

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**A SEMÂNTICA
NA SALA DE AULA**

ANA MARIA DAL ZOTT MOKVA

Florianópolis, 2001 - UFSC

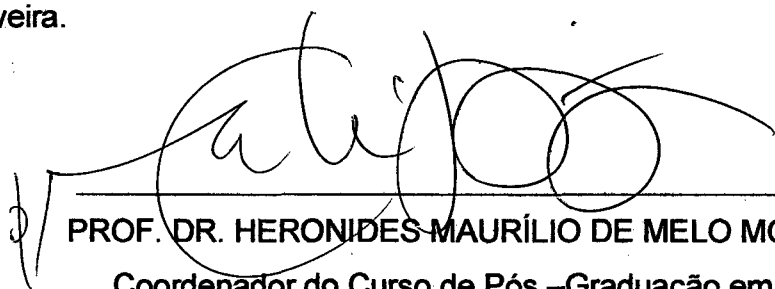
ANA MARIA DAL ZOTT MOKVA

**A SEMÂNTICA
NA SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada à Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística, sob orientação da Professora Doutora Roberta Pires de Oliveira.

Florianópolis, 2001 - UFSC

Dissertação de mestrado apresentada à Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística, sob a orientação da Professora Doutora Roberta Pires de Oliveira.

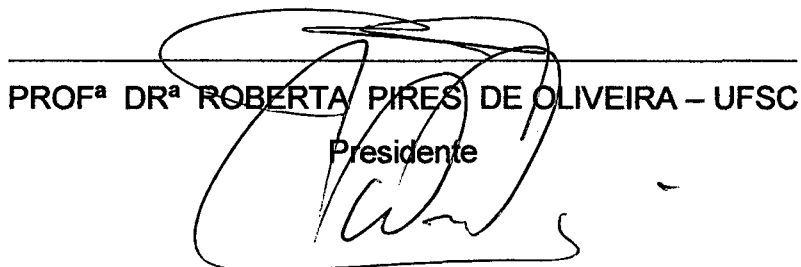


PROF. DR. HERONIDES MAURÍLIO DE MELO MOURA – UFSC

Coordenador do Curso de Pós –Graduação em Lingüística

Prof. Dr Fábio L. Lopes da Silva
Vice-Coordenador
Pós-Graduação Lingüística UFSC

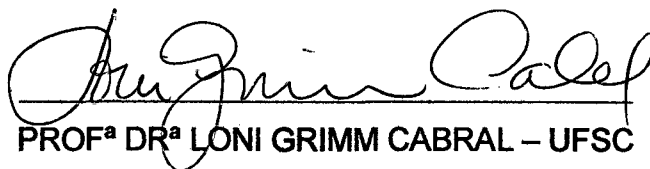
BANCA EXAMINADORA



PROFª DRª ROBERTA PIRES DE OLIVEIRA – UFSC

Presidente

PROF. DR. JOÃO WANDERLEY GERALDI – UNICAMP



PROFª DRª LONI GRIMM CABRAL – UFSC

PROFª DRª EDAIR GORSKI – UFSC

Suplente

“... passemos da vida cotidiana da escola real para os sonhos da escola possível. Também as utopias têm seu lugar na história.”

(Mário A .Manacorda)

A um anjo
chamado
João Paulo

AGRADECIMENTO

Uma palavra de agradecimento a você, a quem devo um pedido de desculpa.

Desculpa pela falta de tempo...

Desculpa pela falta de espaço...

Talvez, desculpa pela falta do abraço...

Os dias eram assim, mas hoje, posso dizer que sua presença foi muito importante.

Muito obrigado a você, não importa quantos nomes você tenha.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Roberta, pelo exemplo de seriedade e competência.

À minha família, pelas palavras de otimismo.

Aos amigos de mestrado, professores e colegas, pela contribuição a um crescimento pessoal.

Aos professores, nossos informantes, pela confiança e solidariedade.

RESUMO

Este estudo tem como meta mapear a presença de Semântica na sala de aula, contribuindo para uma reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de Semântica nas aulas de Língua Portuguesa.

Para a realização do mapeamento, procuramos associar o conhecimento teórico consagrado na área de Semântica à concretude do fazer pedagógico. Para tanto, investigamos o conhecimento teórico que o profissional de língua materna, o professor de Língua Portuguesa, tem de Semântica e analisamos as relações semânticas presentes no material didático por ele adotado.

Ao focalizarmos a teorização da prática da Semântica á luz dos avanços da investigação lingüística, vimos que há muito a fazer quando se quer trabalhar com as questões de significação em um ensino produtivo. E, conduzir o aluno à reflexão de que a linguagem pode significar é o nosso propósito ao explorarmos os processos de criação de sentido, através de uma intervenção no material didático adotado, abrindo perspectivas para um ensino mais criativo e mais motivador.

Palavras-chave: Semântica, reflexão, conhecimento teórico, prática pedagógica

ABSTRACT

This study has as a goal the mapping of Semantics in classrooms, contributing to a reflection about the pedagogical practice of the teaching of Semantics in mother-language classes.

In order to accomplish the mapping, we tried to associate the theoretical knowledge that is established in the Semantic area to the concrete pedagogical making. So, we investigated the theoretical knowledge that the professional who works with the mother tongue, who is called Portuguese teacher, has about Semantics and we have analyzed the semantic relations that are found in the teaching material that has been chosen by the professional.

Focusing the theorizing of the Semantic practice having the advances of the linguistic investigation as a reference, we have realized that there is a lot to be done when it comes to questions of meaning in a productive teaching. And, lead the student to a reflection that the language itself can have a meaning, this is our intention when we explore the creating processes of form, through an intervention in the teaching material that has been chosen, opening perspectives to a more creative and motivating teaching.

Key words: Semantics, reflection, theoretical knowledge, pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Contextualização do trabalho.....	5
1. O objeto de estudo: presença de Semântica na sala de aula.....	5
2. As hipóteses.....	9
3. A metodologia.....	10
CAPÍTULO II – O senso comum em Semântica: uma recapitulação teórica.....	15
1. A Semântica e os limites moveáveis do seu objeto de estudo: o significado.....	16
2. Os domínios da Semântica.....	21
2.1 Semântica Estrutural.....	21
2.2 Semântica Formal.....	23
2.3 Semântica Enunciativa.....	25
2.4 Semântica Cognitiva.....	26
3. A Semântica e o conhecimento teórico consagrado.....	28
3.1 As propriedades essenciais das línguas naturais: criatividade, referencialidade e trama de sentenças.....	28
3.2 As relações semânticas.....	32
3.2.1 Sinonímia.....	33
3.2.2 Antonímia.....	37
3.2.3 Ambigüidade.....	38
3.2.3.1 Ambigüidade ou vagueza?.....	40

3.2.4 Polissemia.....	41
3.2.5 Anáfora.....	43
3.2.6 Implícitos: acarretamento, pressuposição e implicatura	44
3.2.6.1 Acarretamento.....	44
3.2.6.2 Pressuposição	46
3.2.6.3 Pressuposição ou implicatura?.....	47
4. A capacidade intuitiva através dos valores aspectuais , efeitos de sentido e linguagem figurada.....	48
4.1 Aspecto.....	49
4.2 Conotação X denotação.....	52
4.3 Processos analógicos.....	53
5. Conclusão.....	54
CAPÍTULO III – Mapear a Semântica e o ponto de partida: o conhecimento teórico do professor.....	56
1. O conhecimento teórico do professor em análise.....	59
1.1 Explorando as relações semânticas: uma análise.....	67
1.2 O professor e a demonstração do seu conhecimento em Semântica: uma análise específica.....	74
2. Conclusão.....	79
CAPÍTULO IV – O mapeamento através do livro didático: norteador do ensino e aprendizado de Semântica.....	81
1. O livro didático: norteador do aprendizado.....	82
1.1 As relações semânticas na seção de compreensão textual.....	86
1.2 As relações semânticas no estudo do vocabulário.....	92
2. Conclusão.....	108

CAPÍTULO V – As capacidades intuitivas em foco: uma proposta de refletir sobre a linguagem.....	110
1. Sugestões de atividades que focalizam as capacidades semânticas intuitivas.....	111
1.1 Proposta 1.....	113
1.2 Proposta 2.....	126
1.3 Proposta 3.....	135
1.4 Proposta 4.....	145
2. Conclusão.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
FONTES DAS IMAGENS.....	166
ANEXOS 1 - Questionários	169
ANEXOS 2 – Textos - material didático.....	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa.....	60
Gráfico 2 - Ensino prescritivo.....	63
Gráfico 3 - Consideração do ensino de Semântica em sala de aula.....	65
Gráfico 4 - Concepção de Semântica.....	65
Gráfico 5 - Relação semântica 1.....	68
Gráfico 6 - Relação semântica 2.....	69
Gráfico 7 - Relação semântica 3.....	70
Gráfico 8 - Relação semântica 4.....	71
Gráfico 9 - Relação semântica 5.....	72
Gráfico 10 - Relação semântica 6.....	73
Gráfico 11 – A compreensão textual e a variedade tipológica no livro didático e na apostila.....	91
Gráfico 12 – A compreensão textual na totalidade das perguntas analisadas no material didático.....	91
Gráfico 13 – Relações semânticas no material didático.....	96
Gráfico 14 – Relações semânticas na totalidade do material didático analisado.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula.....	66
Quadro 2 – A compreensão textual e a variedade tipológica no material didático.....	88
Quadro 3 – Fenômenos semânticos no material didático.....	93
Quadro 4 – A “mesmice” no material didático.....	100

INTRODUÇÃO

Aquele que sabe somente a geometria intelectual é normalmente um homem sem destreza, e um artesão que tem somente a geometria experimental é um operário muito limitado (...) Sobre certos problemas tenho certeza que é impossível conseguir algo satisfatório das duas geometrias em separado. (Diderot, *apud* Geraldi, 1997:XXIII)

Hoje, ao considerarmos como grande objetivo do ensino de língua materna, o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, o desenvolvimento de habilidades lingüísticas que possibilitam ao usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, temos um grande desafio em sala de aula. O desafio de tentar aguçar a criticidade e a criatividade do educando ao compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. O sujeito, ao interagir socialmente, usa a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. Dessa forma, podemos falar em expansão da competência, que todos temos para falar e entender, através de um trabalho sistemático e organizado com a linguagem.

A linguagem, objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Lingüística, entre outras áreas, pela sua natureza, é transdisciplinar e exige dos professores essa perspectiva em situação didática. Sob esse pressuposto, consideramos viável a associação da *geometria intelectual*, isto é, do conhecimento teórico do professor de língua materna, à *geometria experimental* representada pela prática pedagógica e pelo conhecimento

intuitivo. Sob a ótica de que é “impossível conseguir algo satisfatório das duas geometrias em separado”, referimo-nos a um ensino, em sala de aula, que se volta à força criadora e constitutiva da linguagem, objetivando um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências e não um mero resultado. E é tendo em vista objetivos e desafios em nossa vivência de professores de Língua Portuguesa, que voltamos nosso olhar à presença de *Semântica no ensino de língua materna*.

Primeiramente, porque o ensino de Semântica permite tornar conscientes processos inconscientes, do mesmo modo que permite a nós aprendermos a refletir sobre um fenômeno natural que viabiliza a construção do conhecimento. Ao referirmo-nos ao conhecimento como um processo em construção, conferimos às questões de significação um valor expressivo, uma vez que são relevantes para a vida.

Em segundo lugar, porque acreditamos que o conhecimento teórico consagrado na área de Semântica, assim como os demais níveis que estruturam o funcionamento da língua, entre eles, o fonético/fonológico, o morfológico, o sintático, o textual-discursivo, o estilístico, dentre as variedades, diferentes registros e usos, deve estar associado à concretude do fazer pedagógico. Tal associação é fundamental para que a capacidade crítica e criativa seja desenvolvida, através de atividades que ofereçam condições ao aluno de, tendo consciência do conhecimento apropriado, vir a utilizá-lo nas diferentes situações de sua vida.

Na perspectiva da Lingüística Aplicada, que tem por finalidade montar estratégias e buscar soluções no trabalho com a linguagem em sala de aula, nosso estudo não tem a pretensão de ser um discurso moralizador, que pune os professores ou prega o que eles devem fazer, mas sim, objetiva contribuir para uma reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de Semântica nas aulas de Língua Portuguesa.

Para conduzirmos a reflexão, temos como fio condutor as seguintes perguntas: *A Semântica aparece no ensino de língua materna? e Como ela aparece?*

Com a finalidade de encontrarmos respostas às nossas indagações, organizamos nosso estudo em capítulos de forma a conferir uma unidade à pesquisa, que tem como aspectos relevantes situar a Semântica no ensino de língua materna e propor a contribuição da “ciência da significação”.

No primeiro capítulo, *Contextualização do trabalho*, procuramos definir o objeto de estudo *presença de Semântica na sala de aula*, além de delimitar as hipóteses e

especificar a metodologia seguida no desenvolvimento de um estudo de caso em uma abordagem da pesquisa qualitativa.

Para estruturarmos a pesquisa, no segundo capítulo, preocupamo-nos em apresentar uma visão panorâmica mostrando a trajetória que percorremos na construção do conhecimento da Semântica enquanto ciência do significado e fizemos a exposição de fenômenos, conceitos e questões que tratam da significação, senso comum da Semântica, independentemente da teoria semântica adotada pelo pesquisador.

Com a intenção de mapear a Semântica no ensino de língua materna, utilizamos como suporte a recapitulação teórica que fizemos e, no terceiro capítulo, *Mapear a Semântica e o ponto de partida: o conhecimento teórico do professor*, procuramos desenvolver uma análise qualitativa do domínio e conhecimento teórico do professor, envolvendo docentes que atuam de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. Nossa pergunta, nesse ponto é: *Como é o conhecimento teórico de Semântica dos professores?* Ao referirmo-nos à disciplina de Língua Portuguesa, como consta nas grades curriculares, esclarecemos que estamos tratando especificamente do ensino de língua materna.

Na seqüência, apresentamos reflexões de caráter mais aplicado. Assim, no quarto capítulo, *O mapeamento através do livro didático: norteador de ensino e aprendizado de Semântica*, associamos ao conhecimento teórico do professor em exercício, uma análise qualitativa das relações semânticas presentes no material didático adotado pelos sujeitos cujas práticas observamos nesta dissertação.

Ao lermos nas apresentações dos manuais didáticos das diferentes séries do ensino fundamental, praticamente, a mesma argumentação, como: “temos a intenção de aprofundar o estudo do vocabulário. Aqui aparecem questões relativas à sinonímia, polissemia, significados nos níveis conotativo e denotativo e estudo de sufixos, prefixos, e de famílias de palavras” (Castro,2000:5-5ªsérie), questionamentos surgem: Os fenômenos apontados são os únicos que devem ser trabalhados no ensino fundamental?; Estudar ambigüidade, anáfora, implícitos, entre outras relações, não correspondem ao aspecto semântico?; e Por que há preocupação com a estrutura e formação das palavras no estudo do vocabulário, uma vez que tais aspectos são tratados na Morfologia?

A partir das indagações, passamos a considerar a Semântica não apenas um componente que se integra ao ensino de língua materna, mas uma contribuição

efetiva ao ensino produtivo, pelo fato de conduzir o aluno à reflexão sobre os fenômenos que o cercam. Semântica deixa de ser, em nossa concepção, apenas uma citação nos planos de ensino e apresentações de manuais didáticos.

Para que, a partir das análises feitas, possamos considerar, nas aulas de Português, as relações semânticas que realizamos a todo momento, como falantes de nossa língua, finalizamos o nosso estudo apresentando, no quinto capítulo, *As capacidades intuitivas em foco: uma proposta de refletir sobre a linguagem*, uma breve intervenção no referido material didático, com o intuito de estimular a capacidade crítica e criativa do aluno, bem como mostrar ao professor que é possível recuperar práticas em suas dimensões teóricas, independente do material didático adotado.

A intervenção, a nosso ver, é necessária, porque acreditamos que o ensino de Semântica é relevante no ensino de Língua Portuguesa, além das constatações obtidas de que o professor não domina eficazmente a Semântica e de que o livro didático é muito restrito com relação ao seu ensino. E, como os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa são os próprios professores de Língua Portuguesa, a quem recai a responsabilidade do desenvolvimento da competência comunicativa, em um mundo em que as invenções e as descobertas ocorrem a cada passo, chegamos à conclusão de que a intervenção poderia ser proveitosa como uma forma de retornar a eles a contribuição dada à nossa pesquisa.

Nossa intenção, ao focalizarmos a “teorização da prática” da Semântica à luz dos avanços da investigação lingüística, corresponde a uma parcela de contribuição, mesmo que em pequena escala, ao desenvolvimento e construção do conhecimento. Conscientes de que não podemos ser práticos aplicadores de receituários, pretendemos, com esta pesquisa, recuperar práticas em suas dimensões teóricas, contribuindo para uma atuação didática fecunda e continuamente revivificada.

CAPÍTULO I

Contextualização do trabalho

1. O objeto de estudo: presença de Semântica na sala de aula

A investigação do objeto de estudo *presença de Semântica na sala de aula* surgiu do nosso interesse em considerar o ensino de língua materna ou ensino de Língua Portuguesa, como é denominado nas grades curriculares, ou simplesmente Português, como é tratado pelos alunos, não apenas como uma disciplina escolar, mas como uma atividade significativa que se volta a uma forma de ação social e tem como finalidade o desenvolvimento das habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever em um processo de expansão das possibilidades de usos da linguagem.

Ao referirmo-nos a um processo de expansão, pensamos no envolvimento do aluno com a situação ensino-aprendizagem, ao exercer a capacidade de pensar (perceber, compreender, analisar, sintetizar, avaliar) sobre o objeto do conhecimento (língua materna). Esse interesse está associado à convicção que temos de que a Semântica contribui para a reflexão lingüística, tendo em vista que o ensino da mesma tem duas funções específicas: tornar conscientes processos inconscientes de significação e aprender a refletir sobre um fenômeno natural. Sob tais considerações, acreditamos que podemos falar em Semântica de forma acessível,

sem que isso implique, obrigatoriamente, em cedência a simplismos como “antônimo é a palavra ou expressão de significação oposta à de outra. Ex.: feio – bonito; feliz – infeliz.” (Castro, 2000:177 – 5ª série).

Como educadores, temos plena consciência de que há questões que são objeto de investigação lingüística, que podem e devem ser incorporados à sala de aula, e, como pesquisadores, sabemos que há pesquisa de fatos lingüísticos desafiadores com uma vasta bibliografia no campo de experiências ricas que é a linguagem. Só que, cada vez mais, percebemos a necessidade de intercâmbio entre lingüistas e professores de Língua Portuguesa, uma vez que não há uma transposição eficaz do conhecimento científico produzido para a sala de aula.

Uma justificativa para a afirmação acima seria que o aluno de Letras não aprende suficientemente o uso da língua no momento em que deveria. O ideal seria que o aluno do curso de Letras aprendesse uma teoria para se tornar um especialista em Língua Portuguesa, mas o que acaba acontecendo é que, ao ingressar no ensino superior, o acadêmico espera aprender a ler, a escrever, a interpretar, a empregar a pontuação, a usar a vírgula, a acentuação gráfica, a concordância e a regência. Perguntamos, então: Para que serve a grade curricular do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental e no ensino médio, com cinco a sete períodos semanalmente em um longo período de escolaridade? Brincamos de estudar Português?

A escola, com onze anos, em média, de aulas de Português deve dar condições para que o aluno, com a devida consciência do conhecimento apropriado, saiba utilizá-lo nas mais diferentes situações comunicativas.

Há, sem sombra de dúvida, uma parcela de responsabilidade dos próprios lingüistas que tendem para a convicção de que é impossível tratar de assuntos da Lingüística de forma acessível, sem desvirtuamento e simplificação abusiva, e, da mesma forma, uma parcela de responsabilidade se aplica aos profissionais de língua materna que, comodamente, esperam que os lingüistas apresentem soluções prontas para aplicar em sala de aula.

Ao verificarmos que há uma cobrança por parte dos profissionais que ensinam Língua Portuguesa para que os “lingüistas saiam de suas redomas acadêmicas, adentrem as salas de aula e reflitam sobre a língua que o professor deve ensinar e que os alunos precisam aprender” (Souza, 1998:4), colocamo-nos na posição de profissionais interessados em mediar essa relação permeada de incompatibilidades.

(...) o que a escola cada vez mais oferece não são os processos do conhecimento, mas seus produtos já elaborados e na maioria já mutilados, defasados, desgastados. O ensino nas escolas cada vez mais se torna reiterativo; não há lugar para pensar, criticar, elaborar, construir, criar, produzir. Não há tempo para isso. (Mazzotti, 1986:113)

O processo de conhecimento, a nosso ver, implica em construção e, segundo Mazzotti, não há uma verdadeira interação comunicativa nas situações de ensino-aprendizagem; o que há é uma mecanização da palavra, através de um programa pré-estabelecido com uma organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação, em conformidade com a disciplina dicotomizada pela LDB nº 5.692/71. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo da divisão, e as escolas, ainda hoje, mantêm professores especialistas para cada tema como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. E a própria universidade acentua essa divisão.

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal. O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do ensino médio, dominem plenamente a nomenclatura em relação à função e ao uso. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática normativa que se ensina faz sentido àqueles que já sabem gramática, uma vez que são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada na escola. O que deveria ser um exercício para aprender a ler/escrever outras variedades lingüísticas, inclusive a de maior prestígio social, transforma-se em "uma camisa de força" incompreensível. A escola, então, prioriza o ensino prescritivo, ou seja, o aspecto formal da língua. Aspecto formal, este, já defasado e mutilado pelo fato de desvincular o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem.

E a gente tá estudando... sujeito, predicativo do sujeito. Estudamos verbos. Verbos de ligação. Deixa eu ver o que mais, é... preposições. Agora deixa ver o que estamos estudando... a gente tá estudando... a gente tá estudando sobre... ih! Eu não me lembro o que nós estamos estudando!... (Beltran, 1989:45-6)

Nosso objeto de estudo, inserido no ensino de língua materna, que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa e de habilidades lingüísticas, integra-

se em um trabalho sistemático e organizado através da seleção de informações, análise, síntese, argumentação e negociação de significados. Ao afirmarmos que o aluno deve participar do mundo social, vemos que é através do processo criador, que é a linguagem, que temos condições de organizar e informar nossas experiências. Dessa forma, conhecemos o mundo porque a linguagem é produto e produção cultural que permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir em um caráter pluridimensional e criativo, múltiplo e singular ao mesmo tempo.

Se a linguagem, dentro da sistematização de um conjunto de disposições e atitudes que citamos, permite-nos construir e constituir o mundo e, portanto, a própria subjetividade, o ensino nas escolas não pode ser reiterativo, isto é, reproduzir o modelo do ensino puramente prescritivo que visa à substituição do errado e inaceitável de décadas atrás. No contexto atual, em conformidade com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o estudo de Língua Portuguesa, na escola, “aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (PCN: 1997). Sendo assim, distanciando-nos de um ensino prescritivo que prega a normatização unicamente, devemos fortalecer a prática de um ensino produtivo.

Segundo Travaglia (1998), o ensino produtivo tem como objetivo, ao ensinar novas habilidades, conduzir o aluno ao uso da língua materna de maneira mais eficiente, ampliando seu conhecimento, sem, necessariamente, alterar padrões já adquiridos pelo mesmo. Para a realização desse objetivo, o ensino produtivo considera a interação entre a criação, a organização e a informação em uma atividade constitutiva.

Os aspectos que consideram o processo criador, entre outros, tornaram-se relevantes em nossa caminhada de educadores/pesquisadores, interessados em mediar a relação teoria/prática. E, pensando em alternativas eficazes, é que temos a intenção de propor estratégias ao processo ensino-aprendizagem de língua materna através de questões semânticas. Sob tais considerações, dirigimos nossa atenção à contribuição que a Semântica pode oferecer às aulas de Português. E, para que a contribuição se efetive, fortalecemos a idéia de um trabalho que se volta a atividades epilingüísticas e metalingüísticas.

Nas atividades epilingüísticas, que servem de embasamento para as atividades que expomos no capítulo V, a reflexão é fundamento da própria atividade

lingüística, pois o que se leva em consideração, essencialmente, é o ato de refletir sobre os elementos da língua e de seu uso relacionado ao processo de interação comunicativa. É no próprio processo de interação comunicativa que os recursos lingüísticos são estudados. Segundo Geraldi (1997:24-5), as atividades epilingüísticas, conscientes ou não, estão presentes em diferentes situações no processo de interação comunicativa, como nas repetições, nas hesitações, nas correções, entre outras. Já as atividades metalingüísticas se voltam à análise e à descrição através da categorização e sistematização do conhecimento lingüístico, ou seja, são atividades que visam à construção de um conhecimento sobre a própria língua. Em uma análise consciente dos elementos lingüísticos, o objetivo é explicitar como a língua é constituída e como a mesma funciona em diferentes situações de interação comunicativa. Tanto as atividades epilingüísticas como as metalingüísticas podem interagir na aprendizagem, acompanhando as novas diretrizes do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, em conformidade com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) que têm como meta o “aprender a aprender” e o “aprender a pensar” ao relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana.

Ao atribuímos, em nosso estudo, um valor significativo ao ensino produtivo, nossa intenção é a de que a disciplina de Língua Portuguesa não continue com a imagem de uma prática pedagógica que generaliza o conhecimento através de um conjunto de noções abstratas, exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura apenas. Mas sim, que possa superar a imagem de um ensino que não passa de uma seqüenciação aditiva de conteúdos que, coerentemente, nada tem a ver com a competência comunicativa, isto é, nada tem a ver com a capacidade do falante empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação.

2. As hipóteses

No contexto atual, em que as invenções e as descobertas ocorrem a cada passo, há uma grande preocupação com a produção acadêmica. Mesmo diante de uma produção rica, permanece a distância entre esse saber produzido e o saber transmitido pelo professor em sala de aula. Ao apontarmos a distância, referimo-nos a uma Semântica praticada pela Lingüística Contemporânea, que considera o

conhecimento intuitivo do falante de uma língua relevante em contraste a uma Semântica tratada de forma superficial pelos manuais didáticos, que servem de apoio ao trabalho docente. Tendo em vista o objeto de pesquisa a *presença de Semântica na sala de aula*, procuramos desenvolver um estudo que verifique como o referido objeto, a Semântica, aparece na sala de aula. Para tanto, elaboramos hipóteses-chave:

- (i) os professores, em geral, atribuem à Semântica um valor secundário, pois priorizam o ensino prescritivo;
- (ii) os professores de Língua Portuguesa, praticamente, desconhecem a área de Semântica, o que dificulta a eles trabalharem aspectos do significado, mesmo aqueles que intuitivamente dominam;
- (iii) o livro didático, utilizado como recurso no planejamento das aulas, norteador do conteúdo programático e dos procedimentos metodológicos, procura desenvolver a linguagem escrita e oral e a proficiência da norma culta, mas não considera, igualmente, os aspectos semânticos como relevantes para a condução da análise e reflexão sobre a linguagem;
- (iv) os professores, sob influência do manual didático, trabalham apenas os fenômenos semânticos já incorporados no mesmo (a saber, a sinonímia, a antonímia e a polissemia);

3. A metodologia

Com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de Semântica nas aulas de língua materna ou da disciplina de Língua Portuguesa, nosso estudo pretende, a partir da problematização a *Semântica aparece no ensino de língua materna?* e *Como ela aparece?*, focalizar o objeto de estudo *presença de Semântica na sala de aula*.

Para a realização do estudo que tem como foco a Semântica em uma perspectiva da Linguística Aplicada, procuramos associar os conceitos e fenômenos

consagrados, que constituem o senso comum do semanticista à concretude do fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, nosso propósito é o de estabelecer uma relação entre o conhecimento teórico do professor e a prática pedagógica desenvolvida no material didático para desenvolvermos um estudo de caso em uma abordagem qualitativa.

O estudo de caso, segundo Nisbet e Watt (1978:17-24), seja ele simples e específico ou complexo e abstrato é qualitativo, pois, ao tratar de um fenômeno de forma contextualizada, constitui-se de dados descritivos em um plano aberto e flexível. O desenvolvimento de um estudo de caso, em conformidade com os respectivos autores, dá-se em três fases: uma primeira, denominada aberta ou exploratória, uma segunda mais sistemática em termos de coleta de dados, e uma terceira, que consiste na análise e interpretação sistemática dos dados. Durante o estudo, não é possível precisar as delimitações das referidas fases, pois elas se superpõem em diversos momentos.

Na fase exploratória, o estudo sobre o objeto *presença de Semântica na sala de aula* começou como um plano incipiente, que foi se delineando mais claramente, à medida que fomos desenvolvendo o mesmo.

Inicialmente, questões críticas surgiram, como: Professores, em contato com os princípios que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas ou em cursos de aperfeiçoamento, percebem que a Semântica pode auxiliar em atividades que se voltam à análise e reflexão sobre a língua?; Professores da disciplina de Língua Portuguesa valorizam a Semântica como um componente de planejamento das aulas?; O manual didático, suporte de planejamento das aulas, promove o aprendizado de fenômenos semânticos através de atividades significativas, produtivas e desafiadoras?

Essas questões, fruto das observações que realizamos em nossa prática docente, ao acompanharmos em encontros, oficinas pedagógicas e seminários, a angústia manifestada por professores de Língua Portuguesa, no que diz respeito à obtenção de resultados após a transferência do conteúdo programático, foram sendo explicitadas na medida em que se mostraram relevantes no exame de literatura pertinente. Nessa fase exploratória, descobrimos que, embora a literatura sobre a Lingüística Aplicada até seja extensa, são pouquíssimas as obras que se preocupam com a Semântica em sala de aula. Assim, nosso projeto se mostra promissor porque vem preencher lacunas.

Nesse primeiro momento, além de especificarmos as questões críticas, procuramos estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo. Para tanto, definimos como informantes, professores em exercício no ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, das redes pública e privada, localizadas no município de Erechim, RS, para que pudéssemos obter dados necessários em nosso estudo. A opção pelo ensino fundamental é decorrente de observações que fizemos nos planos de ensino, uma vez que os referidos planos concentram, praticamente, todo o conteúdo da estrutura e funcionamento da língua nos níveis fonético, morfológico, semântico e sintático.

O grupo de informantes, composto por oito professoras, quatro de cada rede, possui formação universitária em Letras e todas com Pós-graduação a nível de especialização. Duas com cinco a dez anos de trabalho voltado ao magistério e seis acima de dez anos de atuação. A homogeneidade na formação nos permitiu pensar em avaliação do conhecimento teórico e não da terminologia. Nossa intenção, nesse momento, foi a de verificar se o professor, de forma consciente, sabe o que são relações semânticas e se ele consegue explicitar o conhecimento intuitivo que tem. Acreditamos que é a partir desse saber explícito, que o professor de Língua Portuguesa pode atuar como um agente facilitador no processo de construção do conhecimento.

Uma vez identificados os sujeitos, procedemos à coleta sistemática de informações, utilizando como instrumento um questionário. A aplicação do referido instrumento ocorreu no próprio ambiente escolar, contando com o tempo aproximado de vinte minutos para que os sujeitos, individualmente, respondessem as questões propostas. Como nosso propósito era ver aflorar a presença da Semântica através do conhecimento teórico do professor, sem a intenção de perguntarmos diretamente, apresentamos situações exemplificadas no corpo do trabalho que envolvem os fenômenos clássicos da literatura (anexo 1).

O primeiro foco da nossa investigação, nessa fase em que procuramos delimitar o estudo de caso, voltou-se à concepção que o professor tem do ensino de Língua Portuguesa, eixos que estruturam este e noção de ensino produtivo. Focalizarmos a Língua Portuguesa, primeiramente, abriu-nos caminhos para investigarmos o conhecimento teórico que o professor tem de Semântica e de relações semânticas, uma vez que o termo *Semântica* é citado no conteúdo programático dos planos de ensino de Português.

A investigação, em nossa pesquisa, representa um dado importante, porque consideramos o conhecimento teórico indispensável a um profissional da língua materna, tendo em vista que é próprio do ofício do professor transmitir, ensinar e internalizar competências e formas de pensar, pois saberes e habilidades são necessárias à vida. E, se o professor não tiver um conhecimento explícito, como poderá trabalhar o conhecimento implícito de seus alunos?

Não sendo possível explorar todos os ângulos do objeto de estudo em um tempo razoavelmente limitado, selecionamos aspectos mais relevantes. O recorte de certos fenômenos semânticos foi determinante para que pudéssemos chegar a uma compreensão da situação estudada. Os aspectos apontados pelos informantes serviram de guia para reflexão e estudo mais aprofundado, assim como para definição das relações semânticas a serem analisadas na etapa seguinte.

Com a preocupação de compor uma unidade e obtermos respostas consistentes às perguntas que norteiam nossa pesquisa, vimos que avaliar o conhecimento teórico do professor não seria suficiente para mapearmos a Semântica no ensino de língua materna. Considerando, então, que os professores adotam material didático, apostila do *Positivo* (2001) na rede privada, e o livro didático *Português: idéias e linguagens* de Maria Conceição Castro (2000) na rede pública, para dar completude ao primeiro foco da nossa investigação, procuramos, na fase de análise sistemática, associar à avaliação do conhecimento teórico do professor uma análise qualitativa do referido material, com o objetivo de verificarmos a presença de Semântica. A justificativa da análise se dá pelo fato de considerarmos o material didático um instrumento que serve de eixo norteador de planejamento ao professor e de aprendizado ao aluno.

Inicialmente, em nossa análise qualitativa, procuramos observar em que situações as questões relacionadas aos fenômenos semânticos aparecem nos manuais didáticos. Ao verificarmos a presença de relações semânticas em diferentes seções que constituem as unidades, como no estudo do vocabulário e na compreensão textual, procuramos elencar as atividades partindo de uma análise dos próprios exercícios de compreensão textual, uma vez que a Semântica auxilia no entendimento do texto, focalizando, a partir desses, as relações semânticas exploradas.

A partir da avaliação feita do conhecimento teórico do professor da disciplina de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, e da respectiva análise do material

didático adotado, procuramos estruturar uma breve intervenção, apresentando propostas de atividades ao trabalho desenvolvido nos manuais didáticos. Nossa intenção, ao apresentarmos sugestões de atividades, é que, através dessas, o professor possa desvendar fatores ainda obscuros para si na área de Semântica, permitindo-lhe uma maior aproximação do seu conhecimento teórico com o saber semântico que consta na literatura especializada, apontando uma nova forma de olhar a Semântica em sala de aula.

Dentro da nova proposta dos *PCNs* (1997), o professor tem um papel fundamental, tendo em vista que é ele quem toma a iniciativa de escolhas. E, analisando as necessidades dos alunos, o professor pode planejar o desenvolvimento, aprofundamento e inter-relação dos conhecimentos, vinculando o aluno ao caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. O professor, nesse novo contexto, não é um simples transmissor de conhecimento, mas aquele que seleciona a informação e apresenta-a de forma investigativa e reflexiva.

A análise dos saberes, das necessidades dos alunos e do entorno social, segundo os *PCNs*, fornece os dados básicos para uma intervenção pedagógica. E é pensando, exatamente, em nosso interesse de investigar a *presença da Semântica na sala de aula*, através de um trabalho que envolve o conhecimento do professor e o material didático por ele adotado, que temos em vista a elaboração de um instrumento que sirva de subsídio para elucidar o próprio conhecimento do profissional de língua materna, contribuindo para o delineamento de estratégias que desenvolvam a criticidade e a criatividade do nosso aluno através da Semântica, para que o mesmo possa, cada vez mais, desenvolver sua autonomia intelectual.

CAPÍTULO II

O senso comum em Semântica : uma recapitulação teórica

Acompanhando as tendências gerais da evolução lingüística contemporânea, que levaram estudiosos e interessados no assunto, nas últimas três décadas, a se interessarem, cada vez mais, pelo estudo da ciência da significação, apresentamos, inicialmente, neste capítulo, um breve percurso da história da Semântica, tendo em vista a delimitação do seu objeto de estudo – o significado, bem como sua heterogeneidade.

Com a finalidade de mostrarmos o nosso próprio estudo da área, em seguida, apresentamos o que a literatura em Semântica tem considerado como fenômenos que, certamente, constituem parte da capacidade semântica intuitiva dos falantes. Todos nós sabemos atribuir significados a diferentes sentenças. Sob esse pressuposto, fizemos uma exposição das propriedades essenciais das línguas naturais: criatividade, referencialidade e trama de sentenças para tratarmos da referida capacidade humana.

O objetivo deste capítulo, ao desenvolvermos alguns conceitos basilares, é servir de subsídio para todo trabalho de análise que realizamos, resultando em um mapeamento da Semântica em sala de aula. Os fenômenos consagrados pela Lingüística Contemporânea, definidos e expostos no decorrer do capítulo,

representam o senso comum do semanticista, tendo em vista que, independente de sua opção teórica, deve saber explicá-los.

Para encaminharmos uma primeira conclusão, além dos fenômenos mais exemplares que expomos, fizemos uma breve explanação de valores aspectuais, efeitos de sentido: denotação e conotação e linguagem figurada representada pelos processos analógicos: comparação e metáfora. Acrescentamos os referidos recursos, pelo fato de serem intuitivamente empregados pelos falantes e possíveis de serem explorados no processo de reflexão das capacidades intuitivas.

1. A Semântica e os limites move-dições do seu objeto de estudo: o significado

Inegáveis são os estudos realizados na investigação lingüística, bem como é inegável a compreensão da importância da Lingüística para o ensino de línguas. Diante de avanços, vemos que o ensino de Língua Portuguesa, de forma específica, tem sido objeto de inúmeras investigações por pessoas interessadas no assunto. Tanto lingüistas quanto pedagogos têm dirigido uma atenção especial aos aspectos que tratam da estrutura e funcionamento da língua nos diferentes níveis, fonético/fonológico, morfológico, sintático, textual-discursivo, estilístico, semântico, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa.

Ao considerarmos as atividades de língua materna como atividades de reflexão sobre a linguagem em situações de interação comunicativa, direcionamos nossa atenção, de modo especial, ao último nível citado: o semântico que, por muito tempo, na história da Lingüística, é deixado à margem ou restrito a algumas tentativas incipientes de integração ao aspecto gramatical nos estudos lingüísticos.

Falamos em Semântica implica em tratarmos da delimitação do seu objeto de estudo: o significado. O próprio termo significado antecede a definição de Semântica, pelo que verificamos nos estudos referentes à antiga filosofia grega. Platão, em seu diálogo *Crátilo*, já empregava o termo na especulação acerca da origem das palavras. Da mesma forma, o termo significado foi utilizado por Aristóteles no tratado *Sobre a Interpretação* e na perspectiva da etimologia pelos romanos Cícero, Horácio, Quintiliano, entre outros. Assim, fica evidente que o estudo do significado é antigo; o problema é a pretensão de um estudo científico

do significado. É sobre essa possibilidade que, ainda hoje, pairam dúvidas. E é por isso que a Semântica ficou à margem da Lingüística.

O termo *Semântica*, designando a “ciência das significações”, foi empregado pela primeira vez em 1883, através das palavras de Breal:

O estudo para o qual convidamos o leitor a seguir-nos é de espécie tão nova que sequer recebeu nome ainda. Com efeito, é sobre o corpo e a forma das palavras que a maioria dos lingüistas tem exercido sua sagacidade: as leis que presidem à transformação dos sentidos, à escolha de novas expressões, ao nascimento e morte das locuções, ficaram na obscuridade ou só foram indicadas de passagem. Com este estudo, tanto quanto a Fonética e a Morfologia, merecem ter seu nome, denomina-lo-emos Semântica, isto é, a ciência das significações. (Breal, *apud* Paviani, 1976:49)

Seguindo um percurso histórico, a partir do que Breal afirmou, na década de 1960, vemos que há inexistência de trabalhos abrangentes de Semântica. O que é possível comprovar pelas palavras ditas por Fodor e Katz, em 1964 (*apud* Marques, 1990:8):

Ao contrário de áreas lingüísticas relativamente mais amadurecidas, como a Fonologia e a Sintaxe, a Semântica não existe ainda como um campo definido de investigação científica e sim como um conjunto de propostas para a sua criação... Assim, a única maneira que se tem de descrever de modo preciso a atual situação da Semântica é mostrar parte de sua heterogeneidade.

Ao acompanharmos diferentes afirmações, em diferentes épocas, encontramos, em 1966, a exposição de Weinreich (*idem*, p.8) sobre a situação da Semântica nos estudos relativos à linguagem, reforçando a pluralidade e diversidade das diretrizes teóricas em relação ao estudo do significado:

Se solicitado a resumir, em poucas palavras, propriedades semânticas universais das línguas acerca das quais os lingüistas não discordariam, é muito provável que listasse duas:

- (a) Todas as línguas são mecanismos de veiculação simbólica de informações de um tipo particular (...)
- (b) A representação semântica do universo feita pelas línguas em geral é arbitrária e diferente em cada uma delas.

(...) A escassez de dados relevantes é o maior obstáculo para a elaboração de hipóteses viáveis em Semântica. Existe um abismo fatal entre a teoria semântica e a descrição semântica das línguas, um abismo que condena toda teoria à vacuidade e toda descrição à atomização.

Mesmo com o conhecimento científico da linguagem passando por uma grande evolução na Lingüística, dez anos após a manifestação de Weinreich, identificamos a mesma complexidade dos fenômenos relativos ao significado nas palavras de

Leech (In op. cit. p.9), considerando que no transcorrer do tempo muitas outras afirmações foram feitas em relação à Semântica::

(...) é tal a diversidade de enfoques, que é possível ler dois livros de Semântica e praticamente nada encontrar em comum entre eles. Nenhum autor tem condições de fazer um levantamento global do campo de conhecimento da Semântica – ou pelo menos, se o fizer, vai terminar com um levantamento superficial sobre “o que os outros pensaram” acerca de significado.

A integração dos fenômenos relativos ao significado em linguagem se mantém incapaz de apresentar um quadro coerente no decorrer das diferentes épocas, pelo que verificamos nas palavras de Ilari (*apud* Dascal 1982:7):

Os mais antigos textos lingüísticos de que temos notícia giram em torno de problemas semânticos. Entretanto, a Semântica ainda é hoje, de todas as disciplinas lingüísticas, uma das menos integradas, sendo motivo de controvérsia não só as direções e métodos em que se devem buscar soluções corretas para os problemas relevantes, mas ainda a identificação dos ‘problemas relevantes’, para além de orientações muito gerais, segundo as quais a Semântica se interessa por fenômenos de significação.

Seguindo a linha do tempo, poderíamos apontar diferentes manifestações de diferentes estudiosos. Demonstramos isso através das palavras de Ilari e Geraldi (1999:6), que se referem à própria dispersão da Semântica:

A palavra ciência evoca domínios de investigação claramente definidos, a respeito dos quais os cientistas aperfeiçoaram métodos de análise unanimemente aceitos e elaboraram conhecimentos coerentemente articulados e fiéis aos fatos. Ao contrário disso, a Semântica é um domínio de investigação de limites movediços: semanticistas de diferentes escolas utilizam conceitos e jargões sem medida comum, explorando em suas análises fenômenos cujas relações não são sempre claras: em oposição à imagem integrada que a palavra ciência evoca, a Semântica aparece, em suma, não como um corpo de doutrina, mas como o terreno em que se debatem problemas cujas conexões não são sempre óbvias.

Com a intenção de apresentarmos uma visão panorâmica, vimos que há muito que a Semântica constitui uma das disciplinas controversas no estudo da linguagem. Uma das razões, talvez, que justifica a falta de conhecimento teórico dos professores e uma valoração secundária nos planejamentos e manuais didáticos. Mas, apesar de constituir uma das áreas teoricamente ou metodologicamente mais frágil, podemos afirmar que, nos estudos lingüísticos, há consciência de que linguagem é significação, e que questões semânticas constituem um domínio específico de conhecimento da língua nos estudos contemporâneos.

Segundo Pires de Oliveira (2001:18), a história da Semântica, no Brasil, ainda

é um terreno a ser explorado, pois o que possuímos são fragmentários trabalhos de Semântica que se limitam a coletâneas de artigos traduzidos e publicados com a finalidade de divulgar a evolução dos estudos semânticos, além de restritos estudos teóricos.

As últimas três décadas assistiram ao interesse, cada vez mais crescente, pelo estudo da significação, como já afirmamos, surgindo nesses últimos 30 anos a reflexão sobre o significado no âmbito da disciplina de Semântica. A década de 70 é, em conformidade com Altman (1998, *apud* Pires de Oliveira, 1999:2), um momento de grande efervescência teórica, pois, diferentes tendências teóricas como a Semiótica, a Semântica Formal, a Semântica Argumentativa e a Semântica Funcional possibilitaram o surgimento de oposições teóricas.

Ao referir-se às oposições teóricas, Pires de Oliveira (1999:18) afirma que “é possível que nem todos os semanticistas, mesmo quando conversam, estejam atrás do mesmo objetivo final. Não precisamos estar atrás do mesmo objeto para produzirmos conhecimento partilhado”. É possível, então, pensarmos em investigação e em progresso da ciência através da própria competição entre teorias conflitantes, pois diferentes abordagens podem nos ajudar a entender melhor a diversidade do fenômeno significado.

Quando mencionamos o termo significado, em uma associação imediata, lembramos de conceitos de Semântica que vimos no decorrer de nossa formação acadêmica: “Semântica é o estudo do significado em linguagem.” “ Semântica é o estudo da significação das formas lingüísticas.” Pela relação que, costumeiramente, fazemos, parece simples estabelecermos o objeto de estudos da Semântica: o significado das formas lingüísticas e suas funções na linguagem. Simples, porém impreciso, pois no momento em que generalizamos, não temos um esclarecimento do que é o próprio significado.

“É Semântica tudo o que se refere ao sentido de um sinal de comunicação” (Guiraud, 1986:8). Exatamente esse conceito já levou diferentes semanticistas ao estudo de tradições distintas em pesquisas semânticas. Segundo Moura (1999:62-3), os estudos se voltam a duas tradições opostas. Uma primeira, voltada à questão semiológica que procura sistematizar os mecanismos de relações entre as palavras e que visa à significação na produção de enunciados. E, uma segunda, voltada à lógica pela explicitação das relações entre as palavras e as coisas que representam os fatos do mundo. Seja através da identificação do significado de palavras que se

relacionam ou em uma representação das condições de verdade, o significado não pode ser compreendido nem mesmo explicado fora de noções de valor e de intencionalidade.

A Semântica, em conformidade com Ilari & Geraldi (1999:5), “é um domínio de investigações de limites moveáveis”, tendo em vista que questões relativas ao significado se desdobram em vários planos. Assim, podemos dizer que o conceito de Semântica é decorrente de definições múltiplas e divergentes do significado, bem como da pluralidade dos fenômenos que especificam o objeto da Semântica. Descrivê-la, portanto, seria uma tentativa de demonstrar a sua própria heterogeneidade.

A consideração de que o significado expressa uma relação é consenso entre os lingüistas, mas, mesmo diante de um posicionamento comum, verificamos que existem divergências entre os estudiosos no que diz respeito às próprias relações. Há os que entendem como sendo uma relação entre signos. Há os que vêem como relação entre uma representação mental e o signo. Há os que entendem como relação entre signo e objeto no mundo e há, também, os que acham que tais abordagens não se excluem, mas se completam.

