



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

HUGO FERRAZ PEREIRA

**O ESTUDO DO SIGNIFICADO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE CANDEIAS: O CASO DAS CONJUNÇÕES**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

HUGO FERRAZ PEREIRA

**O ESTUDO DO SIGNIFICADO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE CANDEIAS: O CASO DAS CONJUNÇÕES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras - Licenciatura - Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

P491e

Pereira, Hugo Ferraz.

O estudo do significado no Ensino Médio em uma escola estadual de Candeias : o caso das conjunções / Hugo Ferraz Pereira. - 2020.

96 f. : il. color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença.

1. Estudantes do Ensino Médio - Candeias (BA). 2. Língua portuguesa - Conjunções.
3. Língua portuguesa (Ensino Médio) - Estudo e ensino - Candeias (BA). 4. Professores de Português - Candeias (BA). I. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 469.5708142

HUGO FERRAZ PEREIRA

**O ESTUDO DO SIGNIFICADO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE CANDEIAS: O CASO DAS CONJUNÇÕES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras - Licenciatura - Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença (Orientador)

Doutor - Universidade de São Paulo

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

Prof.^a Dr.^a Lídia Lima da Silva

Doutora - Universidade de São Paulo

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

Prof. Dr. Denilson Lima Santos

Doutor - Universidade de Antioquia

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

Dedico este trabalho a meu pai, Aurelino Celestino Pereira, pessoa que me ensinou a ler e a escrever nesta vida, para escrever minha própria história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço os meus pais, dona Ana e seu Aurelino, pessoas sem as quais jamais estaria vivo e também não chegaria onde cheguei. Vocês são corresponsáveis nesta conquista.

Agradeço os meus tios e tias, mas, especialmente, ao meu tio “grande” Valdino e minha tia “Marry”. Obrigado por todos os transportes que vocês pagaram para eu estudar e finalizar o Ensino Médio. Não foi fácil, mas conseguimos. Amo vocês.

Agradeço aos meus amigos do meu bairro (Cosme de Farias - Salvador) de onde tenho orgulho de ter sido criado; Ramon, Rodrigo, Ney, Dei, Jeo, Bubassa, Deivisson, Jay, Nico, Maikon e Mundinho.

Agradeço aos meus amigos e irmãos, companheiros de graduação e da vida, Helena, Ageo Bispo, Jocimar e Ramon. Essas pessoas não tenho como expressar com palavras minha gratidão e respeito. Apenas digo que os amo profundamente. Obrigado por tudo, Adelphos!

Agradeço imensamente a todos os professores e professoras da graduação. Gostaria de destacar os nomes que levarei comigo por toda a minha vida: ao professor Paulo Sérgio de Proença, que mudou minha forma de ser. Cada minuto de aula que o senhor ministrava era um manancial de conhecimento, sabedoria e amor. Leitura e produção de texto, história da língua portuguesa, latim e grego, foram as maiores alegrias que pude experimentar nessa graduação. *Magister, discipulus eius erunt in perpetuum (Professor, serei sempre seu discípulo)*. À professora Caterina Rea; ao professor Leonardo Nascimento; ao professor Emanuel Cardoso; ao meu queridíssimo professor Eduardo dos Santos, por toda dedicação, amor e alegria no ensino de sintaxe; ao professor Denilson Lima Santos, por sua humildade e compreensão para ensinar a quem pouco sabe (eu), mas que muito aprendeu com ele. E por último, mas não menos importante, à professora Lidia Silva, a quem agradeço profundamente por ter aceitado o desafio de me orientar no início deste trabalho. Obrigado por tudo.

Agradeço à minha família do Centro Espírita Amor e Luz (CEAL), de Candeias, B Carminha, Leide, Lia Mara, Reginaldo, Elen, Taty, Lindiane, Celeste, Agnaldo, Antó Luciene.

Por fim, agradeço profundamente à minha companheira, Givanilda Souza; se não fosse seu apoio, certamente nenhuma dessas palavras estariam sendo escritas carregadas de sentimento e gratidão. Agradeço à minha sogra, Gildete, e ao meu sogro Jurandi. Obrigado por me acolherem e me tratarem melhor que um filho.

Só o riso, o amor e o prazer merecem revanche. O resto, é mais que perda de tempo... é perda de vida. (Francisco Cândido Xavier)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) discute o ensino de gramática nas escolas. De maneira mais específica, este TCC volta-se para a discussão do ensino do significado para os estudantes do Ensino Médio. Os focos são a descrição e a análise do ensino do significado de conjunções. Assumindo que esse é um tema de dificuldade de aprendizado para os discentes e de ensino para os docentes, as questões norteadoras são: Como é o ensino do significado? Como é tratado o ensino do significado das conjunções? Este trabalho tem como objetivo geral apresentar como é tratado o estudo do significado das conjunções no Ensino Médio. Como método, foi feita uma pesquisa com abordagem qualitativa. Como procedimentos, foram realizados: pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo na instituição Estadual Luiz Viana Filho; estudo de caso; formulação e aplicação de questionário, constando de perguntas fechadas e abertas, para os discentes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio e para docentes da área de língua portuguesa. Foi analisado o conteúdo das respostas colhidas; foram estudados dois livros didáticos utilizados pelas duas turmas. Os resultados obtidos foram que os estudantes, em sua maioria, não sabem o que é semântica e o que ela estuda; no que se refere à prática dos docentes, o significado aparece associado à interpretação de textos; nos livros didáticos observados, a discussão sobre o significado está associada à semântica argumentativa, à semântica lexical, interface semântica e pragmática e linguística textual. Parte-se de definições sobre diferentes semânticas (cf. FERRAREZI JUNIOR; BASSO, 2019) e assume-se que o ensino de gramática, visto como estudo de fenômenos linguísticos, e não como prescrição, precisa compor o currículo escolar (ver, por exemplo, BORGES NETO, 2012; PIRES DE OLIVEIRA, 2015; entre outros). Apresenta-se uma proposta de atividade que tem como foco o ensino de conjunção. Assumindo a dificuldade que os discentes apresentam na interpretação do significado, considerando os resultados de avaliações, como, por exemplo, os obtidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o estudo apresentado justifica-se porque coloca em evidência o tema e estratégias para o seu ensino. As questões que envolvem o entendimento da significação são essenciais para os seres humano.

Palavras-chave: Estudantes do Ensino Médio - Candeias (BA). Língua portuguesa - Conjunções. Língua portuguesa (Ensino Médio) - Estudo e ensino - Candeias (BA). Professores de Português - Candeias (BA).

ABSTRACT

This course conclusion paper (TCC) discusses the teaching of grammar in schools. In a more specific way, this TCC focuses on the discussion of teaching meaning to high school students. The focuses are the description and analysis of the teaching of the meaning of conjunctions. Assuming that this is a topic of learning difficulty for students and teaching for teachers, the guiding questions are: How is the teaching of meaning? How is teaching the meaning of conjunctions treated? This work has as general objective to present how the study of the meaning of conjunctions in High School is treated. As a method, a research was made with a qualitative approach. The following procedures were performed: bibliographic research; field research at the Luiz Viana Filho State institution; case study; formulation and application of a questionnaire, consisting of closed and open questions, for students from two classes in the third year of high school and for teachers in the Portuguese language area. The content of the responses collected was analyzed; two textbooks used by the two classes were studied. The results obtained were that the students, for the most part, do not know what semantics is and what it studies; with regard to the practice of teachers, meaning appears associated with the interpretation of texts; in the observed textbooks, the discussion about meaning is associated with argumentative semantics, lexical semantics, semantic and pragmatic interface and textual linguistics. It starts from definitions about different semantics (cf. FERRAREZI JUNIOR; BASSO, 2019) and it is assumed that the teaching of grammar, seen as a study of linguistic phenomena, and not as a prescription, needs to compose the school curriculum (see, for example, BORGES NETO, 2012; PIRES DE OLIVEIRA, 2015; among others) ..An activity proposal that focuses on conjunction education is presented. Assuming the difficulty that students have in interpreting meaning, considering the results of assessments, such as those obtained by the International Student Assessment Program (PISA), the study presented is justified because it highlights the theme and strategies for your teaching. The issues surrounding understanding the meaning are essential for human beings.

Keywords: High School Students - Candeias (BA). Portuguese language - Conjunctions. Portuguese language (High School) - Study and teaching - Candeias (BA). Portuguese Teachers - Candeias (BA).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ESTUDO DO SIGNIFICADO: BREVE APRESENTAÇÃO	16
2.1	LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA TRADICIONAL E LINGÜÍSTICA	16
2.2	O QUE É O ESTUDO DO SIGNIFICADO?	20
2.2.1	Semântica Formal	22
2.2.2	Semântica Argumentativa	24
2.2.3	Semântica Cognitiva	27
2.2.4	Semântica dos Protótipos	30
2.2.5	Semântica Cultural	30
2.2.6	Semântica da Enunciação	33
2.2.7	Semântica Lexical	34
2.2.8	Semântica e outras áreas	34
2.2.8.1	<i>Semântica Computacional</i>	34
2.2.8.2	<i>Semântica e Psicolinguística Experimental</i>	36
2.3	RESUMO DO CAPÍTULO	37
3	DESCRIÇÃO DA PESQUISA	38
3.1	DESCRIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	38
3.2	DESCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	40
3.2.1	Descrição do questionário respondido pelos discentes	40
3.2.2	Descrição do questionário respondido pelos docentes	41
3.3	DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO OBSERVADO	41
3.4	RESUMO DO CAPÍTULO	53
4	DESCRIÇÃO DOS ACHADOS	54
4.1	O ESTUDO DO SIGNIFICADO PARA OS DISCENTES	54
4.2	O ESTUDO DO SIGNIFICADO PARA OS DOCENTES	58
4.3	O ESTUDO DO SIGNIFICADO NO MATERIAL DIDÁTICO OBSERVADO	61
4.4	RESUMO DO CAPÍTULO	74
5	UMA PROPOSTA DE ENSINO DE CONJUNÇÕES	75
5.1	O QUE SÃO CONJUNÇÕES? BREVE APRESENTAÇÃO	75
5.2	UMA PROPOSTA DE ENSINO	80
5.3	RESUMO DO CAPÍTULO	88

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICES	94
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES	95
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES	96

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como tema o ensino de gramática. De maneira mais específica, este TCC volta-se para a discussão do ensino do significado na Educação Básica. Este trabalho tem como focos a descrição e a análise do ensino do significado de conjunções considerando o contexto do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Candeias, Bahia.

O problema da educação no sistema público brasileiro é dos mais graves assim como o problema da saúde e da segurança pública, que também denunciam o plano de controle das massas e, é claro, a manutenção de uma república comandada por uma corte imperial disfarçada de representantes legais de um povo.

A educação familiar é uma das bases primordiais para a formação dos indivíduos numa sociedade. No entanto, por mais que se tenha uma boa formação de base familiar, formação essa que nos apresente valores como respeito a todos e todas, independentemente de sua cor, gênero, classe social, deficiência física ou psicológica e credo, ainda assim, não se pode desprezar o papel das instituições de educação formal, sobretudo as instituições de educação do sistema público brasileiro.

Quando se observa o sistema público de educação – mais especificamente, as escolas estaduais de nível fundamental (I e II) e, sobretudo no Ensino Médio – logo é possível se deparar com uma lamentável realidade: escolas com estruturas físicas ruins (sem água, cadeiras quebradas, ventiladores em mau funcionamento, isso quando funcionam, etc.); alunos com problemas de aprendizagem por conta de uma base de Ensino Fundamental deficiente; além de outros fatores como: a falta de merenda escolar, transporte e material básico para estudar (caderno, mochila, etc.), entre outros problemas.

Além disso, os professores têm de lidar com a desvalorização de seu papel social, não somente por parte do sistema político, mas também, por uma parcela dos estudantes e por suas famílias.

Outro fato importante a ser considerado é o contexto social de cada estudante. Os estudantes de escolas públicas, em sua maioria, fazem parte de comunidades de baixa renda e muitos deles estão em zona de vulnerabilidade social. Esses estudantes, em sua maioria, não dominam a norma culta do português brasileiro seja na escrita, seja na fala (oralidade). É então que, em algumas situações, a escola e o professor (de língua portuguesa ou não), não assumindo o compromisso com o processo educacional, e não compreendendo o processo de

heterogeneidade da língua através da variação linguística, não faz a mudança e o trabalho necessário de estudo e respeito às diferentes formas de *registro linguístico*¹.

É necessário fazer questionamentos sobre a arquitetura escolar e sobre como os estudantes são recebidos no espaço de aprendizagem considerando a heterogeneidade das pessoas que circulam pela escola. Além disso, é possível perceber que a troca de conhecimento no processo de aprendizagem entre docentes e discentes é comprometida em sala de aula por diversos fatores que vão da desvalorização de seu registro, às dificuldades de alimentação e transporte, por exemplo.

Um aspecto relevante para a não compreensão da linguagem é o desconhecimento, por parte da escola, do lugar social do educando pelo educador, o que dificulta o processo de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se pensar o papel da língua nesse processo; sobretudo, quando se trata da significação, do que é e/ou está sendo dito em sala de aula.

É relevante questionar como se discute a significação das palavras, das sentenças, dos textos e dos discursos, mais especificamente, do ponto de vista da *Semântica*, campo de estudo da área de linguagens tão importante para compreensão do significado.

A experiência em sala de aula com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual, possibilitou que, neste trabalho, fosse dada atenção para questionamentos que frequentemente surgem como: *O que significa isso?* ou *O que isso quer dizer, professor?* De modo mais específico, é possível identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para a análise e compreensão de relações de significado estabelecidas entre orações subordinadas por meio de conjunções, que muitas vezes não fazem parte do uso cotidiano.

Diante disso, a questão colocada por este trabalho de conclusão de curso, de modo geral, é: como é o ensino do significado para os estudantes do Ensino Médio? Mais precisamente, busca-se responder: como é tratado o estudo do significado das conjunções nas orações subordinadas adverbiais.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar como é tratado o estudo do significado das conjunções no Ensino Médio. Os objetivos específicos são: (i) descrever o conteúdo presente nos livros didáticos escolhidos; (ii) descrever as entrevistas realizadas com os discentes e docentes; (iii) descrever o ensino das conjunções; e (iv) sugerir uma proposta de ensino das conjunções.

¹ Facilidade que o falante tem de mudar de *registro*, como se diz em Linguística. Ele pode passear tranquilamente por todo o espectro de variedades, por todo o *continuum*, conforme lhe pareça mais adequado às suas intenções comunicativas e às situações. Sobre esse assunto ver, por exemplo, Bagno (2007; 2015).

Como método de pesquisa para a realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa com abordagem qualitativa. Como procedimentos, foram realizados: pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo na instituição Estadual Luiz Viana Filho; estudo de caso; formulação e aplicação de questionário, constando de perguntas fechadas e abertas, para os discentes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio e para docentes da área de língua portuguesa. Foi analisado o conteúdo das respostas colhidas por meio dos questionários; foram estudados os livros didáticos utilizados pelas duas turmas.

Este trabalho se justifica tendo em vista a dificuldade dos discentes com relação ao entendimento do significado. A título de ilustração, ainda que este TCC se proponha a discutir dados relacionados a estudantes do final do Ensino Médio, é relevante considerar o papel da competência leitora (decodificar a escrita e compreender os significados do que se lê, refletindo sobre o que se lê; fazer uso de textos escritos)² e da compreensão do significado no processo de leitura. A não compreensão do significado possui relação direta com os baixos resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Problema grave, quando se leva em conta a importância desse programa no cenário internacional de educação.

O PISA é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse programa apresenta informações sobre o desempenho dos discentes, com idade de quinze anos, em relação a conhecimentos de matemática, ciências e língua, considerando também outros aspectos dentro e fora da escola.

O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. (INEP, 2019)³

O PISA tem como foco avaliar três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. No resultado divulgado no ano de 2019, referente à edição de 2018, o Brasil ficou atrás de países como México e Romênia, ocupando a 58ª posição.⁴ Os estudantes apresentam dificuldade na compreensão de textos, por exemplo. Desse modo, necessário se faz

² Na definição dada pela OCDE para a edição do PISA de 2018, competência leitora é: "Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society" (Competência leitora é entender, usar, avaliar, refletir e envolver-se com textos, a fim de atingir seus objetivos, para desenvolver o conhecimento e o potencial desses textos e para participar da sociedade.)

³ Todas as citações diretas presentes neste TCC seguem a forma como foi redigida pelo autor no texto fonte. Não houve alteração/correção para o novo acordo ortográfico.

⁴ Fonte: Portal UOL - <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-ciencias-e-matematica-e-empaca-em-leitura.htm>. Consultado em 20 jan 2020.

voltar a atenção, entre outros aspectos, para como o significado está sendo apresentado nas instituições de ensino.

Além disso, pensando de forma mais geral, conforme afirmam Ferrarezi Junior e Basso (2019), entender "[...] a questão da significação, de alguma forma, diz respeito a nos entender, a compreender *o que somos e por que somos exatamente isso que somos.*" (FERRAREZI JUNIOR E BASSO, 2019, p. 16)⁵ Nesse sentido, estudar o significado é essencial para o conhecimento de si mesmo, de modo que, partindo da descoberta do significado, pode-se obter pistas do que significa ser um ser humano.

Como dito, este trabalho de conclusão de curso discute o ensino do significado na Educação Básica. Este TCC está estruturado como segue: no capítulo 2, são apresentadas, brevemente, algumas teorias que tratam do estudo do significado; no capítulo 3, é apresentada uma descrição da pesquisa (cenário e sujeitos da pesquisa e formas de coleta de dados); no capítulo 4, é apresentada a análise dos achados; no capítulo 5, é apresentada uma proposta para o ensino das conjunções; e, no capítulo 6, seguem as considerações finais.

⁵ Grifos dos autores.

2 O ESTUDO DO SIGNIFICADO: BREVE APRESENTAÇÃO

Neste capítulo serão brevemente apresentadas algumas abordagens, na área dos estudos linguísticos, que têm como objeto de pesquisa o significado. Antes, porém, são apresentadas algumas definições de: linguagem, língua, Gramática Tradicional e Linguística.

2.1 LINGUAGEM, LÍNGUA, GRAMÁTICA TRADICIONAL E LINGUÍSTICA

Para viver em sociedade a comunicação é algo indispensável. Mesmo com os diversos meios de comunicação que as novas tecnologias nos proporcionam, a fala e a escrita são os meios mais utilizados para as sociedades nas mais variadas culturas.

Nos comunicamos através da linguagem. A palavra *linguagem*, em um sentido mais geral, está associada às diversas formas utilizadas pelos seres humanos para manterem relações através da comunicação. *Linguagem* pode ser entendida como a faculdade cognitiva, dada aos seres humanos biologicamente, que permite aos indivíduos se expressar, aprender, transmitir conhecimento, etc. Nesse sentido, a expressão *linguagem* abarca todos os sistemas de signos utilizados pelas pessoas de uma comunidade, seja a linguagem verbal (língua falada, língua de sinais e língua escrita), seja a linguagem não verbal (as pinturas, a dança, um gesto, etc.) nos processos de interação.⁶

Para Saussure (2006), os seres humanos possuem uma característica própria e inerente à sua natureza; essa característica, que é a capacidade de se comunicar através de signos, denomina-se *linguagem*; nas palavras do autor, “[...] a linguagem é multiforme e heteróclita [...]” (SAUSSURE, 2006, p.17). A linguagem se constitui pela língua (*langue*) e pela fala (*parole*). Para o autor, a língua é a parte social da linguagem, é convencional e homogênea; “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...]” (SAUSSURE, 2006, p.17). A fala, por sua vez, é “[...] um ato individual [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 21)

Na perspectiva de Chomsky, linguagem é “[...] a capacidade humana de falar e entender uma língua [...] uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano

⁶ Há, cada vez mais, discussão sobre as formas de comunicação de outros animais. Este trabalho não fará detalhamentos sobre essa questão. Aqui o termo *linguagem* será utilizado para fazer referência à comunicação humana e o termo *sistemas complexos de comunicação* para falar das formas de comunicação utilizadas pelos demais animais.

[...]” (ver MARTELOTTA, 2015, p.129). Chomsky faz a distinção entre competência “[...] conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua [...]” (ver MARTELOTTA, 2015, p.133) e performance “[...] uso concreto da língua [...]” (ver MARTELOTTA, 2015, p.134).

Para a linguística cognitiva, linguagem é “[...] um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais, e cognitivas, integradas com o resto da psicologia humana [...]” (MARTELOTTA, 2015, p.62).

Segundo Fiorin (2015), “a linguagem é a capacidade da espécie humana de se comunicar por meio de signos [...]” (FIORIN, 2015, p.13). e a “[...] a língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade” (FIORIN, 2015, p.14). As línguas naturais não são somente o meio pelo qual os seres humanos compreendem o mundo. A língua é também o instrumento pelo qual interagem socialmente. Com ela, os seres humanos nomeiam as coisas do mundo e o categorizam.

Na apresentação de Fiorin (2015), a língua possui certas características/propriedades.

A linguagem é comum a todos os homens. Não há diferença de natureza entre as línguas. As distinções entre elas são culturais. Não há línguas simples e línguas complexas. Todas são igualmente simples e complexas. Todas as línguas têm determinadas propriedades e características, que são universais: a) têm dupla articulação (poucos sons que se combinam para formar unidades dotadas de sentido, que, por sua vez, se combinam formando enunciados); b) constituem sistemas cujas unidades se definem umas em relação às outras; c) são convencionais os signos linguísticos; d) comportam redundância (excesso de meios em relação às informações transmitidas); e) apresentam ambiguidades, dissimetrias, irregularidades; f) produzem infinitos enunciados a partir de regras infinitas; g) estão em perpétua mudança; h) permitem a invenção, a criatividade, o deslocamento de sentido, o jogo; i) são estruturadas em três níveis, o dos sons, o da gramática e o do léxico; j) são lineares os significantes (um som tem que vir depois do outro); k) são constituídas de unidades discretas (unidades distintas umas das outras, isoláveis, segmentáveis). (FIORIN, 2015, p. 41-42)

No que diz respeito à *Linguística*, de modo geral, ela é definida como a disciplina que estuda cientificamente a linguagem. No entanto, esse conceito parece diáfano quando se trata de estudo científico, portanto, cabe fazer algumas breves explicações sobre: a origem da Linguística; a diferença entre Gramática Tradicional e Linguística; e definir o que é estudar cientificamente a linguagem.

A Linguística como ciência tem sua origem nas ideias estabelecidas por Ferdinand de Saussure, considerado o pai da Linguística moderna. Saussure nasceu na cidade de Genebra, Suíça, em 26 de novembro de 1857 e faleceu no dia 27 de fevereiro de 1913, aos 56 anos de idade. Sua obra mais importante é o *Curso de Linguística geral*, com a primeira edição em

1916. Em verdade, não foi o próprio Saussure quem escreveu o *Curso*. Suas ideias foram expostas em três cursos ministrados na Universidade de Genebra, em 1907, em 1908 – 1909 e nos dois anos seguintes, 1910 e 1911. Segundo Martelotta (2015), “o mundo teve conhecimento da obra de Saussure a partir de anotações dos alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, eles organizaram os textos que iriam influenciar decisivamente o rumo dos estudos linguísticos” (MARTELOTTA, 2015, p.114). Para Saussure, o objeto de estudo da Linguística é a língua.

De acordo com Fiorin (2015),

A Linguística tem por finalidade elucidar o funcionamento da linguagem humana, descrevendo e explicando a estrutura e o uso das diferentes línguas faladas no mundo. Esse é seu objeto empírico. No entanto, o objeto empírico é diferente dos objetos observacionais e teóricos. O objeto observacional é a “região” do objeto empírico que será objeto de estudo. Sendo ele delimitado, estabelecem-se entidades básicas, a partir das quais serão atribuídas propriedades aos fenômenos pertencentes ao campo de análise, e serão determinadas relações entre eles. O objeto observacional converte-se então em objeto teórico. Podemos estudar os universais da linguagem, isto é, as propriedades e características universais, que definem o que é inerente à natureza mesma da linguagem; as operações cognitivas envolvidas no processamento linguístico, bem como a perda da capacidade da linguagem por lesões no cérebro. Podemos debruçar-nos sobre as diferenças entre as línguas. Podemos ocupar-nos da variação no espaço, como fazem a dialetologia e a geolinguística. Podemos examinar a variação de grupo social para grupo social. Podemos observar a variação de uma situação de comunicação para outra. Podemos pesquisar a mudança linguística e a evolução de uma língua ou de uma família de línguas. Podemos analisar a aquisição da linguagem. Podemos ver a linguagem como um sistema formal. Podemos investigar as unidades maiores do que a frase, isto é, o discurso e o texto. (FIORIN, 2015, p. 43)

Quando se fala de linguagem e de língua, é dever do estudante, pesquisador, etc., apresentar qual perspectiva ele está considerando para analisar o fenômeno linguístico. Desse modo, cabe fazer uma diferenciação entre *Gramática Tradicional* e *Linguística*.

Geralmente as pessoas tendem a pensar que a Linguística é a Gramática Escolar, ou seja, aquela velha gramática ensinada na escola – quase sempre decorando conceitos – através dos livros didáticos.

Inicialmente, importa dizer que a Gramática Tradicional nasceu na Grécia antiga, e foi desenvolvida por filósofos gregos. Quem iniciou essa tradição foi Aristóteles, na tentativa de estabelecer uma linguagem lógica e sistematizada, tendo em conta a observação das formas linguísticas e as leis de elaboração do raciocínio (cf. MARTELOTTA, 2015; p. 25.). De modo que, pode-se dizer que a Gramática Tradicional nasce da filosofia, e a partir do século XIX os estudos na área da linguagem ganham novos rumos com a chegada da Linguística.

De maneira mais objetiva, é possível observar as diferenças entre Gramática Tradicional e Linguística conforme o Quadro (1) abaixo.

Quadro 1 - Comparação entre gramática tradicional e linguística

Gramática Tradicional	Linguística
Caracteriza-se por uma orientação normativa (estabelece regras de como dizer/escrever).	Propõe-se a analisar e a descrever a estrutura e o funcionamento do sistema de uma língua natural.
Prescreve regras.	Não prescreve regras.
Tem como foco a noção de erro na língua.	Está interessada no que é dito, e não no que deveria ser dito.
Privilegia a norma padrão em prejuízo da coloquial.	Não há noção de correção absoluta e imutável.
Considera a língua escrita como primordial.	Consideram a língua falada, e não a escrita, como primária.

