas o significado não tem nenhum tipo de relação. Na sequência, é apresentada a definição de homônimo como palavras que “[...] têm a pronúncia com o mesmo som, por vezes a mesma grafia, mas seus significados são diferentes” (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 53). Seguidamente exemplos:

Observe alguns exemplos de palavras homônimas.

cerrar: fechar **serrar:** cortar com serra
cozer: cozinhar **coser:** costurar
conserto: reparo **concerto:** apresentação de peça musical extensa
espiar: olhar **expiar:** sofrer as consequências ou cumprir pena por um erro cometido
esterno: osso do corpo humano **externo:** exterior
viagem: (substantivo) ato de partir de um lugar para outro **viajem:** (verbo) 3ª pessoa do plural do presente do subjuntivo do verbo viajar
taxar: cobrar imposto **tachar:** apontar defeitos, criticar. (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 53, grifos das autoras).

De acordo com o exposto, embora tenha exemplos de homônimos, a definição apresentada é vaga porque não faz distinção das homônimas e apenas menciona que algumas vezes têm palavras iguais na pronúncia, outras na escrita e que sempre apresentam significados diferentes. Não sendo mencionada a existência das homônimas perfeitas (pronúncia e escrita iguais e significados diferentes), nem as homógrafas (escritas iguais e pronúncia e significado diferentes), nem as homófonas (pronúncias iguais e escrita e significado diferentes). Ao final, temos uma atividade com uma única questão envolvendo os conteúdos de parônimos e homônimos, observe:

1 Reescreva as frases no caderno, substituindo o sinal pela palavra com a grafia adequada.

- a) O chefe _____ o subordinado de preguiçoso. (tachou ou taxou)
- b) Os prisioneiros conseguiram fugir das _____. (selas ou celas)
- c) O prédio, com todos aqueles fios desencapados, estava na _____ de sofrer um incêndio. (iminência ou eminência)
- d) Essa _____ não poderá ser feita à noite, pois as estradas são perigosas. É mais seguro que vocês _____ durante o dia. (viajem ou viagem)
- e) O jogador _____ o regulamento, por isso ficará suspenso durante os próximos jogos. (infringiu ou infligiu)
- f) Sua estratégia _____ efeito: todos os presentes se retiraram sem reclamar. (surtiu ou surtiu)
- g) Terminado o espetáculo, todos estranharam por que as cortinas não foram _____. (serradas ou cerradas). (Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 53).

Dessa maneira, os itens da questão deverão ser preenchidos com os parônimos e/ou homônimos que já são dados entre parênteses. Os discentes não precisam pensar muito, eles só vão escolher entre as duas opções entre parênteses. Portanto, as autoras trazem de forma explícita os conteúdos de os efeitos de sentido, da ambiguidade, dos sinônimos, dos antônimos, dos parônimos e dos homônimos, embora não com muitas questões de atividade e ênfase, nem de modo a permitir a experimentação desses alunos, embora seja um avanço em relação a outros LD aqui analisados que trazem tais fenômenos de modo sutil. A seguir, faremos análise do último LD que é o Trajetórias da Língua Portuguesa.

5.4.11 LD- Trajetórias Língua Portuguesa, 2022, de Marcos Rogério Morelli (editor responsável), Luísa Moreira Vianna Moura, Natália Cristina Martins de Sá, Taciane Marcelle Marques

O LD traz de forma explícita no sumário na ‘Unidade seis- Poema e poema visual’, capítulo doze ‘Poema visual’ a ‘polissemia, diante disso, verificaremos se, no decorrer do livro, também aparecem outros fenômenos semânticos.

Dessa maneira, encontramos o fenômeno da ambiguidade na questão sete, itens b e c, da atividade ‘Outra leitura’, que está no capítulo dois da unidade um, sendo assim a questão pede “7. Releia um trecho do miniconto. — O que ele disse? — Nada. b. A palavra nada, que finaliza o miniconto, foi empregada com duplo sentido. Explique os sentidos que podem ser inferidos dessa palavra analisando o contexto do miniconto” (Morelli, 2022, p. 45). Embora o autor peça para o aluno verificar o contexto para explicar os sentidos da palavra ‘nada’, ele já afirma que tem duplo sentido e mais uma vez nos deparamos com questões mecânicas e conseqüentemente respostas mecânicas. Pois o aluno não teve nem tempo de perceber por conta própria que a palavra pode apresentar mais de um sentido, o que ocasiona no texto essa ambiguidade, o mesmo acontece no item “c. O que a ambiguidade da palavra nada confere ao miniconto?” (Morelli, 2022, p. 45). Em que o discente irá mencionar sobre a expressividade e os efeitos de sentido dessa palavra no texto, não só como está escrito, mas o que o leitor atribui de sentido a ela.

Ainda, no tópico ‘produção escrita de um miniconto’ tem-se o planejamento do texto, em que é afirmado: “i. Lembre-se de que as palavras ambíguas e as figuras de linguagens (como metáforas, comparações, personificação, etc.) são importantes recursos para tornar o texto mais expressivo, conferindo a ele um tom poético ou humorístico” (Morelli, 2022, p. 46). Logo, o autor afirma que a ambiguidade é utilizada como recurso poético ou humorístico, trazendo expressividade ao texto. Vale ressaltar que esses casos, como também propagandas ou até mesmo textos jornalísticos, a usam de forma intencional e o aluno deve se atentar para não recorrer a textos formais ou que fogem do mencionado, se não dificultaram a compreensão e a interpretação.

Nesse sentido, esse fenômeno aparece também na questão um da atividade ‘Explorando a linguagem’, capítulo cinco, unidade três, onde temos “1. Analise a palavra em destaque no trecho do roteiro de cinema a seguir. Daniel abraça Mauro. Os olhos dele estão **marejados**. b. Nessa frase, há uma sutil ambiguidade. Identifique-a e explique como ela ocorre” (Morelli, 2022, p. 105). Já é afirmado que existe uma ambiguidade na frase, sendo pedido apenas para o

aluno identificar e explicar como ocorreu. Eles poderiam mencionar que o causador da ambiguidade é o pronome ‘dele’ não deixando claro de quem são os olhos marejados, do Mauro ou do Daniel.

Dessa forma, nessa mesma questão, no item ‘a’, “a. Reescreva esse trecho, substituindo o termo em destaque por outro, sem que haja mudança” (Morelli, 2022, p. 105); temos o fenômeno da sinonímia, onde é solicitado que o discente reescreva o texto substituindo a palavra ‘marejados’ por uma sinônima. Nesse sentido, ocorreu o mesmo da questão anterior, o aluno não teve tempo de por si identificar as possibilidades, ele recebe e executa comandos.

Seguindo esse fenômeno, temos no tópico ‘Produzindo o texto’, capítulo três da unidade dois, a seguinte orientação: “i. Utilizem recursos coesivos, como pronomes, sinônimos, expressões adverbiais, conjunções, marcadores temporais e espaciais, entre outros que articulem as partes do texto e contribuam para a sua continuidade” (Morelli, 2022, p. 91). Nessa orientação, é aconselhado e enfatizado, a importância do uso de sinônimos como recurso coesivo, contribuindo para a continuidade textual.

E essas orientações se repetem no mesmo tópico, só que no capítulo seis da unidade três, “e. Empreguem recursos coesivos, referindo-se a termos já mencionados por meio de pronomes e sinônimos, por exemplo” (Morelli, 2022, p. 153). Ainda, volta a se repetir na unidade quatro no capítulo sete “h. Empregue sinônimos, pronomes e conjunções para dar coesão e continuidade ao texto” (Morelli, 2022, p. 173), continuando a ressaltar o sinônimo como recurso de coesão. Nessa mesma unidade e capítulo temos o tópico ‘Avaliando o texto’ que pede ao aluno que troque o texto, após pronto, com o colega e avalie os itens estabelecidos, e um desses itens é “f. Palavras como sinônimos, pronomes e conjunções foram empregadas para garantir a coesão e a continuidade do texto?” (Morelli, 2022, p. 173). Depois de finalizado o texto, o discente irá verificar se foi cumprida a orientação passada no tópico anterior ‘Produzindo o texto’, se houve, no nosso contexto, o emprego de palavras sinônimas. E, assim, ele vai repetindo nos tópicos ‘Produzindo o texto’ a orientação do sinônimo como esse recurso coesivo, consoante as citações anteriores.

O fenômeno da antonímia foi encontrado na questão dois da atividade ‘Explorando a linguagem’, no capítulo dez da unidade cinco, questionada “2. No texto, foram empregados diversos pares de antônimos. Identifique alguns exemplos. Qual é o sentido pretendido por Mandela ao empregá-los?” (Morelli, 2022, p. 217). Observe que a pergunta já começa afirmando que no decorrer do texto foram usados sinônimos e agora o aluno precisa identificar alguns exemplos e mencionar qual é o sentido que eles causam no texto. Com isso, temos mais uma questão mecânica que não desperta interesse, curiosidade e desejo no discente.

Há o fenômeno da paronímia na unidade seis, capítulo onze, em uma atividade de duas questões, seguida da definição do fenômeno. As questões se organizam da seguinte forma:

Paronomásia

1. Leia uma estrofe de um poema do escritor brasileiro Affonso Romano de Sant'Anna (1937-).

[...]

Como.

Como um selvagem, **como**.

Como tapando o ouvido, fechando os olhos,

distraindo, na paisagem, o paladar,

com a displicente volúpia

de quem mata para viver.

[...] SANT'ANNA, Affonso Romano de. Pequenos assassinatos. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de. Intervalo amoroso e outras poesias. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 31. (L&PM Pocket).

Analise as palavras destacadas na estrofe. Qual é o sentido de cada uma delas?