Segundo Borges Neto (texto inédito), independente de nos orientarmos por uma natureza referencial, ideacional ou comportamental, o que devemos considerar, como suporte nas relações que constituem o objeto do estudo da Semântica, é o estabelecimento de uma metalinguagem que reduza os significados das mais diferentes naturezas a uma representação cientificamente manipulável entre o lingüístico e o não-lingüístico. Dessa forma, podemos afirmar que o que a Semântica busca é a construção de um modelo da capacidade que o falante tem de entender as sentenças, como verificamos nas correntes a que Marques (1990:19) faz referência:

a) o significado de uma forma lingüística é a sua referência, a entidade, classe de entidades, o acontecimento, classe de acontecimentos, que a forma nomeia ou designa, isto é, a que se refere – natureza referencial;

b) o significado de uma forma lingüística é a imagem mental, o conceito, a que essa forma serve de sinal externo intersubjetivo - natureza ideacional;

c) o significado de uma forma lingüística é o seu uso, ou seja, o seu emprego de acordo com os estímulos que a condicionam e as respostas ou reações, verbais e não-verbais, adequadas às circunstâncias, finalidades e condições em que é utilizada – natureza comportamental. [grifo nosso]

Há várias formas de descrever o significado na relação linguagem e mundo em diferentes abordagens teóricas, como afirma Pires de Oliveira (1999:1), pois a problemática do significado ultrapassa as próprias fronteiras da Lingüística. A partir do momento em que nos deparamos com diferentes teorias, questionamos: Significado é uma relação casual entre as palavras e as coisas? O significado é de domínio público? É individual? Pode corresponder a uma entidade mental? Entre outras perguntas, vemos que definir o objeto de estudos da Semântica não é uma tarefa simples, tendo em vista que não há consenso entre os semanticistas sobre o que é o significado. O que há são várias formas de descrever o significado em diferentes Semânticas, o que veremos a seguir.

2. Os domínios da Semântica

Para demonstrarmos a heterogeneidade dos estudos ligados á noção de significado, procuramos focalizar noções específicas deste diante da relação linguagem e algo que não é linguagem (mundo, conceitos, representações...) em diferentes teorias. A partir de uma rápida menção á Semântica Estrutural, apresentamos uma abordagem do atual estado da arte nas Semânticas Contemporâneas como a Semântica Formal, a Semântica da Enunciação e a Semântica Cognitiva.

2.1 Semântica Estrutural

Quando nos referimos ao estruturalismo, lembramos, imediatamente, do mestre de Genebra. Saussure iniciou o estudo na linha estrutural mostrando que a língua é uma estrutura e que as palavras formam um sistema. É esse sistema que permite que uma palavra tenha o seu valor definido em relação às outras palavras. O modelo de Saussure funda a noção de signo na oposição entre significante, que ele chama de forma, e, significado, que corresponde ao conteúdo. Para Saussure, o signo é imotivado, bem como o valor de um signo não depende daquilo a que o signo se refere, mas apenas ao sistema da língua. Nessa perspectiva, cabe à Lingüística estudar a língua como sistema de signos por meio dos quais se

exprimem idéias, bem como explicar os motivos que tornam a língua um sistema especial, sem qualquer alusão ao mundo externo.

Segundo Lyons (1977:190), na *Semântica Estrutural*, a língua é vista como uma “estrutura relacional única”. As unidades (sons, palavras, significados) correspondem tanto à essência como à existência das relações com outras unidades do sistema lingüístico, isto é, tanto as unidades quanto as inter-relações das mesmas são identificadas de forma simultânea e dependente. Assim, os significados das palavras são intrínsecos à língua a que pertencem, tendo cada qual a sua própria estrutura fonológica e gramatical.

É na noção de estrutura, em conformidade com Ullmann (1964:508), que surge a interdependência entre os conceitos e as palavras. E é pelo estudo das esferas conceituais que a *Semântica Estrutural* atinge seu êxito, abrindo uma nova fase na história da Semântica com os estudos dos campos semânticos de Trier, em uma determinação dos campos como setores estreitamente entrelaçados do vocabulário.

Trier (*apud* Ullmann, 1964:508-529), ao estudar as palavras em relação ao setor conceitual do entendimento, determina que as referidas palavras, ao formarem um campo lingüístico, passam a constituir um conjunto estruturado e dependente umas das outras. Ao comparar dois campos semânticos distintos, Trier pretendia recobrir o mesmo campo conceitual com apoio na metáfora ou analogia, afirmando que o vocabulário, como um todo, é um sistema único, integrado e totalmente articulado.

Outras teorias dos campos semânticos, segundo Ullmann (*idem*), surgiram após a teoria de Trier como as relações existentes no interior de sintagmas bipartidos compostos de um nome e um verbo ou um nome e um adjetivo, ligados por um significado essencial. Outras contribuições significativas surgiram, como a investigação de sistemas culturalmente importantes, entre eles o vocabulário de parentesco e plantas ou análise estilística de textos. Contribuições importantes na época, mas que, posteriormente, conduziram estudiosos à reflexão sobre a impossibilidade de se estudar o vocabulário de uma língua fora de sua estrutura gramatical e fora do contexto em que as palavras ocorrem.

Pelo exposto, podemos constatar que a *Semântica Estrutural* considera o sentido definido a partir de estruturas de um sistema lingüístico, em que as relações dos termos se condicionam reciprocamente. Dessa forma, o significado, no

estruturalismo de vertente saussureana, só pode ser determinado a partir da distinção estabelecida entre outros significados, sendo definido como uma unidade de diferença que exclui o objeto no mundo.

2.2 Semântica Formal

Para falarmos da Semântica Formal, partimos do exemplo de Aristóteles desenvolvido na lógica clássica para explicar o raciocínio humano dedutivo:

- (1) Todo homem é mortal.
- (2) Sócrates é homem.
- (3) Logo, Sócrates é mortal.

Ao considerarmos verdadeiras as duas primeiras sentenças, chamadas de premissas, é possível chegarmos à conclusão da verdade da terceira. De acordo com Aristóteles, no raciocínio dedutivo, as relações de significado independem do conteúdo das expressões *homem* e *mortal*, mas dependem da relação que se estabelece entre os termos, o que possibilita a descrição da relação de sentido; uma relação formal, portanto. Dessa forma, se o conjunto dos homens está contido no conjunto dos mortais, e, se Sócrates é um elemento que faz parte do conjunto dos homens, necessariamente, ele compõe o conjunto dos mortais.

Essas são relações lógicas, ou formais, porque podemos representá-las por letras vazias de conteúdo, mas que descrevem as relações de sentido. Podemos, pois, dizer que "se A é um conjunto qualquer que está contido em um outro conjunto qualquer, o conjunto B, e se *c* é um elemento do conjunto A, então, *c* é um elemento do conjunto B".(Pires de Oliveira,2001:20)

Se à Semântica cabe o estudo dos aspectos objetivos do significado, é o sentido, segundo Frege (1978), o que permite a nós, membros de uma comunidade, chegar a uma referência no mundo. Para estabelecer a distinção entre sentido e referência, Frege faz uma analogia entre um telescópio apontado para a lua. A lua, em conformidade com o pensamento de Frege, é a referência, ou seja, a lua existe independentemente de quem a observa. A imagem da lua, através das lentes do

telescópio, que é compartilhada por diferentes pessoas, em diferentes posições, é o sentido. De acordo com essa teoria, sentenças diferentes podem ter a mesma referência, apesar de expressarem sentidos diferentes. É o que verificamos através do clássico exemplo:

(4) A Estrela da Manhã é a Estrela da Manhã.

(5) A Estrela da Manhã é a Estrela da Tarde.

Apesar dos dois nomes *Estrela da Manhã* e *Estrela da Tarde* terem o mesmo objeto como referência: Vênus, são diferentes quanto ao sentido. Na sentença (4) temos a relação de igualdade ($a=a$), inquestionável; já em (5) temos a relação ($a=b$), na qual apreendemos uma verdade sobre o mundo ao verificarmos que a referência de *Estrela da Manhã* é mesma de *Estrela da Tarde*. Assim, *Estrela da Manhã* e *Estrela da Tarde* são dois caminhos para se chegar a mesma referência.

O sentido só nos permite conhecer algo, se a ele corresponder uma referência. Em outros termos, o sentido permite alcançarmos um objeto no mundo, mas é o objeto no mundo que nos permite formular um juízo de valor, isto é, que nos permite avaliar se o que dizemos é falso ou verdadeiro. A verdade não está, pois, na linguagem, mas nos fatos do mundo. A linguagem é apenas um instrumento que nos permite alcançar aquilo que há, a verdade ou a falsidade. (Pires de Oliveira, 2001:22)

Segundo Frege (1978:62-3), *Estrela da Manhã* e *Estrela da Tarde* representam nomes próprios cuja referência é um objeto determinado.

A referência, diferentemente do sentido, é uma extensão do nome próprio, concreta ou abstrata, que se mantém inalterável, enquanto que o sentido pode sofrer variações pela possibilidade de diferentes expressões designarem o mesmo objeto.

Para a Semântica Formal, as questões que se referem ao significado são descritas por uma metalinguagem como a lógica e a matemática com o objetivo de explicar as línguas naturais, podendo levar em conta mundos possíveis. Isso significa que o falante pode produzir e interpretar sentenças novas, bem como pode, através da linguagem, fazer referência ao mundo tanto externo, quanto interno, em uma inter-relação de sentenças.

2.3 Semântica Enunciativa

Herdeira do estruturalismo, a Semântica da Enunciação trabalha com o processo, ou seja, com o discurso em que a língua é considerada como um aparelho em funcionamento, apropriada por um sujeito e com realização em uma dada situação. Sob esse pressuposto, o significado é visto como "o resultado de um jogo argumentativo criado na e pela linguagem em um ato de enunciação" (Pires de Oliveira, 2000:6). Na Semântica da Enunciação, a linguagem constitui o mundo e a referência é uma ilusão criada pela própria linguagem.

Segundo Ducrot (1987:65), a linguagem é um jogo de argumentação e, no momento em que o falante se apropria do aparelho formal da língua, constitui o *eu - que enuncia*, o seu *interlocutor - o tu*, e a *referência - o ele*, sendo o objeto do mundo convertido em objeto de discurso. Dessa forma, estamos sempre inseridos na linguagem.

Na enunciação, as formas lingüísticas são preenchidas de significado determinado intencionalmente, com o objetivo de convencer o outro a respeito de nossa verdade. Assim, não falamos sobre o mundo, mas sim, falamos para construir um mundo.

De acordo com a Semântica Enunciativa, o sentido só é possível na enunciação e nos encadeamentos argumentativos dos quais a palavra participa. Com a intenção de que o outro entre em nosso jogo discursivo, a verdade se forma na argumentação. Fora da enunciação, as unidades da língua são formas vazias, pura virtualidade, disponíveis para serem atualizadas em sentidos. No exemplo:

(6) Ginter parou de estudar.

E1: Ginter estudava.

E2: Ginter não estuda mais.

vemos que há na enunciação de (6), um determinado enunciador que afirma E₁ - o pressuposto evidenciado, o qual analisaremos, posteriormente; bem como existe um outro enunciador que afirma E₂, a informação posta. Sob essa consideração, podemos fazer diferentes leituras de um mesmo enunciado, e este, pode apresentar significados diferentes, mas, relacionados. Ao negarmos E₁ realizamos uma

negação polêmica, isto é, nega-se o pressuposto; e, ao negarmos E2 realizamos uma negação metalingüística, negando o posto.

Aplicando testes de negação, é possível, através da Semântica Enunciativa, resolvermos problemas de ambigüidade. Convém ressaltar que a Semântica Formal também apresenta explicação para fenômenos semelhantes, só que com outras ferramentas.

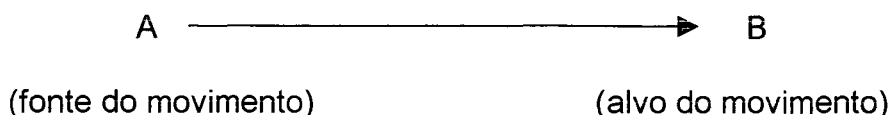
2.4 Semântica Cognitiva

A Semântica Cognitiva é um modelo semântico recente, que vem atuando em diferentes níveis de análise da linguagem, da Fonologia á Pragmática, tendo um de seus marcos inaugurais em 1980, com a publicação de *Metaphors we live by* de George Lakoff e Mark Johnson (Pires de Oliveira, 2001:33).

Na Semântica Cognitiva, a referência não é constituída pela linguagem, nem mesmo a linguagem é um jogo argumentativo. O significado não é lingüístico, mas sim, corpóreo, devido a ativação de esquemas que derivam de nossas experiências com o mundo. A significação lingüística, na Semântica Cognitiva, emerge de nossas significações corpóreas, isto é, dos movimentos dos nossos corpos que incluem tanto experiências sensório-motoras como emocionais e sociais, em interação com o meio em que vivemos.

Ao fazer um estudo sobre nossa experiência corpórea com o mundo, a Semântica Cognitiva fundamenta o significado de nossas expressões lingüísticas sobre o espaço, uma vez que são as ações no mundo que nos permitem apreender os esquemas imagéticos espaciais.

Para explicar que o significado deriva de esquemas sensório-motores, a Semântica Cognitiva se baseia na experiência corpórea da criança com o mundo, na qual a criança realiza diferentes movimentos em direção a determinados alvos. Desses movimentos, é que surge um esquema imagético cinestésico, ou seja, a criança percebe que há um ponto de partida, um percurso que ela segue e um ponto de chegada. Para representar a fonte em direção a um alvo do movimento, Lakoff e Johnson (idem) nos apresentam um esquema, o qual denominam *caminho*:



O esquema imagético, segundo a Semântica Cognitiva, é o que dá sentido às sentenças, como nos exemplos:

(7) Fui de casa para a universidade

(8) Vim de Erechim.

Além do esquema *caminho*, podemos verificar nas sentenças (9) e (10) o esquema denominado *recipiente*, que se refere ao fato do sujeito estar dentro e fora de algum lugar, dando sentido às seqüências lingüísticas.

(9) Encontro-me em Florianópolis.

(10) Nasci em Cascavel.

Considerando que é pela abstração que podemos chegar a uma conceitualização dos domínios de experiência, a Semântica Cognitiva procura enfatizar os mecanismos da metonímia, ao viabilizar relações de hierarquia entre conceitos, e da metáfora, através da correspondência entre um domínio de experiência com outro domínio, o que nos permite “mapearmos esquemas apreendidos diretamente pelo nosso corpo, em domínios mais abstratos, cuja experimentação é indireta”. (id. *ibid.* p.36) Em:

(11) Enquanto recuperava-se do acidente, Jordano foi de mal a pior.

(12) A defesa da tese foi das 14 h às 17 h.

vemos que na sentença (11), utilizamos um esquema para expressar passagens de um estado emocional a outro, o que representa uma sentença metafórica, porque há o mapeamento do domínio físico da experiência espacial para conceituarmos as condições físicas e/ou estado de saúde na sentença. Já na sentença (12), o tempo se estrutura através do esquema espacial *caminho*. Há um ponto de partida do movimento temporal às 14 horas, um percurso e um ponto de chegada às 17

horas. Dessa forma, há preservação das inferências do *domínio fonte* no *domínio alvo*, propriedade fundamental da metáfora.

3. A Semântica e o conhecimento teórico consagrado

No intuito de fazermos um mapeamento da Semântica, direcionamos nosso estudo, após um breve percurso pelas diferentes Semânticas, para algumas propriedades consideradas essenciais das línguas naturais. Propriedades que parecem constituir um conhecimento teórico consagrado na área de Semântica, ou seja, há um fundo comum que todas as Semânticas procuram dar conta e que o semanticista, em suas investigações, procura entender.

3.1 As propriedades essenciais das línguas naturais: criatividade, referencialidade e trama de sentenças

Ao considerarmos a criatividade, a referencialidade e a trama de sentenças como propriedades essenciais das línguas naturais, entendemos a possibilidade de construção e reconstrução de sentenças através da capacidade semântica intuitiva dos falantes. Falar em criatividade é importante, pois temos uma capacidade de entender e de produzir sentenças totalmente novas. No texto a seguir, *Ritinha Substantiva Feminina*, há a produção de sentenças novas, no qual identificamos uma situação cômica.

(13) Dim, dlom toca a campainha. Quem atende é a Ritinha.

- Bom dia! – diz o homem de malinha na mão.

- Boa dia! – responde a Ritinha.

O homem puxa um pigarro. Sorri.

- Sua mãe está, menina?

- Está, mas está tomanda banha.

- Hein? Tomando banho, você quer dizer, não é?

- Não. Tomando banho se fosse meu pai. Mas meu pai não está tomando banho.

Está no escritório. Quem está tomanda banha é a mamãe.

O homem puxa outro pigarro, sorri de novo, sem jeito.

- Ora, menina, eu estava dizendo...

- Não. O senhor é homem. Por isso, o senhor estavo dizendo. Quem estava dizenda era eu. E eu estava dizenda que a mamãe estava tomanda banha.

O homem não agüentava mais de tanto pigarrear, sem saber como continuar a conversa.

- Menina, olhe... não é assim que se fala. Há palavras que não são nem masculinas nem femininas...

- Sei. Tem palavros masculinos e palavras femininas. Assim como tem homem e mulher.

- Mas...

A mãe da Ritinha demorou no banho. Demorou, mas acabou saindo e foi encontrar a filha toda animada numa conversa com o visitante.

- Bom dia, meu senhor... – cumprimentou a mãe.

- Bom dio, minha senhora. Ou boa dia! Eu estavo conversando aqui com a sua filha enquanto esperava a senhora acabar a sua banha...

- O quê? – zangou-se a mãe. – O senhor está me chamando de gorda?!

- Eu? Eu não, minha senhora. A senhora até que é magrinha. Eu só querio saber se a senhora gostaria de comprar alguns de nossos produtos...

- Produtos? Que produtos?

- Produtos ótimos, para emagrecer. Eu...

- Seu malcriado! Não quero comprar nada. Ainda mais de um vendedor malcriado como o senhor! Faça o favor de sair.

O homem saiu o mais rápido que pôde, sem nem pigarrear.

A mãe estava furiosa:

- Que vendedor malcriado, não é, Ritinha? Nem sabe falar direito!

- Ele já estava quase aprendendo, mamãe, já estava quase aprendendo...

(BANDEIRA, Pedro. Ritinha substantiva feminina. In. *Folhinha de São Paulo*. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, 13 mar. 1990. p. 04) [grifo nosso]

A criatividade nos permite produzir e compreender sentenças nunca ouvidas e/ou interpretadas antes, porque a língua é um conjunto de regras que possibilita infinitas combinações, como pudemos observar no texto acima. Ritinha emprega uma regra lingüística considerando a distinção entre gênero masculino e feminino, o que é possível, porque o falante aplica as regras internalizadas ao inventar as palavras e representar os mundos possíveis.

Ritinha, provavelmente, nunca tenha ouvido alguém do sexo feminino pronunciar *boa dia*. Não está, portanto, imitando alguém; está inventando uma regra.

A criança sabe regras, afirma Chomsky (1971). Segundo as regras, ela internaliza, inventa palavras e expressões, seguindo um conjunto de regras que lhe dá o direito de produzir infinitas combinações. Esse mesmo conjunto de regras, que é a língua, também pode bloquear combinações impossíveis e rejeitar sentenças agramaticais naturalmente. Há sentenças que seguem os procedimentos da língua,

mas são agramaticais, assim como há sentenças que são gramaticais, mas inaceitáveis, como podemos ver nos exemplos que seguem:

(14) João_i disse que ele_i vai viajar.

Na sentença (14), percebemos que pode haver uma co-referencialidade entre *João* e *ele*. Mas, o mesmo não é possível na sentença (15):

(15) * Ele_i disse que João_i viajou.

Em (15), os dois elementos podem não estar representando o mesmo indivíduo no mundo, o que provoca uma interpretação não aceitável.

Podemos atribuir, ainda, às línguas naturais um sistema de regras recursivas, o que nos leva à combinação de constituintes da mesma natureza em diversas sentenças:

(16) Eu vi a menina
 que beijou o cara
 que leu o livro
 que estava na estante
 que o João jogou no terreno
 que a Ana limpou.

Pelo exemplo, vemos que as línguas naturais têm procedimentos recursivos e podemos, tendo em vista a “máquina semântica inteligente” que somos, dar conta da criatividade. Explicações semelhantes, é o que o semantista busca no estudo das línguas naturais, ao procurar reconstruir o conhecimento que os falantes têm dos significados das palavras e sentenças da língua.

Ao falarmos em reprodução da capacidade semântica, devemos considerar a referencialidade como outra propriedade das línguas naturais. A referencialidade é possível de ser analisada, uma vez que empregamos determinadas palavras e expressões “que se interpretam por referência a elementos do contexto extra-lingüístico em que ocorre a fala” (Ilari, 2001:55). Referimo-nos, nesse ponto, às palavras ou expressões dêiticas que, de certa forma, dão “ancoragem” à fala, ou seja, têm a propriedade de apontar para elementos fisicamente presentes na interação verbal.

(17)– Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.

– Junto com as outras?

– Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer qualquer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.

– Sim senhora. Olha, o homem está ai.

– Aquele de quando choveu?

- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.

- Que é que você disse a ele?

- Eu disse para ele continuar.

- Ele já começou?

- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.

- É bom?

- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.

- Você trouxe tudo para cima?

- Não senhora, só trouxe as coisas ali. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.

- Mas traga, traga. Na ocasião, nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.

- Está bem, vou ver como.

(FERNANDES, Millôr. A vaguidão específica. In.FERNANDES, Millôr. *Trinta anos de mim mesmo*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 77) [grifo nosso]

No discurso, a ocorrência dos termos: *lá*, *ai* e *ali*, *ele* e outros implicam uma referência. Essa referência pode ser construído da própria linguagem. As expressões dêiticas é que apontam, na situação analisada, para elementos fisicamente presentes na interação. Isso nos prova que, ao usarmos a língua para expressar algo em relação ao mundo físico, manifestamos nossa capacidade semântica.

Além dos dêiticos, entre outros casos, podemos perceber que há apontamento no mundo, como em (18):

(18) O homem de capa azul está à sua espera.

Há, na sentença, uma descrição definida. Um determinado *homem* que se encontra de *capa azul* é apontado entre os objetos no mundo, o que nos permite estabelecer uma conexão entre o que é dito e o objeto em si.

Além da criatividade e da referencialidade, há a terceira propriedade essencial, na qual, a língua é um sistema de relações internas. Para tratarmos desse sistema, ou seja, da trama de sentenças, focalizamos as relações semânticas.

3.2 As relações semânticas

A partir do momento em que identificamos o significado de uma determinada sentença, podemos aplicá-lo a outras sentenças através das intuições que temos sobre as propriedades semânticas, formando assim, um sistema. A intuição serve de suporte para que o professor, bem preparado, ensine seus alunos, por um lado, a ler e a escrever e, por outro, a pensar sobre a linguagem.

Sem um conhecimento teórico, no entanto, é pouco provável que o professor chame a atenção de seus alunos para esses fenômenos. Se o professor tiver condições de indicar ao aluno que o mesmo, ao saber o significado de uma sentença, sabe o significado de inúmeras outras, estará contribuindo para a reflexão sobre a linguagem.

A análise e a reflexão sobre as relações semânticas podem ajudar na construção do conhecimento no ensino fundamental e em todas as situações comunicativas que o aluno vier a enfrentar, uma vez que as relações de sentido são freqüentes em nosso dia-a-dia.

São muitas as relações semânticas que praticamos espontaneamente e que possibilitam a reflexão sobre a linguagem. Para ilustrarmos que a Semântica pode e deve fazer parte do planejamento das aulas de Português, apresentamos algumas intuições que vêm sendo esquecidas por muito tempo, pois como afirma Ilari (2001:11): "Uma das características que empobrecem o ensino da língua materna é a pouca atenção ao estudo da significação."

A finalidade de fazermos a exposição teórica de algumas relações semânticas da literatura clássica, bem como da Semântica praticada por uma Lingüística Contemporânea, como sinonímia, antonímia, ambigüidade, homonímia, polissemia, anáfora, implícitos: acarretamento, pressuposição e implicatura, é para mostrarmos que há muito a fazer, em sala de aula, quando se quer trabalhar com o sentido. Muitas outras considerações podem ser feitas, bem sabemos, mas se o professor tiver domínio das relações que apresentamos, certamente, terá condições de explorar outros processos de criação de sentidos. Transformar as aulas em uma prática pedagógica significativa e criativa é possível. E o trabalho com o sentido pode auxiliar em tal prática, além de possibilitar ao aluno extrair das reflexões, o próprio conhecimento sobre a linguagem.

3.2.1 Sinonímia

É comum encontrarmos em gramáticas, apostilas e livros didáticos o conceito: “Sinônimos são palavras de sentido igual ou aproximado.” (Cegalla, 1993:283). Normalmente, após a definição, há exemplificação, seguida de atividades como: “Dê o sinônimo das palavras:” ou então “Ligue os sinônimos:”¹

Ao vermos o conceito, seguido de exemplos, como costumeiramente se ensina ao aluno, sinonímia parece uma relação muito simples. Simples, se a ela dedicarmos uma atenção superficial, pois há muito que a sinonímia vem intrigando os estudiosos.

Dizemos que a sinonímia é “identidade de significação” é um conceito de uma simplicidade aparente, pois há aspectos que não podemos deixar de considerar, entre eles, o que o *mesmo significado* significa? Nas relações de sinonímia temos duas formas ou dois modos de falar para um mesmo sentido, o que permite ao semantista a explicação dos significados das sentenças. No exemplo:

(19) Jacob morreu. Jacob não está vivo.

morrer e *não estar vivo* expressam o mesmo conteúdo, porque há uma relação de acarretamento: se a primeira sentença é verdadeira, a segunda também é.

Ilari e Geraldini (1999: 42-50), ao fazerem uma análise dos fatos da língua, tratam de temas semânticos como a sinonímia procurando descrever relações de sentido entre as palavras, vinculando-as à paráfrase. Nas sentenças:

- (20) Você deve apagar meu nome da lista dos devedores.
- (21) Você deve extinguir meu nome da lista dos devedores.
- (22) É difícil encontrar a palavra adequada.
- (23) A palavra adequada é difícil de encontrar.
- (24) Este quarto está abafado.
- (25) Abra a janela.

ao agruparmos as referidas sentenças, vemos que em (20) e (21) *apagar* e *extinguir* são equivalentes quanto ao significado porque as condições de verdade são as

¹ Para uma análise detalhada, ver capítulo IV.

mesmas. À relação dos agrupamentos que, de forma prática, dizem a mesma coisa, chamamos de paráfrase.

Em conformidade com Ilari e Geraldi (*idem*), a relação entre as sentenças (22) e (23) se dá não pela equivalência quanto ao significado exatamente, mas por uma relação de participação dos objetos no processo que é descrito. Em (24) e (25), consideramos paráfrases porque, na situação de uso, percebemos a mesma intenção que visa à obtenção de um resultado correspondendo a sinônimos pragmáticos, ou seja, há uma relação dependente do contexto.

Não podemos deixar de mencionar, também, as situações em que o mesmo significado não é obtido pela equivalência das sentenças.

Por exemplo, em:

(26) Roger é casado.

podemos entender que Roger não é solteiro.

Mas, ao dizermos:

(27) Roger não é solteiro.

não podemos afirmar que ele não é casado, porque pode ser viúvo ou divorciado. As condições de verdade não são as mesmas quando relacionamos as sentenças (26) e (27), portanto, o conteúdo é diferente. Isso nos leva à conclusão de que “as paráfrases devem ser verdadeiras nas mesmas situações de mundo”. (Pires de Oliveira, 2000:49-50)

Uma simples operação sintática, também, pode resultar em paráfrase, como na transposição da voz ativa para a passiva, através da nominalização, da substituição de uma forma verbal finita por uma infinita, ou mesmo, pela substituição de verbos por advérbios.

Segundo Ilari e Geraldi (1999 :43), além das palavras denotarem o mesmo conjunto de objetos (coisas, pessoas, animais), devem denotar uma mesma propriedade. Por exemplo, ao dizermos:

(28) Este é o maior animal que nada.

e, ao mesmo tempo:

(29) Este é o maior animal do planeta.

a referência das duas expressões é idêntica, ambas têm a mesma extensão porque denotam o mesmo animal: baleia, mas tem sentidos diferentes. Dessa forma, entendemos que para considerarmos palavras sinônimas, além da identidade de extensão, é importante que haja identidade de intensão também, isto é, de sentido.

Em um determinado contexto, as palavras ou expressões devem fazer uma mesma contribuição ao sentido da frase.

Na sentença (30), verificamos que, ao fazermos a substituição de *calvo* por *careca*, não alteramos a verdade ou mesmo a falsidade da sentença. Assim, as palavras são sinônimas porque fazem a mesma contribuição ao sentido da frase e podem ser substituídas no contexto sem que a frase passe de verdadeira a falsa ou vice-versa.

(30) Os homens calvos são mais sensatos do que as mulheres carecas.

Nos exemplos:

(31) Os alunos da 2ª série leram o livro.

(32) O livro, os alunos da 2ª série leram.

podemos afirmar que as duas sentenças não são equivalentes em todos os pontos de vista. Mas, mesmo havendo diferença de tópico, as condições de verdade são as mesmas. São, portanto, sinônimas.

Em:

(33) Eduarda fez o bolo.

(34) O bolo foi feito por Eduarda.

da mesma forma, podemos dizer que as sentenças não são exatamente iguais. Dependendo da entonação de voz, podemos perceber dois modos de falar que

correspondem a tópicos diferentes. Mesmo com tópicos diferentes, ambas têm as mesmas condições de verdade.

Diferentemente das situações expostas, há contextos em que a verdade ou a falsidade são afetadas pelo uso da palavra ou mesmo pelo conhecimento prévio da pessoa, como nos exemplos:

(35) Seu Guilherme não se importa de ser chamado de idoso, mas chamá-lo de velho causa-lhe mal-estar.

(36) Seu Guilherme não se importa de ser chamado de velho, mas chamá-lo de idoso causa-lhe mal-estar.

Idoso e *velho* são palavras que diferem pelo conhecimento que temos de ambas. Aparentemente, são palavras sinônimas, mas, se atribuirmos crenças como a *idoso* - um ser de terceira idade, respeitável pelos anos já vividos e pela experiência adquirida, e, a *velho* - uma pessoa caduca, ultrapassada, gasta pelo tempo, a sentença (35) será considerada verdadeira: ser chamado de *idoso* não é ofensa, mas ser chamado de *velho* é uma ofensa. Mas, o mesmo não corresponderá á sentença (36), porque o que provoca mal-estar é justamente o termo que trata da pessoa como alguém respeitável.

Assim, duas palavras são sinônimas se puderem ser substituídas em qualquer contexto, fornecendo á sentença a mesma contribuição para o sentido global. Mas, como vimos, essa situação é limite.

Ao apontarmos o aspecto da contribuição para o sentido global, não podemos deixar de citar as supostas relações idênticas que os dicionários trazem, comum também no material didático:

(37) medo: receio, temor

temor: receio, medo

(Larousse:1999)

A significação de uma palavra é o conjunto de contextos lingüísticos em que pode ocorrer. Sendo assim, ao afirmarmos em uma mesma situação que sentimos *medo de temporal* ou *temor de temporal*, dependendo das condições de uso, o sentido será totalmente diferente.

3.2.2 Antonímia

Para falarmos em antonímia temos que considerar, inicialmente, os casos em que identificamos sentidos incompatíveis com uma mesma situação, diferentemente dos exemplos que encontramos em gramáticas tradicionais, em que os pares de antônimos correspondem a palavras opostas como:

(38) Isto é normal. / Isto é anormal.

(39) Isto é novo. / Isto é velho.

Aparentemente, as palavras *normal* e *anormal* (38) correspondem a duas qualidades que se excluem mutuamente - ou se é normal ou então anormal. Mas, se pensarmos em graus intermediários, não faremos tal afirmação, da mesma forma que não fizemos para a suposta oposição entre *velho* e *novo* em (39). A separação pode ser nítida se pensarmos: alguém que é novo, automaticamente, não é velho. Nitidez que não se mantém se pensarmos em graus intermediários: há pessoas que não são tão novas nem velhas.

De acordo com as definições tradicionais, palavras antônimas são palavras contrárias como *nascer* e *morrer* ou como *dar* e *receber*, entre tantas. Decoramos listas de pares opostos nas aulas de Português, mas não refletimos, por exemplo, sobre o fato de que *nascer* e *morrer* representam dois momentos extremos do processo de viver: quem nasce, começa a viver, e quem morre, deixa de viver. Semelhante é o caso de *dar* e *receber*, que descrevem uma determinada cena sob pontos de vista diferentes. O que há, nesse caso, é uma incompatibilidade entre os papéis representados por diferentes sujeitos: o sujeito de *dar* que é a *fonte* e o sujeito de *receber* que é o *destinatário*.

Raramente duas expressões em oposição estão no mesmo pé de igualdade no uso corrente. Os linguistas costumam dizer que uma das duas é 'marcada', e isto corresponde não só a uma maneira peculiar de interagir com a negação, mas também ao fato de que dois termos do par antonímico não se utilizam com os mesmos fins nas perguntas, e não se prestam igualmente a retomadas anafóricas:

a) O Sr. seu pai está bom?

b) O Sr. seu pai está mau? (Ilari e Geraldi, 1999:55-6)

Para Ilari e Geraldi, ao aproximarmos uma oração à negação de sua sinônima ou ao atribuirmos propriedades opostas a um mesmo sujeito, podemos perceber a

incompatibilidade de sentido, ou seja, percebemos que há uma contradição, como em (40) e (41):

(40) Felipe é homossexual, mas não é verdade que ele mantenha relação sexual com outro homem.

(41) Náuria é muito estudiosa, mas nunca estuda.

3.2.3 Ambigüidade

Quando nos referimos à ambigüidade, temos que considerar a possibilidade de mais de uma interpretação desencadeada por uma mesma cadeia sonora, como o exemplo de *manga* [*mãga*], que pode representar uma fruta e uma parte da roupa ou de *banco* [*bãko*] que pode representar um estabelecimento bancário ou um assento que serve para alguém sentar. Exemplos que contextualizaremos no decorrer da exposição.

A ambigüidade figura uma situação que nos induz a duas direções distintas, para as quais precisamos determinar uma alternativa de sentido.

Há diferentes tipos de ambigüidade entre elas, a sintática, a pragmática, a semântica e a lexical. Na sentença:

(42) O juiz julgou aquele réu inocente.

temos mais de uma interpretação:

(42a) O juiz julgou [aquele réu inocente].

(42b) O juiz julgou [aquele réu] inocente.

(42c) O juiz julgou aquele réu [inocente].

Em (42a), o juiz julgou alguém, mas o veredicto do juiz não está expresso. Já em (42b), o juiz julgou alguém, e esse alguém é inocente pelo próprio veredicto do juiz. Em (42c) vemos que o juiz realizou um julgamento inocentemente, considerando que no ato de julgar já está expresso um veredicto, só que de forma

inocente. Temos, assim, uma ambigüidade sintática, que deriva do fato de não ficar claro se *inocente* pertence ao objeto ou não. Ou então em:

(43) Peguei o ônibus correndo.

há a possibilidade de mais de uma interpretação originada por fatores sintáticos:

(43a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.

(43b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.

Em:

(44) O assassino de John Lennon é um desequilibrado.

temos um exemplo de ambigüidade pragmática, pois ao fazermos uma leitura atributiva, podemos afirmar que o assassino, em virtude da ação praticada, é um desequilibrado, sem termos nenhum conhecimento da pessoa. Mas, ao fazermos uma leitura referencial, apontamos o indivíduo no mundo, e, desequilibrado, faz parte da descrição do elemento que cometeu o assassinato.

Além da ambigüidade sintática e da pragmática, temos a ambigüidade lexical. A ambigüidade lexical apresenta uma característica que a difere da sinonímia. Enquanto que na sinonímia há duas cadeias sonoras distintas que veiculam o mesmo significado, na ambigüidade lexical verificamos o contrário: uma mesma cadeia sonora veicula dois sentidos diferentes, como podemos observar pela sentença (45):

(45) Renan cortou a manga.

Na sentença, há formas semânticas distintas, o que corresponde a condições de verdade distintas também. Dessa forma, (45) pode ser parafraseada por (a) e (b):

(45a) Renan cortou uma fruta.

(45b) Renan cortou uma parte da roupa que cobre o braço.

A essa ambigüidade lexical denominamos homonímia. A homonímia pode se caracterizar pela identidade de pronúncia (homofonia) ou de grafia (homografia) entre as palavras de sentidos diferentes. Na sentença (45), além de termos uma homonímia, há também homografia. Na sentença:

(46) Me espere no banco.

verificamos a duplicidade de sentido da palavra *banco* que pode, em um primeiro plano, se referir a estabelecimento bancário e, em um segundo plano, a assento, que serve para uma ou mais de uma pessoa sentar. Consideramos um caso de homonímia pela identidade de pronúncia e de grafia, correspondentes a dois sentidos completamente independentes. A homonímia, segundo Ilari e Geraldini (1999: 57), é “a raiz da ambigüidade”.

Na sentença:

(47) Todas as crianças amam um Pokémon.

não há um item lexical que define diferentes formas semânticas. Nesse caso, a ambigüidade semântica é provocada pelos quantificadores presentes na sentença: *todas* e *um* como podemos verificar em (a) e (b):

(47a) Cada uma das crianças ama um determinado Pokémon (dos 150 que existem).

(47b) Um único Pokémon (por exemplo, o Picachu) é amado por todas as crianças.

3.2.3.1. Ambigüidade ou vagueza?

Ao fazermos uma abordagem da ambigüidade na trama de sentenças, convém estabelecermos uma distinção com outra característica das línguas naturais apontada como um entrave nos estudos semânticos: a vagueza.

Segundo Ilari (1997:56), a vagueza é uma indeterminação semântica que gera proposições indefinidas em relação ao valor de verdade.

A vagueza compartilha com a ambigüidade o ‘inconveniente’ de produzir recortes conceituais da realidade pouco confiáveis, mas o faz por razões diferentes: o que caracteriza

as expressões vagas não é o fato de comportarem mais de um sentido, mas o fato de terem um sentido em princípio único, que é insuficientemente determinado.

Podemos dizer que uma palavra ou expressão é vaga quando a aplicabilidade do termo provocar dúvidas. Por exemplo, ao dizermos:

(48) O professor de Sintaxe é gordo.

ou então:

(49) Isto é uma montanha.

o termo *gordo* é vago, porque não podemos determinar a partir de qual quantidade de quilos uma pessoa pode ser considerada gorda. Da mesma forma, o termo *montanha* é vago, porque não temos condições de determinar onde começa a ser montanha e deixa de ser um morro ou um monte. Nesses dois exemplos, há indeterminação, pois o que faltam são especificações lingüísticas para a definição dos termos.

A ambigüidade e a vagueza são dois fenômenos bastante distintos. Analisando os exemplos dados, vemos que os termos vagos são aplicáveis duvidosamente, enquanto que os termos ambíguos podem ser verdadeiros e falsos para os mesmos objetos. Uma sentença pode ser considerada vaga, então, quando não recebe valor de verdade e, conseqüentemente, quando sua correspondência com um estado de coisas não é definida.

3.2.4 Polissemia

“A polissemia confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimirem todos os inúmeros aspectos da realidade”, afirma Perini (1998:252).

Atribuindo à polissemia a característica de uma palavra que comporta várias significações, Bréal (1897, *apud* Rehfeldt, 1980:77) afirma que as distinções nas palavras são motivadas por necessidades reais. Ao tratar da polissemia, ressalta que o sentido novo não põe fim ao antigo, como verificamos nas sentenças:

(50) *Achei* um livro que me interessa na estante. (= encontrar)

(51) *Achei* que as aulas do mestrado já haviam encerrado. (=pensar)

(52) *Acho* Leandro um jornalista dedicado. (=considerar)

Pelo que observamos, é possível afirmar que temos um verbo *achar* com três significados e três tipos de transitividade? Cada um com seu significado e sua transitividade própria? Ou, ainda, dois significados e duas transitividades se agrupamos (51) e (52)?

Um vocábulo pode representar diversidade de aspectos e, devido ao acúmulo de significações, o vocábulo polissêmico pode ser empregado em seu significado primitivo, concreto, abstrato ou metafórico.

A vida das palavras, segundo Rehfeldt (1980:78), depende de fatores externos à língua, pois o elemento cultural é decisivo na constituição e permanência do léxico. O fato de os falantes desconhecerem o sentido primitivo, confundi-lo ou o fato de adaptarem a uma situação comunicativa faz com que as palavras mudem de significado. Dessa forma, a polissemia é “um fenômeno diacrônico que se caracteriza pela adição de novos significados ao primitivo, e que se manifesta no plano sincrônico da língua.” (idem, p.79).

À medida que atribuímos uma significação nova a uma determinada palavra, esta pode se multiplicar produzindo “exemplos novos”.

Segundo Mattoso Câmara (1970:17-9), ao tratarmos da manifestação da polissemia no plano sincrônico, facilmente esta pode ser confundida com a homonímia. Em conformidade com o autor, a homonímia é definida como formas distintas, mas constituídas do mesmo segmento fônico; enquanto que a polissemia é uma possibilidade de uma forma ter variações de sentido muito nítidas. Como distinguir, então, polissemia de homonímia?

Nas sentenças:

(53) A menina *partiu* a maçã.

(54) A moça *partiu* o coração do rapaz.

(55) Ela *partiu* ao amanhecer.

(56) A dissertação *partiu* de um simples trabalho de aula.

podemos dizer que (53) e (54) são polissêmicas, porque há um significado abstrato comum: dividir algo (no caso, concreto como maçã ou abstrato como coração) em pedaços. As sentenças (55) e (56) também são polissêmicas, porque, entre elas, há um núcleo comum: a idéia de um início representado pelo amanhecer (início do dia) e pelo trabalho de aula (início da dissertação), indicando um movimento de afastamento. Mas, esses dois usos, de um lado (53) e (54), e, de outro, (55) e (56), são ambíguos porque não há um núcleo comum de significação.

3.2.5 Anáfora

Nas línguas naturais, há determinados elementos que se interpretam por referência a outras passagens do texto. Pessoas, objetos, fatos, lugares, tempos podem ser retomados em outras passagens de um mesmo texto. A esse vínculo de identidade entre as palavras ou expressões de uma sentença ou entre sentenças, denominamos anáfora, possível de ser verificada no fragmento que segue:

(57) Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. (58) Se a garota passa e se insinua, deu bola. (59) Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, diz que deu na trave. (60) Mas, se nem vai conferir, é bola murcha. (In Jornal Zero Hora, 13 junho 1998)
[grifo nosso]

As palavras destacadas que analisamos têm relação semântica, porque podem ser interpretadas por referência a outras passagens do texto. Na sentença (58), verificamos que o pronome *se*, diante da forma verbal *insinua* faz retomada a *garota*, mantendo uma relação semântica.

Em *deu bola* (58), não há um pronome explícito que faça uma retomada à *garota*, mas sabemos que é a garota que dá bola quando se insinua. Há um vínculo entre o vazio que antecede *deu bola* e *garota*, o que nos possibilita a interpretação. Da mesma forma, os elementos *ela* de (59) e *garota* de (58), permitem-nos ver que a referência é ao mesmo indivíduo no mundo.

3.2.6. Implícitos: acarretamento, pressuposição e implicatura

3.2.6.1 Acarretamento

Em nosso estudo, ao fazermos a abordagem da Semântica Formal, referimo-nos à necessidade manifestada por Aristóteles em explicar como a linguagem humana representa o mundo através das relações de significado. Se observarmos, na lógica clássica, já encontramos a descrição do fenômeno que denominamos acarretamento através da descrição das relações de sentido, como já vimos no tradicional exemplo: *Todo homem é mortal. Sócrates é homem. Sócrates é mortal.*

Ao apresentar uma conclusão, Aristóteles procurou mostrar que temos a capacidade de deduzir sentenças verdadeiras de outras sentenças verdadeiras. A esse fenômeno semântico de deduzir sentenças verdadeiras de outras sentenças verdadeiras chamamos de acarretamento.

Em conformidade com Kempson (1980:142), o acarretamento é uma relação entre as sentenças em que a verdade da segunda, necessariamente, é decorrência da verdade da primeira.

(...) qualquer sentença S1 acarretará uma sentença S2 quando: se S1 for verdadeira, S2 também deverá ser verdadeira. Ademais, se S2 é falsa, sua antecedente, a sentença S1 também será falsa.

Podemos entender melhor a citação pela exemplificação:

(61) Aquela pessoa é um solteiro.

A sentença (61) pode acarretar a sentença (62):

(62) Aquela pessoa é um homem.

Em conformidade com a teoria de Kempson, se consideramos a sentença (61) verdadeira, também devemos considerar verdadeira a sentença (62); mas, se (62) for falsa, (61) também será falsa. Ao dizermos em outra situação:

(63) Renata fala rapidamente.

temos uma consequência lógica:

(64) Renata fala.

A sentença (64) é acarretada pela sentença (63), mas isso não indica que podemos considerar a situação inversa. Ao dizermos que *Renata fala*, não afirmamos, necessariamente, que ela fala rápido. E, se negarmos (64): *Renata não fala*, a sentença (63) será considerada falsa. Nas sentenças:

(65) Isto é branco.

(66) Isto é uma bandeira.

(67) Isto é uma bandeira branca.

se considerarmos que *isto* se refere ao mesmo objeto, o raciocínio que seguimos é: se (65) é verdadeira, e se, da mesma forma, (66) é verdadeira, então (67), necessariamente, será verdadeira. Há, portanto, acarretamento. Mas, se (67) é falsa, então, (65) ou (66) devem ser falsas também.

O acarretamento é uma inferência que depende, exclusivamente, do sentido das palavras, portanto, puramente semântico. Sua importância se dá pelo fato de ser um mecanismo inferencial básico que nos permite explicar relações de hiponímia e hiperonímia, entre outras, como na correspondência: *carro – veículo* e *carro – fusca*. Em:

(68) Bati meu fusca.

podemos inferir:

(69) Bati meu carro.

As propriedades de carro são, certamente, válidas para fusca, mas não podemos afirmar o inverso. Tais inferências explicam que sabemos muito mais do que é dito explicitamente por alguém.

3.2.6.2 Pressuposição

A pressuposição é um fenômeno, como os demais, que faz parte do nosso conhecimento intuitivo.

Para que S1 pressuponha S2, a verdade de S2 deve seguir-se da verdade de S1, mas se S2 for falsa, então S1 não terá valor-de-verdade, isto é, não será verdadeira nem falsa. (Kempson, 1980:143)

A pressuposição, segundo Kempson, difere-se do acarretamento e, para que possamos perceber a diferença, iniciamos analisando a sentença:

(70) Ginter parou de estudar.

Percebemos que há, na sentença, informações em um plano literal, isto é, há informações contidas no próprio sentido das palavras e, também, há informações que são inferidas a partir das sentenças.

De acordo com Ducrot (*apud* Moura, 1999:12-3), a informação contida no sentido literal corresponde ao “conteúdo posto”, e a informação ou informações que podem ser inferidas da enunciação de uma sentença, corresponde ao “conteúdo pressuposto”. Considerando o exposto, na sentença (70) temos:

(70a) posto: Ele não estuda mais.

(70b) pressuposto: Ela estudava antes.

Para que (70) pressuponha (b), a verdade desta deve seguir-se da verdade de (70). E, se (b) for falsa, então (70) não será nem verdadeira nem falsa. Em conformidade com Kempson, essa propriedade é o que difere a pressuposição de acarretamento visto anteriormente. Ao observarmos o exemplo original:

(71) O rei da França é calvo.

podemos pressupor que:

(71 a) Há um rei da França.

porque supomos a existência do rei avaliando, nessa suposição, se ele é ou não realmente calvo. Mas, se não houver rei da França, a sentença (71) não será verdadeira nem falsa. Ao negarmos:

(71b) O rei da França não é calvo.

a sentença (71) só será considerada verdadeira ou falsa, se existir um rei da França. E, se não houver rei da França, não será admissível afirmarmos: *O rei da França não é calvo*, enquanto que *o rei da França é calvo*.

A pressuposição deve ser uma implicação da sentença positiva e da sentença negativa correspondente. A propriedade característica da pressuposição é que ela resiste à interrogação, à exclamação, à negação, ao acréscimo de conectivos, como podemos verificar pelas sentenças elaboradas a partir de (70):

(70c) Ginter parou de estudar?

(70d) Ginter parou de estudar!

(70e) Ginter não parou de estudar.

(70f) Foi o Ginter que parou de estudar.

A pressuposição de que Ginter estudava é válida em todos os testes. Constatação que nos prova que a pressuposição se mantém em uma rede de sentenças, e que se distingue da implicatura como veremos a seguir.

