

APOIO:



DISPONÍVEL EM:

prceu.usp.br
semanticaensino.fflch.usp.br



ponteseditores.com.br

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

M958e Müller, Ana; Martins, Nize Paraguassu (org.).

Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro / Organizadoras: Ana Müller e Nize Paraguassu Martins. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 289 p.; il.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-167-2.

1. Educação. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia. 371.3
3. Gramática da língua portuguesa. 469.5

Copyright © 2021 – Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: [Pontes Editores](#)
Revisão: Joana Moreira
Editoração e capa: Vinnie Graciano

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp - Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR - Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA - Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp - Campinas)
Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB - Brasília)
Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB - Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ - Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL - Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG - Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão
Campinas – SP – 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
--------------------------	----------

PARTE I

A SEMÂNTICA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM SEMÂNTICA: A BNCC E O LIVRO DIDÁTICO.....	10
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------

Carolina Tomasi

PARTE II

A SEMÂNTICA E O SINTAGMA NOMINAL: ARTIGOS, SUBSTANTIVOS E PRONOMES

SINGULAR, PLURAL E OUTRAS GRANDEZAS.....	35
-------------------------------------------------	-----------

Ana Paula Quadros Gomes

A QUANTIFICAÇÃO NOMINAL E O ENSINO DOS PRONOMES INDEFINIDOS.....	58
-------------------------------------------------------------------------	-----------

Rivanildo da Silva Borges

Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins

A SEMÂNTICA DOS NOMINAIS NUS E O ENSINO DA CRISE.....	77
--------------------------------------------------------------	-----------

Ana Müller

Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins

Rivanildo da Silva Borges

PARTE III

A SEMÂNTICA DO SINTAGMA VERBAL: TEMPOS VERBAIS E LOCUÇÕES ADVERBIAIS

DESCRIÇÃO SEMÂNTICA DE TEMPO GRAMATICAL E ASPECTO E O ENSINO DOS “TEMPOS VERBAIS”.....98

Marcela Martins de Freitas Guedes

A SEMÂNTICA DAS LOCUÇÕES VERBAIS.....116

Roberlei Alves Bertucci

PARTE IV

A SEMÂNTICA DOS MODIFICADORES: ADJETIVOS, ADVÉRBIOS E ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS

A SEMÂNTICA DOS MODIFICADORES E O ENSINO DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS.....141

Luciana Sanchez Mendes

O ENSINO DE MODIFICADORES ADVERBIAIS: ABRAÇANDO A DIVERSIDADE.....164

Lara Frutos

PARTE V

A SEMÂNTICA PARA ALÉM DA SENTENÇA: O TEXTO, COESÃO, COERÊNCIA, CONJUNÇÕES, TÓPICO E FOCO

SINONÍMIA E EXPRESSÕES REFERENCIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMÂNTICA GRAMATICAL.....192

Roberlei Alves Bertucci

ENSINO DE COERÊNCIA EM UM PARADIGMA FORMAL.....214

Luiz Fernando Ferreira

Lucas Takeo Shimoda

O SIGNIFICADO DAS CONJUNÇÕES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....232

Lidia Lima da Silva

ESTRUTURA INFORMACIONAL E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....254

Fernanda Rosa da Silva

CADERNO DE RESPOSTAS.....272

APRESENTAÇÃO

Este material enfoca o papel da Linguística, em particular, da Semântica Gramatical para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Seu objetivo é demonstrar como os conhecimentos mais atuais sobre a semântica da língua portuguesa podem ser traduzidos para o ensino de gramática na escola.

Ele funciona como elo entre a Educação Básica e a Educação Superior de forma que o conhecimento científico produzido nas universidades fique ao alcance do professor e, assim, possa contribuir para tornar a sua prática na escola mais atual, científica e, conseqüentemente, mais interessante e produtiva.

A intenção aqui não é apresentar modelos prontos de como aplicar o conhecimento linguístico ao ensino de língua materna, mas apresentar formas possíveis de realização de práticas dessa natureza e fazer com que o leitor perceba que lidar com esse modelo de análise linguística não é difícil.

Trata-se de um material destinado principalmente a graduados e graduandos de cursos de Letras interessados no ensino de língua portuguesa na Educação Básica e editores e escritores de materiais didáticos de língua portuguesa para a Educação Básica.

É resultado do projeto de extensão “Ensino de gramática: reflexões semânticas”, vinculado ao departamento de Linguística da FFLCH/USP e coordenado pela professora Ana Müller. Para o seu desenvolvimento, contamos com o financiamento do 5º EDITAL SANTANDER/USP/FUSP de Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão, lançado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRECEU), e com a experiência acumulada de vários linguistas que possuem um percurso que consideramos muito profícuo em direção à descrição e análise linguística em geral e, em particular, à descrição e análise semântica dos aspectos gramaticais do português brasileiro, a saber: Ana Müller, Ana Paula Quadros Gomes, Carolina Tomasi, Fernanda Rosa, Lara Frutos, Lidia Lima da Silva, Lucas Takeo Shimoda, Luiz Fernando Ferreira, Luciana Sanchez

Mendes, Marcela Martins de Freitas Guedes, Nize Paraguassu Martins, Rivanildo da Silva Borges e Roberlei Bertucci.

Agradecemos imensamente à PRECEU/USP e ao SANTANDER a concessão dos recursos para divulgação e publicação que nos permitiu a realização deste trabalho.

Esperamos, por meio deste material, realizar o propósito de iniciar e incentivar os leitores a percorrerem o caminho atraente e desafiador de promover análise e reflexão linguística na escola. Esse caminho só pode ser percorrido na Educação Básica quando os alunos contam com um professor atento ao que a pesquisa em Linguística tem a oferecer.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Ana Müller

Nize Paraguassu Martins

PARTE I

A SEMÂNTICA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM SEMÂNTICA: A BNCC E O LIVRO DIDÁTICO

Carolina Tomasi¹

USP, Departamento de Linguística (FFLCH), São Paulo, SP, Brasil

Olá, leitores! Sou Carolina Tomasi, professora e pesquisadora. Atualmente, faço meu pós-doutorado com a Profa. Dra. Ana Müller no Departamento de Linguística da USP; minha pesquisa é voltada para as inquietações da BNCC, dos livros didáticos e dos editais que regem as compras de livros pelo Governo Federal (PNLD). Não só tenho vivência na pesquisa, como tenho larga experiência em edição de didáticos, há quase duas décadas. Além disso, participo do grupo de pesquisa “Semântica e Ensino” do Departamento de Linguística da USP.

Este capítulo tem como objetivo demonstrar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se funda atualmente como a regente operacional dos livros didáticos; além desse objetivo, há um outro, o de observar, em duas atividades selecionadas diretamente de obra aprovada em editais do Governo Federal (PNLD), a ausência ou, em certos casos, uma pseudopresença de textos que apresentam elementos da cultura indígena e africana.

O que há esse objetivo de conexão direta com questões de semântica e ensino? Roberta Pires, em seu livro **Semântica Formal** (2001, p. 54), comenta que a tarefa do semanticista é mais do que fazer um manual de tradução para uma lista de sentenças. Ou seja, o objetivo do semanticista é pensar na capacidade semântica e intuitiva que um falante tem da língua. Nesse sentido, o falante é quem melhor fala sobre as coisas de seu mundo; ele, o falante, tem pleno conhecimento das tramas de sentenças que se inter-relacionam, tendo como apoio a criatividade, a referencialidade e as conexões que ele faz nessa trama de sentenças. Assim é,

¹ E-mail: tomasicarol@usp.br. Supervisão da pesquisa de Pós-doutorado: Profa. Dra. Ana Müller.

então, que a preocupação central deste capítulo em apontar a ausência ou a pseudopresença da cultura indígena e africana nas atividades selecionadas, nos aponta para um enunciador dos textos que irá falar sobre Iemanjá sem ser um falante legitimado na cultura afro-brasileira.

O que isso quer dizer? Como veremos na análise mais adiante, o autor do texto indicado na atividade selecionada irá comentar a festa de Iemanjá do ponto de vista da cultura branca eurocêntrica e não do ponto de vista do falante do dialeto afrodescendente e com propriedade do lugar de fala e da referencialidade legitimada na cultura.

Fizemos, portanto, ao longo do capítulo, um recorte de duas atividades de uma obra de didática de Língua Portuguesa para compreender como essa referencialidade semântica encontra-se ausente/pseudopresente, quando os autores propõem as atividades didáticas, bem como escolhem os textos de apoio que as compõem. Ao escolher os textos, o que esses autores de didáticos levam em conta? A seleção dos textos é feita para atender apenas as habilidades da BNCC e em que medida isso ocorre? Ou a seleção dos autores em relação aos textos das atividades dá preferência a uma facilidade de licenciamento das imagens ou dos textos? Quando abordam a cultura ou a literatura indígena ou africana, por que não escolhem os textos de origem escritos por autores indígenas ou negros? Isso talvez possibilitasse, então, que a referencialidade fosse legitimada via conhecimento de mundo do falante que fala a língua em que aquela cultura da lenda ou do mito se expressa. Por fim, outro questionamento se dá nas escolhas de textos que as próprias habilidades da BNCC e os Temas Contemporâneos Transversais que dialogam com a Base e requisitam a presença da diversidade autoral na escolha dos textos que compõem as atividades.

Antes de entrarmos na questão central de nossa proposta, e porque muitos ainda desconhecem a BNCC, faremos um caminho que passa por apresentar com mais detalhes a BNCC, para então, chegarmos à análise da amostra das atividades, objeto de análise neste capítulo.

Espero que gostem do capítulo! E boa leitura!

A BNCC COMO REGULADOR DO ENSINO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que objetiva regular o ensino nas escolas do Brasil, tem como preocupação as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de um conjunto de competências e habilidades

de aprendizagem de cada uma das etapas da formação. A Base Nacional não se configura um currículo, mas sim uma ferramenta que busca orientar a elaboração dos currículos específicos de cada escola, considerando as especificidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma das instituições. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017.

Os objetivos da aprendizagem no ensino são estabelecidos pela Base por meio de competências e habilidades (falaremos disso mais adiante); todavia, essa característica não faz da BNCC um currículo único, apenas um norteador geral para que as escolas e os professores possam propor e elaborar um currículo. Atualmente, é raro uma escola que não se sintonize com a nova BNCC, cumprindo as diretrizes gerais que configuram as etapas da aprendizagem.

A BNCC, sendo um documento que se propõe normativo, define uma progressão das aprendizagens essenciais, indicando os conhecimentos e as competências que se espera dos estudantes ao longo das etapas do ensino. A questão que se coloca, ao pensar a proposta deste capítulo que tem com apoio meu projeto de pesquisa de pós-doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Müller, é: *Será que as habilidades de LP se fundam com base nos níveis linguísticos específicos ou há uma mistura de correntes linguísticas imbricadas, que acabam expondo uma fragilidade da Base, sobretudo quando se observa o número de atividades que, como veremos aqui neste capítulo, sonegam a semântica de suas reflexões, por exemplo?*

Antes de alcançarmos essa discussão mais específica ao nosso interesse de pesquisa, vamos entender como a BNCC se define como proposta de homogeneidade no ensino brasileiro.

A BNCC E A PROPOSTA DE HOMOGENEIDADE

A BNCC, tendo em vista uma análise de propostas pedagógicas espalhadas pelo país e alegando uma série de discrepâncias, se justifica válida como forma de amenizar essas diferenças e se considera um “padronizador” no processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que “homogeneidade”, na BNCC, não tem o sentido normativo, mas sim o sentido de trazer para o ensino uma característica de equilíbrio, ou seja, tanto as competências gerais e específicas bem como as habilidades procuram contemplar aspectos do processo de aprendizagem que passam pela área cognitiva (o que entendemos por conteúdo) e pela área socioafetiva (o que se entende por empatia, solidariedade, valores de cidadania, defesa dos direitos, a busca por

uma sociedade mais justa, etc.), de modo que é esse o direcionador da BNCC, entendido pelos educadores como “homogenizador”.

Essa característica da BNCC traduz uma possibilidade de um ensino que conte com a regência das competências e habilidades nas atividades dos livros didáticos distribuídos pelo Brasil inteiro. Assim, “homogeneidade” não tem nenhum sentido de “padronização/ equalização do ensino”, mesmo porque cada escola terá o livro didático distribuído pelo PNLD e cada professor poderá utilizar esse livro como bem entender e de acordo com o contexto social de sua escola. Portanto, homogêneo é o objetivo das competências gerais da BNCC, das específicas e das habilidades, que buscam priorizar a parte socioafetiva do ensino. Por exemplo, a competência da empatia e educação inclusiva é um objetivo geral e terá de ser contemplado de forma homogênea, atingindo todas as escolas, todos os níveis e graus das etapas do ensino. Observando que cada escola e cada professor tem autonomia para escolher os livros aprovados no PNLD e discutir com o corpo docente quais atividades serão mais apropriadas para a realidade social de cada escola.

Depois do parêntese feito para discutirmos a “homogeneidade”, discutiu-se longo tempo que a desconexão inicial que havia nas instituições em relação ao currículo levou a BNCC a defender o argumento de que o documento da base se justifica, na medida em que pensa no equilíbrio e na equalização do ensino ao longo do Brasil, algo que mencionamos logo acima.

Todavia, a reflexão necessária diante dessa percepção de “homogeneidade” é pensar o Brasil como um país de desequilíbrio e de injustiças sociais e, por isso, não seria a BNCC um curativo para isso. Afinal, se mapearmos as escolas da rede pública iremos notar a discrepância que vai da tecnologia às condições de higiene dos banheiros dos prédios escolares. Embora consigamos compreender que as diferenças curriculares eram muitas e diversas, cabe questionarmos ainda que as tentativas de homogeneização esbarram na diversidade cultural e regional brasileira, assunto que iremos tratar adiante, tendo como apoio a citação deste trecho da Constituição:

É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será

ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BNCC, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9> Acesso em: 20 out. 2020).

Pode-se então considerar um tanto utópico o principal objetivo da Base, que é, portanto, o de garantir a educação com equidade, por meio da definição das competências essenciais para a formação do cidadão em cada ano da educação básica. Equidade, aqui, tem o sentido de inclusão social. Porém, quando se pensa nas condições de higiene, de tecnologia, de alimentação precária nas escolas da rede pública, se questiona se todos terão a mesma “possibilidade de aprender”. O que isso quer dizer? Não é verdade que todos conseguirão aprender o que as competências e habilidades da BNCC propõe, porque a maioria dos alunos vivem nas condições de miséria e vão para a escola com fome. Havendo fome, a aprendizagem fica prejudicada. Não se pode dizer, portanto, que a BNCC por si só terá condições de trazer equilíbrio e homogeneidade ao processo de ensino-aprendizagem. A fome é citada aqui para exemplificar que não adianta haver um documento que regula o ensino se há ainda estudantes que são privados de alimentos. Na escala da sobrevivência, alimento virá sempre em primeiro lugar.

Nosso ponto de vista aqui, reforço, não é de demolição da BNCC, mas pensar em ajustes pontuais. Cada ajuste pontual deveria ser pensado juntamente com um corpo de docentes e educadores, sempre com respaldo de linguistas que possam analisar cada competência e cada habilidade e apontar sugestões no texto do documento. Nesse sentido, é mais viável conceber a BNCC não como um documento pronto e acabado, mas sujeito a variações de acordo com a mutabilidade das gerações e com a mutabilidade dos anseios sociais e pedagógicos.

FASE QUE ANTECEDE À BNCC

Não é a primeira vez que o ensino brasileiro se vê diante de diretrizes curriculares elaboradas pelo governo. Entre os anos de 1997 e 2000, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio. Só mais adiante, por meio do Programa Currículo em Movimento, incluiu-se uma proposta para o desenvolvimento de uma grade também para a Educação Infantil. Embora tivessem a intenção de criar condições que permitissem o acesso aos

conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais não eram tão detalhados (nem delineados e objetivos) quanto pretende ser a BNCC.

A seguir, com base nos dados disponíveis em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> (acesso em: 21 out. 2020), citaremos alguns marcos históricos da BNCC:

- Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada.
- De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas que debateram a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
- Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que foram encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.
- Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.
- Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
- Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.
- Em 02 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.
- Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa

do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário on-line, sugerindo melhorias para o documento.

- Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora, o Brasil conta com uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Vamos mostrar agora como a BNCC delinea as competências do século XXI como um ponto singular em relação ao passado educacional.

AS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Toda e qualquer aprendizagem, segundo a BNCC, pensa o processo de ensino não mais como transmissão de conteúdo, mas postulando o protagonismo do estudante imerso no desenvolvimento de dez competências gerais, que são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2020, p. 9).

A BNCC define a competência como mobilização e conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para que o estudante, com autonomia, resolva algumas demandas mais complexas da vida cotidiana, exercendo a cidadania e adentrando com consciência crítica o mundo do trabalho.

Se pensarmos como síntese das propostas das competências gerais da BNCC “autonomia”, “demandas complexas da vida cotidiana” e “cidadania” como três pilares essenciais postulados pelas competências da BNCC, podemos ressaltar a importância dos estudos linguísticos e da língua portuguesa para o desenvolvimento de todas as dez competências do século XXI. Nesse sentido, o estudante, por meio, da leitura e compreensão textual, da argumentação no discurso oral e da produção argumentativa nos textos escritos, pode se sair bem nas mais diversas situações sociais, desde a feitura de uma carta de reclamação, prevista pelos direitos do consumidor, passando por uma argumentação oral em uma reunião de condomínio, até uma redação para concorrer a um cargo por meio de um concurso. Ou, seja a competência linguística, que se alastra pelos diversos níveis linguísticos (fonético-fonológico, morfológico, lexical, semântico, sintático e discursivo), permite ao estudante que afirme seus valores por meio de ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a um lugar mais agradável para se viver, mais humana, socialmente justa, pensando os aspectos sociais e os ambientais, como, por exemplo, a preservação da natureza.

Dada a importância desses pilares e das competências na formação do estudante como parte inclusiva de um todo, que é social, as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) contam com as competências no centro do processo de aprendizagem.

Se entendida, então, como capaz de trazer homogeneidade² à Educação Básica, como ficariam as diferenças linguísticas, culturais e regionais, uma vez que a BNCC traz uma proposta de uniformização no processo de ensino?

AS DIFERENÇAS REGIONAIS NA BNCC

Mesmo tendo a BNCC como diretriz, as secretarias de Educação de cada Estado e Município da rede pública poderão incorporar em seus currículos especificidades particulares de cada disciplina no que tange à matéria regional. Língua Portuguesa, com apoio dos estudos linguísticos, poderá tratar das variantes e variedades da fala das regiões (inclusive isso já é conteúdo das habilidades de LP); em História e Geografia, levam-se em consideração, nas vivências e atividades, as tradições regionais e as tradições específicas dos povos indígenas de cada estado, propondo-se, assim, um delineamento que se soma às propostas da BNCC.

2 Homogeneidade não é uniformização do ensino, como discutimos nos parágrafos acima.

A propósito da questão central sobre a preocupação em torno do regional, nota-se, como veremos em breve análise neste capítulo, a pouca presença da literatura indígena e da literatura africana nas obras didáticas. Observamos pequenos avanços nesse sentido, mas ainda se faz necessário refletir que a falta das amostras literárias indígenas e africanas revela uma educação ainda presa aos cânones tradicionais e mais conservadores. Quando se têm, então, a ausência da literatura indígena ou africana, por exemplo, se têm por consequência a ausência da língua dos povos africanos e indígenas, o que gera uma bola de neve enorme: tendo ausência literária, se tem ausência fonológica, morfológica, lexical, semântica, sintática e discursiva, ou seja, não tendo amostras de textos indígenas ou africanos haverá ausência da presença linguística e cultural desses corpos indígenas e africanos, por consequência.

Já havia em 2004, segundo o projeto de Lei nº 13.005/2004 do Plano Nacional de Educação (PNE), a preocupação de ter como objetivo central algumas estratégias de inclusão. De certa forma, o artigo 8º do PNE antecipa alguns pontos da BNCC:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - **considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;**

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

(Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 out. 2020, destaques nossos).

Sendo assim, o Plano Nacional da Educação e a BNCC têm como proposta apresentar, vivenciar e desenvolver reflexões dos ensinamentos tradicionais, regionais, compondo o cenário de aprendizagem dos estudantes. Isso pode ser feito com atividades que se apoiam em dois conteúdos, uma geral e uma específica que se ajusta ao contexto regional e social dos alunos. Nessa linha, caso o livro didático escolhido na unidade escolar contiver algumas atividades que escapem à realidade social da comunidade, cada escola, juntamente com seus professores e diretores, poderão pensar, dentro de sua cenografia social, um Projeto Político Pedagógico, partindo do olhar dessa comunidade, sem desconsiderar a BNCC, que virá sempre como pano de fundo de cada uma das atividades didáticas dentro do livro. Em outras palavras, pode-se utilizar o livro de um modo crítico, ou seja, se uma atividade não servir àquele contexto social, basta não utilizá-la ou criar uma outra que atenda às necessidades e dialogue com os estudantes daquela região.

DISCUSSÃO EM TORNO DA BNCC E DO LIVRO DIDÁTICO: UMA AMOSTRA DE ATIVIDADES

Antes de fornecermos a amostra de atividades do Ensino Fundamental no ensino de Língua Portuguesa para dar seguimento às discussões deste capítulo, nota-se que há nele uma divisão em cinco áreas do conhecimento, que englobam componentes curriculares definidas pela LDB:

- 1) Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa);
- 2) Matemática;
- 3) Ciências da Natureza (Ciências);
- 4) Ciências Humanas (Geografia e História);
- 5) Ensino Religioso.