Fonte: O Autor.

Importa dizer que os linguistas não desprezam a norma padrão. No entanto, a consideram numa perspectiva diferente, conforme aponta Martelotta (2015):

“Os linguistas têm plena consciência da importância da norma – padrão para o ensino do português e reconhecem que o aprendizado ou não desse padrão tem implicações importantes no desenvolvimento sociocultural dos indivíduos” (MARTELOTTA *et al*, 2015, p. 26).

Diante do que foi exposto, é possível concluir que a Gramática Tradicional e a Linguística têm posições diferente em relação à língua e à linguagem. Por fim, resta saber o que é estudar cientificamente a linguagem. Antes de mais nada, é preciso construir uma teoria geral e sobre como ela funciona. O linguista irá sistematizar o processo com suas observações acerca da linguagem. Após essa etapa, passa – se para métodos de descrição das línguas de maneira detalhada e rigorosa.

Segundo Martelotta et al. (2015), o estatuto científico da língua caracteriza-se por certos requisitos:

[...] Em primeiro lugar, a linguística tem um objeto de estudo próprio: a capacidade de linguagem, que é observada a partir dos enunciados falados e escritos. Esses enunciados são investigados e descritos à luz de princípios teóricos e de acordo com a terminologia específica e apropriada. A universalidade desses princípios teóricos é testada através da análise de enunciados em várias línguas. Em segundo lugar, a linguística tende a ser empírica, e não especulativa ou intuitiva, ou seja, a maioria dos modelos linguísticos contemporâneos trabalha com dados publicamente verificáveis por meio de observações e experiências (MARTELOTTA *et al*, 2015, p. 20).

A Linguística realiza duas tarefas centrais: o estudo das línguas naturais de modo particular, objetivando descrever de maneira adequada cada uma; e também, estuda as línguas com a finalidade de conseguir informações mais gerais sobre o que é essa capacidade cognitiva a que se chama de linguagem (cf. MARTELOTTA *et al*, 2015).

2.2 O QUE É O ESTUDO DO SIGNIFICADO?

De modo geral, define-se semântica como o “o estudo do significado”. No entanto essa afirmação não parece ser muito explicativa, pois a definição do que seja o significado não é tarefa fácil. Segundo Cançado (2008),

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 uso; em outros termos, podemos dizer que a semântica lida com a interpretação das expressões linguísticas, com o que permanece constante quando uma certa expressão é proferida. (CANÇADO, 2008, p. 17)

Dessa maneira, buscar definições de *significado*, observando as diversas teorias semânticas, é um dos caminhos para obter a melhor definição de Semântica e de seu objeto de estudo.

Quando se pensa no estudo do significado na perspectiva linguística (Semântica), possivelmente, está diante de uma das mais antigas indagações do ser humano. A indagação sobre o que é o significado sempre foi um questionamento presente, pois os seres humanos sempre estiveram interessados em saber sobre o significado das expressões.

A investigação do significado linguístico, em sua trajetória difusa e escapadiça própria do objeto que se se busca abraçar, porém rapidamente levou a análises que não são puramente gramaticais e, muitas vezes, nem puramente linguísticas, como aquelas sobre estratégias de persuasão ou sobre a retórica, em sentido amplo, bem como a questionamentos sobre humor, ironia, figuras de linguagem etc. É a partir daí que se constroem e tomam as formas mais diversas (por exemplo, de *escritos* de Gramática Normativa, de Linguística, de Sociologia, de Psicologia, entre tantos outros) uma miscelânea de saberes nem sempre congruentes, nem sempre relevantes, nem sempre coerentes sobre esse objeto tão complexo que é o significado linguístico. (cf. FERRAREZI JUNIOR; BASSO, 2019, p.13-14).

Na busca por respostas sobre a linguagem, foram criadas as mais diversas formas de investigação por campos diferentes da área do conhecimento humano como: a filosofia, a gramática normativa, a linguística, a sociologia, psicologia, etc.

No entanto, não obstante o esforço humano para precisar o fenômeno da significação, não se pode dizer facilmente que já se domina com precisão o que se chama de *significado*. É importante dizer que o estudo do significado não pretende responder a questões sobre o mundo. Para citar um exemplo dado por Pires de Oliveira (2001), quando se discute no dia a dia o significado da vida isso pode receber diferentes explicações (biológicas, espirituais, etc.), entretanto, na perspectiva dos estudos linguísticos, o interesse está no significado atribuído à expressão *vida*.

Partindo dessa premissa, surgem, então, as diferentes “Semânticas” ou teorias sobre o estudo do significado linguístico. Na tentativa de contribuir para esclarecer de maneira mais objetiva, as diversas vertentes de estudo do significado divergem com relação a qual deve ser o foco de estudo, trabalhando de maneiras diferentes. Cada qual, com sua metalinguagem e epistemologia.

[...] há pesquisas semânticas que têm uma rica e longa conversa com a Matemática, a Lógica e certas dimensões da Filosofia, assim como [...] o estudo do significado pode iluminar (e muito) como funcionam as estratégias argumentativas nas línguas naturais. [...] a semântica se relaciona com a cultura de um povo e com a cognição de um modo geral, sem esquecer que o estudo do significado, atualmente, tem uma íntima relação com a computação, em várias facetas: analisadores gramaticais, ferramentas de busca via internet, tradução automática etc. O estudo do significado pode, também, se especializar na investigação de como as palavras se organizam em nossa mente - "Qual é a relação entre sinônimos?", "E entre antônimos?", "E como sabemos disso?" [...]. Outra faceta da semântica extremamente rica é sua relação com o discurso, a história, a ideologia e o papel de quem toma para si as palavras e as profere num enunciado - afinal, as mesmas palavras ditas por outra outra pessoa em outros tempos terão o mesmo impacto? Ainda, como avanço da tecnologia, da biologia e da medicina, é possível, atualmente, investigarmos de modo empiricamente mais direto alguns fenômenos, buscando seus correlatos comportamentais e/ou cerebrais - trata-se de um tipo de estudo muito interessante e importante para sabermos como o nosso cérebro (ou mente?) funciona e também para entendermos algumas patologias ligadas à fala. [...] (cf. FERRAREZI JUNIOR; BASSO, 2019, p. 15).

É importante lembrar que toda teoria semântica está sempre em construção, visto que o processo de estudo e pesquisa nessa área é contínuo e ainda não possui um estudo tão vasto quanto à sintaxe e à fonologia, por exemplo. Os estudos semânticos não são poucos, porém esse campo da ciência linguística ainda precisa ser muito explorado. Por outro lado, o fato desse campo da ciência ainda ser pouco explorado, torna desafiador o caminho daqueles que se prontificarem à área. Dito isso, a seguir, apresenta-se um breve resumo de algumas teorias semânticas.

2.2.1 Semântica Formal

Do ponto de vista histórico, a Semântica Formal tem sua origem na Filosofia e na Lógica. Na linha de estudos da linguística, essa vertente de estudos semânticos tem cerca de cinquenta anos. Quando se pensa nos principais iniciadores desse campo teórico, deve-se apresentar Gottlob Frege e Bertrand Russell, os precursores dos estudos em Semântica Formal.

Uma das principais figuras desse movimento é o filósofo, matemático e lógico alemão Gottlob Frege (1848 – 1925), que revolucionou a lógica ao formalizar a ideia de quantificadores, refutou a teoria ingênua do significado, dividindo essa noção entre as noções de sentido e referência, e, com suas investigações, elaborou praticamente toda a agenda das questões fundamentais em Semântica. Podemos também citar Bertrand Russell (1878 – 1970), que, num texto de 1905, certamente um dos textos filosóficos mais importantes do século XX, aplicou as ideias de Frege e algumas desenvolvidas por ele mesmo para análise do artigo definido em inglês (the); sua análise é um belo exemplo de como empregar as ferramentas lógicas para análise da língua natural e da busca pela “forma lógica” das sentenças das línguas naturais. (BASSO, 2019, p. 135).

Outros autores importantes para a Semântica Formal foram Donald Davidson, Richard Montague e Barbara Partee. Basso (2019) apresenta três ideias que estão por trás da Semântica Formal: (i) a língua é um sistema regrado (mas não é um sistema fechado, pois relaciona estruturas linguísticas com estruturas não linguísticas); (ii) a interpretação das mensagens linguísticas é referencial (relação entre algo linguístico e algo não linguístico); c) o sistema linguístico é composicional (assume-se que a língua é recursiva⁷ e obedece ao princípio da composicionalidade, segundo o qual o significado de uma expressão complexa é resultado da combinação do significado de suas partes e da formas como essas partes são combinadas). O conhecimento da língua é estruturado, pode ser relacionado à linguagem lógica e pode ser descrito por uma linguagem matemática (usada como metalinguagem).

A Semântica Formal tem por objetivo estudar o significado e, para essa área, saber o significado de uma sentença é saber as condições para que seja verdadeira. Dessa forma, o conceito *condições de verdade* é essencial: "as condições de verdade nos permitem relacionar sentenças a entidades extralinguísticas através do conceito de verdade: saber interpretar, em seu nível mais básico, é saber atribuir condições de verdade." (BASSO, 2019, p. 136). Considerando Frege (apud CANÇADO, 2008), o significado se constitui na relação entre "sentido" (expressões linguísticas) e "referência" (objeto extralinguístico, objeto no mundo).

⁷ As orações relativas ilustram a recursividade: "pense, por exemplo, nas orações relativas que sempre podem ser acrescentadas a uma sentença já existente, como na história do cachorro *que* mordeu o gato, *que* comeu o rato, *que* roeu o muro, *que* era feito de tijolos, ..." (BASSO, 2019, p. 138).

A Semântica Formal relaciona entidades linguísticas a entidades não linguísticas (semântica referencial). Ela analisa as estruturas linguísticas de forma composicional e faz uso da linguagem lógico-matemática para descrever o significado de uma expressão. Essa vertente aproxima-se da Sintaxe Gerativa (a estrutura semântica está relacionada à estrutura sintática). Segundo Basso (2019), a aproximação com a Teoria Gerativa está associada com a característica recursiva da língua, o que se alinha com o conceito de composicionalidade.⁸ Por sua vez, a aproximação com as linguagens lógicas se deu a partir dos trabalhos de Montague, que propôs semelhanças entre as linguagens lógicas e as línguas naturais (ou fragmentos delas).

A citação abaixo ilustra como se dá a relação entre sentenças e valores de verdade:

Consideremos a sentença *A neve é branca* e perguntemos em que condições essa sentença é verdadeira ou falsa. A resposta é óbvia: a sentença será verdadeira se a neve for branca, e será falsa se a neve não for branca. Assim, vamos obter o seguinte: A sentença *A neve é branca* só é verdadeira, se, e somente se, *A neve é branca*. Lembre que a expressão em itálico, *A neve é branca*, é a menção, ou seja, o objeto de estudo em questão, e que a segunda sentença *A neve é branca* é a linguagem usada para estudar o objeto, ou seja, a metalinguagem. (BORGES NETO, 2003, p. 140).

Basso (2019) ilustra como o conceito de condições de verdade pode ser aplicado através das sentenças (1) e (2), abaixo.

- (1) João é rico e generoso.
- (2) João é rico, mas é generoso.⁹

Essas sentenças, em termos de condições de verdade, dizem a mesma coisa e são verdadeiras nas mesmas condições. Para que a sentença (1) seja verdadeira e para que a sentença (2) seja verdadeira é necessário que a sentença *João é rico* seja verdadeira e que a sentença *João é generoso* também seja verdadeira (ambas precisam ser verdadeiras)¹⁰. Porém, como ilustra Basso (2019), a sentença (2) parece transmitir mais informações que (1). Na sentença (2) há uma quebra de expectativa, pois a leitura que se tem é: quem é rico não é generoso, entretanto João é generoso. Sentenças como (2) colocam um desafio: "podemos dizer que o *mas* exerce um papel pragmático e semanticamente ele é idêntico ao *e*, ou podemos dizer que o *mas*

⁸ Conforme Basso (2019), "o semanticista precisa de uma sintaxe, ela pode, mas não precisa ser a Sintaxe Gerativa." (BASSO, 2019, p. 137)

⁹ Exemplos retirados de Basso (2019, p. 143).

¹⁰ Tabela de valor de verdade para o *e*.

propõe um desafio ao semanticista, pois sua análise demanda a construção de uma metalinguagem mais expressiva." (BASSO, 2019, p. 144)

Nessa área de estudos é possível identificar duas linhas de investigação: uma mais empírica e outra mais teórica. A primeira está relacionada à análise de dados de línguas naturais, e a segunda se relaciona com as postulações e previsões de uma teoria ou à discussão da teoria semântica.

2.2.2 Semântica Argumentativa

A Semântica Argumentativa, conforme Barbisan (2019), tem sua origem na França, na cidade de Paris, mais especificamente na École des Hautes Études en Sciences. Inicialmente foi desenvolvida por Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombe e teve posterior colaboração de Marion Carel. Ducrot, conhecedor da filosofia clássica, revela que, ainda jovem, leu o *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure, e encontrou nessa mesma obra o conceito de *valor* linguístico. O conceito de *valor* linguístico (presente em Saussure, conceito segundo o qual um signo ganha *valor* em *relação* a outro; um signo é o que o outro não é) e o conceito de alteridade (presente na filosofia clássica de Platão) fundamentaram os estudos conhecidos hoje como Semântica Argumentativa (cf. Barbisan, 2019).

A Semântica Argumentativa ou Teoria da Argumentação na Língua teve início na década de 1970. No início, a teoria baseava-se em duas formas para explicação do sentido. Nas palavras de Barbisan (2019):

A busca da explicação do sentido no uso da língua teve inicialmente duas formas: a primeira, a forma standard, inicial; a segunda forma, que acrescenta outras noções, principalmente a noção de polifonia à forma anterior; e a atual, denominada Teoria dos Blocos Semânticos, desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel. Durante esse percurso, entretanto, a teoria nunca se afastou de sua fundamentação inicial: aquela que Saussure propôs para o estudo da língua, ao trazer para linguagem a noção de alteridade, da necessidade da presença do Outro, do Outro enunciado, do Outro discurso, do Outro interlocutor, sem a qual a linguagem não faz sentido. Todas as formulações e reformulações que a teoria sofreu tiveram sempre como meta não se afastar da proposta que lhe deu origem (BARBISAN, 2019, p.29).

Segundo Barbisan (2019), para se compreender o que é Semântica Argumentativa, além dos conceitos de *alteridade*, *valor* e *relação*, dois outros conceitos são necessários, ambos, saussurianos. São eles: o de *língua* e de *fala*. A língua é uma convenção constituída por uma comunidade. A língua possui natureza coletiva, ou seja, ela só se realiza em sociedade. Por outro lado, a fala é individual, é a realização da língua. Apesar de Saussure defender que a

língua é o objeto de estudo da Linguística, Ducrot leva o conceito de *valor* para o emprego da língua mostrando a relação entre palavras, enunciados, discursos, locutor e alocutário.

Para a Semântica Argumentativa, uma palavra, considerada dentro do sistema (língua), possui certa significação que permite certas continuações no enunciado ao mesmo tempo que impede outras. Segundo as ideias de Ducrot, retomadas por Barbisan (2019):

O sentido do enunciado não está nele, nem no outro, mas na relação que se estabelece entre ele e o outro: a realidade é sempre opositiva. Em vista disso, argumentar é levar o Outro, o alocutário, à determinada continuação. Assim, a argumentação torna-se fundamental na linguagem. Está inscrita na língua, é inerente a ela, está na própria natureza da língua. Essa é a razão pela qual a Semântica Argumentativa é também denominada Teoria da Argumentação na Língua (BARBISAN, 2019, p.21).

Segundo Barbisan (2019), o que a Semântica Argumentativa tem como objeto de estudo é o sentido construído pelo linguístico: “[...] é possível explicar o significado do signo sem fazer intervir o extralingüístico, ou seja, sem fazer intervir um domínio diferente do domínio da língua.” BARBISAN (2019, p.21)

Contudo, é importante dizer que o objeto de estudo desse paradigma é o sentido produzido não pela língua em si, mas pelo discurso. Pesquisas desenvolvidas no campo dessa teoria consideram conceitos como *frase* e *enunciado*, esse último entendido como sendo “[...] a realização da *frase*” (BARBISAN, 2019, p. 22). Para que fique mais explícita essa idéia, é importante observar que Barbisan (2019) entende que o discurso é composto de enunciados e que esses enunciados são constituídos por dois segmentos relacionados, não podendo ser compreendido o primeiro sem ser feita a relação com o segundo e vice-versa. Considere os exemplos a seguir:¹¹

(3) Estou faminto (segmento 1), então (conector) vou comer (segmento 2).

(4) Estou faminto (segmento 1), mas (conector) não vou comer (segmento 2).

Pode-se observar com os exemplos acima que, ao entender o enunciado como a realização da frase, frase e enunciado são inseparáveis. A frase tem *significação* e o enunciado, que é a realização da frase, tem *sentido*. Portanto, a afirmação de que o sentido é produzido pelo linguístico é reafirmada já que não depende de fatores extralingüísticos. Mas o que seria *significação* e o que seria *sentido*?

¹¹ Exemplos adaptados de Barbisan (2019, p. 22).

A significação de uma entidade lexical é a *orientação* que ela dá ao discurso, tornando possível ou impossível determinada continuação. [...] essa significação oferece possibilidades e restrições de combinação, no eixo sintagmático, com outras que a continuam para produzir o sentido no discurso. (BARBISAN, 2019, p. 22)

Por sua vez, a combinação de entidades lexicais, respeitando-se as restrições de combinação, constrói o *sentido* do discurso (que é uma sequência de enunciados). Embora haja restrições previstas pela *significação* da entrada lexical, as continuações permitidas são mais de uma e isso possibilita ao locutor escolher uma continuação. Dessa forma, o locutor tem um papel importante.

Isso quer dizer que o locutor, ao escolher uma continuação, deixou de escolher, paradigmaticamente, outras, e que o sentido de uma entidade lexical no discurso depende da relação, dentre aquelas que são possíveis, criada pelo locutor. O sentido pode ser totalmente distinto da significação que a entidade lexical tem, se tomada isoladamente. Então significação na frase e sentido do enunciado são distintos. (BARBISAN, 2019, p. 23)

Conforme Barbisan (2019), a significação de uma entidade lexical é a orientação dada por ela no discurso. Essa orientação resulta em *instruções*, que são "[...] regras que expressam as possibilidades ou impossibilidades de interpretação dos enunciados no discurso." (BARBISAN, 2019, p. 23) No exemplo abaixo, segundo a autora, *estudar* orienta a continuação para algo mais positivo e impede continuações negativas.

(5) Pedro estuda, por isso é bom aluno (ou tem boas notas, ou é bom professor etc)

(6) *Pedro estuda, por isso é mau aluno (ou tem notas ruins, ou é mau professor)¹²

A orientação está relacionada com os efeitos subjetivos e intersubjetivos presentes no enunciado, ou seja, está associada com a relação entre locutor e alocutário. Dessa forma,

[...] o exercício da linguagem se dá entre dois seres de fala: o locutor e o alocutário. Ao se enunciar, falando ou escrevendo, o locutor produz combinações próprias, dentre aquelas que a frase permite. Ou seja, o locutor argumenta sobre a realidade ao estabelecer continuações, o que indica, mais uma vez, que o sentido assim produzido não é representativo da realidade. é o locutor, ao escolher combinações linguísticas, que atribui sentido à realidade [...]. Esse sentido [...] espera continuação, uma resposta do alocutário. Temos, assim, [...] a alteridade de Platão [...] vista agora no nível dos enunciados. (BARBISAN, 2019, p. 23)

¹² Exemplos retirados de Barbisan (2019, p. 23).

Outro conceito apresentado por Barbisan (2019) é o de *encadeamento argumentativo*. De acordo com a autora, ocorre encadeamento argumentativo quando dois discursos evocados por uma entidade linguística são articulados por um conector. Nos exemplos (7) e (8) abaixo, o encadeamento semântico, construído pelo conector *portanto*, ocorre entre dois segmentos (*Pedro é rico; Pedro é feliz*); esses segmentos ganham sentido na relação de um com o outro; ao final, há um único sentido que é produzido por interdependência semântica.

(7) Pedro é rico, portanto é feliz.

(8) Pedro é rico, portanto não é feliz.¹³

Nos exemplos acima, "[...] o sentido das entidades lexicais decorre, por interdependência semântica, da relação entre os segmentos que constituem o encadeamento argumentativo." (BARBISAN, 2019, p. 25) Para Semântica Argumentativa são importantes também os conceitos de *argumentação interna e externa*.

A Semântica Argumentativa considera ainda o conceito de *polifonia*, ou seja, em um enunciado há sempre mais de um sujeito falante. Há no enunciado o sujeito empírico (o sujeito no mundo, que não interessa à teoria); o locutor (que é quem produz o enunciado); e o enunciadador (de onde partem os pontos de vista de um enunciado).

2.2.3 Semântica Cognitiva

A Semântica Cognitiva, de acordo com Lenz (2019), pode ser apresentada como uma subárea da Linguística Cognitiva, de interesse de um grupo de estudiosos objetivos diversificados, no entanto, que compartilham o mesmo conjunto de noções relacionadas à natureza do significado.¹⁴

Essa nova área de estudos entorno da linguagem surgiu em oposição às idéias do gerativismo de Noam Chomsky. Entre os iniciadores do movimento da Linguística Cognitiva destacam-se Charles Fillmore, George Lakoff, Ronald Langacker, Wallace Chafe, Leonard Talmy e Gilles Fauconnier. Um fato marcante para essa vertente de estudos é a publicação da

¹³ Exemplos retirados de Barbisan (2019, p. 24).

¹⁴ A autora argumenta que A Semântica Cognitiva pode ser entendida como uma subdivisão da Linguística Cognitiva. No entanto, a separação dessas duas áreas não é tão objetiva e clara de modo a ser interpretada mais concretamente.

obra *Metaphors We Live By*, de Lakoff e Johnson no ano de 1980 que pode ser considerada um dos marcos para essa teoria de estudos.

O movimento que se transformou na área denominada Linguística Cognitiva no final dos anos 1980, iniciou ainda na década de 1970, quando estudiosos interessados nessa relação entre linguagem e pensamento, essencialmente semanticistas gerativistas, começaram a discordar das tendências vigentes na época, dominadas principalmente pela Linguística Gerativa [...].

A nova área surgiu, portanto, em franca oposição às ideias chomskianas de que o significado é periférico ao estudo da língua porque as estruturas linguísticas são governadas por princípios essencialmente independentes do significado [...] (LENZ, 2019, p. 35-36)

Para a Gramática Gerativa, o estudo da sintaxe é central nos estudos linguísticos, mas para a Semântica Cognitiva, o significado ocupa papel central. De acordo com Lenz (2019), a Semântica Cognitiva

[...] investiga a representação do conhecimento (estrutura conceitual) e a construção dos sentidos (conceitualização), buscando caracterizar os princípios gerais que se aplicam a todos os aspectos da linguagem humana, em conformidade com o conhecimento de outras disciplinas sobre mente e cérebro. (LENZ, 2019, p. 52).

Conforme a autora, é comum assumir que a linguagem na vida cotidiana é majoritariamente literal e que as metáforas são para a poesia. Porém a autora apresenta que muitos estudos evidenciam que grande parte da linguagem tem sua estrutura dada metaforicamente. A autora, resumindo a argumentação de Lakoff e Johnson (1980 apud LENZ, 2019), diz que a metáfora é muito mais que um recurso poético ou de retórica; a metáfora faz parte do modo como o ser humano pensa e isso pode ser ilustrado com diversos conceitos presentes em nosso dia a dia, por exemplo, o modo como o ser humano conceitua tempo em termos de dinheiro: *economize seu tempo, poupe meu tempo, preciso recuperar o tempo perdido, vou separar parte do meu tempo*, etc. (ver LENZ, 2019, p. 32)

A Semântica Cognitiva assume o conceito de *frames*. Frames podem ser compreendidos como convenções idealizadas (modelo cognitivo idealizado) que estão relacionadas a aspectos culturais. Nessa perspectiva, o conhecimento linguístico, o conhecimento do significado de uma palavra, está associado a um frame e aí está incluído o conhecimento de mundo, da cultura, dos comportamento social, etc. Nesse contexto, a distinção estabelecida entre semântica e pragmática é questionada, pois interessa para a Semântica Cognitiva a língua e o uso da língua. Nessa perspectiva, é preciso considerar a língua, mas também fatores extralinguísticos.

A semântica como o estudo do significado em línguas naturais e a Pragmática como o estudo de como a fala é interpretada poderiam ser um e o mesmo estudo. Dado o que o significado de uma expressão é a informação que tal expressão traz e que a interpretação pelos usuários da língua é a recuperação da informação das expressões, é difícil visualizar essa separação. (KEMPSON, 1997, p. 561 *apud* LENZ, 2019, p. 34)

Portanto, uma perspectiva amplamente adotada no âmbito dos estudos em Semântica Cognitiva é a de uma Semântica da Compreensão (Semântica de Frames), que, conforme Lenz (2019), aponta para uma série de fenômenos linguísticos que não podem ser devidamente explicados por perspectivas formais, como por exemplo, a Semântica das Condições de Verdade.

Na perspectiva da Semântica Cognitiva, a preocupação é com a natureza da mente, com o modo como os seres humanos estruturam os conceitos e como são construídos os significados (a conceitualização). O significado está relacionado a estruturas conceituais presentes na mente. Por isso é importante estudar como a estrutura linguística está representada na estrutura conceitual. Assume-se: [...] a estrutura conceitual é corpórea, a estrutura semântica é a estrutural conceitual, a representação do significado (sentido) é enciclopédica e a construção do significado (sentido) é a contextualização." (LENZ, 2019, p. 35) Para complementar, assume-se que: "a mente é inerentemente corpórea (grande parte dos conceitos espaciais resultam da forma como é o corpo humano, por exemplo, a posição a frente e atrás), o pensamento é de modo geral inconsciente e os conceitos abstratos são em grande parte metafóricos." (LENZ, 2019, p. 38)

Segundo Lenz (2019), três grandes hipóteses embasam a Linguística Cognitiva e, conseqüentemente, a Semântica Cognitiva: (i) a linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma (a linguagem não é um módulo autônomo, separado de habilidades não linguísticas); (ii) a Gramática é conceitualização (a semântica não pode ser condicionada apenas à verdade; uma expressão linguística evoca um frame, que é a forma como se conceitualiza, como uma pessoa ou um grupo de pessoas compreendem o mundo, por exemplo, *tomate* evoca um frame de categorias - populares e científicas - de legumes e frutas); (iii) o conhecimento da língua emerge do uso da língua (as categorias e estruturas semânticas, sintáticas e morfológicas são construídas a cada elocução, conforme a situação) (LENZ, 2019)

Diante do modo como a Semântica Cognitiva compreende a linguagem, para essa área é importante considerar a discussão sobre a linguagem de forma multidisciplinar. Quanto aos métodos assumidos para os estudos nessa corrente teórica, é possível apontar quatro, que se

complementam (TALMY, 2007 apud LENZ, 2019): introspecção, análise de corpora, análise audiovideográfica e método experimental.