3.2.6.3 Pressuposição ou implicatura?

Ao determinarmos uma inferência, muitas vezes, ficamos na dúvida em relação à natureza dessa inferência: pressuposto ou implicatura?

Segundo Ilari e Geraldini (1999:76), consideramos implicatura quando “um sentido passa obrigatoriamente pelo contexto conversacional”. Sob esse aspecto, podemos estabelecer uma diferença entre pressuposição e implicatura, visto que a primeira, necessariamente, é uma inferência com base no sentido literal de uma sentença e já a segunda se apropria do recurso das máximas conversacionais. Para chegarmos a uma distinção, analisamos a sentença:

(72) Juliano se separou da esposa.

Há, na sentença, um pressuposto de que Juliano era casado, mas pode também ter a implicatura de que Juliano se encontra livre no momento da fala, sob o olhar de alguém interessado em Juliano. Dessa forma, há uma inferência e nos resta saber a natureza de tal inferência.

Como aplicamos testes para verificar o que permanece válido na pressuposição, podemos, do mesmo modo, aplicar diferentes operações para conferirmos se é implicatura ou não.

(72a) O Juliano não se separou da esposa.

(72b) Juliano se separou da esposa?

(72c) É possível que o Juliano tenha se separado da esposa.

Seja pela aplicação de negação, interrogação ou operador modal, ou ainda de outros operadores, verificamos que a implicatura *Juliano se encontra livre* não se mantém em nenhum dos testes, mas o pressuposto *Juliano era casado* se mantém em todas as sentenças.

4. A capacidade intuitiva através dos valores aspectuais, efeitos de sentido e linguagem figurada

Assim como tratamos da significação em diferentes relações semânticas que correspondem ao conhecimento intuitivo que os falantes de uma língua têm, da mesma forma, consideramos relevante, em nosso estudo, a exploração dos valores aspectuais que se voltam à questão da expressão do tempo. Por um lado, porque o tempo e o modo nas formas verbais fazem parte do conteúdo programático do ensino fundamental de maneira enfática. Por outro lado, porque os valores aspectuais são também intuitivamente empregados pelos falantes. Além dos valores aspectuais, complementamos nosso estudo com uma breve exposição de outros recursos lingüísticos como a denotação, a conotação e os processos analógicos, que também possibilitam a reflexão sobre a capacidade intuitiva do falante, bem como a reflexão do próprio funcionamento da linguagem.

4.1 Aspecto

“Dizemos que o verbo do Português exprime aspecto porque ele nos dá a possibilidade de representar o mesmo fato, ora como um todo indivisível, ora como composto por diferentes fases.” (Ilari, 2001:19) O aspecto apresenta uma relação muito estreita com o tempo e o modo nas formas verbais. Ao fazermos uma abordagem do fator tempo, vemos que é possível expressarmos experiências temporais, através das quais criamos efeitos de sentido. A temporalidade tem a propriedade de situar os acontecimentos em relação a um agora, momento da fala, ou então, a um marco temporal instaurado no texto: pretérito ou futuro. Assim sendo, os tempos lingüísticos são indicações de que os acontecimentos são anteriores, posteriores ou concomitantes a um momento da fala ou a marcos temporais inscritos no texto.

Para situarmos os tempos em relação ao momento da fala, segundo Fiorin (1996:148-162), referimo-nos a um presente que marca a coincidência entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente. O presente pode exprimir um acontecimento que se dá no momento da fala, considerado pontual, como em (73):

(73) Agora eu estudo muito.

ou então, pode exprimir um presente durativo, isto é, um acontecimento que tem uma duração grande no tempo, abrangendo o momento da fala, como vemos em (74):

(74) Neste século, a educação avança consideravelmente.

O presente, também, é utilizado para enunciar verdades eternas, provérbios, definições, máximas, entre outros, como em (75) e (76):

(75) O quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos.

(76) Deus ajuda quem cedo madruga.

Ressaltamos, ainda, que podemos usar dois presentes para criarmos oposições com as diferenças aspectuais, como na sentença que segue:

(77) A professora de Semântica explica bem, mas hoje não está explicando nada.

Para marcarmos uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento da fala, empregamos o pretérito perfeito:

(78) Ontem estudei Semântica.

Se o acontecimento for posterior ao momento da fala, fizemos a representação usando o futuro do presente:

(79) Daqui a pouco terminarei minha dissertação.

Para situarmos a ordenação em relação a um marco temporal inscrito no texto, se este estiver no passado, os acontecimentos podem ser anteriores, concomitantes ou posteriores ao referido marco.

Sendo concomitante, o acontecimento pode ser representado por diferentes tempos verbais. Em:

(80) No dia 29 de dezembro, o Senado condenou o presidente Collor à pena de inabilitação política por oito anos.

há um acontecimento concomitante ao marco temporal pretérito perfeito: a condenação é concomitante com a data, e, em relação a um limite temporal é considerado como um acontecimento acabado.

Na sentença (81) vemos que o acontecimento, em sua duração, não é limitado no tempo:

(81) No dia 29 de dezembro, o Senado condenava o presidente Collor à pena de inabilitação política.

Para indicarmos que um determinado acontecimento é anterior ao marco temporal pretérito, empregamos o pretérito mais-que-perfeito, como em (82):

(82) Quando condenou o presidente Collor à pena de inabilitação política, no dia 29 de dezembro, o Senado tinha averigüado os fatos.

O fato também pode ser posterior ao marco temporal pretérito. Para essa representação, usamos o futuro do pretérito:

(83) No dia 29 de dezembro, o Senado reunia-se. Nesse mesmo dia, avaliaria os fatos e condenaria o presidente Collor à inabilitação política por oito anos.

Pelo exemplo, percebemos que avaliar os fatos e condenar o presidente são concomitantes posteriores em relação ao acontecimento no marco temporal pretérito: a reunião do Senado.

Além do marco temporal pretérito, encontramos, nos textos, o futuro. Em relação a esse último tempo, os acontecimentos também podem ser concomitantes, anteriores ou posteriores. Em:

(84) Quando o Senado tomar nova decisão, estarei acompanhando os fatos.

temos um marco temporal no presente do futuro, *quando o Senado tomar nova decisão, concomitante a acompanhar os fatos.*

Se o acontecimento for anterior a um marco temporal futuro, podemos representar da seguinte forma:

(85) Quando o Senado tomar nova decisão, já terei acompanhado os fatos.

E, se o acontecimento for posterior a um marco temporal futuro, podemos dizer:

(86) Depois que o Senado tomar novas decisões, acompanharei os fatos.

A questão do tempo foi introduzida por Hans Reichenbach em *Elements of Symbolic logic*, na década de 40. O estudo na Semântica, de modo específico, na lógica formal, é recente. Em conformidade com os estudos de Reichenbach, para falarmos em tempo, precisamos falar em três momentos básicos: MF (momento da fala), ME (momento do evento) e MR (momento da referência).

(87) João Paulo fala agora.

—————→
ME=MR=MF

(88) João Paulo falou ontem.

—————→ MF
ME (fala de João Paulo) = MR (ontem)

Há em nossa língua, pelo que acabamos de expor, uma diversidade de formas lingüísticas que podem expressar o tempo. Só não podemos deixar de ressaltar que as formas lingüísticas nem sempre correspondem a um mesmo conteúdo semântico. Um mesmo conteúdo semântico pode ser expresso por diferentes formas lingüísticas como nas sentenças (89), (90) e (91):

(89) João Paulo completará 7 anos em julho.

(90) João Paulo completa 7 anos em julho.

(91) João Paulo vai completar 7 anos em julho.

4.2 Conotação X denotação

Segundo Ilari (2001:41), a conotação se opõe à denotação não pela simples distinção de sentido objetivo, real e/ou sentido subjetivo, figurado, como nos apresentam as gramáticas tradicionais. A oposição pode se estabelecer porque a conotação é “o efeito de sentido pelo qual a escolha de uma determinada palavra ou expressão dá informações sobre o falante, sobre a maneira como ele representa o ouvinte, o assunto e os propósitos da fala em que ambos estão engajados”, enquanto que a denotação é “o efeito de sentido pelo qual as palavras falam ‘neutramente’ do mundo”.

Sob as considerações acima, devemos levar em conta que tanto a denotação quanto a conotação podem estar presentes em qualquer situação comunicativa, sendo difícil precisar onde começa um efeito de sentido e onde termina outro. Assim, o uso de palavras e expressões descrevem as realidades das quais falamos. Ao levarmos em conta alguns fatores como a procedência geográfica, condição social, profissão e faixa etária, podemos criar uma representação do falante, do ouvinte e

da própria interação verbal. Esses fatores devem ser considerados, pois podem gerar conotações diferentes. Por exemplo, se dissermos:

(92) Ele está aborrecido.

(93) Quero tomar um café.

tanto a sentença (92) quanto a (93) poderão ser aceitas em diferentes regiões geográficas, em diferentes classes sociais, independente da profissão ou da idade. O mesmo não acontece ao dizermos:

(94) Ele está abichornado.

(95) Quero tomar um pingado.

Sob conotações diferentes, vemos que há palavras que têm uma extraordinária carga semântica, sugerindo muito mais do que o objeto designado, uma vez que a própria língua é conotativa.

4.3 Processos analógicos

A linguagem, muitas vezes, é usada na comunicação humana para transmitir significados diferentes dos significados que são dados pelas palavras e expressões, como fizemos com os proferimentos:

(96) O cérebro é um computador.

(97) Tempo é dinheiro.

De forma imediata, dizemos que há metáfora nas sentenças acima. Essa relação que, costumeiramente fazemos, é vista como problemática para os interessados em explicá-la teoricamente, pois o problema é compreendermos como o ouvinte chega ao significado do proferimento produzido por um falante.

Segundo Davidson (*apud* Finger, 1996:67), não existem significados metafóricos, pois as palavras que utilizamos em um determinado proferimento

metafórico podem significar a mesma coisa ao serem empregadas em situações de discurso literal.

A metáfora exerce um fascínio sobre os filósofos, lingüistas, psicólogos e teóricos da literatura. A ela devemos dedicar uma atenção, pois, apesar de estar imersa em um contraste entre a simplicidade de identificá-la por meio da capacidade intuitiva e a complexidade para explicá-la, pode contribuir no processo de reflexão sobre a linguagem, uma vez que usamos metáforas para nos comunicar diante de afirmações verdadeiras e falsas.

A metáfora se distingue da comparação. Segundo Ilari (2001:108), ao fazermos uma comparação, deixamos transparecer uma expressão que identifica a entidade comparada, ou então, apresentamos uma outra expressão que identifica a entidade tomada como termo de comparação, ou ainda, empregamos uma expressão que identifica uma propriedade comum, atribuída às duas entidades comparadas. Normalmente, *como* e *que nem* estabelecem a comparação.

5. Conclusão

Apresentarmos uma rápida descrição de alguns fenômenos semânticos que, certamente, interessam ao professor de Língua Portuguesa, neste capítulo, levou-nos a refletir sobre a própria complexidade e heterogeneidade do significado em diferentes teorias.

Tomando conhecimento de tal complexidade, vemos que é necessário dedicarmos uma atenção maior aos aspectos da significação, em sala de aula, uma vez que esta faz parte de nossas vivências e experiências corriqueiras. O professor pode e deve aprender saberes e ensiná-los, para que, a partir do estudo de teorias, possa redefinir práticas.

Ter noção das propriedades essenciais das línguas naturais como a criatividade, a referencialidade e a trama de sentenças é fundamental ao professor de Língua Portuguesa, para que possa ter uma atuação didática mais eficiente junto a seus alunos. Para que possa, da mesma forma, reaprender a fazer, uma vez que as questões de significação se repetem inúmeras vezes pela vida afora. O

conhecimento teórico em Semântica é, para o professor, uma ferramenta de análise e reflexão dos fatos da linguagem.

A elucidação desse conhecimento teórico consagrado é que dá consistência ao mapeamento de Semântica, tendo como base o conhecimento teórico do professor de língua materna em uma associação com as práticas que realiza através do material didático.

CAPÍTULO III

Mapear a Semântica e o ponto de partida: o conhecimento teórico do professor

Neste capítulo, iniciamos nossa trajetória para mapearmos a Semântica na sala de aula.

Para termos uma noção da importância dada às questões da significação, em sala de aula, partimos de uma investigação do conhecimento teórico do professor em exercício. A razão de investigarmos o conhecimento teórico do professor é justamente pelo fato de acreditarmos que carregamos uma aprendizagem em nosso ofício de professores, o qual é aprendido em diferentes espaços, em diferentes tempos e em diferentes vivências. Salientamos que, ao focalizarmos o conhecimento teórico, não significa que consideramos a inexistência de outros fatores que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

A investigação a que nos referimos tem o objetivo de atender à pergunta: *Como é o conhecimento de Semântica dos professores?*

Para chegarmos a uma possível resposta, desenvolvemos o estudo de caso em uma abordagem qualitativa com oito professoras do Ensino Fundamental da rede pública e da rede privada no município de Erechim, RS, como já delimitamos.

Para a exposição do estudo de caso, apresentamos, inicialmente, a análise qualitativa dos dados obtidos nos questionários (anexo 1), agrupando as respostas e ilustrando-as em gráficos para uma melhor visualização. Enfatizamos que a

pesquisa tem caráter qualitativo e que os gráficos são apenas recursos ilustrativos. Aproveitamos a oportunidade para refletir, não só sobre o ensino de Semântica, nosso objetivo maior, mas, também, sobre o próprio ensino de Língua Portuguesa. No instrumento de pesquisa, fizemos a exposição de questões objetivas e subjetivas, justamente, para nos aproximarmos da estrutura do material didático, com o qual o professor está habituado a trabalhar.

Com a finalidade de nos certificarmos da validade do instrumento que possibilitou a análise, em seguida, escolhemos, aleatoriamente, um questionário de um dos sujeitos e fizemos a análise qualitativa deste, na íntegra. Finalizamos o capítulo, apresentando as conclusões a respeito do conhecimento teórico do professor e as premissas que nos direcionam ao mapeamento da Semântica.

Para a problematização que levantamos: *A Semântica aparece no ensino de língua materna?* e *Como ela aparece?*, é de fundamental importância termos uma noção do conhecimento teórico do professor que atua na disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, com língua materna. Uma panorâmica do conhecimento teórico e do que o professor domina de Semântica pode nos fornecer subsídios para avaliar duas das hipóteses apresentadas a respeito do nosso objeto de estudo: *presença de Semântica em sala de aula*:

- i) os professores, em geral, atribuem à Semântica um valor secundário, pois priorizam o aspecto formal da língua, ou seja, um ensino prescritivo;
- ii) os professores de Língua Portuguesa, praticamente, desconhecem a área de Semântica, o que dificulta a eles trabalharem aspectos do significado, mesmo que eles, intuitivamente, os dominem.

Acompanhando os novos parâmetros do ensino de Língua Portuguesa, percebemos que estes acolheram a maior parte das pesquisas e propostas modernizadoras vindas do meio acadêmico e deixam bem claro que o ensino de línguas deve ser baseado no estímulo ao raciocínio e à reflexão crítica. Mas, para que esse estímulo e essa reflexão crítica sejam envolvidos em práticas de sala de aula, há a necessidade de se promover a capacitação do corpo docente. O que, ainda, sob nosso ponto de vista, não é feito eficazmente.

Paulo Freire (*apud* Gadotti,2000:104), já afirmava em seu programa de formação do magistério:

- o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- a formação do educador deve ser permanente e sistemática, porque a prática se faz e refaz;
- a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer [grifo nosso]

Considerando as palavras do mestre, vemos que a função educativa não é apenas um dever para os alunos, mas, para o professor. É um ofício sobre o qual devemos nos interrogar permanentemente, pois pensar em trabalhar a formação dos nossos alunos é pensarmos em nossa própria formação, em nosso próprio conhecimento teórico.

Segundo Geraldi (1997:XIX), o que falta aos professores é conhecimento teórico, e, uma das justificativas da desqualificação do corpo docente é a existência de programas de formação de professores que procuram atender a um número reduzido em cursos esporádicos, o que não altera concretamente a ação global do sistema de ensino.

Como pensar que o professor tem condições de conduzir um trabalho de análise e reflexão sobre a linguagem sem um conhecimento metalingüístico? Como poderia, da mesma forma, um médico receitar um medicamento sem conhecimento teórico do funcionamento do organismo? O conhecimento metalingüístico é fundamental para que o professor possa explorar o conhecimento epilingüístico de seus alunos, além de fazer com que os mesmos reconheçam na linguagem suas possibilidades de significar e, com isso, aumentem sua competência lingüística.

Considerar que, um dia, os alunos enfrentarão um vestibular, um Exame Nacional do Ensino Médio ou um provão do MEC é uma das razões para que o professor trabalhe as questões que se voltam ao conhecimento semântico intuitivo, tendo em vista que essas são devidamente cobradas.

A frase (1) admite duas interpretações, em que se assemelha, peio tratamento dado ao tempo, ou à frase (2) ou à frase (3).

(1) Há dez anos a formiga *Solenopsis invicta*, conhecida como lava-pé, não era encontrada no norte do Estado da Geórgia, EUA.

(2) Há dez anos não se via em São Paulo uma inundação dessas proporções.

(3) Há dez anos não havia lanchonetes da cadeia Mac Donalds em São Paulo.

Reescreva a frase (1) de duas maneiras distintas, de modo a tornar obrigatória a primeira e a segunda interpretação respectivamente.(Vestibular Unicamp, 1998, *apud* Ilari, 2001:25) [grifo nosso]

Que a língua portuguesa não é imutável está apresentado como um fato na expressão:

- (a) estaríamos vivendo uma nova contra reforma? – hipótese expressa pelo futuro do pretérito
- (b) a mobilidade do nosso idioma – pressuposição expressa por nominalização
- (c) o contexto da matéria está carregado do famoso “a gente” – fato expresso pelo verbo “estar”
- (d) a mobilidade de nosso idioma – pressuposição expressa pelo artigo definido
- (e) estaríamos vivendo uma nova contra reforma? – discurso indireto expresso pelo futuro (Provão do MEC, 2000) [grifo nosso]

Precisamos pensar em criar um elo entre o saber produzido cientificamente e o saber transmitido em sala de aula. As aulas de Semântica, bem como de todas as que constam no ementário dos cursos de Letras, devem estar integradas às aulas de Português, pois, acima de tudo, o professor deve ter clareza de que “a aprendizagem da linguagem já é um ato de reflexão sobre a linguagem”. (Geraldini, 1997:17) Dessa forma, o professor precisa ter domínio do conhecimento teórico para poder explorar a intuição de seus alunos sobre os processos de criação do sentido.

1. O conhecimento teórico do professor em análise

Em conformidade com o que já expusemos a respeito da importância da reflexão sobre a linguagem para a construção do conhecimento, e do quanto as questões de significação podem auxiliar o aluno a refletir sobre os recursos lingüísticos em funcionamento, elaboramos o questionário (anexo 1), procurando envolver desde a concepção do ensino de Língua Portuguesa à delimitação do nosso objeto de estudo: Semântica.

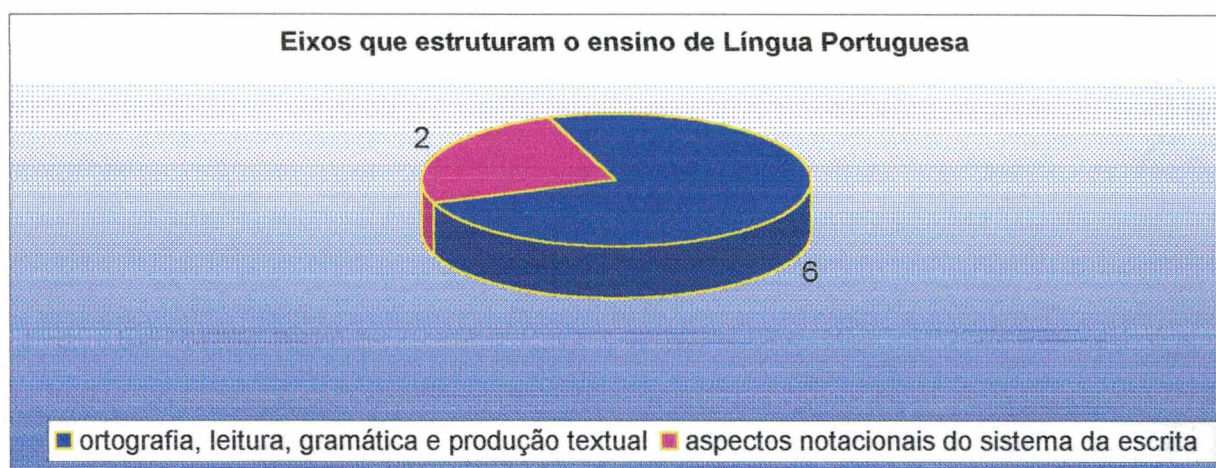
Partimos, então, da questão: *Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?*

Das respostas dadas, foi consenso entre os sujeitos, que *o desenvolvimento de habilidades lingüísticas é que estrutura o ensino de Língua Portuguesa*, pois permite ao aluno empregá-las nas mais diversas situações comunicativas.

A unanimidade nos animou muito, dando a impressão de que todos os sujeitos vêm no desenvolvimento de habilidades lingüísticas a preocupação com a competência comunicativa dentro de um ensino que se volta à análise e reflexão dos fenômenos lingüísticos e não a uma mera categorização do sistema.

Na segunda questão, interessamo-nos pelos eixos de Língua Portuguesa considerados como fundamentos do ensino. Oferecemos quatro opções, ressaltando que os sujeitos poderiam assinalar mais de uma. Esperávamos que todos apontassem como grandes eixos de Língua Portuguesa a análise e reflexão sobre a linguagem, uma vez que consideram habilidades lingüísticas básicas como fundamento do ensino. Mas, a grande maioria, 6 sujeitos, como podemos conferir pelo gráfico 1, apontou como eixos *a ortografia, a leitura, a gramática e a produção textual*.

Gráfico 1



O resultado nos mostra que uma grande preocupação do professor de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, é com a formação do usuário culto da língua, pois mesmo os sujeitos que apresentaram outro eixo como resposta, voltaram-se aos aspectos notacionais do sistema da escrita. Não que sejamos contra ao estudo da norma culta, mas, como pensar em construção do conhecimento sem envolver a análise e a reflexão sobre a linguagem? A ortografia, a leitura, a gramática e a produção textual constituem a estrutura do ensino fundamental, bem sabemos. O que consideramos necessário é o acréscimo da análise e reflexão a essa estrutura. O que parece estar evidente é que o professor, ainda hoje, em suas aulas de Língua Portuguesa, segue os princípios do “bem falar” e “bem escrever” da gramática tradicional.

Temos convicção de que a aprendizagem melhor se efetiva quando o aluno compreende o valor dos conteúdos através de situações significativas e desafiadoras, o que podemos conferir pelos princípios traçados pelos PCNs (1997):

-A aprendizagem acontece quando os envolvidos na situação ensino/aprendizagem exercem a capacidade de pensar, perceber, compreender, analisar, sintetizar, avaliar sobre o objeto do conhecimento: a Língua Portuguesa tal como é.

-É por meio de situações de ensino/aprendizagem criativas e produtivas que melhor se efetiva uma aprendizagem significativa para o aluno e um processo de ensino significativo para o professor.

-A aprendizagem mais útil socialmente (isto é, aquela que leva a uma maior participação social) é uma contínua abertura à experiência, à incorporação, no indivíduo, do processo de mudança.

No âmbito educacional, muito se fala em dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural do aluno, na forma de exercício da cidadania. É comum, em nossa prática docente, ouvirmos e apregoarmos a idéia de que a educação procura formar mentes que possam ser críticas para atuar em um mercado de trabalho. Mas, para que nossos alunos possam ser considerados cidadãos ativos que marcam o processo de construção cultural, precisamos pensar em uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento da construção do conhecimento. E um grande responsável por este desenvolvimento é o professor.

(...) formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar, ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido. O grande perigo hoje em dia é o dos chavões, das opiniões coletivas, de modas pré-fabricadas de pensamento. Temos que ser capazes de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre o que foi provado e o que não foi. Portanto, precisamos de alunos que sejam ativos, que aprendam cedo a descobrir por si próprios, em parte, através de sua atividade espontânea e em parte através do material que lhes apresentamos. (Carraher, 1983:57) [grifo nosso]

Sem a pretensão de historiar a área, aproveitamos a oportunidade para refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas.

Em conformidade com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), nos anos 60, o ensino de Língua Portuguesa era orientado por uma perspectiva puramente normativa e o conhecimento disponível levava a buscar no aluno a causa do fracasso. Pensava-se que as crianças que fracassavam, isto é, que não correspondiam aos padrões estabelecidos como ideais. A elas deveria se oferecer, então, atividades chamadas “prontidão para a alfabetização”, com a intenção de compensar a deficiência lingüística. Analisando as atividades de preencher linhas e mais linhas, vemos que desde o início da alfabetização, o trabalho com a língua materna não passava de um treino mecânico.

Nos anos 70, passamos por uma transformação, visto que os currículos escolares deveriam fornecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial do

país. Com a denominação *Comunicação em Língua Portuguesa*, a língua passa a assumir a condição de instrumento de técnicas de redação e exercícios estruturais, constituindo, mais uma vez, um treinamento básico. É nesse momento, em que se visa a uma garantia de produtividade associada a uma necessidade de controle, que o uso do livro didático é institucionalizado, provocando, de certa forma, a perda de identidade no planejamento e execução, em uma valorização da disciplina sob uma cavilosa burocracia em detrimento da iniciativa pessoal.

Nos anos 80, instaurada a preocupação, estudiosos e educadores propõem mudanças no sistema de ensino, deslocando o “como se ensina” à descrição do “como se aprende”, com a intenção de revisar as práticas pedagógicas, centrando-as em um ensino de práticas de linguagem com uma unidade de trabalho: o texto. Variedades lingüísticas, a partir daí, passaram a ser consideradas, também.

Nos anos 90, são reconhecidas as vantagens e desvantagens do ensino de língua materna centrado no texto, considerando as diversas tipologias textuais nos procedimentos metodológicos.

No contexto atual, a disciplina de Língua Portuguesa, após esforços de transformação, configura-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nas últimas décadas, tendo como objetivo central formar usuários competentes em linguagem oral e escrita.

Muita água correu sob a ponte depois dos anos 1970. Como conteúdos escolares, as práticas de leitura e de produção de textos sobrepuseram-se às análises gramaticais da língua. A discussão ferrenha entre aqueles que defendiam o ensino de gramática tradicional e aqueles que lhe opunham reflexões fundamentadas nas pesquisas lingüísticas muitas vezes escondia, sob o manto do ensino ou não-ensino da gramática, a questão mais ampla do preconceito lingüístico, da insuportável aceitação de variedades lingüísticas que “fugiam da norma”. (Geraldí, *apud* Ilari, 2001:10)

Muito se tem discutido e feito em relação ao trabalho com textos, variações lingüísticas e com a própria gramática, não existindo, da mesma forma, uma preocupação com as questões de significação.

Ao contrário do que acontece com a ‘gramática’, simplesmente não existe em nosso ensino a tradição de tratar do sentido através de exercícios específicos, e isso leva o professor a acreditar que, nessa área, não há nada de interessante a fazer. (Ilari, 2001:11)

Por meio da reflexão sobre a linguagem e das capacidades intuitivas, temos condições de nos comunicar, interpretar sentenças totalmente novas, expressar e defender pontos de vista, construir visões de mundo, enfim, produzir conhecimento.

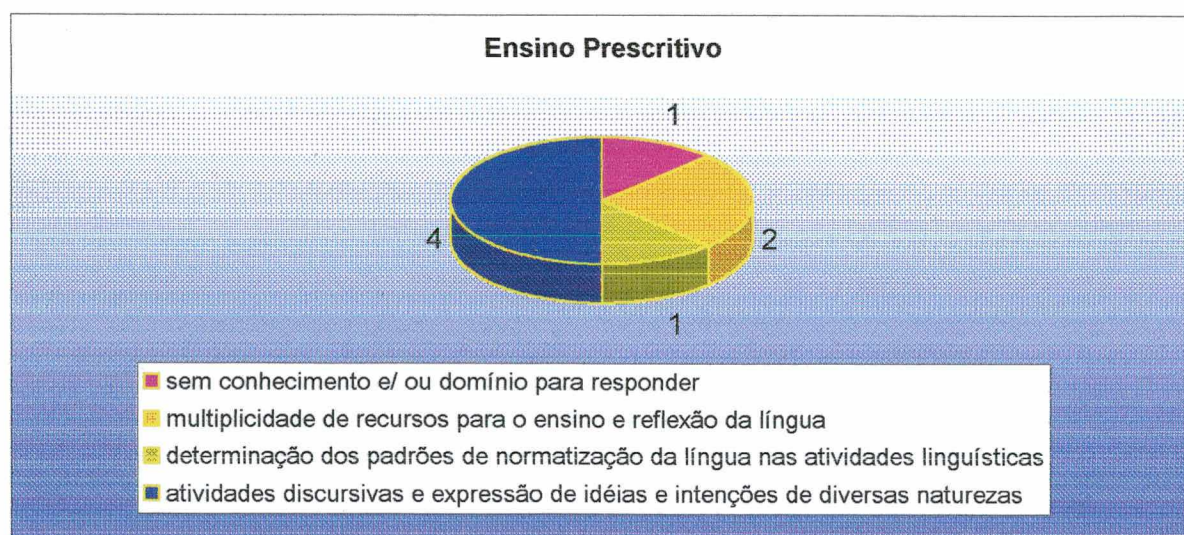
Esses, entre outros fundamentos, permitem-nos assumir uma postura a respeito do ensino de Língua Portuguesa: precisamos pensar em um ensino produtivo que garanta aos alunos o acesso aos saberes lingüísticos sob orientação investigativa, ou seja, reflexiva. Devemos conduzir o aluno ao reconhecimento de que a linguagem tem possibilidades de significar, muito diferente de um ensino prescritivo que tem em sua estrutura a exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

Se valorizamos o ensino produtivo pelo fato de se preocupar com o desenvolvimento de habilidades lingüísticas que podem ser empregadas em diversas situações comunicativas, procuramos saber do professor qual seu conhecimento a respeito do ensino produtivo na terceira questão.

Houve homogeneidade nas respostas. Os oito sujeitos apontaram o ensino produtivo como sendo *o responsável pelo desenvolvimento das habilidades lingüísticas*. O resultado é animador, uma vez que o ensino produtivo considera o processo de construção do conhecimento dos fenômenos lingüísticos.

Nossa expectativa, a partir do consenso sobre o ensino produtivo, era que os sujeitos demonstrassem, da mesma forma, clareza a respeito do ensino prescritivo na quarta questão. Todavia, as respostas não corresponderam, mais uma vez, ao que esperávamos como podemos verificar pelo gráfico 2:

Gráfico 2



Nas respostas dadas pelos sujeitos, vemos que tanto a multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da língua, apontada por 2 sujeitos, bem como o desenvolvimento de atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas, resposta apontada por 4 sujeitos, vão ao encontro do ensino produtivo. Só que o que percebemos é que para os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, tanto uma resposta quanto outra, correspondem ao ensino prescritivo.

Temos clareza de que o ensino prescritivo se preocupa com a determinação de padrões da normatização da língua. Como podemos, então, pensar em reflexão ou expressão de idéias e intenções de diversas naturezas para o ensino prescritivo?

Apenas uma professora apontou os padrões de normatização ao ensino prescritivo, o que nos leva a duvidar da clareza que os professores de Língua Portuguesa têm desse ensino, apesar do mesmo, praticamente, tomar conta das aulas de Português através da assimilação das regras gramaticais de concordância, de regência, de acentuação gráfica, entre outras, conforme o conteúdo programático do ensino fundamental.

As quatro questões apresentadas possibilitam que tracemos uma panorâmica do ensino de Língua Portuguesa.

Fica evidente nas questões correspondentes que as habilidades lingüísticas como ouvir, falar, ler e escrever fazem parte dos planejamentos e das aulas de Português, mas o que falta ao professor é clareza sobre o conhecimento teórico que tem da língua em relação a sua prática pedagógica.

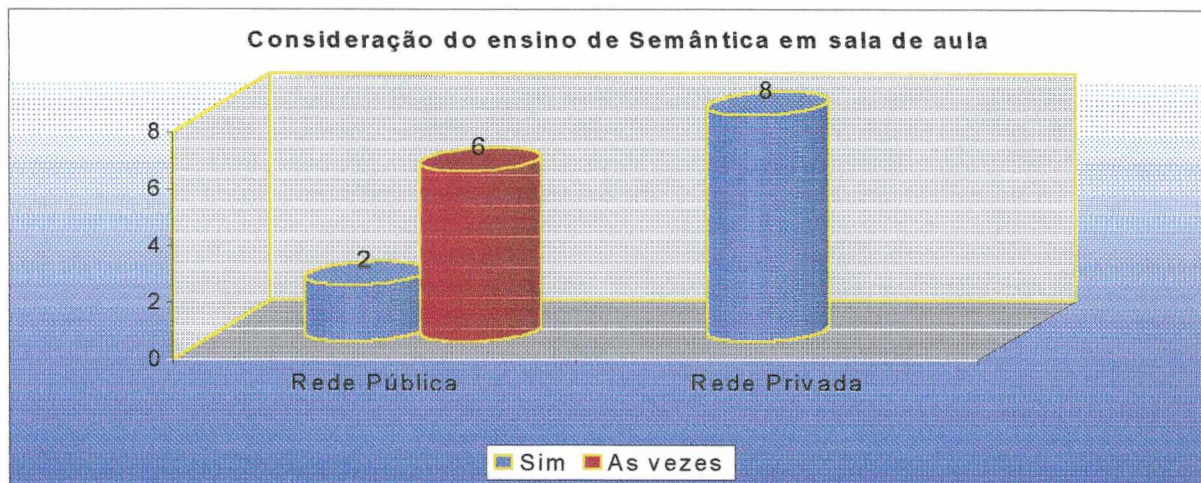
Ao tratar da normatização, o professor acredita, de forma genérica, que está levando o aluno a refletir sobre a linguagem. Quer dizer, ainda prevalece o objetivo de dar aos alunos “um verniz de usuário culto da língua”.

O que constatamos é que, para o professor, o ensino de Língua Portuguesa é muito mais ensinar a ler e a escrever do que levar o aluno a pensar sobre a língua e seu funcionamento.

Partimos da concepção que o professor que trabalha com o ensino de língua materna tem do respectivo ensino de Língua Portuguesa, tornou-se relevante em nossa pesquisa, uma vez que serviu como porta de acesso para delimitarmos nosso objeto de estudo, pois, é dentro do conteúdo programático de Língua Portuguesa que a Semântica aparece.

Ao serem questionados se ensinam Semântica, obtivemos uma diferença considerável entre os sujeitos da rede pública e da rede privada como podemos observar pela representação no gráfico 3:

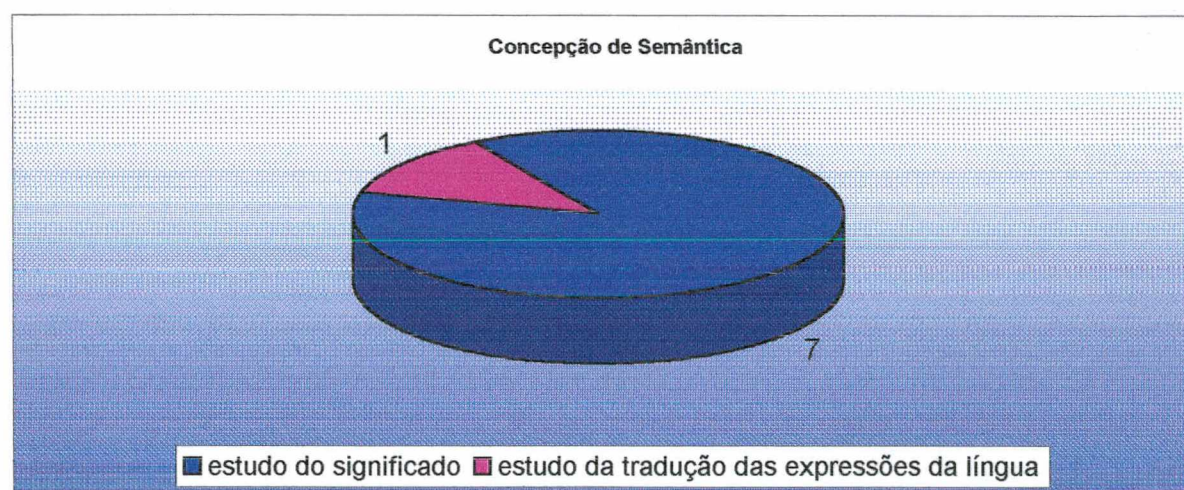
Gráfico 3



Mesmo diante da constatação de que na rede privada se dá uma importância maior à Semântica, o termo *semântica* é do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos. Com a intenção de restringir, cada vez mais, nosso objeto de estudo, procuramos saber, então, o que é Semântica para o professor.

Restritamente, duas respostas foram apresentadas como podemos verificar pelo gráfico 4:

Gráfico 4



A concepção de que *Semântica é o estudo do significado* é considerável, apresentada por 7 sujeitos. Como apontamos no corpo do nosso trabalho, há várias formas de descrever o significado na relação linguagem e mundo em diferentes abordagens teóricas, só que isso parece que não está claro ao professor que aprendeu simplesmente que *Semântica é o estudo do significado*, sem um esclarecimento do que seja, realmente, esse estudo. O que parece existir por trás da resposta é a imagem de um estudo do vocabulário, nos moldes do material didático.

Afirmamos que o aprendizado do professor se volta ao conceito acima, porque, a nosso ver, o professor vê o estudo da Semântica segundo a fórmula do estudo do vocabulário apresentada pelos manuais didáticos.

Comprovamos o que acabamos de dizer, observando as respostas dadas pelos sujeitos em relação aos fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula (quadro 1):

Quadro 1 – Fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula	
Fenômenos citados	Quantidade de professores que citaram os referidos fenômenos
Sinônimos	8
Antônimos	8
Polissemia	4
Formação de palavras	3
Diferentes formas de compreender um mesmo texto	2

Como a questão era subjetiva, os sujeitos tiveram a oportunidade de registrar o que consideram como fenômenos semânticos. Sinonímia, antonímia e polissemia são fenômenos semânticos, mas formação de palavras e compreensão textual, não. Formação de palavras não é propriamente Semântica, é antes, Morfologia, pois a preocupação é com os elementos mórficos que possibilitam a formação de palavras e não a trama de sentenças. Da mesma forma, compreensão textual, é antes um

trabalho que se volta aos enfoques do conteúdo, da estrutura e do discurso do texto.

Se considerarmos a diversidade de respostas, entendemos que uma mesma professora pode trabalhar diferentes fenômenos semânticos em suas aulas. Convém ressaltar que as respostas obtidas correspondem a seis questionários apenas. Dois dos sujeitos envolvidos não responderam pelo fato de não lembrarem da expressão *fenômeno semântico*. Mais uma vez, percebemos a limitação do conhecimento teórico do professor.

1.1 Explorando as relações semânticas: uma análise

Nosso objetivo, ao apresentarmos diferentes relações semânticas aos oito sujeitos envolvidos em nosso estudo de caso, era ver aflorar, do modo indireto, o conhecimento específico de Semântica.

Ao trabalhar as questões de significação, em sala de aula, o grande objetivo do professor deve ser o de estimular a capacidade semântica intuitiva dos seus alunos. Mas, para que isso ocorra, o professor deve ter domínio das relações semânticas. Sem esse conhecimento, como o professor poderá elaborar atividades que se voltam ao processo de criação do sentido?

Nas questões específicas sobre as relações semânticas, surpreendemo-nos com os resultados, mas, ao mesmo tempo, esses reforçam nossas hipóteses de que o conhecimento que o professor tem de Semântica é superficial, como mostraremos a seguir.

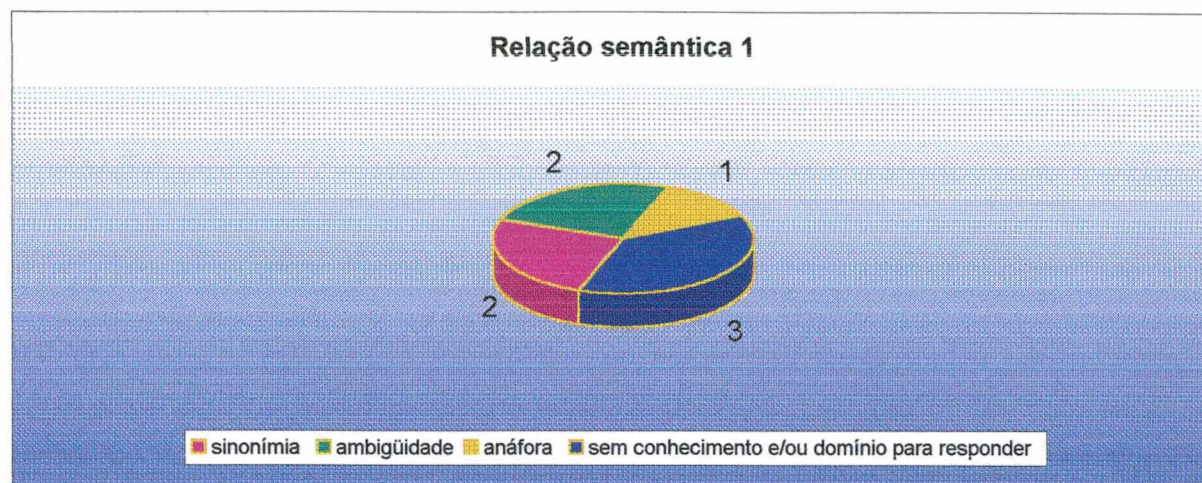
Na relação:

- (1) Os alunos da 2ª série leram o livro.
- (2) O livro, os alunos da 2ª série leram.

os sujeitos deveriam analisar a situação e apontar um ou mais de um fenômeno semântico. Para tanto, apresentamos como possibilidades: *sinonímia*, *antonímia*, *ambigüidade*, *polissemia*, *acarretamento*, *pressuposição* e *anáfora*.

Representamos no gráfico 5 as respostas dadas pelos sujeitos para a relação semântica 1:

Gráfico 5



Se apresentássemos, talvez, relações como *medo = receio*, acreditamos que os sujeitos apontariam o fenômeno da sinonímia com facilidade, pois é praticamente dessa forma que grande parte dos manuais didáticos descrevem o fenômeno.

Analisando as respostas dadas, vemos que os sujeitos não têm clareza quanto às relações semânticas. Uma justificativa para esse resultado seria, talvez, a diversidade de relações apresentada, com as quais o professor não está habituado a trabalhar.

Sinonímia era o que esperávamos como resposta, uma vez que as condições de verdade entre as duas sentenças são as mesmas, pois ao dizermos que *os alunos da 2ª série leram o livro*, automaticamente, entendemos que *o livro, os alunos da 2ª leram*. Só que essa relação foi apontada apenas por 2 sujeitos.

Podemos aceitar anáfora como uma possível resposta se considerarmos a retomada do mesmo item lexical *livro*, mas ambigüidade, certamente, não há na relação entre as sentenças. Não há como pensar na possibilidade de mais de uma interpretação desencadeada por uma cadeia sonora para a relação apresentada. Isso significa que nem todos os sujeitos sabem o que é ambigüidade.

O que mais nos preocupa é o fato de 3 sujeitos terem respondido que não têm conhecimento e/ou domínio sobre a relação, uma vez que a sinonímia foi um dos fenômenos apontados como sendo trabalhados em sala de aula. O que parece óbvio é que se fugirmos dos exercícios a que o professor está habituado como “Ligue os sinônimos” ou “Dê o sinônimo”, deixa de ser a relação semântica denominada

sinonímia, e, isso significa que o conhecimento teórico que os sujeitos têm do respectivo fenômeno é superficial. Ao apresentarmos a relação:

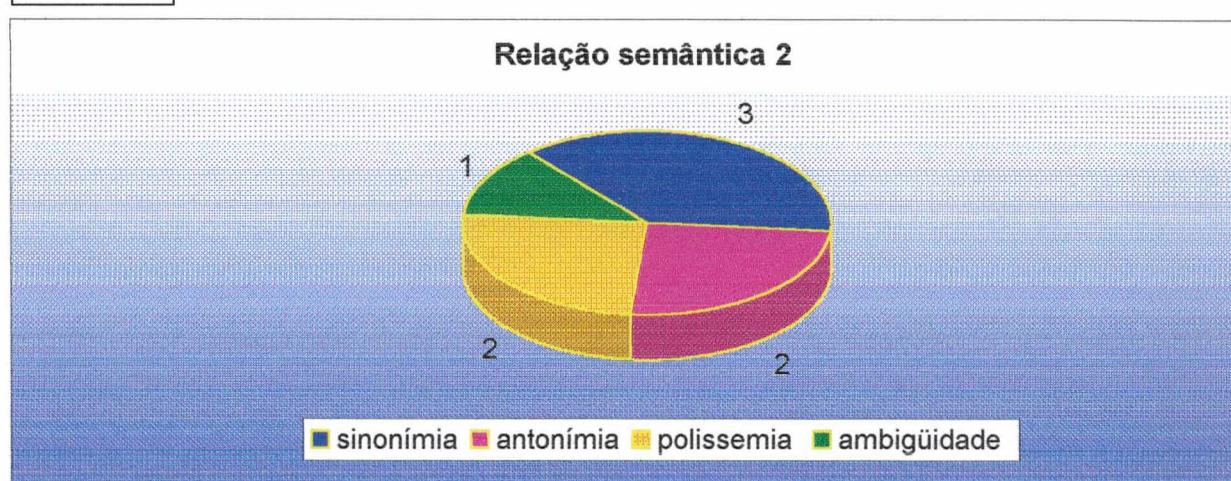
(3) Peguei o ônibus correndo.

(3a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.

(3b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.

as respostas foram diversificadas, entre elas, a sinonímia, a antonímia, a polissemia e a ambigüidade, como podemos conferir pelo gráfico 6:

Gráfico 6



Há na sentença apresentada, a possibilidade de mais de uma interpretação originada por fatores sintáticos. Apenas um dos sujeitos envolvidos identificou uma relação de ambigüidade, o que nos leva a pensar que não há conhecimento específico sobre o referido fenômeno semântico.

Se a ambigüidade é a possibilidade de termos mais de uma interpretação que é desencadeada por uma cadeia sonora, isso pode ser perceptível no exemplo.

A sinonímia, apontada por 3 dos sujeitos, é uma resposta possível, pois os sujeitos podem ter feito o seguinte raciocínio: 3(a) e 3(b) são sinônimos da sentença (3). Aliás, se considerarmos que as sentenças estão fora de um contexto lingüístico, essa resposta é perfeitamente aceita.

O que não é admissível é pensar que há uma relação de antonímia, pois não há sentidos incompatíveis para uma mesma situação. Não dá para considerar,

também, um caso de polissemia, pois não há um vocábulo que apresente uma diversidade de aspectos na situação exposta.