2. A que classe gramatical pertence cada uma das palavras em destaque? (Morelli, 2022, p. 248, grifos dos autores).

Segundo as questões, a primeira traz a estrofe de um poema, na sequência, é solicitado que analise as palavras ‘como’ destacadas na estrofe. Mencionando qual o sentido de cada uma delas, é possível responder que a primeira traz uma relação de comparação e a segunda com sentido de comer. Para a segunda questão, deve-se indicar a classe gramatical de cada uma delas, sendo a primeira uma conjunção e a segunda um verbo.

Nesse sentido, percebemos um equívoco nesta atividade, ao estar intitulada como ‘Paronomásia’, mas as questões tratam de homônimos, especificamente homônimos perfeitos, o que pode gerar problemas para alunos e professor. Visto que, se esse professor não tiver o mínimo domínio de ‘semântica’ esta atividade será repassada aos alunos como se tratando do fenômeno da paronomásia e, na verdade, trata de outro fenômeno semântico.

Na sequência os autores trazem a definição de paronomásia como “quando os efeitos de sentido no texto são construídos por meio do uso de palavras com som parecido ou igual, mas significados diferentes, dizemos que foi empregada a figura de linguagem denominada **paronomásia**” (Morelli, 2022, p. 248, grifo dos autores). Assim, o equívoco permanece na definição, ao afirmarem que palavras parônimas têm som parecido ou igual e significados diferentes. Essa não é a definição exata desse fenômeno porque o som jamais é igual, ele terá escrita e som parecidos, por exemplo, cumprimento e comprimento, retificar e ratificar, dentre outras, e o significado sempre será diferente.

Por fim, o fenômeno da polissemia aparece na mesma unidade, só que agora no capítulo doze, no tópico ‘Ampliando a linguagem’ temos uma atividade com três questões intitulada

‘Polissemia’, seguida da definição. Dessa maneira, a primeira questão traz uma estrofe de poema e um verbete de dicionário e os seguintes questionamentos:

1. Leia, a seguir, uma estrofe de poema e um verbete de dicionário.

<p>A.</p> <p>[...] A família retratada pendurada na parede não tem curtidas na rede mas tem rede bem armada. A vida não é postada nem passa em televisão, o HD do coração é quem salva de verdade. Prefiro a simplicidade das coisas lá do Sertão. [...]</p> <p><small>BESSA, Bráulio. Prefiro a simplicidade. In: BESSA, Bráulio. <i>Poesia que transforma</i>. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. p. 59.</small></p>	<p>B.</p> <p>rede <re.de> substantivo feminino 1 Fios, cordas ou arames que se cruzam formando uma espécie de tecido: <i>Nessa comunidade, os próprios pescadores tecem suas redes</i>. 2 Tecido que se prende pelas pontas em paredes ou árvores formando uma espécie de cama: <i>Em muitas regiões do Brasil, é um hábito dormir em redes</i>. 3 Conjunto organizado de pessoas ou de coisas: <i>Várias emissoras fazem parte dessa rede de televisão</i>. 4 Internet ou sistema de comunicação que pode ser acessado por um computador: <i>Eu me conecto à rede todos os dias</i>. Pronuncia-se <i>rêde</i>.</p> <p><small>REDE. In: RAMOS, Rogério de Araújo (ed. resp.). <i>Dicionário didático básico de língua portuguesa: ensino fundamental 1</i>. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2011. p. 386.</small></p>
--	---

A palavra **rede** foi usada duas vezes na estrofe do texto **A**. Considerando as acepções apresentadas no verbete do texto **B**, responda às questões a seguir.

- Qual acepção o primeiro uso da palavra **rede** apresenta no poema?
- E qual é a acepção do segundo uso dessa palavra? (Morelli, 2022, p. 264, grifos dos autores).

Conforme a primeira questão, a palavra ‘rede’ será o foco dos itens a serem respondidos, então no item ‘a’ o discente precisa mencionar o significado relacionado com o verbete do primeiro uso da palavra. Sendo assim, eles poderiam mencionar que está relacionada à acepção quatro do verbete. No item ‘b’, o aluno fará o mesmo processo, só que agora com o segundo uso, tendo como resposta a acepção dois. Desse modo, essa questão começou questionando o significado dicionarizado, fazendo-os perceber os dois significados. Será que sem o dicionário, apenas usando o contexto, não chegariam a essa resposta? E se antes tivesse perguntado com base no contexto o que eles entendem por essa palavra e só depois usássemos o dicionário para reforçar, não seria mais proveitoso? São apenas alguns questionamentos que passam diante dessa questão.

Seguidamente, na questão dois, temos as seguintes indagações: “**2.** Note que cada uso da palavra rede nesse poema relaciona-se a um modo de viver. a. Quais são esses modos? b. Qual desses modos de viver o eu lírico prefere? Justifique sua resposta” (Morelli, 2022, p. 264). Vejamos que é afirmado nessa questão que a palavra em estudo está relacionada aos modos de viver, então na letra ‘a’ é necessário identificar quais são esses modos, e na letra ‘b’ qual é o modo de viver do eu lírico, esse é o questionamento. Nesse sentido, se já temos ideias prontas, o aluno mais uma vez terá apenas que indicar, responder de forma mecânica. E, a última questão para fechar com a mecanização desse conteúdo, temos: “**3.** Quantas acepções o verbete

apresenta para a palavra rede?” (Morelli, 2022, p. 264), ele irá responder quatro, a qual é a quantidade que ele vê no verbete. E os autores fecham trazendo a definição de polissemia:

A propriedade de uma palavra de ter vários sentidos é chamada **polissemia**. Essa característica das palavras auxilia na ampliação dos significados dos textos e contribui para a expressividade deles. Muitas vezes, o emprego de uma palavra polissêmica é proposital e instiga o leitor a compreender o jogo de sentidos criado. Assim, para identificar o sentido que a palavra expressa, é preciso recorrer ao contexto em que está sendo utilizada. (Morelli, 2022, p. 264).

Os autores falam na definição da riqueza desse fenômeno semântico, que tanto amplia os significados quanto traz expressividade, muitas vezes usada de forma intencional para brincar com essa expressividade, além de ressaltar que é necessário recorrer ao contexto para identificar o significado.

Ainda, na mesma unidade e capítulo, temos a atividade ‘Ponto de verificação’ que contempla a polissemia na questão dois, perguntando:

2. A polissemia está presente em todas as frases a seguir, exceto em:
 - a. Não é da **natureza** dela pedir desculpas.
 - b. A loja ficará fechada para **balanço** na próxima semana.
 - c. Não devemos deixar para **amanhã** o que podemos fazer hoje.
 - d. Ele é o **cabeça** da turma.
 - e. A calda de caramelo ainda não está no **ponto**. (Morelli, 2022, p. 276, grifos dos autores).

Nessa questão, é afirmado que em quase todos os itens constam uma polissemia, apenas uma não tem, é necessário indicar qual delas não é polissêmica, como resposta, eles poderiam indicar a letra ‘c’. Desse modo, encontramos nesse LD questões explícitas sobre fenômenos da semântica, assim como nos outros LD também são trabalhados de forma mecânica o conteúdo, trazendo o conhecimento pronto, não gerando possibilidade de o discente criar, descobrir e investigar.

Portanto, em todos os LD analisados, verificamos questões que já seguem roteiros prontos e acabados, sendo o aluno executor nesse caminho, mesmo alguns dos LD tratando mais ou menos desses fenômenos, a abordagem das questões são as mesmas. Logo, não há espaço para o criar, o experimentar, o construir junto, percebemos mais um responder para cumprir tarefa e não um descobrir criativo que gere novos interesses e novos caminhos, não há abertura para isso, são atividades e questões fechadas e limitadas.

Consequentemente, não devemos, por exemplo, dizer: “dê o sinônimo de tal palavra” / “qual a ambiguidade presente” / ou ainda “destaque a polissemia” etc., pois seriam questões engessadas que não dariam possibilidade de o aluno pensar no contexto que envolve a pergunta. Além disso, ele não teria esforço mental de experimentar e descobrir esses fenômenos nos textos, porque já é dito haver, então existe apenas um processo mecânico. O interessante é deixá-lo pensar se há a existência desses fenômenos e, assim, indicar possíveis situações.

Nessa perspectiva, pensando a aprendizagem como individuação ou como um processo contínuo constituído pela interação com o outro e com meio, não há praticamente aprendizado; pois nossa compreensão do processo comunga com a metaestabilidade, na qual não há aprendizagem linear, mas por conexões e fluxos. Devemos, então, almejar um ensino-aprendizado-acontecimento como uma rede dinâmica em que influenciemos sendo influenciados. Sendo assim, uma abordagem de ensino-aprendizagem da semântica deve conceber o meio, um ambiente pedagógico apropriado (isso significa que cada meio terá seus planos, que serão construídos de modo imanente; um único plano de imanência não serve para vários ambientes escolares, ou para várias turmas do mesmo ano; cada turma terá seus planos construídos pela experimentação conjunta entre educador e aprendizes), que possibilite uma experimentação contínua e formação de novas conexões entre conceitos.

Por isso, como um plano imanente não é único para vários ambientes e nem deve ser concebido dessa forma, precisamos construí-lo com os alunos, experimentando, criando problemas, resolvendo e gerando mais dados e fluxos, uma vez que se trata de uma experimentação cartográfica. Com isso, ressaltamos não caber uma exemplificação de atividade que siga esse viés, já que ela não seria eficiente, na prática; a eficiência só acontecerá se planos surgirem de fluxos, criados juntos e, depois, mostrados, com seus resultados, pois se faz necessário o meio e suas condições para tal produção. Porém, abriremos uma exceção e mostraremos uma simulação de como seria um protótipo de uma linha de fuga para alguns jogos de ensino-aprendizagem da semântica; seria apenas a primeira movimentação do jogo entre semânticas e redes.

Primeiro jogo: tabuleiro semântico

Objetivo: Criar jogos que permitam aos alunos experimentarem a semântica de forma mais prática e dinâmica, reforçando a conexão entre significados, sentidos, contextos e usos; entendendo que ela une grandezas como as categorias gramaticais e a pragmática.