Segundo Lenz (2019), existe uma crescente produção de coletâneas em torno das discussões das mais variadas abordagens da Semântica Cognitiva. Aponta também que, cada vez mais, tanto a Lexicografia quanto a Terminologia vêm buscando as contribuições dadas pela Semântica Cognitiva.

2.2.4 Semântica dos Protótipos

Segundo Martins (2019), o objeto de estudo da Semântica de Protótipos é desenhado através da organização das categorias a partir da manifestação prototípica em itens lexicais. Dessa maneira, a organização de categorias se relaciona a membros centrais e membros periféricos. Por exemplo, considerando a categoria associada à palavra *fruta*, tem-se *banana* como um membro central (um protótipo) e *tomate* como um membro periférico, pois, em geral, as pessoas associam *tomate* a um legume.

Essa área de investigação se concentra na explicação de como essas categorias e agrupamentos são processados (MARTINS, 2019). A Semântica dos Protótipos é uma área interdisciplinar com a cognição possuindo duas partes teóricas:

[...] a primeira se relaciona a uma tendência cognitivo-informacional; e a segunda orientação teórica segue uma tendência processual, concentrando-se na inserção e na construção das categorias nas atividades discursivas; esta se relaciona à Linguística Textual e à Análise da Conversação, por ter esse caráter mais interacional. (MARTINS, 2019, p. 106).

A Semântica dos Protótipos, conversa com a lexicologia, a lexicografia e a semântica cognitiva, pois estuda fenômenos como a polissemia e a mudança de sentido através de efeitos prototípicos. Segundo Martins (2019), partindo de variedades contextuais, estudam-se as aparições prototípicas do léxico em situações interativas.

2.2.5 Semântica Cultural

A Semântica Cultural está interessada em estudar como se dá a relação entre os sentidos atribuídos às expressões linguísticas e a cultura. Segundo Ferrarezi Junior a Semântica Cultural é “[...] uma vertente da Semântica que estuda a relação entre os sentidos atribuídos às palavras ou demais expressões de uma língua e a cultura em que essa mesma língua está inserida”

(FERRAREZI JUNIOR, 2019, p. 71). Conforme o autor, o interesse por essa relação entre língua e cultura não é recente. Ferrarezi Junior (2019) cita os estudos de Humbolt, Vossler, os filósofos do "Círculo de Bakhtin" (1930) como precursores desse tipo de estudo. Posteriormente, nas décadas de 1960 e 1970, há os trabalhos de Franz Boas e Benjamim L. Whorf, bem como o trabalho com povos da Guatemala de Gustavo Correa.

Hoje, sabemos, entre outras coisas, 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.

Um dos maiores avanços da Semântica Cultural nos últimos anos, a meu ver, está justamente na comprovação de que a estrutura de uma língua natural não é uma herança pura e simples de gerações anteriores e muito menos um amontoado de construções baseadas em regras puramente gramaticais. Sabemos, hoje, com certo grau de precisão, de que formas as línguas naturais refletem aspectos da organização do mundo pelos falantes, funcionam como meios de registro da complexa construção de saberes da cultura, interferem na maneira como as pessoas enxergam os elementos do seu mundo, enfim, sabemos que há uma estreita relação entre toda a construção cultural de uma comunidade e sua língua, desde os aspectos mais puramente gramaticais (como uma forma de concordância, por exemplo) até a construção de sentidos das expressões mais complexas. (FERRAREZI JUNIOR, 2019, p. 72-73)

Geralmente, a Semântica Cultural parte do princípio de que o conceito de língua natural é em si o princípio da construção teórica, porquanto esse conceito é norteador da abordagem do objeto de estudo nessa vertente (cf. FERRAREZI JUNIOR, 2019). Na perspectiva adotada pelo autor "[...] uma língua natural pode ser entendida como *um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundo e seus eventos.*" (FERRAREZI JUNIOR, 2019, p. 74).¹⁵ A língua precisa dar conta de tudo que é contemplado pela cultura e, nessa perspectiva, a cultura formata a língua e exige formas linguísticas adequadas em todas as situações.

Concebe-se, preliminarmente, que cada categoria (de palavras ou mesmo de unidades menores, como morfemas) de uma língua tem, de alguma forma, uma relação com uma categoria da cultura e que, assim, a categoria gramatical sistematiza o registro da categoria cultural na estrutura linguística. Seria por isso, entre outras razões apontáveis, que a concepção interna de uma classe de nomeação (por exemplo, como a que chamamos de "substantivos" na tradição gramatical brasileira) contempla aspectos semântico-representativos diferentes de língua para língua, pois essas categorias refletiriam, de alguma forma, a construção diferenciada de categorias culturais de elementos nomeáveis de um ambiente cultural para outro ambiente cultural. (FERRAREZI JUNIOR, 2019, p. 84)

Além disso, o autor ressalta que a língua, por ser construção humana, compõe a cultura e ao mesmo tempo faz parte de sua construção. A Semântica Cultural, segundo Ferrarezi Junior (2019),

¹⁵ Grifos do autor.

[...] tem um enfoque muito marcante no uso real, vivo, verdadeiro de uma língua natural por seus falantes. É uma abordagem que valoriza a amplitude da relação entre a língua que falamos e a nossa vida, no sentido mais amplo desta palavra. Ela se interessa, por exemplo, pelas razões pelas quais um simples “Bom dia!” pode ser uma saudação para uma pessoa e uma ofensa para outra, estando ambas na mesma sala, no mesmo momento, sendo da mesma comunidade e falantes da mesma língua (FERRAREZI JUNIOR, 2019, p. 75)

Semântica Cultural observa a língua mais além do que uma herança passada de tradicionalmente, visto que ela influencia a maneira como percebemos o mundo. Segundo o autor, para realizar a análise de um fenômeno é possível dividir o estudo em seis fases, podendo o estudioso ater-se a uma delas.

Conforme Ferrarezi Junior (2019), na perspectiva da Semântica Cultural, é possível identificar três níveis de construção e atribuição de sentidos: o sentido menor, o médio e o maior. Sentido menor seria aquele inicial, que vem à mente ao se visualizar um item (*casa*: vem à mente a residência); sentido médio é aquele relacionado à inserção de um item um contexto (*casa de carnes*, é a casa de comércio de carnes); sentido maior é o sentido mais especializado, dado em um contexto ainda mais determinado (*casa de carnes de Ana*: considerando uma situação em que Ana tenha esquetejado o marido; nesse caso, *casa de carnes de Ana* recuperaria o sentido de açougue) (FERRAREZI JUNIOR, 2019, p. 78 - 79).

Conforme Ferrarezi Junior (2019), as grandes linhas de investigação da Semântica Cultural são: (i) consolidar a própria vertente, aprimorando questões de ordem conceitual e metodológica para edificar um pressuposto teórico sólido para seus pesquisadores; (ii) mostrar como as necessidades de representação ditadas pela cultura influenciam e interferem no estabelecimento de parâmetros gramaticais; (iii) mostrar os conhecimentos da língua produzidos que, quando aplicados de maneira correta, possibilitam o ensino de língua materna muito mais atrelado à realidade do estudante; (iv) considerar a investigação diacrônica dos sentidos atribuídos a palavras e expressões em uma língua, demonstrando, desse modo, como fatos históricos e culturais interferem na atribuição de sentidos; (v) e, por fim, apresentar a necessidade de estudos na área de tradução.

De acordo com o autor, como essa perspectiva semântica está diretamente relacionada à cultura, faz-se necessária a interlocução com conhecimentos do campo da filosofia, antropologia e teorias da tradução.

2.2.6 Semântica da Enunciação

Sobre a semântica da enunciação é possível dizer, conforme Flores (2019), que encontramos de pronto a dificuldade para recuperar a história do termo *Semântica da Enunciação* e também, o uso e/ou sentido atribuído à palavra *enunciação*. No entanto, cabe observar que o termo *enunciação* sofreu uma revisão do uso da palavra antes e depois do advento da Linguística moderna, fundada a partir da publicação do Curso de Linguística Geral (ver Flores, 2019).

Para Flores (2019), o termo *enunciação* nos estudos linguísticos surgiu, efetivamente, através de Charles Bally e Albert Sechehaye, discípulos de Ferdinand de Saussure, de modo que atualmente o termo é associado ao trabalho desenvolvido por Émile Benveniste, trabalho esse conhecido como Linguística da Enunciação ou Teorias da Enunciação. No que se refere a essas terminologias, Flores (2019) esclarece que:

A expressão Teorias da Enunciação, no plural, nomeia as propostas individualizadas, geralmente, identificadas aos nomes de seus autores. [...] A expressão Linguística da Enunciação, no singular, diz respeito a uma variedade de teorias, consideradas em seu conjunto, que, devido a alguns traços comuns entre si, fazem parte de um modo de pensar a linguagem. (FLORES, 2019, p. 94).

Flores (2019) destaca que a Semântica da Enunciação não leva em consideração apenas um nível de análise linguística (morfologia, sintaxe, semântica etc.): “o locutor, quando enuncia, o faz com a língua toda” (FLORES, 2019, p. 95).

Quanto à descrição metodológica da área, Flores (2019) destaca que, em razão da natureza da teoria benvenistiana de enunciação, não se tem um conjunto delimitado de passos metodológicos. Embora a área apresente premissas básicas a serem seguidas como:

(a) a pesquisa enunciativa sempre leva em consideração o sistema linguístico; (b) as análises relacionam o nível semiótico àquilo que Benveniste denomina semântico; (c) a análise enunciativa não é quantitativa; (d) a enunciação enfoca a relação entre forma e sentido; e (e) as ‘marcas’ da enunciação designam relações singulares de forma e sentido. (FLORES, 2019, p. 98)

Segundo Flores (2019), pode-se dividir as linhas de investigação em dois grupos: o teórico epistemológico e o teórico descritivo.

No primeiro, cabem investigações de cunho conceitual que busquem contextualizar o pensamento de Benveniste na história das ideias linguísticas. Dentre as presenças importantes – nominadas ou não – na teoria enunciativas de Benveniste, destacar: Michel Bréal e Ferdinand de Saussure. No segundo, cabem trabalhos que visem

desenvolver dispositivos analíticos para a extensa lista de fenômenos linguísticos arrolados por Benveniste no conjunto de textos que formam a sua Teoria da Enunciação. (FLORES, 2019, p. 96).

Quanto ao método a ser utilizado, o autor aponta que o linguista precisa traçar o seu próprio caminho no que se refere a metodologia. Possivelmente, esse fato torna o caminho do pesquisador nessa área mais aberto no que se refere à metodologia a ser adotada.

2.2.7 Semântica Lexical

De acordo com Wachowicz (2019), a Semântica Lexical pode ser caracterizada como a área “[...] responsável por estudar fenômenos como a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia e a meronímia, tratando, também das relações entre significado e sentença [...]” (WACHOWICZ, 2019, p. 153).

Essa linha de pesquisas também está preocupada com a relação entre informação lexical e estrutura sintática, também chamada de estrutura argumental.

Segundo Wachowicz (2019), era costume nomear essa parte da gramática de transitividade, porém, as novas orientações teóricas, baseadas na Lógica Formal, apresentam nova nomenclatura para esse fenômeno: “estrutura argumental”.

Essa vertente teórica apresenta três linhas distintas que tentam estudar as restrições criadas pelo léxico “[...] a tendência que as concebe como informação aspectual, a que as concebe como informação temática e a que concebe como informação de ordem cognitiva”. (WACHOWICZ, 2019, p. 156).

O objeto de estudo dessa teoria semântica é “[...] a relação entre o léxico e estruturas sintáticas [...] O escopo de atuação dessas informações está entre o verbo e seus argumentos” (WACHOWICZ, 2019, p. 156).

2.2.8 Semântica e outras áreas do conhecimento

Nesta seção, aborda-se a relação entre semântica e outras áreas de conhecimento.

2.2.8.1 Semântica Computacional

Do ponto de vista histórico, a Semântica Computacional como área científica, obteve sua consolidação somente na década de 1950. Isso se deu pelo grande interesse e investimento

em tradução automática e, mais tarde, 15 anos depois, pelo interesse no processamento de língua natural (cf. PAGANI, 2019). Em se tratando de obras produzidas, conforme Pagani (2019), o primeiro livro que trata da representação semântica de maneira computacionalmente construída foi o *Prolog and Natural – Language Analysis*, de Pereira e Shieber, de 1987. Essa área dos estudos linguísticos nasce da junção de duas áreas: a semântica e a computação.

Já no Brasil, esse estudo semântico ocorreu mais tardiamente. Pagani (2019) aponta que “[...] uma iniciativa pioneira aparece no livro *Inteligência artificial: um curso prático* (Araribóia, 1988). Contudo, ainda se fala pouco de Semântica Computacional por aqui [...]” Pagani (2019, p. 58).

Importa observar que Pagani (2019) diz que os estudos de um fenômeno linguístico na perspectiva da Semântica Computacional iniciam com a delimitação desse fenômeno e com a escolha de uma teoria que permita sua descrição. Outro ponto importante a ser destacado é qual perspectiva será adotada pelo pesquisador do ponto de vista computacional. Como apresenta Pagani (2019):

Do ponto de vista computacional, por sua vez, também é preciso escolher alguma perspectiva a ser adotada. [...] preferimos subdividir o campo em três áreas: a do modelamento, a da aplicação e a da computabilidade. Em relação ao modelamento, o semanticista computacional pode produzir um programa que execute sozinho a análise (assim como os provedores de teoremas, por exemplo, que demonstram sozinhos os teoremas) ou que auxilie um linguista a executá-la (nos mesmos moldes que os assistentes de prova, que ajudam a demonstrar teoremas). Na área de aplicação, o conhecimento produzido pode ser um aplicativo, como um tradutor automático, [...] sobre a computabilidade, o semanticista computacional produz conhecimento sobre o compromisso entre uma tarefa de interpretação e os respectivos recursos para executá-la [...] (PAGANI, 2019, p. 59, 60)

Do ponto de vista da investigação dessa vertente teórica, de acordo com Pagani (2019), pode-se destacar a criação de aplicativos que, de alguma forma, estejam desenhados para trabalhar com as línguas naturais, ou seja, com as línguas faladas pelos seres humanos. Pesquisas nessa área são sempre fomentadas por empresas que possuem interesses nas áreas de tradução e sumarização automática de textos, por exemplo. São nessas áreas que estão concentradas uma parte significativa da investigação da Semântica Computacional devido aos valores comerciais que uma máquina pode ganhar por "falar" (cf. PAGANI, 2019). Outro exemplo que pode ser citado é a criação de estratégias e aplicativos para atendimento automático.

Pagani (2019) cita ainda outro campo de interesse para a Semântica Computacional, a saber, a Web Semântica. Nas palavras do autor,

[...] a Web Semântica pretende transformar a internet numa enorme rede de representação do conhecimento; nos mesmos moldes, alguns pesquisadores brasileiros têm um papel importante no desenvolvimento de uma língua universal, chamada UNL, para esse mesmo propósito [...] (PAGANI, 2019, p. 66).

O autor cita exemplos de ações onde a Semântica Computacional pode cumprir um importante papel: (i) nos processamentos textuais (incluindo sumarização; geração e busca de informação (*data mining*); auxílio à tradução; tradução automática; e dicionários eletrônicos); (ii) interface homem – máquina; (viii) modelamento de fenômenos lingüísticos (resolução de anáfora; identificação de ambiguidade); e (iii) modelamento de teorias lingüísticas (analisador gramatical; assistente de análise gramatical).

Nos estudos da Semântica Computacional, conforme Pagani (2019), é importante tomar decisões bem definidas sobre como lidar de modo explícito com o modelo semântico e também sobre o procedimento computacional a ser considerado.

2.2.8.2 *Semântica e Psicolinguística Experimental*

Lima (2019) apresenta a Semântica e Psicolinguística Experimental como vertentes que tratam das representações do significado através do processo de compreensão criado na mente humana. Essas áreas juntas estudam o processamento das línguas “[...] o processamento da língua, isto é, procura saber como as palavras, orações e textos são processados e representados na mente humana [...]” (LIMA, 2019, p. 122.).

Ao fazer uso de uma metodologia quantitativa, a Semântica e Psicolinguística Experimental têm como foco a exploração de processamentos da língua e divide-se em dois grandes grupos: “[...] aqueles baseados em dados comportamentais, especialmente no tempo de reação [...] e os baseados em reações fisiológicas do corpo da pessoa enquanto processam a língua” (LIMA, 2019, p. 124.).

A autora aponta que o maior ou um dos maiores obstáculos encontrados nesses tipos de análise está na possibilidade de os participantes serem afetados por sua percepção do trabalho ou pela interrupção do processamento.

Segundo Lima (2019) nos dias atuais muitos resultados nessa área favorecem um modelo de língua com informações tanto do campo de estudos da semântica como da pragmática. A autora ressalta que os debates nesse campo de estudos estão abertos.

2.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Este capítulo tinha como foco apresentar sucintamente teorias e/ou vertentes voltadas para o estudo do significado linguístico considerando diferentes perspectivas e áreas de atuação. Ao contrário do que acontece, por exemplo, com a biologia que, ao estudar a vida nas mais diferentes formas (por exemplo, o "sistema digestivo de plantas carnívoras"), tem seu objeto de estudo bem definido, as diferentes perspectivas semânticas não possuem essa delimitação do seu objeto de estudo. O significado não tem cheiro, não tem cor e nem formas discretas. O que se pode observar é que todas as teorias que gravitam em torno do estudo do significado possuem um modo particular de observar e estudar esse objeto linguístico. A própria definição do que seja esse objeto de estudo pode ganhar diferentes delimitações. E essa característica idiossincrática proporciona olhares diferentes para um único objeto, o *significado*, proporcionando novas perguntas e novas respostas. Respostas essas obtidas de acordo com os olhares.

Paralelamente às discussões trazidas pelas diferentes semânticas sobre esse objeto que é o significado linguístico, é importante lembrar o papel desempenhado pelos estudos desenvolvidos no âmbito da *Pragmática*. Se se assume que a Sintaxe estuda a estrutura das sentenças; a Semântica estuda o significado linguístico; à Pragmática caberia o estudo do uso das expressões linguísticas (ver CANÇADO, 2008). De certa forma, é possível dizer que a Pragmática estuda como as expressões linguísticas ganham diferentes *significados* em situações de uso da língua, considerando as intenções dos falantes em diferentes contextos (por exemplo, em determinados contextos, a sentença *A janela está fechada* pode indicar uma constatação da condição da janela; em outros contextos, em uma sala quente, pode indicar um pedido para abrir a janela). Como visto acima, algumas correntes teóricas, como a Semântica Cognitiva, não demarcam o limite entre Semântica e Pragmática. Para este trabalho, assume-se que a Semântica é o estudo do significado das expressões linguísticas e que a Pragmática estuda as significações atribuídas pelos falantes às expressões linguísticas em uso.

É possível dizer também que, no campo de estudo do significado, ainda há uma grande lacuna na busca de respostas para explicar esse fenômeno (significado) tão importante na linguagem.

3 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo tem como foco a apresentação do modo como a pesquisa aqui desenvolvida foi realizada, considerando o cenário (o local onde foram coletados os dados), os sujeitos envolvidos (discentes e docentes) e o instrumento utilizado para a coleta dos dados.

Para a realização deste TCC, foi feita uma pesquisa com abordagem prioritariamente qualitativa que, segundo Severino (2014), pode ser definida como um conjunto de metodologias, envolvendo, de maneira eventual, várias referências epistemológicas. Há, porém, quantificação de alguns dados e apresentação de gráficos constituídos a partir das respostas coletadas através de questionário. Como procedimentos, foram realizados: (i) pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Severino (2014), caracteriza-se a partir do registro disponível constituído por pesquisas anteriores presentes em documentos impressos (como livros, artigos, teses etc.); (ii) pesquisa de campo (conforme SEVERINO, 2014, tem como objeto ou fonte constituído em seu meio ambiente próprio) realizada na instituição Estadual Luiz Viana Filho; (iii) estudo de caso que, para Severino (2014), é uma pesquisa cujo foco é um caso particular com o objetivo de compreendê-lo de maneira um pouco mais aprofundada; (iv) análise de dois livros didáticos; e (v) aplicação de questionário para os discentes de duas turmas do Ensino Médio e docentes da área de língua portuguesa.

Os questionários, respondido pelos discentes e pelos docentes no período de 20/12/2019 a 21/12/2019, possuíam perguntas fechadas e perguntas abertas. De acordo com Severino (2014), para as perguntas fechadas, “[...] as respostas serão colhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador” (cf. SEVERINO, 2014, p. 78). No caso das perguntas abertas, “[...] o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.” (cf. SEVERINO, 2014, p. 78) Os dados coletados através da aplicação dos questionários foram discutidos a partir da análise dos conteúdos das respostas.

Nas próximas seções, são apresentadas informações sobre a escola, sobre os sujeitos participantes da pesquisa e sobre os livros didáticos utilizados por esses sujeitos.

3.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

A escola Estadual Luiz Viana Filho, onde foi feita a coleta de dados para este TCC, está localizada no município de Candeias, região metropolitana de Salvador (capital baiana). Candeias é um município com 87.076 habitantes e tem suas principais atividades econômicas nas áreas do comércio e do petróleo, possuindo um importante parque industrial e um dos mais

importantes portos do Brasil, o porto de Aratu¹⁶. Fato interessante dessa iluminada cidade baiana ocorreu em 1941, quando de Candeias surgiu o primeiro poço comercial de Petróleo do Brasil. Alguns anos depois, a cidade receberia a visita do então presidente Getúlio Vargas. A descoberta do petróleo foi fundamental para a emancipação da cidade política da cidade ocorrida em 1958. Candeias também está localizada nas proximidades da segunda maior refinaria do país, a Refinaria Landulpho Alves (RLAM). Quando o assunto é cultura, candeias possui a tradição da festa religiosa de Nossa Senhora das Candeias, festejada no dia 2 de fevereiro. Essa festa atrai milhares de fiéis todos os anos. Candeias também é conhecida como a cidade berço do Arrocha (ritmo musical).

Na cidade de Candeias há sete escolas estaduais que atendem estudantes de Ensino Médio. A unidade escolar estudada conta com seis salas de aula, uma sala de professores, uma sala pequena para direção escolar, uma sala de secretaria, uma sala de almoxarifado, uma pequena biblioteca, uma cozinha, cinco banheiros (sendo quatro desses banheiros reservados para estudantes e um para o corpo docente escolar). Infelizmente, a escola não possui uma quadra poliesportiva e também não possui laboratório de informática. A escola não apresenta estrutura de acessibilidade.

A escola Luiz Viana possui o total de trinta e 35 funcionários, dentre os quais vinte são professores, cinco são da área de língua portuguesa, e um é estagiário (da área de língua portuguesa). Essa unidade de ensino conta com o uso de televisão, aparelho leitor de dvd, retroprojetor, fax, impressora, copiadora e aparelho de som. Possui também acesso à rede privada de internet (somente para uso da secretaria). O fornecimento de energia elétrica e água são da rede pública. Conta com sistema de água potável filtrada, sistema de esgoto da rede pública e lixo destinado à coleta diária. Oferece merenda escolar diariamente em todos os turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno).

No que se refere ao funcionamento, a escola possui seis turmas nos três turnos em que opera. Em cada um dos três turnos, há duas turmas do 3º ano do Ensino Médio; duas turmas do 2º ano do Ensino Médio; e duas turmas do 1º do Ensino Médio. É importante lembrar que no turno da noite, a escola trabalha também com a Educação de Jovens e Adultos - EJA. A pesquisa foi realizada no período matutino.

¹⁶ “O porto é responsável por 60% de toda a carga movimentada em modal marítimo na Bahia, portanto possui grande importância para a economia da Bahia, pois serve como meio de escoamento de produção e de entrada de produtos para o Polo Industrial de Camaçari, o Centro Industrial de Aratu (CIA) e o complexo automotivo da Ford de Camaçari.” Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_de_Aratu. Consultado em: 06 jan 2020.

3.2 DESCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Nesta parte do trabalho são descritos os questionários respondidos pelos discentes e docentes da unidade escolar Luiz Viana Filho.

3.2.1 Descrição do questionário respondido pelos discentes

As entrevistas foram realizadas com setenta e dois estudantes do 3º ano do Ensino Médio do turno matutino. As entrevistas ocorreram após o segundo horário de aula, durante a aula de língua portuguesa, com as turmas 3MA (3 matutino A) e 3MB (3 matutino B).

Inicialmente, em uma conversa anterior ao preenchimento das questões escritas, foi pedido que os estudantes dissessem qual ou quais disciplinas eles tinham mais dificuldade de lidar na escola de modo geral. E a resposta foi categórica: Português (com um destaque especial para a produção textual, Redação) e Matemática. Em seguida, foi apresentado para eles o questionário que foi uma das bases para a realização dessa pesquisa. É importante destacar que alguns estudantes faltaram no dia da pesquisa e que nem todos quiseram responder a entrevista. Os estudantes entrevistados tinham entre 16 e 19 anos. Esses estudantes são moradores de Cadeias de diferentes distritos. Entre eles, alguns moram bastante longe da escola.

Dos setenta e dois estudantes do turno matutino que participaram da entrevista, era nítido que uma parte significativa da turma presente na sala de aula estava preocupada com um possível teste de conhecimento e se a atividade “valeria ponto” na disciplina de língua portuguesa. Após serem informados que não se tratava de uma avaliação institucional, alguns dos estudantes responderam de maneira rápida e visivelmente sem sequer pensar no que estava sendo questionado. No entanto, a maioria dos estudantes, após saberem que era uma pesquisa para coleta de dados de um trabalho de conclusão de curso, responderam com maior atenção e respeito, visto que perceberam a seriedade do trabalho científico. Alguns estudantes, chegaram a dizer que em breve seriam eles a realizar uma pesquisa como aquela para universidade.