Todas essas áreas são definidas por unidades temáticas e habilidades que devem ser aprendidas em cada ano, observando-se a progressão dos alunos. Ocorre que, em geral, a preocupação dos livros didáticos restringe-se a cumprir as habilidades, porque a maioria deles tem em vista serem aprovados no PNLD³, seguindo à risca um edital. Não se pode esquecer que os PNLDs envolvem um montante nada módico de dinheiro e, a cada aprovação, o grupo editorial e os autores recebem o prêmio pela compra da obra aprovada. Ou seja, autores e editores dos livros didáticos procuram fazer o que reza o edital e a BNCC; muitas vezes, pressionados pelo tempo, pelo licenciamento de obras para compor o livro e as atividades, não se preocupam em selecionar um corpo de amostras que contemplem a tradição indígena, africana e suas respectivas línguas, o que acaba por comprometer a diversidade e a pluralidade tão cara aos nossos tempos. Aqui, coloco em cena os editores também, já que muitos deles são os autores ativos da obra, sendo os autores em si apenas nomes na obra; há, como tudo, exceção a essa regra.

Para que possam ser cumpridas, como aparecem descritas as habilidades na BNCC? Cada habilidade da BNCC possui um código.

Vejamos um exemplo:

Em EM13LP10, o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio (EM). Se fosse Ensino Fundamental seria, por exemplo, EF. O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos. A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LP = Língua Portuguesa. Os números finais indicam a competência específica^{[1][2]} à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números). Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada

3 O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país. O PNLD tem como objetivo levar material didático para todos os estudantes da rede pública e, por isso, a escolha é minuciosa desde o momento da inscrição das editoras. As editoras se inscrevem para participar do PNLD em prazos definidos pelo FNDE e divulgados em edital. As obras inscritas passam por triagem técnica, física e pedagógica nas mãos de especialistas que, posteriormente, escrevem resenhas críticas para compor o Guia do Livro, material que é disponibilizado para ajudar os professores em sua análise. O PNLD tem períodos alternados para escolha dos livros de didáticos. Cada nível do ensino público é atendido pelo programa de quatro em quatro anos. A escolha dos livros é feita no ano que antecede a entrega do material. Por exemplo, os livros que serão utilizados de 2020 a 2024 serão escolhidos em 2019 e assim por diante. Nos anos em que não há processo de compra regular, o FNDE distribui somente materiais para reposição.

das aprendizagens. Cabe aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais.

No Ensino Fundamental, há uma pequena diferença. Por exemplo, na habilidade EF05LP22, “EF” significa Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, 5º ano; o segundo par de letras indica o componente curricular: LP = Língua Portuguesa. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

Após observar que o livro didático está envolvido em um jogo cujas peças são em ordem hierárquica crescente: (a) o PNLD; (b) o edital; (c) a BNCC; (d) as competências e as habilidades; (e) os editores; (f) os autores e, por fim, (g) a preocupação em tornar o livro um objeto que pretende conduzir os estudantes a reflexões por meio de atividades, que contam com vivências e com imersão na língua e nas culturas plurais e inclusivas, como é o caso da língua e das culturas africanas e indígenas. Não raro, o item (g) desta hierarquia fica abalado, já que o tempo de execução do PNLD é curto, e os editores vivenciam escolhas de objetos pedagógicos, como é o caso das músicas, das obras literárias e das peças culturais, regidas pelo tempo da pressa e pelas restrições do licenciamento das obras. Trata-se de fatores que acabam por abalar a pluralização cultural dentro das obras didáticas, havendo mais uma vez uma escolha privilegiada de obras de autores brancos, homens e já pertencentes ao cânone da tradição conservadora. Há, no entanto, um movimento por parte dos pesquisadores das ciências humanas que procuram questionar essa ausência de pluralidade e as idiosincrasias do PNLD, do livro didático e da BNCC, como é o caso do Grupo de Pesquisa da Profa. Dra. Nize Paraguassu da Universidade Estadual do Piauí e da Profa. Dra. Ana Müller da Universidade de São Paulo.

Para demonstrar isso que acabamos de discutir, observemos um exemplo de atividade de um livro didático do primeiro ano do Ensino Médio:

4. Leia a nota a seguir

Manjar para Iemanjá

Divindade das relações afro-brasileiras, Iemanjá tem seu dia de comemorado nesta segunda (2) com oferendas ao mar e jantares especiais como os do Bar Iemanjá, na vila Madalena, e do restaurante Obá, no Jardim Paulista. “A comida da rainha das águas leva milho branco,

coco e frutos do mar”, explica a cozinheira baiana Jôse da Conceição, que criou alguns dos pratos do 4º Festival de Iemanjá do Obá. Em vez do tradicional manjar branco, Jôse preparou uma musse de coco mole. “É um dia festivo, vale fazer um pouco de tudo.” (*Revista Veja em São Paulo*, ano 42, n. 5, São Paulo: Abril, 4 fev. 2009. p. 16).

Localize no texto dois termos que recuperam o referente Iemanjá.

Qual o sentido de Iemanjá?

Em relação a essa amostra de atividades, algumas considerações analíticas merecem destaque:

- Na atividade 4, mesmo tratando de uma tradição africana muito reconhecida, a comemoração de Iemanjá, o autor do livro didático acima, no lugar de utilizar um texto de alguma poeta ou escritora negra, com imersão na tradição, seleciona uma resenha de um restaurante de elite, lugar onde só privilegiados podem comer (Vila Madalena e Jardim Paulista) e onde o preço costuma ser bem alto. Nesse sentido, retomo o ponto de reflexão acima em que questionamos a seleção dos textos. Esse é um caso, portanto, de não representatividade da cultura africana, pois não se faz por meio de uma autora ou um autor negro, mas sim por um trecho de resenha de uma revista que atinge um público de elite, não tendo lastro com a real comemoração da tradição africana no Brasil. Ou seja, comer em um restaurante de elite para comemorar Iemanjá não é propriamente um resgate da cultura africana.
- Na parte que se refere ao estudo da língua, há com frequência a questão sobre o **sentido** das palavras, o que deixa o estudante perdido, pois o termo “sentido” é amplo e, nesse caso, para introduzir um raciocínio semântico, seja ele de que linha de pesquisa for, seria necessário fazer a atividade em algumas etapas e de modo progressivo. Sendo assim, não dá para pedir reflexão sobre o “sentido” para o estudante de modo vago e sem definição de passos que se deve seguir para se chegar a um estudo semântico adequado. Ao indagar sobre o “sentido”, corre-se o risco de esbarrar na semiótica discursiva que tem como objetivo de análise o sentido nos mais variados textos. Por isso é que as atividades nos livros didáticos, no lugar de perguntar de maneira geral sobre o sentido, deveriam

trilhar passos, solicitando em cada passo que o estudante pense no raciocínio semântico da palavra em questão.

Ao analisar a atividade selecionada, pode parecer que fizemos apenas uma discussão social que passa ao largo das questões semânticas. No entanto, não se trata disso, pois, no início deste capítulo, propusemos como questão central certo equívoco das referencialidades semânticas em alguns textos. Como vimos acima, por exemplo, um resenhista de restaurante da elite branca narrando a festa de Iemanjá de um ponto de vista nos aponta para um texto que traz outras referencialidades que não a da tradição afro-brasileira. Para exemplificar, tomo emprestado um exemplo de Borges Neto (2020, p. 4697):

Pensem agora na sentença da língua portuguesa “A massa está pronta” (o exemplo é de Sírio Possenti, comunicação pessoal). Eu diria que a sentença, a princípio, não significa nada. Mas se eu a associar a um modelo de interpretação em que “massa”, por um equivalente da função F do cálculo de predicados, vai denotar povo, como faria um revolucionário, eu estarei dizendo que o povo está mobilizado (para a revolução, suponho); mas se nossa função F associar “massa” a uma pasta de farinha e água, como faria um cozinheiro, eu estarei dizendo que o macarrão já pode ser servido. E se eu for um pedreiro, poderia estar dizendo que já é possível começar a levantar a parede. Não por acaso, o dicionário Houaiss dá 28 acepções para o termo massa.

Em “A massa está pronta”, o que se entende por isso? Depende de quem enuncia. Se for um pedreiro, “a massa cimentícia está pronta pra uso”; se for um padeiro, “a massa do pão está pronta para assar”; se for um líder revolucionário, “a massa está pronta para manifestar nas ruas seus protestos”.

Transferindo esse raciocínio para o exemplo da atividade acima, podemos depreender que a fala de um enunciador branco que comenta a festa de Iemanjá nos possibilita outra interpretação, muito distante da festa da tradição afro-brasileira.

Na atividade citada, ao pedir para o estudante recuperar o referente Iemanjá, qual é esse referente então?

O da festa da elite do restaurante de elite?

O da tradição afro-brasileira notadamente conhecida no Brasil?

Qual é a sugestão de mudança na atividade 4?

A sugestão é que o professor troque o texto da resenha do restaurante por uma poesia de algum autor negro ou autora negra sobre a Festa de Iemanjá.

Seguindo esse raciocínio, meu projeto de pesquisa de pós-doutorado, em andamento sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Müller (Departamento de Linguística da USP), persegue uma reflexão que se identifica com a discussão acima. A questão inicial do nosso projeto é verificar de que maneira a BNCC e os livros didáticos, cujo objetivo é ensinar Língua Portuguesa observada em seus diversos aspectos, deixam de lado as discussões da semântica sentencial (ou, ainda, a dilui, anulando-a); para nós, a semântica sentencial é uma abordagem que pode auxiliar o professor a trabalhar o aspecto semântico tão pouco explorado no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Além disso, a semântica é, muitas vezes, generalizada como um estudo dos sentidos ou dos significados, tanto na Base Nacional Comum Curricular quanto nos livros didáticos, que tem sua origem na BNCC. Partimos agora para a seção final deste capítulo que tem como objetivo central mostrar como o grupo de pesquisas de Ana Müller e Paraguassu Martins vem propondo um olhar científico para o ensino de Língua Portuguesa e para o livro didático.

SISTEMATIZAÇÃO: O GRUPO DE SEMÂNTICA E ENSINO E A CONTRIBUIÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO

Paraguassu Martins (2018), em seu projeto de pesquisa de pós-doutorado “A semântica no ensino de Língua Portuguesa”, sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Lúcia de Paula Müller, aborda a relevância da semântica no ensino de Língua Portuguesa, ressaltando que há uma lacuna a ser preenchida e que a semântica sentencial, mais especificamente, pode auxiliar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa (cf. produção de Paraguassu Martins, disponível em: <http://somos.fapepi.pi.gov.br/professores/view/4280>. Acesso em: 20 out. 2020).

A seguir, cito trechos da BNCC que mostra como a habilidade se refere ao estudo da semântica nas obras didáticas, para em seguida fazer algumas observações em relação às atividades citadas do livro didático.

Ensino Fundamental (anos iniciais):

BNCC 5º ano, p. 129:

(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.

Observação: Esta habilidade não especifica exatamente o que entende por “informações semânticas”.

BNCC 6º a 9º anos, p. 159.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

Observação: nessa habilidade, faz-se referência a recursos semânticos, citando vagamente “figuras de linguagem”. Há aqui necessidade por parte da habilidade EF69LP48 uma exemplificação de quais figuras de linguagem se trata e como elas se caracterizam como recurso semântico.

Vejamos, agora, um exemplo retirado de uma obra de 6º ano da editora SM:

“Atividades Integradas

Leia o poema a seguir, do poeta Eucanaã Ferraz, em que o eu lírico fala de sua infância. Depois, responda às questões.

Fotografia

Não sei quem eu era
quando era menino.

Procuro no tempo,
procuro no espelho.
Retratos me dizem
que eu era franzino.
Eu era de vidro
mas não me quebrei
Os astros disseram
que eu era taurino
Estrelas, planetas,
que sabem de mim?
Daquele garoto
eu sou seu destino.
Foi tudo tão rápido!
Foi tão repentino!
Não sei quem eu era.
Talvez fosse eu.

Eucanaã Ferraz. *Cada coisa*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016, p. 56.

EUCANAÃ FERRAZ: UM POETA CONTEMPORÂNEO

Nascido no Rio de Janeiro em 1961, Eucanaã Ferraz é um importante nome da poesia contemporânea brasileira. É professor de Literatura Brasileira na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e participa intensamente dos debates acerca desse campo das artes brasileiras.

1. O eu lírico demonstra estar em busca de algo. Essa busca é relacionada a quê?
2. Em sua opinião, por que foi dado esse título ao poema?
3. Em cada uma das estrofes, há dois versos.
 - a) Que estrofe indica ações realizadas pelo eu lírico?
 - b) Que estrofes apresentam características do eu lírico?
 - c) Identifique essas características e transcreva-as.
4. Uma das características do eu lírico está em sentido figurado.
 - a) Identifique-a e explique, no contexto do poema, o que ela significa.

b) O que a estrofe em que essa característica é apresentada revela sobre o eu lírico?

5. Leia a seguir a definição de taurino:

taurino. adj. 1. Relativo ou pertencente a touro; táureo; tauro. [...] adj. s.m. ASTRL 3. que ou aquele que nasceu sob o signo de Touro; taurino. (*Houaiss eletrônico: dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM).

a) A qual desses significados a característica apresentada pelo eu lírico faz referência?

b) O que indicam as abreviações anteriores à definição selecionada?

c) Considerando o verso em que o termo taurino aparece, quais das abreviações presentes na definição são relacionadas a ele? Justifique.”

(COSTA, Cibele Lopresti. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais, 6º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 198).

Observe que, no exemplo da atividade acima, o intuito da obra é trabalhar sobretudo com a habilidade EF69LP48, que faz referência a recursos semânticos, e desenvolver no estudante o aprendizado dos “sentidos”, conceito um tanto vago, a começar pela habilidade da BNCC. Nota-se que essa atividade, quando faz menção à semântica, o faz de modo genérico, deixando o estudante confuso dada à amplitude genérica da expressão “recursos semânticos”. Além disso, pede que o aluno, de modo breve, atribua um significado a taurino que tenha relação com o texto poético indicado. Outra confusão, tanto da BNCC quanto da proposta desta atividade, é a citação antecipada na questão 5 do verbete do dicionário. Ao contrário de citar o dicionário, a proposta da atividade deveria provocar no estudante uma reflexão em torno do **conhecimento semântico da realidade de mundo daquele aluno**.

Segundo Pires de Oliveira (2001, p. 53), o semanticista

busca reconstruir o conhecimento que um falante tem sobre o significado das palavras e sentenças de sua língua. Faz isso a partir da

construção de uma máquina que não apenas toma sentenças de uma língua-objeto, que o semanticista desconhece ou finge desconhecer, e fornece, usando uma metalinguagem, indicações sobre as condições em que tal sentença é verdadeira, mas também “sabe” construir sentenças de unidades menores e deduzir sentenças de outras sentenças. [...]

É preciso enfatizar que o objetivo do semanticista é, mais do que fazer um manual de tradução para uma lista de sentenças, reproduzir a capacidade semântica, intuitiva, que um falante tem de sua língua.

Continua Pires de Oliveira (2001, p. 53-54), e essa reflexão se estende às propostas de atividades dos livros didáticos, que subjagam a capacidade intuitiva dos estudantes, que são falantes:

E não apenas um falante sabe muito sobre o significado das palavras e sentenças de sua língua, como também ele é criativo, ele inventa palavras, sentenças, interpreta outras que nunca ouviu antes. Ele fala sobre as coisas do mundo através da linguagem. [...] Essas três propriedades, a criatividade, a referencialidade e a trama de sentenças, porque parecem ser essenciais para termos uma língua, funcionam como restrições à máquina que o semanticista está construindo.

Será, então, que o estudante, ao ler “taurino”, faz alguma relação de referência imediata com algo de seu mundo, reconstruindo o conhecimento que um falante possa ter sobre o significado das palavras e das sentenças de sua língua? Esse fazer do semanticista é algo que venho questionando na Base; noto a ausência de uma habilidade específica que faça clara menção à reflexão do semanticista, instigando no estudante a reflexão semântica para que ele mesmo possa acessar o significado das palavras e sentenças de sua língua por reconstrução de conhecimento de falante. E em um segundo momento apenas eu colocaria na atividade acima a citação do dicionário, só depois de traçar com o aluno um desenvolvimento de sua capacidade semântica.

Veja o **diagrama 1** que resume como essa atividade está proposta no livro didático e como ela poderia ser pensada:

Diagrama 1 – Atividade semântica: como está e como poderia ser

Atividade semântica no livro citado (6º ano)

Como está?

Propõe que o aluno investigue “taurino” na poesia e no dicionário, relacionando uma das acepções ao sentido do poema, pensando sobre o “efeito de sentido” à o problema é que essa atividade como está formulada coloca a semântica como uma subárea dentro da semiótica (está assim na BNCC, inclusive).

Como poderia ser?

O significado de “taurino” deveria ser uma construção, para verificar em que sentenças pode ser verdadeira. Por meio da capacidade semântica intuitiva, o estudante, que é um falante, sabe sobre o significado da palavra de sua língua, pois ele utiliza a língua para falar sobre o mundo (mundo interior, do cotidiano, dos sonhos, da ficção etc.). à esta atividade como está proposta devolve à semântica um lugar de nível e não de subnível em relação à Semiótica.

Fonte: elaborado pela autora

As habilidades da BNCC de Língua Portuguesa trazem em seu texto a ocorrência do termo “semântica” e suas variações (“semânticos”, “semânticas”); isso vai mostrar que as habilidades descritas na BNCC rarefazem a semântica, na medida em que ela deixa de ser um campo de atuação e passa a ser englobada por uma categoria mais generalizante, que a BNCC define como “Análise linguística/Semiótica”. Muito embora a BNCC utilize “análise linguística”, valorizando o olhar da linguística sobre a língua, ela o faz de um modo que acaba por embaralhar os níveis linguísticos, em que a sintaxe e a semântica são “objetos de conhecimento” de um campo maior de atuação, o da Pragmática e o da Semiótica. É, de certa forma, um contrassenso, uma vez que a Pragmática e a Semiótica também são áreas de conhecimento da Linguística (trecho citado do meu projeto de Pós-doc na USP, sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Müller).

A questão que nos surge é que a atividade citada da obra didática, no que se refere ao “sentido de taurino”, não permite que o estudante caminhe em um raciocínio que o conduza a depreender de modo mais adequado o aspecto semântico de “taurino”. Como a BNCC poderia lidar com essa questão, se coloca a semântica dentro de um nível a que ela não pertence? Essas indagações são objeto central de minha pesquisa atual de pós-doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar, em um primeiro momento, como a BNCC se torna o maior regente dos editais e do livro didático, promovendo um fazer autoral, muitas vezes, movido pela pressa dos prazos e pela competência mais editorial do que autoral.

Em um segundo ponto deste capítulo, questionamos a ausência de objetos literários e culturais plurais, que se preocupam com a inclusão, na obra didática, da tradição africana e indígena. Analisamos, brevemente, um caso da comemoração da tradição africana de Iemanjá e notamos na breve análise que o texto utilizado como apoio para a atividade foi uma resenha gourmet de um restaurante de elite, que propõe cultivar a tradição da festa de Iemanjá. Discutimos a inadequação dessa seleção de texto na obra didática analisada, uma vez que o autor da resenha, que comemora a tradição africana de Iemanjá, seleciona um restaurante frequentado pela elite exclusivamente branca paulistana (os bairros citados são de classe alta).

Logo, tanto o texto quanto a reflexão proposta pela atividade não é exatamente uma proposta didática que tem como foco principal a tradição africana dita pela voz de uma autora negra ou de um autor negro. Trata-se de uma inadequação textual e semântica, pois o conhecimento semântico não vem exatamente de uma referencialidade da tradição afro-brasileira. A capacidade semântica intuitiva, como discutimos por meio do pensamento da citação de Pires de Oliveira (2001, p. 54), é a reprodução da capacidade que o falante tem de sua língua, ao falar sobre as coisas de seu mundo, por meio de sua linguagem. Por isso, concluímos, então, que a atividade é inadequada, a começar da escolha do texto (a resenha da comemoração de Iemanjá), que é de autoria do resenhista de tradição branca que escreve para um público de elite branca, que frequenta o restaurante. Em outras palavras, a adequação só se daria se o autor ou autora fosse negro de tradição afro-brasileira, falante natural que fala sobre as coisas de seu mundo e por meio de sua linguagem. Se fosse essa a escolha, teríamos um exercício pleno de capacidade semântica. Do modo como foi construída, não é apropriada, portanto.

Já no final deste capítulo, discutimos também que o livro didático, por meio da BNCC e de suas habilidades de ensino de Língua Portuguesa, não observa alguns conceitos específicos da linguística no que se refere à semântica.

A conclusão parcial que fazemos é que o livro didático deveria partir do pressuposto de que o estudante é “uma máquina semântica inteligente” (PIRES DE OLIVEIRA, 2001, p. 55) e, me parece que as atividades, como as que venho analisando no pós-doutorado (a recortada acima

como amostra é só um exemplo), não consideram o estudante como uma máquina semântica inteligente. Tanto as habilidades da BNCC quanto as escolhas dos autores pelas questões não partem desse princípio, mesmo porque, como vimos, a própria BNCC não propôs até agora uma habilidade específica, que considere a semântica como uma área de conhecimento autônomo.

Por essa razão é que selecionei como questão central da minha pesquisa de pós-doutorado a indagação de o porquê a BNCC coloca a semântica como subnível, englobado pela Semiótica (ressalto que essa questão sobre os níveis linguísticos na BNCC é da minha atual pesquisa de pós-doc, não sendo objeto específico deste capítulo).