Material: Tabuleiro com diferentes zonas (contextos), cartas com palavras/frases, fichas de jogadores.

Regras: Os jogadores vão avançando pelas diferentes zonas no tabuleiro e, quando pararem em uma delas, devem usar as palavras e/ou frases das cartas que o levaram até ali para criar sentenças adequadas ao contexto, sempre associando a semântica, a gramática e a pragmática.

Aprendizagem: A cada jogada, os alunos experimentarão diferentes contextos, criando novas conexões semânticas, formando redes e entendendo como o sentido depende da situação de uso.

Segundo jogo: experimentando criar histórias

Objetivo: Facilitar a compreensão da semântica como um processo de experimentação, no qual cada um dos alunos contribuirá com a interpretação e com a construção do sentido da história.

Material: Fichas com personagens, lugares, objetos e ações.

Regras: Em grupos, serão sorteadas fichas e, a partir delas, os alunos devem criar uma história coletiva em que cada elemento sorteado deverá se conectar de maneira coesa e coerente.

Aprendizagem: Os alunos experimentarão a construção de significados e sentidos a partir de múltiplas contribuições, reforçando a noção de que a semântica é um processo colaborativo e dinâmico.

Terceiro jogo: mapa semântico

Objetivo: Desenvolver um mapa visual dos significados para auxiliar os alunos a compreenderem a multiplicidade e a fluidez da semântica.

Material: Painéis grandes de papel (estilo cartolina), canetas coloridas, fichas adesivas com palavras e/ou frases, dicionário.

Regras: Os alunos, divididos em grupos, criarão mapas semânticos, conectando palavras e/ou frases com setas, apontando as explicações sobre como e por que estão relacionadas.

Aprendizagem: Visualizando as conexões, os alunos perceberão a rede complexa de significados e como os contextos são capazes de influenciar a semântica.

Ao final dessas experimentações, convém fazer uma discussão sobre as experiências com os jogos, instigando a criação de novos jogos pelos alunos e buscando ter o entendimento da semântica como uma rede dinâmica de modo a criar um ambiente de aprendizagem interativo. Ao utilizar esses jogos, por exemplo, os alunos do ensino fundamental podem

explorar a semântica de maneira prática e significativa, desenvolvendo uma compreensão profunda e contextualizada. Desse modo, essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também promove a criatividade e a colaboração entre os alunos, preparando-os para pensar criticamente e resolver problemas complexos de forma inovadora, colocando-os como transdutores. Assim, no capítulo a seguir, continuaremos a tratar da semântica-rede, buscando esse viés reticular.

6 SEMÂNTICA-REDE: experimentação

“Pensar é sempre seguir a linha de fuga do vôo da bruxa. [...] com seus movimentos e suas velocidades infinitas, furiosas” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 59)

Ao propormos repensar uma ideia comum do estudo da semântica, não estamos aqui impondo, nem tentando impor uma forma, mas visamos desvelar mudanças conectando operações, singularidades e uma materialidade, sendo essa materialidade traços de expressão que constituem afetos. Visto que a prática da linguagem é permeada por um jogo semântico, um jogo de sentidos.

Nessa perspectiva, o plano da semântica reticular se constitui em um espaço conceitual fluido e em constante transformação, onde os significados e sentidos emergem e se entrelaçam em uma rede complexa de relações. Vale ressaltar que o conceito aqui mencionado segue a perspectiva deleuziana-guattariana onde a criação de conceitos “[...] não poderia estar fundada em um lugar de transcendência, mas sim se dar em uma imanência, [...] uma vez criado o conceito no plano de imanência, [...] não se separariam. Não se teria nenhuma hierarquia entre eles nem mesmo poder-se-ia separar um do outro” (Gelamo, 2008, p. 129). Nesse aspecto, a semântica é compreendida como um campo aberto e dinâmico, onde os signos se movem livremente.

Nessa perspectiva, os elementos do plano de imanência “[...] são *traços diagramáticos*, enquanto os conceitos são *traços intensivos*. Os primeiros são movimentos do infinito, enquanto os segundos são as ordenadas intensivas desses movimentos, como cortes originais ou posições diferenciais” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 56, grifos dos autores). Os autores mencionam que o primeiro são os movimentos infinitos, direções e intuições, já o segundo são velocidades infinitas, dimensões e intenções, e fazem movimentos de ida e vinda por todo o plano, sendo que os conceitos e planos devem ser criados.

Dessa maneira, ao pensarmos em um plano de imanência semântico, devemos considerar como pré-semântico, colocando a potência de um Uno-todo como um deserto movente a ser povoado (Deleuze; Guattari, 1992). De tal maneira que, pré-semântico não está relacionado com nada que preexista, mas algo que não exista fora da semântica, são condições internas (Deleuze; Guattari, 1992).

Acrescentamos que esse plano de imanência, pelo viés dos autores, não está em, nem dentro de alguma coisa, não depende de algo, nem pertence a alguém, mas “[...] implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco

racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 58). Ela opera cortes no caos, e nela mesma, buscando a criação de conceitos. Nesse sentido, Deleuze (2016, p. 179) complementa que “a imanência não se refere a uma Coisa Qualquer como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é mais imanência a outra coisa além de si. [...] é UMA VIDA, e nada mais”.

Na abordagem proposta por Deleuze, Guattari e Simondon, a desconstrução de algumas estruturas é um processo fundamental para a compreensão da semântica como rede. Os autores argumentam que as estruturas são limitadas e repressivas, impedindo a emergência de novos sentidos e significados. Por conseguinte, a desconstrução das estruturas convencionais não se trata apenas de uma crítica aos sistemas estabelecidos, mas sim de uma abertura para novas possibilidades e potencialidades semânticas.

Dessa maneira, a linguagem é uma entidade viva, pulsante com múltiplas possibilidades, intencionamos pensar uma semântica reticular, entrelaçando gramática, semântica e pragmática em uma rede dinâmica. Inspirada principalmente nas ideias pulsantes de Deleuze, Guattari e Simondon (que traçamos linhas no capítulo quatro), entendemos o sistema linguístico não linearmente, mas que transcende as estruturas convencionais.

A semântica, concebida como transgressora das fronteiras tradicionais, é a força formadora de redes, transcende sua função tradicional e se torna a conectividade dinâmica entre gramática e pragmática, agindo como um rizoma que permeia e articula os diferentes estratos da linguagem. Essa semântica-rede faz a ponte entre a gramática e a pragmática, funciona como o meio associado, a potência que une duas grandezas.

A experiência humana ocorre em meio à linguagem, são inerentes. E, a linguagem se realiza no diálogo, no discurso, na troca, logo, todos os fenômenos de experiência humana também são fenômenos da semântica-rede. Visto que, os diversos usos da linguagem constituem jogos de linguagem, para Wittgenstein, sendo que esses múltiplos jogos constituem verdadeiras formas de vida (Condé, 1998).

A semântica, agente de conexão, em sua interação se conecta com a pragmática e dessa interação saem linhas entrelaçadas de: sentidos, significações e intenções; as ações linguísticas pragmáticas são acontecimentos singulares que se desdobram em respostas ao contexto e à atuação semântica. Dessa forma, a pragmática é um terreno onde a semântica-rede se manifesta como evento, transformando a linguagem em experiência. Assim, estamos em uma trama contínua entre semântica, gramática e pragmática. Os alunos tecem juntos os nodos gramaticais,

explorando a semântica e a pragmática, estando entrelaçadas, interconectadas, de modo a auxiliar na compreensão mais aprofundada da linguagem.

Cada significação, ao desdobrar-se em nodos gramaticais, manifesta-se como potência pragmática, influenciando nas ações linguísticas. Além disso, cada interação é um movimento no jogo da linguagem, uma exploração incessante das significações e sentidos que emergem dos contextos em que estão expostos.

É o agenciamento que conecta planos heterogêneos, desfazendo dualismos. Então, teríamos uma semântica de fluxos e não de unidades transcendentais, significante e significado, como outrora foi dividido pelos estruturalistas, ao ser necessário reconhecermos as dependências que compõem uma totalidade. Visto que a linguística dos fluxos foge dessas unidades distintivas onde “[...] os elementos do significante são regulados por ‘desvios codificados’ que o significante, por sua vez, sobrecodifica. [...] a relação significado-significante, em que o significado encontra-se por natureza subordinado ao significante” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 321).

Diante disso, ao trocarmos uma relação de subordinação, hierarquização entre o significante e o significado, por uma relação de dependência, de troca recíproca, formando ambos um agenciamento mútuo. Logo, teríamos semântica-signos-fluxos ou semântica-signos-corte que atravessam, fazendo escorrer seus fluxos entre os planos, fluxos de dupla articulação, conteúdo e expressão, que agora não têm identidade mínima, sendo apenas aceitável uma identidade que seja flutuante. Quebrando “[...] o duplo jogo da dominação voz-grafismo, faz escorrer forma e substância, conteúdo e expressão segundo fluxos de desejo, e corta estes fluxos segundo pontos-signos ou figuras-esquizas” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 322). Consoante o mencionado pelos autores, teremos então palavras que são fluxos constituindo signos a-significantes que estão na ordem do desejo.

Nenhuma semântica é completamente desterritorializada, nem inteiramente reterritorializada. Não há uma maior ou menor em si, visamos operar uma perfuração na semântica lexical, apontando pontos de fuga, mesmo porque nos moldes e decalques não há desejo, nem produtividade.

Compreendemos que “a língua não é autônoma, pois ela se relaciona estritamente com a cultura, influenciando, sendo influenciada e revelando construções e usos que os falantes dela fazem. Em outras palavras, a cultura é a base: a língua nasce dela e com ela, e nela sobrevive” (Ferrarezi Junior; Oliveira, 2015, p. 8). A língua é uma marca de identidade de um povo, de uma sociedade, dos indivíduos, por isso, os sentidos são construídos culturalmente, o sentido de uma palavra surge por meio do contexto e do cenário, como menciona o autor. Logo, “[...]”

não se pode estudar o sentido na língua de maneira isolada, sempre se deve estudar o sentido quando estiver em pleno uso” (Ferrarezi Junior; Oliveira, 2015, p. 3). Visto que o sentido está atrelado ao uso, assim como também Simondon relata, ele não se constitui de forma isolada.