Em média, cada turma respondeu o questionário em vinte minutos. Findado o preenchimento, os questionários foram recolhidos. Estes foram distribuídos e respondidos de forma escrita e individualmente para a coleta de dados. Entre as perguntas presentes no questionário estavam:

(a) Sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Você sabe o que é Semântica?

(b) A Semântica contribui em algum aspecto para compreensão da língua portuguesa?
Comente.¹⁷

O questionário tinha como objetivo fazer um levantamento sobre o conhecimento dos estudantes sobre Semântica e como o significado é abordado na escola, tendo em vista a importância do significado em seu sentido amplo no ambiente escolar.

3.2.2 Descrição do questionário respondido pelos docentes

Foram realizadas entrevistas com duas professoras da área de linguagens, mais especificamente, língua portuguesa e literatura.

O questionário respondido de maneira escrita pelas professoras possuía três questões. Entre as perguntas estavam:¹⁸

- (a) A Semântica contribui em algum aspecto para compreensão da língua portuguesa?
- (b) Você realizou alguma atividade (trabalho escolar, exercício, etc.) sobre Semântica?
- (c) Para além das questões específicas sobre semântica perguntadas, você gostaria de pontuar algo que acha importante, sobretudo no que diz respeito à compreensão do que é dito, lido e escrito pelos estudantes em sala?

O questionário tinha como objetivo fazer o levantamento de como os docentes entendem a importância do estudo do significado para compreensão da língua, como é trabalhada a questão do significado pelos docentes e, por último, quais obstáculos são enfrentados pelos docentes no ensino.

3.3 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO OBSERVADO

Nesta parte do trabalho, descreve-se o material didático utilizado nas aulas de língua portuguesa pelas duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio consideradas para a pesquisa aqui realizada. São descritos dois livros didáticos: (i) *Português: Contexto, interlocução e sentido*, Volume 3, da editora Moderna, de autoria de Marcela Pontara, Maria Bernadete M.

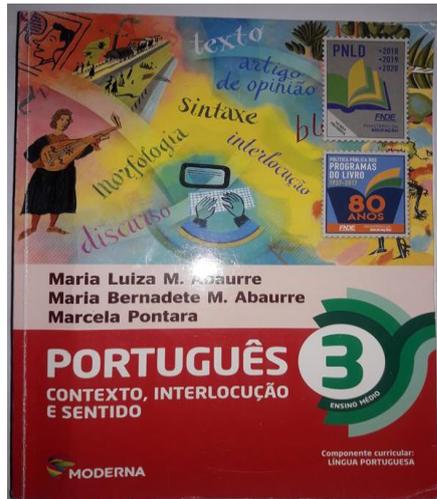
¹⁷ O questionário completo está no final deste trabalho como Apêndice A.

¹⁸ O questionário completo está no final deste trabalho como Apêndice B.

Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre; e (ii) *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, Volume 3, da editora Moderna, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

A imagem abaixo é da capa do livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*.

Figura 1 - Capa do livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*



Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

A capa do livro é apresentada com destaques ilustrativos e com selos do Ministério da Educação. O livro é organizado em três partes. O livro observado é o volume utilizado pelos estudantes.

As imagens abaixo são do sumário desse livro, mais especificamente, da seção destinada à Literatura, a primeira parte do livro.

Figura 2 - Sumário do livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* - Literatura

SUMÁRIO	
LITERATURA	
Unidade 1 O MODERNISMO	
» Diálogos literários: presente e passado	10
Capítulo 1	
Pré-Modernismo	12
- Leitura da imagem	12
- Da imagem para o texto	12
O Brasil republicano: conflitos e contrastes	13
A reforma das cidades	13
Os conflitos no Nordeste	13
A riqueza da borracha e do café	14
O Pré-Modernismo: autores em busca de um país	14
O projeto literário do Pré-Modernismo	14
Os agentes do discurso	14
Linguagem: a agilidade jornalística	15
Euclides da Cunha: narrador da guerra do fim do mundo	15
Os sertões: "a Bíblia da nacionalidade brasileira"	16
- Texto para análise	16
Lima Barreto: a vida nos subúrbios cariocas	17
<i>Isaias Caminha e Clara dos Anjos</i> : a denúncia do preconceito	17
Policarpo Quaresma: um nacionalista quixotesco	17
- Texto para análise	18
Monteiro Lobato: a decadência do café	18
As cidades mortas do interior paulista	19
- Texto para análise	19
Augusto dos Anjos: poeta de muitas faces	20
A marca da angústia e do pessimismo	20
Linguagem: ciência e símbolos	20
- Texto para análise	21
» Diálogos literários: presente e passado	22
Capítulo 2	
Vanguardas culturais europeias. Modernismo em Portugal	24
- Leitura da imagem	24
- Da imagem para o texto	24
Um agitado início de século na Europa	25
Vanguardas: ventos de inquietação e de mudança	26
O projeto artístico das vanguardas europeias	26
Os agentes do discurso	26
Cubismo	27
A multiplicação dos pontos de vista	27
A literatura cubista	27
Futurismo	27
Uma literatura agressiva e provocadora	28
Expressionismo	28
Literatura expressionista: a tradução das vivências humanas	28
- Texto para análise	28
Dadaísmo	29
Literatura: a negação de todos os princípios e relações	29
Surrealismo	29
Literatura surrealista: dimensões oníricas	30
A herança brasileira das vanguardas	30
- Texto para análise	30
O século XX chega a Portugal	31
Modernismo português: primeiros passos	31
Nas páginas de <i>Orpheu</i> , o Modernismo português toma forma	31
Almada Negreiros: a ira contra a estagnação portuguesa	32
Mário de Sá-Carneiro e a fragmentação do "eu"	32
Fernando Pessoa: o poeta de muitas faces	33
A poesia crônima	34
A poesia heterônima	37
- Texto para análise	37
Os anos sombrios da ditadura em Portugal	38
O "interregno"	38
Florbela Espanco, "a charneca rude a abrir em flor"	38
Aquilino Ribeiro: a importância das tradições	39
Presencismo: os escritores ensimesmados	39
O Neorrealismo português	39
Alves Redol e os trabalhadores da terra	40
- Texto para análise	41
» Diálogos literários: presente e passado	42
Capítulo 3	
Modernismo no Brasil. Primeira geração: ousadia e inovação	44
- Leitura da imagem	44
- Da imagem para o texto	45
A República Velha chega ao fim	46
São Paulo: riqueza e industrialização	46
A polêmica exposição de Anita Malfatti	46
Semana de Arte Moderna: três noites que fizeram história	47
Valias, relinchos e miados: o espanto do público	47
O projeto literário da primeira geração modernista	48
Os agentes do discurso	48

Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

O sumário dessa obra inicia (na primeira parte) com a apresentação da "Literatura". Destacada em cor azul, essa parte da obra é formada por oito capítulos, sendo que existe um (capítulo) à parte, destinado à literatura africana.

Figura 3 - Sumário do livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* – Literatura Africana

João Cabral: a "máquina" do poema	96	O novo lirismo português	129
Morte e vida severina: recriação do nascimento de Cristo	96	Sophia de Mello: a essência revelada	129
- Texto para análise	97	Gonçalo Tavares: uma voz para o século XXI	129
O Concretismo	99	Lirismo e experimentação na poesia brasileira contemporânea	129
Os três cavaleiros do Concretismo	99	Tropicalia: "seja marginal, seja herói"	130
Desdobramentos do Concretismo	100	A poesia marginal	130
Ferreira Gullar: a poesia engajada	101	A reinvenção da linguagem e o cotidiano redescoberto	131
- Texto para análise	103	- Texto para análise	131
» Diálogos literários: presente e passado	104	Panorama do teatro brasileiro no século XX	132
Capítulo 7		Nelson Rodrigues: um revolucionário	132
A prosa pós-moderna	106	Jorge Andrade e o Brasil rural	132
- Leitura da imagem	106	Os conflitos urbanos chegam ao palco	133
- Da imagem para o texto	107	As comédias de costumes voltam à cena	133
A reinvenção da narrativa	108	- Texto para análise	134
O projeto literário da prosa pós-moderna	109	Enem e vestibulares	135
Os agentes do discurso	109	» Jogo de ideias: blog literário	136
Linguagem: experimentalismo criador	110		
Guimarães Rosa: o descobridor do sertão universal	110		
As narrativas curtas: contos e novelas	111		
Grande sertão: veredas e os avessos do homem	111		
- Texto para análise	112		
Clarice Lispector: a busca incansável da identidade	113		
A descoberta do "eu"	113		
Uma estrutura recorrente	114		
- Texto para análise	114		
» Diálogos literários: presente e passado	116		
Capítulo 8			
Tendências contemporâneas.			
O teatro no século XX	118		
- Leitura da imagem	119		
- Da imagem para o texto	119		
Os extremos do século XX	120		
A literatura do mundo contemporâneo: um espelho fragmentado	121		
Marcas da produção pós-moderna	122		
A ficção contemporânea em Portugal	122		
Lobo Antunes e as marcas indelévels da guerra	122		
Saramago: o olhar do presente analisa o passado	123		
O "tsunami linguístico" de Valter Hugo Mãe	124		
Os rumos da prosa brasileira contemporânea	124		
O conto	124		
A crônica	125		
O romance	126		
- Texto para análise	127		
		Seção especial	LITERATURA AFRICANA
		A poesia africana de língua portuguesa	138
		A África que fala português	140
		Minha língua é minha pátria?	141
		O caminho da poesia	142
		Cabo Verde: olhos voltados para a imensidão do mar	143
		São Tomé e Príncipe: o drama da cor no espaço insular	146
		Angola: a mágoa antiga e o caminho das estrelas	149
		Moçambique: versos à beira do Índico	152
		Guiné-Bissau: a fome e a miséria como complementos	155
		- Texto para análise	157
		A narrativa africana de língua portuguesa	160
		A África que conta histórias	162
		Tradição oral, ficção escrita: encontros necessários	162
		Escritores angolanos: engajamento político e criação literária	163
		A ficção a serviço da História	163
		Luandino Vieira: o peso político da palavra	164
		Pepetela: o contador de histórias ancestrais	166
		Agualusa: o esfumaçamento das fronteiras geográficas	168
		Ondjaki: a vida que segue	170
		Moçambique: um escritor revela seu país	171
		Mia Couto: o transcriador de palavras e histórias	172
		As muitas belezas de um país destruído	172
		- Texto para análise	175

Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

Embora não esteja enumerado como o sendo o capítulo nove, essa parte do sumário é intitulada como "Seção Especial". Ao que parece, esse material didático está de acordo com a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio.

A imagem abaixo apresenta no sumário do livro a parte intitulada "Gramática".

Figura 4 - Sumário do livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* - Gramática

GRAMÁTICA	
Unidade 3 SINTAXE DO PERÍODO COMPOSTO	
Capítulo 9	
O estudo do período composto	178
Articulação das orações	178
Período composto por coordenação	179
Período composto por subordinação	181
Período composto por coordenação e subordinação	182
- Atividades	182
» Usos do período composto	184
Capítulo 10	
Período composto por coordenação	186
As orações coordenadas	186
Orações coordenadas assindéticas	187
Orações coordenadas sindéticas	187
Relações coesivas	191
- Atividades	191
Capítulo 11	
Período composto por subordinação I	193
As orações que equivalem a substantivos	193
Orações subordinadas substantivas subjetivas	194
Orações subordinadas substantivas objetivas diretas	195
Orações subordinadas substantivas objetivas indiretas	196
Orações subordinadas substantivas completivas nominais	197
Orações subordinadas substantivas predicativas	198
Orações subordinadas substantivas apositivas	198
Orações reduzidas	199
- Atividades	201
Capítulo 12	
Período composto por subordinação II	203
As orações que equivalem a adjetivos	203
Orações subordinadas adjetivas restritivas	204
Orações subordinadas adjetivas explicativas	205
- Atividades	207
As orações que equivalem a advérbios	209
Orações subordinadas adverbiais causais	210
Orações subordinadas adverbiais consecutivas	211
Orações subordinadas adverbiais condicionais	212
Orações subordinadas adverbiais concessivas	213
Orações subordinadas adverbiais comparativas	213
Orações subordinadas adverbiais conformativas	214
Orações subordinadas adverbiais finais	215
Orações subordinadas adverbiais proporcionais	215
Orações subordinadas adverbiais temporais	216
- Atividades	219
Enem e vestibulares	221
» Usos das orações subordinadas adverbiais consecutivas	221
Unidade 4 ARTICULAÇÃO DOS TERMOS NA ORAÇÃO	
Capítulo 13	
Concordância e regência	224
Concordância nominal e verbal	224
Concordância nominal	225
Concordância verbal	231
Concordância ideológica	242
- Atividades	244
Regência nominal e verbal	247
Regência nominal	248
Regência verbal	250
- Atividades	253
Capítulo 14	
Colocação pronominal	255
Os pronomes oblíquos átonos	255
As posições ocupadas pelos pronomes oblíquos átonos	256
- Atividades	258
Enem e vestibulares	260
Unidade 5 ASPECTOS DA CONVENÇÃO ESCRITA	
Capítulo 15	
A crase e seu uso	262
Crise	262
Regras para o uso do sinal indicativo de crase	264
Dados em que o sinal de crase não deve ser utilizado	266
- Atividades	267
Capítulo 16	
Pontuação	269
A pontuação no português	269
Os sinais de pontuação	270
- Atividades	277
Enem e vestibulares	279
» Usos da pontuação	280

Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

Essa parte do livro, notadamente pela cor verde, é composta por oito capítulos voltados exclusivamente para questões de gramática da língua portuguesa, dando destaque para sintaxe do período composto. Sendo que, dos oito capítulos, quatro são voltados para coordenação e subordinação e os demais capítulos reservados à concordância e regência; colocação pronominal, uso da crase e pontuação.

A imagem abaixo pertence é da parte do livro intitulada “Produção de Texto”.

Figura 5 - Sumário do livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* – Produção de Texto

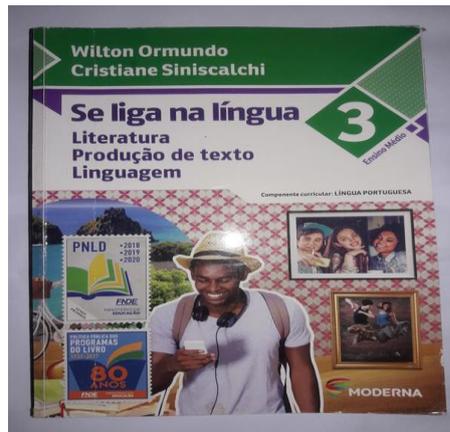
PRODUÇÃO DE TEXTO	
Unidade 6 NARRAÇÃO E DESCRIÇÃO	
Capítulo 17	282
Conto	282
- Leitura	282
- Análise	283
Conto: definição e usos	284
Contexto de circulação	284
Estrutura	285
Linguagem	291
» A concisão narrativa: produção de conto de mistério	292
Unidade 7 EXPOSIÇÃO	
Capítulo 18	294
Relatório	294
- Leitura	294
- Análise	295
Relatório: definição e usos	297
Contexto de circulação	297
Estrutura	298
Linguagem	299
» Apresentação de resultados: produção de um relatório	299
Unidade 8 ARGUMENTAÇÃO	
» Tipos de argumento	304
Capítulo 19	307
Textos publicitários	307
- Leitura	307
- Análise	308
Textos publicitários: definição e usos	308
Contexto de circulação	310
Estrutura	311
Linguagem	313
» A arte de persuadir: produção de anúncio	315
Capítulo 20	319
Resenha	319
- Leitura	319
- Análise	319
Resenha: definição e usos	320
Contexto de circulação	320
Estrutura	321
Linguagem	322
» Análise crítica: produção de resenha	324
Unidade 9 EXPOSIÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NO ENEM E NOS VESTIBULARES	
Capítulo 21	326
Texto dissertativo-argumentativo I	326
- Leitura	326
- Análise	326
Dissertação: definição e usos	327
Contexto de circulação	327
Estrutura	327
Linguagem	328
» Exposição de um ponto de vista: produção de texto dissertativo-argumentativo	329
Capítulo 22	332
Texto dissertativo-argumentativo II: elaboração de um projeto	332
- Leitura	332
- Análise	333
Como obter informações essenciais	333
Questões que orientam a análise	333
Projeto de texto: a organização da argumentação	334
» Exposição de um ponto de vista: produção de texto dissertativo-argumentativo	336
» Seção especial: A introdução e a conclusão	339
Enem e vestibulares	344
Bibliografia	347

Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

A terceira e última parte desta obra é intitulada “Produção de Texto”. Ela é composta por seis capítulos, sendo cada um deles destinado à produção de alguns gêneros textuais (conto, relatório, artigo, entre outros) e à tipologia textual (narrativo e argumentativo, por exemplo). Essa parte do livro está marcada pela cor vermelha.

O outro livro analisado foi *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*

Figura 6 - Capa do livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*



Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

A capa desse livro é apresentada com destaques para quadro de jovens e uma pequena paisagem ao fundo. Possui, também, selos do Ministério da Educação. Esse livro é dividido em três partes. A imagem abaixo é do sumário desse livro, mais especificamente, da parte destinada à Literatura.

Figura 7 - Sumário do livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* - Literatura

SUMÁRIO	
LITERATURA	
Que viva a expressão escrita!	
	
<p>► UNIDADE 1 – Vanguardas europeias e Modernismo português 14</p> <p>• Capítulo 1 – Vanguardas europeias: destruição e construção 16</p> <p>Pra começar 17</p> <p>Leitura: <i>Medusa Marinara</i>, de Vik Muniz, e <i>Medusa</i>, de Michelangelo Caravaggio 17</p> <p><i>A Belle Époque: empolgação e demolição</i> 18</p> <p>Leitura: <i>Voo das andorinhas</i>, de Giacomo Balla 19</p> <p>As vanguardas 19</p> <p>Futurismo: agressividade e movimento 20</p> <p>Leitura: trecho de <i>Manifesto do Futurismo</i>, de Filippo T. Marinetti 20</p> <p>Dadismo: a antiarte 21</p> <p>Leitura: <i>Fonte</i>, de Marcel Duchamp 22</p> <p>Expressionismo: uma reação 22</p> <p>Cubismo: todos os ângulos de visão 23</p> <p>Leitura: <i>Guernica</i>, de Pablo Picasso 23</p> <p>Surrealismo: a arte do inconsciente 24</p> <p>Atividade – Leitura de texto: <i>As duas Fridas</i>, de Frida Kahlo 25</p>	<p>• Capítulo 2 – Modernismo português: a multiplicidade de um poeta 26</p> <p>Pra começar 27</p> <p>Leitura: trecho de “<i>Ode triunfal</i>”, de Álvaro de Campos 27</p> <p>Fernando Pessoa 28</p> <p>Fernando Pessoa “ele-mesmo” 28</p> <p>Poesia saudosista-nacionalista 28</p> <p>Leitura: “<i>O Quinto Império</i>”, de Fernando Pessoa 29</p> <p>Poesia lírica 30</p> <p>Leitura: “<i>Pobre velha música</i>”, de Fernando Pessoa 30</p> <p>Um poeta múltiplo 31</p> <p>Alberto Casero: o mestre do ver e ouvir 31</p> <p>Leitura: “<i>O guardador de rebanhos - IX</i>”, de Alberto Casero 31</p> <p>Ricardo Reis: o clássico 32</p> <p>Leitura: “<i>Não só quem nos odia ou nos inveja</i>”, de Ricardo Reis 32</p> <p>Álvaro de Campos: o engenheiro 32</p> <p>Atividade – Textos em conversa: “<i>Poema em linha reta</i>”, de Álvaro de Campos, e “<i>O vencedor</i>”, de Marcelo Camelo 33</p> <p>• Expressões 35</p> <p>• Leitura puxe leitura 36</p>
<p>► UNIDADE 2 – Modernismo: a reinvenção do Brasil 38</p> <p>• Capítulo 3 – Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas 40</p> <p>Pra começar 41</p> <p>Leitura: “<i>O Planeta das Bananavatas</i>”, de Paulo Ceidá Sans 41</p> <p>Pré-Modernismo: um período de transição 42</p> <p>Euclides da Cunha: a investigação do sertão 42</p> <p>“O homem”: os protagonistas da tragédia 43</p> <p>Leitura: trecho de <i>Os sertões</i>, de Euclides da Cunha 43</p> <p>Lima Barreto: denúncia e desabafo 44</p> <p><i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> 45</p> <p>Leitura: trecho de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>, de Lima Barreto 46</p> <p>Monteiro Lobato: a escrita impiedosa 47</p> <p>O personagem Jeca Tatu 47</p>	

Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

O sumário dessa obra é, inicialmente, apresentado com o campo de estudos da “Literatura”, marcada pela cor vermelha. Essa parte do livro é composta por oito capítulos, tendo seu foco voltado para literatura de modo geral. O conteúdo tratado nesse livro é semelhante ao conteúdo apresentado no livro *Português: contexto, interlocução e sentido*; no entanto não apresenta nenhum capítulo que trate, especificamente, de literatura africana.

A imagem abaixo é da parte intitulada “Produção de Texto”, que é a segunda parte do livro.

Figura 8 - Sumário do livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* – Produção de Texto

SUMÁRIO	
O Nordeste em João Cabral	112
Leitura: trecho de <i>Morte e vida severina</i> , de João Cabral de Melo Neto	113
Concretismo: poesia verbivocovisual	113
Leitura: “Psiu!”, de Augusto de Campos	114
Ferreira Gullar: a poesia do espanto	115
Leitura: trecho de “Dentro da noite veloz”, de Ferreira Gullar	115
Pós-Modernismo: uma prosa investigativa	117
Clarice Lispector: o não relatável	118
Uma literatura de epifanias	118
Leitura: trecho de <i>Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres</i> , de Clarice Lispector	119
A paixão segundo GH: inovação radical	120
Leitura: trecho de <i>A paixão segundo GH</i> , de Clarice Lispector	120
A hora da estrela: três narrativas	121
Leitura: trecho de <i>A hora da estrela</i> , de Clarice Lispector	121
Guimarães Rosa: um sertão feito de palavras	123
A reinvenção do regionalismo	124
Poucas obras, muitas histórias	124
Leitura: trecho de “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa	125
Grande sertão: romance único	127
Leitura: trecho de <i>Grande sertão: veredas</i> , de Guimarães Rosa	127
Atividade – Textos em conversa: “Psiu!”, de Augusto de Campos, e “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto	128
Atividade – Poema de lombada	129
• Leitura puxa leitura	130
UNIDADE 5 – Que arte literária se faz hoje em língua portuguesa? ... 132	
• Capítulo 8 – Literatura em língua portuguesa: um pouco de Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil	134
Pra começar	135
Leitura: “66”, de Martin Bernardes	135
Honwana: brancos e negros de mãos iguais	138
Leitura: “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana	138
Atividade – Produção de desenho	140
Baltazar Lopes da Silva: o drama da seca	140
Leitura: trecho de “A seca”, de Baltazar Lopes da Silva	141
Atividade – Produção de HQ ou de vídeo	142
Saramago: uma escritura consagrada	143
Ensaio sobre a cegueira: ensaio sobre o humano	143
Leitura: trecho de <i>Ensaio sobre a cegueira</i> , de José Saramago	143
Atividade – Produção de conto fantástico	145
Adélia Prado: lirismo e simplicidade	145
Leitura: “Impressionista”, de Adélia Prado	145
Atividade – Produção de poema	146
Milton Hatoum: um novo regionalismo	146
Leitura: trecho de “A casa lhada”, de Milton Hatoum	146
Atividade – Produção de conto	147
Antonio Cicero: tudo pode ser poesia	147
Leitura: “Minos”, de Antonio Cicero	148
Atividade – Produção de grafite	148
Marcelino Freire: literatura visceral	149
Leitura: “PONTO.COM.PONTO”, de Marcelino Freire	149
Atividade – Criação de cena teatral	151
• Expressões	152
• Leitura puxa leitura	154

PRODUÇÃO DE TEXTO	
Os gêneros dialogam entre si	
	

Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Essa parte do livro é composta por seis capítulos, sendo cada um deles destinado à produção de alguns gêneros textuais (conto, resenha crítica, artigo de opinião, etc) e a tipologia textual (dissertação escolar, entre outros). Essa seção está marcada pela cor verde.

A imagem abaixo é referente à terceira parte do livro intitulada “Linguagem” (O que é sintaxe?).