Por fim, ao contrário de optar por um recorte semântico em uma das leituras que faz das habilidades, o livro didático, utilizado de amostra nesta discussão, não o faz e opta por endereçar o pensamento do estudante a uma generalidade que vem sendo muito frequente nas questões das atividades, em que se pergunta para o aluno o “sentido”, o “efeito de sentido” ou “a referencialidade”, sem considerar, portanto, as possibilidades interpretativas e sem traçar um raciocínio semântico mais claro, que coloque a semântica numa posição de área do conhecimento, conforme discutimos aqui neste capítulo. Se assim o fizesse, proporia aos estudantes, que sabem falar sobre as coisas do mundo, uma busca de conhecimento sobre o significado das palavras e das sentenças de sua língua. Essa é uma capacidade semântica que o estudante, um falante desde a aquisição da linguagem, tem de sua língua.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). **Ser Protagonista**. São Paulo: Edições SM, 2010.

BORGES NETO, José. Semântica formal. In: **Forum linguistic**. Florianópolis, v. 17, n. especial, jun. 2020, p. 4689-4700.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

COSTA, Cibele Lopresti. **Geração alpha língua portuguesa**: ensino fundamental: anos finais, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

PARAGUASSU MARTINS, Nize. **Página da Produção da Pesquisadora**. Disponível em: <http://somos.fapepi.pi.gov.br/professores/view/4280>. Acesso em: 20 out. 2020.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. **Semântica Formal**: uma breve introdução. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PARTE II

A SEMÂNTICA E O SINTAGMA NOMINAL: ARTIGOS, SUBSTANTIVOS E PRONOMES

SINGULAR, PLURAL E OUTRAS GRANDEZAS

Ana Paula Quadros Gomes¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, RJ, Brasil

Olá! Eu sou Ana Quadros Gomes, professora e pesquisadora da UFRJ. Neste capítulo, vamos examinar a gramática da quantidade nominal. Logo no início da nossa vida escolar, já somos apresentados ao contraste singular ('bola') / plural ('bolas'), mas nunca paramos para examinar detalhadamente em sala de aula os mecanismos de que a nossa gramática dispõe para indicar a quantidade para os nomes (que a tradição chama de substantivos), seja em número ('três bolas') ou em volume ('muito sal'). O número não é só de "seres", como em 'duas bolas': podemos marcar também a cardinalidade de tipos ('Eles trabalham com três chocolates: o branco, o ao leite e o amargo') e o número de eventos ou acontecimentos ('Minha mãe teve três casamentos: o primeiro com meu pai, o segundo com o pai de meu irmão e o terceiro com um norte-americano, com quem não teve filhos'). Também podemos indicar um volume considerável ('Tem muito lixo na rua'), o quão grande é a extensão de alguma coisa (dizendo 'As areias de Copacabana ficam cheias de turistas no verão' indicamos que essa praia é uma longa faixa de areia), e até indicar a intensidade, o alto grau de algo ('Dia de muito sol e calor no Rio de Janeiro - sensação térmica de 50° C!'). Vamos observar dados da língua em uso, estudando as diferenças em interpretação e refletindo sobre as marcas linguísticas que contribuem para entendermos aquilo que entendemos. Veremos que há muito mais fatores contribuindo para o que entendemos em termos de quantidade do que simplesmente a presença ou ausência do morfema de plural no nome. A riqueza e diversidade da semântica da quantidade nominal é muito maior que isso. Nossa reflexão conjunta vai também deixar claro onde a explicação clássica tem

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3476-0193> E-mail: anaquadrosgomes@letras.ufrj.br

furos: nem sempre a ausência de {_s} significa um único objeto, assim como sempre nomes com {_s} significam dois ou mais objetos em nossa língua materna. Vamos observar também que não é todo nome que pode ser “passado” do singular para o plural; por exemplo, podemos dizer que ‘Tem muitas pessoas na praia hoje’, ou que ‘Tem muita gente na praia hoje’, mas a nossa língua não nos dá a opção de dizer ‘*Tem muitas gentes na praia hoje’. Como falantes nativos, sabemos intuitivamente de todas essas coisas, mas elas não vinham sendo trabalhadas em sala de aula. Queremos encontrar alguns caminhos possíveis para tratar disso com nossos alunos, de forma estimulante. Que tal? Vamos explorar essa trilha?

SINGULAR E PLURAL: O PESO DA TRADIÇÃO

Na escola, nós brasileiros, somos expostos repetidamente a explicações deste tipo:

FLEXÃO DOS SUBSTANTIVOS: NÚMERO

Em português há dois números gramaticais:

- Singular = indica um ser ou um grupo de seres: ave, bando.
- Plural = indica mais de um ser ou grupo de seres: aves, bandos. A característica do plural, em português, é o s final. Os substantivos flexionam-se no plural de diferentes maneiras, conforme a terminação do singular.

(CEGALLA, 1985, p. 143)

Imagine um estrangeiro, começando a aprender português, recebendo essa explicação. Ela o ajudaria a saber como interpretar a quantidade dos substantivos? E para os nossos alunos de língua portuguesa, do fundamental ao médio, será que basta dizer isso, para que o mistério de como se interpreta a quantidade nominal fique resolvido?

A explicação citada, nossa velha conhecida, ilustra alguns pontos importantes sobre como a escola tradicionalmente lida com a diferença de significado entre palavras no singular, como ‘bola’, e no plural, como ‘bolas’. Ela adota uma oposição binária: de um lado está o singular, que significa um só ser ou um só grupo; e de outro, o plural, que indica dois ou mais seres ou grupos. O problema é que essas duas alternativas não dão conta da enorme riqueza de interpretações para a quantidade nominal que encontramos no português, tal como falado no Brasil (PB).

A morfologia estuda a relação entre forma e significado, e às vezes, como em ‘compramos’, essa relação não é de um para um. Como saber se a compra se deu no passado ou no presente? A ambiguidade é desfeita com contexto: em ‘Você não vai precisar ir à padaria hoje. Nós já compramos pão.’, a compra ocorreu no passado; já em ‘Nós adoramos pão quentinho, por isso compramos pão diariamente’, o verbo está no presente. Isso traz à luz um ponto fraco daquela tradicional explicação: a falta de contexto. Para desinências verbais como {_amos}, sem a sentença completa não temos como saber se determinada compra já aconteceu ou se é habitual. Se mostrar palavras isoladas, fora de contexto, é complicado até para a morfologia, imagine para a semântica! O pior é que, geralmente, os materiais de aula recortam a palavra – assim como vemos na explicação de Cegalla, que traz ‘ave’, ‘bando’ e ‘aves’ isoladamente. O mal disso é que não dá para interpretar a quantidade de um substantivo (ou nome, como se diz na teoria linguística) examinando palavras fora de sentenças.

Por outro lado, olhando para a linguagem em uso, não dá mais para manter que ‘ave’ (no singular!) sempre significa exatamente uma unidade. Sim, claro, quando digo ‘Na Flórida (EUA), uma ave da espécie casuar matou seu próprio criador’², estou falando de um único ser. Mas se eu digo ‘Os filhotes de ave costumam piar quando estão com fome’, ninguém entenderá que eu falo sobre as crias de uma ave só; e, no caso de ‘A ave casuar tem garras afiadas, que podem chegar a 10 cm’, não vamos achar de jeito nenhum que o assunto é um único ser, mas compreendemos que está sendo fornecida uma característica de todo e qualquer indivíduo da espécie casuar.

Os nomes aparecem nas aulas e materiais escolares sempre absolutamente sozinhos, não só fora de sentenças, mas até desacompanhados de determinante; ou seja, a explicação tradicional ignora a contribuição dada pelos artigos, demonstrativos, enfim, por aquelas palavrinhas funcionais que aparecem logo antes dos nomes em PB. Apesar de não haver morfema de plural em ‘ave’ em nenhum dos exemplos seguintes, percebemos diferenças na interpretação de quantidade, por exemplo, entre ‘aquela ave’ (um único ser) e ‘toda ave’ (todos os seres que se qualifiquem como ave).

Também costuma faltar, na maioria das explicações tradicionais, o reconhecimento de que alguns nomes simplesmente não aceitam morfologia de plural (*‘saúdes’³, *‘gentes’) e de que outros, quando pluralizados, têm interpretações muito distantes da famosa “dois ou mais seres”.

2 <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/fotos/ave-mais-perigosa-do-mundo-mata-seu-proprio-criador-nos-eua-16042019#!/foto/6>

3 O símbolo * indica que aquela forma linguística não é produzida espontaneamente.

“Em alguns desses nomes não-contáveis, o plural alude a diferentes espécies: vinhos (o tinto, o branco, o rosé)” (cf. BECHARA, 2009, p. 98).

Um erro comum é reduzir tudo à verificação da presença ou ausência do morfema {-s}; outro é examinar o número nominal na palavra em isolamento, sem considerar a contribuição semântica do determinante e da sentença, como um todo; outro ainda é não distinguir entre nomes massivos (ou não-contáveis) e contáveis, ou, mesmo distinguindo um do outro, como Bechara, não explicar por que motivo o morfema de plural não é aceito por alguns nomes massivos. O tipo de sentença influi (em sentenças do tipo de ‘Uma ave matou seu próprio criador’, entendemos ‘uma ave’ como um único ser, mas não em sentenças do tipo de ‘As garras de uma ave casuar podem chegar a 10 cm’). As explicações tradicionais são estreitas demais para comportar a enorme variedade de leituras que os nomes no singular e no plural podem assumir. Há muitas outras interpretações para a quantidade nominal além de “um único ser” para o singular e de “dois ou mais seres” (ou “dois ou mais tipos”) para o plural.

Ainda bem que, como falantes nativos, baseamos nossa interpretação de quantidade para os nominais no nosso conhecimento inato, e não dependemos das explicações tradicionais, né? A gente interpreta e se expressa eficientemente, apesar dessas explicações serem tão limitadas. Mas podemos fazer melhor: podemos explorar esse conhecimento na escola, trazendo à tona os mecanismos de geração e interpretação de significado. A sistematização do próprio conhecimento linguístico proporcionará aos alunos um manejo mais rico dos recursos gramaticais, subsidiando a produção e a interpretação de textos.

O SIGNIFICADO DE SINGULAR OU PLURAL

A clássica visão de singular e plural é posta em xeque primeiramente pelo fato de ela não se aplicar regularmente. Há nomes cuja forma plural não é natural:

- (1) a. *Tem várias gentes no supermercado hoje. Estava lotado⁴!
- b. O novo escritório será bem menor que este. Maria não tem como levar todos os móveis.
*A sala nova teria tantas mobílias que não seria possível andar lá dentro.

4 ‘Gentes’ pode ser usado como sinônimo de ‘povos’, ‘nações’, mas isso já não é muito usual. Manoel Bandeira, no poema “Consoada”, descreve a morte como a “a indesejada das gentes”; mas, fora da poesia, na linguagem do dia a dia, o plural de ‘gente’, coletivo de pessoas, não é produzido no Brasil.

- c. Não param de chegar grupos de crianças para o aniversário do Joãozinho! *Não temos espaço para todas essas meninas!
- d. *João tem umas confianças inabaláveis em Maria.
- e. *Passar muitas raivas durante a gravidez faz mal para o bebê.
- f. *Flávia tem umas saúdes perfeitas.

Os exemplos em (1) ilustram nomes agramaticais no plural, um fato que a tradição nem menciona. Esses nomes são da mesma classe semântica de outros que, quando pluralizados, significam “dois ou mais tipos”, como ‘vinho’ (BECHARA, 2009). Nomes não-contáveis, ou de massa, aparentemente não se encaixam na explicação tradicional. Mas como vamos testar um nome para saber é massivo ou contável? A tradição não explica. Há diversas teorias concorrentes sobre como separar essas classes semânticas (ver PARAGUASSU MARTINS; MÜLLER, 2007). Imagine que Joãozinho chegou da escola com fome e fez um lanche reforçado: tomou três copos de leite batido com chocolate e comeu três unidades de biscoito. Observe como podemos descrever isso:

- (2) a. João comeu (três) biscoitos.
- b. #João tomou (três) leites⁵.

No cenário dado, a ideia de grande quantidade não pode ser expressa colocando no plural o nome ‘leite’, embora seja natural o plural do nome ‘biscoito’. Esse comportamento indica que o nome em posição de complemento do verbo em (2a) é contável, mas aquele em (2b) é massivo.

Gramáticos tradicionais como Bechara, ao dividirem os nomes em massivos e contáveis, caracterizam os de massa por gerarem, no plural, a leitura de “dois ou mais tipos”. Mas isso não é privilégio de nomes massivos. Imagine que Maria está provando biscoitos numa fábrica, e ela experimentou os tipos maisena, água e sal, cookie e recheado de morango; Pedro está num festival de maçãs e experimenta quatro tipos: a gala, a red, a verde e a fuji; João está numa loja de café expresso e experimentou três tipos de leite com o expresso: o tradicional leite de vaca, o de amêndoas e o de caju. Para indicar dois ou mais tipos, o plural vai bem com contáveis e massivos:

5 O símbolo # indica que a interpretação almejada não é obtida (por exemplo, de (2b) não se entende que João tomou 3 copos de leite).

- (3) a. Maria provou quatro biscoitos.
b. Pedro provou quatro maçãs.
c. João experimentou três leites.

Uma vez que essa leitura de tipos emerge também para nomes contáveis, ela não serve para identificar quais nomes são massivos; o que distingue os massivos dos contáveis é a falta da leitura de “dois ou mais seres” no plural, exemplificada em (2b). Além disso, nem todos os massivos pluralizados dão ideia de tipo:

- (4) a. Há muito tempo, nas águas da Guanabara, o dragão do mar reapareceu.
b. Réveillon 2020: turistas lotam as areias de Copacabana com pedidos de união e paz.
c. O filme “As neves do Kilimanjaro” se baseia num livro de Ernest Hemingway.

Pluralizados, nomes de massa expressam abundância ((4a) diz que a baía da Guanabara tem muita água) ou extensão grande (segundo (4b), a praia de Copacabana é longa, sendo composta por muita areia). ‘Neves’, no exemplo (4c), pode ser entendido como indicando o produto de seu acúmulo continuado no famoso monte da Tanzânia, após ter nevado por sucessivos invernos.

Vimos que nem tipos são leituras exclusivas para nomes plurais massivos (estão disponíveis para contáveis também), nem nomes massivos no plural expressam exclusivamente tipos – há a leitura de plural de abundância, ilustrada em (4). Há ainda mais interpretações para nomes massivos plurais, como as de episódios (contamos acontecimentos distintos, em lugares ou momentos separados):

- (5) a. As dores de cabeça dela são intensas e frequentes.
b. MP 936 é prorrogada: veja como ficam as reduções e suspensões de contrato.

Nos exemplos (5), temos episódios distintos de dor de cabeça, em momentos diversos; e a redução proporcional da jornada e do salário, ou suspensão temporária do contrato, de cada trabalhador; nesse último exemplo, a individualização é feita pela distribuição do contrato pelos membros do conjunto dos trabalhadores em tempos de pandemia. Nenhuma dessas interpretações de plural é de tipo.

Se nem todos os nomes de massa aceitam a morfologia de plural, por outro lado não há nomes contáveis agramaticais no plural. Quando aceitam a morfologia de plural, os nomes de massa nunca são interpretados como “dois ou mais seres”, mas podem ser lidos de muitas formas: como dois ou mais tipos (3c), dois ou mais episódios/acontecimentos (5a), como grande abundância (4a) ou grande extensão (4b). A clássica oposição entre presença e ausência de morfema plural não funciona bem para os massivos. Mas então, será que, se excluirmos os massivos, dará tudo certo? Os massivos são os problemáticos? Não. Se olharmos bem, veremos que nem os contáveis são um paraíso para a definição da GT. Já observamos que contáveis no plural também podem ter leitura de tipos (3a). Eles podem ter ainda leitura de episódios, eventos ou acontecimentos:

- (6) a. Te conheço de outros carnavais.
b. O Brasil se aproxima de 157 mil mortes por Covid-19.
c. Muitos almoços em família foram cancelados por causa do coronavírus.

Levando em conta os fatos, também a interpretação dos nomes contáveis pluralizados não pode ser reduzida a “dois ou mais seres”. Há diversas interpretações para o plural, tanto de contáveis quanto de massivos. Uma outra diferença de comportamento entre as classes semânticas nominais no plural é quanto à leitura de nome de espécie. Nessa leitura, os massivos jamais são licenciados no plural; já os contáveis nomeiam espécies estando no plural ou no singular:

- (7) a. A banana tem potássio.
b. As bananas têm potássio.
c. O oxigênio é abundante no planeta Terra.
d. *Os oxigênios são abundantes no planeta Terra⁶.

A referência a espécie requer um tipo de sentença que traz uma propriedade permanente ou inerente dela; esse tipo de sentença faz parte do grupo das sentenças genéricas (MÜLLER, 2003). Adiante, veremos mais sobre esse tipo de sentença, que também influencia as leituras de quantidade.

6 Somente leituras de subespécies seriam licenciadas para nomes massivos; a leitura de uma espécie geral e única está disponível no plural exclusivamente para nomes contáveis.

ESTRUTURA DO SINTAGMA E TIPO DE SENTENÇA

Além de depender de o nome ser massivo ou contável, a interpretação de número depende também da estrutura do sintagma nominal. O PB tem uma variedade de estruturas nominais muito rica (QUADROS-GOMES; SANCHEZ-MENDES, 2018). Temos sintagmas nominais em posição argumental muito longos, como em “Todos os meus poucos e generosos bons amigos vieram” (o núcleo nominal do único argumento do verbo ‘vir’ é ‘amigos’, e tudo o que vem antes são ou determinantes⁷ – ‘todos’, ‘os’, ‘meus’ – ou modificadores – ‘poucos’, ‘generosos’, ‘bons’), e outros mínimos, sem nada além do núcleo, como em “Amigo não se compra, se conquista”. Este último exemplo de nominal, sem determinante algum, é chamado de nome nu. O PB, além de com os sintagmas de determinante, conta com o nome nu singular (‘amigo’, no último exemplo) e o nome nu plural (‘amigos’, em “Amigos não estão à venda”). Será que a interpretação de quantidade varia em decorrência da presença ou ausência de determinante? Vamos ver? Quantos ovos há em cada um dos exemplos a seguir?

- (8) a. O pacote caiu. Todos os ovos quebraram.
 b. O pacote caiu. Vários ovos quebraram.
 c. Quando o pacote caiu, alguns ovos quebraram.
 d. O pacote caiu e o ovo quebrou.
 e. Quando o pacote caiu, este ovo quebrou.
 f. Porque o pacote caiu, um ovo quebrou.

Nos exemplos acima, a morfologia e a semântica da quantidade nominal coincidem. De (8a) a (8c), o nome contável ‘ovos’ está morfologicamente no plural e, semanticamente, também passa a ideia de “dois ou mais seres”. De (8d) a (8f), o nome ‘ovo’ está morfologicamente no singular e é interpretado como “um único ser”. Aparecem determinantes distintos nesses exemplos. Mas agora vejamos alguns outros exemplos:

- (9) a. Não vai dar para fazer seu bolo. Já usei todo ovo que eu comprei.
 b. Cada ovo veio de um tamanho.

7 Determinantes e/ou quantificadores são palavrinhas funcionais que precedem o nome, formando um sintagma de determinante com ele. Exemplos: ‘o’, em ‘o ovo’, ‘este’, ‘todo’, ‘cada’ etc. (para mais detalhes, ver “Para Conhecer Semântica”, p. 79). Modificadores nominais são as palavrinhas que aparecem à direita do núcleo nos SNs, como ‘verde’ em ‘as bananas verdes’, (para mais detalhes, ver **Para Conhecer Semântica**, p. 153).

Nos exemplos (9), a morfologia não coincide com a semântica. Embora ‘ovo’ esteja morfologicamente no singular, não interpretamos o sintagma nominal como “exatamente um ser”, mas como “dois ou mais seres”. Esses determinantes são especiais, pois, embora fiquem agramaticais se pluralizados (*‘cadas ovos’, *‘todos ovos’), semanticamente dão sempre a ideia de pluralidades.

Talvez você tenha observado que o tempo verbal das sentenças de (8) e (9) é passado. Essa pista é importante. O pretérito perfeito é típico de um tipo de sentença. As sentenças em (8) e (9) são chamadas de episódicas, por descreverem certo episódio, um acontecimento ou evento que teve lugar num ponto do espaço, num momento específico. Se mudamos o tipo de sentença, mesmo os determinantes que eram bem-comportados, em que a morfologia e a semântica não conflitavam, aqueles que aparecem em (8), mudam de interpretação. As sentenças genéricas, que já apareceram em (7), descrevem propriedades permanentes do seu sujeito, que são características atemporais, inerentes do indivíduo, ou que valem para todas as realizações da espécie: se for ovo, então... Vejamos como entenderemos as próximas sentenças, não mais episódicas, mas todas genéricas, embora tragam o artigo definido, o mesmo determinante presente em (8d):

- (10) a. O ovo deveria fazer parte da sua dieta.
b. Os ovos deveriam fazer parte da sua dieta.
c. O ovo geralmente tem casca.
d. Os ovos geralmente têm casca.

Cada um dos pares de sentenças <a,b> e <c,d> traz o mesmo predicado sentencial, com a diferença de que o primeiro membro do par traz como sujeito ‘o ovo’, no singular, e o segundo membro do par traz ‘os ovos’, no plural. No entanto, apesar dessa diferença em morfologia, para todos os exemplos em (10) a interpretação é a de que o predicado é válido para qualquer ser que seja classificado como pertencendo à espécie ovo. Isso mostra que, no contexto de sentenças genéricas, mesmo para aqueles sintagmas de determinante que eram bem-comportados em sentenças episódicas, a distinção morfológica de número não resulta em distinção semântica. A ausência de morfema plural, em sentenças genéricas, não corresponde à leitura de “exatamente um ser”.