Como a polissemia foi um dos fenômenos citados na relação anterior, vamos analisar um caso específico:

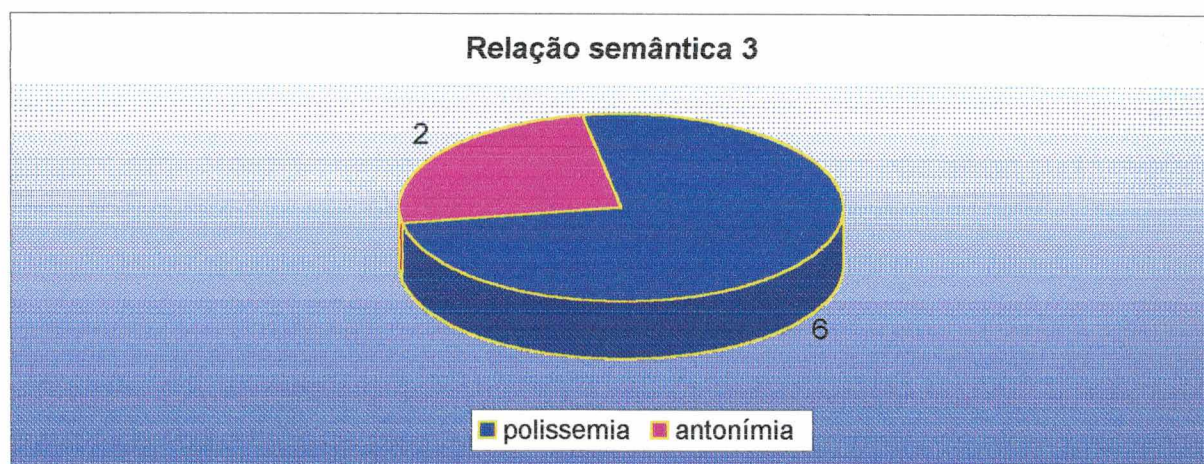
(4) Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)

(5) Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)

(6) Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

A situação apresentada pareceu mais simples aos sujeitos como podemos acompanhar pelo resultado (gráfico 7):

Gráfico 7



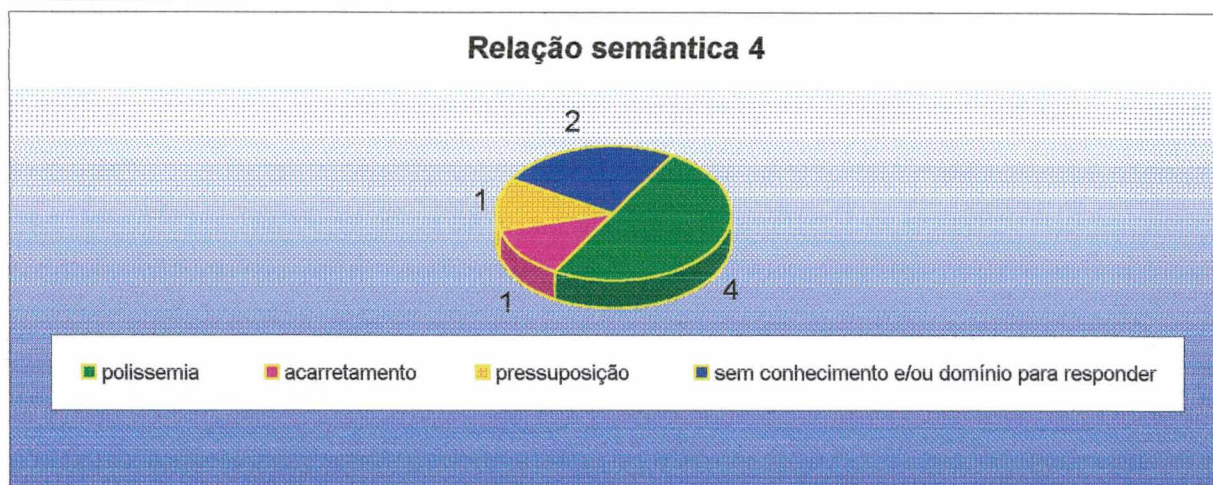
Verificamos, pelas sentenças, que o sentido novo não põe fim ao antigo. Dessa forma, uma mesma palavra pode comportar várias significações como no caso de *achar*. O que nos impressiona é o fato de ver na relação *encontrar/pensar/considerar* uma relação de antonímia manifestada por 2 sujeitos, pois não há como pensar em sentidos incompatíveis nas situações expostas. O que nos leva a supor que o professor desconhece o que é antonímia e o que é polissemia.

Dissemos que a situação pareceu simples aos sujeitos, uma vez que a grande maioria identificou como polissemia. Mas, a nosso ver, isso não demonstra pleno conhecimento, tendo em vista que, na sentença anterior: *Peguei um ônibus correndo*, também houve a identificação de polissemia. Em:

(7) Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora ele diz que deu na trave. Mas, se nem vai conferir, é bola murcha.

as relações apresentadas também foram distintas como podemos visualizar pelo gráfico 8:

Gráfico 8



Nessa situação, confirma-se a falta de clareza e conhecimento das relações semânticas. Dos sujeitos envolvidos, a metade ter apontado polissemia para a relação estabelecida entre os termos destacados, impede a afirmação de que identificam a polissemia com facilidade como tivemos a impressão no exemplo anterior. Atribuir a *se insinua, deu bola* e *ela* uma relação de polissemia não é possível, pois não há indicação de várias significações motivadas por necessidades reais no contexto em que as palavras são empregadas.

Na situação exposta, os termos destacados podem fazer uma remissão ao termo *garota* tratando-se de uma relação semântica denominada anáfora. Através da anáfora, podemos interpretar sentenças, estabelecendo referência a outras passagens do texto. O que é perceptível no exemplo dado, mas nenhum dos sujeitos indicou essa alternativa.

As relações de acarretamento e pressuposição não são possíveis nesse caso, o que nos leva a arriscar uma primeira dedução: pelo fato de não saber ou não lembrar devidamente de *anáfora*, os sujeitos podem ter relacionado aos termos *pressuposição* e *acarretamento*, com os quais não têm muita familiaridade.

Ou seja, uma das respostas corresponder à relação semântica denominada acarretamento e uma à pressuposição, indica que os sujeitos não sabem o que esses termos significam.

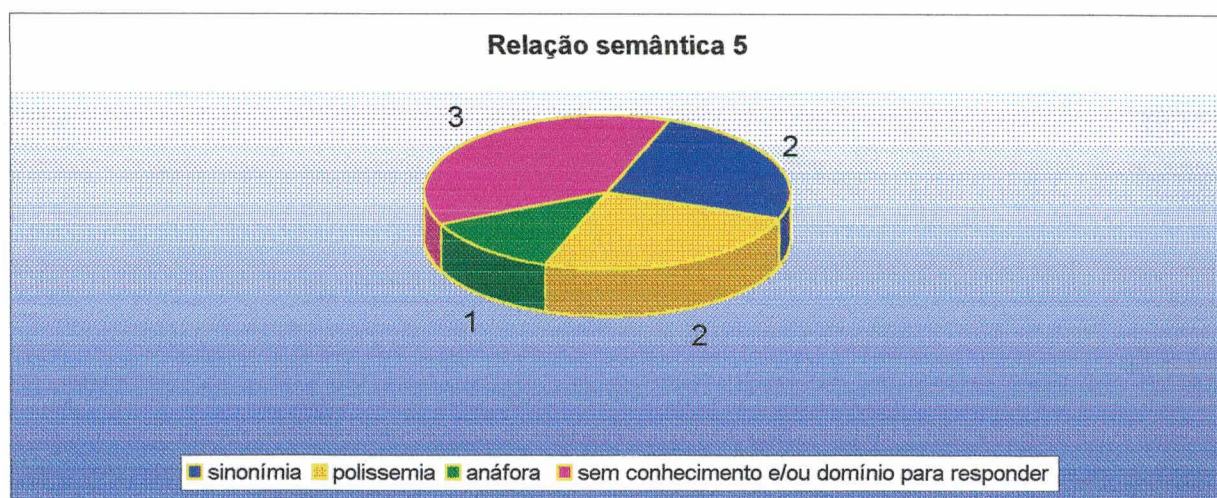
Ao apresentarmos uma relação semântica de acarretamento, certificamo-nos da falta de conhecimento teórico do professor, como vemos no gráfico 9:

(8) Isto é branco.

(9) Isto é uma bandeira.

(10) Isto é uma bandeira branca.

Gráfico 9



Ao considerarmos *isto* o mesmo objeto nas três sentenças, se a primeira sentença for verdadeira e se a segunda também, obviamente, a terceira será considerada verdadeira. A verdade decorrente da verdade das sentenças anteriores é um acarretamento, isto é, a terceira sentença é acarretada pelas anteriores.

Como fornecemos a terminologia e os sujeitos deveriam analisar a relação, poderíamos pensar que o fato de não terem identificado devidamente, se deve à diversidade de respostas fornecidas. E, só para se verem livres da situação, assinalaram qualquer resposta. Mas, como a aplicação do questionário foi individual e tivemos a oportunidade de acompanhar, ressaltamos que os sujeitos envolvidos liam e reliam cada situação antes de assinalar uma resposta, o que aponta para a falta de conhecimento teórico.

O termo *acarretamento* não é posto em evidência por dois motivos. Primeiro, porque, possivelmente, os sujeitos não saibam o significado do termo e, em segundo lugar, porque não é posto em prática nas aulas de Português. Podemos também chegar a outras constatações pelas observações feitas: os sujeitos não sabem exatamente o que é o que é sinonímia, afinal não há sinonímia no exemplo, bem como não há clareza quanto à polissemia, pois, pela mesma razão, não há polissemia na situação exposta.

É possível que dois dos sujeitos tenham assinalado sinonímia e dois polissemia, como verificamos pelo resultado apresentado no gráfico, simplesmente porque são os termos que eles conhecem.

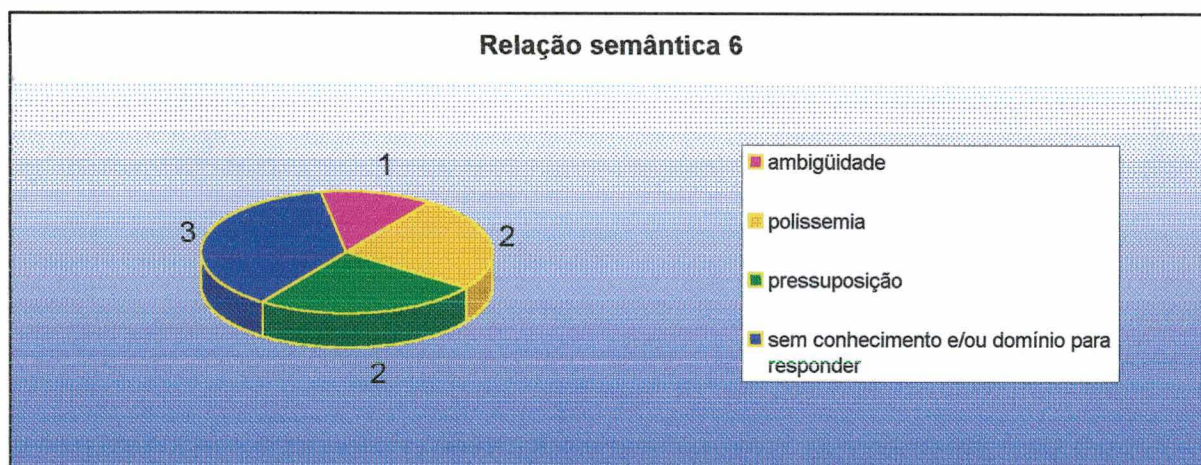
Anáfora poderia ser uma resposta possível, se os sujeitos seguissem o raciocínio de que *isto* retoma o que foi dito anteriormente. Mas, essa hipótese é enfraquecida pelas respostas anteriores. Na relação:

(11) Guinter parou de estudar.

(11a)Guinter estudava.

mais uma vez, a diversidade se fez presente. Foram apontados diferentes fenômenos para a mesma relação semântica, demonstrando, mais uma vez, a falta de conhecimento teórico do professor, conforme representação no gráfico 10:

Gráfico 10



A pressuposição, como vimos, é uma implicação necessária da sentença positiva: *Guinter parou de estudar* e de uma sentença negativa: *Guinter não parou*

de estudar. Ao aplicarmos testes como: *Guinter parou de estudar?*; *Guinter parou de estudar!*; *Foi o Guinter que parou de estudar.*, a pressuposição de que *Guinter estudava* se mantém na rede de sentenças. E essa relação foi identificada por 2 sujeitos.

Pensar em polissemia não é possível, uma vez que, na situação exposta, não há diversidade de aspectos que possibilitem a produção de “exemplos novos”. Ambigüidade também não há, pois não temos mais de uma interpretação desencadeada por uma mesma cadeia sonora. A falta de conhecimento e/ou domínio manifestada por 3 sujeitos, corresponde às nossas hipóteses a respeito do conhecimento teórico de Semântica e de relações semânticas que o professor tem.

1.2 O professor e a demonstração do seu conhecimento em Semântica: uma análise específica

Apresentamos, nesta segunda etapa da análise do conhecimento teórico do professor, respostas específicas de um dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa. A finalidade da exposição de um questionário preenchido por um dos sujeitos é sustentarmos as hipóteses analisadas e nos certificarmos da validade do nosso instrumento de pesquisa: o questionário.

A escolha de um dos oito sujeitos foi aleatória, constituindo-se aqui em nossa informante. Com quinze anos, em média, de atuação no magistério, nossa informante tem experiência tanto na rede pública quanto na rede privada. Sua formação acadêmica é em Letras e tem Especialização em Leitura, Análise e Produção Textual. Seu regime de trabalho, hoje, é integral, com 40 horas semanais na rede pública.

Como o questionário contém questões objetivas e subjetivas, elaboradas, propositadamente, em virtude de tentarmos uma aproximação com a estrutura das atividades dos manuais didáticos, transcrevemos todas as respostas de acordo com o que foi manifestado pela informante.

Para a pergunta: Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem? obtivemos a seguinte resposta:

Trabalhar as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir adequadamente.

As habilidades lingüísticas são fundamentais no ensino de Língua Portuguesa. Ao ser solicitado que registrasse os eixos que, em sua opinião, estruturam o ensino de Língua Portuguesa, a informante considerou os aspectos que são trabalhados, essencialmente, em suas aulas de Português, como podemos verificar pela opção assinalada:

Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:

- ortografia, leitura, gramática e produção textual
- análise e reflexão sobre a linguagem
- aspectos notacionais do sistema da escrita
- sem conhecimento e/ou domínio para responder

Vemos que a concepção que a informante tem de habilidades lingüísticas: *falar, ouvir, ler e escrever* se restringem às atividades básicas desenvolvidas em sala de aula: leitura do texto, aspectos ortográficos, gramática normativa e redação. Poderia ter assinalado mais de uma opção, pois o enunciado deixava claro isso, mas preferiu assinalar o que lhe pareceu familiar. Em conformidade com os PCNs, consideramos fundamental a análise e a reflexão como eixos que estruturam o ensino de língua, uma vez que deixam bem claro que o ensino deve ser baseado no estímulo ao raciocínio e à reflexão crítica. Mas não podemos deixar de considerar que a ortografia, a leitura, a gramática e a produção textual constituem a estrutura do ensino de Língua Portuguesa.

Na distinção entre ensino produtivo e ensino prescritivo, comparando as respostas, tivemos surpresas.

Ensino Produtivo:

- correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático
- substituição dos padrões lingüísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis
- desenvolvimento de habilidades lingüísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas
- sem conhecimento e/ou domínio para responder

Ensino Prescritivo

- multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem
- determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades lingüísticas
- atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas
- sem conhecimento e/ou domínio para responder

Perguntamos: Será que para a informante produtivo e prescritivo formam um só ensino? É o que parece, pois em suas repostas, atribui ao ensino produtivo o desenvolvimento das habilidades através de situações comunicativas. Isso é perfeitamente aceito. O problema é a informante ter relacionado a multiplicidade de recursos e, principalmente, a reflexão sobre a linguagem ao ensino prescritivo, que tem a preocupação de levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados e inaceitáveis por outros considerados corretos e aceitáveis.

No ensino produtivo há o trabalho com a multiplicidade de recursos, pois, através da investigação, considera a interação entre a criação, a organização e a informação em uma atividade constitutiva. Entendemos, assim, que ao trabalhar a normatização da língua, que privilegia o trabalho com a variedade culta, objetivando a correção formal da linguagem, como é comum nas aulas de Português, a informante não tem clareza que ela desenvolve o ensino prescritivo, pois para ela prescrever é refletir sobre a linguagem. Ou seja, a informante não sabe a diferença entre ensino produtivo e prescritivo.

Nas questões que se voltam à Semântica, também tivemos algumas surpresas.

Para a pergunta: Você ensina Semântica?, a resposta foi um *sim*. E para a continuidade da questão: Em caso afirmativo, o que é Semântica?, a resposta foi: *Estudo do significado (vocabulário desconhecido)*.

Fica evidente na resposta que a informante se restringe às atividades de destacar palavras desconhecidas no texto e fazer exercícios de substituição, comuns nos manuais didáticos.

Quanto aos fenômenos semânticos trabalhados na sala de aula, a informante disse trabalhar *sinonímia*, *antonímia* e *polissemia*.

Sinônimos e antônimos são os fenômenos trabalhados nas séries iniciais, e, pelo que vemos, são os que se mantêm até o final do ensino fundamental.

Ao observarmos o material didático adotado, verificamos que se avança, consideravelmente, nas categorias gramaticais, assim como diferentes tipologias textuais são focalizadas nos procedimentos metodológicos a cada nova série, mas, e quanto ao estudo da significação? Como veremos, no próximo capítulo, o estudo da significação se restringe ao estudo do vocabulário.

Apresentamos, a seguir, relações semânticas aplicadas a determinadas situações e as respostas dadas pela informante, e, em seguida, nossos comentários.

Ressaltamos que, para cada situação que envolve a capacidade semântica intuitiva do falante, sugerimos possíveis respostas como: *sinonímia*, *antonímia*, *ambigüidade*, *polissemia*, *acarretamento*, *pressuposição*, *anáfora* e ainda a possibilidade de manifestar *a falta de domínio e/ou conhecimento* para as relações semânticas. Para a relação:

- (1) Os alunos da 2ª série leram o livro.
- (2) O livro, os alunos da 2ª série leram.

a informante entendeu como sendo um caso de *sinonímia*, o que corresponde à resposta esperada, pois vemos que as sentenças são equivalentes quanto ao significado, ou seja, as condições de verdade são as mesmas. Para:

- (3) Peguei o ônibus correndo.

e suas relações:

- (3a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.
- (3b) Eu estava correndo quando peguei o Ônibus.

o fenômeno visto, também, foi o de *sinonímia*. Apesar de entendermos que se trata de ambigüidade pelo fato de haver a possibilidade de mais de uma interpretação, a sinonímia é uma resposta possível. A informante pode ter entendido que se trata de uma paráfrase, embora não esperada.

Em:

- (4) Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)

(5) Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)

(6) Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

a análise feita pela informante apontou a relação semântica de *polissemia*, o que corresponde à resposta esperada.

Na relação estabelecida pelos termos destacados:

(7) Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola murcha.

a informante assinalou *não ter conhecimento e/ou domínio*. Pensamos que, ao menos, poderia perceber que há um vínculo de identidade entre os elementos *garota* e *ela*, uma vez que *ela* retoma *garota*.

Na seqüência:

(8) Isto é branco.

(9) Isto é uma bandeira.

(10) Isto é uma bandeira branca.

a relação semântica identificada foi a *polissemia*, mais uma vez. Nesse caso, não podemos aceitar polissemia na resposta dada, simplesmente porque não se trata de polissemia. Ficamos, em dúvida, então, se a informante tem conhecimento do referido fenômeno semântico como pareceu demonstrar na relação estabelecida em (4), (5) e (6). E na relação:

(11) Ginter parou de estudar.

(11a) Ginter estudava.

a informante, mais uma vez, preferiu não arriscar, afirmando *não ter domínio*.

A informante ter manifestado a falta de domínio para duas relações semânticas é significativo, pois se associarmos às relações identificadas incorretamente, é possível chegarmos à constatação de que o que, realmente, falta ao professor é conhecimento teórico.

Pelas respostas dadas, foi possível chegarmos a duas constatações. Primeiro, as relações semânticas de sinonímia e polissemia são as mais conhecidas e com as quais a informante tem familiaridade, ou seja, trabalha as respectivas relações em sala de aula. Segundo, sob orientação do livro didático, a informante identificou com maior facilidade a sinonímia e polissemia, mas não demonstrou conhecimento pleno, pois em situações que não correspondiam a essas relações, identificou-as da mesma forma. As situações que tratam de relações como anáfora e pressuposição, não fazem parte das atividades rotineiras, portanto, não foram identificadas.

O professor não trabalha diferentes relações semânticas, além do conhecimento básico da sinonímia, antonímia e polissemia, incorporado pelo manual didático, porque, realmente, não tem domínio teórico.

2. Conclusão

A análise qualitativa das situações que envolveram algumas das relações semânticas, em nosso estudo de caso, permitiu-nos chegar a uma constatação precisa: o professor de Língua Portuguesa, grande responsável pelo trabalho com a língua materna, tem um conhecimento superficial de Semântica. Tal constatação nos permite reforçar a afirmação de Geraldi (1997:XIX): “O que falta ao professor é teoria”. É essa falta de conhecimento teórico que o impede de identificar as relações semânticas, e, automaticamente, evitar o trabalho com significação em sala de aula.

O conhecimento teórico do professor é fundamento para sua prática educativa. O domínio da teoria, além do conhecimento intuitivo, é indispensável para fazer valer os princípios de reflexão e análise crítica em suas aulas.

O professor, habituado a trabalhar com a gramática normativa, desconhece, praticamente, o estudo da significação e não vê nada de interessante para fazer na área de Semântica. Há, segundo Ilari (2001:11), um descompasso entre o tempo dedicado aos “problemas” da gramática e o estudo da significação. E esse descompasso é problemático, se pensarmos na “importância que as questões da significação tem, desde sempre, para a vida de todos os dias”.

Pela distinção estabelecida entre ensino produtivo e ensino prescritivo, associada aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, os sujeitos revelaram que, em sala de aula, há prioridade da normatização, o que limita o desenvolvimento de

aspectos semânticos, confirmando-se, assim, uma de nossas hipóteses: os professores, em geral, atribuem à Semântica um valor secundário, pois priorizam o ensino prescritivo.

Pela diversidade de fenômenos apontados nas relações de sentido que apresentamos, ficou evidente que a Semântica integra-se às aulas de Português superficialmente. Há muita dúvida sobre o que seja um e outro fenômeno, de forma específica. Do exposto, chegamos à confirmação de mais uma de nossas hipóteses: os professores de Língua Portuguesa, praticamente desconhecem a área de Semântica, o que dificulta a eles trabalharem aspectos da significação, mesmo aqueles que intuitivamente dominam. Ressaltamos que não atribuímos a culpa ao professor, tendo em vista que há uma multiplicidade de fatores que exercem uma grande influência sobre seu trabalho, impedindo-o de um possível aperfeiçoamento e conseqüente aprendizado, como o descaso de órgãos competentes, falta de incentivo, condições salariais, entre outros.

A concepção que os sujeitos têm de que trabalhar com o sentido é realizar atividades de *estudo do vocabulário*, não é suficiente para afirmarmos que há preocupação com as questões da significação. Como veremos no próximo capítulo, a grande maioria das atividades do estudo do vocabulário têm pouco a ver com o sentido em decorrência de uma estrutura “*formulácio-receituária*”, a qual os professores estão habituados. E o professor, sob nosso ponto de vista, não pode ser um prático aplicador de *receituários*, deve, ao contrário, procurar recuperar as práticas em suas dimensões teóricas.

CAPÍTULO IV

O mapeamento através do livro didático: norteador de ensino e aprendizado da Semântica

Neste capítulo, com a intenção de seguirmos nossa trajetória, na tentativa de mapearmos a Semântica na sala de aula, associamos à análise do conhecimento teórico do professor, a análise qualitativa das relações semânticas presentes no material didático adotado pelos sujeitos, cujas práticas estamos observando nesta dissertação.

Para realizarmos a análise, primeiramente, observamos em que situações aparecem as questões que se voltam à significação. Após a identificação das seções em que aparecem as relações semânticas, procuramos agrupar as atividades em conformidade com os referidos fenômenos semânticos, ou seja, com as relações semânticas estudadas.

Para as atividades que consideram as capacidades intuitivas dos falantes, fizemos comentários e considerações sobre uma prática pedagógica mais criativa e motivadora, o que permitiu que chegássemos a conclusões precisas apresentadas no final do capítulo.

A análise crítica em relação ao ensino de Semântica no material didático, possibilita-nos saber, indiretamente, *como* e *que* Semântica é desenvolvida no processo de construção do conhecimento em sala de aula, o que direciona o mapeamento, além de nos fornecer subsídios para avaliarmos mais duas de nossas hipóteses:

- (i) o livro didático, utilizado como recurso no planejamento das aulas, norteador do conteúdo programático e dos procedimentos metodológicos, procura desenvolver a linguagem escrita e oral e a proficiência da norma culta, mas não considera, igualmente, os aspectos semânticos como relevantes para a condução da análise e reflexão sobre a linguagem;
- (ii) Os professores, sob influência do manual didático, trabalham apenas os fenômenos semânticos já incorporados no mesmo (a saber, a sinonímia, a antonímia e a polissemia).

1. Livro didático:norteador de aprendizado

A recente avaliação pedagógica, sob coordenação da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, no *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2000)*, trouxe à tona um assunto antigo: o da qualidade do material didático produzido e em circulação nas escolas do país através de perguntas como: “Que tipo de material tem sido produzido no país?”; “Quem tem produzido o material didático?”; “Os livros didáticos têm acompanhado o avanço científico e tecnológico?”; “Que parâmetros são utilizados para a análise e seleção dos livros didáticos?”; “Qual o papel do professor no processo de análise e seleção de material didático?”

Esse questionamento nos conduz a uma análise e reflexão sobre o papel do livro didático, que reflete as condições de ensino do país, e, embora ele as reforce, não pode ser considerado como o responsável pelas condições insatisfatórias.

O trabalho realizado pelo *PNLD* é relevante considerando que, na primeira avaliação, em 1998, de um total de 466 livros, 80 foram excluídos e 281 entraram na categoria *não recomendados*, por conterem verdadeiros disparates: erros conceituais e idéias desatualizadas, segundo Bizzo (*apud* Prado,2001:18), um dos coordenadores dos avaliadores. Na edição seguinte, em 1999, os avaliadores excluíram os livros *não recomendados* e adotaram uma classificação:

*** recomendados com distinção

** recomendados

* recomendados com ressalvas

Com a denominação *recomendados com distinção*, os livros atraíram a atenção da maioria dos professores, só que, em seguida, foram descartados, pois os próprios profissionais que fizeram a escolha não conseguiam desenvolver as atividades propostas. A situação é preocupante, mas a preocupação não diz respeito apenas à ferramenta de instrumentalização pedagógica que, muitas vezes, é negligenciada por autores e editoras, diz respeito, também, à formação do professor. A má formação do docente implica em dificuldade para usar o material didático.

Com denominações como *livro-texto*, *manual escolar*, *livro do professor* ou *livro do aluno*, a influência do livro didático se estende não somente ao professor que o utiliza como fonte de conhecimento e que se expõe a um condicionamento metodológico durante sua experiência profissional, mas, também, ao aluno que permanece em contato com o livro durante um extenso período de sua formação. Com isso, tanto para o professor quanto para o aluno, o livro didático é o veículo quase que único do conteúdo didático. Nessa relação de dependência, o livro adquire uma valoração que excede o que deveria ser seu real papel no processo de formação do aluno e de atualização do professor.

Salvo engano, parece legítimo supor que mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o material didático continuará sendo por muito tempo ainda peça importante no ensino. Pouco importa se na forma atual do livro ou se no formato de um CD. (Marcuschi, 1996:38)

De acordo com os princípios gerais e critérios para avaliação de livros didáticos, o *Programa Nacional do Livro Didático (2000)*, deixa claro que o manual didático não constitui um instrumento neutro. Cada publicação é produto de uma dada visão de mundo, de homem, de educação e de escola. Afirma que a aquisição e distribuição de livros pelo MEC, há duas décadas atrás, distanciavam as propostas curriculares dos projetos elaborados por Secretarias de Educação. As obras eram desatualizadas em relação a informações e teorias importantes, com erros inadmissíveis e valores incompatíveis com a construção da cidadania. Hoje, pelo processo de análise e avaliação pedagógica, que procura responder, de forma

coerente, duas questões básicas: “Que perfil de aluno o livro didático deve propor-se a desenvolver?” e “Que contribuição se espera que o livro traga para a construção de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para o aprendizado do/para exercício da cidadania?”, os livros contribuem com os valores compatíveis à cidadania.

Em nossas observações, no trabalho docente, podemos nos referir ao livro didático como o principal instrumento do aprendizado em sala de aula, tendo em vista que estabelece o roteiro de trabalho do professor para o ano letivo, dosando as atividades diárias e ocupando os alunos no espaço escolar e em casa.

Como instrumento e reflexo da instituição escolar e do desenvolvimento do educando, o livro didático precisa atender a uma dupla exigência: de um lado, os procedimentos, informações e conceitos propostos nos manuais escolares devem ser corretos do ponto de vista das áreas do conhecimento a que se vinculam. De outro lado, além de corretos, tais procedimentos, informações e conceitos devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que servem. Em decorrência, necessitam atender ao consenso dos diferentes especialistas e agentes educacionais quanto aos conteúdos mínimos a serem contemplados e às estratégias legítimas para a apropriação destes conteúdos. Na medida em que os currículos são a expressão mais acabada desse consenso, é imprescindível que os livros didáticos considerem as recomendações comuns às diferentes propostas curriculares estaduais e municipais em vigor. (PNLD / 2000)

Restringindo-nos aos procedimentos, informações e conceitos apresentados pelo livro didático que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica, surge-nos a imagem de pensadores criativos. E, ao associarmos o senso crítico a um amadurecimento intelectual que provém da leitura, da reflexão e da própria prática, fortalecemos os objetivos do nosso objeto de estudo, pois esse visa a uma aprendizagem significativa no ensino de língua materna.

Nossa argumentação, no decorrer da pesquisa, voltou-se à importância de um ensino produtivo direcionado à análise e à reflexão sobre a linguagem. Mas, estímulo para a capacitação da atividade de refletir e discutir criticamente não aparece como aspecto relevante nos exercícios propostos no material didático analisado. Ao contrário, os exercícios são apresentados de forma mecânica e, de modo geral, descontextualizados, valendo-se, essencialmente, da repetição.

Cada autor segue uma determinada metodologia, e, o que fica evidente, é que a estrutura se repete do início ao fim dos manuais, nas diferentes séries, como se fosse uma fórmula a ser , rigorosamente, seguida. Perguntamo-nos mais uma vez:

Para demonstrarmos nossa competência comunicativa intuitiva, no uso e funcionamento da linguagem como atividade constitutiva, precisamos seguir rigorosamente fórmulas?

As apresentações, nos manuais didáticos, procuram ser convincentes ao abordar que é por meio da linguagem que o ser humano se comunica com seus semelhantes e com o mundo que o rodeia. Da mesma forma, é nítida a preocupação com a sistematização da aprendizagem: texto, estudo do vocabulário, atividades de compreensão textual, gramática, atividades ortográficas, leitura suplementar e produção textual.

Em uma rápida olhada, já podemos criar uma primeira impressão do material didático ao questionarmos: O livro didático possibilita o desenvolvimento de um trabalho dirigido e reflexivo ao considerar o texto como unidade significativa? ; O estudo do vocabulário é apresentado de forma contextualizada, tendo em vista as capacidades intuitivas do falante?; No aspecto gramatical, há a exploração dos elementos lingüísticos em uma gramática textual ou reflexiva envolvendo desde atividades epilingüísticas a metalingüísticas? ; Há uma preocupação com a intertextualidade que possibilita a construção de idéias para o desenvolvimento da produção textual? A preocupação, enfim, é com um ensino produtivo?

Com a intenção de encontrarmos respostas às nossas constantes indagações, percebemos que, no material didático, a preocupação não é com um ensino produtivo, que considera a interação entre a criação, a organização e a informação em uma atividade constitutiva, e sim, com o ensino prescritivo, pois localizamos os conceitos genéricos antecedendo as atividades, sem reflexão para a prática pedagógica da língua materna. Verificamos um estudo do vocabulário restrito a situações, na grande maioria, descontextualizadas, que não instrumentalizam para o enriquecimento do léxico, pois, exercícios de *ligar* ou *copiar palavras* não propiciam a reflexão sobre a prática desenvolvida. É puramente mecânico. A compreensão textual, de forma genérica, restringe-se ao enfoque do conteúdo. A extrapolação, a inferência, a antecipação, entre outros processos cognitivos, ou não são trabalhados ou são de maneira superficial.

Em relação ao campo semântico, o que verificamos é que, no material didático analisado, a Semântica se resume ao *estudo do vocabulário*.

Na primeira coleção de livros que analisamos, *Português: idéias e linguagens* (Castro, 2000), adotada pelos alunos de rede pública, a autora deixa claro que as

propostas apresentadas visam a um resultado. Esse resultado é o ensino adequado à realidade do aluno, ou seja, “a proposta do livro didático não é oferecer algo acabado, como uma receita pronta que deva ser seguida à risca, mas que cada professor, ao adotar o livro se sinta como autor do projeto pedagógico”. (idem, p.3 – 5ª série)

Para atender a essa finalidade, a autora segue uma proposta metodológica, estruturando cada obra em doze unidades, sendo que cada unidade parte de um texto, denominado *principal* com seu respectivo entendimento. Na seção *entendimento do texto*, a autora adota sub-seções: *vocabulário*, *discutindo as idéias*, *compreensão do texto e estudo do vocabulário*. Apresenta um segundo texto e procura explorá-lo na seção *conversando sobre o texto*. Em seguida, procura desenvolver as habilidades de falar e escrever em atividades direcionadas ao *estudo da língua*. Estudo da língua entendido, na obra, como trabalho com a gramática normativa que se preocupa com as regras do “bem falar” e “bem escrever”.

Na segunda coleção analisada, correspondente ao material didático adotado pela rede privada, *Apostila do Positivo* (2001), há aspectos diferenciados em relação à pesquisa, à oralidade e propostas de desafio. As unidades temáticas se estruturam em seções semelhantes às da coleção *Português: idéias e linguagens*, só com outros títulos e sub-títulos: *leitura (ampliando as idéias)*, *produção (vivenciando e criando)* e *gramática (conhecendo e aplicando)*.

Para dirigirmos um olhar específico à Semântica, fizemos um levantamento de todas as atividades propostas, uma vez que o aspecto semântico está relacionado a questões muito mais abrangentes que uma simples lista de vocábulos com seus respectivos significados, e poderia, a princípio, aparecer nas diferentes seções.

Nas duas coleções, encontramos questões que se voltam à significação em seções diferentes, ora na seção destinada à compreensão textual, ora no estudo do vocabulário. Como ponto de partida, então, dirigimos nossa atenção à compreensão textual.

1.1 As relações semânticas na seção de compreensão textual

A compreensão textual, certamente, é desenvolvida nos manuais didáticos. O problema é que o trabalho é conduzido de maneira desordenada, ou seja,

verificamos que, praticamente em todas as unidades, a compreensão se volta muito mais às atividades de cópia de dados explícitos no texto do que à análise textual propriamente dita.

Compreender, bem sabemos, não é apenas identificar conteúdos através de cópia ou considerar todo e qualquer posicionamento. É preciso que nos preocupemos com aspectos relevantes no processo de compreensão, como a análise de intenções ou mesmo com os processos analógicos, entre outros fatores, que fazem parte da produção de discurso no cotidiano do nosso aluno.

Se a preocupação, durante a educação infantil (pré-alfabetização) e educação básica (1ª a 4ª séries), é a de estimular a leitura e a capacitação verbal dando acesso à compreensão textual, as séries seguintes do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) devem estimular, essencialmente, a análise e a reflexão, preparando o aluno para o ingresso no ensino médio, tendo em vista que este exige uma abstração maior. Mas, o que verificamos é que o trabalho com a compreensão textual, de 5ª a 8ª séries, não passa de uma proposta de atividades monótonas, fazendo com que a mesmice torne o ensino enfadonho.

As atividades de natureza “formulaico-receituária” podem, facilmente, ser identificadas. Basta darmos uma olhada nos enunciados de diferentes unidades:

(1) Verifique se há alguma palavra do texto cujo sentido você desconhece.

(Castro, 2000:8 – 5ª série)

(2) Verifique se há no texto alguma palavra cujo sentido você desconhece.

(idem, p. 92 – 5ª série)

(3) Verifique se há algum termo no texto cujo significado você desconheça.

(id. ibid., p. 204 – 5ª série)

Diferente de atividades de natureza “formulaico-receituária”, são as atividades que se preocupam com a construção do conhecimento, a partir de relações interativas que o aluno estabelece com o objeto de aprendizagem: língua materna. Ou seja, a prática pedagógica do ensino de língua materna deve se voltar ao compromisso intelectual da produção do conhecimento, para que o educando tenha oportunidade de perguntar e não apenas responder diante de um saber já estabelecido. Aprende muito mais quem interroga, tendo em vista que perguntando, buscamos novas respostas.

Em conformidade com Marcuschi (1996:6), é possível, ao analisarmos perguntas dedicadas ao trabalho da compreensão textual, montarmos uma tipologia para a classificação das questões, o que nos leva a uma reflexão sobre aspectos da prática escolar. Segundo o autor, podemos encontrar nos manuais didáticos diferentes tipos de perguntas, entre elas:

- a) Perguntas do cavalo branco de Napoleão: são as perguntas muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação.
- b) Cópias: são as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras.
- c) Objetivas: são as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como...) numa atividade de pura decodificação
- d) Inferenciais: são perguntas mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos e análise crítica para busca de respostas,
- e) Globais: são as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
- f) Subjetivas: perguntas que, em geral, têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
- g) Vale-tudo: são as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
- h) Impossíveis: são perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
- i) Metalingüísticas: são as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto, bem como de partes textuais. (Marcuschi, 1996: 7-8)

Como identificamos perguntas variadíssimas nas seções dedicadas à compreensão textual, seguimos a sugestão da variedade tipológica de Marcuschi, como podemos acompanhar pelo quadro 2, fazendo acréscimo de questões que visam à intertextualidade e que se voltam à significação, dedicando a esta última uma atenção especial.

Quadro 2

A compreensão textual e a variedade tipológica no material didático	
Tipos de perguntas	Exemplos
Cópias	<ul style="list-style-type: none"> • Como se sentia o bem-te-vi? Copie palavras ou expressões que demonstrem seu sentimento. (Castro, 2000: 141- 5ª série) • Transcreva o período em que o autor informa sobre a inversão de papéis entre pais e filhos. (Positivo, 2001: 28 – 8ª série/ 3º bimestre)

Objetivas	<ul style="list-style-type: none"> • O que Luana conta ao padre? (Castro,2000:33 – 6ªsérie) • Elas, mais do que ninguém, se deixaram encantar pela fantasia que vestiam. Nem mesmo se davam conta da confusão toda. Quem eram elas? (Positivo,2001:34 – 5ª série/1º bimestre)
Inferenciais	<ul style="list-style-type: none"> • Dê exemplos de situações em que a imprensa, o mundo dos negócios e o da política desempenham o papel de corruptores do bom senso. (Castro,2000:204 – 8ª série) • Explique como a água do rio pode ser sempre nova. (Positivo,2001:48 – 5ª série/1º bimestre)
Globais	<ul style="list-style-type: none"> • Como toda fábula, esta apresenta também uma lição moral, uma reflexão sobre o comportamento humano. Qual é? (Castro,2000:158 – 5ª série) • Provavelmente, você já conhecia essa fábula e deve ter percebido que existem muitas versões dela. Embora, basicamente, a história seja a mesma, há pequenas variações quanto á moral. A seguir, você encontrará dois provérbios. Relacione-os ao episódio narrado na fábula, comprovando que também seriam apropriados. <ul style="list-style-type: none"> a) “É nas horas difíceis que se conhece o amigo.” b) “Mais vale a pertinaz labuta, que o desespero e a força bruta.” <p>(Positivo,2001:03 – 6ª série/2º bimestre)</p>
Subjetivas	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, que assuntos devem ser considerados perigosos para dois jovens que se amam? (Castro,2000: 6ª série) • A que trecho do conto você relacionaria o título <u>Palavras Aladas</u>? Por quê? (Positivo,2001:18 – 7ª série/2º bimestre)
Vale-tudo	<ul style="list-style-type: none"> • Diz o autor que: “...a imaginação é a companhia compassiva nas horas vazias de tédio e de silêncio.” Você concorda com esse pensamento do autor? (Castro,2000:209 – 8ª série) • Você acredita que os pais, mesmo quando expressam seu amor aos filhos, possam cometer erros? Por quê? (Positivo,2001:30 – 6ª série/1º bimestre)
Metalingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Complete com a alternativa correta: O narrador do texto é um...

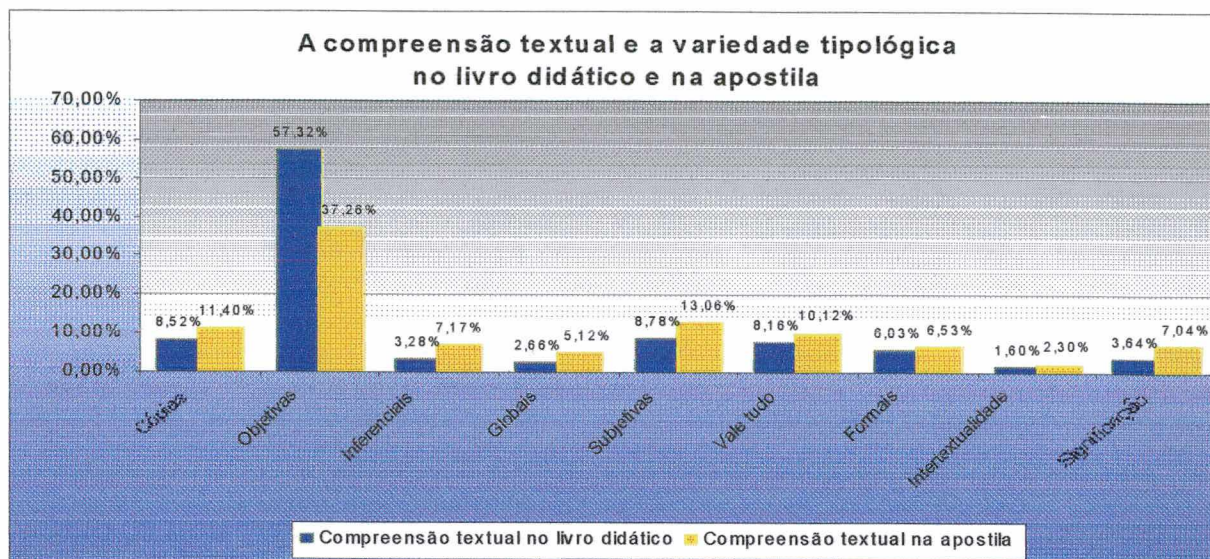
	<p>a) narrador-personagem, que narra usando a primeira pessoa</p> <p>b) narrador-observador, que narra usando a terceira pessoa</p> <p>c) narrador onisciente, que narra usando a terceira pessoa e conhece os sentimentos e as emoções da personagem (Castro,2000: - 7ª série)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agora, vamos pensar nos lugares (espaço) em que aconteceram os fatos narrados e escrever os parágrafos correspondentes nas lacunas abaixo. <p>1º Na casa de Fortunella Do 1º ao parágrafo.</p> <p>2º Na igreja Do ao parágrafo.</p> <p>3º Na casa do avô Do ao parágrafo</p> <p>(Positivo,2001:17 – 5ª série / 1º bimestre)</p>
Intertextualidade	<ul style="list-style-type: none"> • O alerta contido no título do texto 2, “Na natureza há um equilíbrio que não deve ser destruído”, corresponde a uma ameaça proferida pelo chefe Seattle. Localize-a no texto 1. (Castro,2000:95 - 8ª série) • Que coincidência(s) há quanto ao enfoque do amor entre <u>Tão seu</u> e <u>Carinhoso</u>? (Positivo,2001:08 – 7ª série/2º bimestre)
Significação	<ul style="list-style-type: none"> • No último parágrafo, Tamãï afirma “...tudo que existe é a ponta de um mistério”. O que essa frase significa? (Castro,2000:176 – 5ª série) • “O nosso amor é <u>novo</u> / É o <u>velho</u> amor ainda e sempre.” Dê a sua compreensão desses versos, atribuindo sentido aos antônimos destacados. (Positivo,2001:08 – 7ª série/2º bimestre)

Fonte: Castro, 2000 e Positivo, 2001

O universo analisado nas duas coleções, nas seções correspondentes à compreensão textual, reúne um total de 1908 perguntas, muitas computadas como uma só ao abrangerem outras sub-perguntas. Observamos que, da primeira à última unidade de cada livro e/ou apostila, não há renovação. O que é apresentado, em uma unidade, em termos de compreensão textual, já é esperado na unidade seguinte, ou seja, a aprendizagem ocorre como uma prática de exercícios repetidos e automáticos.

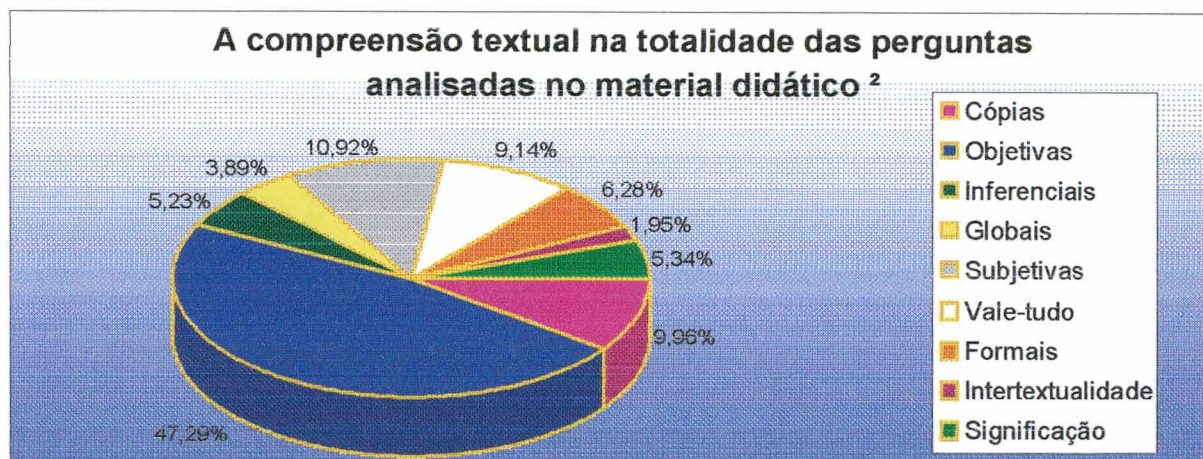
Apresentamos, a seguir, uma ilustração comparativa entre as atividades de compreensão textual analisadas nos livros didáticos e nas apostilas (gráfico 11), e outra representação que reúne a totalidade das atividades analisadas (gráfico 12).

Gráfico 11



Fonte: Castro, 2000 e Positivo, 2001

Gráfico 12



Fonte: Castro, 2000 e Positivo, 2001 ²

Ao apontarmos a totalidade das perguntas analisadas, o que nos preocupa é o predomínio de questões objetivas, 47,29%, em relação às demais, pois, fundadas, exclusivamente, na superficialidade do texto, as objetivas não exigem mais do que uma rápida retomada ao texto, enquanto que as inferenciais, por exemplo, consideram os processos cognitivos e podem estimular o pensamento crítico, ou

² Na representação do gráfico 12, foram utilizadas as médias aritméticas simples dos valores encontrados em cada uma das tipologias do gráfico 11.

seja, o “aprender a pensar” e o “aprender a aprender”, em conformidade com os PCNs.

Como verificamos, há uma variedade de perguntas desde as que minimamente tem a ver com o texto até às que direcionam o aspecto de análise. Assim, concordamos com Marcuschi (1996:9) ao afirmar que o que falta são critérios para a organização dos exercícios de compreensão. A seqüência, no material analisado, não é ordenada, surgem questões do discurso misturadas com conteúdo, forma (metalingüística), até mesmo com produção textual e significação.

Ao estabelecermos uma rápida comparação, o que nos surpreende é que as questões que se voltam à significação na referida seção, atingem um percentual mais elevado, 5,34%, em relação às questões globais, 3,89%, às inferenciais, 5,23%, ou mesmo as de intertextualidade, 1,95%, que têm a ver com a exploração dos processos cognitivos no discurso.