Figura 9 - Sumário do livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* – Gramática

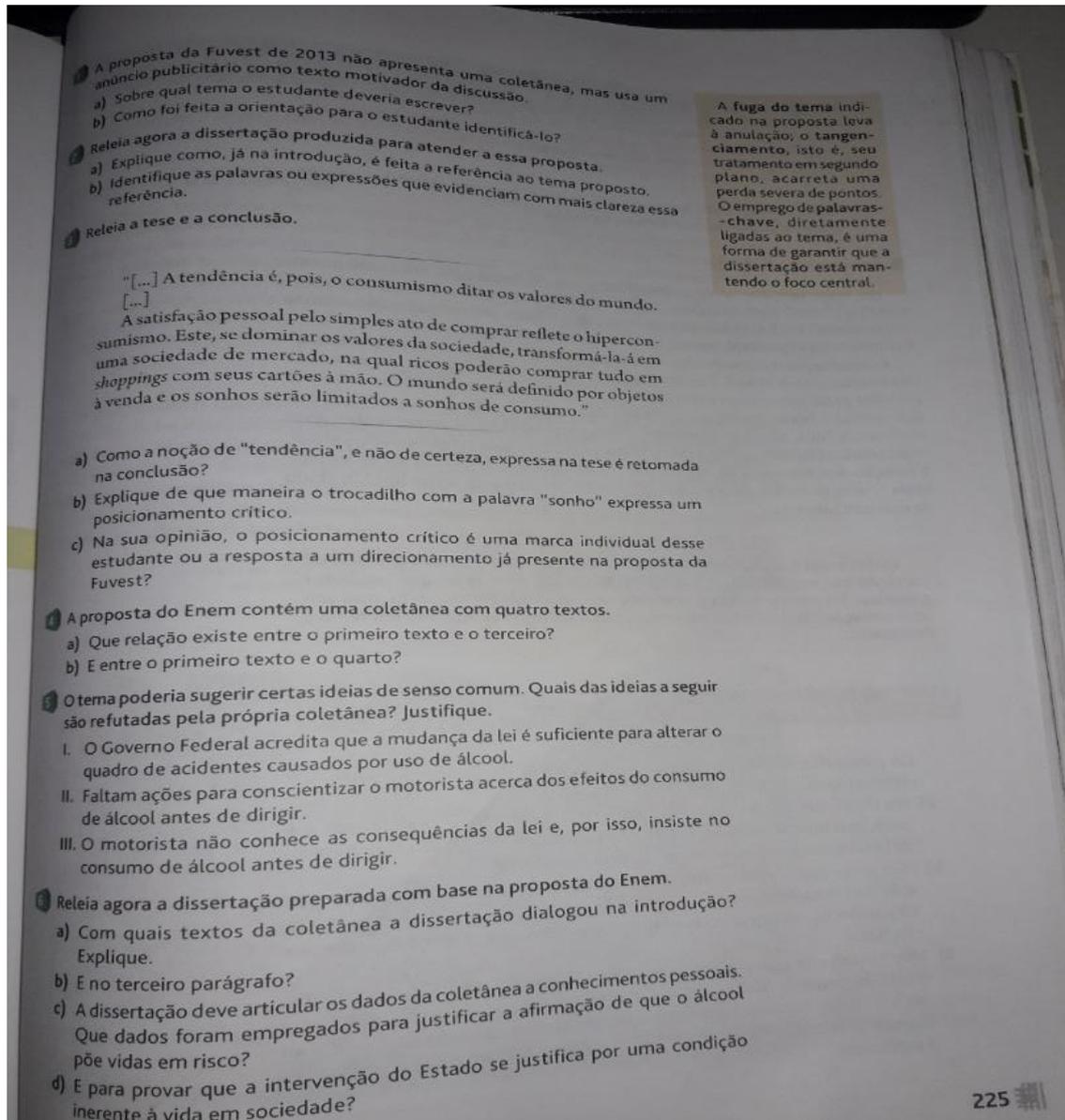
SUMÁRIO	
Linguagem	
O que é sintaxe?	
UNIDADE 9 – Período simples 254	
• Capítulo 15 – Introdução aos estudos de sintaxe..... 256	
Pra começar	257
Leitura: tira <i>Quadrinhos dos Anos 70</i> , de André Dahmer	257
Os três tipos de enunciado	258
Tipos de frase	259
Estrutura básica da oração: sujeito e predicado	260
Refletindo sobre a língua – Atividades	260
Para dar mais um passo – O valor imperativo expresso em frases não imperativas	262
Leitura: anúncio publicitário de campanha	263
• Capítulo 16 – Sujeito 264	
Pra começar	265
Leitura: tira <i>Garfield</i> , de Jim Davis	265
Sujeitos simples, composto e oculto	266
Concordância do verbo com o sujeito determinado	268
Refletindo sobre a língua – Atividades	270
Sujeito indeterminado	272
Oração sem sujeito	273
Refletindo sobre a língua – Atividades	274
Para dar mais um passo – Os tipos de sujeito sob a perspectiva semântica	277
Leitura: trecho de <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis	277
• Capítulo 17 – Predicado e termos associados ao verbo 279	
Pra começar	280
Leitura: trecho de reportagem de João Mathias, da revista <i>Globo Rural</i>	280
Predicado verbal	282
Predicado nominal	283
Predicado verbo-nominal	284
Concordância do verbo <i>ser</i> e dos predicativos	285
Refletindo sobre a língua – Atividades	285
Complementos verbais: objetos direto e indireto	287
Objeto direto preposicionado	288
Objetos direto ou indireto pleonásticos	289
Pronome oblíquo como complemento verbal	289
Pronome oblíquo como sujeito	291
Colocação pronominal	292
Adjunto adverbial	292
Refletindo sobre a língua – Atividades	293
Regência verbal	294
Regência de alguns verbos	295
Refletindo sobre a língua – Atividades	296
Para dar mais um passo – Figuras de sintaxe e efeitos expressivos	298
Leitura: “Maresia”, de Antonio Cicero	298
• Capítulo 18 – Termos associados ao nome 300	
Pra começar	301
Leitura: anúncio publicitário de campanha	301
Complemento nominal	302
Regência nominal	303
Adjunto adnominal	304
Alguns casos de concordância com o adjunto adnominal	305
Refletindo sobre a língua – Atividades	307
Agente da passiva	309
Aposto	310
Vocativo	311
Pontuação no período simples	312
Refletindo sobre a língua – Atividades	313
Para dar mais um passo – Termos caracterizadores e lugar-comum	314
Leitura: “Abraço caudaloso”, de Gregório Duvivier	315
• Expressão coletiva 317	

Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

A parte denominada “Linguagem” (O que é sintaxe?) é formada por seis capítulos, sendo o capítulo 15 voltado para “introdução aos estudos da sintaxe” (que trata do período simples); o capítulo 16, para o “sujeito”; o capítulo 17, para o “predicado e termos associados ao verbo”; e o capítulo 18, para os “termos associados ao nome”. Os capítulos 19 e 20, tratam do “período composto”, mais especificamente, das orações coordenadas e subordinadas. No capítulo 20, existe um destaque para oração subordinada adverbial; causal, comparativa, concessiva, condicional, conformativa, consecutiva, final, temporal e proporcional.

Vale ressaltar que ambos os livros tratam de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de vestibulares. Apresentam passagens explicativas, com definições de termos. Por exemplo, tarjas amarelas nas páginas aparecem indicando elementos e definições que os autores querem destacar, como na página 225, do livro *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*.

Figura 10 - Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* - destaque - p.225



Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Os livros didáticos observados trazem discussões sobre a norma culta/padrão; por exemplo, na página 298, do livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, os autores chamam a atenção para o que prevê a norma padrão em relação à regência verbal.

Figura 11 - Norma padrão e regência verbal

c) Agora, leia este título de reportagem feita por um jornalista experiente e observe a regência dos verbos.

Empresários experientes "adotam" mais novos e podem investir neles

OLIVEIRA, Filipe. Publicada em: 5 out. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/10/1527917-empresarios-experientes-adotam-mais-novos-e-podem-investir-neles.shtml>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

d) Reescreva o título "Falta de moedas no mercado preocupa comerciantes de Macapá", introduzindo a forma verbal *mobiliza* em coordenação com *preocupa*.

e) Reescreva outra vez o título, agora transformando *comerciantes de Macapá* em sujeito e *falta de moedas* em complemento dos verbos *observar* e *preocupar-se*.

Segundo a norma-padrão, dois verbos só podem ter o mesmo complemento quando apresentam a mesma regência. Observe: [...] que *recolhe* e *conta* moedas [...].
Empresários experientes "adotam" e podem *investir em* mais novos.
A segunda construção não é válida, pois os verbos *adotar* e *investir* têm regências diferentes.

PARA DAR MAIS UM PASSO

Figuras de sintaxe e efeitos expressivos

Como você estudou, as escolhas sintáticas produzem **efeitos expressivos** diversos. Isso acontece, por exemplo, quando repetimos termos, optamos por inversões ou omitimos palavras em determinados enunciados. Quando planejadas, essas alterações na estrutura das frases são consideradas **figuras de sintaxe ou de construção**, um dos subgrupos das **figuras de linguagem**.

O poema a seguir, do carioca Antonio Cicero, apresenta algumas figuras de sintaxe. Leia-o com bastante atenção para responder às questões sobre efeitos expressivos na organização sintática das frases.

Maresia

O meu amor me deixou levou minha identidade não sei mais bem onde estou nem onde a realidade.	Ah, se eu fosse marinheiro seria doce o meu lar não só o Rio de Janeiro a imensidão e o mar
Ah, se eu fosse marinheiro se eu quem tinha partido	leste oeste norte sul onde um homem se situa

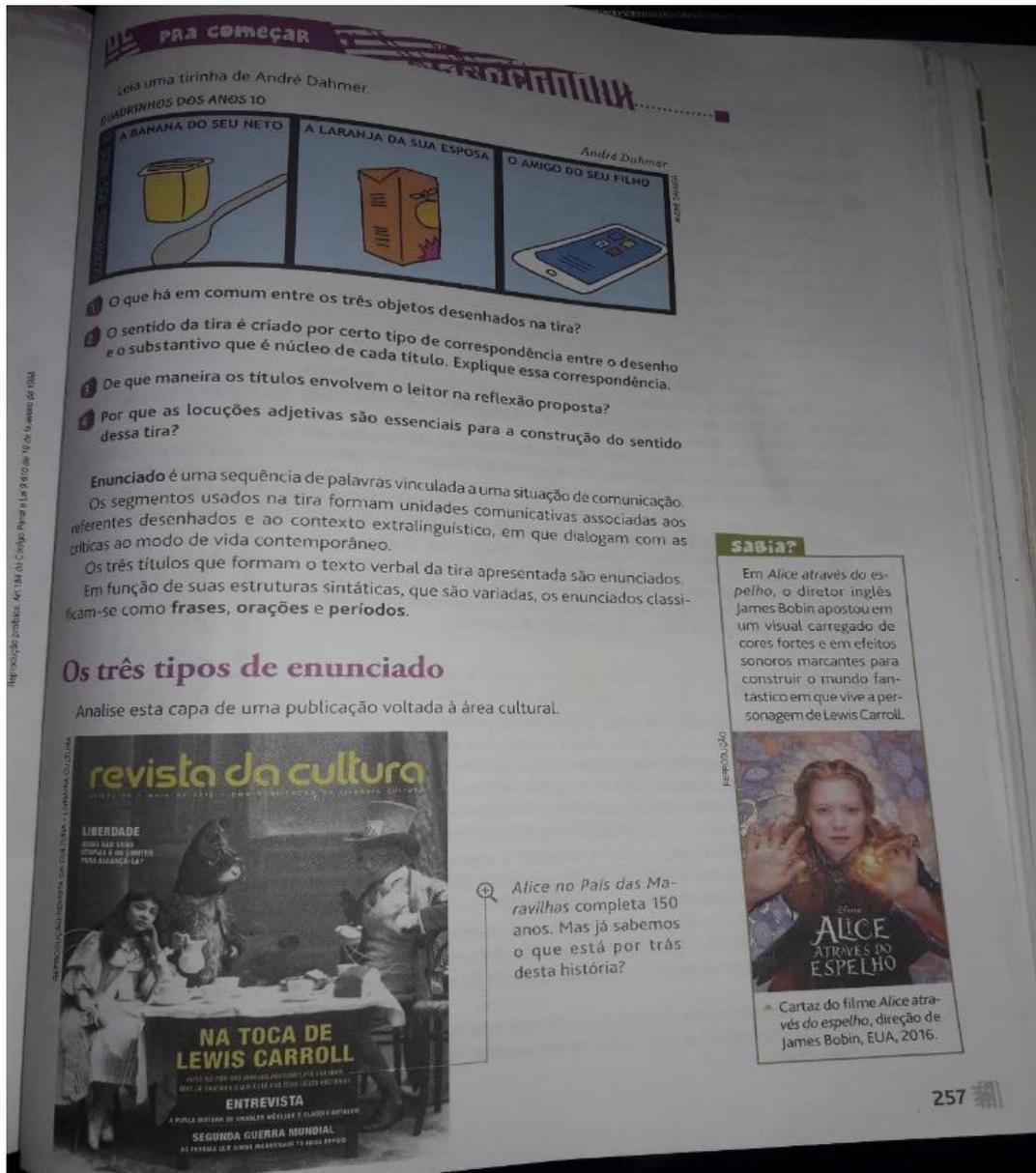
Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

No quadro presente no canto superior direito da página, os autores dizem que a construção *empresários experientes "adotam" e podem investir em mais novos* não é válida, porque os verbos *adotar* e *investir* possuem regências distintas e por isso não poderiam ter o mesmo complemento, *em mais novos*, pois, de acordo com a norma padrão, o verbo *adotar* não rege a preposição *em*, mas o verbo *investir* rege.

Além disso, os livros fazem uso de uma linguagem multimodal. Segundo Rojo (2012),

[...] as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso, não é de hoje. É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 8)

Figura 12 - Exemplo de multimodalidade



Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Nessa página do livro observa-se: a presença de linguagem verbal (ou semiótica verbal) na modalidade escrita da língua; as letras aparecem em tamanhos e cores dando destaque aos títulos, por exemplo; há imagens estáticas (uma tirinha, uma capa de revista e uma cartaz de uma produção cinematográfica). Todos esses recursos enriquecem e contribuem para a transmissão da informação.

3.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Este capítulo tinha como foco a descrição da pesquisa que aqui foi realizada, apresentando cada tópico da seguinte maneira: descrição do campo da pesquisa; descrição dos questionários; descrição das respostas dadas pelos entrevistados (tanto estudantes como professores) e também a descrição do material didático escolhido para a realização desta pesquisa.

4 DESCRIÇÃO DOS ACHADOS

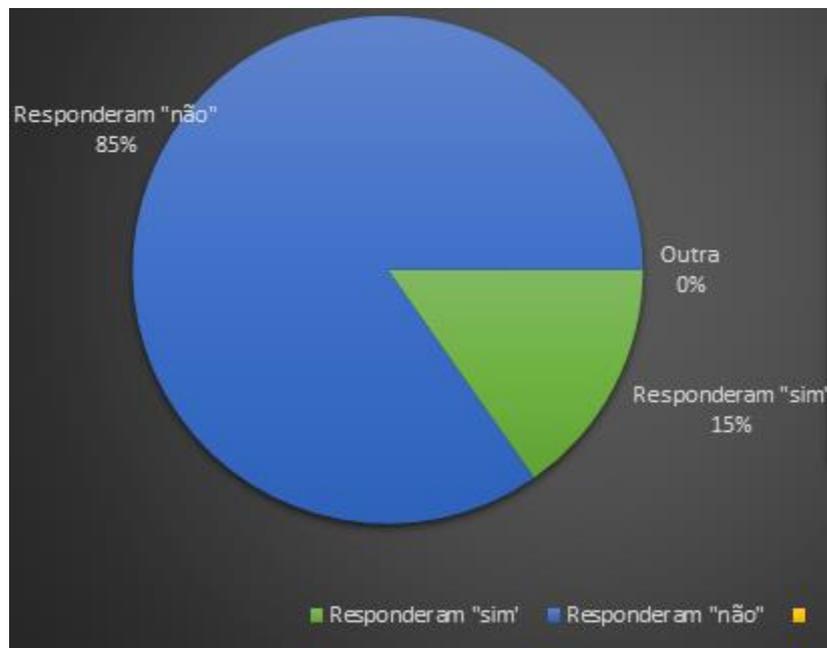
Neste capítulo serão discutidas as respostas dos questionários.

4.1 O ESTUDO DO SIGNIFICADO PARA OS DISCENTES

A discussão aqui apresentada possui como base as respostas dadas pelos estudantes ao questionário aplicado em sala, durante a aula de língua portuguesa, no Colégio Estadual Luiz Viana Filho. Das perguntas presentes no questionário, foram escolhidas duas para compor a análise deste TCC (o questionário completo está no Apêndice A).

A primeira pergunta feita aos estudantes foi: Você sabe o que é Semântica? Foram obtidas as seguintes respostas: dos setenta e dois estudantes, 11 (onze) responderam que "sim", sabiam o que é Semântica; e 61 (sessenta e um) estudantes responderam que "não", não sabiam o que é Semântica. Essas respostas estão representadas no Gráfico (1) abaixo.

Gráfico 1 - Resposta à pergunta: “Você sabe o que é semântica?”



Fonte: O Autor.

Um fato interessante que deve ser considerado nas entrevistas foi a surpresa demonstrada por parte significativa dos estudantes do 3MA e 3MB diante da pergunta “O que é semântica?” alguns pareciam estar longe da resposta; outros, de maneira discreta, perguntaram se poderiam pular essa pergunta; e outros diziam que nunca viram esse assunto/conteúdo.

Diante das respostas obtidas e representadas no gráfico acima, o percentual dos estudantes que possuem ciência do tema e/ou assunto Semântica pode ser considerado baixo, já que apenas 15% dos estudantes responderam ter conhecimento do sobre tema desta pesquisa.

Dos estudantes que responderam o questionário, 85% disseram não ter conhecimento sobre o que é Semântica. Um percentual alto, visto que foram entrevistados um total de setenta e dois estudantes de duas turmas.

É importante destacar que um dos livros utilizados pelos estudantes possui no seu título a palavra *sentido* (o livro é *Português: Contexto, interlocução e sentido*, Volume 3, da editora Moderna, de autoria de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre. De modo que, os estudantes não relacionam a palavra *sentido*, presente na capa do livro, com a Semântica.

Ainda no âmbito das perguntas que fazem parte do questionário desta pesquisa, outra questão foi apresentada aos estudantes: "A Semântica contribui em algum aspecto para compreensão da língua portuguesa? Comente".

Algumas respostas dadas pelos estudante são apresentadas abaixo e estão organizadas conforme as categorias elencadas de (i) a (vii).

(i) Afirmação de nunca ter estudado o assunto (quantidade:1)

Estudante (1) *Nunca estudei isso, não posso explicar como é.*

(ii) Respondeu com sim e associou semântica e palavra. (quantidade: 1)

Estudante (10): *É meio que estuda o significado das palavras*

(iii) Respondeu com sim, mas não estava seguro, não sabia, não lembrava (quantidade: 34)

Estudante (4): *Sim, estudei, só que agora tá difícil lembrar.*

Estudante (15): *Sim, só não sei como.*

Estudante (5): *De certo que sim, não sei ao certo.*

Estudante (16): *Deve contribuir em algo.*

Estudante (3): *Sim, mais o menos.*

Estudante (7): *Estudei mais não lembro.*

Estudante (12): *Provavelmente sim. Porém não me recordo.*

(iv) Respondeu com sim, mas não comentou (quantidade: 5)

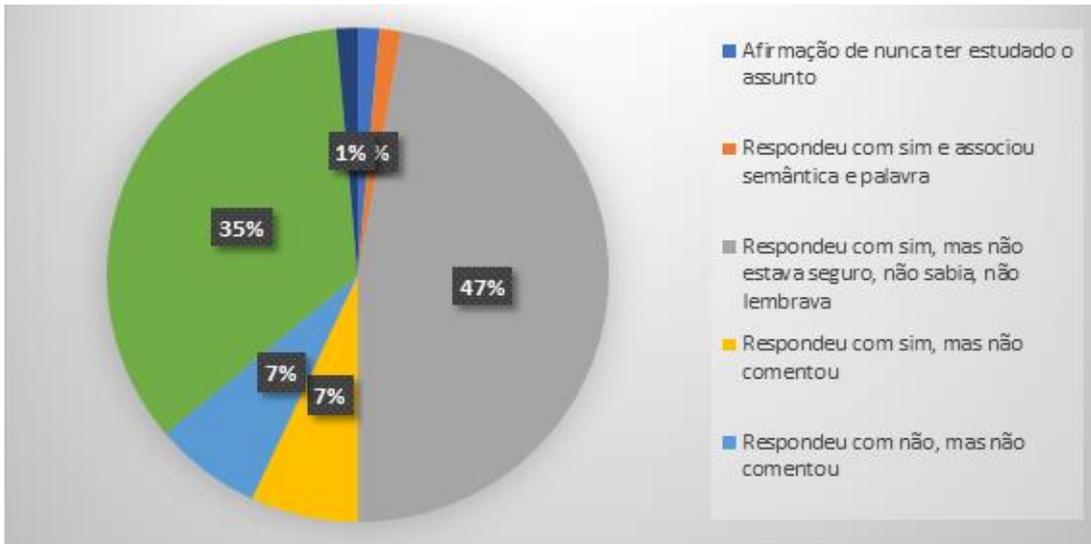
(v) Respondeu com não, mas não comentou (quantidade: 5)

(vi) Não respondeu (quantidade: 25)

(vii) Fugiu da pergunta (quantidade: 1)

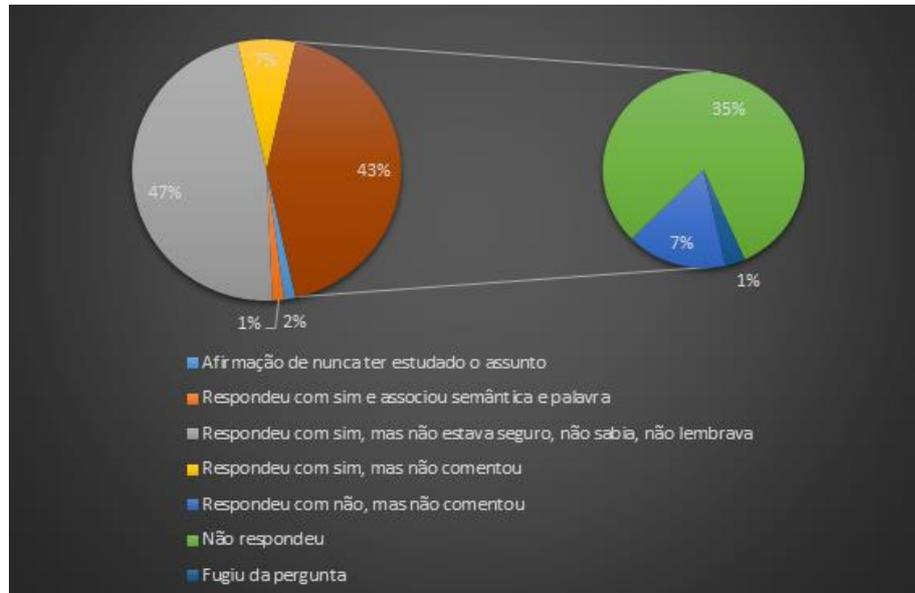
Essas respostas estão representadas nos Gráficos (2) e (3) abaixo.

Gráfico 2 - Resposta à pergunta: “A semântica contribui em algum aspecto para a compreensão da língua portuguesa? Comente”



Fonte: O Autor.

Gráfico 3 - Detalhamento da porcentagem



Fonte: O Autor.

Após a apresentação e verificação dos dados coletados por meio do questionário usado nesta pesquisa é possível fazer algumas considerações sobre o nível de conhecimento dos estudantes acerca da Semântica e do significado.

Para muitos estudantes, embora pareça fácil a noção de *significado*, essa aparente noção torna-se frágil quando é perguntado para eles se conhecem essa ou aquela palavra. Analisando algumas respostas dadas pelos estudantes, percebe-se algumas incoerências em relação às respostas afirmativas, sobretudo no que se refere à contribuição da Semântica para a compreensão da língua. Exemplo:

Pergunta: A Semântica contribui em algum aspecto para a compreensão da língua portuguesa?

Estudante (15): *Sim, só não sei como.*

Estudante (5): *De certo que sim, não sei ao certo.*

Observando as duas respostas acima, é possível fazer uma leitura de que o estudante atribui alguma importância à Semântica para a língua portuguesa. Porém, a natureza da resposta é controversa visto que responde sim, mas não desenvolve o comentário sobre a importância da Semântica para a língua portuguesa.

Foram apresentados os dados coletados na pesquisa através das entrevistas e também a discussão das respostas dos estudantes que participaram da pesquisa. Após as informações descritas acima, o que se pode dizer é, para os estudantes, não está evidente o que é semântica; o que ela estuda; para que ela serve; qual é a relação entre semântica e as aulas de língua portuguesa; e como a semântica pode auxiliar na compreensão.

Reconhecer a metalinguagem que envolve o ensino de língua portuguesa (gramática) e reconhecer o que as nomenclaturas querem dizer e para que elas servem é uma dificuldade para os estudantes. As respostas dadas pelos estudantes podem trazer à tona questionamentos em relação à formulação das questões, já que as perguntas apresentadas assumem, ainda que de modo preliminar, o conhecimento da nomenclatura *semântica*. As respostas dos estudantes podem trazer as seguintes questões: os estudantes não sabem o que é *semântica*, o que é *significado* e para que serve o estudo do significado, mas eles sabem, por exemplo: (i) fazer uso dos conceitos mesmo que não saibam nomear esses conceitos? (ii) Eles sabem trocar um elemento por outro com significado semelhante (uso de sinônimos)? (iii) Eles conseguem recuperar o significado de uma palavra pelo contexto linguístico ou mesmo pelo contexto extralinguístico? (iv) Eles conseguem compreender o significado de um texto? Enfim, são

questões que demandam a continuação desta pesquisa, entretanto, a partir da experiência e observação em campo, é possível dizer que esses estudantes apresentam muitas dificuldades.

Assim como para andar, não é preciso saber como funciona a anatomia humana, fazer uso da língua não requer conhecimento da metalinguagem utilizada para falar da língua. Entretanto assume-se neste TCC que, nas aulas de língua portuguesa, as discussões e o ensino devem considerar a proficiência do uso da língua em diferentes situações e funções mas também que os estudantes possam fazer esse uso linguístico de forma consciente (e não apenas de maneira intuitiva) e possam fazer análise desse sistema (por exemplo, por que os indivíduos fazem certas escolhas linguísticas e qual o resultado dessas escolhas para a significação?). Intuitivamente os indivíduos usam a língua e conhecem seu funcionamento, cabe à escola, entre outras coisas, possibilitar aos estudantes situações de aprendizado que permitam refletir sobre esse uso e sobre o modo como a língua funciona. Nesse sentido, como será discutido no capítulo (5), este trabalho apresenta propostas de ensino de gramática, segundo autores como Borges Neto (2012) e Pires de Oliveira (2015).

4.2 O ESTUDO DO SIGNIFICADO PARA OS DOCENTES

Nesta parte do trabalho discute-se as respostas dadas aos questionários aplicados às professoras da área de língua portuguesa, tendo em vista o papel dos docentes no processo de ensino e compreensão do significado nas escolas; ambas responderam o questionário de maneira breve e objetiva.

Foram feitas as seguintes perguntas para a Professora (1):

Pergunta (i): A Semântica contribui em algum aspecto para compreensão da língua portuguesa?

Professora (1): *Sim, sem ela não saberíamos o que é significado ou sentido das palavras.*

A professora exemplifica o conhecimento de Semântica associando significado à maneira como se entende ou se atribui sentido às palavras. Na fala da professora, *significado* e *sentido* são sinônimas.

Pergunta (ii): Você realizou alguma atividade (trabalho escolar, exercício, etc.) sobre Semântica com os discentes ao longo do ano?

Professora (1): *Sim, mas somente no sentido de interpretação de textos.*

É possível presumir, pelas palavras da professora, que ela atribui à Semântica a tarefa de ajudar na interpretação de textos, porém não detalha como foi feita a atividade. Além disso, é possível dizer que a professora toma como central nas aulas de língua portuguesa o trabalho com textos (o que está previsto em muitos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacional – PCNs). Porém, a partir do que se observou em campo, é importante ressaltar a necessidade de olhar para outros caminhos para tratar do estudo do significado. Parece estar implícito na fala da professora que ela entende a Semântica como uma parte da língua portuguesa ligada ao sentido e significado e suas relações com os textos. É possível perceber que a professora entende a importância da Semântica e sua aplicação na leitura e produção textual.