Ah, então também temos de observar o tipo de sentença? Sim! Até aqui, os fatos nos levam a concluir que só dá para manter a oposição binária tradicional em um contexto muito restrito: ela só dá certo quando examinamos sintagmas de determinante com núcleo contável, dentro de sentenças episódicas. Se for outro o tipo de sentença, no caso, se for uma sentença genérica, essa dicotomia não vale mais. Se trocarmos o núcleo contável por um nome massivo, ela não se sustenta mais. E ainda nem falamos nos nomes nus! Se não houver determinante realizado, a nossa interpretação da quantidade nominal também não será aquela que a GT diz que é. Verifique:

- (11) a. Eu me assustei. Derrubei o embrulho. Ovos quebraram.
b. Vou fazer uma gemada. Meu avô voltou do sítio e trouxe ovo pra nós.

Verificamos que as sentenças em (11) são episódicas. O plural nu ‘ovos’, em (11a), é interpretado como duas ou mais unidades. Porém, com o nu singular ‘ovo’, em (11b), já temos um descompasso com a oposição binária tradicional (que nos induziria a compreender que um único ovo foi trazido pelo avô), pois é perfeitamente possível usar (11b) para descrever uma cena em que dúzias de ovos foram trazidas para nós.

Precisamos colocar um novo elemento na conta: a explicação tradicional para a quantidade nominal não só se limita aos nomes contáveis (excluindo os massivos), mas ela exclui certo tipo de estrutura, a dos nomes nus. Haver ou não determinante é tão importante quanto ser ou não contável ou quanto haver ou não morfema de plural realizado. Quando dizemos ‘Comprei livro esta semana’ ou ‘Comi frango este ano’, não estamos nos referindo a exatamente um indivíduo da classe dos livros ou dos frangos.

A EXPRESSÃO DO SINGULAR EM PB

Se, como vimos, a mera ausência do morfema plural não garante a interpretação de um único ser, que estratégias a nossa língua materna oferece para expressar essa noção semântica de singular? A noção de singular só pode ser expressa por meio de sintagmas de determinante singulares, observadas as condições arroladas até aqui: (i) em sentenças episódicas; e (ii) com núcleo nominal da classe semântica contável. Quando queremos dar a ideia de exatamente um indivíduo, temos de usar um sintagma de determinante singular (“O ovo quebrou”). O singular nu

não se presta a expressar a ideia de “exatamente um ser”. Porém, precisamos atentar ainda para o fato de que nem todo sintagma de determinante morfológicamente singular é semanticamente singular. Quando o centroavante palmeirense, antes de um jogo de seu time contra o Flamengo, diz que “Qualquer time pode ser batido”, ele não está dizendo que existe exatamente um time, o Flamengo, que o Palmeiras tem a capacidade de vencer, mas defendendo que o Palmeiras poderia vencer quantos adversários viesse a ter. Ao dizer que “Toda mulher é meio Leila Diniz”, Rita Lee não afirma que conhece uma mulher em particular com as qualidades dessa atriz brasileira, e sim afirma sua crença de que, se se tratar de uma mulher, então ela necessariamente terá a garra de Leila. Como verificamos, os sintagmas de determinante ‘qualquer’ + nome e ‘todo’ + nome (sem artigo), apesar de morfológicamente singulares, sempre são interpretados como pluralidades.

Outros determinantes do PB têm tanto forma morfológicamente singular quanto plural, como o artigo definido (“A carta chegou”/“As cartas chegaram”) e os demonstrativos (“Aquele homem é meu tio”/“Aqueles homens são meus tios”). Alguns determinantes, porém, apresentam-se apenas exclusivamente com morfologia plural, e selecionam semanticamente pluralidades, como vemos aqui:

- (12) a. José fala diversas línguas./*José fala diversa língua.
b. Distintas atrações culturais movimentam o mês de julho./*Distinta atração cultural movimenta o mês de julho.
c. Existem diferentes tipos de logotipo./*Existe diferente tipo de logotipo.

Se o PB tem determinantes exclusivamente plurais, haverá também determinantes que são semanticamente sempre singulares na nossa língua? Vejamos... Alguns determinantes morfológicamente singulares, como ‘cada’ e ‘um’, selecionam semanticamente nomes contáveis (isto é, não aceitam núcleos massivos), mas será que formam nominais com o significado de exatamente um indivíduo? Não podemos generalizar.

‘Um’ é ‘ambíguo’ entre ‘exatamente um’ e ‘qualquer’/‘todo’. Por exemplo, a sentença “Um cachorro não se dá bem com um gato” pode ser entendida tanto como sinônima de “Meu cachorro Fiel não se dá bem com meu gato Félix” quanto pode ser lida como “Se for cachorro, não vai se dar bem com gatos em geral”. Há contextos que eliminam a ambiguidade (atentem

para o fato de que a primeira sentença é episódica e a segunda é genérica), como “Um cachorro latiu” e “Um cachorro é um mamífero”.

Já o sintagma formado por ‘cada’⁸ sempre será interpretado como uma pluralidade, uma vez que esse é um operador distributivo, não à toa muito frequentemente presente nos enunciados de problemas de multiplicação em matemática do fundamental, como o seguinte: “Maria comprou 3 cartelas de ovos. Cada cartela tem 12 ovos. Quantos ovos Maria comprou?” A resposta é 36, e chegamos a ela distribuindo a quantidade de uma dúzia de ovos pelas cartelas individuais que Maria adquiriu.

Encontramos em PB determinantes especializados em nomes contáveis, os quais, no entanto, nem sempre formam sintagmas de determinante semanticamente singulares; mas não encontramos na nossa língua materna, por outro lado, nenhum determinante especializado em núcleos massivos. Além disso, nenhum sintagma de determinante do PB gera exclusivamente a leitura semântica singular (a de exatamente um indivíduo), ainda que alguns sintagmas de determinante gerem exclusivamente leituras semanticamente plurais (tais como ‘diversos alunos’).

Concluindo, somente certos sintagmas de determinante singular, com núcleos contáveis, em sentenças episódicas, podem expressar a ideia de um único indivíduo:

- (13) a. Um aluno saiu.
b. O aluno saiu.
c. Aquele aluno saiu.

Parece ser bem mais difícil expressar o singular do que o plural na nossa língua. Mas, afinal, que operação semântica faz esse tal de plural?

A SEMÂNTICA DO PLURAL

Já vimos como a morfologia e a semântica estão em descompasso. Na oposição singular versus plural, pensando em termos de cardinalidade, embora morfologicamente o plural seja o mais marcado (o plural é realizado no PB pelo acréscimo à palavra de um morfema especial,

8 ‘Cada’ é outro exemplo de como o número morfológico é diferente do número semântico: morfologicamente, ‘cada’ não pode ser plural (*‘cadas cartelas’), mas semanticamente o sintagma encabeçado por esse determinante é sempre plural (‘cada cartela’ só se refere a duas ou mais, nunca a uma única).

audível e legível, o {_s}, enquanto o singular não é pronunciado nem anotado, daí ser marcado por um sinal de vazio, \emptyset), semanticamente o plural é menos marcado que o singular nas línguas naturais. Isso significa que, em termos de semântica, a ideia de quantidade “exatamente igual a um indivíduo” necessita do uso expressivo de mais recursos por parte do falante que a ideia de “diversos indivíduos”, que é a mais geral, aquela que mais aparece, mesmo sem fazermos uso de operações especiais. Já vimos que o próprio licenciamento do morfema de plural está sujeito a condições, e vimos como a interpretação da quantidade nominal é complexa. Um tema muito pesquisado na semântica gramatical é qual é a contribuição do acréscimo do morfema de plural ao nome, ou seja: qual é a semântica desse morfema, o {_s}? Os fatos precisam ser analisados à luz de uma teoria, e às vezes há mais de uma forma de ver os mesmos fatos. Por exemplo, há duas teorias concorrentes sobre o plural nominal: (i) o plural é inclusivo (expressa qualquer quantidade, inclusive a correspondente a um único indivíduo) e (ii) o plural é exclusivo (expressa apenas somas, deixando de fora as singularidades). A tradição gramatical se inclina para o plural exclusivo, ao dar como significado da morfologia de plural “dois ou mais seres”.

Numa teoria, o plural pode expressar qualquer quantidade, incluindo o chamado “singular”; o singular (como a quantidade de homens em “aquele homem ali”) expressa apenas uma parte das noções de quantidade que o plural expressa, a parte correspondente a “exatamente um”. Pragmaticamente, as formas com sentido mais restrito, quando autorizadas pela ideia que se deseja expressar, quando possíveis, sempre são as preferidas, pois são mais informativas. O ouvinte vai raciocinar que o falante, para ser mais claro e informativo, tendo à sua disposição uma expressão que significa “exatamente um”, vai deixar para usar a expressão concorrente, que tanto pode expressar a noção de exatamente um quanto a de dois ou mais, apenas quando quiser mesmo dar a ideia de dois ou mais. Temos aí um encontro da semântica com a pragmática (na linha das máximas de Grice, como a da quantidade, que diz “seja o mais informativo que puder nas suas trocas verbais”, e a do modo, que diz “seja o mais claro possível”).

Tínhamos insistido na necessidade de dar explicações em acordo com os fatos. Agora estamos vendo que os mesmíssimos fatos podem receber diferentes explicações, conforme as ferramentas teóricas utilizadas. Tem muita coisa que existe no mundo, como o coronavírus, que a gente não enxerga a olho nu, mas só com um microscópio poderoso; também nas línguas naturais há pontos menos observáveis, difíceis de perceber sem a intermediação da teoria. Claro, no ensino básico não se fomenta um debate teórico, mas há fatos muito curiosos que podem ajudar a colocar a pulga da curiosidade científica atrás da orelha dos meninos. Por exemplo,

há alguns fatos apresentados como argumentos a favor de uma visão do plural como inclusivo. Observe a adequação das respostas nas seguintes interações:

(14) Pergunta: Você tem filhos? (indagação feita a uma mãe de filho único)

Resposta: a. Sim, tenho um filho. (resposta normal)

b. # Não, tenho um filho. (resposta estranha)

(15) X diz: Esta sala não tem cadeiras. (dito de uma sala vazia, sem cadeira alguma dentro)

Y comenta: Sim, esta sala não tem cadeiras. (normal)

(16) pedinte: Pode me dar uns trocados? (dito a um passante, com a mão estendida)

Resposta: a. Sim, toma aqui esta moeda. (resposta normal)

b. # Não, posso dar um só, vou precisar do resto. (resposta estranha)

(17) Garotinho (preso 5 vezes): Witzel tem problemas de corrupção.

Resposta: a. Sim, tem aquela compra dos respiradores para pacientes com coronavírus. (normal)

b. # Não, tem um só: o superfaturamento dos respiradores. (resposta estranha)

Os defensores do plural inclusivo argumentam que, na pergunta em (14), ‘filhos’ está no plural; se o significado de um nome no plural fosse “dois ou mais indivíduos”, esperaríamos que a resposta mais aceitável fosse a (14b), nunca a (14a), que fala de um filho único. Em (15), o nome plural ‘cadeiras’ é aceito para descrever zero cadeiras na sala, e não uma quantidade acima de duas unidades; se houvesse uma única cadeira na sala, a sentença dita por X seria julgada falsa, apesar de o nome estar morfologicamente no plural. Em (16), o pedido por alguns ‘trocados’ (nome na forma plural) é atendido mesmo que se dê uma moeda ou um trocado só; e em (17), a acusação de um político a outro usa ‘problemas’, no plural, e não dá pra discordar dele alegando que o número de problemas é menor que dois. Se a semântica do morfema de plural fosse exclusiva, os resultados seriam outros, diz a teoria do plural inclusivo.

Não queremos resolver um problema teórico dessa magnitude neste momento. O que podemos concluir sem sombra de dúvida é que a presença de morfologia plural num nominal resulta em aumento de quantidade em termos de cardinalidade, volume, grau e extensão (não exclusivamente em termos de número).

RIQUEZA DE INTERPRETAÇÕES

O ensino escolar examina a quantidade nominal pelo viés do número; contudo, a quantidade nominal não se resume a número. Por exemplo, quem você diria que tem mais dinheiro, João, dono de uma única nota de duzentos reais, ou Maria, que tem cinco notas de dez reais? Apesar de Maria ganhar em cardinalidade ou número (se contarmos as notas, ela tem 5 vezes o que João tem), aposto que você respondeu que João tem mais dinheiro que Maria, pois o valor da única nota dele compra 4 vezes aquilo que a soma de todas as notas de Maria pode comprar. ‘Dinheiro’ é um nome massivo (não dizemos *‘3 dinheiros’), e ‘real’ é um nome contável (dizemos ‘10 reais’); no entanto, mesmo se eu usasse um nome contável na pergunta (“Quem tem mais reais?”), aposto que você responderia que é o João. Por suas próprias respostas você já deve ter se dado conta de que a quantidade nominal não cabe no binômio “um ser” ou “dois ou mais seres”, nem pode ser só número (ou cardinalidade).

Pesquisas de julgamento de quantidade (BARNER; SNEDEKER, 2005) mostraram que é bem frequente a interpretação de volume. Nesse tipo de experimento, pergunta-se a falantes nativos de uma língua natural em que figura há mais de alguma coisa.

Figura 1 – Julgamento de quantidade



Fonte: www.roberta.neg.cce.ufsc.br, experimento CAAE 31107114.6.0000.0102

Observe que, na ilustração, Maria segura três bolas pequenas, e Joana uma só, mas bem maior. Em resposta à pergunta “Quem tem mais bola?”, “Maria” representa uma interpretação de cardinalidade (número), e “Joana” uma interpretação de volume.

Pesquisas posteriores, feitas com esse método de julgamento de quantidade, foram aplicadas em várias línguas, inclusive em PB. Para contáveis (‘aluno’, ‘carro’), a interpretação de quantidade preferencial é a de número ou cardinalidade, mas para os chamados nomes massivos de substância (‘poeira’, ‘lama’), a leitura de quantidade preferencial é de volume; para os massivos que nomeiam uma soma de partes contáveis (‘gente’ é um conjunto de pessoas, ‘móbilias’ é um conjunto de móveis), a leitura preferencial é de cardinalidade – os componentes são contados (ver PIRES DE OLIVEIRA, 2017; ou BEVILÁQUA; PIRES DE OLIVEIRA, 2018).

Então, “número”, estrito senso, é no máximo a metade da história da quantidade nominal: a outra metade é volume. Alguns nomes de massa não podem ter sua quantidade expressa em cardinalidade sem antes serem medidos (por copos, xícaras, colheradas, litros, quilos etc.) ou empacotados (por embalagens comerciais, como caixinhas, latas, vidros etc.). Mesmo nomes nus contáveis podem vir a ser interpretados como volume em certos contextos (‘Maria está carregando muito livro’ pode expressar que ela tem muito volume nos braços). Podemos ainda analisar a quantidade de uma mesma coisa, por exemplo, o tanto de roupa que cabe numa mala⁹ ou na máquina de lavar roupa, tanto em termos de número de peças (cardinalidade) quanto em termos de volume (por peso).

Se a exclusividade da ideia de “número” da abordagem tradicional já fica comprometida pela alta frequência de interpretações de volume, que dizer da interpretação dos nominais a seguir?

- (18) a. Previsão do tempo: dias com muito sol.
b. Ela sentiu muita vontade de comer jabuticaba na gravidez.
c. A nova lei trabalhista trouxe muita insegurança aos trabalhadores.
d. Ronaldinho Gaúcho tem pouco tempo de Atlético.
e. É ruim trabalhar com pouca saúde.
f. Num Brasil de pouca leitura, nascem mais clubes de livro.

9 O conteúdo de uma mala de viagem pode ter sua quantidade expressa em cardinalidade, arranjado por tipos (33 itens: 5 pares de sapato, 7 blusas, 2 saias, 3 calças, 1 shorts, 1 biquíni, 1 roupa de ginástica, 1 pijama, 3 pares de meias, 2 sutiãs, 6 calcinhas, 1 nécessaire com itens de higiene pessoal) ou em volume (1,9 kg ou 34l).

- g. A série The Square traz muita ironia para pouca discórdia.
- h. Fazer musculação com pouco peso também é eficaz.
- i. A privacidade dos nossos dados segue um caminho sem muita chance de solução

Sem dúvida, ‘muito’ e ‘pouco’ nos exemplos (18) não mexem com a quantidade do nominal que precedem do mesmo jeito que vemos em “tem muita mulher pra pouco homem nessa festa”, ou “é muita areia para o meu caminhãozinho”. Não dá para analisar nada em (18) em termos de cardinalidade ou volume, em quantidades físicas. O que une as quantidades nominais em (18) é uma ideia de aumento ou diminuição de grau, de intensidade. Em (18a), por exemplo, o sentido é de muito calor ou de um sol muito brilhante, propiciando ida à praia, por exemplo. Apesar de ‘sol’ ser um nome contável, uma leitura cardinal não é possível para (18a), nem seria possível colocar ‘sol’ no plural, pois sabemos que falamos da influência no clima do único sol visto no firmamento terrestre. Também não há uma leitura de massa, nem de tipo, nem de volume para a sentença (18a). Em outros contextos, como na expressão ‘decorridos muitos sois’, em que estamos contando os episódios de nascimento e pôr do sol, ou seja, os dias, podemos usar plural; também ficou famosa a notícia do estagiário da Nasa, de 17 anos, que, no primeiro dia de trabalho, descobriu um planeta com dois sóis. Porém, a leitura de grau é a única para esse uso meteorológico. Falamos trivialmente em tamanho de vontade, tamanho da mentira, da fineza da ironia, em quanta fome temos, e essas “quantidades” nominais não são tridimensionais, e sim são avaliações de referentes específicos desses nomes em termos de escalas crescentes, que vão do menor para o maior grau. Há muito além de número em quantidade nominal, e precisamos expandir nossos conceitos e olhares.

SISTEMATIZAÇÃO

Vamos retomar o que descobrimos juntos. Pontuamos que as definições da gramática tradicional (GT) não resistem ao exame dos fatos. A GT trata de número em termos de uma oposição binária entre plural e singular, confundindo morfologia e semântica. Essa dicotomia é válida morfologicamente, mas não pode ser transposta para a semântica. As tabelas a seguir mostram como, na maioria das situações, a oposição tradicional singular-plural falha. A

definição tradicional de plural e singular diz que se o nome com o morfema de plural (com **_s**) é interpretado como uma quantidade maior ou igual a dois indivíduos, e o nome morfológicamente singular, com o morfema zero (**_∅**) (símbolo que representa um conjunto vazio) é sempre interpretado como exatamente um. Nas tabelas abaixo, combinamos os fatores estrutura do sintagma (nominal nu versus sintagma de determinante), o tipo de sentença (genérica ou episódica) com a morfologia, chegando a oito exemplos. Para os nomes contáveis (tabela 1), as interpretações geradas para o nome contável só estão de acordo com as previstas pela GT em 3 casos (em amarelo). No caso dos nomes massivos (tabela 2), só uma leitura dentre os oito exemplos é compatível com a definição da GT.

Tabela 1 – Nomes contáveis¹⁰

Comparação do julgamento de quantidade à Interpretação prevista						Tal como previsto pela GT?
estrutura	sentença	morfema	Exemplo	2 ou +	1 só	
NOMINAL NU	SENTENÇA EPISÓDICA	_	Comprei <u>maçã</u> na feira.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
		_s	Comprei <u>maçãs</u> na feira.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	sim
	SENTENÇA GENÉRICA	_	<u>Maçã</u> tem ácido fosfórico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
		_s	<u>Maçãs</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
SINTAGMA DE DETERMINANTE	SENTENÇA EPISÓDICA	_∅	Comprei <u>a maçã</u> na feira.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	sim
		_s	Comprei <u>as maçãs</u> na feira.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	sim
	SENTENÇA GENÉRICA	_∅	<u>A maçã</u> tem ácido fosfórico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
		_s	<u>As maçãs</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não

10 O símbolo indica que a interpretação ocorre, e o , que a interpretação não ocorre.

Tabela 2 – Nomes massivos

Comparação do julgamento de quantidade à Interpretação prevista						Tal como previsto pela GT?
estrutura	sentença	morfema	Exemplo	2 ou +	1 só	
NOMINAL NU	SENTENÇA EPISÓDICA	–	Tomei <u>leite</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	não
		–s	?Tomei <u>leites</u> .	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sim (tipo)
	SENTENÇA GENÉRICA	–	<u>Leite</u> tem cálcio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	não
		–s	** <u>Leites</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não
SINTAGMA DE DETERMINANTE	SENTENÇA EPISÓDICA	–	<u>O leite</u> derramou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não
		–s	** <u>Os leites</u> derramaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não
	SENTENÇA GENÉRICA	–	<u>O leite</u> é um produto animal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não
		–s	** <u>Os leites</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não

Concluimos que a interpretação da quantidade nominal é bem mais complexa do que a tradição diz. A quantidade nominal é um produto da combinação de (pelo menos) quatro fatores, todos igualmente importantes: (i) o tipo de sentença (se ela é episódica ou genérica), (ii) a estrutura sintática do sintagma nominal (se há ou não determinante), (iii) o núcleo nominal (se é massivo ou contável); e (iv) a presença ou ausência de morfema plural. É necessário levar em conta todas essas variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem, se dependêssemos apenas do que é dito na gramática tradicional (GT) para interpretar nomes no singular ou no plural, não seríamos bem-sucedidos. Felizmente, quem é fluente numa língua já sabe como operar com ela, sem precisar de explicações. Mas vamos à escola para enriquecer os nossos conhecimentos, e queremos ter mais consciência daquilo que fazemos inconscientemente, para termos um domínio melhor das regras da nossa gramática internalizada, o que vai nos render mais expressividade, mais criatividade nas nossas produções, e mais níveis de complexificação nas nossas interpretações de textos falados e escritos. Aulas que partam

das nossas intuições e façam a ponte entre elas e o estado da arte da ciência linguística podem produzir esse resultado tão almejado. É urgente construir uma nova abordagem da semântica da quantidade nominal em sala de aula, que abra os olhos dos alunos para a riqueza desse tópico, que converse com a intuição de falantes deles e os convide a desenvolver um olhar científico e a explorar mais a riqueza expressiva da sua língua materna.