Considerando que há uma seção específica ao *estudo do vocabulário*, que, segundo os autores, é destinada ao aspecto lexical e semântico, perguntamos: Por que não há uma organização na distribuição das atividades? Ou então, se não há critérios para a distribuição das atividades, por que separar as unidades em seções?

1.2 As relações semânticas no estudo do vocabulário

Restringindo a análise às questões de significação encontradas nas seções de estudo do vocabulário, vimos que as atividades exploram praticamente sempre os mesmos fenômenos, em um mesmo padrão. Os exercícios são desenvolvidos seguindo um roteiro de fórmulas com uma repetição que não se volta a uma prática pedagógica criativa.

As definições, em muitas das atividades propostas, antecedem a exploração das relações semânticas como “sinônimo é a palavra que tem a mesma ou quase a mesma significação que outra” ou “antônimo são palavras de sentido contrário” ou ainda “polissemia é quando uma palavra tem vários significados” (Castro, 2000), entre outras. Por identificarmos diferentes atividades em relação ao campo semântico, a análise detida das duas coleções possibilitou que

montássemos uma tipologia, tendo em vista a prática escolar, como nos mostra o quadro 3.

Quadro 3

Fenômenos semânticos no material didático		
Tipo de atividade	Explicitação	Exemplificação
Sinonímia	Atividades freqüentes que dependem da observação de uma lista de vocábulos fornecida pelos autores e/ou consulta ao dicionário através de substituição de palavras ou relação de colunas	<ul style="list-style-type: none"> • Dê o sinônimo dos adjetivos em destaque: <ol style="list-style-type: none"> a) vestidinho <u>puído</u> b) pessoa <u>caplonga</u> c) chama <u>vacilante</u> d) caixa de sapatos <u>cambaia</u> e) luz <u>encarnada</u> (...) (Castro,2000:67 – 7ª série) • Relacione as colunas observando o significado das palavras destacadas. <ol style="list-style-type: none"> a) “As fadinhas ajudam-se <u>mutuamente</u>.” b) “As borboletas estão <u>etéreas</u>.” c) “Muitas fadinhas se <u>enredaram</u> nos seus véus.” d) “Os coelhinhos estão em <u>polvorosa</u>.” <p>() voando, com a cabeça nas nuvens () embaraçaram, prenderam () umas às outras () rebuliço, grande agitação</p> (Positivo, 2001:37 – 5ªsérie/1º bimestre)
Antonímia	Atividades que tratam do sentido contrário das palavras destacadas pelo autor	<ul style="list-style-type: none"> • Dê o antônimo das palavras abaixo: <p>fascinar aterrador profundamente integralmente gostar desprezível</p> (Castro,2000:205 – 8ª série) • A oposição constituída pelos antônimos <u>alegre</u> e <u>triste</u> é seguida por várias outras. <p>Quais são?</p> (Positivo,2001:50 – 7ª série/1º bimestre)

Polissemia	Atividades que visam à multiplicidade de sentidos que uma mesma palavra pode ter em conformidade com as diferentes acepções do dicionário.	<ul style="list-style-type: none"> • Leia: João <u>sacou</u> a espada e avançou para Robin. O verbo <u>sacar</u> tem vários significados. Vejamos alguns: 1.tirar com violência;puxar. 2. emitir cheque. 3.tirar;colher. 4.contar mentiras. 5.sair-se;escapar-se <p>Em que sentido foi empregado o verbo <u>sacar</u> na frase acima? (Castro,2000:113 – 6ª série)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Sombras enormes projetavam-se nas paredes...” Nas frases abaixo, identifique aquela em que a palavra <u>sombra</u> tem o mesmo sentido utilizado na frase do texto que inicia esta questão. <p>() A agressividade era uma <u>sombra</u> em sua personalidade.</p> <p>() Procuramos em toda a parte e nem <u>sombra</u> dele.</p> <p>() Eu andava e a minha <u>sombra</u> caminhava comigo lado a lado.(...)</p> <p>(Positivo,2001:43 – 5ª série/4º bimestre)</p>
Denotação e Conotação	Atividades que se referem aos efeitos de sentido das palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Observe as palavras em destaque nas seguintes frases: Ele ficou <u>morto</u> de contente.(sentido figurado) Ele foi <u>morto</u> pelo tucano. (sentido próprio) <p>Construa, agora, uma frase com a palavra morto no sentido figurado. (Castro,2000:177 – 5ª série)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabore duas frases com a palavra luz, atendendo aos dois sentidos: <p>a) denotativo:</p> <p>b) conotativo:</p> <p>(Positivo,2001:60– 6ª série/2º bimestre)</p>
Figuras de Linguagem	Atividades que denotam a presença do fenômeno da metáfora, entre outras figuras de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Para fazer o leitor imaginar a cena que descreve e melhor ilustra as idéias que pretende transmitir, o autor utiliza comparações. Veja: “A casa é um cemitério.” Procure no texto outras comparações. (Castro,2000:11 – 7ª série) <ul style="list-style-type: none"> • Veja a diferença entre uma comparação e uma metáfora. <p>Comparação: Sua voz é doce como o mel.</p> <p>Metáfora: Sua voz é um mel.</p> <p>Livremente, crie três comparações e transforme-as em metáforas. (Positivo,2001:47 – 8ª série/1º bimestre)</p>

Homônimos	Atividades que tratam da identidade de pronúncia ou de grafia entre palavras de sentidos diferentes.	<p>Palavras homônimas perfeitas são aquelas que possuem a grafia (escrita) e pronúncia iguais, mas apresentam significados diferentes. Se necessário, consulte o dicionário para responder às questões seguintes :</p> <p>a) Qual o significado da palavra <u>mangueira</u> em cada uma dessas frases?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A <u>mangueira</u> estava carregada de frutas. - Com a <u>mangueira</u>, molhava todo jardim. (...) <p>(Positivo, 2001:30 – 5ª série/2º bimestre)</p>
-----------	--	---

Fonte: Castro, 2000 e Positivo, 2001

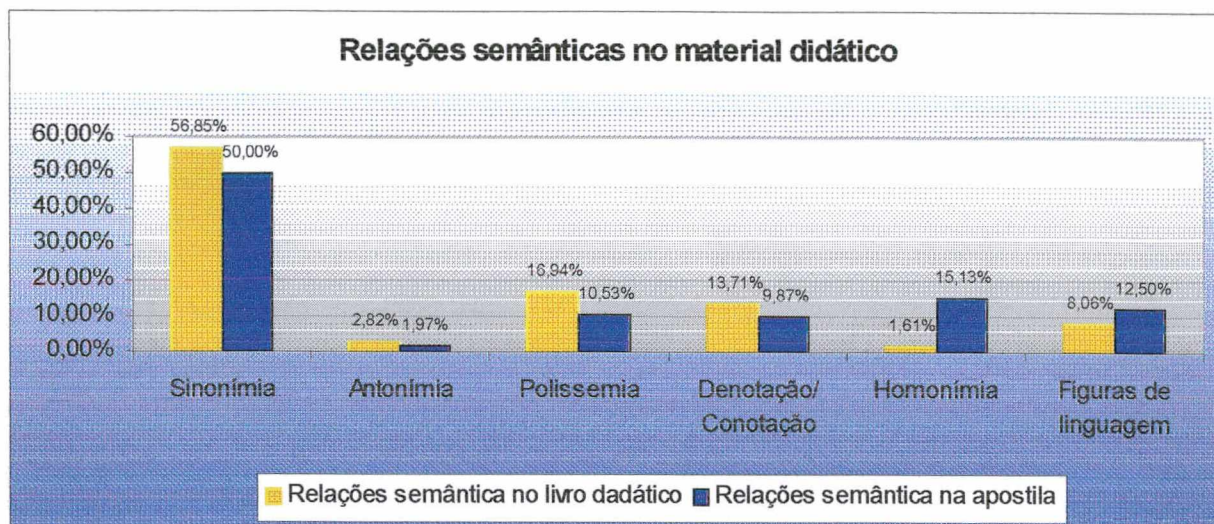
A tipologia que estruturamos abrange um universo de 400 atividades analisadas nas seções que se voltam ao estudo do vocabulário, nas duas coleções, algumas delas já evidenciadas nas atividades de compreensão textual. Fica evidente, pelo que observamos, que as relações semânticas têm um valor secundário na organização das unidades, pois se traçarmos um quadro comparativo, localizamos, em cada unidade, uma média de 30 a 40 atividades de gramática normativa, e, em média, 5 a 8 atividades que se voltam aos mesmos fenômenos semânticos, através de um saber produzido e delimitado.

A diferença se dá devido à crença de que a escola deve trabalhar o modelo da língua padrão que, na verdade, não deixa de ser o reflexo da linguagem do grupo social dominante, uma vez que a idéia que se tem de ensino de Língua Portuguesa é a de oferecer ao aluno uma perspectiva de usuário da língua culta. O tempo dedicado ao estudo da significação é insignificante em comparação ao tempo dedicado às regras do “bem falar” e “bem escrever”.

A análise nos revela que, tanto no livro didático, quanto na apostila, na seção do estudo do vocabulário, há um predomínio de atividades que se voltam à sinonímia lexical, enquanto outras nem sequer são mencionadas.

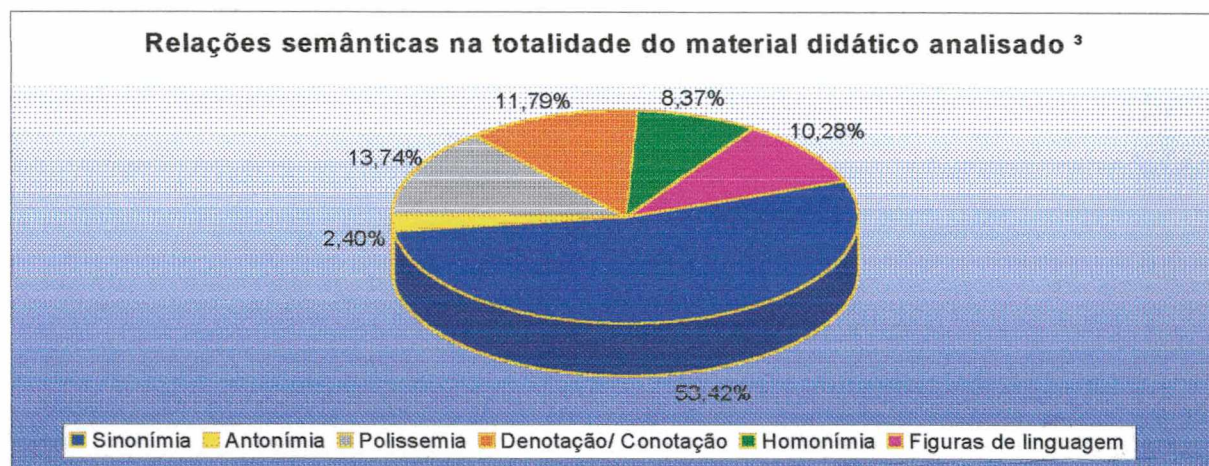
Representamos o universo analisado em gráficos, para melhor visualizarmos as atividades que focalizam as relações semânticas no material didático analisado. Primeiramente, fizemos a exposição do resultado obtido em cada coleção (gráfico 13), e, em seguida, apresentamos a totalidade das relações semânticas (gráfico 14).

Gráfico 13



Fonte: Castro, 2000 e Positivo, 2001

Gráfico 14



Fonte: Castro, 2000 e Positivo, 2001³

Importante ressaltar que, além da tipologia apresentada, encontramos, nas duas coleções, atividades que se referem à estrutura e formação de palavras vistas como atividades que se referem à significação, como podemos conferir:

(4) Observe: ordenado: desordenado.

³ Na representação do gráfico 14, foram utilizadas as médias aritméticas simples dos valores encontrados em cada uma das relações semânticas do gráfico 13.

O prefixo des- é de origem latina e significa: ação contrária, negação e privação. É utilizado para formar antônimos. Identifique as palavras da lista abaixo que apresentam esse prefixo com a mesma função:

despertar-desatento–desenvolver–desagrado–desuso (...) (Castro,2000:147 – 5ª série)

Em um levantamento de atividades que tratam do aspecto da Morfologia, na seção do *estudo do vocabulário*, identificamos 44 atividades, um número considerável. Se somarmos ao universo analisado, veremos que o percentual de atividades que se voltam ao aspecto morfológico, chega a ser superior em relação ao trabalho com figuras de linguagem, denotação e conotação, entre outros fenômenos semânticos.

A preocupação com diferentes categorias gramaticais, também foi evidenciada no estudo do vocabulário, como vemos no exemplo que segue:

(5) Dê o que se pede:

- verbo correspondente a tornar semelhante ao homem
- palavra primitiva de foguete
- substantivo derivado de Marte
- diminutivo de engenho
- antônimo de alegria
- superlativo sintético de dócil
- sinônimo de perene (Castro, 2000: 127 – 7ª série) [grifo nosso]

Chamamos a atenção para a presença de categorias gramaticais e Morfologia no estudo do vocabulário, pelo fato de, no material didático, esses elementos estarem presentes em uma seção específica, denominada *estudo da língua*.

Isso nos leva a duas explicações: por um lado, podemos dizer que faltam critérios para a organização das atividades que tratam da Semântica, e, por outro lado, não há clareza em relação ao que é Semântica e como ela pode ser explorada através de práticas que visam às capacidades intuitivas dos falantes. Podemos somar a essas explicações a constatação de que Semântica é apenas o estudo de poucos fenômenos, em especial, a sinonímia, pois representa 53,42% das atividades.

Para ilustrarmos as explicações, extraímos do material didático atividades que, segundo os autores, apresentam “uma série de reflexões que podem ser feitas em uma profunda interferência entre o texto, o contexto e o mundo” (Positivo,2001:II–5ª série) e “questões de análise que não são meros exercícios mecânicos de reconstituição do texto ou do vocabulário, mas que efetivamente fornecem ao aluno oportunidade de pensar, discutir, opinar(...)” (Castro, 2000: 2 – 5ª série)

Iniciamos, expondo uma seqüência de atividades em uma mesma página da seção *estudo do vocabulário* que, segundo a autora, corresponde ao campo lexical e ao campo semântico:

(6) Estudo do Vocabulário:

(6.1) Substitua as palavras em destaque por outras que tenham o mesmo sentido:

- a) Não suportei a tensão que me aniquilava.
- b) Eu vivia confinado, agüentando ameaças e descomposturas.
- c) O pior mesmo eram as xingações, as invectivas.

(6.2) Quais são as duas outras formas que equivalem a xingação? Procure em seu dicionário.

(6.3) Leia: - O seu fim vai ser triste, bruaco!...

No feminino (bruaca) é um brasileirismo; significa saco ou mala de couro cru, usado para transporte de mercadorias no lombo de bestas.

No texto, bruaco está no masculino e significa *

(6.4) Dê o significado das expressões:

- a)“Você não merece o feijão que come.”
- b)Fui descoberto por um bate-pau e metido a ferros.

(6.5) Reescreva as frases, substituindo as palavras em destaque pelo sinônimo que aparece no texto:

- a)Entrej num ônibus estacionado na rodoviária.
- b)Os passageiros dia a dia escasseavam.
- c)Enrolando atrás do último assento, esperei a partida.

(6.6) Escreva em outras palavras:

- a) Não driblei por muito tempo o fracasso.
 b) Cortaram-me as asas e meteram-me na gaiola.

(6.7) Pesquise a diferença entre escapar e escapular.

(6.8) Observe:

intranquilidade = in + tranquil + i + dade progressista = progress + ista

prefixo raiz sufixo raiz sufixo

Separe os sufixos e prefixos que entram na composição das seguintes palavras:

encaracolado – desbotado – embocar – despercebido

(6.9) Observe: Sovadíssimo é o superlativo absoluto sintético do adjetivo sovado. Dê o superlativo sintético de: humilhado, triste, horrível, difícil, tranqüilo.

(6.10) Assinale o sufixo nas palavras seguintes:

xingamento – humilhado – esportiva – ignorante – nervosamente – jardineira – carunchenta – ordeiro – carcereiro – considerável

(6.11) Dê o antônimo das palavras abaixo:

guerra

gostar

triste (Castro, 2000: 50-1 – 6ª série)

Há, em uma mesma página, considerações diversas: uso do dicionário (cópia), emprego de vocábulos (linguagem coloquial X norma culta), sinonímia lexical, paráfrase, estrutura das palavras, categorias gramaticais e antonímia. Nas atividades de antonímia, mesmo considerando que as palavras tenham sido retiradas do texto, da forma como foram dispostas, encontram-se descontextualizadas.

Na seção que recebe o nome de *estudo do vocabulário*, as questões que têm a preocupação de focalizar a Morfologia, como *separar sufixos e prefixos que entram na composição das palavras*, ou questões que se voltam às categorias gramaticais ao *atribuir o superlativo absoluto sintético de adjetivos*, parecem explorar o campo

semântico. E são tradicionais. Não incentivam a reflexão, porque fornecem a fórmula e pedem a repetição. Em nenhum momento, verificamos a presença de exercícios que levem o aluno a refletir sobre os pares de palavras apresentados.

O ensino diante de situações semelhantes não visa à qualidade. O que temos é muito mais quantidade de exercícios que preenchem as aulas de Português.

As mesmas atividades que localizamos na 5ª série, mantêm-se na 6ª, na 7ª e na 8ª, sem progressão de análise. A mesmice da substituição é o aspecto relevante como podemos verificar pelo quadro comparativo:

Quadro 4

A “mesmice” no material didático

5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
<p>Reescreva as frases, substituindo as palavras em destaque por seus sinônimos existentes no texto: Lembre-se: <u>sinônimo</u> é a palavra que tem a mesma ou quase a mesma significação que outra.</p> <p>a) As famílias ali eram <u>ricas</u>.</p> <p>b) No caminho da escola <u>via</u> os alunos do <u>período</u> da manhã.</p> <p>c) As meninas vinham <u>em grupos</u>. (Castro, 2000: 30)</p>	<p>Substitua as palavras em destaque pelos sinônimos existentes no texto:</p> <p>a) Os operários, após o trabalho diário, tomam uma <u>simples e modesta</u> refeição.</p> <p>b) Minha mãe traz em seus olhos uma constante <u>censura</u></p> <p>c) Pouca comida se transforma <u>com mesquinhez</u> em pouca carne. (Castro, 2000: 97)</p>	<p>Substitua as expressões em destaque por seus sinônimos constantes no quadro abaixo:</p> <p>demasiadamente - de esguelha - ao lado - querendo apanhar - encorajar</p> <p>a) Seus tamancos eram grandes <u>por demais</u>.</p> <p>b) Espiava <u>de soslaio</u> o que estava dentro da caixa.</p> <p>c) <u>Encheu-se de coragem</u> e acendeu um palito. (Castro, 2000:67)</p>	<p>Substitua as palavras em destaque por sinônimos:</p> <p>a) Eu estava em <u>extraordinário</u> atraso em relação a outras coisas importantes.</p> <p>c) Tudo isso <u>perturbava</u> minha <u>compreensão</u>.</p> <p>d) A menina não soube falar do mistério da vida sem ferir minha <u>suscetibilidade</u>. (Castro, 2000;51)</p>

Fonte: Castro, 2000

O problema não é apenas as atividades de natureza receituária tomarem conta dos manuais. Verificamos, também, que não há correspondência entre o que os autores expõem como base de orientação teórica e as próprias atividades. Segundo os autores, “por trás da construção do material, há a participação direta e subjetiva de um sujeito cujas experiências e reflexões sobre o mundo se farão presentes” (Positivo, 2001:1 – 5ª série), ou então, “são oferecidas ao aluno muitas e

diferentes oportunidades de desenvolver as quatro habilidades lingüísticas – falar e ouvir, ler e escrever – num contexto de reflexões e de análise que não deixa de enfatizar o universo de emoções, conhecimentos e satisfação pessoal” (Castro, 2000:2 – 5ª série).

De acordo com as afirmações, podemos pensar que há, no material didático analisado, sugestões de práticas que se sustentam nas capacidades intuitivas dos falantes, uma vez que apontam experiências, emoções, conhecimento, satisfação pessoal e reflexão sobre o mundo nas oportunidades oferecidas. Para conferirmos mais de perto as oportunidades oferecidas ao aluno, no campo semântico, selecionamos algumas atividades que consideram as capacidades intuitivas dos falantes para analisarmos de forma minuciosa.

No lembrete: “lembre-se: sinônimo é a palavra que tem a mesma ou quase a mesma significação que outra”(Castro,2000:30–5ªsérie), percebemos que a intenção é a de que o aluno, ao realizar todas as atividades de sinonímia propostas, lembre-se do conceito exposto. Ou melhor, que retome o aprendizado de palavras sinônimas das séries iniciais, pois o termo *lembre-se* encontra-se na primeira unidade do livro de 5ª série. Mais uma vez, a fórmula é a definição e a aplicação desta. Além disso, o conceito apresentado dá a impressão de que sinonímia é uma relação muito simples. E, bem sabemos, que essa simplicidade é aparente, pois o sentido de uma palavra depende do lugar em que se encontra e das palavras com as quais se relaciona. Em atividades como a que segue:

- (7) Observe as palavras destacadas e numere a primeira coluna pela segunda, considerando os seus respectivos significados:
- () “No momento, posso oferecer-lhes uma atração ímpar.”
 - () “... e aí está outra diversão (...) de que vocês estão se privando.”
 - () “Acontece cada cinco anos, na melhor hipótese...”
 - () “Os garotos vão (...) se introduzindo no bojo escuro.”
 - () “Você que é mais taludinho,...”
 1. poupando
 2. única
 3. crescidinho
 4. centro
 5. possibilidade (Positivo,2001:25 – 5ª série/ 3º bimestre)

ao relacionar colunas, o aluno simplesmente faz uma escolha. A atividade é feita sem grande esforço.

No exercício:

(8) Consulte seu dicionário e reescreva as frases abaixo, substituindo a palavra em destaque por um sinônimo:

- a) Thomas sente um vislumbre de perigo.
- b) Ela era estrábica e tinha um ar patético. (...) (Castro,2000:48 – 5ª série)

podemos observar que o objetivo é que, ao fazer substituições, as palavras façam a mesma contribuição ao sentido da frase. O problema é se o professor aceitar como respostas corretas apenas as respostas fornecidas pelos autores, por exemplo, *estrábica* = *vesga* e *patético* = *comovente*:

Ela era estrábica e tinha um ar patético.

Ela era vesga e tinha um olhar comovente.

Ao dizermos que as palavras sinônimas podem ser substituídas no contexto, temos que considerar as relações de sentido entre as palavras, sem que a frase passe de verdadeira a falsa ou vice-versa. Na substituição *estrábica* e *vesga*, a frase não passa de verdadeira a falsa, mas não é o que acontece com *patético* e *comovente*, pois *comovente* altera a verdade da sentença. Vale dizer, então, que o exercício não explora a capacidade intuitiva do falante. Na atividade:

(9) Diga com outras palavras:

- a) Não por causa do fato em si.
- b) Vamos dar um pulo na casa dele?
- c) Quem sabe eles têm alguma novidade. (Castro, 2000: 101 – 6ª série)

Ao analisarmos as respostas fornecidas pela autora:

- a) Não por causa do ocorrido.
- b) Vamos até a casa dele?
- c) Talvez eles tenham alguma notícia.

vemos que nem toda *notícia* é, necessariamente, uma *novidade*; a situação de uso é que pode definir. Aspectos, como esse, devem ser mostrados ao aluno, para que ele possa refletir sobre os recursos lingüísticos em seu funcionamento. Da mesma forma, poderia se aproveitar a oportunidade para analisar o emprego da expressão *dar um pulo*. Substituindo por uma ação correspondente como *pular*, o sentido se manteria? Poderíamos encontrar equivalência com *Vamos pular na casa dele*? A

leitura de *dar um pulo* como sinônimo de *pular* é possível se analisássemos em situações isoladas. Mas, muito pouco provável na situação apresentada, por causa do resto da sentença. Essa problemática poderia ser explorada.

Na mesma atividade, o aluno poderia, ainda, estabelecer relações com outras sentenças, dizendo a mesma coisa em um vínculo com a paráfrase, pela relação de participação dos objetos ou considerando as condições de uso.

Semelhante à restrição dada às atividades que tratam da sinonímia, há no universo analisado, 2,40% de atividades referentes à antonímia, como podemos observar no gráfico que envolve a totalidade das atividades.

Após o lembrete, encontramos a exemplificação, seguida de listas de palavras para substituir: “Lembre-se: antônimo é a palavra ou expressão de significação oposta à outra. Ex.: feio – bonito; feliz – infeliz” (Castro,2000:177 – 5ª série).

As atividades têm como molde o tradicionalismo do ensino prescritivo, que oferece ao aluno um conhecimento limitado, traçado como padrão a ser seguido. É sempre o mesmo esquema de repetição e não de reflexão.

Pela noção dada, na antonímia, os pares opostos são os que se excluem mutuamente. Mas, se pensarmos em graus intermediários para *feio* e *bonito*, como consta na exemplificação, a separação deixa de ser nítida. Em:

(10) Antônimo é a palavra ou expressão de significação oposta à de outra.

Ex.: feliz- infeliz. Dê o antônimo das palavras abaixo:

fascinar : (horrorizar)

aterrador: (tranqüilizante)

estranho: (conhecido) (...) (Castro, 2000 :205 – 5ª série)

a relação de oposição, mais uma vez, não é nítida, pois não podemos atribuir, no mesmo pé de igualdade, a ação de *horrorizar* às coisas que não exercem *fascínio*.

Acompanhando a progressão das séries, independente de ser uma atividade destinada a alunos de 5ª série, como a que acabamos de expor ou de 8ª série como a que apresentamos a seguir, o padrão se mantém:

(11) Dê o antônimo das palavras abaixo:

responsável: (irresponsável)

madura: (imatura) (...) (Castro, 2000: 50 – 8ª série)

Considerando que as palavras estão dispostas uma abaixo da outra, sem uma referência, a avaliação pode ser objetiva ou subjetiva. No caso da qualificação *madura = imatura*, os termos podem ser utilizados com finalidades diferentes, o que dificulta o entendimento do conceito de antonímia apresentado. Se o aluno, nesse caso, escrevesse *verde* como antônimo de *madura*, sua resposta deveria ser aceita.

Em relação à polissemia, que confere às línguas naturais a flexibilidade de que elas precisam para exprimir todos os inúmeros aspectos da realidade, uma mesma palavra pode ser empregada no sentido restrito, amplo, real ou figurado. Observamos que, depois da sinonímia, a polissemia é a relação semântica mais trabalhada no material didático, representando 13,74% do universo analisado.

No exercício:

(12) Polissemia é a qualidade que uma palavra tem de assumir diferentes significados em diferentes contextos. Observe:

“Dava para um corredor estreito.”

O verbo dar é polissêmico, isto é, tem vários significados.

Veja alguns:

1. ceder, presentear. 2. prestar, conceder. 3. produzir, criar. 4. bater, espancar. 5. publicar, divulgar. 6. causar, determinar. 7. ensinar, lecionar. 8. ir ter, desembocar. 9. bater, soar. 10. realizar, efetuar.

a) Em que sentido o verbo dar foi empregado na frase acima? (8)

b) Em que sentido o verbo dar foi empregado em “dava medo, sim”? (3) (Castro, 2000:197 – 8ª série)

observamos que, se seguirmos unicamente a resposta dada pela autora, como podemos estabelecer diferença entre o sentido de 3 e de 6 em *dava medo* correspondente ao exercício da letra b?

No material didático, além do conceito básico, não há esclarecimento das atividades propostas. Se há objetivo em trabalhar a polissemia como uma relação semântica, não devemos, apenas, propor ao aluno que decore uma noção sem entendê-la. E, mais uma vez, por que não levar o aluno a concluir que a língua é polissêmica, fazendo com que ele pense sobre a linguagem em funcionamento?

Há atividades que exigem a retomada do texto, como no exemplo que segue:

(13) Há uma frase no texto em que se utiliza o verbo ligar. Transcreva-a e verifique o sentido que ela assume nesse contexto.

(Castro, 2000:9 – 6ª série)

A retomada ao texto é interessante. O problema é a repetição dos mesmos vocábulos polissêmicos nas diferentes unidades e nas diferentes séries, além da ausência de uma exploração da relação forma-sentido, como veremos a seguir:

(14) Veja:

- 1- Nada me liga a você. (=prende, vincula)
- 2- Esta estrada liga São Paulo a Igarapava. (=une, põe em contato)
- 3- Ele não conseguiu ligar os fatos. (=tornar coerentes)
- 4- Não ligou ao que lhe diziam. (=prestar atenção; dar importância)

O verbo ligar, em cada uma dessas frases, tem um significado diferente. Esse verbo é polissêmico.

Construa duas orações com o mesmo verbo, empregando-o em outros sentidos além dos mencionados. (Castro, 2000: 9 – 7ª série)

(15) Leia: Ele não liga para dor.

Ligar é um verbo polissêmico, isto é, tem vários significados. Veja:

1. apertar, prender, fixar. 2. pôr em comunicação, comunicar-se. 3. unir por vínculos morais ou afetivos. 4. combinar, misturar. 5. pôr em funcionamento. 6. relacionar, associar. 7. prestar atenção.
 - a) Com qual dessas acepções o verbo ligar foi empregado na frase acima?
 - b) Construa frases com cada um dos significados do quadro acima. (Castro, 2000: 164 – 8ª série)

Em relação à homonímia, encontramos atividades padronizadas, mais uma vez. Primeiramente, os autores apresentam o conceito para, depois, envolver o aspecto visado e, ainda, superficialmente. Identificamos, também, no universo analisado, 8,37% de atividades que tratam da homonímia, semelhantes às que seguem:

(16) Palavras homônimas perfeitas são aquelas que possuem grafia (escrita) e pronúncia iguais, mas apresentam significados diferentes.

Se necessário consulte o dicionário para responder às questões seguintes:

- a) Qual o significado de “mangueira” em cada uma destas frases:

A mangueira estava carregada de frutos.

Com a mangueira, molhava todo o jardim.

b) – Tem um jeitão de levado?

- Nem jeitão, nem jeitinho, nem levado, nem trazido.

Qual o significado da palavra levado?(Positivo,2001:29–5ªsérie/2º bimestre)

Podemos considerar homonímia pela identidade de pronúncia e de grafia, correspondentes a dois sentidos independentes. Mas, como a homonímia é “a raiz da ambigüidade”, vemos que se perdeu uma ótima oportunidade de se falar em ambigüidade e mostrar ao aluno que os termos ambíguos podem ser verdadeiros e falsos para os mesmos objetos. Verificamos, mais uma vez, que o objetivo não é conduzir o aluno a uma reflexão sobre a linguagem e suas possibilidades de significar, pois a atividade parte do conceito e aplicação deste apenas.

Encontramos representando 11,79% das atividades analisadas, nas seções que se voltam ao estudo do vocabulário, os efeitos de sentido: denotação e conotação, com atividades semelhantes às que seguem:

(17) Macaco sobe em árvores.

Ninguém o engana; ele é macaco velho.

A palavra macaco possui, em cada frase, um sentido diferente:

* na primeira, foi empregada no sentido próprio, comum = sentido denotativo

* na segunda, foi empregada no sentido figurado, isto é, num sentido que não é próprio = sentido conotativo

Emprega-se o sentido denotativo na linguagem comum.

Emprega-se o sentido conotativo na linguagem diferente da linguagem comum.

(Castro,2000:177 – 6ª série)

Ou então:

(18) Com relação às frases abaixo, indique se o sentido da palavra destacada é conotativo (C) ou denotativo (D):

() Ouvia-se ao longe o chapt, chapt das patas dos animais, o pasto estava encharcado de tanto que chovia.

() De raro em raro, a noite se iluminava com a chuva de luzes provenientes do acender e apagar dos relâmpagos. (Positivo, 2001:60 – 6ª série/3º bimestre)

Percebemos, pelas atividades expostas, que, no material didático, a noção de conotação e denotação focaliza a oposição entre sentido objetivo e subjetivo. Além disso, a oposição conotação=linguagem comum e denotação=linguagem não comum é absurda! Há diferentes fatores que podem ser considerados ao trabalharmos com a conotação como os diferentes níveis de linguagem: a gíria, o jargão, a linguagem familiar, a padrão; a diferença de tratamento e a formalidade, entre outros. Da mesma forma, temos que considerar relevante a faixa etária, a profissão, classe social e a procedência geográfica dos falantes. A conotação e a denotação fazem parte de diferentes situações comunicativas e, ao aluno, deve ser dada a oportunidade de refletir sobre isso também. Na atividade:

(19) Assinale as alternativas em que há uso de expressões coloquiais.

- () “O Biotônico Fontoura é antigo pra chuchu.”
 () “Doce de estalar a língua, cheiroso e saboroso, dava água na boca...”
 () “Quer dizer: velhopra caramba.” (Positivo, 2001: 13 – 8ª série/3º bimestre)

percebemos que a intenção é a de que o aluno assinale as opções em que há emprego de expressões coloquiais apenas. Poderia se aproveitar a oportunidade para explorar os efeitos de sentido, considerando diferentes fatores que interferem no proferimento das sentenças.

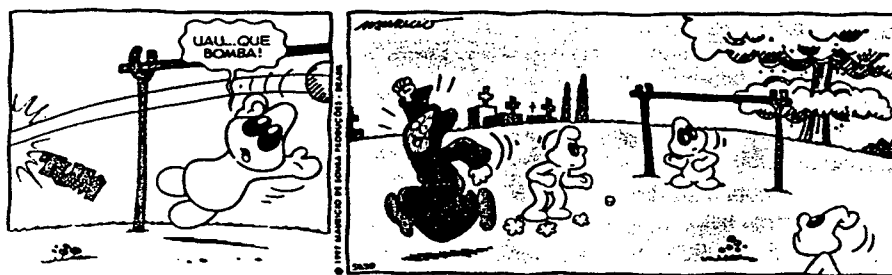
Semelhantes à denotação e à conotação, que podem estar presentes em qualquer situação comunicativa, encontramos os processos analógicos, representados pelas figuras de linguagem. De modo especial, a metáfora e a comparação ilustram 10,28% do universo analisado.

(20) A propaganda abaixo é estruturada em torno de uma metáfora. Explique-a:



a) O humor da tira abaixo baseia-se numa comparação implícita. Identifique e explique-a:

TURMA DA MÔNICA/Maurício de Sousa



(Castro, 2000:80 – 8ª série)

Explorar anúncios e tiras, entre outros textos, são excelentes recursos para integrarmos a Semântica às aulas de Língua Portuguesa. Só chamamos atenção para o elemento *bomba* da tira. Percebemos que há um caso de ambigüidade na sentença, pelo fato de figurar uma situação que nos induz a duas direções distintas, para as quais precisamos determinar uma alternativa de sentido. A reflexão sobre essas relações de significação é fundamental em situações de ensino-aprendizagem, uma vez que fazem parte de nossas vivências.

2. Conclusão

Apesar das falhas apontadas pelo nosso estudo, queremos ressaltar que o mesmo não tem a intenção de ser um discurso moralizador, mas sim, a partir da análise crítica, pensarmos em novas estratégias que dinamizem o estudo da significação no material didático.

Sabemos, em conformidade com a fundamentação teórica exposta no capítulo II, que há uma complexidade em relação ao estudo do significado. Sabemos, também, que não abordamos o tema eficientemente para fazer uma reflexão na dimensão que o mesmo exige. Mas, a tentativa de refletir sobre os resultados obtidos na análise das relações semânticas, permitiu-nos chegar a constatações claras a respeito do ensino de Semântica nas aulas de Português.

Uma primeira é que nossas hipóteses, de modo geral, se confirmam, tendo em vista que à Semântica é atribuído um valor secundário em comparação à atenção dada à ortografia, à acentuação e às regras gramaticais.

Uma segunda, é que as atividades apresentadas, no material didático, de forma genérica, seguem a metodologia tradicional, em que não se explora nem a capacidade de reflexão do aluno para que ele mesmo chegue a uma definição, nem mesmo a capacidade lingüística, demonstrando a falta de formação teórica dos próprios autores.

A conclusão a que chegamos, em nosso estudo de caso, é que, no material didático, os aspectos semânticos não são considerados relevantes para a condução da análise e reflexão da linguagem. Tal conclusão abre para nós a possibilidade de pensarmos em uma intervenção no material analisado. A partir da observação que fizemos do que é oferecido no aspecto semântico, sugerimos ao professor e ao aluno o que é possível fazer quando se quer trabalhar com a significação em sala de aula, o que podemos conferir no próximo capítulo. Esperamos, finalmente, que as críticas aqui apresentadas possam ser úteis àqueles que assumem a tarefa de encaminhar a construção do conhecimento e a produção de material didático.

CAPÍTULO V

As capacidades intuitivas em foco: uma proposta de refletir sobre a linguagem

Neste capítulo, não pretendemos oferecer ao professor uma solução, pretendemos, sim, apontar uma nova forma de olhar a Semântica em sala de aula, pois, assim como nos diz Morin (*apud* Gadotti, 2000:244), devemos “olhar sobre o olhar que olha”. Para essa nova forma de olhar, apresentamos sugestões de atividades que têm por finalidade estimular a capacidade crítica e criativa do aluno do ensino fundamental, tendo em vista o ensino produtivo que considera a criação, a organização e a informação em uma atividade constitutiva.

Dissemos, no início da nossa pesquisa, que o ensino de Semântica permite tornar conscientes processos inconscientes, bem como permite ao aluno aprender a refletir sobre um fenômeno natural que viabiliza a construção do conhecimento. E é considerando essa possibilidade de refletir sobre a significação, que pensamos em um trabalho sistemático e organizado com a linguagem, focalizando os aspectos semânticos.

Na tentativa de aguçar a criticidade e a criatividade do educando, estruturamos atividades pensando em contribuir para uma atuação didática fecunda e revivificada, unindo como já dissemos, a *geometria intelectual*, isto é, o conhecimento teórico do professor à *geometria experimental*, ou seja, à prática pedagógica, procurando mostrar que a função educativa não é apenas um dever para os alunos, mas para os

professores. Em nosso ofício de mediadores, de articuladores, ou então, de formadores de capacidades, devemos nos interrogar permanentemente, pois para que possamos pensar na formação dos nossos alunos, devemos pensar em nossa própria formação de professores da língua materna.

Pensando no ofício do professor de ser um formador de capacidades e na formação do aluno, apresentamos sugestões de atividades, fazendo uma intervenção no material didático que analisamos. Ressaltamos que as atividades que se voltam à significação, aqui representadas, devem ser consideradas como um acréscimo à estrutura traçada pelos manuais didáticos. Nossa intenção é que o aluno, ao realizar as atividades, possa refletir sobre fenômenos naturais que viabilizam a construção do conhecimento através da observação, da análise, do pensamento crítico e da criatividade.

Nossa proposta tem como objetivo mostrar que, mesmo com um material didático com limitações, o professor, com domínio e conhecimento teórico de Semântica, pode criar atividades para explorar e analisar as relações semânticas de maneira investigativa em sala de aula, recuperando as práticas em suas dimensões teóricas.

1. Sugestões de atividades que focalizam as capacidades semânticas intuitivas

Para fazermos a exposição das sugestões, definimos como critérios, a seleção e apresentação de um texto por série e a exploração de cada um dos textos, vendo as possibilidades de desenvolver a análise semântica em um processo de associação com outros textos: charges, propagandas, piadas, tiras, "ditos políticos", letras de música, entre outros.

Os textos selecionados correspondem aos textos que os autores privilegiam nas unidades estudadas (narrativos, na grande maioria, fragmentos), bem como correspondem às atividades analisadas ou semelhantes às que apresentamos no capítulo IV (anexo 2). Esclarecemos que os textos e atividades anexadas têm caráter demonstrativo dos demais textos e demais atividades, tendo em vista o volume do material analisado.

O texto, no material didático, é visto como unidade básica de ensino. Sob essa consideração, é explorando o texto, que apresentamos as nossas sugestões que

visam à significação, tendo como referencial as relações semânticas apresentadas no capítulo II. Como há muitos aspectos semânticos que podem ser explorados, além dos que nos detemos no capítulo em que fizemos uma recapitulação teórica, procuramos focalizar alguns nas atividades propostas, com a intenção de reforçar o quanto a Semântica pode contribuir no processo de construção e ampliação do conhecimento. Um processo de expansão que permite, ao aluno, sentir-se envolvido na situação de ensino-aprendizagem, ao exercer a capacidade de pensar sobre a linguagem.

As atividades expostas não seguem uma lista de relações semânticas fixadas para cada série, como é comum no material didático. Entendemos que a seqüenciação aditiva não é a responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, não é a soma de conteúdos que desenvolve as habilidades que possibilitam ao usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações comunicativas.

Todas as atividades têm a finalidade de conduzir o aluno a uma investigação das relações semânticas, percebendo, através da reflexão, que a linguagem pode significar e como ela o faz. Também não nos preocupamos em fazer a exposição de conceitos por duas razões específicas. Em primeiro lugar, porque nosso objetivo é fazer com que o aluno faça descobertas antes de memorizar a nomenclatura. Em segundo lugar, porque, se o professor tiver domínio do conhecimento teórico, automaticamente, terá condições de conduzir as atividades com o propósito de fazer com que o aluno chegue a uma conclusão através da observação, da análise, da comparação, da reflexão e da criação. E, no momento que considerar oportuno, o professor, atendendo a curiosidade e necessidade de seus alunos, poderá fazer a devida exposição da nomenclatura.

Após o trabalho de observação, análise, comparação e criação, será muito mais fácil para o aluno compreender a nomenclatura e, principalmente, retê-la, pois desenvolverá um processo de reflexão e associação.

Ao invés de solicitarmos ao aluno qualquer resposta ou, simplesmente, uma cópia para fenômenos semânticos que repetem uma estrutura “formulário-receituária”, temos a intenção de ampliar as possibilidades de trabalhar com a significação, para que o aluno não seja apenas um receptor de mensagens, mas que possa formular hipóteses, chegar a conclusões e desenvolver sua própria autonomia intelectual.

Enfatizamos que, se o objetivo for a inclusão consciente da Semântica no planejamento das aulas de Português, não precisamos estar preocupados com a determinação de uma ou outra relação semântica para as diferentes séries do ensino fundamental. Precisamos, sim, estar atentos para as possibilidades de focalizar as diferentes relações semânticas. Se bem conduzidas, o aluno tem condições de ingressar no aprendizado da análise e da reflexão, em qualquer série, muito diferente de um trabalho mecânico de copiar, relacionar ou simplesmente substituir palavras que se repetem em todas as séries, como vimos no capítulo IV.

Dirigidas ao ensino fundamental, as atividades, aqui apresentadas, não têm como prioridade decorar a nomenclatura, nem mesmo decorar listas de exemplos de fenômenos semânticos, como já afirmamos. A relevância está no observar, analisar, comparar, formular hipóteses e testá-las, criar e concluir de uma maneira investigativa, isto é, reflexiva.

1.1 Proposta 1

Texto 1:

Meu basset

1 Eu não tive só rãs, coelhos e bichos de pé, não. Tive, também, um bicho comprido,
2baixinho, de pernas tortas e nariz gelado: era um cachorro basset. Seu nome era “Sua Avó”. Eu
3adorava, quando alguém perguntava:

4 - Como é o nome dele?

5 - Sua Avó!

6 - Minha Avó? Ó menina malcriada! Então, este cachorro é minha avó? Mais respeito!

7 - Não é falta de respeito não: é que o nome dele é Sua Avó.

8 Sua Avó ia sempre pescar comigo, no tempo em que a Lagoa Rodrigo de Freitas ainda
9tinha peixe. Isso foi um pouco depois de Cristo, no tempo em que eu era criança.

10 Naquele tempo, muito antigo, nem existia poluição. A gente chegava até a comer os
11peixes que pescava naquela lagoa! Pra quem não é do Rio, vou explicar: a Lagoa Rodrigo de
12Freitas é uma lagoa que fica entre o Jardim Botânico e Ipanema, linda de se olhar, horrível de
13se cheirar. Em volta, tem muitos apartamentos de gente rica. Quando ela fede, as pessoas
14fecham os narizes e as janelas. Mas linda, ela sempre foi. Quando eu era criança, ela tinha
15cheiro de mar, um cheiro limpo e era mais bonita do que hoje, porque era cercada de coisas
16verdes, chamadas árvores... coisas de outros tempos.

17 Sua Avó e eu íamos pescar barrigudinhos, que são uns peixes barrigudinhos, ora! Eu
18levava anzol, vara, isca. Sua Avó levava o focinho, as patas e o rabo, lá dele, é claro. O rabo
19de Sua Avó era comprido, vivia balançando de um lado pro outro por motivo de Sua Avó ser
20muito alegre. Sua Avó era marron. Não a sua avó, não falo dela, por favor, não faça
21confusão! Estou falando de Sua Avó, meu cachorro, tá?

22 Isca de barrigudinho é minhoca. Naquele tempo, em vez de asfalto ou ladrilho decorado,
23em vez de carpete ou tábuas corridas, o chão tinha terra e a terra tinha minhocas formidáveis!
24Era só remexer a terra, a gente encontrava minhoca. Depois era ir pescar!

25 Fomos pescar, Sua Avó e eu. Sentei numa pedra, Sua Avó começou a latir. Aí eu disse
26pra ele:

27 - Se você latir, vai espantar os peixes! Psiu! Tem que ficar bem quietinho, ouviu?

28 Sua Avó era muito inteligente.(...)

29 Passou um tempinho, puxei a linha, não veio peixe. Joguei a linha, passou um tempinho,
30não veio peixe, joguei a linha, passou um tempão, não veio peixe. Pescar é muito interessante,
31porque, geralmente, a gente dá banho em minhoca e não pesca.

32 Depois de uma hora, vinte e dois minutos e três segundos e meio, lembro exatamente,
33pois foi um acontecimento terrível em minha vida e na vida de Sua Avó, puxei o anzol, só
34veio a minhoca, espirrando um pouco, pois a lagoa estava gelada, mas não veio peixe. Aí, dei
35um impulso na linha, joguei pra trás, pra depois jogar pra frente, dentro d'água... aí... Que
36horror! Que horror! Mas que horror!

37 Nem sei se conto. Você pode chorar, e eu só gosto de contar histórias alegres, mas...
38aconteceu um horror mesmo: quando joguei o anzol pra trás e puxei pra frente, pesquei Sua
39Avó pelo nariz. Sua Avó fez um escândalo, enfiou o rabo entre as pernas e saiu correndo,
40arrastando a isca, a minhoca, atravessada no nariz, o fio e a vara, uivando, parecendo uma
41sirene de bombeiro! O escândalo foi tamanho, que apareceu uma velha com um balde d'água,
42perguntando onde era o incêndio. Sua Avó corria na frente, uivando, eu atrás.

43 Perto dali, havia a Hípica, que é um clube, onde os cavaleiros e cavalos pulam obstáculos.
44Quem pula mesmo é o cavalo, coitado, ainda carregando o cavaleiro. Aquele clube é muito
45elegante e existe até hoje. Só que naquele tempo não tinha o muro que tem hoje, era cercado
46por uma cerquinha de arame.

47 Era dia de competição. Cavaleiros vestidos de casaca vermelha saltavam obstáculos,
48montados em cavalos brilhantes de tanta escova e... de suor também! Em volta, um público
49entusiasmado aplaudia um cavaleiro que ia pular (ele não, o pobre do cavalo) o último
50obstáculo.

51 Foi aí que Sua Avó entrou pelo picadeiro adentro, uivando, com o anzol, a minhoca, o fio
52e a vara de pescar, e eu, atrás, além da velha do balde.

53 O cavalo levou um susto, deu meia volta de repente. O cavaleiro caiu de cabeça. Ainda
54bem que foi dentro do balde da velha, ficou meio *esbaldado*, mas foi melhor do que cair por
55exemplo em cima do nariz de Sua Avó. Se tivesse acontecido isso talvez a tragédia fosse
56maior: o cavaleiro poderia ficar preso, junto com o focinho de Sua Avó, na minhoca, no fio e
57na vara, atravessado pelos fundilhos. Isso, graças ao balde, não aconteceu.