Pergunta (iii): Para além das questões específicas sobre semântica perguntadas, você gostaria de pontuar algo que acha importante? Sobretudo no que diz respeito à compreensão do que é dito, lido e escrito pelos estudantes em sala?

Professora (1): *Para a produção de texto, há falta de leitura e conhecimentos prévios sobre o tema para que o texto não seja evasivo. Faltam ideias para começarem a desenhar o texto, mas, por vezes, fica claro que, a estrutura do texto, os alunos sabem de cor e salteado. Quem mal lê, mal escreve. Já na questão da leitura, o desconhecimento no uso corretos dos sinais de pontuação é um fator impactante para a compreensão e interpretação do que se lê. Como não utilizam corretamente os sinais de pontuação em suas produções, os estudantes têm dificuldade em associar a função destes em um texto.*

A pergunta que finaliza a entrevista em forma de questionário com a Professora (1) é respondida com direcionamento voltado para a escrita, mais especificamente, no que diz respeito à produção textual. Ela aponta que, para além das questões da significação, existe o problema dos sinais de pontuação no momento da produção de um texto.

As mesmas perguntas foram feitas à Professora (2).

Pergunta (i): A Semântica contribui em algum aspecto para compreensão da língua portuguesa?

Professora (2): *Sim, e muito. A compreensão de um enunciado, de um texto de modo geral e, mesmo, de uma simples palavra está diretamente ligada ao sentido e ao significado que temos dela.*

Na fala da Professora (2), *sentido* e *significado* parecem ser expressões distintas. No entanto, ela não detalha especificamente essa diferença entre *sentido* e *significado*.

Pergunta (ii): Você realizou alguma atividade (trabalho escolar, exercício, etc.) sobre Semântica com os discentes ao longo do ano?

Professora (2): *Sim, em grande medida pensamos na interpretação de texto, sobretudo na hora de produzir uma redação. Mas não trabalhei, especificamente, uma atividade que falasse explicitamente no nome semântica.*

É possível depreender das palavras da Professora (2) que ela tem conhecimento sobre Semântica e relaciona o termo com uma “ferramenta” para produção e interpretação textuais.

Pergunta (iii): Para além das questões específicas sobre semântica perguntadas, você gostaria de pontuar algo que acha importante? Sobretudo no que diz respeito à compreensão do que é dito, lido e escrito pelos estudantes em sala?

Professora (2): *Acho que muitos alunos têm dificuldades na leitura devido à precariedade no processo de alfabetização. Isso piorou ainda mais devido às promoções automáticas que ocorrem nas séries iniciais. Com a dificuldade na leitura, conseqüentemente, atinge a escrita. No Ensino Médio, pode ficar mais complicado o trabalho de alfabetização individualizado numa sala com quase 50 alunos. Daí a necessidade das aulas de reforço; mas sabemos que os alunos também não se interessam em fazer esse tipo de acompanhamento. Esse problema perpassa no Ensino Fundamental e, quando chegam no Ensino Médio, os alunos criam uma resistência em aceitar que têm essa dificuldade.*

Essa última resposta da Professora (2) aponta para questões fundamentais da educação: o fato de estudantes ingressarem no Ensino Médio com deficiências no conteúdo da Educação Básica, mais especificamente, no Ensino Fundamental I e II. Problemas como o desinteresse dos estudantes pelos estudos de modo geral e a resistência em aceitar que possuem dificuldades ainda são grandes obstáculos. O que se pode dizer é que a professora aponta para questões que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

A partir das respostas da Professora (2), é possível dizer que as dificuldades em relação ao ensino e ao aprendizado do significado não estão, necessariamente, ligadas a fatores estritamente linguísticos, mas sim, a fatores sociais de modo geral.

É importante apontar que ambas associam o trabalho com o estudo do significado à interpretação de textos; da mesma forma, ambas colocam como central em sala de aula o trabalho com textos; nenhuma delas detalha que tipos de atividades desenvolveram sobre semântica.

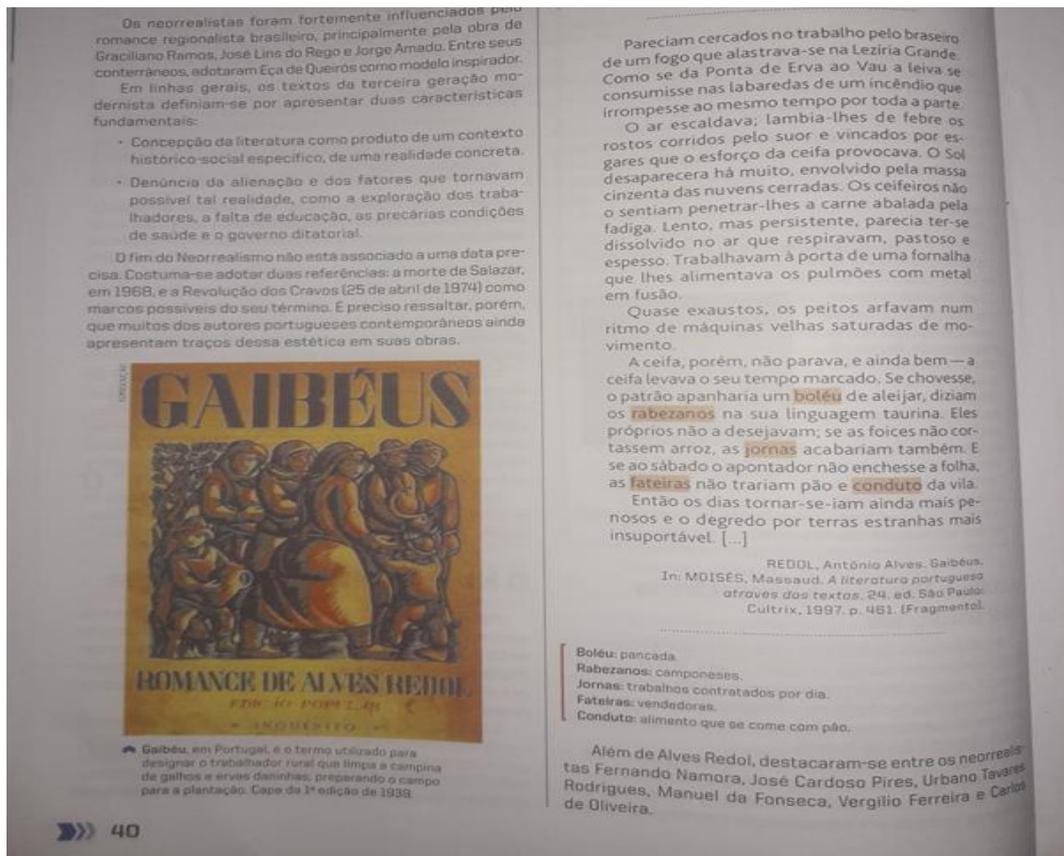
4.3 O ESTUDO DO SIGNIFICADO NO MATERIAL DIDÁTICO OBSERVADO

Nesta parte, será descrito e discutido, através de alguns exemplos, o modo como é tratado o significado no material didático utilizado pelos sujeitos desta pesquisa; também será observado qual ou quais as tendências semânticas prevalecem nos livros observados.¹⁹

O livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, o capítulo intitulado *Literatura* inicia com a apresentação do período literário do Modernismo. Para essa parte do livro, que vai do capítulo 1 ao capítulo 8 (além da seção que trata de literatura africana), é apontado, a título de ilustração, um dos momentos em que se trata do significado. No exemplo considerado, isso ocorre quando aparecem palavras e seus respectivos sinônimos. Essas palavras são colocadas dentro de colchetes, nas partes superiores ou inferiores das páginas.

¹⁹ Há trabalhos que discutem como a semântica é tratada nos livros didáticos (ver, por exemplo, BREGAGNOL; LARA, 2012; FOSSILE, 2017).

Figura 13 - Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* – Literatura – p. 40



Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

A direita, na parte inferior da página, é possível ver o colchete com as palavras usadas no texto e seus respectivos sinônimos. Ainda que o objetivo dessa lista não seja o estudo do significado propriamente dito, esses elementos tratam da relação de significado entre as palavras.

O capítulo intitulado “Gramática” inicia com a apresentação do estudo da sintaxe do período composto (do capítulo nove ao capítulo dezesseis). Nessa parte da obra, quando se coloca uma possibilidade de mudança de uma conjunção, por outra, não há alteração de sentido, já que são conjunções com o mesmo valor semântico. Por exemplo, na página 183, quando trata das orações coordenadas sindéticas adversativas e propõe um exercício onde é pedido que se identifique a relação de sentido estabelecida.

Figura 14 - Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* – Literatura – p. 183

b) Considerando o implícito que você identificou, que relação de sentido é estabelecida entre essas orações? Explique.

c) Qual é o termo do enunciado responsável por estabelecer essa relação de sentido? Classifique-o.

3. Qual é o objetivo desse anúncio?

4. Para atingir esse objetivo, que estratégia foi utilizada na criação do anúncio?

» Leia a tira abaixo para responder às questões 3 e 4.

TURMA DA MÔNICA



3. Na tira, uma formiga e um urubu observam a personagem Magali fazendo um piquenique. Por que, considerando o contexto da tira, os dois estariam observando a garota?

4. A fala da formiga revela um pressuposto que ela tem sobre Magali. Que pressuposto é esse?

4. A fala da formiga está estruturada em um período composto por coordenação. Quais são as orações que compõem esse período?

a) Que termo estabelece a relação existente entre as orações do período?

b) Que ideia esse termo estabelece quando utilizado?

c) Explique por que o uso dessa estrutura sintática permite identificar o pressuposto que a formiga tem sobre a Magali.

» Leia o poema abaixo para responder às questões 5 e 6.

O dia da criação

Macho e fêmea os criou.
Bíblia: Gênese, 1, 27

I

[...]
Hoje é sábado, amanhã é domingo
Amanhã não gosta de ver ninguém bem
Hoje é que é o dia do presente
O dia é sábado.

Impossível fugir a essa dura realidade
Neste momento todos os bares estão repletos de homens vazios
Todos os namorados estão de mãos entrelaçadas
Todos os maridos estão funcionando regularmente
Todas as mulheres estão atentas
Porque hoje é sábado.

II

Neste momento há um casamento
Porque hoje é sábado.

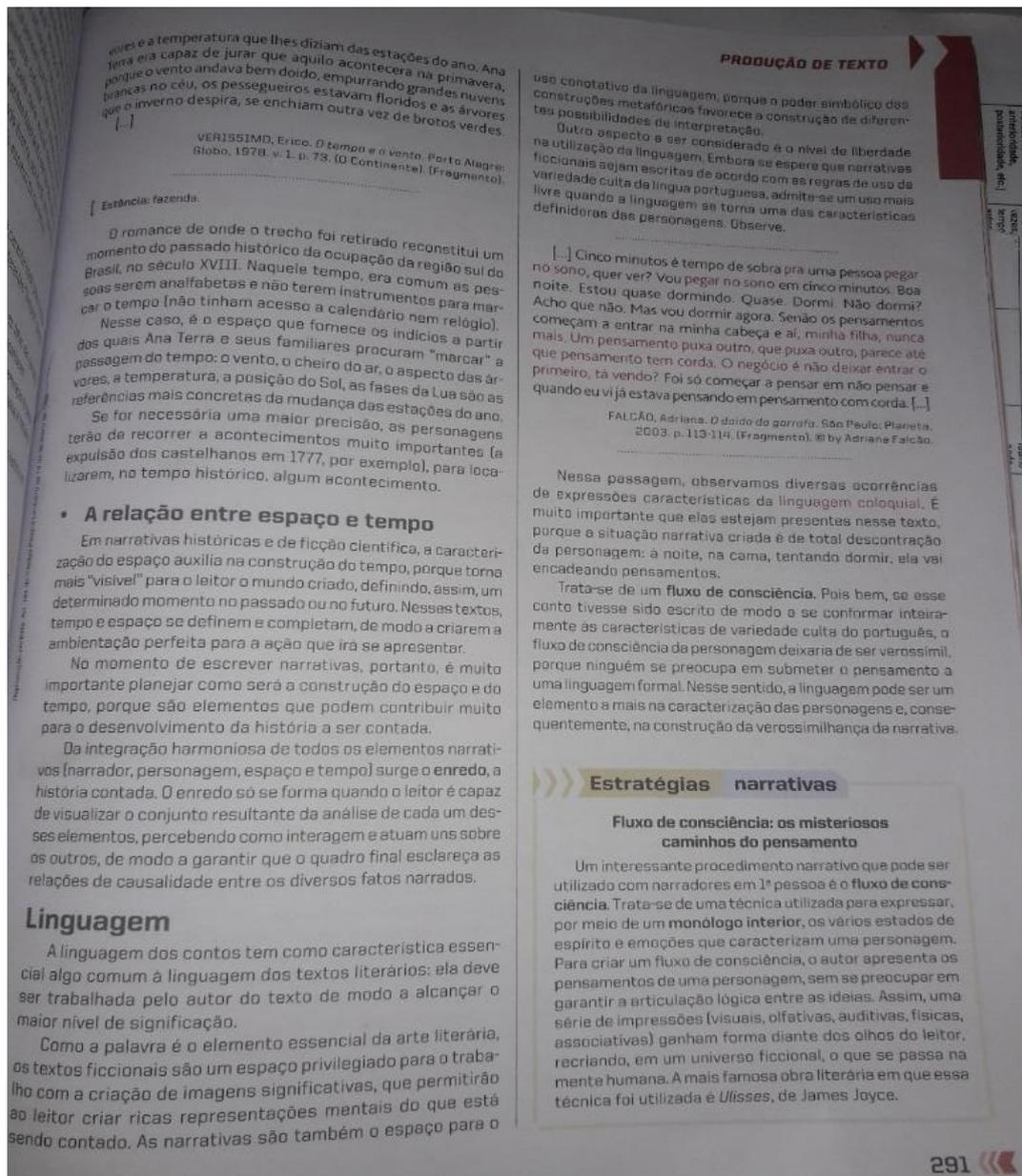
[...]
Há um renovar-se de esperanças
Porque hoje é sábado.
Há uma profunda discordância

183

Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

A parte intitulada “Produção de texto” (do capítulo dezessete ao capítulo vinte e um) inicia-se no capítulo 17, com a apresentação dos tipos textuais: *Narração* e *Conto*; finaliza-se no capítulo 21, apresentando o tipo textual *Dissertativo-argumentativo*. Nele é apresentado o colchete mostrando a relação de sinonímia entre palavras presentes no texto sugerido para leitura na página 291.

Figura 15 - Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* – Literatura – p. 291



Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

Nas partes analisadas no livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, é possível perceber a presença das Semânticas Lexical (por exemplo, quando trata da relação de sinonímia entre palavras) e Argumentativa (por exemplo, quando trata das funções das conjunções); interface Semântica e Pragmática; e Linguística Textual.

Na obra *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, o capítulo um, intitulado “Literatura” (a parte dedicada ao estudo da literatura vai do capítulo um ao capítulo oito), inicia com a apresentação do estudo das vanguardas modernistas e o movimento futurista.

Essa parte do livro é um dos momentos em que fica evidente a preocupação com o significado das palavras; é apresentado uma espécie de “vocabulário” onde estão dispostos sinônimos para as palavras em destaque do texto. São colocadas ali as palavras que os autores julgam que não são conhecidas pelos estudantes (o mesmo foi observado no livro *Português: contexto, interlocução e sentido*).

Figura 16 - Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* – Literatura - p. 20

► **Futurismo: agressividade e movimento**
 Como seria representar esteticamente a velocidade, a agressividade das massas, o movimento das máquinas?
 Essas e outras questões instigavam os futuristas, entre eles, o escritor italiano Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944), autor de uma série de manifestos que influenciariam grande parte das literaturas modernas.
 Leia, a seguir, uma parte do polêmico “Manifesto do Futurismo”.

► **Leitura**

Manifesto do Futurismo

1. Nós queremos cantar o amor ao perigo, o hábito à energia e à temeridade.
2. Os elementos essenciais de nossa poesia serão a coragem, a audácia e a revolta.
3. Tendo a literatura até aqui enaltecido a imobilidade pensativa, o êxtase e o sono, nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo ginástico, o salto mortal, a bofetada e o soco.
4. Nós declaramos que o esplendor do mundo se enriqueceu com uma beleza nova: a beleza da velocidade. Um automóvel de corrida com seu cofre enfeitado de tubos grossos como serpentes de fôlego explosivo... um automóvel rugidor, que parece correr sobre a metralha, é mais belo que a Vitória de Samotrácia.
[...]
9. Nós queremos glorificar a guerra — única higiene do mundo —, o militarismo, o patriotismo, o gesto destrutor dos anarquistas, as belas ideias que matam e o menosprezo à mulher.
10. Nós queremos demolir os museus, as bibliotecas, combater o moralismo, o feminismo e todas as covardias oportunistas e utilitárias.
11. Nós cantaremos as grandes multidões movimentadas pelo trabalho, pelo prazer ou pela revolta [...].
[...]

MARINETTI, Filippo Tommaso. Manifesto do Futurismo.
 In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia & Modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas, de 1857 a 1972*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. p. 118-119. (Fragmentos).



► A Vitória de Samotrácia, esculpida provavelmente entre 220 e 190 a.C., representa a deusa grega Nice.

Temeridade: ousadia, imprudência.
 Metralha: pedaços de ferro com que, antigamente, se carregavam os canhões.
 Utilitárias: interesseiras.

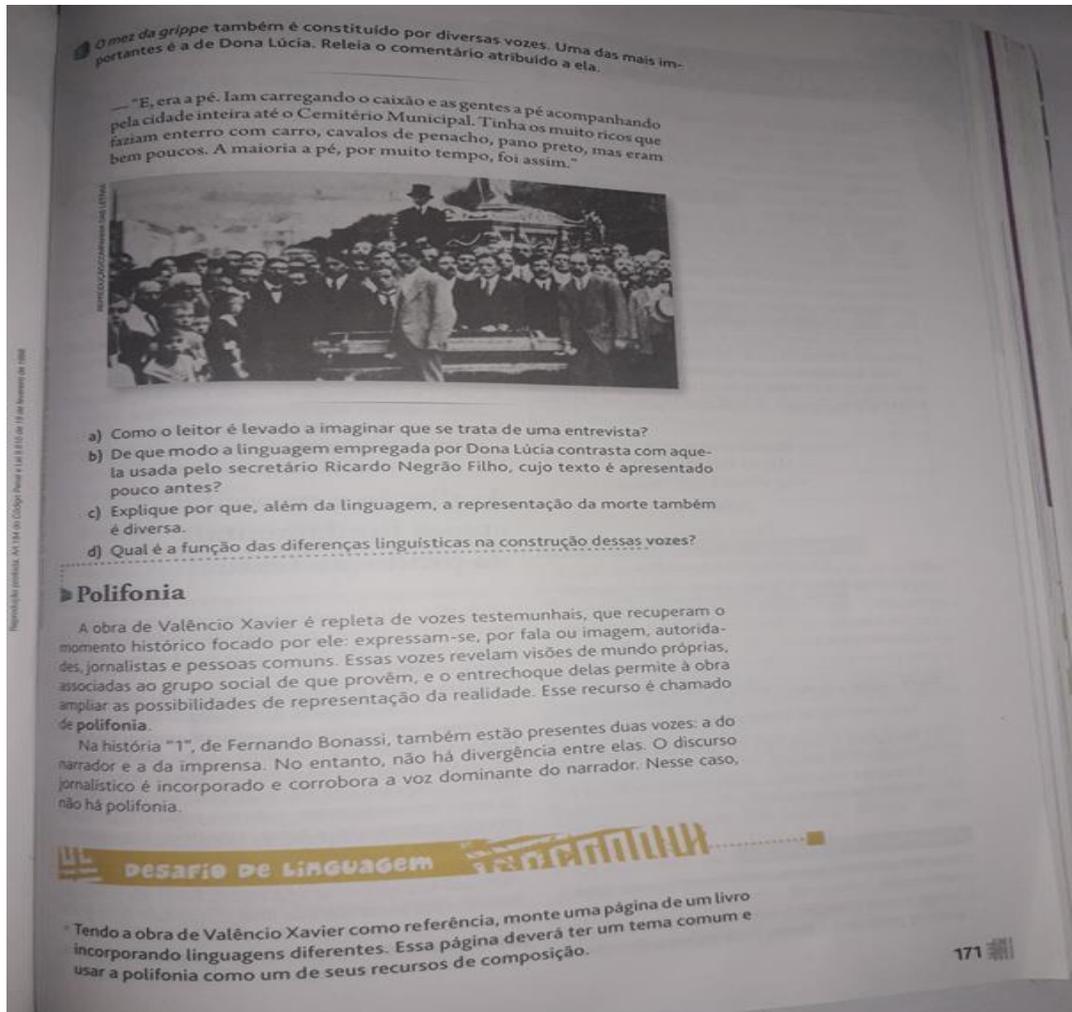
20

Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

A parte seguinte, intitulada “Produção de Texto”, é iniciada no capítulo nove, que trata do conto e outros gêneros. Essa parte termina no capítulo quatorze, que trata do texto dissertativo-argumentativo. Nessa parte do livro é apresentado o conceito de *polifonia* (categoria de análise da Semântica Argumentativa, como visto na seção (2.2.2)) a partir de um texto que trata da obra de Valêncio Xavier. É apresentado um exercício voltado para a interpretação do texto da obra de Valêncio e uma pequenina tarja amarela que pede para o

estudante criar uma página usando linguagens diferentes e usando a polifonia como recurso de composição da tarefa.

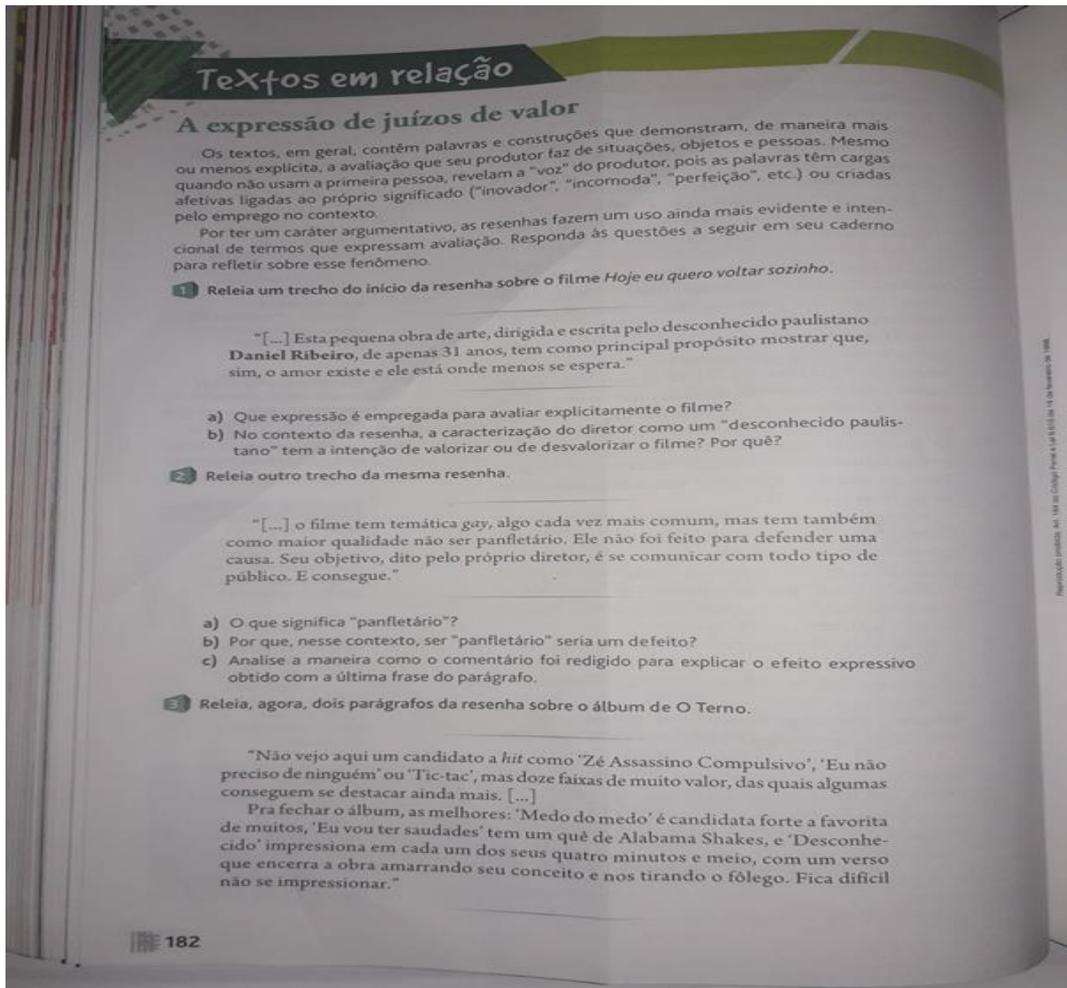
Figura 17 - Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* - Produção de Texto – p. 171



Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

No capítulo 10, há discussão em torno do significado quando se estuda os significados de algumas palavras presentes na parte “textos em relação”. O texto que aborda essa discussão é intitulado de *A expressão de juízo de valor*. Esse conteúdo está presente na página 182. Essa página apresenta um exercício que contém perguntas voltadas para o significado. Uma das questões apresentadas é “(a) o que significa “panfletário”?”

Figura 18 - Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* - Produção de Texto – p. 182



Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Na página seguinte, 183, a discussão em torno do significado se dá a partir do tema *Coesão textual por substituição*. Nessa página, quando se fala de coesão por substituição (para o gênero Resenha) é dito que "[...] a progressão de um texto ou fluxo da informação, depende das relações estabelecidas entre seus vários segmentos [...]" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 183).

Ainda nessa mesma página (183) são indicados quais os elementos para substituição no texto para que exista coesão. São eles: pronomes, advérbios, sinônimos, hiperônimos, hipônimos, etc. Aparece também a nota explicativa ou mnemônica "Lembra?", dando o conceito de *hipérbole*.

Figura 19 - Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* - Produção de Texto – p. 183

a) Que verbos empregados têm caráter avaliativo no contexto?
 b) Explique por que o comentário sobre a música "Desconhecido" pode ser considerado uma hipérbole.