É necessário trazer para o ensino as contribuições da ciência linguística, que propõe generalizações a partir dos fatos e busca teorias que expliquem a regularidade desses achados. Claro, o professor não vai debater teorias complexas em níveis básicos do ensino, mas vai se apoiar no consenso linguístico, em achados já consagrados, para construir ativamente junto com seus alunos regras de sistematização que funcionem logicamente, adequadas aos fatos, e em consonância com o conhecimento linguístico intuitivo dos alunos.

Há muito a explorar: a expressão da quantidade nominal na nossa língua é riquíssima: para além de número (de seres, tipos e episódios), temos interpretações de volume, intensidade, extensão e amplitude.

A receita para a sala de aula tem os seguintes ingredientes: aproveitar o conhecimento disponível na literatura linguística no planejamento das aulas; apresentar sentenças completas; explorar a intuição dos alunos, sistematizando as interpretações voluntariadas por eles; e variar os contextos discursivos no material trabalhado. Apresentaremos agora algumas sugestões de atividades exploratórias, que levem os alunos a descobrirem, juntamente com o professor, os fatos linguísticos relevantes.

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

ATIVIDADE 1

Ao longo de nossa vida escolar, fizemos vários exercícios com um enunciado assim: “passe para o plural as palavras em negrito”. Desta vez, isso não será feito mecanicamente. Peça aos alunos para ouvirem atentamente a música de Arnaldo Antunes, buscando compreender o tema tratado na letra. Pergunte sobre o que essa canção fala. Depois, peça para reescreverem a letra, passando as palavras em negrito ao plural (fazendo as adaptações que for preciso nas sentenças). Na discussão posterior, pergunte aos alunos como foi fazer esse exercício. Diga que tem certeza de que eles conhecem bem a forma plural de cada um desses nomes. Não obstante, o importante é saber se, ao trocarem a forma “singular” pela forma “plural” dos nomes, todas as sentenças produzidas ficaram igualmente boas, ou se algumas soaram estranhas. Quais? Por quê? Então pergunte se, depois de todas as adaptações feitas para que as sentenças soassem

sintaticamente bem após a passagem dos nomes para o plural, se o texto resultante ainda mantém exatamente as nuances de significado percebidas na letra original. Há diferenças de sentido entre a versão original e a resultante da passagem para o plural?

Letra de Muito Muito Pouco (Arnaldo Antunes)

Para ouvir a canção (ou ver o vídeo): <https://www.youtube.com/watch?v=vhv6EfV6s2M>

Nomes no singular	Nomes no plural
Tem muito carro e muito pouco chão	
Tem muita gente e muito pouco pão	
Tem muito papo e muito pouca ação	
Muito parente e muito pouco irmão	
E então?	
O que vamos fazer então	
Com mais um milhão ?	
E depois?	
O que vamos fazer depois	
Com um grão de arroz ?	
Tem muito pouca dúvida e muita razão	
Tem muito pouca ideia e muita opinião	
Muita pornografia e muito pouco tesão	
Muita cerimônia e muito pouca educação	
Tem muito carro e muito pouco chão	
Tem muito dente e muito pouco pão	
Tem muito papo e muito pouca ação	
Muito pouca gente e muita multidão	

ATIVIDADE 2

Peça para os alunos indicarem as imagens que ilustram ‘preguiça’ e as que ilustram ‘preguiças’, e depois discuta as escolhas deles.

1



<https://img.ibxk.com.br/2016/05/11/11143456013201.jpg?w=1040>

2



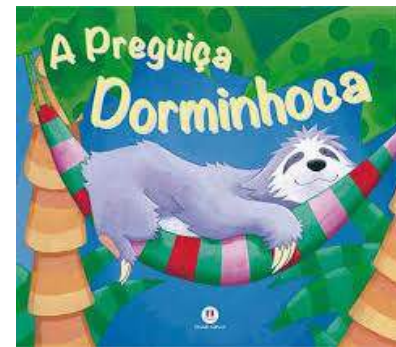
<https://img.vixdata.io/pd/webp-large/pt/sites/default/files/h/homem-preguica-sofa-1216-1400x800.png>

3



<https://www.cirandacultural.com.br/resizer/view/373/373/false/true/1790.jpg>

4



<https://br.pinterest.com/pin/564709240767818230/>

5



<https://img.elo7.com.br/product/zoom/28F827E/caneca-de-ceramica-preguica-cafe-e-muita-preguica-pra-pouca-caneca-para-cafe.jpg>

6



<https://www.youtube.com/watch?v=MZcZ-B7JpVE>

7



<https://brainly.com.br/tarefa/7165236>

REFERÊNCIAS

BARNER, David; SNEDEKER, Jesse. Quantity judgments and individuation: Evidence that mass nouns count. **Cognition**, v. 97, n. 1, p. 41-66, 2005.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEVILÁQUA, Kayron. Sintagmas nominais nus: um experimento sobre a distinção contável-massivo no português brasileiro. Dissertação (Mestrado em Letras) Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. 2015.

BEVILÁQUA, Kayron; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. What do Bare nouns mean cross linguistically? Preliminary results. Abstract presented at **The Mass-Count distinction –A linguistic misunderstanding**, p. 7-9, 2018.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**: com numerosos exercícios: para os alunos do 1º e 2º graus e para todos os estudiosos da língua nacional. Companhia Editora Nacional, 1985.

MÜLLER, Ana Lúcia de Paula. Tipos de genericidade como tipos de modalidade. **Revista Letras**, v. 60, 2003.

PARAGUASSU MARTINS, Nize; MÜLLER, Ana Lúcia de Paula. A distinção contável-massivo e a expressão de número no sistema nominal. **D.E.L.T.A.**, v. 23, p. 65-83, 2007.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. **Dobras e Redobras**: Do Singular Nu No Português Brasileiro: Costurando a Semântica entre as Línguas. EDIPUCRS, 2017.

QUADROS DE GOMES, Ana; SANCHEZ-MENDES, Luciana. **Para Conhecer Semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

A QUANTIFICAÇÃO NOMINAL E O ENSINO DOS PRONOMES INDEFINIDOS¹

Rivanildo da Silva Borges²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Valença do Piauí, PI, Brasil

Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins³

Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, Brasil

Olá! Meu nome é Rivanildo, sou professor de Língua Portuguesa no ensino básico, técnico e tecnológico. Trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus Valença*. Tive a honra de concluir recentemente o Mestrado em Letras pelo Profletras na Universidade Estadual do Piauí, onde participo do grupo de pesquisa “Ensino do Português Brasileiro”.

Olá! Meu nome é Nize Paraguassu Martins, sou professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atuo no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” e sou coordenadora do grupo de pesquisa “Ensino do Português Brasileiro”.

Discutimos neste capítulo o ensino dos pronomes indefinidos, apresentando fundamentos teóricos e possibilidades práticas de análise semântica dessa classe, que não é tão homogênea como faz parecer o conceito comumente utilizado. Partimos de uma observação da abordagem

1 Deixamos nossos agradecimentos aos participantes do curso “Ensino de Gramática: Reflexões Semânticas”, ofertado pelo Departamento de Linguística da USP em 2019, pela atenção e pelas discussões suscitadas acerca deste estudo nas duas oportunidades em que o expusemos.

Agradecemos também aos pareceristas anônimos pelos comentários à versão inicial do capítulo, cujas recomendações foram extremamente relevantes para esta versão final. Sobre nenhum desses, ressaltamos, recai a responsabilidade por eventuais defeitos ainda contidos no presente.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7234-6946> E-mail: rivanildo.borges@ifpi.edu.br

3 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-7293> E-mail: nizeparaguassu@ccchl.uespi.br

tradicional, cujas fragilidades encontram-se precisamente no nível semântico, pelo menos na perspectiva da análise e da reflexão pretendidas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Temos como objetivo apresentar a noção de quantificação nominal como fundamento para o ensino do que é tradicionalmente rotulado como pronomes indefinidos no ensino básico.

Dada a natureza divulgadora e introdutória do presente capítulo, esperamos tão somente legar ao leitor a percepção de que existe um caminho diferente do tradicional para o ensino dos itens de que tratamos aqui, iluminado por reflexões robustas no âmbito da Semântica Gramatical. Ao final, apresentamos algumas possibilidades de trabalho de análise de estruturas linguísticas no nível sentencial.

Esperamos conduzir você da melhor maneira possível por esse passeio entre problemas e tentativas de soluções envolvendo o ensino da nossa língua, tomando como base o nível semântico.

OS PRONOMES INDEFINIDOS E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO

Recebe o rótulo de pronomes indefinidos uma classe bastante heterogênea de itens da Língua Portuguesa (PERINI, 2016). Empiricamente, percebemos esses itens em situações em que se deseja expressar indefinição, como vemos na figura 1 a seguir, em que aparece a palavra ‘qualquer’, classificada tradicionalmente como um pronome indefinido.

Figura 1 – Uso de ‘qualquer’



Fonte: Google Imagens

Desconsiderando qualquer modelo teórico de descrição da língua portuguesa, captamos a peculiaridade do dado apresentado pela figura 01. Há um conflito na interpretação dos números apresentados: o nome do estabelecimento, “Lojão do 10”, induz a leitura de que os produtos por ela vendidos custam R\$10,00; já o lema “qualquer peça por R\$12,00” atualiza essa leitura e indica que os produtos custam R\$12,00 cada. Essa segunda interpretação se realiza pela utilização de ‘qualquer’, logo é pelo uso de uma estrutura linguística que o dado da figura 1 nos chama a atenção.

Assim como ‘qualquer’, itens como ‘todo’, ‘cada’, ‘nenhum’, ‘algum’, ‘muito’, ‘pouco’, ‘vários’, ‘mais’, ‘menos’, entre outros são rotulados de pronomes indefinidos. Conforme veremos, trata-se de uma classe de denotação tão díspar quanto intrigante, cuja didatização, infelizmente, não tem feito jus à riqueza das possibilidades de análise e reflexão suscitadas pelos itens que a compõem⁴.

Iniciamos na seção a seguir o trabalho de apresentação da abordagem tradicional dos pronomes indefinidos.

A TRADIÇÃO GRAMATICAL

Nesta seção, apresentamos ligeiramente o modo como os pronomes indefinidos são tratados tradicionalmente. Optamos pela apresentação de definições prototípicas acerca desse conteúdo, sem analisar exaustivamente o que gramáticos e autores de materiais didáticos de diferentes filiações teóricas apresentam em seus trabalhos, uma vez que nosso objetivo aqui é apenas evocar ao leitor um conhecimento difundido a esmo no ensino básico.

Gramáticos e autores de livros didáticos apresentam mais ou menos a mesma definição para pronomes indefinidos: “são formas pronominais empregadas para fazer uma referência vaga, geral, indeterminada à 3ª pessoa do discurso (pessoa a respeito de que/quem se fala)” (PATROCÍNIO, 2004, p. 320)⁵. Nessa definição, vemos considerados apenas o nível morfossintático

4 Nossa reflexão, por questões didáticas, ocorrerá apenas sobre o comportamento de apenas alguns dos pronomes indefinidos e sobre o que diz a Semântica Gramatical acerca deles. Pela extensão da discussão, selecionamos apenas algumas das noções em Semântica que podem nos iniciar na curiosidade sobre o assunto, não esgotando-se aqui todas as inúmeras perspectivas.

5 A partir dessa definição, poderíamos discutir a princípio a própria nomenclatura “pronome”, que coloca termos como ‘ele’ (pessoal), ‘meu’ (possessivo), ‘essa’ (demonstrativo), ‘algum’ (indefinido) e ‘cujo’ (relativo) como subgrupos de uma mesma classe. Prescindimos dessa discussão, embora relevante, pelo espaço insuficiente para a ela fazer jus. Os trabalhos de Ferrarezzi Júnior (2008) e Gavioli-Prestes e Legroski (2015) podem funcionar como uma apropriada introdução à reflexão sobre a classificação das palavras no ensino da Língua Portuguesa.

– “formas pronominais” indicam o conhecimento quanto à morfologia e à sintaxe dos pronomes – e, em alguma medida, o nível discursivo – quando a definição menciona as pessoas do discurso.

Patrocínio (2004) prossegue a sua exposição a partir de um quadro, comum na abordagem desse assunto, contendo as palavras que podem funcionar como pronomes indefinidos e algumas expressões que podem ser classificadas como locuções pronominais indefinidas:

Quadro 1 – Quadro dos pronomes indefinidos

Indefinidos de forma variável				
algum(ns), alguma(s)				certo(s), certa(s)
nenhum(ns), nenhuma(s)				vário(s), vária(s)
todo(s), toda(s)				tanto(s), tanta(s)
outro(s), outra(s)				quanto(s), quanta(s)
muito(s), muita(s)				qualquer, quaisquer
pouco(s), pouca(s)				bastante(s), um(ns), uma(s)
Indefinidos de forma invariável				
alguém	tudo	mais	outrem	algo
ninguém	nada	menos	demais	cada
Locuções pronominais indefinidas				
cada um	todo aquele que			quem quer que
qualquer um	um ou outro			seja quem for

Fonte: Patrocínio (2004, p. 321)

Esse procedimento, bem sabemos, é comum numa abordagem tradicional: conceituação, exemplificação harmoniosa do conceito e listagem dos termos que fazem parte da classe conceituada. Como não é objetivo dessa abordagem tradicional a reflexão e a construção do conceito, vemos no quadro os itens que são entendidos como parte da subclasse denominada pronomes indefinidos considerando, como já alertamos, apenas sua morfossintaxe: formas variáveis – que têm uma forma para o singular e outra para o plural; formas invariáveis – com apenas uma forma; e locuções – cujo critério é o da quantidade de palavras.

Muito poderia ser dito quanto à falibilidade dessa classificação, mas julgamos que duas questões já são suficientes para deslindar os problemas. A primeira delas diz respeito à consideração de que ‘vários’ é uma forma variável, que aparece também em outros autores

como Bechara (2015). Essa é facilmente contestada para o Português Brasileiro contemporâneo, pelo menos numa posição sentencial em que a própria abordagem tradicional julgaria como pronome indefinido: “Várias crianças” não parece uma forma plural de “vária criança”, não vemos isso produtivamente em qualquer uma das variedades de nossa língua.

A segunda questão tem a ver com o que seriam essas locuções pronominais indefinidas. Se o critério é a quantidade de palavras, então teríamos, seguindo o raciocínio, um pronome indefinido em “toda cidade” e uma locução pronominal indefinida em “toda a cidade”. Mas não é isso o que vemos apresentado no quadro 1.

A enumeração das inconsistências dessa abordagem é ainda mais vasta quando passarmos a avaliar o critério semântico, tarefa que tentaremos introduzir na seção seguinte.

Similar à de Patrocínio (2004) é a abordagem realizada por Cereja e Magalhães (2014), no livro do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, portanto utilizado amplamente nas escolas públicas de todo o país, relacionando os pronomes indefinidos a uma referência vaga à terceira pessoa do discurso:

Como você viu, a palavra **qualquer** se refere a um ser (3ª pessoa), de modo impreciso e genérico, indefinindo-o. A palavra **qualquer** e outras como **algum, alguém, tudo, nada**, etc. são pronomes indefinidos (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 232, grifos dos autores).

Os autores seguem a parte teórica apresentando textualmente alguns pronomes indefinidos contrastando os que são variáveis, os que são invariáveis e também as locuções pronominais indefinidas.

Importa percebermos o modo como esse conteúdo é “cobrado” dos alunos em questões do que, em tese, seriam de análise linguística. Na seção “O pronome na construção do texto”, um anúncio publicitário contendo os seguintes enunciados: “Quando alguém chega ao Rio, vai direto para o Pão de Açúcar” e “Nós viemos para um lugar diferente”. Os itens são: “a) Há nos enunciados dois pronomes. Quais são eles? De que tipo são?” e “b) De que pessoa do discurso é cada um dos pronomes?”. Essa questão, de pura tipificação e de comparação da sentença com a lista dos itens que seriam pronomes indefinidos, ilustra o que, para os autores, seria a análise linguística dos pronomes indefinidos.

É claro que, diante do instrumental teórico-metodológico tradicional de que se vale a coleção, é baixa a expectativa de verificarmos questões de análise linguística, no sentido de uma reflexão propriamente dita sobre a expressividade dos recursos disponibilizados pela língua portuguesa. Entendemos que a discussão sobre a significação, campo fértil de reflexão sobre a própria língua é preterida nessa abordagem pautada em uma definição, geralmente parcial, e exemplificação dos itens que pertencem à classe em estudo sem problematização e sem construção do conceito com base no valor de cada um dos itens nas sentenças de que participam. Não nos parece analítico e reflexivo um trabalho de memorização de um conceito questionável e de uma listagem de critérios frágeis.

Um caminho possível, a nosso ver, é a investigação de alguns dos fundamentos em Semântica Gramatical que apresentamos na seção a seguir, os quais tentam suscitar essa análise e reflexão desses itens classificados tradicionalmente como pronomes indefinidos.

A SEMÂNTICA GRAMATICAL

Como mencionamos na seção anterior, diversos itens de comportamento bem distinto recebem o mesmo rótulo, o de pronome indefinido, na abordagem tradicional. Diversos também são os caminhos para uma análise e reflexão linguística desses itens com base em sua denotação. Por essa razão e tendo em mente que este texto visa unicamente lançar as bases para uma discussão muito mais ampla, escolhemos apenas um dos temas discutidos pela Semântica Gramatical que pode subsidiar o trabalho com os itens linguísticos em foco neste estudo: a quantificação nominal.

De saída, é importante explicitar o seguinte: o que a abordagem tradicional classifica como pronome indefinido é um grupo de palavras cujo comportamento semântico é, na realidade dos fatos linguísticos, bastante heterogêneo. Assim, não procederemos aqui a uma exaustiva apresentação de novas noções que promovam uma mera substituição do rótulo pronome indefinido por outro. Em Semântica Gramatical, os itens que aparecem dispostos tradicionalmente entre os pronomes indefinidos podem ser tratados de diversas maneiras, as duas que escolhemos aqui servem apenas para despertar a curiosidade do leitor e incentivá-lo a, tanto quanto possível, aprofundar-se no assunto.

Como não seria possível esgotar aqui toda a discussão que pode ser feita em relação a este tópico, trataremos somente de alguns dos itens apresentados no quadro 1. Nem todos que aparecem ali podem ser tratados sob a óptica da quantificação nominal, e é precisamente por isso que os critérios utilizados tradicionalmente são falhos.

A literatura em Semântica Gramatical sobre a quantificação é bem extensa. Conforme Partee (2012, p. 127 *apud* GOMES; MENDES, 2018, p. 99),

Não surpreende que a quantificação tenha sido um dos primeiros tópicos explorados conjuntamente por linguistas, lógicos e filósofos. Surpresa mesmo é que, mesmo após a Semântica Formal ter expandido seu alcance por vastos territórios da linguagem, a pesquisa sobre a quantificação ainda continua a ser um tópico ativo e inovador.

Já que, pela extensão e maestria do debate no tocante à quantificação em Semântica Gramatical, não seríamos capazes de tratar à altura da questão, recorremos a três trabalhos que sintetizam com concisão e acurácia essas ideias tratadas há tanto tempo: Müller (2003), Oliveira *et al.* (2012), Basso (2013) e Legroski (2015).

Iniciando por Oliveira *et al.* (2012), os autores apresentam a quantificação nominal como um recurso disponível em todas as línguas humanas em expressões linguísticas (os quantificadores) que realizam algum tipo de operação de contabilização em nomes como ‘livros’ e ‘criança’ em (1)-(2)⁶.

- (1) O João comprou **pelo menos dois** livros.
- (2) **Toda** criança chora.

Conforme os estudos em Semântica Gramatical, uma palavra como ‘livro’ tem como referência (aponta para) qualquer coisa no mundo que faça parte do conjunto das obras organizadas em páginas, manuscrita, impressa ou digital, cuja finalidade é a leitura. Numa sentença como (1), utilizamos um tipo muito particular de expressão para alterar essa referência de livros. A expressão ‘pelo menos dois’ realiza algum tipo de seleção dos membros que fazem parte do conjunto dos livros, indicando que apenas dois deles foram alvo da compra de João. Algo parecido ocorre em (2), em que ‘toda’ nos leva a entender que todos os indivíduos que fazem parte do conjunto das crianças também fazem parte do conjunto dos seres que realizam a atividade de chorar.