58 Naturalmente, foi um pouco difícil, depois, serrar o balde, pra tirar a cabeça do cavaleiro,
59que tinha ficado presa, não saía. Debalde todos os esforços, o balde grudou na cabeça do
60cavaleiro. Mas o veterinário, que cuida de cavalos da Hípica, tinha uma serrinha de serrar
61balde de cabeça de cavaleiros e resolveu o problema.

62 Depois de tanta emoção, só faltava tirar o anzol do nariz de Sua Avó. Como a festa já
63tinha sido estragada, o veterinário resolveu *veterinar* mais um pouco. Chegou para mim e
64perguntou:

65 -Como é o nome do animal?

66 Veterinário tem mania de chamar cachorro de animal, uma antipatia. Eu, danada, respondi:

67 - Sua Avó!

68 - Ó menina desaforada, como é que você mete minha avó no meio desta confusão?
69Mais respeito!

70 - O nome do meu cachorro é Sua Avó!

71 - Pois eu vou me queixar é à sua avó – gritou o veterinário, roxo de raiva.

72 Não sei por qual motivo o veterinário pensou que a velha do balde fosse minha avó.
73Foi pra ela, enfezadíssimo, e perguntou:

74 - A senhora não deu educação pra sua neta não?

75 Neste momento, Sua Avó ficou irritado com o veterinário. Sua Avó não admitia que
76ninguém me tratasse mal. Mesmo com o anzol no nariz, Sua Avó veio pra perto do
77veterinário, rosnou, rosnou e, de repente, NHOC! Mordeu o veterinário no nariz.

78 Na confusão, o anzol saiu do nariz de Sua Avó e foi parar no nariz do veterinário.

79 Pra curar anzol preso no nariz de cachorro, só mesmo um veterinário, não é verdade? O

81veterinário foi procurar um médico, pois ele só sabe cuidar de animal. O médico, com
82certeza, tirou o anzol.

83 Eu é que fiquei sem pescar barrigudinho e a velha está sem balde, até hoje. É isso aí.
(ORTHOFF, Sylvia. *Os bichos que tive*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983. *apud* Positivo, 2001:
02-03 – 5ª série/3º bimestre) [adaptação]

Atividade 1.1.1

Observe:

I- “Tive, também, um bicho comprido, baixinho, de pernas tortas e nariz gelado: era um cachorro basset.” (linhas 1 e 2)

II- “Sua Avó e eu íamos pescar barrigudinhos, que são uns peixes barrigudinhos, ora!” (linha 17)

III- “Sua Avó levava o focinho, as patas e o rabo, lá dele, é claro.” (linha 18)

a) As palavras destacadas estão no grau diminutivo. Não há dúvida! Mas o sentido do grau diminutivo usado nas diferentes frases é o mesmo? Todas fazem referência a tamanho apenas? Além do tamanho, com quais intenções, podemos empregar o diminutivo?

b) Se a personagem tivesse se referido ao momento da tentativa de pesca e afirmasse:

- Eu e Sua Avó fomos à lagoa pescar de manhãzinha.

ou então:

- Eu e Sua Avó fomos à lagoa pescar de tardinha.

ou ainda:

- Eu e Sua Avó fomos à lagoa de noitinha.

o sentido do uso do diminutivo seria o mesmo das palavras analisadas em I, II e III? Justifique:

Atividade 1.1.2

Observe as sentenças:

I- “Em volta, tem muitos apartamentos de gente rica.” (linha 13)

II- “Quando eu era criança, ela tinha cheiro de mar, um cheiro limpo.” (linhas 14 e 15)

III- “Naquele tempo, em vez de asfalto ou ladrilho decorado, (...) o chão tinha terra e a terra tinha minhocas formidáveis.” (linhas 22 e 23)

IV- “Você pode chorar, e eu só gosto de contar histórias alegres(...) (linha 37)

Agora, responda:

a) As palavras destacadas têm uma função específica: atribuir qualificações. A posição das palavras que atribuem qualificações, ou seja, dos adjetivos, é sempre a mesma em relação às palavras que recebem os atributos? Qual?

b) Se você inverter a posição do adjetivo, isto é, se colocá-lo anteposto à palavra a que se refere, o significado se manterá?

Faça o teste e apresente sua conclusão a respeito da questão: - a ordem do adjetivo altera o significado das frases?

d) Você lembra de alguma situação em que a ordem do adjetivo altera o significado de um enunciado? Cite-a:

Comente com seus colegas a respeito do uso e da ordem dos adjetivos.

c) No texto aparecem adjetivos que atribuem qualificações aos seres e/ou objetos. Em diferentes textos, como na propaganda a seguir, também identificamos atributos. Observe a propaganda e faça uma análise: a ordem do adjetivo é relevante para a construção do sentido? Explique:

Novo Renault Clio. Chegou o pequeno grande carro brasileiro.

Um grande carro não precisa necessariamente ser um carro grande.

A partir de R\$ 14.990,00

RENAULT

clio

e) Imagine que foi lançada uma campanha de preservação da Lagoa Rodrigo de Freitas:

“Vamos voltar a ter uma lagoa grande com aspecto de grande lagoa.”

Você pode participar, criando uma mensagem para um *outdoor* bem sugestiva.

Atenção: para que sua mensagem chame a atenção da comissão julgadora, como o anúncio do *Novo Renault Clio*, elabore uma mensagem, na qual apareça o adjetivo anteposto e posposto a uma palavra. Mostre sua criatividade!

Atividade 1.1.3

Imagine que, ao fazer a reprodução do texto, você escrevesse no início do 8º parágrafo:

- Nem existia poluição naquele tempo muito antigo.

a) Observe a disposição das palavras na frase acima e no texto. Em seguida, responda: as palavras, dispostas de forma diferente, fazem a mesma contribuição ao sentido da frase? Justifique:

b) Podemos dizer que as sentenças são exatamente iguais quanto ao sentido? Explique:

c) Seguindo o modelo da sentença inicial que possibilitou sua análise, modifique as sentenças a seguir, mantendo a mesma contribuição ao sentido de cada uma:

I- “Sua Avó ia sempre pescar comigo, no tempo em que a Lagoa Rodrigo de Freitas ainda tinha peixe.” (linhas 8 e 9)

II- “Eu levava anzol, vara, isca.” (linhas 17 e 18)

III- “Depois de tanta emoção, só faltaria tirar o anzol do nariz de Sua Avó.” (linha 62)

IV- “Na confusão, o anzol saiu do nariz de Sua Avó e foi parar no nariz do veterinário.” (linha 79)

d) Ao agruparmos as sentenças: as que retiramos do texto e a que você reescreveu, podemos afirmar que são equivalentes quanto ao significado? Explique:

Atividade 1.1.4

Observe:

“Quando eu era criança, ela tinha cheiro de mar, um cheiro limpo e era mais bonita do que hoje, porque era cercada de *coisas* verdes, chamadas árvores... *coisas* de outros tempos.” (linhas 14 a 16)

a) A palavra *coisas* foi empregada duas vezes. Podemos dizer que o sentido é o mesmo em “...cercada de *coisas* verdes” e “...*coisas* de outros tempos”? No contexto lingüístico, a palavra *coisas* refere-se a algo específico? Em caso afirmativo, cite:

b) Se a personagem tivesse dito:

- A lagoa é a *coisa* mais linda do mundo!

o sentido seria o mesmo de *coisa* analisada em (a)?

c) Observe o emprego da palavra *coisa* na propaganda e, a seguir, responda: o sentido é equivalente às ocorrências do texto? Há elementos lingüísticos que contribuem para que se atribua um sentido ou outro à palavra *coisa*? Explique:



d) A palavra *coisa* pode ter um sentido insuficientemente determinado. Quando aplicada, pode provocar dúvidas. Nos casos que você observou, em qual situação a palavra *coisa* é vaga?

e) Observe a propaganda e responda: Há alguma palavra que apresenta a mesma propriedade de ser vaga como *coisa*? Qual é? O que leva você a considerar uma palavra vaga?



Atividade 1.1.5

Em:

I- “O cavaleiro caiu de cabeça” (linha 53) e

II- “Sua Avó não admitia que ninguém me tratasse mal.” (linhas 76 e 77), qual dos dois fatos marcados pelas formas verbais *cair* e *admitir* considera o acontecimento em sua duração, ou seja, quando o acontecimento é visto como não limitado no tempo?

Localize, no texto, exemplos de acontecimentos que não têm uma duração limitada no tempo.

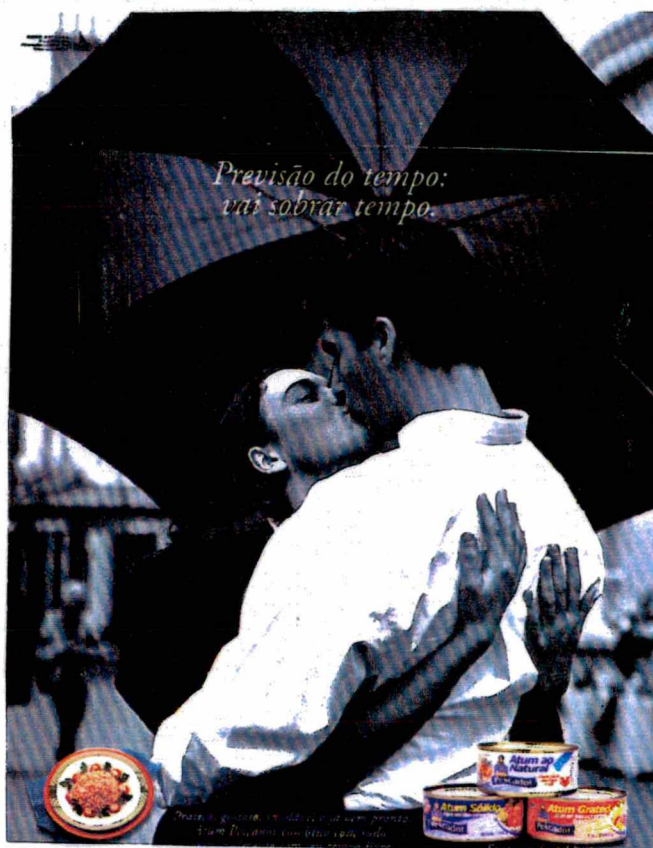
Atividade 1.1.6

Observe nas frases, a seguir, que a palavra *tempo* foi empregada com um sentido determinado:

“Sua Avó ia sempre pescar comigo, no *tempo* em que a Lagoa Rodrigo de Freitas ainda tinha peixe. Isso foi um pouco depois de Cristo, no *tempo* em que eu era criança.” (linhas 8 e 9)

Qual é o sentido determinado da palavra *tempo* nas frases que você observou?

a) Agora, observe o emprego da palavra *tempo* na propaganda:



Analise: o sentido é o mesmo da palavra *tempo* empregada no texto? Ao estabelecer uma comparação, você consegue chegar a alguma constatação? Qual ?

Atividade 1.1.7

Observe:

“- Como é o nome do animal?

Veterinário tem mania de chamar cachorro de animal, uma antipatia. Eu, danada, respondi:

- Sua Avó!” (linhas 65 a 67)

a) Em se tratando de um profissional que está habituado a trabalhar com diferentes espécies de cachorros, há alguma razão para o veterinário, na situação em que se envolve, na Hípica, tratar o *cachorro* de *animal*? Argumente:

b) Podemos estabelecer diferentes relações entre as palavras. No caso acima, *cachorro* – *animal*, percebemos que há uma relação parte/todo, ou seja, o cachorro representa uma parte do todo animais a que está acostumado o veterinário.

Indique a relação que cada par de palavra apresenta:

- balde / água
- minhoca / terra
- pescaria / vara
- barrigudinho / peixe
- tempinho / tempão
- cavalo / cavaleiro

c) Se compararmos a palavra *animal* empregada no texto com *animal* da propaganda a seguir, o que é possível perceber? O sentido é semelhante?

Apresente sua análise após estabelecer a comparação.

O design é *state-of-the-art* e *up-to-date*.
Já o motor é *animal* mesmo.



Atividade 1.1.8

No diálogo:

“- Como é o nome do animal?

Veterinário tem mania de chamar cachorro de animal, uma antipatia. Eu,

danada, respondi:

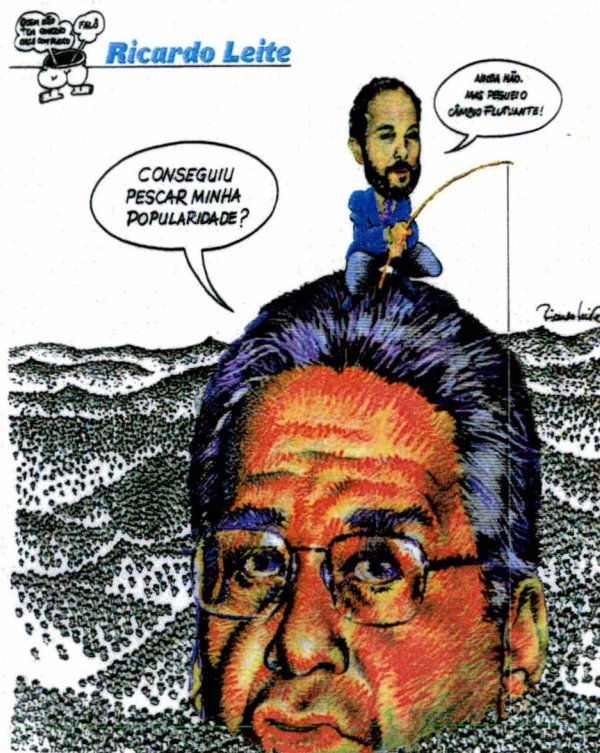
- Sua Avó!

- Ó menina desaforada, como é que você mete minha avó no meio desta confusão? Mais respeito.” (linhas 65 a 69)

há dois elementos que participam da interação verbal: a menina e o veterinário. Além, do termo *menina*, há outro(s) termo(s), no diálogo, que faz(em) referência a mesma pessoa? Cite-o(s):

Atividade 1.1.9

Observe o emprego da palavra *pescar* no texto, por exemplo: “Sua Avó sempre ia *pescar* comigo, no tempo em que a Lagoa Rodrigo de Freitas ainda tinha peixe.” (linhas 8 e 9). Ao analisarmos a referência a *pescar* no texto e na charge a seguir, podemos dizer que o sentido é equivalente? A palavra *pescar* foi empregada com a mesma intenção comunicativa? Compare, analise e, em seguida, exponha suas conclusões.



Atividade 1.1.10

Observe os fatos narrativos:

I- “O cavalo levou um susto, deu meia volta de repente. O cavaleiro caiu de cabeça.

Ainda bem que foi dentro do balde da velha, ficou meio *esbaldado*, mas foi melhor do que cair por exemplo em cima do nariz de Sua Avó.” (linhas 53 e 54)

II- “ Depois de tanta emoção, só faltava tirar o anzol do nariz de Sua Avó. Como a festa já tinha sido estragada, o veterinário resolveu *veterinar* mais um pouco.” (linhas 62 e 63).

a) Os termos: *esbaldado* e *veterinar* são comuns na linguagem do dia-a-dia? São possíveis de serem encontrados no dicionário? Investigue para apresentar sua resposta.

b) Se quisermos inventar novas palavras para determinadas situações comunicativas, seremos facilmente compreendidos pelas pessoas?

Podemos atribuir qualquer sentido às palavras em qualquer situação? Argumente:

c) Semelhante ao uso de *veterinar* e *esbaldado*, qual a palavra, na tira, usada pelo personagem Radicci para representar a situação comunicativa?



d) A que é que Radicci se refere ao usar a palavra que você apontou? Inventar ou empregar palavras que convêm a uma determinada situação, como a analisada acima, é comum acontecer no cotidiano?

Você lembra de alguma situação em que palavras foram empregadas de forma semelhante? Cite-a:

Atividade 1.1.11

“- Pois eu vou me queixar é à sua avó – gritou o veterinário, *roxo de raiva*.”
(linha 71)

Ao observarmos o comentário do narrador, verificamos que as cores podem intensificar uma propriedade como no caso *roxo de raiva*. Pense nas cores expostas a seguir, e atribua a elas relações de sentido:

- a) vermelho de
- b) branco de
- c) verde de
- d) amarelo de

Atividade 1.1.12

Leia atentamente: “Fomos pescar, Sua Avó e eu. Sentei numa pedra, Sua Avó começou a *latir*. Aí eu disse pra ele: - Se você *latir*, vai espantar os peixes! Psiu! Tem que ficar bem quietinho, ouviu?” (linhas 25 a 27)

a) A palavra *latir* corresponde à emissão de voz produzida pelo cachorro. Além desse sentido, é possível atribuímos outro sentido à palavra? Em caso afirmativo, cite um exemplo:

b) Pensando no termo *latir*, analise as palavras proferidas pelo deputado federal Darcísio Perondi sobre as isenções fiscais dos medicamentos veterinários:

Se um brasileiro entra na farmácia *latindo*, ele tem isenção. Se entra tossindo, paga mais caro. (Veja – 08/03/2000, ed. 1639. p.25)

c) *Latir*, no “dito político” corresponde ao mesmo sentido de *latir* de Sua Avó no texto?

d) Nas diferentes situações, podemos nos referir ao conceito apresentado em (a)? Ou seja, o sentido de *latir* tanto de (a) quanto de (b) é literal? Explique:

Atividade 1.1.13

Analise a relação de sentido entre os pares:

I- "Neste momento, Sua Avó ficou irritado com o veterinário." (linha 76)

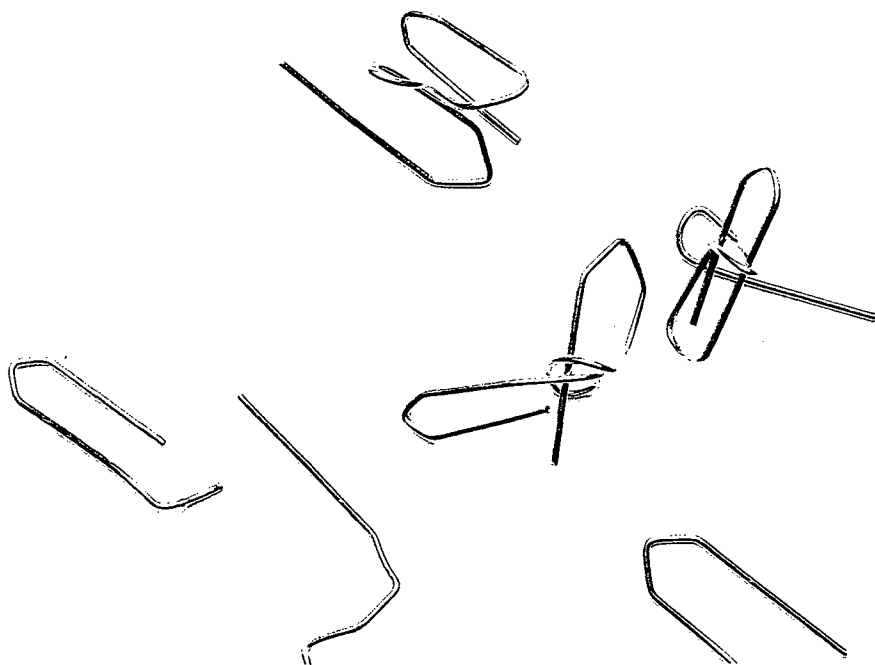
Sua Avó, neste momento, tratou o veterinário com calma.

II- "O rabo de Sua Avó era comprido, vivia balançando de um lado pro outro por motivo de Sua Avó ser muito alegre." (linhas 18 a 20)

Sua Avó era um cachorro triste, seu rabo era curto e nunca se movimentava.

a) Nas relações estabelecidas entre os pares, o que você percebeu? Há oposição entre os pares? Se há oposições, elas estão "no mesmo pé de igualdade no uso corrente"? Explique:

b) Depois da análise feita da relação de sentido das frases do texto, observe a mensagem publicitária:



Aqui na F/Nazca ninguém é mandado embora por errar.

Mas é sumariamente demitido por não tentar.

Pelo emprego das palavras, podemos dizer que a segunda oração se opõe à primeira? Se há oposição, as duas orações estão "no mesmo pé de igualdade no uso corrente"? Justifique:

1.2 Proposta 2

Texto 2:

Aquele estranho animal

1 Os do Alegrete dizem que o caso se deu em Itaqui, os de Itaqui dizem que foi no
2 Alegrete, outros juram que só poderia ter acontecido em Uruguaiana. Eu não afirmo nada: sou
3 neutro.

4 Mas, pelo que me contaram, o primeiro automóvel que apareceu entre aquela brava
5 índiada, eles o mataram a pau, pensando que fosse um bicho. A história foi assim como já lhes
6 conto, metade pelo que ouvi dizer, metade pelo que inventei, e a outra metade pelo que
7 sucedeu às deveras. Viram? É uma história tão extraordinária mesmo que até tem três
8 metades... Bem, deixemos de filosofança e vamos ao que importa. A coisa foi assim, como eu
9 tinha começado a lhes contar.

10 Ia um piázinho estrada fora no seu petiço – trop, trop, trop – (este é o barulho do
11 trote) quando de repente ouviu – fufufupubum chumpum!

12 E eis que a “coisa”, até então invisível, apontou por detrás de um capão, bufando que
13 nem touro brigão, saltando que nem pipoca, (...) chiando que nem chaleira derramada e
14 largando fumo pelas ventas como a mula-sem-cabeça.

15 “Minha Nossa Senhora!”

16 O piázinho deu meia-volta e largou numa disparada louca rumo da cidade, com os olhos
17 do tamanho de um pires e os dentes rilhando, mas bem cerrados para que o coração aos
18 corvoeiros não lhe saltasse pela boca.

19 É claro que o petiço ganhou luz do bicho, pois no tempo dos primeiros autos eles
20 perdiam para qualquer matungo.

21 Chegado que foi, o piázinho contou a história como pôde, mal e mal e depressa, que o
22 tempo era pouco e não dava para maiores explicações, pois já se ouvia o barulho do bicho
23 que se aproximava.

24 Pois bem, minha gente: quando este apareceu na entrada da cidade, caiu aquele montão
25 de povo em cima dele, os homens uns com porretes, outros com garruchas que nem tinham
26 tido tempo para carregar de pólvora, outros com boleadeiras, mas todos de a pé, porque
27 também nem houvera tempo de montar, e as mulheres umas empunhando as suas vassouras,
28 outras as suas pás de mexer marmelada, e os guris, de longe, se divertindo com os seus
29 bodoques, cujos tiros iam acertar em cheio nas costas dos combatentes. E tudo abaixo de
30 gritos e pragas que nem lhes posso repetir aqui.

31 Até que enfim houve uma pausa para respiração.

32 O povo se afastou, resfolegante, e abriu-se uma clareira, no meio da qual se viu o auto
33 emborcado, amassado, quebrado, escangalhado, e não digo que morto, porque as rodas
34 giravam no ar, nos últimos tranSES de uma teimosa agonia. E quando as rodas pararam, as
35 pobres, eis que o motorista, milagrosamente salvo, saiu penosamente engatinhando por
36 debaixo dos escombros de seu ex-automóvel.

37 -A la pucha!—exclamou então um guasca, entre espantado e penalizado – o animal deu
38 cria!

(QUINTANA, Mário. *Caderno H*. São Paulo: Globo, 1989. *apud* Positivo, 2001:3-4.–6ª série/ 2º bimestre)

Atividade 1.2.1

Observe as palavras destacadas:

“Os do Alegrete dizem que o caso se deu em Itaqui, os de Itaqui dizem que foi no Alegrete, outros juram que só poderia ter acontecido em Uruguaiana.” (linhas 1 e 2)

“Ia um piázinho estrada fora no seu petiço – trop, trop, trop (...)” (linha 10)

“É claro que o petiço ganhou luz do bicho, pois no tempo dos primeiros autos eles perdiam para qualquer matungo.” (linhas 19 e 20)

“- A la pucha! – exclamou um guasca, entre espantado e penalizado – o animal deu cria!” (linhas 37 e 38)

a) Podemos afirmar que as palavras destacadas caracterizam um dialeto brasileiro? Em caso afirmativo, a que região geográfica correspondem?

b) Observe, no texto, o emprego das palavras destacadas, e, a partir da leitura e observação, formule hipóteses sobre o significado das mesmas.

Em seguida, compartilhe suas hipóteses com as dos colegas e, juntos, verifiquem o significado apresentado pelo dicionário.

c) Pesquise em diferentes meios e faça uma lista de palavras e expressões que caracterizam os diferentes dialetos brasileiros.

d) Imagine um encontro entre duas pessoas provenientes de duas regiões geográficas que têm, como uma das características, os dialetos diferentes e crie um diálogo entre elas.

Atenção: no diálogo tem que aparecer uma situação cômica justamente pela diferença de dialetos.

Atividade 1.2.2

Em: “Mas, pelo que me contaram, o primeiro automóvel que apareceu entre aquela brava indiada, eles o *mataram a pau*, pensando que fosse um bicho.” (linhas 4 e 5), que sentido é atribuído à expressão *matar a pau*?

a) Ao dizermos:

Ao passear, o guasca *matou a pau* com seu automóvel.
o sentido corresponde ao do texto?

b) Da forma como o guasca expõe o caso no início do texto dizendo *eles mataram a pau*, podemos pensar que a indiada *deu um fim* ao automóvel.

Se podemos pensar que *matar a pau* corresponde ao fim de um determinado ser e/ou objeto, leia o excerto da crônica de Carlos Drummond de Andrade e, a seguir, liste as palavras e expressões idiomáticas que se referem a *dar fim*, ou seja, ter a existência eliminada:

- Sabes da última? O Neves desistiu da briga.
 - Não é possível. Ainda ontem cruzei com ele no calçadão.
 - Pois é. Te digo que refinou a rapadura.
 - Conta como foi.
 - Não sei. Sei apenas que ele parou o relógio.
 - Que coisa. Logo agora foi se amofumar.
 - É. Estava ótimo, e no restante fez tijolo.
 - Mas você tem certeza?
 - Certeza de quê?
 - De que ele picou a mula?
 - Absoluta. Quebrou o loro, te digo.
 - Custa a acreditar.
 - Também estranhei. Não esperava que ele fosse pitar macaia.
 - Saldar as dívidas tão cedo, hem?
 - Exato. Mas você sabe perfeitamente que não tem hora marcada para atolar o carro.
 - Eu sei. De qualquer modo, esse negócio de alimentar tapuru...
 - Não é de seu agrado? Nem meu. Não quero assentar o cabelo antes de fazer muita coisa.
 - Veja só. Outro dia foi o Inácio que badalou o sino.
 - De fato. E no dia seguinte a Filó pediu baixa.
 - Logo depois, o Mendonça rachou o quengo.
 - É, o Bené desligou a tomada.
 - Que semana! Por pouco-pouco o Rafael tomava bênção a São Pedro.
 - Agora é o Neves que esvazia os pneus.
 - Vamos mudar de assunto?
 - Vamos, antes que a gente tome chá de buraco. (...)
- (ANDRADE, Carlos Drummond de. *apud* Positivo, 1999:17)

c) A seguir, apresentamos uma tira do Radicci, uma personagem, criada por Iotti, que vive na região Sul assim como a brava indiada que *matou a pau* o automóvel. Observe a tira e responda: qual(is) o(s) fator(es) que interfere(m) na situação comunicativa? Os fatores são relevantes para o efeito de sentido que se atribui?



d) Faça um levantamento de palavras e/ou expressões que têm uso corrente em

sua região, e presente, em relação às mesmas, outras que têm uso corrente em outras regiões, como nos termos que aparecem no texto: *piazinho* e *guri* (usados no Rio Grande do Sul) correspondentes a *menino* em outras regiões.

Atividade 1.2.3

Em: “O povo se afastou, resfolegante, e abriu-se uma clareira, no meio da qual se viu o auto emborcado, amassado, quebrado, escangalhado, e não digo que morto, porque as rodas giravam no ar, nos últimos transe de uma teimosa agonia.” (linhas 32 a 34), podemos fazer alguma consideração quanto ao emprego dos adjetivos em relação à posição que ocupam? Se mudarmos a ordem dos adjetivos, o sentido será alterado ou se manterá? Justifique:

Atividade 1.2.4

Analise a fala proferida pelo guasca:

“- A la pucha! O animal deu cria!” (linhas 37 e 38)

a) A que é que se refere o guasca ao empregar a expressão *dar cria*? A expressão *dar cria* fornece informações sobre a maneira como o guasca representa o automóvel?

b) Se levarmos em conta alguns fatores como procedência geográfica, condição social, profissão e faixa etária, podemos criar representações diferentes do falante.

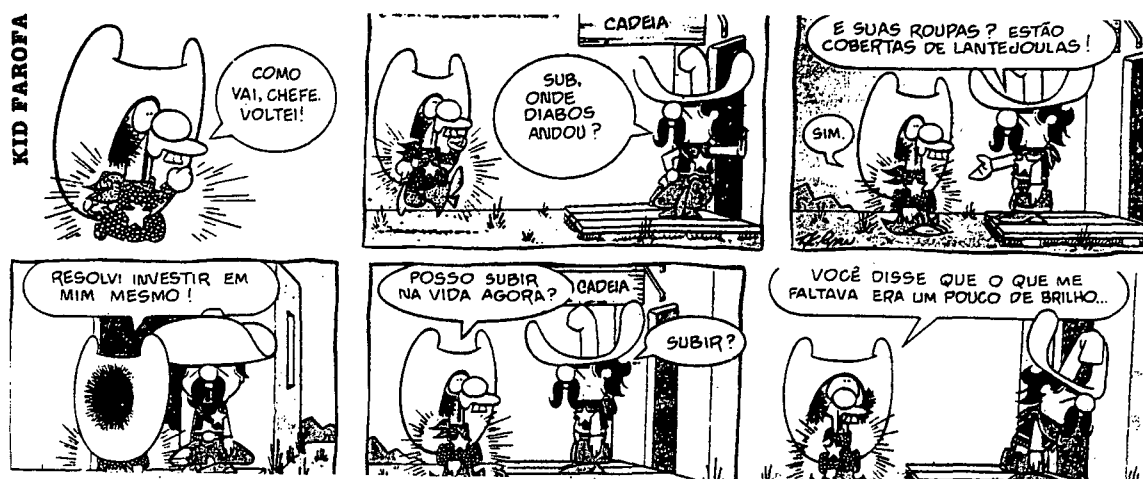
Imagine que o falante tivesse dito:

- Nossa! Houve uma reprodução de elementos da mesma espécie!

A representação que você faria do falante seria a mesma que você fez para responder a letra (a)?

c) Pelo que observamos, a expressão *dar cria* sugere muito mais do que o objeto designado, propriamente. A escolha dessa expressão nos fornece informações sobre o falante, sobre o assunto e sobre os propósitos da fala.

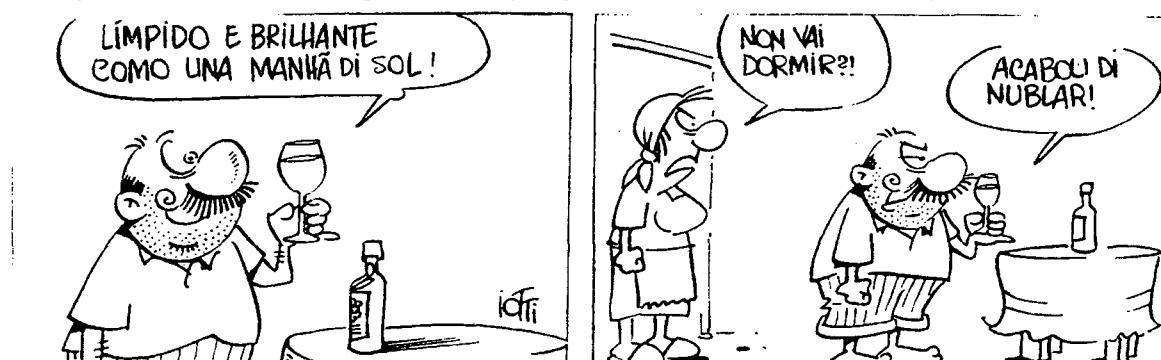
Com base na expressão explorada e nas palavras e expressões que empregamos no cotidiano, exemplificada na tira a seguir, crie uma tira empregando palavras ou expressões com efeito de sentido figurativo.



Atividade 1.2.5

Em: “E eis que a coisa até então invisível, apontou por detrás de um capão, bufando *que nem* touro brigão, saltando que nem pipoca; (...) chiando que nem chaleira derramada e largando fumo pelas ventas *como* a mula-sem-cabeça.” (linhas 12 a 14) , qual a função de *que nem* e *como* no contexto lingüístico?

a) A seguir, analise o emprego de *como* na tira e responda: A palavra *como* desempenha a mesma função do emprego analisado no texto? Explique:



b) Podemos estabelecer uma relação de sentido entre a comparação feita por Radicci no 1º quadrinho e sua fala final no 2º quadrinho? Em caso afirmativo, cite-a:

c) Observe, a seguir, o emprego da expressão *que nem*:

**Seu
caminhão
é que
nem
menina
difícil:
pra render
bem,
precisa de
bom trato.**

**Bote
Brindilla
nele.**

Brindilla HDX trata o motor com carinho, mas com os componentes móveis. Lubrifica lá no fundo por muitos quilômetros mais. E o motor correspondente não pega fogo, dura mais tempo ao seu lado. Se o seu caminhão é um diesel turbodiesel, trate dele com Brindilla D-X. Senão Esso e Brindilla, não tem o que errar. Seu caminhão não fica no Caramelo de difícil e você só sai ganhando.



Podemos dizer que, na propaganda, há uma comparação de diferentes elementos através do uso figurado da linguagem? O sentido de *que nem*, na propaganda, é semelhante à passagem do texto que destacamos? Explique:

Atividade 1.2.6

O autor, no percurso narrativo, conversa com o leitor pelo que podemos perceber na passagem: “A história foi assim como lhes conto, metade pelo que ouvi dizer, metade pelo que inventei, e a outra metade pelo que sucedeu às deusas. Viram?” (linhas 5 a 8)

a) Há, no texto, outros momentos em que o autor utiliza o recurso narrativo de conversar com o leitor? Cite-os:

b) Esse recurso auxilia para que o leitor construa o sentido global do texto? Argumente:

Atividade 1.2.7

Observe o emprego da palavra *coisa* em:

I- “E eis que a *coisa* até então invisível, apontou por detrás de um capão, bufando que nem brigão, saltando que nem pipoca(...)” (linhas 12 e 13)

a) Explique: O sentido da palavra *coisa* é o mesmo que em:

II- “A *coisa* foi assim, como eu tinha começado a lhes contar.” (linhas 8 e 9) ?

b) O sentido da palavra *coisa*, nas propagandas expostas a seguir, é semelhante às frases ou a uma das frases do texto? Qual? A que se refere em cada propaganda?



Atividade 1.2.8

Na relação:

I- Isto é um bicho.

II- Bicho dá cria.

III- Isto dá cria.

percebemos que há uma relação entre as sentenças.

a) Para o povo da localidade, se disséssemos:

I- O automóvel é um bicho.

II- Bicho dá cria.

III- O automóvel dá cria.

a primeira sentença teria sentido?

Para nós, que conhecemos automóvel, a primeira sentença pode ser considerada verdadeira?

A terceira sentença poderia ser considerada verdadeira para a brava indiada do texto? E para nós?

b) Em:

I- Isto é um petiço.

II- Petiço faz trop, trop, trop.

III- Isto faz trop, trop, trop.

podemos afirmar que a 3ª sentença : *Isto faz trop, trop, trop*, é verdadeira em relação à verdade da sentença I e à verdade da sentença II?

Analise as sentenças e apresente uma argumentação a respeito da relação estabelecida entre as mesmas.

c) Leia atentamente:

I- Isto é um auto escangalhado.

II- Auto escangalhado não tem conserto.

III- Isto não tem conserto.

Analisando a relação entre as sentenças, ao dizermos que I e II são verdadeiras, III necessariamente será verdadeira? Ou seja, podemos dizer que a verdade da sentença III depende da verdade das sentenças I e II?

Após a análise, elabore hipóteses para a relação de sentenças, apresentando uma conclusão.

Atividade 1.2.9

Ao lermos: “Os do Alegrete dizem que o *causo* se deu em Itaqui, os de Itaqui dizem que foi no Alegrete, outros juram que só poderia ter acontecido em Uruguaiana(…)” (linhas 1 e 2), temos condições de saber de qual acontecimento narrativo trata o texto?

- a) A palavra *causo* remete a algo já dito anteriormente?
- b) Podemos dizer que o termo *causo* remete a toda a seqüência que será apresentada no texto?

c) Se disséssemos:

Pelo que me contaram, o primeiro automóvel que apareceu em Alegrete, Itaqui, Uruguaiana, não se sabe ao certo, a brava indiada matou a pau. Esse é o causo.

Mudando a posição da palavra *causo*, continuaria sem referência anterior? Qual a diferença entre a referência de *causo* em (a) e (c)?

Atividade 1.2.10

Observe o emprego da forma verbal *dar* em:

“- A la pucha! O animal *deu* cria!” (linhas 37 e 38)

a) Ao lermos a exclamação do guasca, podemos atribuir ao verbo *dar* em relação à palavra *cria* o sentido de uma reprodução de animais? Esse é o único sentido possível ou há outros possíveis? Cite-os:

b) Acrescente um elemento na frente do termo *cria*, como por exemplo, o artigo a

Em seguida, responda:

- O sentido será o mesmo do identificado no texto?
- E, se acrescentarmos o artigo uma, qual o sentido que passará a ter?

c) O automóvel podia ser o sonho do guasca, assim como é o sonho de muita gente hoje.

Relacione esse sonho realizado com a realização do sonho do empresário do anúncio a seguir, estabelecendo a diferença de sentido entre *um sonho* e o *sonho*.

**HÁ UM ANO ERA UM SONHO.
HOJE, É O SONHO DE MUITA GENTE.**

Há um ano, o empresário brasileiro Abraham Kasinski começou a realizar seu sonho. Fabricar uma moto nacional tão boa ou melhor que as importadas. Hoje, Kasinski já é o sonho de muita gente, com vários modelos de moto e uma ampla rede de concessionárias espalhadas por todo o Brasil.

COFAVE - Companhia Fabricadora de Veículos
Consórcio Nacional Kasinski

Kasinski
192 em 1956

Maiores informações: 0800 597044
www.kasinski.com.br e-mail: ork@kasinski.com.br

1.3 Proposta 3

Texto 3:

O amor não tem idade

- 1 - Romântico, como um grande amor merece!
- 2 O amor era mesmo grande. E por isso ficara guardado durante meses e meses. Não
- 3 tivera coragem de abrir o segredo com nenhum dos amigos. Imaginava a gozação, a
- 4 brincadeira, a farra. Seria insuportável ficar na classe, assistir às aulas, se algum deles
- 5 soubesse do seu tão bem guardado amor.
- 6 - Não é um amorzinho qualquer, não, desses que começam e acabam numa mesma festa,
- 7 numa única noite.
- 8 Era para valer. Para demorar. Para sempre, talvez. Uma paixão que começara demorada
- 9 e por partes. Primeiro fora pela voz dela. Macia como veludo novo. Gostava de ouvi-la falar
- 10 e, quanto mais perto dele ela falava, mais se apaixonava. As palavras, os números e as
- 11 idéias saíam como vindos do fundo do coração. Depois, os olhos. Não eram verdes nem
- 12 azuis, como os das atrizes de tevê e manequins de revistas. Eram apenas pretos. Belamente
- 13 pretos. Pareciam querer ver o mundo inteiro, de todo mundo, por seu par de olhos. Parecia
- 14 descobrir telepaticamente em que as pessoas da classe pensavam. Uma vez quase o
- 15 desarmara, quando sugeriu, de repente, flagrando-o no mundo da lua: “pensando no seu
- 16 grande amor?” Ele se atrapalhara, sem resposta, e ela permanecera inteira, dona da
- 17 brincadeira, deliciando-se com o sem-jeito dele. Depois da voz e dos olhos, descobriu os

18cabelos. E sonhou com eles tantas e quantas vezes seu sono atribulado permitiu. Sonhava
19com os cabelos dela roçando de leve suas faces. Em seguida, veio o sorriso. Depois as
20mãos, os dedos finos e as unhas de esmalte escuro. Finalmente apaixonou-se pelo corpo
21todo, por ela inteira. E aí a coisa ficou brava. Enquanto eram os olhos, os cabelos, o sorriso,
22as mãos, dava para esconder, guardar num pedacinho de vida qualquer, numa página de
23caderno ou livro. Mas quando ela inteira tomou conta do seu coração novo, desacostumado
24a essas emoções mais fortes, ficou mais difícil de agüentar. E foi um tal de ficar mal-
25humorado, de rejeitar conversas longas, de fugir das farras do grupo, de se atrapalhar com
26as aulas, notas e exercícios.

27 - É hoje ou nunca mais. No fim da aula ela vai saber do meu amor. Dê no que dê, ela
28vai saber.

29 Tinha, é verdade, um grande problema: a diferença de idade entre os dois. Ele era um
30moleção e ela, uma mulher. Bem... as mulheres são mesmo assim, se desenvolvem e
31amadurecem mais depressa do que os homens. Sempre ouvira isso e teria esse detalhe a seu
32favor. Claro, imaginando que seu grande, bonito e romântico amor fosse correspondido.

33 - Isso não importa.

34 Tinha até procurado, e encontrado, algumas poesias de poetas famosos e não famosos
35que tratavam do assunto, amores descompassados de idade. E vivia dizendo que o amor não
36tem idade. Disse isso mesmo numa acalorada redação de Português em que narrou o amor
37de um jovem por uma mulher madura, texto terminado pelo clichê: “O amor não tem
38idade.” Estava cheia de erros de ortografia e pontuação. A professora, insensível,
39classificara o trabalho do apaixonado escritor de “razoável” e inundara-o de riscos, cruces e
40sinais indecifráveis.

41 - Ela não entenderia. Só quem vive um grande amor assim poderia escrever esquecido
42das regras gramaticais.

43 E inventou outro clichê: “O amor não conhece regras gramaticais.”

(GARCIA, Edson Gabriel. *Contos de amor novo*. 4. ed. São Paulo: Atual, 1991. p. 4-5. *apud*
CASTRO, 2000: 44-5 – 7ª série)

Atividade 1.3.1

Em: “- Romântico *como* um grande amor merece!” (linha 1), há uma comparação que pode ser interpretada em seu sentido literal, pois em um grande amor há romantismo como acompanhamos na ficção apresentada nas telas de cinema, nas novelas, nos romances, nos contos e na vida real.

a) Se a personagem fizesse comparações como:

- Romântico *como* a luz do luar.

- Romântico *como* o sol nascente.

o sentido das comparações também poderia ser considerado literal ou seria um sentido figurado? Explique:

b) Assuma a posição do estudante apaixonado pela professora e escreva a ela uma carta de amor, indicando todos os seus atributos através de comparações com sentido figurado.

Atividade 1.3.2

Na situação: “Enquanto eram os olhos, os cabelos, o sorriso, as mãos, *dava* para esconder, guardar um pedacinho de vida qualquer, numa página de caderno ou livro.” (linhas 21 a 23), com que intenção foi empregada a forma verbal destacada?

a) Se analisarmos outra situação: O aluno *dava* para a professora a sua vida, o sentido pode ser considerado o mesmo da situação apresentada no texto? Explique:

b) A partir da relação estabelecida entre as diferentes situações, analise a tira e, em seguida, responda: qual o sentido do verbo *dar* na situação comunicativa? Você vê alguma semelhança com os sentidos identificados nas situações anteriores? Argumente:



Atividade 1.3.3

Ao fazermos uma seleção lexical, podemos intensificar de forma positiva ou negativa determinadas características. Observe:

- I- Os olhos da professora eram belos.
- II- Os olhos da professora eram nada belos.
- III- Os olhos da professora eram muito belos.

a) Em qual das sentenças há intensificação positiva de belos? Há intensificação negativa? Cite-a:

b) Atribua às características a seguir, uma intensificação positiva e uma negativa:

- As aulas da professora eram chatas.
- O amor que o aluno sentia era encantador.

- O aluno era insensível.
- A paixão deixava o aluno atônito.

c) O que você pode observar após o emprego das intensificações? Há alteração no sentido das sentenças? A que conclusão você chegou ao empregar as intensificações?

d) No texto encontramos uma intensificação para ao olhos da professora: "Belamente pretos" (linhas 12 e 13). Da mesma forma, podemos encontrar a intensificação em diferentes situações comunicativas, como no anúncio a seguir:

O SEU AMIGO ESTÁ MAIS AMIGO.

O seu celular de cartão agora vem com mais vantagens.

Você que já tem o Movistar Amigo, seja feliz e que está recebendo. Se você ainda não tem, está na hora de começar esta amizade.



A que termo foi atribuída uma intensificação? O efeito é positivo ou negativo? A intensificação pode ser considerada um recurso importante em propagandas? Justifique:

Atividade 1.3.4

O autor cita a criação de um novo clichê: "O amor não conhece regras gramaticais"(linha 43) a partir do conhecido: "O amor não tem idade" (linhas 37 e 38)

a) Assim, como no texto, o estudante criou um novo clichê: “O amor não conhece regras gramaticais” a partir do conhecido clichê: “O amor não tem idade”, Possenti (1998:64-9) faz uma criação.

A partir da piada:

- Estou com vontade de comer a Luiza Brunet de novo.
- O quê? Você já comeu?
- Não. Mas já tive essa vontade antes.

cria uma nova piada:

- Estou com vontade de escrever uma gramática explícita de novo.
- O quê? Você já escreveu?
- Não. Mas já tive essa vontade antes.

Há nas piadas acima a possibilidade de dupla interpretação? Explique:

B) As piadas, com certa freqüência provocam o riso, justamente pela possibilidade de dupla leitura. Veja:

Deus convoca Bill Clinton, Boris Ieltsin e FHC para anunciar-lhes que o mundo vai acabar. Clinton, em uma mensagem em cadeia nacional, anuncia a seu povo:

- Tenho que dar-lhes uma notícia boa e outra ruim. A boa é que Deus existe, tal como supúnhamos. A ruim é que o mundo vai acabar.

Ieltsin diz a seu povo:

- Tenho que dar-lhes duas más notícias: ao contrário do que muitos de nós pensávamos, Deus existe. E, além disso, o mundo vai acabar.

FHC, por sua vez, diz aos brasileiros:

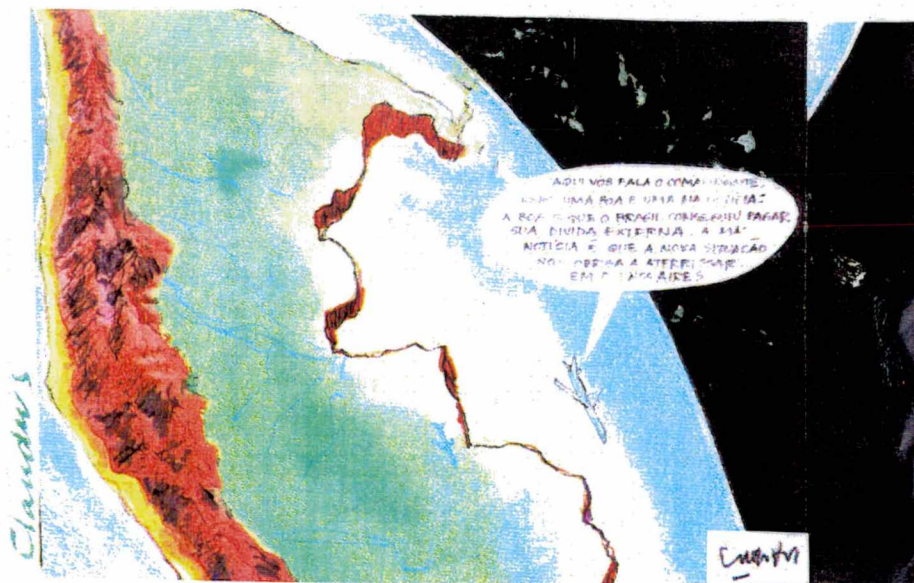
- Tenho que dar-lhes duas boas notícias: Deus existe... e todos os problemas do Brasil vão se resolver em poucos dias. (In. Possenti, 1998:112-3)

Na piada acima há expressões que produzem dupla interpretação. Quais são?

c) Consulte pessoas mais velhas que você ou pesquise em revistas, jornais, livros, Internet e faça um levantamento de piadas que contêm expressões que possibilitam a dupla interpretação.