Resposta:
 A hipérbole é uma figura de linguagem marcada pelo exagero de uma ideia com a finalidade de criar uma ênfase expressiva.

2) A avaliação se constrói, parcialmente, pela referência a opiniões de outras pessoas, com as quais a resenha dialoga.
 a) Reconheça a expressão que se refere a uma opinião alheia, no período:
 "Esse primeiro álbum trazia um punhado de músicas feitas pelo trio, com um bom humor muito bem-vindo e uma sonoridade à moda antiga sempre muito elogiada [...]"

b) O trecho "os 'meninos que fazem música nostálgica'" expressa uma opinião que não é a do autor. Ele concorda com essa opinião? Justifique.
 c) O comentário "os 'meninos que fazem música nostálgica'" retoma qual fala anterior?
 d) Observe a contraposição a essa fala proposta no final do texto: "São músicos que fazem música relevante". Diferencie o conteúdo das duas avaliações, analisando os pares de opostos apresentados.

► **Coesão textual por substituição**

A progressão de um texto, ou seja, o fluxo da informação, depende das relações estabelecidas entre seus vários segmentos – orações, períodos, parágrafos e blocos de texto. Essas relações são responsáveis pelas retomadas constantes do que já foi dito, ao mesmo tempo que novos dados vão sendo acrescentados.

Como se concentram na descrição e avaliação de um objeto artístico, as resenhas tendem a fazer referência a esse objeto inúmeras vezes à medida que o texto progride. Para retomar termos e ideias sem repeti-los, evitando o efeito de monotonia, podem-se empregar recursos de substituição. Veja alguns deles, usados para substituir o termo "filme", na primeira resenha, e "álbum", na segunda.

Pronomes	"Para um determinado filme cair em desgraça comigo, ele precisa ser um desastre."
Advérbios	"Não vejo aqui um candidato a <i>hit</i> como 'Zé Assassino Compulsivo' [...]"
Sinônimos/palavras de sentido próximo	"Sutil e delicada são as palavras que melhor definem esta linda película ."
Expressões descritivas	"Acontece que o longa-metragem de Ribeiro não fala de uma história de amor convencional."
Hiperônimos (termos de sentido mais amplo) e hipônimos (termos de sentido mais restrito)	"Esta pequena obra de arte , dirigida e escrita pelo desconhecido paulistano Daniel Ribeiro, [...]"

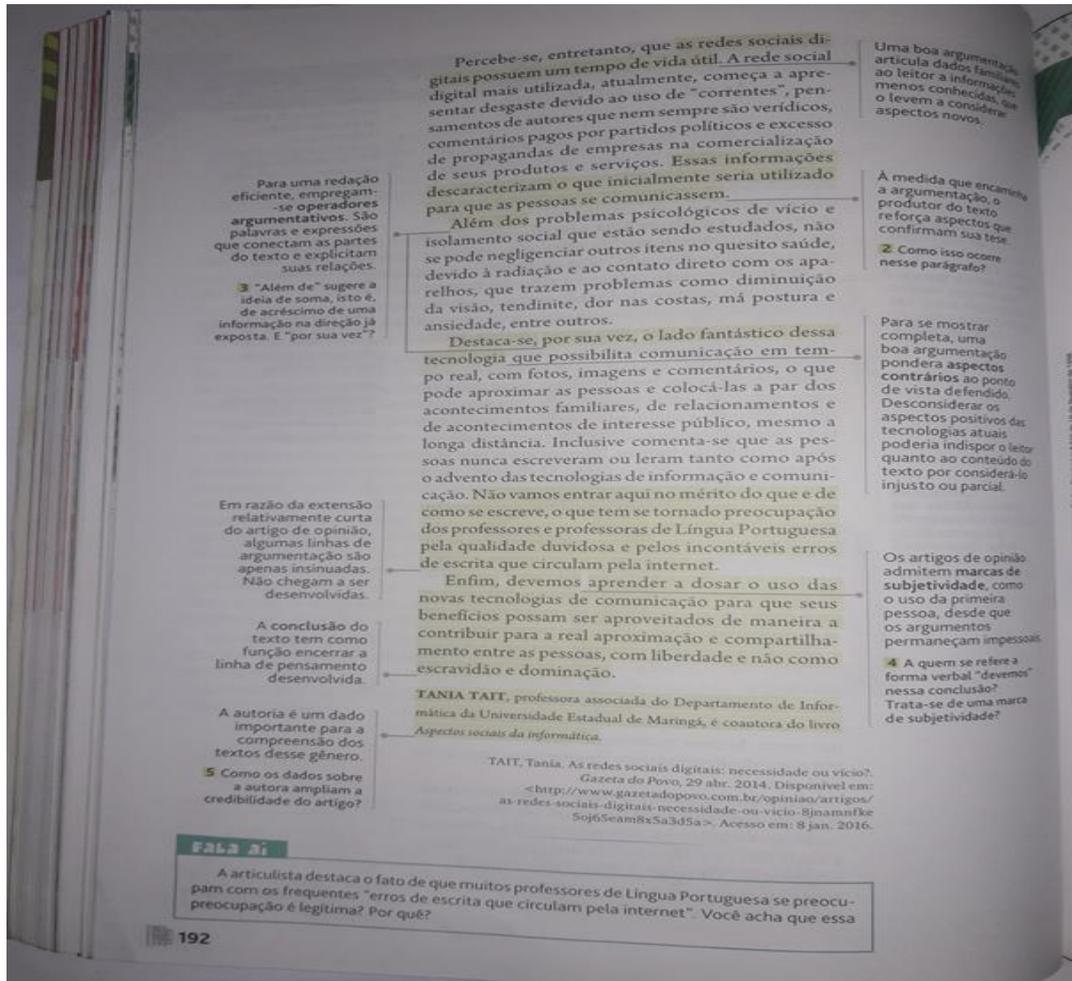


183

Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, Volume 3, da editora Moderna, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Outro momento em que se estuda o significado é no capítulo 11, página 192, quando é apresentado o gênero artigo de opinião, mais especificamente, quando se fala de operadores argumentativos, que, conforme está no livro, são palavras e expressões que conectam as partes do texto e explicitam suas relações. Exemplo: *além de* sugere a ideia de soma, isto é, de acréscimo de uma informação na direção já exposta.

Figura 20 - Capítulo XI do livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem - Produção de Texto* – p. 192



Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, Volume 3, da editora Moderna, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Por fim, a última parte da obra *Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem* é a intitulada "Linguagem: O que é sintaxe?", que inicia no capítulo 15 e termina no capítulo 20; essa parte trata dos períodos simples e composto.

Nessa parte do livro, mais especificamente, na página 257, há um exercício que trata do significado:

Figura 21 - *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* - Produção de Texto – p. 257

PRÁ COMEÇAR

Leia uma tirinha de André Dahmer

CHADRINHOS DOS ANOS 10

A BANANA DO SEU NETO A LARANJA DA SUA ESPOSA O AMIGO DO SEU FILHO

1 O que há em comum entre os três objetos desenhados na tira?

2 O sentido da tira é criado por certo tipo de correspondência entre o desenho e o substantivo que é núcleo de cada título. Explique essa correspondência.

3 De que maneira os títulos envolvem o leitor na reflexão proposta?

4 Por que as locuções adjetivas são essenciais para a construção do sentido dessa tira?

Enunciado é uma sequência de palavras vinculada a uma situação de comunicação. Os segmentos usados na tira formam unidades comunicativas associadas aos referentes desenhados e ao contexto extralinguístico, em que dialogam com as críticas ao modo de vida contemporâneo. Os três títulos que formam o texto verbal da tira apresentada são enunciados. Em função de suas estruturas sintáticas, que são variadas, os enunciados classificam-se como frases, orações e períodos.

Os três tipos de enunciado

Analisar esta capa de uma publicação voltada à área cultural.

Sabia?

Em *Alice através do espelho*, o diretor inglês James Bobin apostou em um visual carregado de cores fortes e em efeitos sonoros marcantes para construir o mundo fantástico em que vive a personagem de Lewis Carroll.

Alice no País das Maravilhas completa 150 anos. Mas já sabemos o que está por trás desta história?

Cartaz do filme *Alice através do espelho*, direção de James Bobin, EUA, 2016.

257

Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, Volume 3, da editora Moderna, de autoria de Wilton Orundo e Cristiane Siniscalchi.

O exercício apresenta uma tirinha com um texto e a partir desse texto são propostas quatro questões que perguntam qual o sentido da tira, e por que as locuções são essenciais para construção de sentido.

Nas partes analisadas no livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* é possível perceber a presença dos pressupostos teóricos das Semânticas Lexical, Argumentativa; de interface entre Semântica e Pragmática e Linguística Textual.

É importante ressaltar que nos dois livros há muitas passagens onde a língua portuguesa é utilizada para explicar conceitos.

O capítulo doze do livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* apresenta conceitos concernentes ao período composto por subordinação. Nele são encontrados conceitos, textos, exemplos e atividades relativas a orações que equivalem a advérbios. O capítulo apresenta as orações como: orações subordinadas causais, comparativas, concessivas, condicionais, conformativas, consecutivas, finais, temporais e proporcionais. Na página 210 é apresentado um pequeno texto explicando o conceito e/ou a função dos adjuntos adverbiais. Explica também que existe uma relação entre adjuntos adverbiais e as orações subordinadas, por isso recebem o nome de *orações subordinadas adverbiais*.

Figura 22 - Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* – p. 210

» Na caracterização dos comportamentos típicos da nova espécie, a circunstância é utilizada para estabelecer a articulação entre as orações. Observe.

"Quando a gente pensa que já se livrou dele, de repente ele aparece de novo."

"Quando suas poderosas ventosas grudam no poder, não há Cristo que o arranque!"

3. Há uma palavra que estabelece a relação entre as orações, indicando o sentido a ser atribuído à articulação das ideias. Que palavra é essa? A que classe ela pertence?

» Que tipo de relação se estabelece entre as informações apresentadas nas orações destacadas e as orações às quais elas se subordinam? Explique.

Para caracterizar os comportamentos típicos do *Corruptaceae sin vergonhus* (a nova espécie apresentada em seu bestário) e, assim, criticar práticas características de muitos políticos brasileiros, Caco Galhardo recorre a estruturas subordinadas.

As orações "quando a gente pensa que já se livrou dele" e "quando suas poderosas ventosas grudam no poder" desempenham o mesmo tipo de função em relação ao predicado da oração principal, ou seja, elas introduzem uma circunstância de tempo, atuando sintaticamente como adjuntos adverbiais. A função que desempenham faz com que essas orações sejam classificadas como orações subordinadas adverbiais.

Tome nota

Orações subordinadas adverbiais são aquelas que exercem a função de adjuntos adverbiais, próprias dos advérbios.

As orações subordinadas adverbiais, em sua forma desenvolvida, vêm introduzidas por conjunções subordinativas.

Como veremos a seguir, existem vários tipos de orações subordinadas adverbiais, classificadas, segundo critérios semânticos, a partir do tipo de circunstância que acrescentam aos predicados aos quais se relacionam.

Orações subordinadas adverbiais causais

Observe a tira.

CALVIN

OLHA SÓ PRA ESTO! ESTO É NEVE QUE SE APARESENTA?

NÃO TEM NEM DOIS CENTÍMETROS DE NEVE AQUI! DE QUE ADIANTA TER NEVADO?

MAS ESTÁ BONITO.

SÓ QUE NINGUÉM SUSPENDE AS AULAS PORQUE A PAISAGEM FICOU BONITA.

WATTERSON, BILL
O melhor de Calvin. O Estado de S. Paulo, 28 dez. 2007.

Na última fala de Calvin, o menino revela a causa de sua frustração com o fato de ter nevado pouco. Veja a análise da estrutura dessa fala.

[...] ninguém suspende as aulas

Oração principal

porque a paisagem ficou bonita.

Oração subordinada adverbial causal (explicita a causa de a ação nomeada no predicado verbal da oração principal não ocorrer)

Conjunção subordinativa causal: introduz a oração subordinada adverbial, determinando a circunstância por ela informada.

210

Fonte: Livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre.

Ainda nesta mesma página, existe uma faixa horizontal, de cor lilás, intitulada *Tome nota*. Essa faixa, apresenta o conceito de orações subordinadas adverbiais e esclarece que as formas desenvolvidas dessas orações são introduzidas por conjunções subordinativas. Em seguida, ainda nesta mesma página 210, é apresentada uma tirinha, com um diálogo para explicação detalhada de um tipo de oração subordinada adverbial, nesse caso é a causal. Os autores falam em critérios semânticos para definir os tipos de oração subordinada; dessa forma, a oração subordinada causal expressa a causa do fato descrito na oração principal.

A apresentação da análise da estrutura é com destaque para as cores verdes, destacando a oração principal; as cores laranja destacando a conjunção subordinativa causal. Existe uma caixa pequena a abaixo das sentenças indicando os conceitos e função dos elementos acima mencionados. Setas indicam a direção dos elementos relacionados.

No livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, por sua vez, na parte Linguagem, discute-se a diferença entre subordinação e coordenação.

Figura 23 - Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* – Linguagem- p. 324

Já no texto contido no retângulo da tira ocorre uma relação de **dependência**. Observe a formação do período:

oração 1: Eu havia prometido a mim mesmo que nunca mais confiaria em livros de autoajuda.

oração 2: (que) nunca mais confiaria em livros de autoajuda.

A oração 1 apresenta um verbo transitivo com dois objetos. O objeto indireto a *mim mesmo* indica o alvo da promessa, enquanto a oração 2 ((*que*) *nunca mais confiaria em livros de autoajuda*) expressa o conteúdo dessa promessa. A oração 2 equivale a um objeto direto e funciona, portanto, como um termo da oração 1. É como se o falante dissesse: *Eu havia prometido isso a mim mesmo*. Trata-se de uma relação de **subordinação**.

A relação entre orações sintaticamente independentes em um período é chamada **coordenação**, e a relação que se estabelece quando há dependência sintática entre as orações é chamada **subordinação**.

Neste capítulo, veremos as **orações coordenadas** e sua classificação.

Orações coordenadas assindética e sindética

Esta charge de Duke estabelece relação de intertextualidade com o famoso painel *Guernica*, de Pablo Picasso, nela reproduzido, o qual remete à Guerra Civil Espanhola, como você já estudou na p. 23. Leia.

Duke

PARECE MUITO, MAS NÃO É UM QUADRO SOBRE O ATUAL MOMENTO POLÍTICO NO BRASIL!

Duke

324

Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Aponta-se que a diferença básica entre as duas é que a primeira mantém uma relação de dependência sintática em relação entre as orações. Isso não ocorre na segunda. As páginas que apresentam esse conteúdo vão da 324 à 327, com destaque para as orações coordenadas sindética adversativa, aditiva, alternativa, conclusiva e explicativa.

4.4 RESUMO DO CAPÍTULO

O foco deste capítulo era apresentar a discussão dos achados sobre o estudo do significado para os discentes, os docentes e também como é apresentado o estudo do significado no material didático utilizado pelos sujeitos desta pesquisa. A partir das discussões apresentadas, é possível dizer que, para os discentes, conforme está exposto no item (4.1), o nome *semântica* não tem uma relação direta com o significado; a maioria dos estudantes entrevistados, o que representa cerca de 85%, diz não saber o que é semântica.

É possível dizer que para os docentes entrevistados nesta pesquisa, o estudo do significado é importante, mas ambas privilegiam a significação no sentido mais amplo, em atividades de interpretação e produção de texto. Isso aproxima bastante as suas práticas à teorização da Linguística Textual, mais do que às vertentes teóricas Semânticas propriamente ditas.

Outro ponto a ser considerado em relação ao ponto de vista dos docentes é como o desinteresse dos estudantes pelos estudos, de modo geral torna-se um obstáculo a ser vencido. Também é possível dizer que os docentes apontam para questões além da sala de aula.

No que se refere ao estudo do significado nos livros didáticos observados, é possível dizer que estão presentes algumas Teorias Semânticas como a Semântica Argumentativa, que considera o conceito de polifonia, ou seja, em um enunciado há sempre mais de uma voz; a Semântica Lexical, que se ocupa também com o estudo do significado nas relações entre palavras (sinonímia, antonímia, hiponímia, etc.); a relação de sinonímia está presente em grande parte dos livros.

Por fim, retomando uma breve discussão apresentada na introdução deste TCC que trata do problema estrutural da educação pública brasileira, é relevantes ressaltar que, para além dos problemas gerais que envolvem o cotidiano da escola (estrutura ruim, falta de material, situação dos estudantes, etc), há uma reflexão que precisa ser feita sobre a formação continuada dos docentes. É sabido que um professor precisa estudar e pesquisar sempre, mas também é sabido que o Estado não oferta as condições necessárias para que essa formação seja efetiva. Diante dessas questões, percebe-se as dificuldades enfrentadas diária e anualmente pelos professores, e quando se relaciona essas dificuldades com o que pregou o professor Paulo Freire (2002), ensinar exige pesquisa, de modo que, por mais dedicado e amorosos seja o professor, na prática da docência, a formação continuada é imprescindível para melhores resultados na sua área de atuação. E enquanto o Estado brasileiro não fornecer condições para formação e manutenção dos professores, a tarefa na área educacional tende a ser inglória.

5 UMA PROPOSTA DE ENSINO DE CONJUNÇÕES

Neste capítulo discute-se a construção de uma atividade cujo foco é o ensino de conjunções. Antes, porém, serão apresentadas, brevemente, algumas definições de conjunções.

5.1 O QUE SÃO CONJUNÇÕES? BREVE APRESENTAÇÃO

Para Cunha e Cintra (2001), conjunções podem ser definidas como vocábulos utilizados para relacionar duas orações e/ou dois termos parecidos numa única oração. Pode-se dizer que essa definição considera critérios sintáticos. Os autores apresentam as conjunções coordenativas (relacionam termos/orações em funções gramaticais idênticas) e as conjunções subordinativas.

Segundo Bechara (2009), a língua possui conectores e transpositores. Essas expressões possuem a capacidade de unir as orações compondo um enunciado. Esses elementos são chamados tradicionalmente de conjunções coordenativas e subordinadas.

As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se *independentes* umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados. Bem diferente é, entretanto, o papel da conjunção subordinada. No enunciado: *Soubemos que vai chover*, a missão da conjunção subordinada é assinalar que a oração que poderia ser sozinha um enunciado: *Vai chover* se insere num enunciado complexo em que ela (*vai chover*) perde a característica de enunciado independente, de oração, para exercer, num nível inferior da estruturação gramatical, a função de *palavra*, já que *vai chover* é agora objeto direto do núcleo verbal *soubemos*.

Assim, a conjunção subordinativa é um *transpositor* de um enunciado que passa a uma função de palavra, portanto de nível inferior dentro das camadas de estruturação gramatical. Diz-se, por isso, que *que vai chover* é uma oração “degradada” ao nível da palavra, e isto se deveu ao fenômeno de *hipotaxe* ou *subordinação*.

A oração degradada ou subordinada passa a exercer uma das funções sintáticas próprias do substantivo, do adjetivo e do advérbio [...] (BECHARA, 2009)

O autor considera critérios sintáticos e semânticos para definir as conjunções. Os exemplos a seguir ilustram conjunções coordenativas e subordinativas.

- (9) O professor **e** o estudante entraram na sala. (conjunção coordenativa)
- (10) **Quando** meu irmão chegava em casa, trazia alegria. (conjunção subordinativa)
- (11) Hugo fez a tarefa **conforme** a professora determinou. (conjunção subordinativa)

Conforme Perini (2005), as conjunções, chamadas de *conectivos*, compõem um conjunto de palavras que estabelecem conexão entre constituintes; fazem parte de um grupo de palavras que promovem uma conexão formando uma oração complexa. O autor distingue *conectivos subordinativos* de *conectivos coordenativos*. Segundo o autor, conjunções (conjunções/conectivos subordinativos) tem a função de “[...] de inserir uma oração (a subordinada) dentro de outra oração (a principal) [...]” (PERINI, 2005, p. 139). Nos termos de Perini (2005), “[...] são itens léxicos que, colocados imediatamente antes de uma oração, formam com ela um sintagma que é termo de alguma oração maior [...]” (PERINI, 2005, p. 139). O autor denomina *conjunções* as palavras que tradicionalmente são chamadas de *conjunções subordinativas*; as palavras que são chamadas de *conjunções coordenadas* pela gramática tradicional, o autor denomina *coordenadores*. Os coordenadores estabelecem relação entre duas orações postas lado a lado; são palavras que ligam “[...] dois constituintes de mesma classe, formando o conjunto um constituinte da mesma classe que os dois primeiros.” (PERINI, 2005, p 139) O autor considera critérios sintáticos e critérios semânticos para apresentar (subordinativas): “[...] A classificação tradicional das conjunções ‘subordinativas’ compreende, primeiro, a oposição entre ‘conjunções adverbiais’ e ‘conjunções integrantes’ [...]” (PERINI, 2005, p. 335). Por sua vez, “[...] a subclassificação das conjunções adverbiais em ‘causais’, ‘temporais’ etc. tem base exclusivamente semântica” (PERINI, 2005, p 139). Conforme Perini (2005), seriam exemplos de conjunções subordinativas *que* e *quando*. São exemplos de coordenadores (conjunções coordenativas) típicos o *e* e *ou*.

(12) Maria entrou **quando** começou a chover.

(13) João chegou **e** saiu.

É relevante olhar para as conjunções também na perspectiva da Linguística Textual para compreender como esses elementos contribuem para a progressão e estruturação de um texto. De acordo com Koch (2010), um texto não é um amontoado de palavras. Segundo a autora, o texto pode ser entendido como uma espécie de roupa que veste a língua e essa roupa seria formada por um único tecido. Assim como os tecidos, que possuem várias cores, diferentes formas de costura e de cortes, os textos são construções costuras que formam um todo. Embora possam ser realizados pequenos cortes em um texto, um texto não é uma soma aleatória e sim uma peça singular sistematizada e “bem costurada”. A coesão pode ser entendida como um ponto de costura nesse tecido textual; ou seja, se o texto é uma roupa, a coesão pode ser entendida como os pontos de costura que ligam o tecido em diversos contornos. Nessa

perspectiva, as conjunções desempenham um papel para a coesão, porque relacionam semanticamente as partes de texto. As conjunções poderiam ser vistas como as linhas que costuram o texto.

De acordo com Fávero (2005), um texto pode ser definido, de modo geral, como qualquer produção que possua significado, como por exemplo: uma música, um filme, um poema, etc.). E em sentido mais estrito, o texto é um enunciado expresso por meio da fala ou da escrita que carrega uma significação, não importando o seu tamanho. Nessa perspectiva, a coesão é o que possibilita a organização frásica textual linear que possui um significado. As conjunções desempenham importante papel na coesão, porque elas são elementos conectores; elas possibilitam a coesão textual, pois esta depende de elementos que “ligam” semanticamente as sentenças.

Fávero (2005) fala de três formas de coesão: referencial (que é a que estabelece um tipo de referência em relação ao objeto que o indivíduo percebe em sua cultura e o relaciona com o signo); recorrencial (que é a que possui a tarefa de fazer com que o discurso progrida refazendo itens, sentenças e estruturas de um texto); e sequencial *strictu sensu* (que é a que tem por função direcionar as informações de um texto de modo progressivo, sem, no entanto, refazer estruturas, sentenças ou itens). Para este trabalho interessa a coesão sequencial, pois é sob essa classificação que a autora discute o papel das conjunções. Coesão sequencial divide-se em dois tipos: temporal e por conexão. A seguir são apresentados exemplos:

- (14) Pegou o celular, ligou-o e usou o Instagram. (coesão sequencial temporal)
- (15) Usou o Instagram, ligou-o e pegou o celular.
- (16) João jogou bem, **mas** não foi campeão (coesão por conexão)

Segundo a autora, quando se substitui a conjunção *mas* por, *porém* ou *contudo*, por exemplo, a relação de coesão estabelecida entre as sentenças se mantém da mesma forma. Dessa maneira, consideram-se critérios sintáticos e semânticos associados às conjunções.

Por sua vez, nos livros didáticos analisados, as conjunções são definidas como elementos que estabelecem relação de sentido entre as orações. Elas estabelecem o vínculo semântico entre as orações quando assumem a posição de elemento coesivo na articulação de um texto. As conjunções também são denominadas de *síndeto*.

As conjunções são classificadas, nos livros didáticos analisados como coordenativas e subordinativas. Entre as coordenativas pode-se citar as aditivas e as adversativas, por exemplo. Entre as subordinativas, pode-se destacar, por exemplo, as causais, as consecutivas,

condicionais, etc. Todas as conjunções são apontadas como elementos fundamentais para manter a relação de sentido numa oração (ou seja, há critérios sintáticos e semânticos envolvidos). Além das conjunções, os livros apresentam o conceito de *locução conjuntiva*, que é uma expressão formada por duas ou mais palavras com o valor de uma *conjunção*. Para exemplificar, seguem as páginas 324 e 325 do livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto*.

Figura 24 - Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem* – p.324

Já no texto contido no retângulo da tira ocorre uma relação de **dependência**. Observe a formação do período:

oração 1			oração 2	
Eu	havia prometido	a mim mesmo	que	nunca mais confiaria em livros de autoajuda.
sujeito	verbo transitivo indireto	objeto indireto	conjunção subordinativa	oração equivaletiva a objeto direto

A oração 1 apresenta um verbo transitivo com dois objetos. O objeto indireto *a mim mesmo* indica o alvo da promessa, enquanto a oração 2 (*que nunca mais confiaria em livros de autoajuda*) expressa o conteúdo dessa promessa. A oração 2 equivale a um objeto direto e funciona, portanto, como um termo da oração 1. É como se o falante dissesse: *Eu havia prometido isso a mim mesmo*. Trata-se de uma relação de **subordinação**.

A relação entre orações sintaticamente independentes em um período é chamada **coordenação**, e a relação que se estabelece quando há dependência sintática entre as orações é chamada **subordinação**.

Neste capítulo, veremos as **orações coordenadas** e sua classificação.

Orações coordenadas assindética e sindética

Esta charge de Duke estabelece relação de intertextualidade com o famoso painel *Guernica*, de Pablo Picasso, nela reproduzido, o qual remete à Guerra Civil Espanhola, como você já estudou na p. 23. Leia.



PARECE MUITO, MAS NÃO É UM QUADRO SOBRE O ATUAL MOMENTO POLÍTICO NO BRASIL!



Duke

Reprodução pintada por J. M. W. Turner. Reprodução: J. M. W. Turner. Reprodução: J. M. W. Turner.