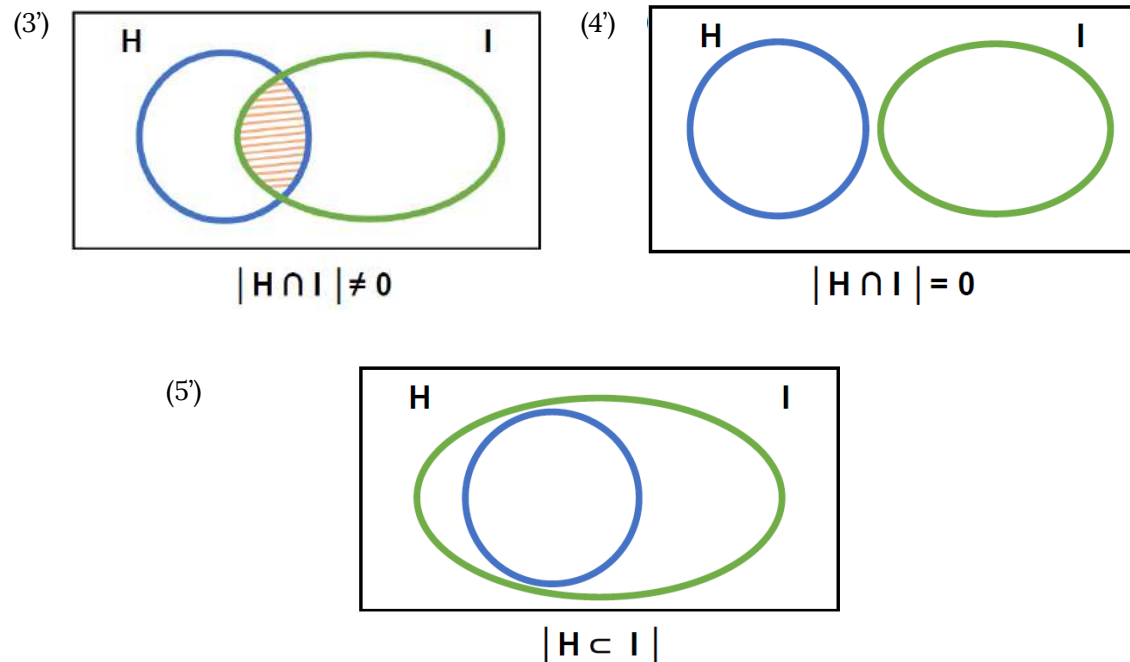
6 Exemplos de Oliveira *et al.* (2012) com adaptações.

Você pode ter percebido que estamos utilizando aqui uma linguagem cara à matemática, a da teoria de conjuntos, para descrever a nossa intuição diante da interação entre os elementos linguísticos que compõem (1) e (2). É exatamente à teoria de conjuntos que a Semântica Gramatical recorre para descrever o comportamento de estruturas que realizam quantificação.

Basso (2013)⁷ apresenta uma descrição dos quantificadores, explicitando, por meio da teoria de conjuntos, a operação semântica que essas estruturas realizam nas sentenças de que participam. O autor utiliza os seguintes exemplos:

- (3) **Algun homem** é inteligente.
- (4) **Nenhum homem** é inteligente.
- (5) **Todo homem** é inteligente.

Uma possível representação gráfica da intuição humana quanto a essas sentenças é a seguinte:



⁷ A utilização da teoria dos conjuntos para tratar desses itens linguísticos é bem anterior a Basso (2013). Pode ser vista em trabalhos como o de Barwise e Cooper (1981). Escolhemos aquele por funcionar de modo mais propício aos propósitos de nosso capítulo.

A teoria dos conjuntos é a metalinguagem utilizada por Basso (2013) para captar a diferença de significado entre as sentenças (3)-(5): em (3'), vemos que a intersecção do conjunto dos homens e do conjunto dos seres inteligentes não é vazia, indicando que a sentença 'Algum homem é inteligente' indica que existem homens que recebem o atributo de ser inteligente; (4') indica que a intersecção do conjunto dos homens e do conjunto dos seres inteligentes é vazia, portanto 'Nenhum homem é inteligente' serve para indicar que não há homens que recebam o atributo de ser inteligente; por fim, a representação de (5') é a de que o conjunto dos homens é um subconjunto do conjunto dos seres inteligentes, assim "Todo homem é inteligente" serve para indicar que todos os homens recebem o atributo da inteligência.

Apenas para introduzir mais um conceito dos estudos semânticos, é importante observar que a descrição em (3') nos permite incluir 'algum' no grupo dos quantificadores existenciais – aqueles termos que indicam que “existe pelo menos um” indivíduo do conjunto A que pertence também ao conjunto B. Já as descrições em (4') e (5') colocam 'nenhum' e 'todo' no grupo dos quantificadores universais – termos que indicam que “qualquer que seja” o indivíduo do conjunto A ele fará parte do conjunto B (caso de 'todo') ou “qualquer que seja” o indivíduo do conjunto A ele não fará parte do conjunto B (caso de 'nenhum')⁸.

Por meio dessa representação, conseguimos objetivamente perceber a ação dos itens 'algum', 'nenhum' e 'todo' nas sentenças: os três são quantificadores que realizam uma “operação de enumeração ou de seleção de objetos de um conjunto” (MÜLLER, 2003, p. 67). A despeito da aparente falta de novidade em perceber que cada um desses três itens contribui de maneira diferente para a produção do significado das sentenças, descrever essa diferença pode ser um exercício bastante estimulante e, em certo ponto, gerador de um trabalho interdisciplinar.

O estudo dos quantificadores em Semântica Gramatical, como é o caso de 'todo', 'qualquer', 'cada', 'algum', 'nenhum', entre outros, municia-nos de descrições extremamente relevantes para a compreensão dessas estruturas. Para ficar na exemplificação de estudos que podem nos ajudar a compreender a denotação desses quantificadores, citamos aqui dois trabalhos importantes.

Müller, Negrão e Gomes (2007) nos apresentam a distinção entre leitura coletiva e leitura distributiva gerada pelo uso do quantificador 'todo'. Vejamos os exemplos das autoras:

(6) **Toda família** construiu uma jangada.

8 Para um aprofundamento do estudo dos quantificadores, sugerimos a leitura de Gomes e Mendes (2018), especialmente o capítulo sobre os sintagmas de determinantes.

- (7) **Toda a família** construiu uma jangada.
(8) **Todas as famílias** construíram uma jangada.

Em (6), temos disponível uma interpretação: há uma família por evento de construção de jangada, ou seja, se são dez famílias, então teríamos dez jangadas construídas. Essa é a leitura dita distributiva. Uma paráfrase de (6) poderia ser feita por meio de outro quantificador, o ‘cada’: “Cada família construiu uma jangada”. Em (7), a leitura distributiva já não está mais disponível, mas sim a leitura coletiva: existe um grupo familiar (essa é a contribuição do determinante ‘a’ na especificação do nome ‘família’) e esse grupo familiar participa do evento de construção da jangada. Já a sentença (8) apresenta as duas possibilidades de leitura: i) todos os grupos familiares participaram juntas de um evento de construção de jangada – por exemplo, dez famílias construíram uma única jangada (leitura coletiva); e ii) houve um evento de construção de jangada para cada grupo familiar – dez famílias, então dez jangadas (leitura distributiva). Como veremos em nossas propostas de atividades para o ensino básico, essa distinção pode ser utilizada em favor de uma análise e reflexão linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

O segundo exemplo de trabalho sobre esse tema é o de Legroski (2015)⁹, que traz uma proposta de análise semântica dos quantificadores ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’. A autora faz um apanhado minucioso sobre o modo como os gramáticos trataram ao longo do tempo esses três itens e chega à seguinte conclusão:

Utilizar definições semânticas não é completamente estranho às gramáticas tradicionais, que procuram entender o significado das palavras bem como sua ordem de aparecimento na sentença, ainda que de forma rápida e apressada. O problema reside no fato de que a maioria das definições não problematiza a significação dos termos: dá uma definição abrangente e para por ali (LEGROSKI, 2015, p. 20).

9 Legroski (2015) também lança mão de uma importante discussão: se os termos ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’ são quantificadores ou se são indefinidos, no sentido de Heim (1982). A conclusão a que a autora chega é a de que somente ‘todo’ é um quantificador propriamente dito, enquanto ‘qualquer’ e ‘cada’ são indefinidos. Embora Legroski (2015) alerte para o fato de que sua análise não esgota a discussão, optamos por seguir o seu mesmo caminho e ressaltar dos três sua natureza de totalização. Isso, no entanto, não invalida o debate sobre essa questão. Pelo contrário, ele pode nos ajudar a compreender o comportamento dos demais itens inventariados no quadro 1 como sendo todos, conforme abordagem tradicional, pronomes indefinidos. Se temos meios para dizer que ‘algum’, ‘nenhum’, ‘todo’ são quantificadores e que ‘qualquer’ e ‘cada’ são indefinidos, não o temos para outros itens como ‘muito’, ‘pouco’, ‘vários’ – que são determinantes vagos, no sentido de Chierchia (2003) –, ‘mais’, ‘menos’ – que realizam uma comparação – ou ‘outro’ – que realizam uma comparação – ou “outro” – de natureza ainda desconhecida.

Esse problema já foi devidamente apresentado no tocante ao procedimento tradicional de ensino dos pronomes indefinidos. Os três itens investigados pela autora – ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’ – recebem tradicionalmente o rótulo de pronomes indefinidos. As diferenças na denotação dos três itens, que seriam preteridas na abordagem tradicional, recebem da autora um tratamento no âmbito da Semântica Gramatical.

Para descrever a diferença entre os três itens, Legroski (2015) apresenta as seguintes sentenças:

- (9) **Toda** criança tem direito a um brinquedo.
- (10) **Cada** criança tem direito a um brinquedo.
- (11) **Qualquer** criança tem direito a um brinquedo.

Embora muito parecidas, segundo a autora essas três sentenças não são paráfrases uma da outra. A sentença (9), além de ambígua entre uma leitura distributiva (um brinquedo para cada criança) e uma leitura coletiva (um único brinquedo para todas as crianças), se tomarmos o conjunto das crianças e o conjunto dos brinquedos, em (9) recobrimos o conjunto das crianças com o conjunto dos brinquedos. A sentença (10) tem apenas leitura distributiva e dispara uma proibição: nenhuma criança pode receber mais de um brinquedo – o que não acontece nem em (9) nem em (11). Por fim, a sentença (11) realiza uma livre escolha¹⁰: não importa qual seja o membro do conjunto das crianças, ele terá um elemento correspondente no conjunto dos brinquedos. Essa livre escolha fica mais evidente neste nosso exemplo:

- (12) a. Rita gosta de **qualquer** chocolate da Cacau Show.
- b. Rita gosta de **todo** chocolate da Cacau Show.
- c. Rita gosta de **cada** chocolate da Cacau Show.

Percebemos que apenas em (12a) temos uma escolha aleatória: Rita “pinça” aleatoriamente entre os elementos do conjunto dos chocolates da Cacau Show para selecionar aquele(s) de que gosta, sendo o significado de totalização licenciado pela impossibilidade de exclusão de qualquer um dos elementos do conjunto. O “movimento” é diferente nas outras duas sentenças. Em (12b), ‘todo’ seleciona de cima para baixo: olhamos para a totalidade do conjunto dos chocolates da Cacau Show e é a essa soma que nos referimos. E em (12c) ‘cada’ seleciona de baixo para cima: olhamos agora para cada um dos indivíduos do conjunto dos chocolates da Cacau Show e damos como prevista a totalização.

10 Um trabalho importante sobre o item ‘qualquer’ e a livre escolha no Português Brasileiro é o de Oliveira (2005).

Com toda essa exposição, podemos concluir que o trabalho de análise e reflexão linguística dos termos rotulados tradicionalmente como pronomes indefinidos pode ser patrocinado pelo estudo da quantificação. Dos fundamentos semânticos para uma análise dos pronomes indefinidos como quantificadores, que congregam estudos de várias áreas do conhecimento humano, como é o caso da Lógica, da Filosofia e da Linguística, percebemos que há muito o que se construir de elos entre conhecimentos teóricos e práticos, os quais devem ser igualmente convertidos em ações didáticas acerca da análise e reflexão de estruturas da língua.

Sistematizamos na seção a seguir o contraste entre o que diz a abordagem tradicional e o que diz a Semântica Gramatical acerca dos pronomes indefinidos.

SISTEMATIZAÇÃO

Quadro 2: sistematização das análises

	ABORDAGEM TRADICIONAL	SEMÂNTICA GRAMATICAL
Os pronomes indefinidos são uma classe de palavras que têm a mesma função nas sentenças de que participam?	Sim. Os itens que recebem a classificação de pronome indefinido são termos que se referem de modo impreciso à terceira pessoa do discurso. 'Algum', 'nenhum', 'todo', 'qualquer', 'cada', 'muito', 'pouco', 'mais', 'menos' etc. realizam essa mesma função.	Não. Há distinções de comportamento semântico bastante acentuadas para agrupá-las de modo tão homogêneo. Alguns dos itens chamados de pronomes indefinidos são quantificadores. Os demais não podemos apreciar de modo adequado neste breve estudo.
Como podemos analisar os itens rotulados de pronomes indefinidos?	As questões de análise dos pronomes indefinidos cobram a identificação e a classificação dos pronomes indefinidos, com base na lista apresentada no momento da definição. São apresentadas frases e o aluno deve identificar a palavra que é um pronome indefinido.	Podemos discutir a contribuição de cada um dos itens com base nos significados gerados na sentença em que ocorrem. Analisar e refletir sobre o comportamento semântico desses itens oportuniza, inclusive, um trabalho interdisciplinar com o componente curricular de Matemática.

Fonte: elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos para uma análise semântica dos pronomes indefinidos incluíram noções no âmbito dos estudos em Semântica Formal, especialmente a discussão sobre a quantificação nominal. O ensino com base na investigação do significado oportuniza o desenvolvimento de atividades epilinguísticas, uma vez que supera a mera identificação e classificação das palavras. Ao abordar o comportamento semântico dos itens e não sua mera classificação, essa análise dá condições ao aluno de uma reflexão sobre o modo como os significados são gerados pela gramática de sua língua.

Esperamos ter suscitado alguma curiosidade para a observação dos pronomes indefinidos sob a perspectiva da semântica. Se tivermos cumprido mesmo que pequena parcela de nossa intenção, teremos encorajado o leitor a observar a Semântica Gramatical como uma potente ferramenta de análise e reflexão da parte mais viva e dinâmica da língua: a sua significação.

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

Nesta seção, apresentamos cinco itens que tematizam os pronomes indefinidos à luz dos fundamentos da Semântica Gramatical discutidos em nosso capítulo. Embora apresentamos as questões em formato múltipla escolha, encorajamos o professor a um trabalho de exposição desses fatos linguísticos de maneira aberta, oportunizando a reflexão e a exposição das intuições levantadas pelos alunos. Dessa forma, convertemos nosso momento em sala de aula em oportunidade de fazer ciência, de aguçar o espírito investigativo e o prazer da descoberta em nossos alunos.

ATIVIDADE 1

Leia a frase a seguir do escritor carioca Millôr Fernandes:

“Dizem por aí que todo homem tem seu preço. Há quem vá mais longe afirmando que alguns homens são vendidos a preço de banana.”

(Millôr Fernandes)

Considerando o uso dos itens ‘todo’ e ‘alguns’ na frase de Millôr Fernandes, podemos dizer que

- (A) todos os homens se vendem a preço de banana.
- (B) a maior parte dos homens se vende a preço de banana.
- (C) nem todo homem se vende a preço de banana.
- (D) muitos homens se vendem a preço de banana.
- (E) não existem homens que se vendem a preço de banana.

ATIVIDADE 2

Leia as anedotas a seguir sobre o casamento:

O que é o Casamento?

A situação em que nenhuma mulher tem o que esperava e nenhum homem espera o que tem.

Matematicamente é:

- a soma de afetos;
- a subtração da liberdade;
- a multiplicação das responsabilidades;
- a divisão dos bens.

Um catalizador da engorda.

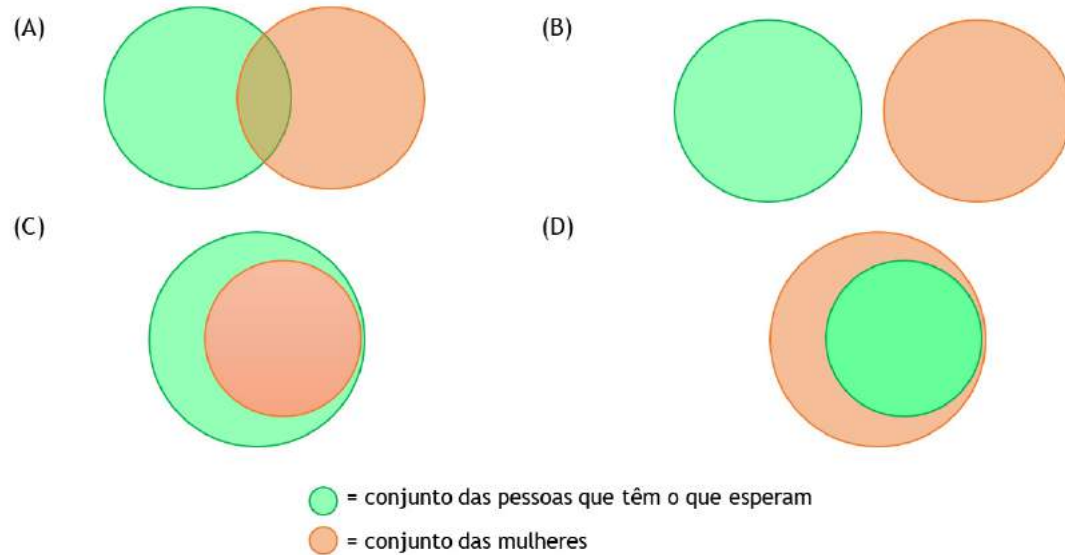
A única guerra em que se dorme com o inimigo.

A única sentença de prisão perpétua que pode ser cancelada por mau comportamento.

Disponível em: << <https://www.leme.pt/humor/> >>



Em “Nenhuma mulher tem o que espera”, a palavra ‘nenhuma’ estabelece uma relação entre dois conjuntos: o conjunto das mulheres (verde) e o conjunto das pessoas que têm o que esperam (laranja). Essa relação está mais bem representada por meio de qual das imagens a seguir?



ATIVIDADE 3

Leia a sentença a seguir:

Os estudantes conheceram todo o museu da cidade.

Sobre a quantidade de museus dessa cidade, é correto afirmar que

- (A) há mais de um museu na cidade.
- (B) não é possível dizer quantos museus existem na cidade apenas com essa sentença.
- (C) o número de museus é dois.
- (D) existe apenas um museu.

ATIVIDADE 4

O mapa a seguir é a representação de um bairro fictício. A prefeitura anunciou que enviará a fiscalização para colher algumas informações sobre o terreno desse bairro. Em cada um dos

itens, de acordo com a sentença, circule a(s) casa(s) por onde passará a pessoa enviada pela prefeitura.

a) “O fiscal visitará cada casa da Rua da Amizade”.



b) “O fiscal visitará qualquer casa da Rua da Amizade”.



c) “O fiscal visitará toda casa da Rua da Amizade”.



ATIVIDADE 5

Leia com atenção os dois títulos de notícia a seguir e depois responda o que se pede.

TÍTULO 1

Captura de tela de uma notícia no Terra. O cabeçalho é laranja com o logo "terra" e ícones de menu, e-mail e download. O subtítulo é "CIDADES". O título principal é "Brumadinho: Vale doará R\$ 100 mil para famílias de vítimas". Abaixo, há ícones de calendário e relógio com o texto "28 JAN 2019" e "19h49".

Brumadinho: Vale doará R\$ 100 mil para famílias de vítimas

28 JAN 2019 19h49

TÍTULO 2

Captura de tela de uma notícia no Vale. O cabeçalho é cinza com o texto "EM VALE". O título principal é "Vale doará R\$ 100 mil para cada família de vítima em Brumadinho". Abaixo, há o texto "POR EQUIPE INFOMONEY" e "© 28 JAN, 2019 19H08".

Vale doará R\$ 100 mil para cada família de vítima em Brumadinho

POR EQUIPE INFOMONEY © 28 JAN, 2019 19H08

a) Se forem 100 famílias ao todo, cada família receberá R\$ 1 mil. Essa interpretação é permitida em qual dos dois títulos?

() Título 1

() Título 2

b) Se forem 100 famílias ao todo, cada família receberá R\$ 100 mil. Essa é a única interpretação permitida em qual dos dois títulos?

() Título 1

() Título 2

REFERÊNCIAS

BASSO, Renato. Semântica Formal. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 135-151.

BARWISE, Jon; COOPER, Robin. Generalized Quantifiers and natural language. **Linguistics And Philosophy**, Dordrecht, v. 02, n. 04, p.159-219, 1981. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25001052>. Acesso em: 13 dez. 2020.

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

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Teresa Cochar. **Coleção Linguagens**, 6º ano, 8. ed. São Paulo: Atual, 2014.

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

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

GAVIOLI-PRESTES, Cindy Mery; LEGROSKI, Marina Chiara. **Introdução à sintaxe e à semântica da língua portuguesa**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. **Para conhecer semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

LEGROSKI, Marina Chiara. **Todo, qualquer e cada: uma proposta de análise semântica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, 2015.

MÜLLER, Ana Lúcia. A semântica do sintagma nominal. In: MÜLLER, Ana Lúcia; NEGRÃO, Evani Vailati; FOLTRAN, Maria José (org.). **Semântica formal**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 61-73.

MÜLLER, Ana Lúcia; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; GOMES, Ana Paula Quadros. “Todo” em contextos coletivos e distributivos. **D.E.L.T.A.**, v. 23, p. 71-95, 2007.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Qualquer e o conceito de livre-escolha. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 251-277, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, Roberta Pires de et al. **Semântica**: 6º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática**: volume único: ensino médio. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

A SEMÂNTICA DOS NOMINAIS NUS E O ENSINO DA CRASE¹

Ana Müller

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil²

Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins³

Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, Brasil

Rivanildo da Silva Borges⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí,

Valença do Piauí, PI, Brasil

Olá! Estão curiosos para conhecer a semântica do fenômeno crase no Português Brasileiro? Meu nome é Ana Müller, sou professora do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo. Atuo principalmente nas seguintes áreas: semântica formal, interface sintaxe-semântica e semântica de línguas indígenas brasileiras. Como este trabalho de aplicação da semântica ao ensino, estamos desenvolvendo outros. Para saber mais, acessem a página: semanticaensino.fflch.usp.br.