Em seguida, escolha uma e, a partir da escolhida, crie uma nova, semelhante ao clichê criado pelo aluno e à piada criada por Sírío Possenti.

e) Compare a piada do anúncio do fim do mundo de (b) com a charge de Claudiu's. Quais os termos que apresentam uma identidade de sentido? Que efeitos eles produzem nos textos?



Atividade 1.3.5

Sabendo que o aluno é um molecão e a professora, uma mulher, podemos dizer:

- O aluno é bem mais novo que a professora.

Ou com toda a certeza, podemos dizer:

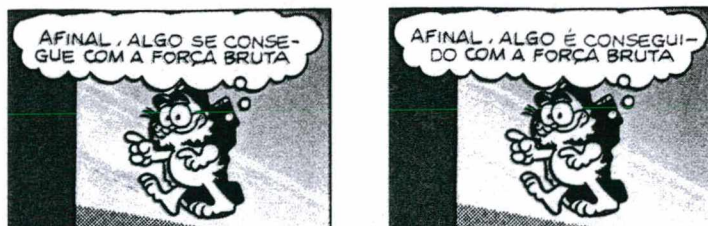
- A professora é mais velha que o aluno.

As descrições apresentadas são equivalentes? Justifique:

a) Faça descrições equivalentes, isto é, apresente aos enunciados outras formas de dizer o que está explícito, mantendo o mesmo sentido aos acontecimentos ou ao estado de coisas expressas:

- As mulheres amadurecem mais depressa do que os homens.
- A professora classificou o trabalho do escritor de razoável.
- O aluno tinha um grande problema: a diferença de idade entre os dois.

b) Em conformidade com a atividade realizada, observe se há equivalência no pensamento de Garfield nos dois quadrinhos e diga a que conclusão você chegou.



Atividade 1.3.6

Na afirmação:

“-Isso não importa.” (linha 33)

e em:

“Bem... as mulheres são mesmo assim, se desenvolvem e amadurecem mais depressa do que os homens. Sempre ouvira *isso* (...)” (linhas 30 e 31)

a que é que se refere o termo *isso*? Remete a uma passagem do texto? Qual é?

a) O sentido da palavra *isso*, na tira abaixo, é o mesmo do sentido identificado no texto? Explique:



Atividade 1.3.7

Observe as sentenças:

- I- O aluno tem um grande amor.
- II- Um grande amor esquece as regras gramaticais.
- III- O aluno esquece as regras gramaticais.

a) Se considerarmos a 1ª sentença verdadeira e, da mesma forma, a 2ª,

necessariamente, a 3ª será verdadeira? A 3ª sentença, para ser considerada verdadeira, tem que levar em conta a verdade das duas sentenças anteriores? Explique:

b) Na relação:

I- O aluno escreveu a redação apaixonadamente.

II- O aluno escreveu a redação.

ao afirmarmos que o *aluno escreveu a redação apaixonadamente*, necessariamente, afirmamos que *ele escreveu a redação*?

c) Na propaganda que segue, considere as sentenças expostas abaixo de cada produto da Nestlé, e veja se é possível organizá-las de modo semelhante às relações apresentadas em (a) ou em (b). Se possível, formule hipóteses para a relação estabelecida.



Imagem de um sorvete de leite com chocolate.

Tá na cara que é gostoso.



Tá na cara que é saudável.

Depende do que tiver na geladeira.
Na minha, por exemplo, sempre tem *Pudim de Leite Moça*, *Chandelle*... e, para tratar do corpinho, um pouco de *fogurte Malico* e um potinho de *LCT*. E tudo é Nestlé!
Eu sei que é irresistivelmente gostoso e saudável, indiscutivelmente saudável e gostoso, gulosamente detonável!



Tá na cara que é Nestlé.

...e ainda vai dizer que não sabe!
Sabe e não sabe nada.
Com um mínimo de conhecimento
poderia dizer que a embalagem
que tem a mão apontando
para o lado.

Nestlé faz o mundo mais saudável.

c) Imagine que uma agência de publicidade lançou um concurso de anúncios. A professora sugeriu que todos alunos participassem. Colocando-se no lugar do aluno

apaixonado pela professora, você decide: “vou lançar um produto para despertar a paixão da mulher que amo.”

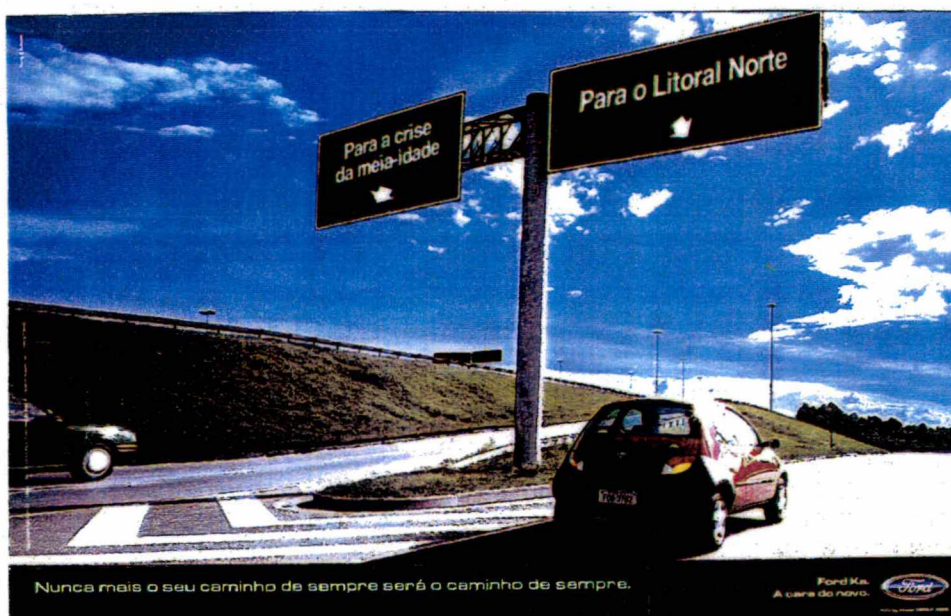
Lembre-se: Para que seu anúncio chame a atenção, pense em sentenças verdadeiras que conduzam a uma dedução.

Atividade 1.3.8

Observe:

“Era para valer. Para demorar. *Para sempre*, talvez.” (linha 8) Analise o emprego de *para sempre* em relação ao grande, bonito e romântico amor.

Em seguida, relacione à expressão *para sempre* com *de sempre* presente na propaganda:



Podemos estabelecer alguma relação de sentido entre *para sempre* e *de sempre*? Apresente uma explicação a partir da observação feita.

Atividade 1.3.9

Observe:

“Depois, os olhos. Não eram verdes nem azuis, como os das atrizes de tevê e manequins de revista. Eram apenas pretos. Belamente pretos. Pareciam querer ver o *mundo* inteiro, de todo *mundo* (...). Uma vez quase o desarmara, quando sugeriu, de repente, flagrando-o no *mundo* da lua (...)” (linhas 11 a 16)

a) No trecho acima, a palavra *mundo* aparece três vezes. Analise o emprego de cada uma e apresente o(s) respectivo(s) sentido(s):

b) E na charge que segue, com que sentido foi empregada a palavra *mundo*?
Corresponde a um dos sentidos analisados em (a)?



e) Depois de ter analisado o emprego da palavra *mundo* no texto e na charge, analise seu emprego no anúncio que segue:

The advertisement is for "CENTRO DE LÍNGUAS POSITIVO" located in "URICER - ERECHIM/RS". The main text reads: "Você pode falar com o mundo e com todo mundo!". The word "mundo" is written in a large, bold, blue font, and each instance of "mundo" is accompanied by a small globe icon. The background is a yellow-to-orange gradient, and a large globe is visible at the bottom of the advertisement.

Atividade 1.3.10

Observe:

“(...) quanto mais perto dele ela *falava*, mais se *apaixonava*.” (linha 10).

O uso de *falava* e *se apaixonava* corresponde a limites na duração dos fatos?

a) Substituindo *falava* por *falou* e *se apaixonava* por *se apaixonou*, qual é a diferença de sentido produzida? Formule hipóteses para apresentar sua resposta.

b) As histórias do universo do faz-de-conta iniciam-se, geralmente, pela fórmula *era uma vez...* O que há de comum entre essa fórmula e a frase: “O amor era mesmo grande.” (linha 2)?

1.4 Proposta 4

Texto 4:

O mistério do sobrinho perfumado

1 Este caso, que Zezinho Sherlock também esclareceu com a maior facilidade, começou
2 num sábado à tarde. Mas o nosso herói só soube dele no domingo, quando foi visitar o tio, o
3 delegado Orlando Quental, chefe do Departamento Especial de Polícia Civil.

4 - O que foi que aconteceu desta vez?

5 - Enforcaram uma velha agiota, em Bonsucesso. Temos um suspeito, mas não
6 podemos provar nada contra ele. Esse suspeito, que está detido na vigésima primeira
7 delegacia, é um sobrinho da vítima. Também temos uma testemunha que o acusa de ter
8 assassinado a velha, para roubar o dinheiro do cofre.

9 - Ah! Essa testemunha viu alguma coisa?

10 - Aí é que está. Não viu, mas sentiu. A testemunha é um cego.

11 - Puxa! O caso é interessante, titio. Como é que um cego pode ser testemunha de vista?

12 - Eu não disse que ele é testemunha de vista. Mas suas declarações
13 comprometem o rapaz. E o cego não teria interesse em acusar o suspeito, se não estivesse
14 certo do que diz. O diabo é que o rapaz acabou confessando que esteve no local do crime,
15 mas nega ter enforcado a tia.

16 - Ele é o único herdeiro?

17 - Parece que sim. A velha não tem outros parentes mais chegados. Morava
18 sozinha e vivia de rendimentos e de emprestar dinheiro a juros.

19 - Comece pelo princípio, titio – pediu Zezinho, cruzando as pernas e ajeitando um
20 cacho de cabelos negros que teimava em cair sobre os seus óculos.

21 - O caso é o seguinte: ontem à tarde, alguém ligou para a delegacia
22 de Bonsucesso e comunicou que havia uma mulher morta, num padieiro de um beco, na
23 Avenida dos Democráticos. Uma patrulhinha, que estava nas proximidades, correu ao local
24 e ali encontrou o corpo da Sra. Matilde Rezende. A polícia já a conhecia de nome e sabia
25 que ela era agiota e avarenta, mas nunca a incomodou. É difícil provar que os agiotas estão
26 agindo fora da lei. O corpo estava caído na sala da frente, que fazia as vezes de escritório.
27 Alguém tinha entrado na casa, sempre fechada a sete chaves, e estrangulado a velha com

28uma corda de náilon. O cofre da sala estava aberto e vazio. Ora, a empregada jurou que a
29patroa tinha muito dinheiro naquele cofre.

30 - Ah! Então, temos uma empregada, hem?

31 - Sim. É uma outra velha, ausente na hora do crime. Tinha ido fazer compras e só
32voltou quando a polícia já estava na casa. Ela disse que não sabia quem tinha ido visitar a
33patroa, mas afirmou que o sobrinho dela é um marginal, desempregado crônico, e andava de
34olho no dinheiro da tia...

35 - Nem todo desempregado é marginal, titio. Assim como nem todo pistoleiro é bandido,
36pois a polícia também usa pistolas... Roubaram tudo do cofre? Se a vítima emprestava
37dinheiro a juros, devia haver alguma promissória, ou vale, ou essas coisas que eu não
38conheço direito...

39 - Havia outros papéis, na sala, mas jogados no chão. O assassino deve ter obrigado a
40velha a abrir o cofre, para roubar o dinheiro. Só deixou os documentos.

41 - E onde é que entra o cego? – perguntou Zezinho, deleitado com a história.

42 - O cego é um marginal, um camelô sem licença, que estava na entrada do beco. Alguns
43vizinhos o viram ali, com um cachorro e um tabuleiro, desde manhã cedo.

44 - Nem todo camelô é marginal – repetiu Zezinho Sherlock. – A polícia tem o costume
45de dizer que o que não é direito está torto, mas há exagero nisso... E o que foi que esse cego
46viu? Ou melhor: o que foi que ele pressentiu?

47 O dr. Quental apanhou um papel datilografado em cima da escrivaninha e consultou-o.

48 - Tenho aqui o depoimento do cego – disse, depois, mostrando o papel. – Ele estava
49vendendo bijuterias, na entrada do beco, acompanhado pelo cachorro. Quando os
50patrulheiros chegaram, tentou fugir, com o tabuleiro na cabeça, mas um soldado o apanhou
51logo adiante. Ele pensava que fosse o “rapa”... Depois que o corpo da velha foi encontrado,
52o testemunho do cego tornou-se muito valioso.

53 - Por quê?

54 - Porque ele identificou o sobrinho da vítima, pelo perfume. Ouça o que ele diz – e o
55delegado passou a ler um trecho do papel datilografado. – “A certa altura, ouvi uns passos
56pesados e um homem, usando um perfume de alfazema, passou por mim e entrou no beco.
57Eu sei que era um homem porque os seus passos eram pesados, e ele pigarreou. Um minuto
58depois, senti outra vez o mesmo perfume e o homem passou por mim, andando muito
59depressa, descabelado, quase correndo, como se estivesse fugindo de alguma coisa. Apreendi
60a conhecer as pessoas pelos passos e pelo cheiro... direitinho como o meu cachorro.”

61 - Hum! E a polícia, ajudada pela empregada da vítima, encontrou a pista do sobrinho
62da velha?

63 - Exatamente. O rapaz tem vinte e cinco anos e não exerce nenhuma profissão. Já
64trabalhou como balconista de uma loja de ferragens, mas foi despedido há três anos.
65Quando foi detido, negou ter estado na casa da tia, mas o seu perfume o denunciou. Ele usa
66uma loção de lavando inglesa.

67 - Certo – murmurou Zezinho. – Alfazema e lavanda inglesa é a mesma coisa... E
68depois? O rapaz acabou confessando que esteve no padieiro?

69 - Pois é. Acabou confessando. Mas disse que encontrou a porta aberta e a tia morta, na
70sala, com uma corda no pescoço. Então, saiu correndo e telefonou para a polícia, mas não se
71identificou. O que é que você acha disso?

72 - Tudo me parece claro, titio – disse Zezinho Sherlock. – O sobrinho perfumado pode
73estar dizendo a verdade, pois o cego é um grande mentiroso! Provavelmente, foi esse falso
74cego que cometeu o crime, para roubar a grana da velha!

(SOVERAL, Hélio. *Dez mistérios para resolver*. Ediouro, 1986. p. 30-5, *apud*
CASTRO, 2000:222-4 – 8ª série)

Atividade 1.4.1

Observe o diálogo entre Zezinho Sherlock e o tio, o delegado Orlando Quental, do Departamento Especial de Polícia Civil e apresente as palavras que fazem

referência à vítima.

Atividade 1.4.2

“A polícia tem o costume de dizer que o que não é direito está torto.”(linhas 44 e 45). O uso de alguns ditos populares é comum em algumas regiões, em certas culturas, em determinadas faixas etárias ou em determinadas profissões, como afirma Zezinho: “A polícia tem o costume(...)”

a) Ao usar a expressão: *o que não é direito está torto*, a personagem quis provocar um efeito de sentido. O sentido do dito popular é literal ou é figurativo? As palavras dão informações sobre o falante, ou sobre a maneira como o falante representa o ouvinte, ou ainda, sobre o assunto em que falante e ouvinte estão engajados? Explique:

b) Faça um levantamento de ditos populares ou provérbios especificando os respectivos efeitos de sentido.

Atividade 1.4.3

Na sentença: “Ele pensava que fosse o rapa(...)” (linha 51), qual o sentido da palavra destacada?

a) Há gírias que se popularizam e são usadas em diferentes contextos sócio-político-culturais. Faça um levantamento de gírias usadas no contexto atual.

b) Transcrevemos um trecho de uma crônica em que o autor registra muitos termos que quase não se usam mais hoje, ou que adquiriram novos significados. Faça uma leitura atenta e, em seguida, destaque as palavras em desuso, atribuindo a cada uma o seu respectivo significado. Em caso de dúvida, consulte uma pessoa mais velha.

Antigamente

Antigamente as moças chamavam-se mademoiselles, eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: colhiam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir

pregar em outra freguesia. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da forca, e não caíam de cavalo magro. Umas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entretimentos, esse ou aquele embarcasse em canoa furada.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antigamente*. In. ANDRADE, Carlos Drummond de. *Quadrante*, Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1962. p. 122-124)

c) Em seguida, consulte pessoas de idade mais avançada que você e faça um levantamento de gírias que, se usadas hoje, podem dar a impressão de corresponder a uma pessoa antiqüada.

d) Faça um levantamento de gírias citadas na letra da música de Gabriel, o pensador:

2345MEIA78

Fim de semana chegando e o coitado tá no osso mas acaba de encontrar a solução. Coloca um caderninho no bolso, apanha umas fichas e corre prum orelhão. É o seu velho caderninho de telefone com o nome e o número de um monte de mulhé... E ele vai ligar pra todas até conseguir chamar uma gata pra sair e dar um role 2345meia78! Tá na hora de molhar o biscoito! Eu tô no osso mas eu não me canso! Tá na hora de afogar o ganso! Letra A, vâmo começar: Alô, por favor, a Ana Maria está? (Ela saiu com o namorado, quer deixar recado?) não, obrigado, deixa pra lá. Letra B, vou ligar pra essa Bianca. Tem cara de carranca mas dá pra dar o bote. Desligou na minha cara, que tristeza. Chamei ela de princesa e ela pensou que fosse trote. Que se dane! É até melhor assim. Eu vou ligar pra Dani que ela é gamadinha em mim. “Oi Danizinha, lembra do Animal?” (Não conheço ninguém com esse nome. Tchau!) Deve tá com amnésia, vou pra letra E: 2-bola-gato-69-bola-sete é a bola da vez; Elizabete. Dizem as más línguas que ela é boa de (Alô) Alô, a Beth está? (Tá, mas não pode falar. Ela ta de boca cheia e eu to comendo, rapá)

Que azar, liguei na hora errada. A hora da refeição é uma hora sagrada. Meu caderninho de telefone parece um cardápio e faz um tempo que eu não como nada 2345meia78! Tá na hora de molhar o biscoito! Eu tô no osso mas não me canso! Tá na hora de afogar o ganso! Letra F, quem não arrisca não petisca Alô, é da casa da Francisca? (Ela se mudou. Casou com um delegado de polícia. Quer o número?) Tô fora risquei da minha lista. Há muito tempo eu conheci a Dona Guta, uma coroa enxuta. Como será que ela tá? (Dona Guta? Vou chamar. Vovó! Telefone!) (Hein!???) Achei melhor desligar. Tentei o H, o I e o J e até agora num arrumei uma... gata L, M, N, O ... a cada letra que passa eu me sinto mais só. P, Q, R, S, O, S! Socorro! Eu tô na letra X! Meu caderninho de telefones já ta perto do fim e eu tô longe de um final 2345meia78! Tá na hora de molhar o biscoito! Eu tô no osso mas eu não me canso! Tá na hora de afogar o ganso! Ainda falta a letra Z, mas acabaram as fichas, o que que eu vou fazê? Disque-sex? Ah! Qual é?! Chega de conversa, o que quero é uma mulher! Já sei, vou ligar pro 102, o disque informações, não há nada errado nisso (Informações, Creusa, pois não?) Só queria uma informação: pode ser ou tá difícil? (Queira desculpar, mas...) Vou ligar pra Zumira mas nem adianta. Ela nunca dá mole pra ninguém, mas se eu já levei um fora do alfabeto inteiro que que tem levar um “não” dela também? -Alô! Zulmira? Vai fazê o que hoje? (Ah, não sei. Vamô num cinema...) Quando a esmola é demais o santo desconfia. Essa mina deve tá com algum problema... Chegando no local que ela escolheu: “Não-sei-o-que-lá-do-reino-de-Deus” Olha o nome do filme: “Jesus Cristo é o Senhor” É comédia? (Não é filme. O cinema acabou. Virou igreja evangélica e eu só te trouxe aqui pra cê comprar pra mim uma vaga no céu!) Ah, irmã, deixa disso, minha grana só vai dar pra te levar lá no motel! (Ai, Senhor, olha onde eu vim parar!) Ah... relaxa, meu amor... Ajoelhou? Então vai ter que rezar!! 234-5678 tá na hora de molhar o biscoito! Eu tô no osso mas eu não me canso. Tá na hora de afogar o ganso! (Gabriel, o pensador. CD Quebra-cabeça, Sony Music)

d) Após a leitura e observação das gírias na letra da música, observe a propaganda, a seguir, e analise as gírias que apresentam identidade de sentido nos dois textos:



Atividade 1.4.4

Em:

“Pois é. Acabou confessando. Mas disse que encontrou a porta aberta e a tia morta, na sala com uma corda no pescoço. Então, saiu correndo e telefonou para a polícia, mas não se identificou.” (linhas 69 a 71) o meio utilizado pelo sobrinho para comunicar o crime foi o telefone.

Imagine que o sobrinho mandou um *e-mail* para o delegado comunicando a morte da tia. Reproduza a mensagem usando diferentes palavras que façam a mesma contribuição ao sentido do comunicado, ou então, use outra forma de falar que mantenha o sentido da mensagem.

Atividade 1.4.5

Observe o emprego de *provavelmente*:

“Provavelmente, foi esse falso cego que cometeu o crime, para roubar a grana da velha!” (linhas 73 e 74)

Se Zezinho tivesse empregado o termo *provavelmente* em outros lugares, o sentido seria mantido?

Analise as sentenças:

I- Foi esse falso cego que provavelmente cometeu o crime, para roubar a grana da velha.

II- Foi esse falso cego que cometeu o crime, para provavelmente roubar a grana da velha.

III- Foi esse falso cego que cometeu o crime, para roubar provavelmente a grana da velha.

Pelo que você observou, as construções semânticas são equivalentes?

Apresente suas conclusões.

Atividade 1.4.6

“ – Pois é. Acabou confessando. Mas disse que encontrou a porta aberta e a tia morta, na sala, com *uma corda no pescoço*.” (linhas 69 e 70)

O efeito de sentido de *uma corda no pescoço* é literal, uma vez que especifica o motivo da morte da velha agiota.

A mesma expressão pode ser usada, também, no sentido figurado.

Crie uma situação, na qual *com a corda no pescoço* provoque um efeito de sentido figurado na informação.

Atividade 1.4.7

Na afirmação: “-O cego é um marginal” (linha 42), ao analisarmos o termo *marginal*, percebemos que não há um critério seguro para aplicarmos a referida palavra.

Marginal é todo elemento que pratica um crime? Qualquer crime? Qual seria o limite para sabermos em que circunstâncias um elemento é marginal?

a) Observe os pares e aponte a diferença entre eles apontando qual dos dois é mais marginal:

- O sobrinho é marginal. O cego é marginal para o Carandiru.

- Pelos atos praticados, o sobrinho é um marginal. O cego é um marginal de “carteirinha”.

- O sobrinho que foi detido é um marginal. O cego que anda por aí livremente é um marginal até para os grandes criminosos.

b) Assim como na palavra *marginal* há uma indeterminação semântica, isto é, o sentido não é suficientemente determinado, observe se no comentário de Nataniel Jebão identificamos palavras que têm essa propriedade de serem vagas:

Comunismo

Recebo cartas de comunistas (como essa gente é cafona e ultrapassada) me gozando por Cuba ter chegado em segundo lugar, na frente do Brasil, nos jogos Pan-Americanos. Claro, seus peralvilhos, para um país onde todos são alfabetizados, todos têm direito à moradia, saúde, emprego, educação, é fácil chegar em segundo. Quero ver chegar em quarto na raça, como fizemos, com inflação, miséria, prostituição, fome, peste, altos índices de criminalidade e a maior dívida externa do mundo. Vão tomar nas cubas! (Revista Bundas, 24 a 30 agosto 1999. p. 50)

Atividade 1.4.8

Ao interrogar o sobrinho, o delegado diz: “- O que é que você acha disso?” (linha 71) *Você* é uma palavra possível de ser interpretada por referência, isto é, aponta para um elemento fisicamente presente na situação de fala? Justifique:

a) Semelhante ao emprego no texto, a palavra *você* também é empregada na charge. É possível fazermos uma interpretação por referência aos elementos presentes na charge a seguir? Explique:



Atividade 1.4.9

Em: “Depois que o corpo da velha foi encontrado, o testemunho do cego

tornou-se muito valioso.” (linhas 51 e 52), qual a palavra que tem o caráter de intensificação?

a) Leia o texto novamente e retire outras passagens em que termos de intensificação foram empregadas para melhor ilustrar ou para dar ênfase a um determinado fato, elemento ou circunstância.

b) Em “Ela disse que não sabia quem tinha ido visitar a patroa, mas afirmou que o sobrinho dela é um marginal, *desempregado crônico* (...)” (linhas 32 e 33) , podemos dizer que o adjetivo *crônico* tem, da mesma forma, a função de intensificar o termo *desempregado*? Justifique:

c) Na charge a seguir, também encontramos o termo *desempregado*. Observe:



Qual foi a intenção do menino ao usar a intensificação referindo-se ao pai desempregado?

O uso da intensificação remete a declarações comparativas comuns nas conversas entre as crianças como “meu pai é mais isso ou aquilo que o seu pai”. Na charge, a intensificação favorece o pai como, supostamente pretendia o menino? Argumente:

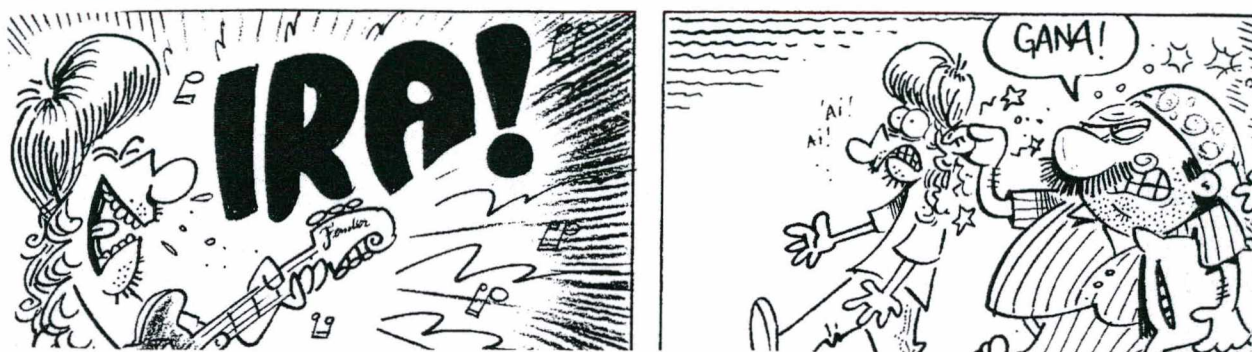
Atividade 1.4.10

“O sobrinho perfumado pode estar dizendo a verdade, pois o cego é um grande mentiroso!” (linhas 72 e 73) O que levou Zezinho a chegar a essa dedução?

a) Há, no texto, marcas lingüísticas que facilitam a dedução? Quais?

b) Podemos dizer que além da dedução e, praticamente, da revelação do assassino, há uma relação de sentido entre *dizendo a verdade* e *grande mentiroso*? Qual é?

c) Você vê, na tira a seguir, uma relação de sentido de oposição? Em caso afirmativo, cite-a:



Atividade 1.4.11

Zezinho Sherlock foi associando os fatos e chegou à conclusão de que o cego era um grande mentiroso.

Em “(...) foi esse falso cego que cometeu o crime, para roubar a grana da velha!” (linhas 73 e 74), há o implícito de que o cego, na verdade, fingia ser cego.

a) Observe o artigo de Arnaldo Jabor, retirado do jornal Folha de São Paulo de 8/12/98:

Seu mais hábil ato político, presidente, foi o risco de, antes das eleições, declarar ao povo a seriedade da situação. O povo leu bem sua sinceridade. O analfabeto sabe ler.

b) Podemos afirmar que, semelhante ao implícito identificado na passagem do texto, há uma mensagem implícita no artigo? Indique-a:

c) Se Zezinho Sherlock chegou à dedução: “o cego não é cego”, descubra a informação que não está dita explicitamente na piada:

Diálogo entre Hagar e Eddie Sortudo, personagens de uma tira.

Eddie pergunta:

- Hagar, o que significa a expressão “Os opostos se atraem”?

Hagar responde:

- Significa que você vai se casar com uma mulher bonita, inteligente e de grande personalidade. (Possenti, 1998:33)

c) Informações implícitas são comuns em piadas. Há informações que não são ditas explicitamente, mas que se encontram implícitas e podem ser deduzidas a partir de um raciocínio que parte da própria sentença, como verificamos nas situações apresentadas.

Procure em jornais, revistas ou outros meios disponíveis, tiras, charges ou piadas que contenham mensagens implícitas.

Atividade 1.4.12

Nas sentenças:

I- “Nem todo desempregado é marginal.” (linha 35)

II- “Nem todo pistoleiro é bandido.” (linha 35)

III- “Nem todo camelô é marginal.” (linha 44)

qual o efeito de sentido que a expressão *nem todo* produz às sentenças?

a) Se eliminarmos a palavra *nem*:

I- Todo desempregado é marginal.

II- Todo pistoleiro é policial.

III- Todo camelô é marginal.

que efeito a palavra *todo* produzirá nas sentenças?

b) Se acrescentarmos à palavra *todo* o artigo o, o sentido será alterado? Faça o teste e apresente hipóteses possíveis para uma explicação.

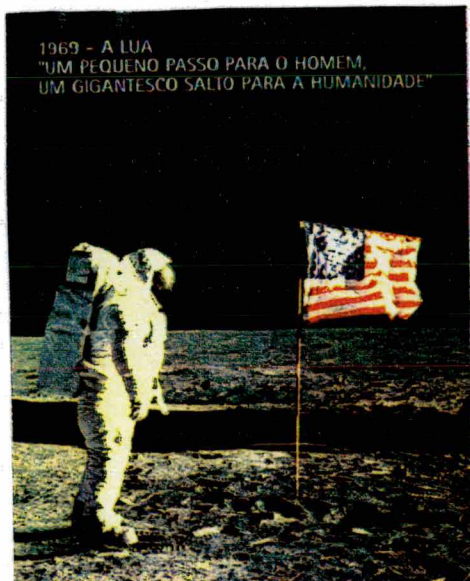
Atividade 1.4.13

Leia atentamente:

“- A certa altura ouvi uns passos e um homem, usando um perfume de alfazema, passou por mim e entrou no beco.” (linhas 55 e 56)

a) Compare o emprego da palavra *passo* no texto com o emprego na charge e, em

seguida, apresente o que você conseguiu constatar.



Atividade 1.4.14

Observe:

"O diabo é que o rapaz acabou confessando que esteve no local do crime(...)"
(linha14)

" Mas disse que encontrou a porta aberta e a tia morta, na sala, com uma corda no pescoço, Então, saiu correndo e telefonou para a polícia, mas não se identificou."
(linhas 69 a 71)

a) Analise: Se o sobrinho esteve na casa, podemos dizer que, por um determinado tempo, ele se encontrava no interior da casa. Ao afirmar que saiu correndo, podemos pensar que saiu desse interior, ou seja, de dentro da casa e se dirigiu para fora.

Relacionarmos a palavra *fora* ao acontecimento é uma decorrência de *sair correndo* ou de "esteve no local"?

b) A palavra *fora* pode ser entendida de outra forma além da relação de oposição com *dentro*? Em caso afirmativo, cite exemplo(s) do uso.

c) Observe a criação do cartunista Nani, retirada da Revista Bundas e analise os usos da palavra *fora*. Em seguida, certifique-se da sua resposta em (b).



2. Conclusão

Idéias respeitam a inteligência. Exatamente isso que pensamos ao criar as atividades sugeridas neste capítulo, procurando apontar uma nova forma de olhar a Semântica em sala de aula.

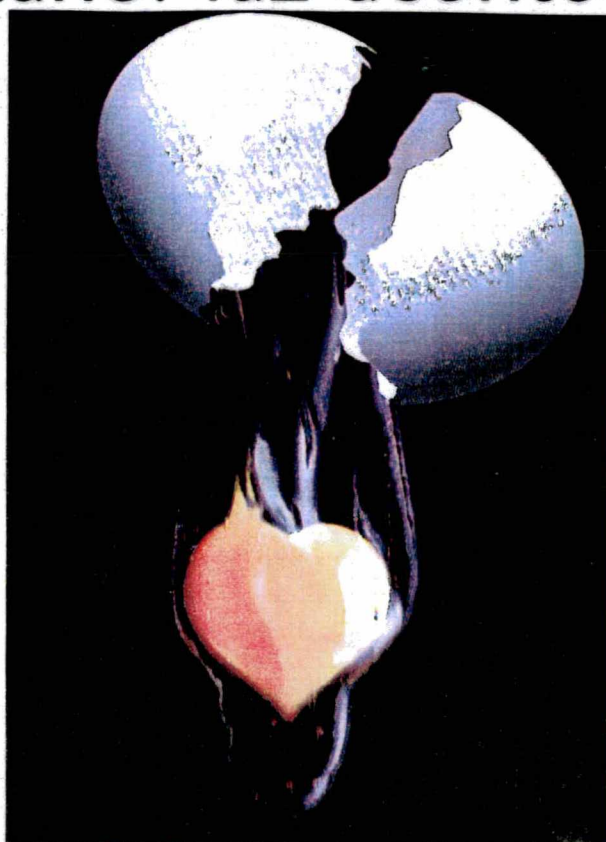
Idéias não têm hora nem lugar. Assim é que o professor deve pensar ao planejar suas atividades, para que estas possibilitem ao aluno o “aprender a pensar”, estimulando sua capacidade crítica e criativa.

Ao considerar a possibilidade de refletir sobre a significação, o professor estará viabilizando o processo de construção e expansão do conhecimento, conduzindo o aluno ao “aprender a aprender”, além de permitir a si próprio, analisar sua formação.

Observar, analisar, comparar, formular hipóteses e testá-las, criar, eis os passos que consideramos relevantes para uma prática pedagógica que se volta aos aspectos semânticos, requerendo a compreensão da própria gênese do conhecimento.

Em nossa proposta, procuramos explorar e analisar as diferentes relações semânticas, relacionando-as a diferentes recursos que estão à disposição do professor, mostrando a este, que é possível, independente do material didático adotado, explorar as devidas relações de maneira reflexiva, recuperando as práticas em suas dimensões teóricas. Dessa forma, o professor tem condições de investir em seu trabalho docente, associando à sua prática pedagógica as diferentes relações semânticas, no intuito de tornar conscientes processos inconscientes. Para tanto, basta conhecimento teórico e criatividade, pois assim como observamos na propaganda:

Takano: faz acontecer!



Av. Dr. Silva Melo 45 - São Paulo - SP - TEL.: 55 (11) 524-2322 FAX: 55 (11) 246-3311 <http://www.takano.com.br>

o professor também pode fazer acontecer a Semântica em sala de aula, pois, além de ser um mediador, é um formador de capacidades. Por essa razão, deve inovar, porque há uma porção de questões interessantes sobre a linguagem que ainda estão fora da sala de aula, e, se fizessem parte das aulas de Português, ajudariam a formar leitores mais competentes, porque mais conscientes dos processos de significação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mais fácil questionar o sucesso ou o fracasso dos alunos no domínio de conteúdos e técnicas, de competências do que o próprio mestre questionar a formação e o desenvolvimento humano dele próprio, porque será sempre uma auto-interrogação. (Arroyo, 2000:41)

O desafio de tentar aguçar a criticidade e a criatividade do aluno, ao compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, conduziu-nos, nesta dissertação, a um trabalho de pesquisa, de investigação, de análise e de criação na perspectiva da Lingüística Aplicada. Nosso objetivo diante da complexidade do desafio, foi o de unirmos o conhecimento teórico do professor de língua materna – *geometria intelectual* - à prática pedagógica e ao conhecimento intuitivo do mesmo – *geometria experimental*.

Em nossa tentativa de mapear a presença de Semântica na sala de aula, procurando recuperar práticas em suas dimensões teóricas, vimos que é possível tornar conscientes processos inconscientes através do estudo da significação, unindo as duas *geometrias*.

A investigação do objeto de estudo *presença de Semântica na sala de aula*, que teve como fonte o conhecimento teórico do professor e a análise qualitativa das relações semânticas presentes no material didático adotado pelos sujeitos, cujas práticas observamos nesta dissertação, permitiu que chegássemos a um resultado. Um resultado preocupante, mas que vai ao encontro de nossas hipóteses:

(i) os professores, em geral, atribuem à Semântica um valor secundário, pois priorizam o aspecto formal da língua, ou seja, um ensino prescritivo;

(ii) os professores de Língua Portuguesa, praticamente, desconhecem a área de Semântica, o que dificulta a eles trabalharem aspectos do significado, mesmo aqueles que intuitivamente dominam;

O professor, que no contexto atual, não deve mais ser visto como um transmissor de conhecimento, mas alguém que seleciona a informação e apresenta-a de forma crítica, para que o aluno possa desenvolver a competência comunicativa e, acima de tudo, a autonomia intelectual, precisa criar e recriar sua prática através da reflexão.

O que falta ao professor é domínio da teoria que envolve a área de conhecimento com a qual trabalha, e é exatamente esse domínio que fundamenta sua prática educativa. O conhecimento teórico que o professor de língua materna tem das questões da significação é superficial, e a atenção que dedica à Semântica é insignificante em relação aos aspectos da gramática normativa. Isso acaba reforçando uma imagem que se quer ver acabada: de um professor que transmite saberes escolares, que aplica provas, que dá notas, que aprova e reprova apenas. O professor, antes de tudo, precisa pensar em sua formação, em seu percurso de aprendiz e deixar de ser um prático aplicador de receituários.

Atribuindo ao professor um valor que supera a imagem de mero “aulista” de saberes fechados, vimos que é próprio do seu ofício o ato de transmitir, de ensinar e de internalizar competências, mas não podemos esquecer que desenvolver formas de pensar, tendo em vista os saberes e habilidades necessárias à vida, também fazem parte do seu ofício. E, para que ele seja capaz de desenvolver saberes e habilidades, precisa considerar a capacidade intuitiva dos falantes. Para essa consideração, precisa de conhecimento teórico.

A certeza de que é possível tornar conscientes processos inconscientes se solidificou com as reflexões que realizamos na análise qualitativa do material didático, que, também, confirmam hipóteses levantadas no início do nosso trabalho:

(iii) o livro didático, utilizado como recurso no planejamento das aulas, norteador

do conteúdo programático e dos procedimentos metodológicos, procura desenvolver a linguagem escrita e oral e a proficiência da norma culta, mas não considera, igualmente, os aspectos semânticos como relevantes para a condução da análise e reflexão sobre a linguagem;

(iv) os professores, sob influência do manual didático, trabalham apenas os fenômenos já incorporados no mesmo (a saber, a sinonímia, a antonímia e a polissemia).

O trabalho com as questões da significação, em sala de aula, sob influência do material didático, resume-se a alguns elementos do vocabulário, que procuram assegurar uma compreensão literal do texto através da “mesmice” nas diferentes séries. Conhecer/reconhecer a significação da palavra através do estudo do vocabulário não deixa de ter sua importância, mas não é o único. Todos nós temos capacidades intuitivas, e essas capacidades devem ser exploradas, isto é, o conhecimento a respeito das relações semânticas deve ser ampliado em sala de aula, pois fazem parte da vida de todos os dias.

Os fenômenos semânticos analisados no material didático são trabalhados seguindo uma padronização: conceito, exemplificação e exercícios de substituir, relacionar ou responder restritas perguntas nas diferentes séries do ensino fundamental. Essa padronização fica evidente na manifestação do conhecimento teórico do professor, pois se fugir à regra traçada, já não sabe mais Semântica.

Em nosso mapeamento, evidenciamos a presença de alguns fenômenos semânticos, como sinonímia, antonímia, polissemia, denotação e conotação, homonímia, figuras de linguagem, sob uma estrutura “formulário-receituária”. Aspectos semânticos como ambigüidade, tempo, aspecto, anáfora, dêixis, implícitos, entre outros, não são explorados. Há, pelo que observamos, um descompasso muito grande entre o tempo dedicado com as questões gramaticais e com as questões da significação.

Das constatações que a pesquisa qualitativa nos possibilitou, duas são relevantes. Uma delas é que precisamos pensar em idéias que respeitem a inteligência, no momento em que nos colocamos na posição de formadores de capacidades, permitindo ao aluno que realize observações, análises, comparações, que formule hipóteses e teste as mesmas para chegar a conclusões. Outra é que

há questões interessantes sobre a linguagem que precisam fazer parte das aulas de Português, para que possamos, realmente, contribuir para a formação de leitores mais competentes e mais conscientes dos processos de significação.

Finalizamos nossa pesquisa, afirmando que estimular a reflexão sobre a linguagem que praticamos espontaneamente é tarefa e desafio para o professor em sala de aula, e, a este, representado pelos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, fica o nosso compromisso de retornar a contribuição dada, através da intervenção que realizamos.

Sabemos que as sugestões apresentadas representam uma pequena parcela de contribuição ao ensino de Semântica em sala de aula. Uma pequena parcela que pode ser o impulso para continuarmos a refletir sobre a prática do ensino de Semântica nas aulas de Língua Portuguesa, bem como para fazermos novas descobertas inovando, cada vez mais, o trabalho com Semântica, além da “mesmice” conhecida por professores e alunos.

Chegarmos ao resultado do mapeamento foi importante em nosso estudo de caso, mas, o mais importante, é encerrarmos nossa investigação sentindo-nos motivados ao desafio de “olhar sobre o olhar que olha”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Antigamente. In. ANDRADE, Carlos Drummond de. *Quadrante*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1962. p. 122-4.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BANDEIRA, Pedro. Ritinha substantiva feminina. In. *Folhinha de São Paulo*. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, 13 mar. 1990. p. 04.
- BELTRAN, J. *O ensino de português : intenção e realidade*. São Paulo: Moraes, 1989.
- BORBA, Marcelo de Carvalho. Livro didático e as novas tecnologias de ensino: o conhecimento que se transforma com uma nova mídia. In BIDUCO, M. V. e SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: ed. UNESP, 1999, p. 119-137.
- BORGES NETO, José. *Semântica de modelos*. (texto inédito) Curitiba: UFPR.
- CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CARRAHER, David William. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CASTRO, Maria da Conceição. *Português: idéias & linguagens*. Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2000. (obra em 4 volumes: 5ª a 8ª séries)
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 36. ed. São Paulo: Nacional, 1993.
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- COLTED. *O livro didático: sua utilização em classe*. MEC. Rio de Janeiro, 1969.
- DASCAL, Marcelo. (org.) *Fundamentos metodológicos de lingüística*. Campinas: Ed. do autor, 1982.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. (trad. Eduardo Guimarães et al.) Campinas, SP: Pontes, 1987.

- FARIA, Ana Lúcia G de, *Ideologia do livro didático*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Millôr. A vaguidão específica. In. FERNANDES, Millôr. *Trinta anos de mim mesmo*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 77.
- FINGER, Ingrid. *Metáfora e significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- FRANCHI, C. Linguagem—atividade constitutiva. *Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 1977. vol. 5. p. 9 – 27.
- FREGE, Gottlog. *Lógica e filosofia da linguagem*. (trad. Paulo Alcoforado). São Paulo: Cultrix, 1978.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (texto e linguagem).
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- GUIRAUD, Pierre. *A semântica*. (trad. Maria Elisa Mascarenhas et al.) São Paulo: DIFEL, 1986.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. A noção semântica de ambigüidade. In *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. Juiz de Fora, 1997, vol. 1, n. 1, p. 51-71.
- _____. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. & GERALDI, J. W. *Semântica*. 9 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KEMPSON, Ruth M. *Teoria semântica*. (trad. Waltensir Dutra et al.) Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997. (caminhos da lingüística).
- _____. e TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1995.

- LAROUSSE, Cultural. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo : Moderna, 1999.
- LUDKE M. & ANDRÉ, M. E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (temas básicos de educação e ensino).
- LYONS, John. *Semântica*. (trad. Wanda Ramos et al.) São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- _____. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*, Goiânia, UFGO, 1996. p. 38 – 71.
- MARQUES, Maria Helena D. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- MAZZOTTI, M. A. *O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar*. (dissertação de mestrado). UFSCar, São Carlos, 1986.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Secretaria do Ensino Fundamental – SEF, 1997 / 1999.
- MOURA, Heronides M. de Melo. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 1999. (série didática: semântica, v.1).
- NISBET, J. e WATT, J. *Case Study*. Readguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.
- PAVIANI, Jayme. *Fundamentos da semântica*. Porto Alegre: UCS-EST, 1976.
- PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do livro didático. In: ZILBERMAN, R e SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 78-86.
- _____. *Gramática descritiva do português*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Uma história de delimitações teóricas: trinta anos de semântica no Brasil. *D.E.L.T.A*. vol. 15, n. especial, 1999. p. 291-322.
- _____. Restrições à construção de um modelo semântico. In: *Semântica formal, uma breve introdução*. Campinas: Mercado das Letras: 2000.
- _____. Semântica. In: *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v.2. MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Cristina. (orgs) São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-46.
- PNLD 2000/2001. *Guia de livros didáticos*. MEC. Brasília: CENPEC, 2000.
- POSITIVO. *O que, para que e como trabalhar com a gramática*. Curitiba: Positivo, 1999. p. 17.
- _____. *Língua Portuguesa – Apostila do ensino fundamental*. Curitiba:

- Sociedade Educacional Positivo, 2001 (obra em 4 volumes : 5ª a 8ª série).
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- PRADO, Ricardo. Verdadeiros companheiros. In: *Revista Nova Escola*, março, 2001. p.16-21.
- RECTOR, Monica e YUNES, Eliana. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. (coieção Lingüística e filologia).
- REHFELDT, Giadis Knak. *Polissemia e campo semântico*. Porto Alegre: EDURGS/FAPA/FAPCCA, 1980.
- SAEED, John I. *Semantics*. Oxford UK: Blackwel, 1997.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. (trad. A. Chelini et al.) São Paulo: Cultrix, 1972.
- SOUZA, Pedro de. Lingüística e gramática escolar: permeios do que se deve fazer e do que se faz no ensino de língua. In: CABRAL L. G. e GORSKI, E. *Lingüística e ensino: reflexões para a prática da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ULMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. (trad. J. A. Osório Mateus et al.). 4 ed. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1964.

FONTE DAS IMAGENS

Propagandas

- pág.116 – Renault Clio
Revista Veja. São Paulo: Abril, n.1635, 9 fev.2000. p.2-3.
- pág.118 - Cigarro Free
Revista Veja. São Paulo: Abril, n.1660, 2 ago. 2000. contracapa.
- pág. 119 – Arrow
Revista Veja. São Paulo: Abril, n.1661, 9 ago 2000.p. 76-7.
- pág. 120 - Atum Pescador
Revista Claudia. São Paulo: Abril, n. 466, jul. 2000. contracapa
- pág. 121 – Ford Ka
Revista Super Interessante. São Paulo: Abril, n. 7, jul. 2000. p. 42-3.
- pág. 125 – F/Nazca
Revista Vogue.São Paulo:Carta Editorial Ltda.ed.especial,jun.1999.p.104-5.
- pág. 131 – Brindilia HDX Esso
Revista Vogue.São Paulo:Carta Editorial Ltda.ed.especial, jun. 1999. p.177.
- pág. 132 – GMC 3500 HD
Revista Veja. São Paulo: Abril, n. 1650, 24 maio 2000. p. 112-3
- pág 132 - Banco Real
Revista Veja. São Paulo: Abril, n. 1655, 28 jun. 2000. p.98-9
- pág. 135 – Kasinski
Revista Veja. São Paulo: Abril, n. 1640, 15 mar. 2000. p. 99-100.
- pág. 138 – Nokia – Movistar Amigo
Revista Super Interessante. São Paulo: Abril, n. 6, jun. 2001. p. 60-1.