DUKE

324

Fonte: Livro *Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

5.2 UMA PROPOSTA DE ENSINO

Este Trabalho discute questões voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire (2002) ensinar é criar possibilidades para que o educando tenha liberdade em sala de aula para duvidar, perguntar e construir o seu ponto de vista a partir de interações com o educador e não somente ouvir e tentar memorizar o que o professor diz. O processo de ensino aprendizagem necessita de uma postura de respeito por parte do educador e do educando, de modo que o educador não deve desprezar o que o educando já sabe e o educador pode e deve levar isso em consideração. O papel do professor é apontar caminhos e possibilidades para que o educando possa refletir e se construir partindo dessas reflexões e não somente oferecer tarefas em sala de maneira conteudista. Conforme o autor, ensinar não é a mera transmissão de conhecimento, ou seja, ensinar é uma tarefa que envolve diálogo, troca e tomada de consciência por parte do educador, que precisa saber que não possui todo o conhecimento do mundo.

Conforme Freire (2002), ensinar exige certas ações e habilidades dos docentes. Destaca-se aqui, assumindo as palavras do autor, que ensinar exige: (i) que o docente tenha rigorosidade metódica, ou seja, que incita nos educandos a vontade de buscar o cerne das questões que permeiam o conhecimento, e não replicar um método rigoroso tal como o de “educação bancária”; (ii) que o docente pesquise, mas sem deixar seu lado amoroso e digno para compreensão do processo educativo; (iii) que o docente respeite os saberes dos discentes, respeitando a leitura que o discente faz do mundo e fornecendo elementos para que ele se desenvolva sem amarras, logo, exige respeito à sua variedade linguística; (iv) que o docente tenha humildade, tolerância e luta pelos direitos dos discentes, não discriminando ou oprimindo os educandos; (v) compreensão de que educação é uma forma de intervenção na realidade, visto que o educador deve assumir seu papel como colaborador e/ou interventor para quebra de paradigmas sociais, não se colocando numa posição de reprodução e nem tão pouco de neutralidade perante o viés ideológico que domina.

Além disso, é importante ressaltar que os docentes precisam ter condições adequadas para desenvolver seu trabalho e que sua atividade seja respeitada. Da mesma forma, os discentes necessitam de um ambiente adequado e de docentes preparados para garantir que sua passagem pela escola tenha sucesso e que possam aprender.

Considerando as premissas de Freire (2002) e o contexto das aulas de língua portuguesa, este TCC discute o ensino de gramática na escola. De modo mais específico, discute o ensino de semântica.

Para Possenti (2000), ensinar gramática não é ensinar as nomenclaturas que os estudantes gravam de maneira mecânica como as de sintaxe e morfologia. O ensino de gramática deve, por exemplo, possibilitar que o estudante aprenda o máximo de variedades possíveis. De modo que, possa conversar e expor suas ideias nas mais diversas situações de uso da língua.

Segundo Perini (2010), o ensino gramática deveria ser uma disciplina que deveria possuir caráter científico. A gramática serve para estudar e apresentar explicações de acontecimentos do mundo real. É preciso ensinar gramática na escola porque ela faz parte da alfabetização dos estudantes. Porém é preciso saber que ensinar gramática não é ensinar regras de um campo tradicional de estudos. O ensino de gramática deve ser visto como um campo de estudos livres e imparciais no que diz respeito aos fenômenos da língua.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, o ensino de gramática aparece associado a competências linguísticas para práticas de ler, ouvir e produzir textos multissemióticos.

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (MEC, 2017, p. 499)

Nessa passagem, é possível observar a referência a aspectos sintáticos e semânticos relacionados ao trabalho de produção textual e adequação a situações comunicativas.

Borges Neto (2012), apresenta que é papel da escola ensinar aos estudantes três conjuntos de conteúdo: (i) conteúdos essenciais (que são aqueles úteis e necessários para o cotidiano, como o letramento e a aritmética); (ii) conteúdos culturais (aqueles que contribuem para a formação geral dos indivíduos e estão relacionados a indicadores de identidade social e cultural, como os conhecimentos aprendidos na disciplina de história); e (iii) conteúdos de iniciação científica (que proporcionam aos estudantes o contato com conhecimentos que permitem compreender o mundo e seu funcionamento, tal como a física). Segundo o autor, o ensino de gramática poderia ser colocado no terceiro grupo de conteúdos. Para Borges Neto, o ensino de gramática poderia ser um momento de iniciação científica dos estudantes, pois através de seu ensino seria possível desenvolver muitas habilidades desde que essa tarefa seja feita de modo adequado. O ensino de gramática permitiria

[...] desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem avaliação dessas hipóteses (e de hipóteses propostas por outros investigadores), de construção de sistemas explicativos, etc., que são atividades próprias da iniciação científica. Ninguém contesta, também, que o desenvolvimento dessas habilidades no estudo dos fenômenos lingüísticos é muito mais simples e barato do que seu desenvolvimento em custosos laboratórios de física ou de química. A língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual. Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, *desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados*. (BORGES NETO, 2012, p. 2-3)²⁰

Além disso, Borges Neto (2012) defende que estudar pontos específicos da gramática e com a abordagem adequada, distinta do que se costuma ver nas escolas, pode contribuir para desenvolver habilidades de leitura e escrita. O autor critica o que ele chama de estudo da gramática tradicional *naturalizada*, ou seja, um estudo em que a gramática tradicional herdada dos gramáticos clássicos deixa de ser uma teoria e passa a ser vista como uma descrição da língua.

[...] as noções teóricas dos gramáticos clássicos deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua. [...]
A gramática tradicional é apresentada aos alunos não como uma teoria da língua, mas como uma descrição objetiva da própria língua. Há, na língua portuguesa, adjetivos, preposições e partículas apassivadoras, e isso não se discute. As propostas teóricas dos gramáticos gregos, com mais de dois mil anos de existência, são tomadas dogmaticamente e, em consequência, fora de qualquer disputa. Resta ao aluno aprender o que lhe é apresentado, mesmo quando o que lhe é apresentado não tem qualquer coerência e consistência. Enfim, tudo o que não poderia ocorrer se nosso objetivo é a iniciação científica. (BORGES NETO, 2012, p. 5 e 7)

Para o autor, o ensino de gramática como iniciação científica poderia até partir da gramática tradicional, mas não poderia se restringir a ela. A própria gramática tradicional poderia ser um material a ser analisado e criticado pelos estudantes nas aulas de língua portuguesa, pois ela, como é sabido, não consegue explicar todos os fenômenos lingüísticos que são encontrados no dia a dia.

Pires de Oliveira (2015), defende que as línguas são sociais, mas são também objetos naturais, biológicos, que fazem parte na natureza dos seres humanos (assim como o canto para um pássaro). Considerando isso, os professores de língua portuguesa podem criar, durante suas aulas, condições para que os estudantes possam refletir sobre a língua enquanto objeto natural que tem uma gramática (uma estruturação). Para a autora, estudar a gramática é: “[...] uma forma de pensar sobre a língua que é imprescindível no Ensino Fundamental, médio e na

²⁰ Grifos do autor.

universidade, não apenas nas licenciaturas em línguas, mas também na formação de outras profissões”. (PIRES DE OLIVEIRA, 2015, p. 2)

O ensino de gramática pode ser melhor se for realizado de maneira multidisciplinar (conversa do trabalho do professor de língua portuguesa como professor de história, geografia, matemática, etc). É preciso também considerar, por exemplo, que as línguas variam e isso deve fazer parte das discussões em sala de aula. Além disso, o ensino não pode se restringir ao ensino textos escritos, pois, se as línguas naturais nascem na fala, é preciso também considerar diferentes textos orais. Dessa forma, é preciso trabalhar com o português falado e o português escrito, por exemplo.

Pires de Oliveira (2015) também apresenta uma reflexão sobre o ensino de semântica na escola.

[...] chegamos à semântica, ao estudo do significado. Se a semântica entrou na sala de aula, ela entrou muito timidamente, falando sobre sinonímia, antonímia e figuras de linguagem, que são tópicos extremamente interessantes e difíceis, mas que, na escola, entram como se não fossem sujeitos à reflexão. Em geral, são tratados mecanicamente; nada mais que uma lista de definições já dadas, sem qualquer relação com o que é a nossa língua e outras línguas, e como se esse conhecimento já estivesse totalmente pronto, e o resta a fazer é simplesmente reproduzi-lo. Mas cada um desses tópicos rende vários tipos de pesquisa e são portas para levar o aluno a construir uma gramática. (PIRES DE OLIVEIRA, 2015, p. 12-13)

A autora exemplifica dois modos de ensinar sinônimos: um mecânico, em que para ensinar sinonímia o professor apresenta uma lista de palavras que considera problemáticas e depois solicita que os alunos procurem no dicionário; e um reflexivo, partindo daquilo que os alunos não sabem e partir disso incentivar discussões em grupo sobre as palavras que não sabem para depois procurar no dicionário. Esse segundo modo seria trabalhar em uma perspectiva construtivista:

Trabalhar na perspectiva construtivista é ensinar os alunos a pensar sobre o significado, pedir para que eles imaginem o que aquelas palavras naquele texto significam. Esse pode ser um trabalho feito em pequenos grupos e depois socializado. Dessa forma, o professor ensina seus alunos a construir hipóteses sobre o significado com base no contexto em que aquela palavra aparece. Quem sabe depois, com uma busca na internet, achar outros textos com aquelas palavras, comparar o que elas significam nesses diferentes contextos, refazer a hipótese sobre o que elas significam, construir um verbete e só depois conferir o que os dicionários dizem. Finalmente, comparar as várias propostas nos dicionários com aquelas produzidas pelos alunos e, se for o caso, concluir que a entrada lexical proposta pelos alunos é melhor (certamente será melhor que em vários dicionários).” (PIRES DE OLIVEIRA, 2015, P.14)

Os autores citados acima concordam sobre o ensino de gramática na escola. Na perspectiva apresentada, a gramática tradicional não deve ser utilizada como algo obsoleto e didático e sim como uma das possíveis ferramentas para reflexão sobre a língua. Os autores apontam que a problemática está em torno da maneira como é feito o estudo da língua através da gramática; e sugerem que a direção a ser seguida é buscar uma maneira de relacionar o estudo da gramática a um estudo científico, por exemplo. Este TCC concorda com os autores citados dada a importância do estudo da gramática na escola, assumindo a tarefa de propor uma alternativa para contribuir para seu ensino.

É possível dizer que o estudo de gramática na escola é muito importante, entretanto é necessário rever o modo como a tradição escolar tem implementado esse ensino. Da mesma forma, é essencial discutir como tem ocorrido o ensino do significado em sala de aula.

Pires de Oliveira (2001), em um exemplo sobre o papel do *ou* e do *e* para o significado de uma sentença, ilustra uma situação onde fica evidente o papel social das discussões sobre o significado das expressões linguísticas.

A aposentadoria é um tema controverso. Suponha que estejamos discutindo uma Lei da Aposentadoria. Suponha um confronto entre duas teses, captadas pelas sentenças abaixo: (1) Aposentadoria: 65 anos e 30 anos de serviço. (2) Aposentadoria: 65 anos ou 30 anos de serviço. [...] Há apenas uma pequena diferença entre elas: a sentença (1) é composta por duas sentenças unidas pelo conectivo 'e', ao passo que as sentenças em (2) estão ligadas pelo conectivo 'ou'. Essa diferença produz uma enorme diferença de significado. [...] Imagine que a lei aprovada pelo Congresso seja a descrita em (1). Nessa situação: quem é que vai se aposentar? Se você tem 60 anos de idade e 40 de serviço, vai ter que trabalhar mais cinco anos para se aposentar. Logo, para o seu caso, a sentença em (1) é falsa. [...] Se você tem 75 anos de idade e 5 de serviço [...] vai ter que esperar seu centenário para se aposentar. Com menos de 65 anos de idade e menos de 30 anos de trabalho, você não se aposenta. Logo, a sua única possibilidade de se aposentar é ter, no mínimo, 65 anos de idade e também um mínimo de 30 anos de serviço. E a sentença (2)? [...] o conectivo 'ou' pode receber duas interpretações: uma leitura inclusiva e uma leitura exclusiva. A leitura inclusiva, parafraseada em linguagem jurídica por 'e/ou', é na verdade, a única leitura possível, pragmaticamente; afinal, nos soaria um tanto irracional admitir que alguém para se aposentar, tivesse que ter ou 65 anos de idade ou 30 de trabalho, então ela não poderia se aposentar porque estaria preenchendo as duas condições simultaneamente. (PIRES DE OLIVEIRA, 2001, p. 12-13)

O texto é de 2001, mas, como foi possível observar recentemente, o tema *aposentadoria* é bastante atual. Na citação, é possível perceber que a diferença entre o *ou* e o *e* afeta diretamente o direito de aposentadoria das pessoas. Em qual das sentenças as pessoas teriam maiores chances de se aposentar? Na sentença (2), *Aposentadoria: 65 anos ou 30 anos de serviço*, em sua leitura inclusiva. Essa passagem retirada de Pires de Oliveira (2001) ilustra que conhecer e manipular o significado das expressões linguísticas de forma consciente são fatos que afetam a vida social e política dos indivíduos.

A partir das considerações feitas, assume-se que o ensino de gramática na escola é importante. Considerando a citação retirada de Pires de Oliveira (2001), estudar o significado é essencial para a formação dos indivíduos. A questão que se coloca para os docentes e para a escola é como realizar um ensino que seja significativo e que possa despertar o interesse dos estudantes para o funcionamento da linguagem (cf. PIRES DE OLIVEIRA, 2015).

Diante de tantas dificuldades enfrentadas pelos professores (estrutural, salarial, falta de reconhecimento, etc.) e pelos estudantes, pensar em atividades que possam tornar o aprendizado mais significativo é um desafio. Este TCC não pretende apontar soluções milagrosas ou definitivas. Apresenta-se apenas uma proposta de atividade, na tentativa de refletir sobre questões já discutidas em pesquisas linguísticas, sobre o material disponível para os docentes e discentes e sobre o papel do ensino da gramática como um momento de discussão sobre como são procedimentos científicos (de pesquisa), partindo do estudo da língua.

Considerando a perspectiva de ensino apresentada por Pires de Oliveira (2015), é possível pensar em atividades (construídas no formato de sequência didática) para o trabalho como as conjunções.²¹

Proposta de sequência didática

Ano: 3 ano do Ensino Médio

Tema: Conjunções subordinadas adverbiais

Conteúdo: Semântica e sintaxe das conjunções

Duração: 12 aulas

Objetivos:

Essa atividade se constitui em apresentar para os estudantes a importância de uma conjunção, o conhecimento sobre o valor que uma conjunção carrega e como a escolha e/ou mudança de uma conjunção ou uma locução conjuntiva em uma oração, pode modificar totalmente o sentido de um texto. De modo que, percebendo isso, o estudante poderá compreender como um discurso pode estar carregado de significado, como pode ser coeso e coerente.

²¹ Segundo Nery (2007): “Sem que haja um produto, como nos projetos, as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática. A seqüência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar.” (NERY, 2007, p.114)

Materiais utilizados:

Livros didáticos; jornais e revistas impressos e digitais; textos de blogs; discursos orais.

Desenvolvimento**1º etapa**

Apresentar aos estudantes artigos de opinião com o tema: discursos de ódio e que envolvam preconceito, racismo, machismo, questões tão presentes na sociedade e que, quando pensados a partir de um olhar linguístico, mais especificamente, do ponto de vista do *significado*, podem colaborar de modo a levar os estudantes a refletir sobre questões linguísticas e sociais.

2º etapa

- Recortar os textos estudados separando as sentenças que estavam vinculadas por conjunções. Pode-se também acrescentar outras sentenças.
- Organizar os estudantes em pequenos grupos (quatro estudantes); entregar para os grupos conjuntos de sentenças, conjunções e outras categorias morfológicas. Exemplo:

Pedro chegou tarde	Sentença
Chovia muito	Sentença
Bonito	Palavra aleatória (adjetivo)
Compreensão	Palavra aleatória (substantivo)
Quando	Conjunção
Conforme	Conjunção

- Cada grupo recebe um conjunto distinto de sentenças e de conjunções.
- Solicitar que os estudantes façam as combinações possíveis e também as que não são possíveis.
- Solicitar que tentem formular explicações sobre as combinações que fizeram e as combinações que não puderam fazer.
- Solicitar que agrupem as palavras que utilizaram para “unir” as sentenças.
- Pedir que escrevam o que descobriram e que exponham para os colegas.

3º etapa

- Entregar aos grupos gramáticas, livros didáticos e, se possível, material digital com a definição de conjunções.

- Pedir que comparem as explicações que construíram e os conceitos e o valor semântico que cada conjunção ou locução conjuntiva possui nesses materiais de pesquisa.

4º etapa

- Pedir que façam um levantamento de frases retiradas de diferentes materiais (orais e escritos) identificando as conjunções que são comuns no dia a dia, considerando a natureza do texto, de onde foi retirado, quem produziu, com qual objetivo.

5º etapa

- Escolher algumas frases pesquisadas por eles, colocar na lousa e pedir para testarem as conjunções fazendo trocas para observar o resultado semântico obtido.

Exemplos de sentenças:

Eu não sou racista, *uma vez que* o meu sogro é o Paulo Negão.

Eu não sou racista, *a menos que*, o meu sogro seja o Paulo Negão.

Embora seja mulher, Ana é ótima motorista.

- De uma lista de conjunções apresentada, pedir para que avaliem: qual mantém a significação da sentença? Qual não mantém? Por quê?
- Verificar, nos exemplos apresentados (declarações de cunho racista, machista, etc), se é possível perceber que, quando se faz a mudança das conjunções ou locuções conjuntivas, o significado muda (ou permanece).
- Discutir sobre as escolhas do falante/autor por uma conjunção.

Avaliação

- A cada etapa é possível verificar, a partir da produção escrita e das apresentações orais o que os estudantes foram compreendendo e construindo de hipóteses.
- Utilizar exercícios dos livros.

A partir dessa atividade, é possível discutir o ensino do significado de uma expressão linguística e o ensino de semântica em interface com a pragmática (significado atribuído/construído pelo falante; intenções do falante).

5.3 RESUMO DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo era apresentar, brevemente, o que são conjunções do ponto de vista de alguns autores; a definição de gramática, para que ela serve, por que é preciso ensinar gramática na escola e como a gramática deve ser estudada no ambiente escolar; apresentar qual o papel do docente no processo de ensino e aprendizado; e apresentar uma proposta de ensino das conjunções. Assume-se que o ensino de gramática deve estar presente na escola porque é uma linha de estudos relevante do ponto de vista natural, histórico, cultural e também social da língua; todavia esse ensino deve ser apresentado aos discentes de maneira científica, promovendo uma percepção de importância na prática social dos estudantes.

Por fim, apresenta-se uma atividade cujo objetivo era propor uma alternativa para contribuir no seu ensino do significado atrelado a questões importantes para convivência em sociedade como a compreensão do papel do uso da língua para refletir e agir diante de preconceitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como discussão o ensino de gramática; mais especificamente o ensino do significado. O ensino de gramática na escola estudada tem sido prescritivo e tradicional. O ensino de gramática deveria ser descritivo e aberto às mudanças da língua. O ensino de semântica na escola estudada tem sido entendido como uma parte da gramática que pode auxiliar na produção textual. O ensino de semântica deveria ser implantado como uma área independente da gramática tradicional e que, portanto, pode apresentar soluções para caminhos que não foram desbravados pela gramática tradicional.

Quando se leva em consideração as discussões apresentadas, é possível dizer que, para os discentes, conforme está exposto no item (4.1), o nome *semântica* não tem uma relação direta com o significado; a maioria dos estudantes entrevistados, o que representa cerca de 85%, diz não saber o que é semântica.

Também é possível dizer que para os docentes entrevistados nesta pesquisa, o estudo do significado é importante, mas ambas privilegiam a significação no sentido mais amplo, em atividades de interpretação e produção de texto. Isso aproxima bastante as suas práticas à teorização da Linguística Textual, mais do que às vertentes teóricas Semânticas propriamente ditas.

Outro ponto a ser considerado em relação ao ponto de vista dos docentes é como o desinteresse dos estudantes pelos estudos, de modo geral torna-se um obstáculo a ser vencido. Também é possível dizer que os docentes apontam para questões além da sala de aula.

No que diz respeito ao estudo do significado nos livros didáticos observados, é possível dizer que estão presentes algumas Teorias Semânticas como a Semântica Argumentativa, que considera o conceito de polifonia, ou seja, em um enunciado há sempre mais de uma voz; a Semântica Lexical, que se ocupa também com o estudo do significado nas relações entre palavras (sinonímia, antonímia, hiponímia, etc.); a relação de sinonímia está presente em grande parte dos livros.

Intuitivamente, considerando Pires de Oliveira (2001), as pessoas conhecem o significado de muitas expressões linguísticas e as relações de significado estabelecidas entre elas; porém é importante tomar consciência desse conhecimento. O estudo do significado é importante porque, quando o indivíduo compreende a significação de uma expressão linguística (seja uma palavra, uma frase ou um texto, escrito ou falado), ele poderá fazer melhor as conexões com a sua vida cotidiana, entendendo de maneira mais precisa determinados discursos na sociedade que podem ser deletérios para ele. Dessa maneira, poderá procurar meios para se defender, de

modo que, compreender significados não é uma questão meramente linguística, é uma questão de sobrevivência. Assumindo a postura de Pires de Oliveira (2001), é importante estudar semântica porque ela contribui para a formação do cidadão, isso porque "as palavras e as sentenças de uma língua têm significado." (PIRES DE OLIVEIRA, 2001, p.12)

O professor precisa assumir que, nas aulas de língua portuguesa, os estudantes precisam ter a oportunidade de estudar a língua como um fenômeno a ser descrito e analisado; precisa assumir que as situações de aprendizado devem considerar o enriquecimento do que os estudantes já sabem e devem promover o aprendizado do que ainda não sabem.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Preconceito linguístico**. 56 ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARBISAN, Leci Borges. Semântica Argumentativa. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 19 - 30.
- BASSO, Renato. Semântica formal. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 135-151.
- BECHARA, Evanildo Cavalcante. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGES NETO, José. Semântica de Modelos. In: MÜLLER, Ana Lúcia; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; FOLTRAN, Maria José. (Orgs.). **Semântica Formal**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2003, v. 1, p. 9-46.
- _____. **Algumas observações sobre o ensino de gramática**. Texto de conferência proferida no VI ELFE, Maceió, 12 de novembro de 2012.
- BREGAGNOL, Carla Silva; LARA, Leandro Zanetti. **Uma análise do tratamento da semântica nos livros didáticos**. 2012. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2005.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. Semântica cultural. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed São Paulo: Contexto, 2019, p.71-87.
- FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2015.
- FLORES, Valdir do Nascimento. Semântica da enunciação. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 89 – 104.
- FOSSILE, Dieysa Kanyela. A semântica no livro didático de língua portuguesa: um estudo realizado a partir de exemplares do início dos anos 90. **Linguagem**, São Carlos, v. 27 (2):

2017. Disponível em: file:///C:/Users/Lidia/Downloads/140-941-1-PB%20(2).pdf. Consultado em: 20 jan 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LENZ, Paula. Semântica Cognitiva. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed São Paulo: Contexto, 2019, p. 31-55.

LIMA, Maria Luiza Cunha. Semântica e Psicolinguística Experimental. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 121 – 134.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, Erik Miletta. Semântica dos Protótipos. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 105 – 119.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade In: Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 109-135.

OCDE. 2. PISA 2018 Reading Framework. In: **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework**. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5c07e4f1-en/index.html?itemId=/content/component/5c07e4f1-en>. Consultado em: 28 jan 2020.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem**. 1 ed. Vol. 3. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

PAGANI, Luiz Arthur. Semântica Computacional. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Ogs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 57 – 69.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. **Semântica formal: uma breve introdução**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. A gramática do sentido na escola. In: MARTINS, Marco Antonio. (Org.). **Gramática e Ensino**. 1 ed. Natal: Editora da Universidade Federal de Natal, 2013, p. 229-260.

PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete M.; ABAURRE, Maria Luiza M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3 ed. Vol. 3. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Semântica lexical. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Orgs.). **Semântica, semânticas**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 153-170.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES



FORMULÁRIO DE PESQUISA

Questionário para discentes

Nome da instituição de ensino público:

Série: 3º ano do ensino médio - Matutino () Vespertino ()

Gênero/Sexo: Feminino () Masculino () Outro ()

Faixa etária: 15 e 16 anos () 17 e 18 anos () 18 a 20 anos () Acima de 20 anos ()

Irá fazer o ENEM esse ano? SIM () NÃO ()

Faz algum curso preparatório para realizar o ENEM?

SIM () Particular/Pago () Público/Gratuito () Não ()

Estudou em escola particular? SIM () NÃO ()

(1) Sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Você sabe o que é SEMÂNTICA? () SIM NÃO ()

(2) Marque V (verdadeiro) e F (falso) nas alternativas que são atribuições do campo de estudo da Semântica. A semântica estuda:

(a) O significado e a interpretação do significado de uma palavra, de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um determinado contexto. ()

(b) Sinonímia e Antonímia ()

(c) Hiponímia e Hiperonímia ()

(d) Paronímia e Homonímia ()

(e) Polissemia e Paráfrase ()

(f) Conotação e Denotação ()

(g) Apóstrofe e Ironia ()

(h) Paradoxo e Prosopopeia (personificação) ()

(i) Hipérbole e Gradação ou Climax ()

(j) Eufemismo e Antítese ()

(k) Antonomásia e Sinestesia ()

(l) Metonímia e Catacrese ()

(m) Metáfora ()

(n) Sintaxe () e Morfologia

(3) Marque um X caso você tenha lido, escrito ou realizado alguma atividade (trabalho escolar, exercício, etc.) sobre Semântica. SIM () NÃO ()

(4) A Semântica contribui em algum aspecto para compreensão da língua portuguesa? Comente.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES



FORMULÁRIO DE PESQUISA

Questionário para docentes

Nome da instituição de ensino público:

Gênero/Sexo: Feminino () Masculino () Outro ()

Idade:

Formação:

(1) A Semântica contribui em algum aspecto para compreensão da língua portuguesa? Comente.

(2) Você realizou alguma atividade (trabalho escolar, exercício, etc.) sobre Semântica?

(3) Para além das questões específicas sobre semântica perguntadas, você gostaria de pontuar algo que acha importante, sobretudo no que diz respeito à compreensão do que é dito, lido e escrito pelos estudantes em sala?