Oi! Eu sou a professora Nize Paraguassu Martins, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atuo no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” e coordeno o grupo de pesquisa “Ensino do Português Brasileiro”.

Olá! Meu nome é Rivanildo, sou professor de Língua Portuguesa no ensino básico, técnico e tecnológico. Trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus Valença*. Tive a honra de concluir recentemente o Mestrado em Letras pelo Profletras

1 Deixamos nossos agradecimentos aos pareceristas anônimos e aos participantes do curso “Ensino de Gramática: Reflexões Semânticas”, ofertado pelo Departamento de Linguística da USP em 2019, pela atenção e pelas discussões suscitadas acerca deste estudo.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1022-8602>. E-mail: anamuler@usp.br

3 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-7293>. E-mail: nizeparaguassu@cchl.uespi.br

4 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7234-6946> E-mail: rivanildo.borges@ifpi.edu.br

na Universidade Estadual do Piauí, onde participo do grupo de pesquisa “Ensino do Português Brasileiro”.

O objeto de estudo deste capítulo é o ensino da crase. Tradicionalmente, no estudo desse fenômeno, não encontramos explicações que levem em conta o nível semântico da análise linguística. Assim, nosso objetivo aqui é o de descrever o fenômeno da crase no português brasileiro com base nas noções de especificidade e de neutralidade de número no português brasileiro.

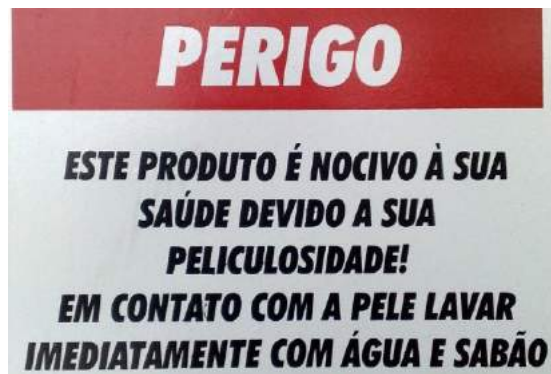
Temos percebido na abordagem tradicional do fenômeno uma carência de considerações semânticas. Essa deficiência gera problemas na reflexão sobre o significado de expressões em que pode ocorrer ou não a fusão da preposição ‘a’ com o artigo ‘a’ que antecede um nome. As discussões que suscitamos visam, portanto, a observação dos dados relativos à crase com base nos significados produzidos por eles, e não apenas em sua morfossintaxe.

Convidamos o leitor a percorrer um caminho que inicia com a existência dos fatos linguísticos, passando pela abordagem tradicional com que temos nos deparado e, por fim, com a aplicação de algumas ideias no âmbito da Semântica Gramatical que podem subsidiar o ensino desse fenômeno.

A CRASE E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO

A crase, fenômeno específico da modalidade escrita, é muito mais do que um conteúdo gramatical com o qual nos deparamos em algum momento da vida escolar. É um recurso da escrita que marca uma distinção de significado relevante, visível em diversos dados de língua que circulam socialmente.

Figura 1 – Dado empírico envolvendo a crase



Fonte: Google Imagens

A figura 1 é um exemplo de que a presença ou a ausência de crase é algo que precisa ser refletido, pois parece ser um fato relevante de nossa língua. Aparece em três oportunidades na figura 1 um 'a' sobre o qual poderíamos nos perguntar se há ou não crase e se ausência/presença dela alteraria o significado. Nos dois primeiros a crase é considerada facultativa (mas por que o autor resolveu colocar no primeiro 'a' e não no segundo, embora estejam no mesmo contexto morfossintático?). No terceiro 'a' a crase não ocorreria por não haver preposição.

Nossa atenção nesse texto se volta mais para o ensino da crase do que para a descrição do fenômeno propriamente dito. O que observamos na maioria das gramáticas e nos livros didáticos é que o estudo da crase é apresentado de acordo com os casos de obrigatoriedade, proibição e facultatividade (como exemplificado na figura 1) de ocorrências. Esse ensino, no entanto, pouco apresenta reflexões de natureza semântica.

Consideremos, por exemplo, o artigo 243 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nele é dito que é proibido:

Art. 243. Vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar, ainda que gratuitamente, de qualquer forma, **a criança ou a adolescente**, bebida alcoólica ou, sem justa causa, outros produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica [...] (BRASIL, 1990, grifo nosso)

Tomando como base apenas as definições e análises realizadas tradicionalmente sobre a crase, não conseguimos explicar a não ocorrência de crase nesse trecho do ECA em destaque. A regra geral nos diria que substantivo feminino regido pela preposição 'a' leva crase, e é esse o caso de 'criança'. Assim, do ponto de vista fonológico, morfológico e sintático, esse seria um caso de ocorrência de crase. Mas é no nível semântico que encontraremos as explicações para a precisão na escrita do trecho anterior. Conforme veremos, a não utilização da crase nesse trecho é uma questão de escolha semântica e tem como referência algo diferente do que seria se houvesse crase.

A TRADIÇÃO GRAMATICAL

A crase, fenômeno tipicamente estudado pelas gramáticas prescritivas e pelos livros didáticos, é definida para o português atual como a fusão da preposição 'a' com o artigo 'a'

ou pronome ‘aquele’ (e variantes), marcado com o acento grave ('). Na análise tradicional, é elencada uma série de circunstâncias que devem ser consideradas para que haja ou não a fusão sugerida. Em outras palavras, o aluno, para saber utilizar a crase, precisa ser submetido àquelas conhecidas listas de casos em que ocorre crase, casos em que não ocorre crase e casos em que ela é facultativa.

A exigência básica para a ocorrência de crase é a propriedade de alguns verbos (como os verbos de movimento e os bitransitivos) e substantivos e adjetivos deverbais (como ‘chegada’, ‘ida’, ‘referência’, ‘inerente’, ‘relativo’ etc.) regerem a preposição ‘a’. Se a palavra que aparece em seguida for precedida por um determinante como ‘a’ ou ‘aquele’, então estamos diante de um caso de crase. Aprendemos na escola alguns macetes para descobrir se há ou não crase, dentre eles, a troca da palavra feminina por uma masculina, observando se há a existência tanto de preposição como artigo.

A abordagem tradicional nos diz que nas sentenças a seguir deve haver a fusão denominada crase:

- (1) Pedro vai **à** festa.
- (2) O livro que eu comprei faz referência **à/àquela** escola.
- (3) A bondade é inerente **à** pessoa humana.

O que observamos em todas as gramáticas e nos livros didáticos é que o estudo da crase é distribuído de acordo com os casos de obrigatoriedade, proibição e facultatividade de ocorrências. Percebemos que essa abordagem leva em conta apenas três níveis de análise linguística: os níveis fonológico, morfológico e sintático.

Uma definição de crase que ilustra isso com precisão é a seguinte, que aparece em Almeida (2009, p. 367, grifos nossos): “[...] fusão de dois **fonemas** vocálicos em um só. Trata-se da **contração da preposição** a com o **artigo definido** a(s) ou com os **pronomes demonstrativos** aquele(s), aquela(s) e aquilo, fenômeno graficamente indicado pelo acento grave”. Aqui, os níveis considerados pelo autor são: o fonológico – ao se referir a fonemas vocálicos a contração; e o nível morfológico – quando remete às classes gramaticais envolvidas na ocorrência de crase.

O autor segue a sua definição de crase:

Para a utilização do acento grave é necessário considerar as noções de **termo regente e termo regido**:

a) Termo regente: é o verbo ou nome que exige complemento regido da preposição *a*.

b) Termo regido: é o termo que completa o sentido do termo regente, admitindo a anteposição do artigo *a(s)* [...] (ALMEIDA, 2009, p. 367, grifos nossos).

Dessa vez, foi a sintaxe o nível de análise considerado, uma vez que aqui se trata das relações de regência estabelecidas pelas palavras nas sentenças.

Embora não desenvolva, Almeida (2009) já considera a possibilidade de não haver crase com palavras no plural, na seção ‘Casos em que não ocorre a crase’: “c) no a singular anteposto a palavra no plural: Nunca vou a festas juninas. Não me refiro a atividades desonestas” (ALMEIDA, 2009, p. 371). Mesmo aqui, apenas se considera a fonologia, a morfologia e a sintaxe na explicação.

Sobre a não ocorrência de crase com palavras no plural, encontramos em Tersariol (2004, p. 270-271, grifo nosso) o seguinte trecho, numa seção chamada ‘Respostas aos Leitores’:

Pergunta se o “a” das frases a seguir admite o acento indicador de crase:
– Ligar a TV a cabo./Presta serviço a parlamentares. Resposta: A palavra “cabo” é do gênero masculino. Não se admite crase antes de palavras masculinas. “Parlamentares” é um substantivo de dois gêneros e está no plural. **Não ocorre a crase, pois não há concordância**. A crase seria admitida se a frase fosse assim redigida: Presta serviço às parlamentares Rosa e Clara.

O autor justifica o não emprego da crase antes de ‘parlamentares’ por questões de concordância. Veremos, na seção sobre a não-especificidade dos nomes nus, que a concordância não é o motivo pelo qual não deve ocorrer crase nesse caso.

Verificamos algum tipo de consideração semântica no estudo da crase apenas em Bechara (2010, p. 302, grifos do autor):

Se o substantivo estiver usado em sentido indeterminado, não estará precedido de artigo definido e, portanto, não ocorrerá , mas **a**, que será mera preposição, como no exemplo: O imóvel foi vendido **a** construtora e será demolido para dar lugar **a** prédio.

Infelizmente, esse excerto é uma pequena observação feita ao longo de quatro páginas da seção destinada à explicação da crase em Bechara (2010). Foi só nesse pequeno espaço que o autor levou em conta o que, conforme defendemos, é um critério extremamente relevante na ocorrência ou não de crase: a semântica do nome que aparece depois da preposição.

Na seção a seguir, apresentamos as duas noções no âmbito dos estudos em Semântica Gramatical que podem subsidiar a compreensão desse fenômeno do ponto de vista semântico.

A SEMÂNTICA GRAMATICAL

São dois os fundamentos teóricos em Semântica Gramatical que podem nos levar à análise semântica da crase: a contabilidade dos nomes no português brasileiro (doravante PB) e a noção de especificidade. Apresentamos cada um deles com detalhes a seguir.

A CONTABILIDADE DOS NOMES NO PB

Müller (2002) e Paraguassu Martins (2010) são dois trabalhos dentro da literatura em Semântica Gramatical que versam sobre a expressão de número no PB. As noções apresentadas nesses dois trabalhos nos servem para iniciar o percurso pela análise semântica de nossa língua até chegar ao estudo da crase.

Aprendemos desde cedo que o singular e o plural das palavras dependem da presença ou ausência do morfema gramatical {-s}. Vejamos:

- (4) a. livro
- b. livros

Aprendemos na escola que (4a) expressa o singular e (4b) expressa o plural do conjunto dos livros. No entanto, essa definição falha se consideramos uma sentença como (5):

(5) Lucas comprou **livro**.

Vejamos as condições de verdade da sentença (5):

(5') Se Lucas comprou uma unidade de livro, então 'Lucas comprou livro' é uma sentença verdadeira.

(5'') Se Lucas comprou mais de uma unidade de livro, então 'Lucas comprou livro' é uma sentença verdadeira.

Observando as condições de verdade da sentença, percebemos que 'livro' em (5) é um nome neutro em relação ao número, pois pode ter como referência tanto o singular quanto o plural do conjunto denotado por 'livro'. É essa a análise que Müller (2002) faz da denotação dos nomes comuns no PB: segundo a autora, singular e plural são operações realizadas sobre nomes comuns dentro da sentença.

O singular é o resultado de uma operação de singularização. Trata-se da seleção dos átomos do conjunto em questão. Por exemplo, se tivéssemos no mundo apenas três livros (livro A, livro B e livro C), então o singular seria a seleção apenas dos indivíduos mínimos: ou o livro A ou o livro B ou o livro C, como vemos na figura 02:

Figura 2 – Denotação singular de 'livro'



Fonte: Elaborada pelos autores

Em sentenças como as de (6) a seguir, é apenas aos átomos do conjunto dos livros que nos referimos. A operação de singularização se realiza em (6a) por meio do determinante 'um' e em (6b) pelo determinante 'meu':

(6) a. Lucas comprou *um livro*.

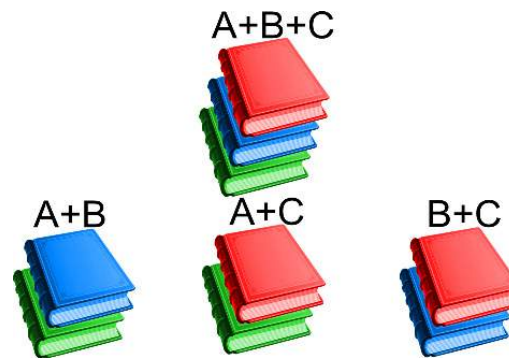
$[[\textit{um livro}]]^5 = | A \text{ ou } B \text{ ou } C |$

b. Lucas comprou *meu livro*.

$[[\textit{meu livro}]] = | A \text{ ou } B \text{ ou } C |$

Segundo Müller (2002), o plural de um nome é a exclusão dos átomos e a seleção apenas das pluralidades, como vemos na Figura 03:

Figura 3 – Denotação plural de ‘livro’



Fonte: Elaborada pelos autores

Em (7) a seguir, os átomos do conjunto dos livros estão excluídos e o que gera a operação de pluralização do nome ‘livro’ é o determinante ‘os’ em (7a), que seleciona a soma máxima (A+B+C) dos indivíduos, e o determinante ‘alguns’ em (7b), que seleciona uma das somas dos indivíduos (ou A+B ou A+C ou B+C):

(7) a. Lucas comprou os **livros**.

$[[\textit{os livros}]] = | A+B+C |$

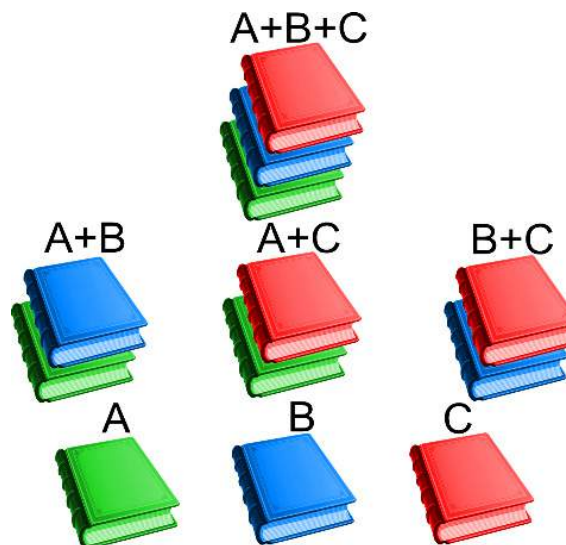
b. Lucas comprou **alguns livros**.

$[[\textit{alguns livros}]] = | A+B \text{ ou } A+C \text{ ou } B+C |$

5 Os colchetes duplos em Semântica Formal indicam a denotação do termo entre os colchetes. No caso do exemplo (6a) lê-se: “a denotação de ‘um livro’ é igual aos átomos A, B ou C”.

O que a autora conclui é que a denotação de um nome comum como 'livro' inclui no léxico e na sentença, quando não sofre operações semânticas, tanto as singularidades quanto as pluralidades, da seguinte forma:

Figura 4 - Denotação neutra de 'livro'



Fonte: Elaborada pelos autores

É, pois, essa a denotação da sentença (5), repetida aqui:

(5) Lucas comprou **livro**.

[[livro]] = | A ou B ou C ou A+B ou A+C ou B+C ou A+B+C |

Baseando-se nisso, Paraguassu Martins (2010, p. 70) defende que:

o PB apresenta o fenômeno de número geral, denotação singular e plural. Em consequência, como Rullmann e You (2003) defendem para a maioria das línguas com número geral e morfologia de plural, defende-se que o PB pode utilizar o plural ou o número geral para descrever situações envolvendo mais que uma entidade.

Já percebemos que (5) pode descrever uma situação em que Lucas tenha comprado apenas um livro, como também mais de um livro. Por essa razão, o sintagma ‘livro’ é denominado de Nome Nu Neutro (doravante NNN): é um nome nu porque ele não vem acompanhado de determinantes (artigo, pronome, numeral ou quantificadores) e é neutro porque não distingue entre singular e plural⁶, já que não há operadores de singularização ou pluralização nesse sintagma.

Além do NNN, outro sintagma que aparece nu no PB é o Plural Nu, que discutiremos na seção a seguir, em que apresentamos a noção da especificidade, uma categoria semântica indispensável para uma análise semântica da crase.

A NOÇÃO DE ESPECIFICIDADE

Expusemos anteriormente a questão da expressão do número no PB, seguindo Müller (2002) e Paraguassu Martins (2010). Agora passamos à discussão da noção de especificidade a partir do apanhado que Taveira da Cruz (2008) faz acerca dessa categoria.

Taveira da Cruz (2008), recorrendo a Von Heusinger e Kaiser (2003), sustenta que especificidade é uma noção semântica relacionada com a referência a conjuntos instaurados pelas sentenças. Essa distinção pode ser observada no par de sentenças a seguir, exemplos do próprio autor:

- (8) a. Maria quer comprar **um terreno**. Mas Pedro não vai vendê-lo.
b. Maria quer comprar **um terreno**. Mas ela ainda não achou algum que lhe agrade.

O sintagma indefinido singular ‘um terreno’ tem interpretação específica em (8a), já que se refere a um subconjunto do conjunto dos terrenos – não estamos nos referindo a qualquer terreno, o terreno que Maria quer comprar é o terreno que pertence a Pedro (um subconjunto do conjunto dos terrenos). Por seu turno, em (8b) ‘um terreno’ tem interpretação não-específica, pois se refere a qualquer indivíduo do conjunto dos terrenos – Maria quer comprar qualquer X, desde que X faça parte do conjunto dos terrenos. Ser não-específico, portanto, significa ser um indivíduo qualquer que faça parte de um dado conjunto.

6 Como estamos tratando do nível semântico da análise linguística, singular/plural nesse caso é uma distinção quanto à denotação dos nomes e não à ausência/presença de marca morfológica de plural.

Taveira da Cruz (2008) nos apresenta ainda o resultado da especificidade com o NNN 'terreno':

- (9) a. *Maria quer comprar **terreno**. Mas Pedro não vai vendê-lo.
b. Maria quer comprar **terreno**. Mas ela ainda não achou algum que lhe agrade.

Como vemos, apenas a leitura não-específica está disponível para o NNN 'terreno', leitura explicitada em (9b). (9a) é uma sentença agramatical porque não podemos retomar anaforicamente o sintagma 'terreno', que é neutro entre singular e plural, com um termo anafórico singular.

Adiantamos anteriormente que nessa seção trataríamos do Plural Nu, outro tipo de sintagma sem determinante que também nos interessa. Realizando o teste de especificidade com o Plural Nu 'terrenos' em (10), percebemos que seu comportamento é ambíguo, de modo semelhante ao que ocorre com o indefinido singular em (8):

- (10) a. Maria quer comprar **terrenos**. Mas Pedro não vai vendê-los.
b. Maria quer comprar **terrenos**. Mas ela ainda não achou algum que lhe agrade.

Como vimos até aqui, o PB licencia nomes nus (NNN e Plural Nu) em posição de objeto (posição de argumento interno): o NNN é uma opção linguística para descrevermos situações com mais de uma entidade; e tanto o NNN quanto o Plural Nu são opções para nos referirmos a qualquer indivíduo do conjunto denotado por um nome (leitura não-específica). Se esses dois sintagmas são opções para os usuários do PB, cabe a nós avaliarmos como esses nomes nus se comportam em Sintagmas Preposicionados (SP) encabeçados pela preposição 'a', verificando assim a ocorrência ou não de crase.

A ANÁLISE SEMÂNTICA DA CRASE

Antes de começarmos nossa análise, é preciso estar bem claro que nomes nus são nomes que não apresentam determinantes, isto é, não têm artigos, numerais, pronomes nem quantificadores à sua periferia esquerda, conforme já apresentamos na seção anterior. Assim, temos nomes nus nos seguintes exemplos:

- (11) a. João veio de **carro**.
 b. Maria comeu **biscoitos**.

Em (11a), o NNN ‘carro’ é não-específico e é neutro em relação ao número: significa que João veio em um carro qualquer ou em carros quaisquer, já que João pode ter utilizado apenas um carro ou mais de um carro para realizar o trajeto. Em (11b) temos o Plural Nu ‘biscoitos’, que tem disponível uma leitura não-específica, significando que Maria comeu biscoitos quaisquer.

Municiados pelos estudos dos nomes nus, somos impelidos a uma análise mais acurada do fenômeno da crase e a questionar a maneira pela qual o fenômeno é visto tradicionalmente. O problema dessa análise tradicional se apresenta quando pensamos na não-especificidade e/ou neutralidade numérica em certas sentenças. Qual seria nosso julgamento acerca das sentenças em (12)-(14)? Completaríamos as lacunas com ‘a’ ou com ‘à’?:

- (12) Maria vai __ loja quando está estressada.
 (13) Pedro vai __ festas nos fins de semana.
 (14) No mês de março, o reitor vai __ formatura.

Um dos macetes dados para asseverar se em um dado caso ocorre ou não crase é a troca do nome feminino por um nome masculino. Substituindo o nome feminino ‘loja’ de (12) por um nome masculino como ‘mercado’, vemos duas possibilidades: uma em (15a), em que vemos o artigo masculino antes do nome, ‘**o mercado**’ – e outra em (15b), em que vemos um NNN, ‘**mercado**’:

- (15) a. Maria vai **ao mercado** quando está estressada.
 b. Maria vai **a mercado** quando está estressada⁷.