A concepção de semântica deve tomar “[...] como base a ideia de que *uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos*” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 23, grifos do autor). Desse modo, a semântica é como um organismo que precisa estar sempre relacionado a língua e a cultura, sendo a cultura uma ponte que liga o indivíduo ao mundo. Por esse viés, os sentidos só são formados se houver a conexão entre a língua, a cultura e o meio, entre o enunciado e o fora, o extra-ser.

O sentido, a significação das palavras e as expressões linguísticas não se apresentam apenas pelo conceito lexical, ou de verdade, ou contextual, mas as palavras e expressões linguísticas, nos enunciados, significam pelas relações e acontecimentos em que estão inseridas. Dessa forma,

[...] a palavra não tem sentido nenhum definido pela gramática. A gramática de uma língua... é o conjunto de regras de operação da língua e, como regras de operação, ela não tem a característica – e o poder – de sozinha, ser definidora de sentidos, uma vez que os sentidos são definidos por um processo muito mais complexo – que também inclui a gramática, mas não somente a ela. (Ferrarezi Junior, 2010, p.78-79)

Cabe ao estudo da semântica as manifestações linguísticas do enunciado e o sentido. Sendo o sentido “construído por meio de ‘traços de significado’, construídos culturalmente” (Ferrarezi Junior; Oliveira, 2015, p. 4-5). Além disso, “[...] se alguma relação há entre palavras e sentidos, essa relação é cultural, atribuída pelo habitus linguístico, por costume e não por propriedade das palavras ou dos sentidos” (Ferrarezi Junior, 2010, p. 81). O autor afirma não existirem sentidos previamente fixados nas palavras, nem fixos, nesse caso teríamos a significação e ela também depende do atrelamento entre as palavras no enunciado.

Diante disso, ao estudarmos a língua em seu aspecto natural, viva, a língua em uso, isso implica que essa língua está em um meio articulado que também envolve a cultura e o contexto. Com isso, a semântica desenvolve estudos sobre as manifestações linguísticas do significado e do sentido, desde que esse sentido funcione/emerja de um meio associado com base na língua, essa por sua vez sendo um sistema de manifestação e representação do mundo.

Os sentidos das palavras só serão associados quando estiverem em um processo de comunicação, pois “[...] uma palavra só vai ter sentido definido depois que for inserida em um contexto devidamente inserido em um ambiente de produção identificado pelos interlocutores, o cenário” (Ferrarezi Junior, 2008, p. 27). Sendo assim, para o autor o sentido é associado a

uma palavra em uso, estando essa palavra em um contexto e em um cenário cultural, quando ocorre essa associação teremos o sentido para aquele determinado evento, podendo o sentido ser modificado quando trocamos o contexto ou o cenário, ou os dois juntos.

Tentaremos uma errância que foge da semântica organizada e organizadora, interpretativa, memorizável, por uma semântica na qual a experimentação substitui a interpretação, atendo-se aos fluxos de intensidades, seus afectos e devires. Para isso, o rótulo “semântica reticular ou semântica-rede” não deve ser entendido como o nome de uma nova ‘escola’ ou uma nova ‘subdisciplina’. Contudo, a semântica deve transpassar o sentido da palavra, do contexto, do ato, do corpo, do discurso, se fazendo necessário pensar a semântica com a gramática e a pragmática, sem dissociarmos, pois elas estão imbricadas. Do mesmo modo que não devem ser vistas de forma hierárquica.

É relevante pensar o sentido-signo como neutro, um sentido-signo sem uma hierarquização, pensando o sentido não apartado do seu contexto, sendo que o sentido permanece inerente ao signo, assim como os sentidos/ significados/ significação permanecem implicados no signo. Nesse viés, ao pensarmos em uma semântica dos fluxos, nos desvencilhamos da subordinação às estruturas e formas e nos envolvemos nas:

[...] *maquinações* de fluxos de uma matéria sinalética do múltiplo. No lugar do horizonte significante, para onde confluíam, em última instância, todos os significados, todas as interpretações, surgiriam ‘figuras-esquizes’ descodificadas e com identidade sempre flutuante, ‘os signos-figura’, constituídos de cortes de fluxos que estão entre aquém e além do significante. (Nascimento, 2012, p. 173, grifo do autor)

Teríamos os signos, assignificantes, envolvidos por fluxos indivisíveis. Além disso, a gramática, bem como o livro didático, são máquinas abstratas e “as regras gramaticais incorporam as necessidades lógicas surgidas da prática efetiva de uma dada comunidade, isto é, de uma forma de vida” (Condé, 1998, p. 113). Aqui a gramática toma uma forma autônoma, saindo das denominações de objetos e indo para o uso de expressões, tendo além da dimensão semântica-sintática uma dimensão pragmática.

Nesse viés, os elementos gramaticais por serem tomados como não hierárquicos seriam vistos como nodos, pontos de interconexão, em um rizoma que se desdobram em conexões inesperadas. Ainda, cada palavra, conceito, expressão ou enunciado formam uma trama complexa de sentido e de significação, sendo a semântica, força vital, que permeia e conecta os elementos, atuando na dinâmica dos rizomas gramaticais.

A interpretação deve dar lugar a experimentação, é experimentando que vamos traçando e encontrando caminhos do sentido das palavras em seus contextos, em seus signos maiores e diversos. Sendo a significância o motor dessa experimentação, ademais ao invés de fazer com que os alunos traduzam os sentidos dos léxicos, é interessante fazer com que experimentem esses sentidos.

Em uma tentativa de fugir do estratificado, organizado e significado, é necessário instalar-se sobre o léxico-sentido, experimentar as oportunidades que ele oferece, buscar movimentos de desterritorialização possíveis, vivenciá-los e experimentar cada contínuo de intensidades.

A semântica reticular é composta por linhas que fazem parte dos grandes conjuntos como as instituições, as escolas, as classes, mas também as pessoas-alunos, as pessoas-professores, as pessoas-diretores, as pessoas-auxiliares, as pessoas-merendeiras, dentre outras. É uma energia potencial, diferindo-se da linguística estruturalista com concepções rígidas e engessadas. A semântica reticular é transdução de desejos, de afetos, de signos, se constituindo como troca e metamorfose de energia, de forma, de sentido, de matéria e de técnica.

A palavra possui significação e possibilidades de sentido que só aparecem no contexto, ou seja, ele mostra sua potência de significação e de sentido conforme é apresentada em contextos variados. Logo, o aglomerado de palavras não faz nascer o sentido, é apenas uma montagem de significados, então é necessário o ser vivo como mediador para revisitar a significação e o sentido e convertê-los em outras máquinas de significado e sentido que também precisarão do vivo para a significação.

O homem desempenha junto das máquinas de significado e não acima delas, e só assim teríamos o verdadeiro conjunto técnico, pois, “é o homem que descobre as significações – a significação é o sentido que um evento assume em relação a formas que já existem; a significação é o que faz um evento ter valor de informação” (Simondon, 2020, p. 212). Logo, a significação muda singularmente o sentido conforme as interações nas quais são tomadas e as condições concretas de seu exercício ou de seu estabelecimento com os meios.

A semântica deve ser entendida tanto como estrutura quanto como acontecimento, pois a estrutura é quem ajudará a determinar as condições e codificações dos significados estabelecidos pelo sistema linguístico, pelas regras gramaticais e pelo contexto de mundo. Ainda, a estrutura é um jogo de duas séries heterogêneas e distintas: os significantes (elementos do real) e os significados (elementos do imaginário). Já o sentido está no campo do acontecimento, sendo esse que irá promover a aparição e a inscrição do sentido que é sempre atravessado pelo outro, sem deixar de ser um, estabelecendo assim suas singularidades. É nesse

campo que temos o tempo Aion e “o acontecimento imanente se atualiza num estado de coisas e num estado vivido que fazem com que ele se produza” (Deleuze, 2016, p. 181). Desse modo, ao passo que a estrutura se divide e distingue, o acontecimento inversamente reúne e integra, é o sentido, o expresso.

Poderíamos talvez pensar que tal estudo se assemelha ao funcionalismo, por ele olhar com atenção para os três vieses: semântica, pragmática e sintaxe, porém o funcionalismo coloca ora a semântica como dependente da pragmática e a sintaxe da semântica, ora prioridades são estudadas da pragmática à sintaxe, via semântica, ou sintaxe à pragmática, via semântica, ou seja, embora seja denotado uma atenção a essas três teorias que são fundamentais, observamos uma certa hierarquia ou dominação de uma em via a outra.

Diante disso, o jogo semântico é um jogo de signos que caminha por entre significantes, significados e sentidos, deve ser o jogo dos problemas e das perguntas, não cabendo o que seja categórico e hipotético, como já nos apontaram Deleuze e Guattari. Uma vez que entendemos que estamos envoltos por pluralidades de conhecimento e com isso temos formas de ser, de sentir e de aprender diversas, porque somos seres em constante transformação, fugindo assim da categorização e entendendo a diferença interna, que difere de si mesma, em cada ser.

Dessa maneira, “[...] a aprendizagem como acontecimento se configura como um modo de o professor pensar sua prática e experiência docente longe dos penosos protocolos subordinados aos saberes e práticas instituídas nas escolas” (Brito; Ramos, 2014, p. 37). Por isso, fugiremos de atividades quebra-cabeça, que já possuem um fim premeditado, e buscaremos atividades labirintos, cheias de possibilidades. Qual caminho seguir? O que encontrarei no caminho errado? Será que ele está realmente errado? O que aprendi por tentar tais caminhos? Sendo assim, ao compreendermos que o jogo semântico se constitui em um campo fluido e com constantes transformações, pensemos nas seguintes asserções que seguem este parágrafo.