- pág. 142 – Nestlé
Revista Super Interessante. São Paulo: Abril, n. 8, ago. 2000. p. 21-2.
- pág. 143 - Ford Ka
Revista Vogue. São Paulo: Carta Editorial Ltda.ed.especial, jun.1999. p. 76.
- pág. 144 - Centro de Línguas Positivo
Folder . Erechim / RS: URICER. jul. 2001.
- pág. 149 – UOL
Revista Super Interessante. São Paulo: Abril, n. 6, jun. 2001. p.8.
- pág. 157 – Takano
Revista Vogue.São Paulo: Carta Editorial Ltda. ed. especial,jun.1999. capa

Charges

- pág. 122 – Ricardo Leite
Revista Bundas. Rio de Janeiro: Pererê. n.13, 7/13 set. 1999. p. 29.
- pág. 140 – Claudius
Revista Bundas. Rio de Janeiro: Pererê. n. 13, 7/13 set. 1999. p. 38.
- pág. 144– Jean
Revista Bundas. Rio de Janeiro: Pererê. n. 11, 24/30 ago. 1999. p. 18.
- pág. 151– Jean
Revista Bundas. Rio de Janeiro; Pererê. n. 11, 24/30 ago. 1999. p. 18.
- pág. 152– Glauco
Folha de São Paulo, 23.5.92. In: Possenti, Sírio. Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 122.
- pág. 155– Nani
Revista Bundas. Rio de Janeiro: Pererê. n. 11, 24/30 ago 1999. p. 11.
- pág 156– Nani
Revista Bundas. Rio de Janeiro: Pererê. n. 13, 7/13 set. 1999. p. 37.

Tiras

- pág 123– Iotti

- Gibizon Radicci. Caxias do Sul, RS: Raffaello. n. 20, abr. 2001. p. 22
- pág. 128– Iotti
Gibizon Radicci. Caxias do Sul, RS: Raffaello. n. 20, abr. 2001. p.5
 - pág 130 - m Ryan
Jornal do Brasil. *In.* RICHE, Rosa e SOUZA, Denise. *Oficina de textos: leitura e redação*. São Paulo: Saraiva, 1996. p. 17.
 - pág. 130 - Iotti
Gibizon Radicci. Caxias do Sul, RS: Raffaello. n. 20, abr. 2001. p 5.
 - pág. 137 – Quino
Quino, 1991, p. 219. *In.* NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*, São Paulo: FTD, 1996. p.173.
 - pág. 141 – Jim Davis
O Estado de São Paulo, 1994. *In.* MESQUITA, Roberto e MARTOS, Cloder. *Gramática pedagógica*. São Paulo: Saraiva, 1996. p. 157
 - pág 141 – Iotti
Gibizon Radicci. Caxias do Sul, RS: Raffaello. n. 20, abr. 2001. p. 30.
 - pág. 153 – Iotti
Gibizon Radicci. Caxias do Sul, RS: Raffaello. n. 20, abr. 2001. p. 4

ANEXOS 1
QUESTIONÁRIOS

Perfil:

Professora da rede pública Série: 5ª série do ensino fundamental
Regime de trabalho: tempo integral Horas semanais de trabalho: 30 a 40 horas
Tempo de trabalho voltado ao magistério: acima de 10 anos
Escolaridade: Pós graduação : Especialização

Ensino de Língua Portuguesa

- 1- Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?
Trabalhar as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir adequadamente.
- 2- Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:
(X) ortografia, leitura, gramática e produção textual
() análise e reflexão sobre a linguagem
() aspectos notacionais do sistema da escrita
() sem conhecimento e/ou domínio para responder
- 3- Ensino Produtivo:
() correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático
() substituição dos padrões linguísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis
(X) desenvolvimento de habilidades linguísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas
() sem conhecimento e/ou domínio para responder
- 4- Ensino Prescritivo:
(X) multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem
() determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades linguísticas
() atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas
() sem conhecimento e/ou domínio para responder

Semântica: uma investigação

- 5- Você ensina Semântica? Em caso afirmativo, o que é Semântica?
Sim. Estudo do significado (vocabulário desconhecido).

- 6- Quais os fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula?
Sinônimos, antônimos e polissemia.

Relações semânticas – uma aplicação

- 7- Analise as sentenças e assinale a(s) relação(ões) semântica(s) correspondente(s):

O livro, os alunos da 2ª série leram.

- (X) sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
() sem domínio e/ou conhecimento específico para responder

- 8- Peguei o ônibus correndo.

a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.

b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.

- (X) sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia

- () pressuposição
() anáfora
() sem domínio e/ou conhecimento para responder

- 9- Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)

Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)

Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

- () sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
(X) polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
() sem domínio e/ou conhecimento para responder

- 10- Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola murcha.

- () sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
(X) sem domínio e/ou conhecimento para responder

- 11- Isto é branco.

Isto é uma bandeira.

Isto é uma bandeira branca.

- () sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
(X) polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
() sem domínio e/ou conhecimento para responder

- 12 – Guinter parou de estudar.

Guinter estudava.

- () sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
(X) sem domínio e/ou conhecimento para responder

Professora da rede pública
Série: 6ª série do ensino fundamental
Regime de trabalho: tempo integral
Horas semanais de trabalho: 30 a 40 horas
Tempo de trabalho voltado ao magistério: entre 3 a 10 anos
Escolaridade: Pós graduação : Especialização

Ensino de Língua Portuguesa

1- Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?

Falar, ouvir, ler e escrever: competências da língua

2- Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:

(X) ortografia, leitura, gramática e produção textual

() análise e reflexão sobre a linguagem

() aspectos notacionais do sistema da escrita

() sem domínio e/ou domínio para responder

3- Ensino Produtivo:

() correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático

() substituição dos padrões linguísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis

(X) desenvolvimento de habilidades linguísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

4- Ensino Prescritivo:

(X) multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem

() determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades linguísticas

() atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

Semântica: uma investigação

5- Você ensina Semântica? Em caso afirmativo, o que é Semântica?

Às vezes. Estudo do significado.

6- Quais os fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula?

Sinônimos e antônimos

Relações semânticas – uma aplicação

Analise as sentenças e assinale a(s) relação(ões) semântica(s) correspondente(s):

7- Os alunos da 2ª série leram o livro.

O livro, os alunos da 2ª série leram.

() sinonímia

() antonímia

(X) ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento específico para responder

8- Peguei o ônibus correndo.

a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.

b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.

() sinonímia

(X) antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

9- Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)
Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)
Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

() sinonímia

(X) antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

10- Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola murcha.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

(X) acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

11- Isto é branco.

Isto é uma bandeira.

Isto é uma bandeira branca.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

(X) sem domínio e/ou conhecimento para responder

12- Guinter parou de estudar.

Guinter estudava.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

(X) polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

Ensino de Língua Portuguesa

1- Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?

Ensinar a ler, a escrever e ensinar os caminhos para se expressar bem.

2- Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:

() ortografia, leitura, gramática e produção textual

() análise e reflexão sobre a linguagem

(X) aspectos notacionais do sistema da escrita

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

3- Ensino Produtivo:

() correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático

() substituição dos padrões linguísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis

(X) desenvolvimento de habilidades linguísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

4- Ensino Prescritivo:

() multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem

() determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades linguísticas

() atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas

(X) sem conhecimento e/ou domínio para responder

Semântica: uma investigação

5- Você ensina Semântica? Em caso afirmativo, o que é Semântica?

Sim. Estudo da tradução das expressões da língua.

6- Quais os fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula?

Sinônimos, antônimos, formação de palavras.

Relações semânticas – uma aplicação

Analise as sentenças e assinale a(s) relação(ões) semântica(s) correspondente(s):

7- Os alunos da 2ª série leram o livro.

O livro, os alunos da 2ª série leram.

(X) sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento específico para responder

8- Peguei o ônibus correndo.

a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.

b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

(X) polissemia

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

9- Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)

Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)

Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

(X) polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

10- Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola murcha.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

(X) polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

11- Isto é branco.

Isto é uma bandeira.

Isto é uma bandeira branca.

(X) sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

12 – Guinter parou de estudar.

Guinter estudava.

() sinonímia

() antonímia

(X) ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

Ensino de Língua Portuguesa

1- Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?

Trabalho com o texto, conhecimentos lingüísticos e desenvolvimento de falar, ouvir, ler e escrever.

2- Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:

- (X) ortografia, leitura, gramática e produção textual
- () análise e reflexão sobre a linguagem
- () aspectos notacionais do sistema da escrita
- () sem conhecimento e/ou domínio para responder

3- Ensino Produtivo:

- () correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático
- () substituição dos padrões lingüísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis
- (X) desenvolvimento de habilidades lingüísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas
- () sem conhecimento e/ou domínio para responder

4- Ensino Prescritivo:

- () multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem
- () determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades lingüísticas
- (X) atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas
- () sem conhecimento e/ou domínio para responder

Semântica: uma investigação

5- Você ensina Semântica? Em caso afirmativo, o que é Semântica?

Sim. Estudo do significado das palavras de forma contextualizada.

6- Quais os fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula?

Sinônimos, antônimos, polissemia, formação de palavras.

Relações semânticas – uma aplicação

Análise as sentenças e assinale a(s) relação(ões) semântica(s) correspondente(s):

7- Os alunos da 2ª série leram o livro.

O livro, os alunos da 2ª série leram.

- () sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- () polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- (X) sem domínio e/ou conhecimento específico para responder

8- Peguei o ônibus correndo.

a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.

b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.

- () sinonímia
- (X) antonímia
- () ambigüidade
- () polissemia

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

9- Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)

Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)

Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

- () sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- (X) polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- () sem domínio e/ou conhecimento para responder

10- Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola murcha.

- () sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- (X) polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- () sem domínio e/ou conhecimento para responder

11- Isto é branco.

Isto é uma bandeira.

Isto é uma bandeira branca.

- (X) sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- () polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- () sem domínio e/ou conhecimento para responder

12 – Ginter parou de estudar.

Ginter estudava.

- () sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- (X) polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- () sem domínio e/ou conhecimento para responder

Professora da rede privada
Série: 5ª série do ensino fundamental
Regime de trabalho: tempo integral
Horas semanais de trabalho: 20 a 30 horas
Tempo de trabalho voltado ao magistério: acima de 10 anos
Especialidade: Pós graduação : Especialização

Ensino de Língua Portuguesa

- 1- Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?
Desenvolvimento de habilidades para se expressar, ouvir, ler com atenção e escrever.
- 2- Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:
(X) ortografia, leitura, gramática e produção textual
() análise e reflexão sobre a linguagem
() aspectos notacionais do sistema da escrita
() sem conhecimento e/ou domínio para responder
- 3- Ensino Produtivo:
() correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático
() substituição dos padrões linguísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis
(X) desenvolvimento de habilidades linguísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas
() sem conhecimento e/ou domínio para responder
- 4- Ensino Prescritivo:
() multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem
() determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades linguísticas
(X) atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas
() sem conhecimento e/ou domínio para responder

Semântica: uma investigação

- 5- Você ensina Semântica? Em caso afirmativo, o que é Semântica?
Sim. Estudo do significado de acordo com os textos.
- 6- Quais os fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula?
Sinônimos, antônimos, polissemia, formação de palavras.

Relações semânticas – uma aplicação

- 7- Analise as sentenças e assinale a(s) relação(ões) semântica(s) correspondente(s):
O livro, os alunos da 2ª série leram.

- () sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- () polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- (X) sem domínio e/ou conhecimento específico para responder

8- Peguei o ônibus correndo.

- a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.
 - b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.
- () sinonímia
 - () antonímia
 - () ambigüidade
 - (X) polissemia

- () sem domínio e/ou conhecimento para responder

- 9- Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)
Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)
Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

- () sinonímia
- (X) antonímia
- () ambigüidade
- () polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- () sem domínio e/ou conhecimento para responder

- 10- Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola murcha.

- () sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- (X) polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- () sem domínio e/ou conhecimento para responder

11- Isto é branco.

Isto é uma bandeira.

Isto é uma bandeira branca.

- () sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- (X) polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- () sem domínio e/ou conhecimento para responder

12 – Guinter parou de estudar.

Guinter estudava.

- () sinonímia
- () antonímia
- () ambigüidade
- () polissemia
- () acarretamento
- () pressuposição
- () anáfora
- (X) sem domínio e/ou conhecimento para responder

Professora da rede privada Série: 6ª série do ensino fundamental
Regime de trabalho: tempo integral Horas semanais de trabalho: 10 a 20 horas
Tempo de trabalho voltado ao magistério: entre 5 e 10 anos
Escolaridade: Pós graduação : Especialização

Ensino de Língua Portuguesa

- 1- Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?
Ler e escrever coerentemente, em conformidade com os conhecimentos linguísticos, saber falar e ouvir.
- 2- Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:
() ortografia, leitura, gramática e produção textual
() análise e reflexão sobre a linguagem
(X) aspectos notacionais do sistema da escrita
() sem conhecimento e/ou domínio para responder
- 3- Ensino Produtivo:
() correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático
() substituição dos padrões linguísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis
(X) desenvolvimento de habilidades linguísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas
() sem conhecimento e/ou domínio para responder
- 4- Ensino Prescritivo:
() multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem
() determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades linguísticas
(X) atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas
() sem conhecimento e/ou domínio para responder

Semântica: uma investigação

- 5- Você ensina Semântica? Em caso afirmativo, o que é Semântica?
Sim. Estudo do significado.
- 6- Quais os fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula?
Sinônimos e antônimos.

Relações semânticas – uma aplicação

Analise as sentenças e assinale a(s) relação(ões) semântica(s) correspondente(s):

- 7- Os alunos da 2ª série leram o livro.
O livro, os alunos da 2ª série leram.
() sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia
() acarretamento
() pressuposição
(X) anáfora
() sem domínio e/ou conhecimento específico para responder
- 8- Peguei o ônibus correndo.
a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.
b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.
(X) sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

- 9- Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)
Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)
Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)
() sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
(X) polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
() sem domínio e/ou conhecimento para responder

10- Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola murcha.

- () sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
(X) sem domínio e/ou conhecimento para responder

11- Isto é branco.

Isto é uma bandeira.
Isto é uma bandeira branca.

- () sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
(X) sem domínio e/ou conhecimento para responder

12- Guinter parou de estudar.

- Guinter estudava.
() sinonímia
() antonímia
() ambigüidade
() polissemia
() acarretamento
() pressuposição
() anáfora
(X) sem domínio e/ou conhecimento para responder

Regime de trabalho: tempo integral Horas semanais de trabalho: 30 a 40 horas

Tempo de trabalho voltado ao magistério: acima de 10 anos

Escolaridade: Pós graduação : Especialização

Ensino de Língua Portuguesa

1- Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?

Transmitir conhecimentos para o aluno falar e escrever melhor, com um trabalho intenso de leitura.

2- Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:

(X) ortografia, leitura, gramática e produção textual

() análise e reflexão sobre a linguagem

() aspectos notacionais do sistema da escrita

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

3- Ensino Produtivo:

() correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático

() substituição dos padrões linguísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis

(X) desenvolvimento de habilidades linguísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

4- Ensino Prescritivo:

() multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem

(X) determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades linguísticas

() atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

Semântica: uma investigação

5- Você ensina Semântica? Em caso afirmativo, o que é Semântica?

Sim. Estudo do significado, Vocabulos contextualizados.

6- Quais os fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula?

Diferentes formas de compreender um texto; sinônimos, antônimos.

Relações semânticas – uma aplicação

Analise as sentenças e assinale a(s) relação(ões) semântica(s) correspondente(s):

7- Os alunos da 2ª série leram o livro.

O livro, os alunos da 2ª série leram.

() sinonímia

() antonímia

(X) ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento específico para responder

8- Peguei o ônibus correndo.

a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.

b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.

(X) sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

9- Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)

Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)

Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

(X) polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

10- Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o

garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola

murcha.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

(X) polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

11- Isto é branco.

Isto é uma bandeira.

Isto é uma bandeira branca.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

(X) sem domínio e/ou conhecimento para responder

12 – Guinter parou de estudar.

Guinter estudava.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

(X) pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

Professora da rede privada

Série: 8ª série do ensino fundamental

Regime de trabalho: tempo integral Horas semanais de trabalho: 10 a 20 horas

Tempo de trabalho voltado ao magistério: acima de 10 anos

Escolaridade: Pós graduação : Especialização

Ensino de Língua Portuguesa

1- Qual a concepção de ensino de Língua Portuguesa que você tem?

Trabalho com o texto, leitura, conhecimentos linguísticos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

2- Eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa:

(X) ortografia, leitura, gramática e produção textual

() análise e reflexão sobre a linguagem

() aspectos notacionais do sistema da escrita

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

3- Ensino Produtivo:

() correção formal da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático

() substituição dos padrões linguísticos do aluno pelos considerados corretos e aceitáveis

(X) desenvolvimento de habilidades linguísticas que visam ao emprego das mesmas em diversas situações comunicativas

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

4- Ensino Prescritivo:

() multiplicidade de recursos para o ensino e reflexão da linguagem

() determinação dos padrões de normatização da língua nas atividades linguísticas

(X) atividades discursivas e expressão de idéias e intenções de diversas naturezas

() sem conhecimento e/ou domínio para responder

Semântica: uma investigação

5- Você ensina Semântica? Em caso afirmativo, o que é Semântica?

Sim. Estudo do significado.

6- Quais os fenômenos semânticos trabalhados em sala de aula?

Sinônimos, antônimos, polissemia, diferentes formas de compreender um texto.

Relações semânticas – uma aplicação

Análise as sentenças e assinale a(s) relação(ões) semântica(s) correspondente(s):

7- Os alunos da 2ª série leram o livro.

O livro, os alunos da 2ª série leram.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

(X) sem domínio e/ou conhecimento específico para responder

8- Peguei o ônibus correndo.

a) Eu peguei o ônibus enquanto ele estava correndo.

b) Eu estava correndo quando peguei o ônibus.

() sinonímia

() antonímia

(X) ambigüidade

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

9- Achei um livro que me interessa na estante. (encontrar)

Achei que as aulas já haviam encerrado. (pensar)

Acho o Leandro um jornalista dedicado. (considerar)

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

(X) polissemia

() acarretamento

() pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

10- Brasileiro vive futebol 24 horas por dia. Se a garota passa e se insinua, deu bola. Se o garoto chega pra conferir e ela sai fora, ele diz que deu na trave. Mas se nem vai conferir, é bola murcha.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

(X) pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

11- Isto é branco.

Isto é uma bandeira.

Isto é uma bandeira branca.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

() pressuposição

(X) anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

12 – Guinter parou de estudar.

Guinter estudava.

() sinonímia

() antonímia

() ambigüidade

() polissemia

() acarretamento

(X) pressuposição

() anáfora

() sem domínio e/ou conhecimento para responder

ANEXOS 2
TEXTOS - MATERIAL DIDÁTICO

MEU BASSET*

Eu não tive só rãs, coelhos e bicho de pé, não. Tive, também, um bicho comprido, baixinho, de pernas tortas e nariz gelado: era um cachorro basset. Seu nome era "Sua Avó". Eu adorava, quando alguém me perguntava:

- Como é o nome dele?
- Sua Avó!
- Minha avó? Ó menina malcriada! Então, este cachorro é minha avó? Mais respeito!
- Não é falta de respeito não: é que o nome dele é Sua Avó.

Sua Avó ia sempre pescar comigo, no tempo em que a Lagoa Rodrigo de Freitas ainda tinha peixe. Isso foi um pouco depois de Cristo, no tempo em que eu era criança.

Naquele tempo, muito antigo, nem existia poluição. A gente chegava até a comer os peixes que pescava naquela lagoa! Pra quem não é do Rio, vou explicar: a Lagoa Rodrigo de Freitas é uma lagoa que fica entre o Jardim Botânico e Ipanema, linda de se olhar, horrível de se cheirar. Em volta, tem muitos apartamentos de gente rica. Quando ela fede, as pessoas fecham os narizes e as janelas. Mas linda, ela sempre foi. Quando eu era criança, ela tinha cheiro de mar, um cheiro limpo e era mais bonita do que hoje, porque era cercada de coisas verdes, chamadas árvores... coisas de outros tempos.

Sua Avó e eu íamos pescar barrigudinhos, que são uns peixes barrigudinhos, oral! Eu levava anzol, vara, isca. Sua Avó levava o focinho, as patas e o rabo, lá dele, é claro. O rabo de Sua Avó era comprido, vivia balançando de um lado pro outro por motivo de Sua Avó ser muito alegre. Sua Avó era marrom. Não a sua avó, não falo dela, por favor, não faça confusão! Estou falando de Sua Avó, meu cachorro, tá?

Isca de barrigudinho é minhoca. Naquele tempo, em vez de asfalto ou ladrilho decorado, em vez de carpete ou tábuas corridas, o chão tinha terra e a terra tinha minhocas formidáveis! Era só remexer a terra, a gente encontrava minhoca. Depois era ir pescar!

Fomos pescar, Sua Avó e eu. Sentei numa pedra, Sua Avó começou a latir. Ai eu disse pra ele:

- Se você latir, vai espantar os peixes! Psiu! Tem que ficar bem quietinho, ouviu?

Sua Avó era muito inteligente. (...)

Passou um tempinho, puxei a linha, não veio peixe. Joguei a linha, passou um tempinho, não veio peixe. Joguei a linha, passou um tempinho, não veio peixe. Pescar é muito interessante, porque, geralmente, a gente dá banho em minhoca e não pesca.

Depois de uma hora, vinte e dois minutos e três segundos e meio, lembro exatamente, pois foi um acontecimento terrível em minha vida e na vida de Sua Avó, puxei o anzol, só veio a minhoca, espirrando um pouco, pois a lagoa estava gelada, mas não veio peixe. Ai, dei um impulso na linha, joguei pra trás, pra depois jogar pra frente, dentro d'água... ai... Que horror! Que horror! Que horror! Mas que horror!

Nem sei se conto. Você pode chorar, e eu só gosto de contar histórias alegres, mas... aconteceu um horror mesmo: quando joguei o anzol pra trás e puxei pra frente, pesquei Sua Avó pelo nariz. Sua Avó fez um escândalo, enfiou o rabo entre as pernas e saiu correndo, arrastando a isca, a minhoca, atravessada no nariz, o fio e a vara, uivando, parecendo uma sirene de bombeiro! O escândalo foi tamanho, que apareceu uma velha com um balde d'água, perguntando onde era o incêndio. Sua Avó corria na frente, uivando, eu atrás.

Perto dali, havia a Hípica, que é um clube, onde cavaleiros e cavalos pulam obstáculos. Quem pula mesmo é o cavalo, cotiado, ainda carregando o cavaleiro. Aquele clube é muito elegante e existe até hoje. Só que naquele tempo não tinha o muro que tem hoje, era cercado por uma cerquinha de arame.

Era dia de competição. Cavaleiros vestidos de casaca vermelha saltavam obstáculos, montados em cavalos brilhantes de tanta escova e... de suor também! Em volta, um público entusiasmado aplaudia um cavaleiro que ia pular (ele não, o pobre do cavalo) o último obstáculo.

Foi aí que Sua Avó entrou pelo picadeiro adentro, uivando, com o anzol, a minhoca, o fio e a vara de pescar, e eu, atrás, além da velha do balde.

O cavalo levou um susto, deu meia volta de repente. O cavaleiro caiu de cabeça. Ainda bem que foi dentro do balde da velha, ficou meio esbaldado, mas foi melhor do que cair por exemplo em cima do nariz de Sua Avó. Se tivesse acontecido isso talvez a tragédia fosse maior: o cavaleiro poderia ficar preso, junto com o focinho de Sua Avó, na minhoca, no fio e na vara, atravessado pelos fundinhos. Isso, graças ao balde, não aconteceu.

Naturalmente, foi um pouco difícil, depois, serrar o balde, pra tirar a cabeça do cavaleiro, que tinha ficado presa, não saía. Debalde todos os esforços, o balde grudou na cabeça do cavaleiro. Mas o veterinário, que cuida de cavalos da Hípica, tinha uma serrinha de serrar balde de cabeça de cavaleiros e resolveu o problema.

Depois de tanta emoção, só faltava tirar o anzol do nariz de Sua Avó. Como a festa já tinha sido estragada, o veterinário resolveu *veterinar* mais um pouco. Chegou pra mim e perguntou:

- Como é o nome do animal?

Veterinário tem mania de chamar cachorro de animal, uma antipatia. Eu, danada, respondi:

- Sua Avó!

- Ó menina desaforada, como é que você mete minha avó no meio desta confusão? Mais respeito!

- O nome do meu cachorro é Sua Avó!

- Pois eu vou me queixar à sua avó - gritou o veterinário, roxo de raiva.

Não sei por qual motivo o veterinário pensou que a velha do balde fosse minha avó. Foi pra ela, enfadadíssimo, e perguntou:

- A senhora não deu educação pra sua neta não?

Neste momento, Sua Avó ficou irritado com o veterinário. Sua Avó não admitia que ninguém me tratasse mal. Mesmo com o anzol no nariz, Sua Avó veio pra perto do veterinário, rosnou, rosnou e, de repente, NHOC! mordeu o veterinário no nariz.

Na confusão, o anzol saiu do nariz de Sua Avó e foi parar no nariz do veterinário.

Pra curar anzol preso no nariz de cachorro, só mesmo um veterinário, não é verdade?

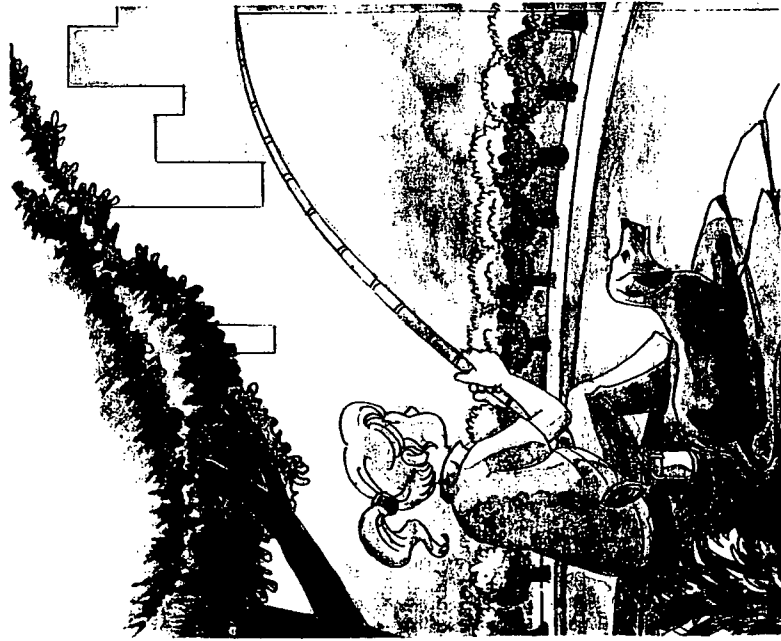
O veterinário foi procurar um médico, pois ele só sabe cuidar de animal. O médico, com certeza, tirou o anzol.

Eu é que fiquei sem pescar barrigudinho e a velha está sem balde, até hoje. É isso aí.

Adaptação

ORTHOFF, Sylvia. *Os bichos que tive (memórias zoológicas)*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.

* Título original: "Sua Avó, meu basset"



AMPLIANDO AS IDÉIAS



1. "Eu não tive só rãs, coelhos e bichos de pé, não. Tive, também, um bicho comprido, baixinho, de pernas tortas e nariz gelado..."

a) Analisando os verbos do 1º parágrafo já é possível perceber que a narradora conta uma história acontecida no **passado**. Inclusive, podemos perceber que o basset não existe mais (se é que algum dia existiu). Retorne ao primeiro parágrafo do texto e verifique que outros verbos aparecem nesse mesmo parágrafo, indicando o tempo passado.

b) Outras informações, constantes ainda na primeira parte do texto, levam-nos a perceber que a história se passou há muito tempo. Cite-as.

c) Dentre essas informações, uma delas é um evidente **exagero** da narradora em relação a ela própria. Cite-o.

d) Qual a sua intenção em utilizar uma expressão tão exagerada?

2. Copie um trecho do texto, comprovando que a narração é feita em 1ª pessoa.

3. A narradora comenta a respeito da **poluição** a que a Lagoa Rodrigo de Freitas está exposta. Este assunto (poluição) vem sendo abordado com muita frequência, já que o mundo todo parece estar enfrentando problemas semelhantes.

c) Que transformações sofreu a Lagoa Rodrigo de Freitas? Como ela era antes e como é hoje?

b) Na cidade em que você mora existe poluição? De que tipo? Conte, brevemente, por que isso acontece e quem são os responsáveis.

c) Você percebe, por parte das autoridades da cidade, preocupação no sentido de conscientizar e educar a população para evitar o problema? Escreva por que você chegou a essa conclusão.

4. A narradora nos conta de uma maneira engraçada que, quando ia pescar, era ela quem carregava tudo. Como ela contou isso?

5. Em diversos momentos deste material, nós temos observado o uso das iniciais maiúsculas. Assim foi com o texto "O Meu Pé de Laranja Lima".

d) Observe a expressão destacada nas frases abaixo e explique por que motivo ora ela é escrita com letra maiúscula, ora com letra minúscula.

➔ "Sua Avó era muito inteligente."

➔ "Não a sua avó, não falo dela..."

b) Era comum acontecer alguma confusão quando a menina falava o nome do cachorro, o que já não acontece quando temos contato com o texto escrito. Explique por que na **linguagem oral** acontecia essa confusão, e na **linguagem escrita** não.

1. Este caso é predominantemente uma narrativa em 3ª pessoa. Entretanto, como todo contador que se preza, ele interfere na história de maneira que, em alguns momentos, percebemos também a 1ª pessoa. Retire do texto trechos que comprovem esses dois focos narrativos.

1ª pessoa:

3ª pessoa:

2. "Os (?) do Alegrete dizem que o caso se deu em Itaquí, os (?) de Itaquí dizem que foi no Alegrete, outros juram que só poderia ter acontecido em Uruguaiana."

a) Embora seja possível entender perfeitamente as frases da maneira como foram construídas, os parênteses poderiam ser completados com substantivos que esclarecessem a informação. Reescreva o trecho acima, acrescentando-lhe dois substantivos diferentes.

b) Quem nasceu em Alegrete e quem nasceu em Uruguaiana e quem nasceu em Itaquí?

c) Substantivos próprios são escritos com letra maiúscula. No entanto, para os adjetivos, utilizamos letra minúscula. Confira se a sua resposta da questão anterior está correta também quanto a esse aspecto.

d) Reescreva o trecho inicial desta questão, substituindo todos os substantivos próprios adjetivos próprios correspondentes.

e) "Ia um piazinho estrada fora no seu petiço..."

"... e os guris, de longe, se divertindo com os seus bodoques..."

Chamar os meninos pelas variações *piás* e *guris* é típico da região em que a história é narrada.

Qual é o costume da região em que você mora em relação ao tratamento dado aos meninos?

f) Que palavra do texto tem o mesmo significado de *rio-grandense-do-sul*, *sul-rio-grandense* ou *gaitcho*?

g) Por que, no seu entender, nenhuma cidade quis (supostamente) assumir a história como tendo acontecido com seus habitantes?

— A la pucha! — exclamou então um guasca, entre espantado e penalizado — o animal deu cria!



AQUELE ESTRANHO ANIMAL

Os do Alegrete dizem que o caso se deu em Itaquí, os de Itaquí dizem que foi no Alegrete, outros juram que só poderia ter acontecido em Uruguaiana. Eu não afirmo nada: sou neutro.

Mas, pelo que me contaram, o primeiro automóvel que apareceu entre aquela brava indiada, eles o mataram a pau, pensando que fosse um bicho. A história foi assim como já lhes conto, metade pelo que ouvi dizer, metade pelo que inventei, e a outra metade pelo que sucedeu às deveras. Viram? É uma história tão extraordinária mesmo que até tem três metades... Bem, deixemos de filosofar e vamos ao que importa. A coisa foi assim, como eu tinha começado a lhes contar.

Ia um piazinho estrada fora no seu petiço — petiço, tpetiço, tpetiço — este o batulho do treco — quando de repente ouviu — tntututubum! tntututubum! tntututubum!

E eis que a "coisa", ate então invisível, apontou por detrás de um capão, lutando que nem touro bangão, saltando que nem pipoca. (...) chiando que nem chaleira derramada e lançando fumo pelas ventilas como a mula-sem-cabeça. "Minha Nossa Senhora!"

O piazinho deu meia-volta e largou numa disparada boca a rima da cidade, com os olhos do tamanho de um pires e os dentes tilhados, mas bem cerrados para que o coração nos cerviços não lhe saltasse pela boca.

É claro que o petiço ganhou luz do bicho, pois no tempo das primeiras auto-seleções perdiam para qualquer matança. Chegado que foi, o piazinho contou a história como pode, mal e mal — de pressa, que o tempo era pouco e não dava para maiores explicações, pois já se ouvia o batulho do bicho que se aproximava.

Pois bem, minha gente: quando este apareceu na entrada da cidade, caiu aquele montão de povo em cima dele, os homens uns com porretes, outros com garruchas que nem linham tido tempo para carregar de polvora, outros com boleadeiras, mas todos de a pé, porque também nem houvera tempo de montar, e as mulheres umas empunhando as suas vassouras, outras as suas pás do meser marmelada, e os guris, de longe, se divertindo com os seus bodoques, cujos tiros iam acertar em cheio nas costas dos combatentes. E tudo abaixo de gritos e pragas que nem lhes posso repetir aqui.

Até que enfim houve uma pausa para respiração.

O povo se afastou, resfolegante, e abriu-se uma clareira, no meio da qual se viu o auto emboçado, amassado, quebrado, escangalhado, e não digo que morto, porque as rodas ainda giravam no ar, nos últimos transe de uma teimosa agonia. E quando as rodas pararam, as pobres, eis que o motorista, milagrosamente salvo, saiu pessoalmente engatinhando por debaixo dos escombros de seu ex-automóvel.

ENTENDIMENTO DO TEXTO

Vocabulário

Esclareça o sentido das palavras que você desconhece.

Discutindo as idéias do texto

1. De que trata o texto?
2. Quem era essa mulher, objeto de seu amor?
3. Como era o amor do jovem?
4. Você conhece casos de pessoas mais velhas que se apaixonam por outras, bem mais novas? Esse relacionamento deu certo? Por quê? Conte para seus colegas.

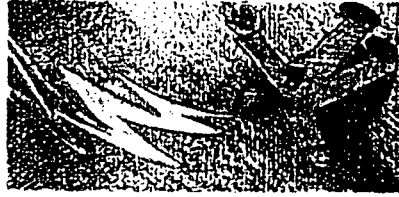
Compreensão do texto

1. Veja como Marina Colasanti, em seu livro *E por falar em amor*, explica o que é paixão.

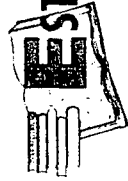
"Paixão. Pode anteceder o amor... Mas também pode não anteceder nada além de seu próprio esvaziamento. O que nos deixa angustiados, na paixão, é exatamente não sabermos se ela nos dará direito a um amanhã amoroso ou não. A paixão não escolhe o seu objeto e na realidade não o vê, atraída, despensa sobre o objeto, inventando para ele uma série de qualidades — que muitas vezes não tem — ignorando por completo os eventuais defeitos. Tomados de paixão, vemos o outro como simplesmente perfeito. O desejo é irrefreável... A paixão avança rapidamente. Não é à-toa que é definida como um rato e dizemo-nos 'fulminados de paixão'." (p. 14)

Segundo essa definição, o garoto do texto estaria vivendo uma paixão? Justifique sua resposta.

2. Para definir a grandeza do amor da personagem, o narrador procura palavras que melhor evidenciem esse sentimento fulminante de quem vê o ser amado como uma demonstração da verdadeira perfeição. Para isso, recorre a comparações. Localize as comparações de que se utiliza o autor para falar:
a) da voz da amada;
b) da forma como falava;
c) dos olhos.
3. Segundo o texto, há tempos a personagem vinha sendo dominada por esse sentimento forte, inebriante. Localize um trecho do texto que confirme essa afirmação.



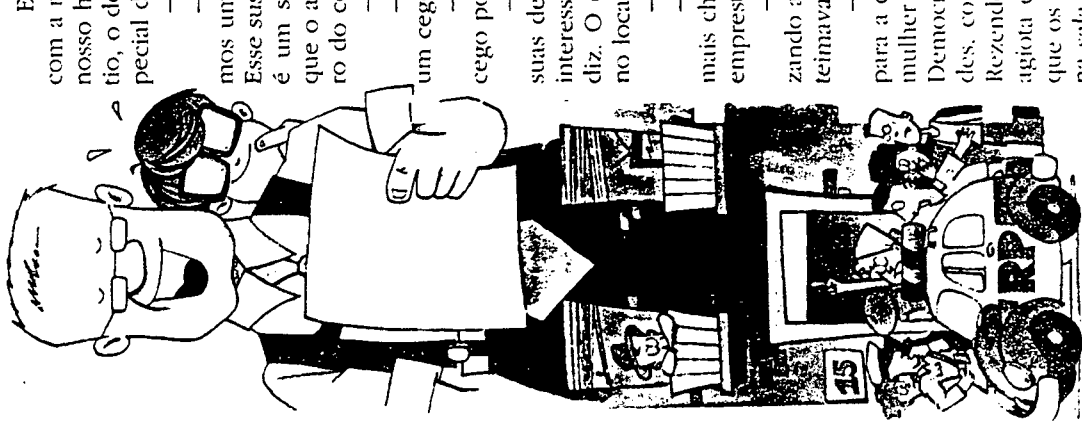
4. Esse sentimento era uma experiência nova para o jovem? Justifique sua resposta.
5. Como ele reagiu à descoberta desse sentimento?
6. Por que a frase "O amor não tem idade" é citada como um exemplo de clichê?
7. Considerando a definição de clichê, que você deve ter utilizado no exercício anterior, e a presença do verbo **Inventar**, como você explica a última frase do texto?
8. Complete com a alternativa correta:
O narrador do texto é um....
a) narrador-personagem, que narra usando a primeira pessoa.
b) narrador-observador, que narra usando a terceira pessoa.
c) narrador onisciente, que narra usando a terceira pessoa e conhece os sentimentos e as emoções da personagem.
9. Transcreva uma passagem do texto que confirme sua resposta.



ESTUDO DO VOCABULÁRIO

1. Substitua as palavras em destaque por outras que tenham o mesmo significado:
a) Não tivera coragem de **abrir o segredo** com nenhum dos amigos.
b) Ela permanecera **inteira**, **dona da brincadeira**, deliciando-se com o **sem-jelho** dele.
c) **E aí a colsa** ficou brava.
d) A professora **inundara** o trabalho de riscos e cruzes.
2. "Disse isso mesmo numa **acalorada** redação de Português..."
a) Em que sentido foi utilizada a palavra destacada?
b) Dê exemplo de uma oração em que a mesma palavra tenha sido utilizada num sentido diferente do usado na frase acima.
3. Procure em seu dicionário sinônimos das palavras destacadas:
a) Sonhou quantas vezes seu sonho **atribulado** permitiu.
b) **E** inventou outro **clichê**.
c) Uma vez ela o **flagrou** no mundo da lua.
d) A professora, **insensível**, classificara o trabalho de "razoável" e inundara-o de sinais **indecifráveis**.
4. Reescreva as frases abaixo, de modo que não mais apresentem clichês:
a) "O amor não tem idade."
b) "O amor não conhece regras gramaticais."

O mistério do sobrinho perfumado



Este caso, que Zezinho Sherlock também esclareceu com a maior facilidade, começou num sábado à tarde. Mas o nosso herói só soube dele no domingo, quando foi visitar o tio, o delegado Orlando Quental, chefe do Departamento Especial de Polícia Civil.(...)

— O que foi que aconteceu, desta vez?

— Enforcaram uma velha agiota, em Bonsucesso. Temos um suspeito, mas não podemos provar nada contra ele. Esse suspeito, que está detido na vigésima primeira delegacia, é um sobrinho da vítima. Também temos uma testemunha que o acusa de ter assassinado a velha, para roubar o dinheiro do cofre.

— Ah! Essa testemunha viu alguma coisa?

— Ai é que está. Não viu, mas *sentiu*. A testemunha é um cego.

— Puxa! O caso é interessante, titio. Como é que um cego pode ser testemunha de vista?

— Eu não disse que ele é testemunha *de vista*. Mas suas declarações comprometem o rapaz. E o cego não teria interesse em acusar o suspeito, se não estivesse certo do que diz. O diabo é que o rapaz acabou confessando que esteve no local do crime, mas nega ter enforcado a tia.

— Ele é o único herdeiro?

— Parece que sim. A velha não tem outros parentes mais chegados. Morava sozinha e vivia de rendimentos e de emprestar dinheiro a juros.

— Comece pelo princípio, titio — pediu Zezinho, cruzando as pernas e ajeitando um cacho de cabelos negros que teimava em cair sobre os seus olhos.

— O caso é o seguinte: Ontem à tarde, alguém ligou para a delegacia de Bonsucesso e comunicou que havia uma mulher morta, num parquinho de um beco, na Avenida dos Democráticos. Uma patrulhinha, que estava nas proximidades, correu ao local e ali encontrou o corpo da Sra. Matilde Rezende. A polícia já a conhecia de nome e sabia que ela era agiota e avarenta, mas nunca a incomodou. É difícil provar que os agiotas estão agindo fora da lei. O corpo estava cuído na sala da frente, que fazia as vezes de escritório. Alguém ti-

guiado a veina com uma corcá de naion. O coife da sala estava aberto e vazio. Ora, a empregada jurou que a patroa tinha muito dinheiro naquele cofre.

— Ah! Então, teimos uma empregada, hem?

— Sim. É uma outra velha, ausente na hora do crime. Tinha ido fazer compras e só voltou quando a polícia já estava na casa. Ela disse que não sabia quem tinha ido visitar a patroa, mas afirmou que o sobrinho dela é um marginal, desempregado crônico, e andava de olho no dinheiro da tia...

— Nem todo desempregado é marginal, titio. Assim como nem todo pistoleiro é bandido, pois a polícia também usa pistolas... Roubaram *tudo* do cofre? Se a vítima emprestava dinheiro a juros, devia haver alguma promissória, ou vale, ou essas coisas que eu não conheço direito...

— Havia outros papéis, na sala, mas jogados no chão. O assassino deve ter obrigado a velha a abrir o cofre, para roubar o dinheiro. Só deixou os documentos.

— E onde é que entra o cego? — perguntou Zezinho, deleitado com a história.

— O cego é um marginal, um camelô sem licença, que estava na entrada do beco. Alguns vizinhos o viram ali, com um cachorro e um tabuleiro, desde manhã cedo.

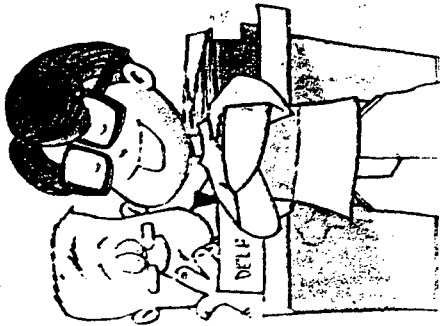
— Nem todo camelô é marginal — repetiu Zezinho Sherlock. — A polícia tem o costume de dizer que o que não é direito está torto, mas há um exagero nisso... E o que foi que esse cego viu? Ou melhor: o que foi que ele *pressentiu*?

O dr. Quental apanhou um papel datilografado em cima da escrivaninha e consultou-o.

— Tenho aqui o depoimento do cego — disse, depois, mostrando o papel. — Ele estava vendendo bijuterias, na entrada do beco, acompanhado pelo cachorro. Quando os patrulheiros chegaram, tentou fugir, com o tabuleiro na cabeça, mas um soldado o apanhou logo adiante. Ele pensava que fosse o "rapa"... Depois que o corpo da velha foi encontrado, o testemunho do cego tornou-se muito valioso.

— Por quê?

— Porque ele identificou o sobrinho da vítima, pelo perfume. Ouça o que ele diz — e o delegado passou a ler um trecho do papel datilografado. — "A certa altura, ouvi uns passos pesados e um homem, usando um perfume de alfazema, passou por mim e entrou no beco. Eu sei que era um homem porque os seus passos eram pesados, e ele pigarreou. Um minuto depois, senti outra vez o mesmo perfume e o homem passou por mim, andando muito depressa, descabelado, quase correndo, como se estivesse fugindo de alguma coisa. Apreendi a conhecer as pessoas pelos passos e pelo cheiro... Direitinho como o meu cachorro."



agiotas: quem empresta dinheiro a juros excessivos
pardieiro: casa em ruínas
crônico: que dura há muito tempo
latrocínio: homicídio com o objetivo de roubo

105

— Hum! E a polícia, ajudada pela empregada da vítima, encontrou a pista do sobrinho da velha?

— Exatamente. O rapaz tem vinte e cinco anos e não exerce nenhuma profissão. Já trabalhou como balconista de uma loja de ferragens, mas foi despedido há três anos. Quando foi detido, negou ter estado na casa da tia, mas o seu perfume o denunciou. Ele usa uma loção de lavanda inglesa.

— Certo — murmurou Zezinho. — Alfazema e lavanda inglesa é a mesma coisa... E depois? O rapaz acabou confessando que esteve no pardieiro?

— Pois é. Acabou confessando. Mas disse que encontrou a porta aberta e a tia morta, na sala, com uma corda no pescoço. Então, saiu correndo e telefonou para a polícia, mas não se identificou. O que é que você acha disso?

— Tudo me parece claro, tio — disse Zezinho Sherlock. — O sobrinho perfumado pode estar dizendo a verdade, pois o cego é um grande mentiroso! Provavelmente, foi esse falso cego que cometeu o crime, para roubar a grana da velha!

Por que é que Zezinho chegou a essa conclusão? Se você ainda não descobriu a mentira do camelo, leia o final da história na p. 237, no final do livro.

(Hélio de Soveral. *Dez mistérios para resolver*. Ediouro, 1986. p. 30-5 e 85.)

Resp. exerc. 1

a) O nome é uma alusão ao famoso detetive Sherlock Holmes. *imortal criação de Conan Doyle. Essa personagem ocultava os mais diferentes crimes a partir da observação dos fatos e de seu poder de dedução.*

Conversando sobre o texto

1. O texto que você acabou de ler é um típico exemplo de conto policial de enigma: o autor cria uma espécie de desafio ao leitor, que deve decifrá-lo a partir das pistas dadas.

a) Explique o apelido da personagem principal.

b) Qual o argumento (o assunto) em torno do qual se constrói o conto? *Uma agiota e enforcada e seu sobrinho, acusado do crime. A testemunha de acusação é um cego que diz ter identificado o acusado pelo perfume.*

2. Num conto policial a caracterização das personagens é muito importante. Descreva-as.

a) a vítima: *Idosa, agiota e avarenta. tinha muito dinheiro e emprestava-o a juros. Morava sozinha.*

b) o sobrinho acusado: *Marginal, desempregado crônico, andava de olho no dinheiro da tia. Tem vinte e cinco anos e não exerce nenhuma profissão definida.*

c) a testemunha *Um cego, e camelo sem licença, vendia bifurcas, acompanhado por um cachorro.*

3. Num conto policial também são fundamentais os indícios, as pistas que levam à descoberta do criminoso. Qual foi a pista que levou à solução do mistério do sobrinho perfumado? *o perfume do cego, que denunciou que o acusado perfumava-se.*

4. Igualmente importante é o desfecho de um conto policial. Geralmente no fim do conto o detetive esclarece as dúvidas que ainda restaram. Localize o desfecho deste conto.

Quando Zezinho disse: "Pois é. Acabou confessando. Mas disse que encontrou a porta aberta e a tia morta, na sala, com uma corda no pescoço. Então, saiu correndo e telefonou para a polícia, mas não se identificou. O que é que você acha disso?"

CASTRO, 2000: 222-4 - 8ª série