1. No jogo dos sentidos as regras não são preestabelecidas elas surgem a cada lance de jogada

É aqui onde aparecem as regras emergentes no jogo dos sentidos, onde nesse jogo as regras a cada movimento emergem de forma orgânica, pois a cada lance novas possibilidades e configurações surgem, confrontando a dureza das estruturas estabelecidas. Visto que para Deleuze e Guattari “[...] não se pode partir de algo que já tenha sido dado antecipadamente, mas sim partir da imanência e permitir que ela crie os problemas e, com a criação de problemas, buscar as condições de resolução” (Gelamo, 2008, p. 131). Dessa maneira, os jogadores-alunos

entram no jogo, estão intrínsecos ao jogo e não fora, como pertencentes à superfície, ao plano, ao tabuleiro, que entrou no lugar da lousa/ do quadro, se jogam no empreendimento de tornarem-se entendedores dos fenômenos da significação e do sentido.

O jogo de tabuleiro tomou o lugar da aula tradicional, devido a cada jogada as regras irem surgindo, o jogador pode pensar na próxima jogada, de modo que ele faz parte do tabuleiro, e experimenta o jogo do início ao fim. Os jogadores, ao se depararem com os quadrados do tabuleiro, a serem atravessados, se deparam com os problemas, como a voz das palavras múltiplas, e assim os problemas irão emergindo à superfície do tabuleiro. E, devendo ficar atento, pois “pode acontecer que acreditemos ter encontrado uma solução, mas uma nova curvatura do plano, que não havíamos visto de início, vem relançar o conjunto e colocar novos problemas, uma nova série de problemas, operando por empuxos sucessivos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 107).

Também, colocamos em evidência a diferença de cada aluno, compreendendo-o como maleável e dinâmico, e a forma de aprendizagem não é previsível, segue linhas, forma tramas, é caótica. Por isso, entramos no jogo, não há como prever o como cada pessoa aprende, deve se dar por um processo criativo. Por isso, o jogo é *com* os discentes e o professor e não *para* os discentes, a fim de que possam conectar os saberes e produzir agenciamentos.

O lance inicial da jogada parte de um problema, de um estranhamento, podemos iniciar nosso jogo com temas, planos, superfície, por exemplo, ‘o efeito da ambiguidade em textos’, e observar que quando o movimento de jogada iniciar irão surgindo aberturas, encontros, novos saberes, deixar que o tema seja desmontado, que escorra por entre as possibilidades de lances. Mobilizando “[...] outros sentidos em direção a uma transmutação de uma prática docente que privilegia os acontecimentos” (Brito; Ramos, 2014, p. 40). Nesse sentido, a sala de aula assumiria um caráter de oficina da semântica da língua portuguesa, um jogo de pesquisa, tendo os elementos semânticos como objeto de estudo que serão experimentados, manipulados, contaminados.

Essa abordagem do ensino da semântica transcende a mera transmissão de conhecimento para oferecer uma experiência imersiva e participativa aos alunos. No jogo dos sentidos, os participantes se tornam coautores do processo, engajados na construção ativa do significado e na resolução dos problemas que surgem ao longo do caminho.

Ao adentrar esse espaço de imanência, os jogadores-alunos são convidados a explorar o potencial criativo da linguagem, experimentando novas formas de pensar e de se relacionar com os signos. Cada lance de jogada é uma oportunidade de descoberta e aprendizado, à medida que os jogadores se lançam na busca incessante por soluções e entendimentos mais profundos.

2. Os signos trazem um conjunto de jogadas possíveis e podem se ramificar a cada jogada

Agora, surgem os signos como conjuntos de jogadas possíveis, em que os signos-sentido e os signos-significação, assim como os conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari, são dinâmicos e totalidades fragmentárias que nascem a cada conjunto de jogadas possíveis no tabuleiro, ressoando nos meios em que aparecem, sejam textos, enunciados, discursos, se ramificando a cada interação. Sendo um “‘meio’ (o que a filosofia encontra entre os gregos, dizia Nietzsche, não é uma origem, mas um meio, um ambiente, uma atmosfera ambiente: o filósofo deixa de ser um cometa)” (Deleuze; Guattari, 1992, p.125). Desse modo, cada lance é um convite à movimentação e experimentação, abrindo caminhos para o múltiplo de novas possibilidades.

Neste ponto, é necessário que assumam, aluno e professor, um papel de construtor e criador, pois o construtivismo é uma característica do fazer deleuziano-guattariano que seguimos. Ao se colocar como construtor-criador, “[...] não seria mais dado o ato de simplesmente contemplar a realidade para encontrar um conceito que a expressasse, mas experimentá-la e expressá-la como e pela criação” (Gelamo, 2008, p. 129). Assim, criam-se conceitos conforme traçamos planos, e eles são indissociáveis, vamos jogando, cartografando. Ainda,

Essa é a fase das discussões, o professor promove debates em torno do tema para que os estudantes identifiquem problemas, algumas situações podem ser criadas na aula extraíndo algo do dia a dia vivido pelos estudantes e debatido de diferentes aspectos, em conformidade com o tema da aula. Neste acontecimento, os estudantes devem sentir estimulados a falar, apresentar os problemas vivenciados por eles a movê-los no filosofar, querendo saber, por exemplo: qual a origem de tal problema? Todas as pessoas enfrentaram ou enfrentam esse problema? Existe alguma explicação a ele? Quais explicações os filósofos deram ao problema?. (Medeiros, 2019, p. 68)

Esse movimento do jogo estimula os alunos a questionarem, a levantarem novos problemas e buscarem soluções que não são finais, eles são instigados a investigarem. Nesse sentido, a abordagem deleuziana-guattariana da semântica nos convida a repensar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma visão mais dinâmica e participativa do conhecimento. Ao adotarmos uma postura construtivista e criativa, conseguimos romper com as estruturas convencionais e abrir espaço para uma verdadeira experimentação do sentido, onde cada lance é uma oportunidade de reinventar e redesenhar o jogo da linguagem.

3. As jogadas não são distintas em número, são unas, um único lançar de qualidades distintas

Entramos na unicidade das jogadas, o jogo tabuleiro, em que é especificado em cada caso por meio da seleção de cada movimento, em que as dificuldades-problemas vão sendo resolvidos progressivamente. Visto que as jogadas desse jogo semântico seguem uma manifestação única e contínua, na qual cada movimentação é composta de uma série de qualidades distintas, ponderando a potência e fluidez do processo semântico.

Os lances se dão por processos em que temos encontros com a semântica, a pragmática e a gramática, onde alunos e professores experimentam a cada jogada o ensinar e o aprender, porque estão sendo atravessados pelos fluxos, pelos acontecimentos-sentidos. Pois, a semântica, pragmática e gramática co-funcionam, contaminam e permitem ser contaminados, capturados, usados. Por isso, “lance de dados tem a ver com [...] o problema que é recortado no caos a partir do qual é construído o plano de imanência” (Medeiros, 2019, p. 80).

À medida que nos envolvemos nesse jogo, percebemos que não se trata simplesmente de uma sucessão de movimentos distintos, mas sim de uma experiência rica e multifacetada, onde cada jogada é única em sua expressão e contribuição para o todo. Essa abordagem ressalta a importância da singularidade e da variedade no processo semântico.

4. Cada lance é composto de uma série, que emite pontos de singularidades, e é esse único lance que perpassa por todas as séries

“O único lançar é um caos, de que cada lance é um fragmento. Cada lance opera uma distribuição de singularidades, constelação” (Deleuze, 1974, p. 62). Nesse ponto, entramos na zona das singularidades e lançares únicos, partimos das singularidades que são inseparáveis de uma zona de indeterminação, espaço nômade. Dessarte, ao se relacionarem se subdividem reunindo em um mesmo acontecimento, pertencente a pontos singulares e distribuem-se conforme as figuras móveis comunicantes (a turma e a necessidade presente em cada turma, o tipo de escola, se particular ou pública, se pública de periferia ou centralizada, quais recursos disponíveis em cada realidade, se a turma com relação à idade é mais heterogênea, ou homogênea, ou mista). Pois são as singularidades que fazem das jogadas um só e mesmo lançar, e desse lançar uma multiplicidade de jogadas, em acontecimentos diversos (Deleuze, 1974). Sendo assim,

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que tal ou tal sujeito vivo atravessa e que tais objetos vividos medem: vida imanente levando os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Esta vida indefinida ela mesma não tem momentos, por mais próximos que eles sejam uns dos outros, mas somente entretempos, entremomentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio onde se vê o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata. (Deleuze, 2016, p. 180)

Visto que cada movimento no jogo semântico apresenta um lançar único, fragmento de um caos criativo, “[...] o caos não é uma ausência total de determinações, mas a pura imanência com suas velocidades, que desterritorializam a todo o momento suas configurações” (Gelamo, 2008, p. 132). E são esses lances que operam as singularidades, gerando redes de significação e sentido que se conectam com outros nós/nodus da rede (como a pragmática e a gramática), se entrelaçando em fluxos contínuos.

Dessa maneira, para Deleuze e Guattari, a multiplicidade da significação está ligada à noção de rizoma, que valoriza a heterogeneidade e a conexão entre os elementos em uma rede complexa de relações, onde cada ponto-signo consegue desdobrar-se em uma infinidade de direções. Nessa vertente, Simondon também contribui para essa compreensão ao destacar o papel dos processos de individuação na geração da significação. Para o autor, os significados não são dados de antemão, mas sim produzidos por um processo contínuo de diferenciação e integração. Cada signo é uma singularidade que se manifesta em um contexto específico, e sua significação é o resultado da interação dinâmica entre múltiplos elementos.

É importante destacar que são as singularidades que conferem às jogadas um caráter único e irreduzível, sendo desse lançar singular que emerge uma multiplicidade de jogadas, que se desdobram em acontecimentos diversos. Nesse sentido, compreendemos que o jogo semântico é um processo dinâmico e multifacetado, permeado pela complexidade das relações entre as singularidades e os contextos em que estão inseridas.

5. O jogo dos sentidos converge em pontos de encontros que não apresentam decisões finais, mas se ramificam

Adentramos o ponto dos encontros e não-decisões, entendemos que os jogos semânticos convergem em pontos de encontros que se ramificam, dado que, “um traço não é isolável. Com efeito, o movimento afetado por um signo negativo vê-se ele mesmo dobrado em outros movimentos, em signos positivos ou ambíguos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 71). À vista disso, não há decisões finais, o que temos são multiplicidades de caminhos que rizomateiam, sendo

esses pontos de encontro planos, a superfície do tabuleiro, de aberturas e potencialidades, onde novas jogadas podem ser exploradas.

As significações não são estáticas ou imutáveis, mas estão em constante movimento, emergindo e desaparecendo em um fluxo contínuo de criação e destruição. Esse fluxo contínuo de significação é alimentado pela interação dinâmica entre os signos, que se conectam e se desdobram em sentidos e associações. Cada signo é uma singularidade que contribui para esse fluxo, adicionando novas camadas de significado e enriquecendo a experiência semântica.

Nesse sentido, o jogo dos sentidos se revela como um processo contínuo de descoberta e reinvenção, onde cada encontro gera novas ramificações e desdobramentos. É nessa multiplicidade de caminhos e interpretações que reside a verdadeira riqueza da semântica, oferecendo um terreno fértil para a exploração e a criação.

6. Os sentidos são resultados móveis no jogo, não podendo concebê-los em espaços fechados e fixos

Encontramos no sexto nó, os sentidos como resultados móveis e abertos do jogo semântico. O sentido na superfície do tabuleiro foge de concepções, quaisquer que sejam, de espaços fechados e fixos, em razão de ele ser como “a linha de fuga do vôo da bruxa. [...] com seus movimentos e suas velocidades infinitas, furiosas” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 59). Assim como a linha de fuga do voo da bruxa, os sentidos escapam das tentativas de aprisionamento em definições fixas, desafiando qualquer noção de estabilidade ou rigidez. Eles são como fluxos de energia, em contínuo devir, que se manifestam de maneiras diversas conforme as interações no jogo semântico.

Ademais, ele está em constante movimento, reinventando-se, adaptando-se e principalmente criando conforme as interações, contextos, culturas e meios em que emergem. Se, por acaso, jogarmos esse jogo fora dos problemas e das perguntas, nada acontecerá, pois estaríamos buscando apenas ganhar, dividi-lo para dominá-lo e não é esse o propósito.

O importante é não perder as intensidades produzidas no caos, não separar o recortado daquilo que se cortou, mantê-lo em relação de co-extensão com a matéria da qual foi cortado. Isso quer dizer que, tanto o plano como o caos são imanentes: não se separa aquilo que foi cortado do que se cortou, apenas se cria uma desaceleração nas correntes de intensidades. (Gelamo, 2008, p. 133)

Conforme, são resultados móveis e abertos porque devemos fazer recorte no caos, sem perder as intensidades dele produzidas e isso é possível quando não separamos o recorte do caos, mantendo-os em uma relação. Uma vez que,

[...] o recorte não pode ser feito a partir de um tema ou de uma questão que esteja fora da imanência nem poderia ser dado antecipadamente, mas se deve fazer esse recorte na imanência, ou seja, deve-se traçar um plano na imanência caótica. O caos deve ser entendido [...] não como com uma mera ausência de determinações, mas como um lugar em que o pensamento vai se dobrar. (Gelamo, 2008, p. 135)

O autor exemplifica esse corte do caos utilizando ribeirinhos, redes, peixe e rio, partindo disso, traçaremos uma analogia a seguir. Então, encontramos os professores-cartógrafos que constroem redes semânticas, pragmáticas e gramaticais no rio da experimentação da língua portuguesa para criar o personagem conceitual, o criador de conceitos, o qual é o jogador-aluno-peixe. Essas redes são cortes que de certa forma ajudam a conter os jogadores-alunos-peixes na imensidão das águas do ensino da língua portuguesa. Isso faz desacelerar, e não parar, o movimento dos jogadores-alunos-peixes sem perder a produtividade do rio experimentação da língua portuguesa, porque mantém os jogadores-alunos-peixes em seu lugar imanente, eles estão dentro e não fora.

Sendo assim, não são os alunos-peixes imanentes ao rio língua portuguesa (aprendizagem experimentação), porém o rio língua portuguesa, com tudo o que ele é, é que constitui uma imanência (rio língua portuguesa e ensino, e alunos, e professores, e escola, e sala de aula, e...). Partindo disso, temos o nosso personagem conceitual em ação, buscando criar condições para a solução de problemas e, ao mesmo tempo, problematiza, tensiona e reproblemaliza.

Por esse motivo, é primordial pensar o ensino da semântica-rede como imanência, experimentar o ensino, pensando o ensino da semântica como imanente a ele mesmo e não como imanente à educação, e assim tiraríamos a relação hierárquica e arbórea impregnada por teorias estruturalistas. Sendo que “a árvore é uma estrutura pivotante que mantém a unidade e a centralidade daquilo que está conectado a ela” (Gelamo, 2008, p. 135).

Logo, fugindo do decalque, da reprodução, da árvore, do que é hierárquico, buscamos o rizoma, que é complexo e apresenta muitas conexões, um complexo de caminhos e de sentidos, rede. É através do corte no caos que criamos visibilidades, o campo problemático e que movimentamos o pensar, e são interiores, próprios ao plano. Sendo assim, é necessário partir dos problemas no ensino da semântica, problematizar ela própria.

Essa compreensão dos sentidos como móveis e abertos nos convida a adotar uma postura de abertura e receptividade diante da multiplicidade de interpretações e significados que surgem no jogo semântico. Ao invés de buscar uma verdade definitiva, somos convidados a explorar as múltiplas camadas de sentido que se desdobram a cada lance, a cada interação, revelando a riqueza e complexidade da linguagem e da comunicação humana.

No jogo semântico, os jogadores-cartógrafos começam a perceber que significado e sentido não são sinônimos, como talvez vinham acostumados a perceber, e começam a verificar que eles têm co-participação, se contaminam, assim como são contaminados pela gramática e pela pragmática. Então, verificam que o significado além de ser conceitual também depende do contexto em que está inserido para selecionar o significado daquele signo de forma adequada e é aqui que se contamina com o sentido que não está ligado apenas ao contexto frasal, mas a superfície também, onde se contamina com a pragmática, a cultura, o meio em que está inscrito, o contexto além do texto, as implicações daquele signo para o sentido naquela jogada. E, toda vez que muda a jogada, o sentido também muda, porque entram outros elementos nesse jogo.

A semântica, a gramática e a pragmática formam platôs, dentro desses platôs são povoados de conceitos-acontecimentos, sendo as peças dessa máquina, desde que compreendamos que o problema é quem aciona o platô que transmite a força do motor aprendizagem para o aluno-experimentador. Por conseguinte, semântica, pragmática e gramática são discos com aberturas que se acoplam formando um único platô com velocidades infinitas e movimentos finitos que movem a aprendizagem-experimentação, ora fazendo pausas necessárias para traçar novas rotas, ora percorrendo os mesmos caminhos, mas agora com um olhar diferente.

Acrescentamos que o professor não está dispensado do planejamento da sua aula, “[...] mas a aula não se autodetermina; o planejamento vaza, os alunos atravessam e percorrem outros sentidos. A aula e o ensino não compõem uma moldura fechada, enclausurada, ao contrário, a ciência também opera movimentos” (Brito; Ramos, 2014, p. 36). Com isso, entender que o planejamento, o ensinar, deve passar pela problematização, e que esse seja um meio, um processo e não o fim, ou levantamento de certezas, porém seja percurso, assim como é o processo do aprender.

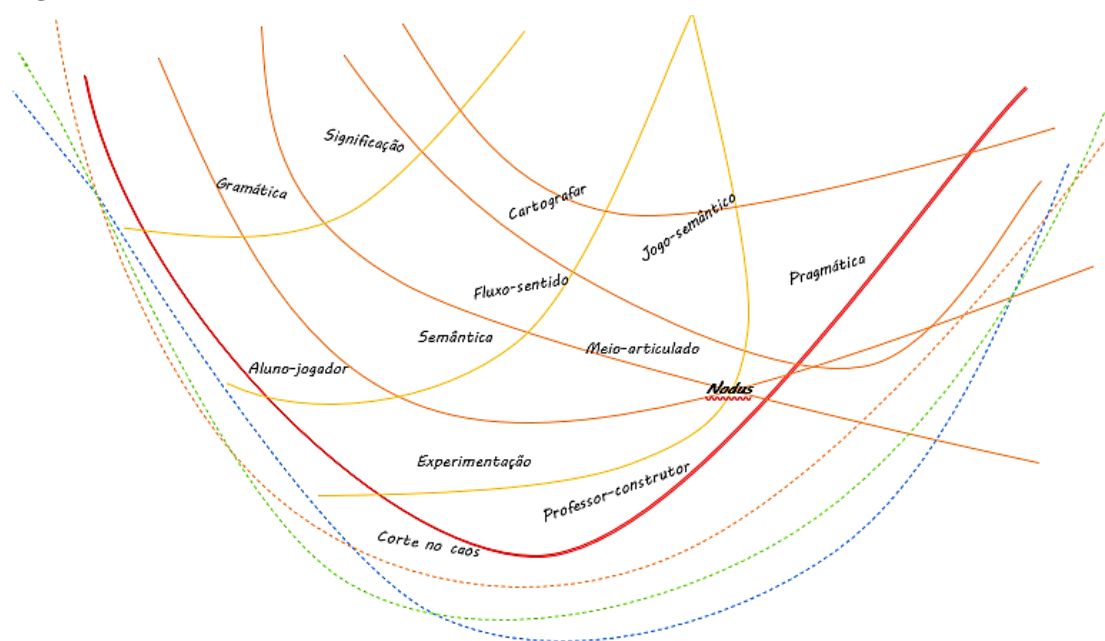
O plano de imanência como imagem do pensamento deve-se abrir a novos modos ainda não atualizados do estudo semântico, modos que podem surgir a partir de novas conexões e experiências geradas a partir dos encontros e agenciamentos com os alunos-peixes/ alunos-cartógrafos/ alunos-jogadores. Esse estudo, cuja influência deleuziana, deve fugir do que já tem forma, que já tem um pensamento final, não necessitando ser modificado, alterado. Então, no

plano de imanência, não é imposto um modelo do que é ou não um estudo semântico, com suas definições, limites, mas abrirá possibilidades de experimentação do que poderia ser tal estudo, com seus erros, desvios e contaminações pragmáticas e gramáticas.

Dessa maneira, nesse jogo, ao passo que vamos cartografando e construindo um plano comum da imanência que une a realidade do aluno-jogador, o meio coletivo e as peças-forças de ensino do jogo, no caso, a semântica, a pragmática e a gramática entram em relação.

O ensino semântico reticular faz cortes no caos, necessita de agenciamentos, de experimentações que partem do caos, movimento infinito de energia, entra no jogo incerto buscando encontros com os signos. Portanto, uma semântica reticular, o ensino-rede, perpassaria por esse processo de conexões, interconexões e experimentações que mencionamos e tentamos, por meio de uma figura, a seguir, ilustrar.

Figura 39: semântica-rede



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

7 CONSIDERAÇÕES FLANÁVEIS

“O próprio escritor escreve com uma memória curta, enquanto se presume que o leitor seja dotado de uma memória longa.”
(Deleuze; Guattari, 1997, p. 181)

Inicialmente, é importante entender que as reflexões discutidas nesta pesquisa não são conclusivas, ou definitivas. Elas são reflexões em movimento, possibilitando retornos, diferenciações, novas construções. Dessa maneira, tendo a essência como duas potências, a diferença e a repetição. Este trabalho, portanto, não é um fim em si, mas uma etapa em um diálogo mais amplo que permite retorno e novas construções, ou melhor, como diferença que pede repetição, não da mesma coisa, nem do exterior ou imóvel.

Até aqui fomos pintando quadros, desenhando, colorindo, refletindo, criando, construindo. Entretanto, quadros, pinturas, desenhos, que não são rígidos, arbóreos e enraizados; são antes uma criação por agenciamentos, por fluxos, por linhas que se cruzam, entrelaçam, sendo pinturas fluidas que correm, escorrem e percorrem, podem ser refeitas, transformadas, quebradas. Nossas linhas aqui traçadas são, como novelos de linhas que podem construir um lindo casaco, todavia também pode ser desmanchado e fazer uma camisa, um sobretudo, um vestido, é um tecer criativo, que se faz livre.

Nesse viés, o objetivo proposto no início dessa pesquisa era fazer uma análise da abordagem da semântica nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLB de 2024. E, inspirando-se nas teorias de Deleuze, Guattari e Simondon, buscar não apenas compreender a atual configuração da semântica nesses materiais, mas também investigar como podemos, por meio desse entendimento, contribuir para um ensino mais dinâmico e eficaz da semântica. Tendo como proposta provocar situações-problema, promover encontros conceituais e estabelecer agenciamentos que estimulem a construção de uma perspectiva de semântica-rede.

Conseguimos atingir o objetivo, ao analisarmos a semântica nos LD percebemos primeiramente que o LD sendo um objeto técnico, sozinho é apenas neutro, necessita da ação com o humano e o meio. Secundamente, que os conteúdos semânticos, quando abordados, seguiam estruturas predeterminadas, estáticas e prontas, e nós buscamos fugir dessas regras, desse engessamento e procuramos errar, porque é assim que experimentamos. Ora, como posso preestabelecer questões e atividades sem estar envolta no meio e com ele trocar fluxos, fazer encontros, gerar problemas e, em busca de resolvê-los, criar mais problemas? Além disso, as teorias seguidas nos fizeram entender que, como diz Kastrup (2019), nós devemos começar pela prática, ela é o meio, em um corpo a corpo com o campo.

Também, chegamos ao entendimento que o aprender se dá pelo/no percurso, na expressão desse percurso, não sendo um percurso pronto, nem imposto, ou ordenado, contudo, construído por afecções e experimentações. Logo, aprender é construir mapas, visto que são compostos juntos, maleáveis, e não são decalques, pois no decalque não há desejo, nem produtividade. Ademais, o aluno também é o próprio meio, porque por ele passa a velocidade, as potências, e os fluxos, por isso na aprendizagem devemos cuidar para não castrar os fluxos criativos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa contribui com a ampliação do olhar para uma semântica-rede que segue planos de imanência fazendo agenciamento com outros *nodus (nó)*, fugindo das teorias arbóreas, estruturalistas. Além disso, chegamos a pontos de convergência que o significado/significação, identidade de produção, sendo flutuante é atravessado pelas duas linhas ao mesmo tempo, as linhas duras e as linhas maleáveis. Quando, duras estão empregadas no dicionário e maleáveis quando estão em produção, por exemplo, na frase, no texto, e precisam significar, ambas são estáticas a um território.

Já o sentido é a linha de fuga, o voo a partir da ruptura, porque ele foge da estrutura da frase e do texto, ele busca voos com a cultura, o meio, o contexto e o por vir, acontecendo pelas trocas, pelos agenciamentos. No entanto, vale ressaltar que essas linhas não são separadas, elas se cruzam, mesmo porque se fossem separadas cairíamos na hierarquia e no arbóreo e, não é esse o caminho que buscamos.

Em continuidade, também contribui para vermos o aluno como transdutor, como menciona Simondon (2020), uma vez que ele modula e tem modulação, não sendo um reservatório, ou depósito.

Acrescentamos que, a proposta de tese foi teórica, um entremeio, não cabendo um exemplo prático porque dependeria de um meio associado que seria a turma e isso envolveria vários pontos a serem considerados. Como, por exemplo, qual a necessidade dessa turma, se têm alunos com deficiência, se a escola possui recursos didáticos ou não, dentre outros. Diante disso, não é possível estabelecer uma proposta de atividade/exemplo porque seria generalizante, visto que ela sofre modificações diante do meio e das relações em que estão envolvidas. Apesar de ter traçado algumas sugestões ao final do capítulo de análise dos LD.

Por isso, como propostas de pesquisas futuras, pretendo trabalhar a semântica-rede com os alunos da educação básica e assim apresentar os resultados obtidos. Também, seguir aprofundando essa semântica-rede, de modo a disseminar artigos sobre essa perspectiva para termos pontos de partida teórico-práticos. Visto que, não encontramos materiais que abordam explicitamente sobre o que seria uma semântica reticular.

É a escrita que movimenta a pesquisa, o traçar, o rasgar, não a pesquisa que move a escrita, pois se assim fosse, seria uma escrita morta, fria e sem vida. Mas, ao contrário, sendo a escrita fluxo, vida, intensidade, sendo desenhada, sendo formada pelo processo do bordar linhas, podendo a qualquer instante fugir e retornar de um modo diferente, sendo como ela é um fluxo de sangue, de vida, um fluxo de água, viva e maleável.

Portanto, só vivenciamos criativamente a semântica reticular quando experimentamos individualizações e agenciamentos com outras redes, nas relações, nas trocas que os fluxos correm, escorrem e percorrem.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, Cármen; RODRIGUES, Eduardo Alves. O conceito de língua em/de Benveniste. *Línguas e instrumentos linguísticos*. n. 41, p. 9-30, jan.-jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao41/artigo1.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.
- ALMEIDA, Júlia Maria Costa de. *Pragmática e agramatical em Deleuze*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. 195 f., Tese (doutorado em Linguística) - Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/Pragmática e agramatical em Deleuze.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.
- ARAÚJO, André Corrêa da Silva de; PEREIRA, Demétrio Rocha. A comunicação enquanto semiogênese: do díspar ao signo em Simondon e Deleuze. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Joinville: SC, p. 1-15, 2 a 8 de set. de 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217218/001121121.pdf?seq>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Novo singular & plural leitura, produção e estudos de linguagem: 9º ano: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2022.
- BARROS, Fernanda Pinheiro; BARROS, Luciana Mariz; PEREIRA, Camila Sequetto. *Metaverso: Língua Portuguesa, 9º ano*. São Paulo: Editora SEI, 2022.
- BARROS, Gustavo de Almeida. *Da individuação em Simondon ao inventar-se pela educação infantil*. São Carlos: UFSCAR, 2015.
- BELTRÃO, Eliana Lucia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. *A conquista língua portuguesa: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: FTD, 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Curricular do Território Maranhense: para a educação infantil e o ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Guia digital PNLD 2024: Língua Portuguesa: ensino fundamental, anos finais*. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Acesso em: 10 de jan. de 2023.
- BRITO, Maria dos Remédios de; RAMOS, Maria Neide Carneiro. Por um ensino e uma aprendizagem-acontecimento. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 31-47, jan-abr 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/97bzNt8zYDBvKKGK8WJG86RN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 de dez. de 2022.

CABRAL, Caio César. *A teoria da individuação de Gilbert Simondon: os modos físico e biológico de individuação*. 2016, 177 f. Tese (doutorado em filosofia) - Programa de pós-graduação em filosofia do departamento de filosofia da faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da universidade de são Paulo, 2016. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-14082017-130615/pt-br.php>. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

CAMPOS, Jorge Lucio de; CHAGAS, Filipe. Os conceitos de Gilbert Simondon como fundamentos para o design. In: *biblioteca online de ciências da comunicação*, 2008, p. 1-12. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/campos-jorge-chagas-filipe-conceitos-de-gilbert-simondon.pdf>. Acessado em: 16 de abril de 2022.

CANÇADO, Márcia; AMARAL, Luana. *Introdução à Semântica Lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.

CARREIRA, Maria Helena Araújo. Para uma leitura guiada de Sémantique Générale de Bernard Pottier, com adaptações ao português. *Revista da faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, Universidade do Porto, p. 147-180, 1994. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/rll/article/view/8324>. Acesso em: 23 de agosto de 2023.

CARVALHO, Jairo Dias. A invenção dos objetos técnicos e a atividade artística: uma leitura de Gilbert Simondon. In: *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 8. n. 2 (2017), p. 5-18. doi:<http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v8i2.31049>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/31049>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português linguagens: 9º ano*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v.14, n.3, p. 912-933, set./dez., 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8045>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

DAMASCENO, Veronica. Notas sobre a individuação intensiva em Simondon e Deleuze. *O que nos faz pensar*. N. 021, p. 173-186, maio, 2007. Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. Imanência: uma vida. *Limiar*. vol. 2, nº 4, p. 178-181, 2º semestre de 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/article/download/10.gilles-deleuze-imanencia,umavida> . Acesso em: 23 de julho de 2023.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. de Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1, Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2, Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3, Trad. Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5, Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS)

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. *Jornadas: Novos caminhos*: Língua portuguesa: 9º ano. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

ESCÓSSIA, Liliana da. *Relação homem-técnica e processo de individuação*. Editora da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 1999.

FARHAT, Theodoro Casalotti; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional. *Revista do GEL*, v. 18, n. 2, p. 35-65, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/3117/1998>. Acesso em: 15 de julho de 2023.

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

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. Semântica Cultural. BASSO Renato; FERRAREZI JUNIOR, Celso (org.). *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, p. 71-87, 2013.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; OLIVEIRA, Fernanda Alvim de. Análise semântica: os processos de resignificação em livros didáticos. *Revista (Entre Parênteses)* – ISSN 2238-4502, Vol. 1, Núm. 5, p.1-19, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.unifal->

mg.edu.br/revistas/index.php/entreparenteses/article/view/386/pdf. Acesso em: 15 de julho de 2023.

FERREIRA, Dina Maria Martins; SILVA, Jony Kellson de Castro. Por uma pragmática menor: tensões entre linguagem, corpo e política. *TODAS AS LETRAS*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 194-206, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v19n1p194-206>. Acesso em: 15 de julho de 2023.

FREIRE, Emerson. Tecno-estética e formação: especulações iniciais a partir de Simondon e Buckminster-Fuller. *Filosofia e Educação*, ISSN 1984-9605, Vol. 6, Núm. 3, Out. p. 235-259, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/1758/1813>. Acesso em: 15 de nov. de 2021.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Imanência como “lugar” do ensino de filosofia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 127-137, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JphYdRrHD6vscLczfxrVC8j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de nov. de 2022.

GOMES, Sávio de Araújo. *Individuação e metaestabilidade na obra de Gilbert Simondon: Contribuições à Psicologia*. 2019, 130 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Psicologia, 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_18d5c4e2ee92d169487d67c6add7c8ff. Acesso em: 15 de nov. de 2021.

GUIRAUD, Pierre. *La Semántica*. México: Fondo de cultura económica, 1960.

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

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. Série Princípios, vol. 8. São Paulo: Ática, 1985.

JÚLIO, Silvana Rossi; BERTOLETTI, Márcia Lenise. *Super AÇÃO! Português: 9º ano: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2022.

JUNGK, Isabel Victoria Galleguillos. *Por uma Ontologia Plana: Harman, Simondon, Peirce*. 2017, 247 f. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19905/2/Isabel%20Victoria%20Galleguillos%20Jungk.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51, 2015.

KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. *Rev. Polis e Psique*; 20 anos do PPGPSI/UFRGS, p. 99 – 106, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpps/v9nspe/v9nspea07.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2022.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 de fev. de 2022.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luís Artur; ANDREOLI, Giovani Souza. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). *Cartografias e Devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 91-101, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEMOS, Cássio Fernandes; OLIVEIRA, Andréia Machado. Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. *Paralelo 31*, ed. 8 de jul., p. 40-51, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/13299-45975-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/13299-45975-2-PB%20(2).pdf). Acesso em: 05 de março de 2023.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. *O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC)*. 2018, 256 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Área de concentração: Linguística Aplicada, Linha de pesquisa: Ensino do Português. 2018.

LOPEZ, Luiz Manoel. *Teoria do Sentido em Deleuze*. An. Filos. São João del-Rei, n. 10. p. 203-220, jul. 2003. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/anaisdefilosofia/LUIZ.PDF>. Acesso em: 15 de julho de 2023.

MARTINS, Moisés de Lemos. Sob o signo do som e do fluxo. Prefácio. NEVES, José Pinheiro. *O apelo do objecto técnico: A perspectiva sociológica de Deleuze e Simondon*. Porto: Campo das letras, 2006.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa. Silêncio e sentido em Gilles Deleuze. *O MANGUEZAL*, v. 1, n. 2, a. 2, pp. 63-76, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/omanguezal/article/view/9410>. Acessado em: 15 de julho de 2023.

MAXWELL. *Capítulo 3 Deleuze & Guattari: linguagem e devir*. PUC-RIO, p.66 - 98 s.a.. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35108/35108_5.PDF. Acessado em: 10 de julho de 2022.

MEDEIROS, Willian Costa de. *Análise do ensino de filosofia no Ensino Médio pela perspectiva de Deleuze e Guattari*. 2019, 129 f. Dissertação (mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do

Tocantins (UFT), Programa de mestrado em Filosofia - PROF-FILO, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/644759/2/UFT-WillianMedeiros-Turma2017-2019.pdf>. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

MICHAELIS – *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Uol. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/egiptologo/>. Acesso em: 15 de julho de 2023.

MICHAELIS – *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Uol. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/logos>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

MÓIA, Telmo. Ana Maria Martins e Ernestina Carrilho (orgs.), *Manual de Linguística Portuguesa*, Manuals of Romance Linguistics 16, Mouton De Gruyter, p. 270-297, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33154/1/tmoia_manualLP2016_vers%C3%A3o_final_draft.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

MORELLI, Marcos Rogério, editor responsável. *Trajetórias língua portuguesa: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. Obra coletiva. São Paulo: FTD, 2022.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. 2012, 216 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4316654/mod_resource/content/1/signo_deleuze_tese.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

NEVES, José Pinheiro. *O apelo do objecto técnico: A perspectiva sociológica de Deleuze e Simondon*. Porto: Campo das letras, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. A interface sintaxe, semântica e pragmática no funcionalismo. *D.E.L.T.A.*, 33.1, p. 25-43, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kLLrT3jm9LtVSnbKMCVqFvn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L.. *Geração alpha língua portuguesa: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. Editora responsável Isadora Pileggi Perassollo. 4. ed. São Paulo: Edições SM Educação, 2022.

NOGUEIRA, S. M.; BARRETO, D. J. T. Abordagem da semântica nos livros didáticos de língua portuguesa em países lusófonos. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 586–608, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1981. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1981>. Acesso em: 18 set. 2023.

OLIVEIRA, Andréia Machado. Corpos associados: a arte e o ato de experienciar de acordo com Gilbert Simondon. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 101-114, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/23456/19319>. Acesso em: 15 set. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. *Arte-cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. *Educação-cartografia: possibilidades de agenciamentos, experimentação e devires na educação infantil*. João Pessoa: Ideia, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; PEEL, Misleine Andrade Ferreira. *Individualizações linguageiras e meios associados*. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Misleine Andrade Ferreira Peel (Org.). João Pessoa: Ideia, 2022.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua leitura, produção de texto e linguagem: 9º ano: manual do professor*. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2022.

PAIVA, Andressa Munique, editora responsável. *Araribá conecta português: 9º ano: manual do professor*. Obra coletiva. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p 17-31, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; BASSO, Renato Miguel. A Semântica, a pragmática e os seus mistérios. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 5, n. 8, março, p. 1-30, 2007. ISSN 1678-8931. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Os caminhos da pragmática no Brasil. *DELTA*, vol. 15, n°. Especial, p. 323-338, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SQzNNhkbsGPsMKRQdH5J7pK/>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; COCA, Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. *Comunicação & Inovação*, v.19, n. 41, p. 34-48, PPGCOM/USCS. set-dez, 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/5481. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

SILVA, Fernanda Gomes da. SANT'ANNA, Simone. A semântica lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia. *Livro dos minicursos*. 9 Cadernos do CNFL, vol. XIII, nº 03, p. 34- 48, 2009. disponível em: https://www.academia.edu/28842810/A_SEMANTICA_LEXICAL_E_AS_RELACOES_DE_SENTIDO_SINONIMIA_ANTONIMIA_HIPONIMIA_E_HIPERONIMIA. Acesso em: 28 de julho de 2023.

SIMÕES, Darcilia M. P. *Subsídios para a análise dos conteúdos textuais*. Matraga, Rio de Janeiro, 1 v. 16, p.101-124, 2004. disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a11.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2023.

SIMONDON, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015.

SIMONDON, Gilbert. *Do modo de existência dos objetos técnicos*. Trad. Vera Ribeiro. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

SIMONDON, Gilbert. *Du mod d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier, 1958, 1969, 1989.

SIMONDON. Gilbert. *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

SOUZA, Nathan Bastos de. Semântica do acontecimento e agenciamento enunciativo: um exercício de análise. *Revista Investigações*, Recife, v. 32, n. 2, p. 87 - 103, dezembro, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/240676>. Acessado em: 25 de julho de 2023.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Teláris Essencial: Português: 9º ano*. São Paulo: Ática, 2022.

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