Observando bem esse par de sentenças, percebemos que a distinção entre elas não é meramente fonológica, morfológica ou sintática, mas alcança o nível semântico, uma vez que a interpretação de uma difere da outra. Se o que segue a preposição ‘a’ é um Sintagma de Determinante (SD), como ‘**o mercado**’ em (15a), temos duas interpretações licenciadas: a interpretação é específica, de que Maria geralmente vai a um **mercado específico**, isto é, é

⁷ Podem ocorrer mudanças no julgamento da aceitabilidade do nome nu masculino posterior à preposição ‘a’, a depender da variedade da língua do usuário.

sempre o mesmo mercado aonde ela vai, quando está estressada; e a de que Maria tem o hábito de ir ao mercado, independente de qual seja, quando está estressada. Se, por outro lado, o que aparece depois da preposição é um sintagma nominal nu, um NNN como **'mercado'** em (15b), a interpretação é não-específica: Maria geralmente vai a **qualquer mercado** quando ela está estressada.

Aceitamos sem desconfiança a sentença em (15b) porque sabemos que **'mercado'** é um nome masculino e é não-específico, por isso não há o determinante masculino **'o'** para se combinar com a preposição **'a'**, o que mudaria a interpretação da sentença. Como ficam, então, as sentenças de (12)-(14)? Utilizar **'a'** ou **'à'** também depende do tipo de leitura que desejamos dar ao argumento interno: se específica, marcamos a crase por meio do acento grave, pois apenas SD (determinante **'a'** + nome) tem leitura específica; se não-específica, não podemos indicar crase, pois não há artigo para fundir-se à preposição, afinal trata-se de um nome nu (apenas nome). Assim, temos duas possibilidades em cada sentença:

- (16) a. Maria vai **à loja** quando está estressada. [leitura específica]
 b. Maria vai **a loja** quando está estressada. [leitura não-específica]
- (17) a. Pedro vai **às festas** no fim de semana. [leitura específica]
 b. Pedro vai **a festas** no fim de semana. [leitura não-específica]
- (18) a. No mês de março, o reitor vai **à formatura**. [leitura específica]
 b. No mês de março, o reitor vai **a formatura**. [leitura não-específica]

Parece-nos, contudo, que a leitura preferida em sentenças com um teor genérico, como é o caso dessas, é sempre a leitura não-específica – exemplos em (b) –, ou seja, utilizamos sempre um nome nu para expressar generalizações. Quando desejamos especificar algo nessas sentenças, fazemos isso por meio da modificação:

- (16') a. Maria vai **à loja da amiga** quando está estressada.
 (17') a. Pedro vai **às festas da boate Z** no fim de semana.
 (18') a. No mês de março, o reitor **vai à formatura do filho**.

Uma atenção especial para o caso em (18b) e (18'): quando o nome vem acompanhado de determinante **'a'**, como em (18'), a interpretação é de um episódio futuro que ocorrerá uma única

vez: o reitor vai à formatura do seu filho que ocorrerá em março; já quando o nome é nu, como em (18b), a interpretação que temos é de um hábito, isto é, o reitor sempre participa de formaturas no mês de março. Como o NNN pode descrever situações com mais de uma entidade, então o NNN 'formatura', pode ser utilizado nessa circunstância de modo produtivo.

Temos aqui já a explicação para a não ocorrência de crase antes de palavra no plural, como é o caso em (17) e foi o caso apresentado na seção 2. Retomemos os dois exemplos aqui:

(17) Pedro vai **a festas** no fim de semana.

(19) Presta serviço **a parlamentares**.

Tanto 'festas' como 'parlamentares' aparecem nessas sentenças com interpretação não-específica, característica dos NNN. Se são nomes sem determinantes, então não ocorre crase porque não há artigo 'a' para fundir-se à preposição 'a' que aparece antes do Plural Nu. Vejamos que é a interpretação que pretendemos dar que não licencia a crase, pois se, do contrário, a interpretação desejada fosse a específica, então a crase seria licenciada. Conforme vimos, a abordagem tradicional dizia que a ausência de crase nesse caso tinha como justificativa a concordância (TERSARIOL, 2004).

Até aqui analisamos apenas o verbo 'ir', muito utilizado em contextos de crase, já sendo suficiente para demonstrar, como pontuou Silva Neto (2019), que, como se trata de um fenômeno que sofre influência também das escolhas semânticas do usuário da língua, sua análise semântica deve ser levada em conta no ensino de língua portuguesa. Contudo essa análise não se aplica apenas a esse verbo. Com predicadores como 'referir-se a'/'fazer referência a', 'ter acesso a' e 'interessar a', podemos utilizar nomes nus para indicar não-especificidade:

(20) A população brasileira não tem acesso **a escola**.

[[a escola]] = a qualquer escola

(21) Os produtos daquela loja só interessam **a mulher**.

[[a mulher]] = a qualquer mulher

(22) O diretor fez referência **a professora** em seu discurso.

[[a professora]] = a uma professora qualquer

Para finalizar, vejamos os exemplos a seguir:

- (23) a. Pedir dinheiro **ao banco** [leitura específica]
b. Pedir dinheiro **a banco** [leitura não-específica]

Nas sentenças de (23), em que temos nomes masculinos saturando o predicado 'pedir dinheiro', fica evidente que a presença/ausência de determinante é extremamente significativa. Se substituirmos o nome masculino 'banco' por um nome feminino como 'financeira', devemos ter a mesma semântica:

- (24) a. Pedir dinheiro **à financeira** é um equívoco. [leitura específica]
b. Pedir dinheiro **a financeira** [leitura não-específica]

Em (24) temos: em (a), há uma financeira X e é só a essa financeira X que é um equívoco pedir dinheiro; em (b), é um equívoco pedir dinheiro a qualquer entidade que pertença ao conjunto das financeiras.

Por fim, é importante alertar para o fato de que há casos em que a leitura não específica não está disponível:

- (25) a. Rita estava sem acesso **à internet**, por isso não fez o trabalho.
b. Rita estava sem acesso **a internet**, por isso não fez o trabalho.

Pela natureza do nome 'internet', a ausência da crase não equivale a uma leitura não-específica, afinal a referência desse nome não é a mesma daquela apresentada na seção 3.1. Se, no entanto, fosse 'caneta' no lugar de 'internet', teríamos novamente a distinção entre uma leitura específica com a crase e não-específica sem a crase. É por essa natureza peculiar da denotação do nome que a leitura não específica também não está disponível para nomes próprios:

- (26) a. Em seu discurso, Lucas fez referência **à Rita**.
b. Em seu discurso, Lucas fez referência **a Rita**.

Quando nomes próprios aparecem após a preposição ‘a’, a utilização do artigo não é uma questão semântica, mas sim de variedade linguística. Por essa razão não há mudança de especificidade entre (26a) e (26b).

Na seção a seguir, sistematizamos todas as análises aqui discutidas a fim de sumarizar nossas ideias.

SISTEMATIZAÇÃO

Quadro 1: sistematização das análises

	ABORDAGEM TRADICIONAL	SEMÂNTICA GRAMATICAL
Para avaliar a ocorrência de crase...	Leva em conta a fonologia, morfologia e sintaxe da sentença, desconsiderando o nível semântico.	
“O advogado presta serviço a parlamentares”.	Não ocorre crase porque não há concordância, já que ‘parlamentares’ pode ser tanto masculino como feminino. Só haveria crase se escrevêssemos em seguida os nomes de parlamentares mulheres.	Não ocorre crase porque o nome ‘parlamentares’ está sendo utilizado em sentido não-específico, referindo-se a qualquer indivíduo do conjunto dos parlamentares.
“É proibido vender bebida alcoólica a criança ou a adolescente.”	Não seria possível explicar a não ocorrência de crase no sintagma destacado apenas com os níveis de análise linguística considerados nessa abordagem.	‘Criança’ é um NNN, apresentando denotação não-específica e neutra em relação ao número. Uma paráfrase aproximada seria: “é proibido vender bebida alcoólica a qualquer criança”.

Fonte: elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta que apresentamos aqui, tendo como fundamentos os estudos em Semântica Formal acerca da denotação dos NNN e da noção de especificidade, percorreu sobre um fenômeno que acontece no PB apenas na sua modalidade escrita e que é amplamente estudado

nas aulas de língua portuguesa. O que temos visto na abordagem tradicional do fenômeno é uma carência de observações de natureza semântica.

Com este trabalho, cujo objetivo era a elucidação do fenômeno da crase a partir da Semântica Gramatical, chegamos às seguintes conclusões:

i) os níveis de análise linguística considerados nos estudos da tradição gramatical do fenômeno crase são os níveis fonológico, morfológico e sintático, os quais se mostram insuficientes para tratar de certas ocorrências ou não do fenômeno;

ii) os fundamentos oriundos da Semântica Gramatical – a denotação dos NNN e a noção de especificidade – nos permitiram explicar a contento a não ocorrência de crase em certas circunstâncias em que a opção feita pelo usuário é a de uma interpretação neutra numericamente e/ou não-específica.

Essa análise, que seguiu os princípios da Semântica Gramatical, demonstra que, mais do que uma lista de ocorrências, proibições e facultatividade, a crase pode ser um instrumento potente de análise e reflexão da língua por parte do aluno. O trabalho que o professor pode vir a desenvolver pode partir dos efeitos semânticos produzidos pela ausência/presença de um determinante em um sintagma, não apelando para explicações meramente estruturais ou estilísticas do fenômeno da crase.

Na seção a seguir, apresentamos alguns itens em que sugerimos práticas de análise e reflexão linguística sobre a crase com base no nível semântica.

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

ATIVIDADE 1

Marque a alternativa em que a palavra ‘distância’ possui significado indefinido, não necessitando, portanto, estar acompanhada de artigo ‘a’.

- a) O governo oferece curso gratuito de Língua Brasileira de Sinais b) Maria estava à **distância** Atividade 2

Marque a alternativa correta. Em ‘Os tripulantes da embarcação desceram a terra às 19h.’ a expressão ‘a terra’:

- a) Não tem crase porque seu significado não é específico.
- b) Não tem crase porque o verbo ‘descer’ não exige preposição.
- c) Deve ter crase porque seu significado é definido, específico.

ATIVIDADE 3

No enunciado “João vai ao shopping quando está estressado”, se trocarmos **ao** por **a**, o significado permanecerá o mesmo?

- a) Sim, pois a referência de ‘shopping’ continuará a mesma, uma referência definida, ou seja, o enunciador está se referindo a um shopping familiar.
- b) Não, pois a referência de ‘shopping’ passará a ser indefinida, ou seja, o enunciador está se referindo a um shopping qualquer.
- c) Sim, pois a presença ou ausência do artigo definido ‘o’ não faz diferença para o significado do enunciado.

ATIVIDADE 4

Considerando o enunciado “À biblioteca!” podemos afirmar:

- a) Que se trata de uma biblioteca específica, familiar ao locutor.
- b) Que se trata de uma biblioteca qualquer, não familiar ao locutor.

ATIVIDADE 5

Analisando o título do texto de Clóvis Rossi, podemos afirmar que a informação por ele veiculada está coerente com o texto?

QUANDO A BOLA SE RENDE À BOLA

Cientistas franceses, com base em dados coletados pela Nasa, a agência espacial norte-americana, chegaram à conclusão de que a Terra é uma bola. Formada por 12 pentágonos arredondados, eles, juntos, têm a forma exata de uma esfera.

Pode ou não ser verdade, mas serve ao menos para dar um verniz de ciência ao reinado global que a hiper-micro versão da Terra, a bola de futebol “+Teamgeist” começa a exercer hoje, quando Alemanha, a anfitriã, e Costa Rica inaugurarem, em Munique, a 18ª edição da Copa do Mundo, às 18h locais (13h em Brasília). (...)

Mas, bem feitas as contas, como a Terra é redonda como uma bola de futebol, a história deste megaevento não será contada pelos policiais, pelos aviões, pelos hotéis, pela Adidas, pelos negócios, pelos apostadores ou pelos árbitros. Será contada pelos homens que chutarem com mais competência a “+Teamgeist” que tiver carimbada entre seus gomos o nome das duas seleções que disputarão a final, em Berlim, no dia 9 de julho.

Converse com nove de cada dez dos 15 mil jornalistas credenciados, e eles dirão que esses homens serão brasileiros. O décimo será certamente da Argentina, único país, entre os grandes, que não chega à Copa arcado por dúvidas e/ou lesões.

ROSSI, Clóvis. “Copa 2006”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk0906200602.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021. (Fragmento adaptado)

- a) Sim, ‘Bola’ e ‘bola’ possuem significado indefinido, portanto não há presença de crase.
- b) Não, porque ‘Bola’ possui significado definido, portanto é antecedida de artigo e por isso deve ser antecedida por ‘à’.
- c) Não, porque ‘bola’ possui significado definido, familiar, portanto, deve ser antecedida de ‘à’.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilson Teixeira de. **Gramática da Língua Portuguesa para concursos**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BRASIL. 1990. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

MÜLLER, Ana. Genericity and the denotation of common nouns in Brazilian Portuguese. **D.E.L.T.A.** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 18, n. 2, 2002, p. 287-308.

PARAGUASSU MARTINS, Nize da Rocha Santo. **A contabilidade dos nomes no português brasileiro**. São Paulo. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2010, 142 p.

SILVA NETO, João. **O ensino da crase**: reflexões linguísticas para o 9º ano do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí. Teresina, 2019.

TAVEIRA DA CRUZ, Ronald. 2008. **O singular nu e a (pseudo) incorporação no PB**. Florianópolis. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008, 179 p.

TERSARIOL, Alpeu. **Tira-dúvidas de Português de A a Z**. Erechim, Edelbra, 2004.

VON HEUSINGER, Klaus; KAISER, Georg A. Animacy, specificity and definiteness in Spanish. In: VON HEUSINGER, Klaus; KAISER, Georg A. (ed.). **Proceedings of the workshop “Semantic and syntactic aspects of specificity in Romance languages”**. Arbeitspapier 113. Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz, Konstanz, 2003, p. 41-65.

PARTE III

A SEMÂNTICA DO SINTAGMA VERBAL: TEMPOS VERBAIS E LOCUÇÕES ADVERBIAIS

DESCRIÇÃO SEMÂNTICA DE TEMPO GRAMATICAL E ASPECTO E O ENSINO DOS “TEMPOS VERBAIS”¹

Marcela Martins de Freitas Guedes²

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Olá! Vamos refletir sobre a semântica dos chamados “tempos verbais”? Meu nome é Marcela Guedes, sou professora na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, na cidade de Campos do Jordão, e mestre em Linguística pela USP. Além disso, participo do grupo de pesquisa “Semântica e Ensino”, do departamento de Linguística da USP.

Neste capítulo, convido você a estudar a construção semântica de tempo gramatical e aspecto, para que, a partir dela, possamos analisar o significado das desinências dos verbos e locuções verbais, do ponto de vista da semântica aspecto-temporal.

Isso, porque, tradicionalmente, o ensino dos chamados “tempos verbais”, na educação básica, é focado somente na morfologia, na conjugação dos verbos. A questão semântica, quando tratada, é de forma muito superficial. Por outro lado, atualmente o aluno é cada vez mais cobrado a analisar os fenômenos gramaticais do ponto de vista semântico, ou seja, os seus efeitos de sentido nos textos.

Para chegar ao nosso objetivo, trilhamos o seguinte caminho:

- Mostramos como a questão dos “tempos verbais” é descrita pela gramática tradicional, e quais as lacunas dessa abordagem.

1 Adaptação da minha dissertação de mestrado (GUEDES, 2019).

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6057-8574> E-mail: mmfreitas@gmail.com

- Analisamos duas obras didáticas que tratam da gramática da língua portuguesa, no que diz respeito ao ensino dos chamados “tempos verbais”.
- Explicamos alguns conceitos essenciais para a análise: (1) os **parâmetros temporais** (momento de fala, momento de evento e momento de referência); (2) o **tempo gramatical** e o **aspecto**, que são construídos a partir desses três parâmetros.
- Mostramos o funcionamento desses conceitos através de exemplos da língua cotidiana.
- Sistematizamos, em forma de tabela, as relações entre os chamados “tempos verbais” e seu efeito semântico, a partir do tempo gramatical e do aspecto.
- Sugerimos uma atividade, para que esse conteúdo seja trabalhado em sala de aula.

Vamos lá, seguir essa trilha comigo?

TEMPO GRAMATICAL E ASPECTO E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO

Para iniciar a discussão, vejamos a tirinha abaixo:

Figura 1 – Tirinha da Mafalda



Fonte: Google imagens

No primeiro quadrinho, temos os verbos: ‘era’, ‘ouvia’ e ‘estava’. Os três estão no chamado “pretérito imperfeito do indicativo”. No terceiro quadrinho, temos os verbos: ‘sou’, ‘continuo’ (a ouvir) e ‘está’, todos no chamado “presente do indicativo”.

Imediatamente, podemos perceber que, no primeiro quadrinho, Mafalda se refere a um período anterior ao “agora”, por isso, os verbos estão flexionados no passado. E no terceiro quadrinho, Mafalda refere-se a um período que inclui o “agora”, por isso os verbos estão flexionados no presente.

Mas e se, por exemplo, no primeiro quadrinho, Mafalda dissesse: “Eu **fui** assim e já **ouvi** dizer que o país **esteve** em crise”? Os verbos ainda estariam flexionados no passado (agora, no chamado “pretérito perfeito do indicativo”), e ainda estariam se referindo a um período anterior ao “agora”. Uma questão que fica é: como podemos explicitar a diferença de sentido que há nesse contexto (ou em outros) entre o uso do “pretérito imperfeito” e do “pretérito perfeito”? Se em ambos os casos a sentença se refere a um período anterior ao “agora”, qual outra variável seria a responsável pela diferença de sentido?

Neste capítulo, pretendemos abordar justamente esse tipo de questão, que surge quando vamos, em sala de aula, comentar sobre as diferenças de efeito de sentido no uso das formas verbais, no que diz respeito a tempo gramatical e aspecto. Para isso, utilizaremos estudos da semântica, que nos possibilitam analisar e refletir cuidadosamente sobre a construção do significado dessas flexões e perífrases aspecto-temporais, a partir dos **parâmetros temporais** e dos conceitos de **tempo gramatical** e **aspecto**, que serão explicados mais adiante.

OS CHAMADOS “TEMPOS VERBAIS” NA TRADIÇÃO GRAMATICAL

OBRA DE REFERÊNCIA

Para iniciar o exame da tradição gramatical, em relação ao conteúdo “tempos verbais”, analisaremos uma obra de referência para os estudos de gramática: **Nova Gramática do Português Brasileiro** (CUNHA; CINTRA, 2001), para obter um panorama mais aprofundado da abordagem da gramática tradicional, sobre esse conteúdo. Abaixo, reproduzimos a definição que trazem dos chamados “tempos verbais”.

Tempo³ é a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo.

Os três tempos naturais são o PRESENTE, o PRETÉRITO (ou PASSADO) e o FUTURO, que designam, respectivamente, um fato ocorrido no

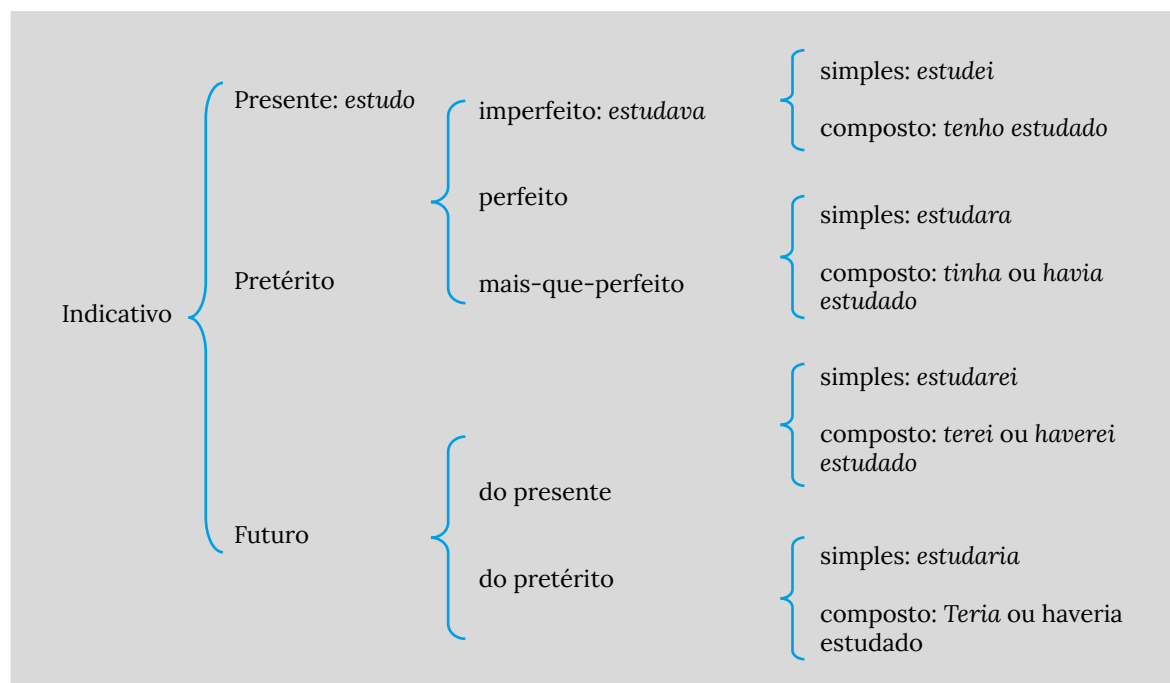
3 A palavra “tempo”, aqui, refere-se à flexão aspecto-temporal do verbo.

momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala.

O PRESENTE é indivisível, mas o PRETÉRITO e o FUTURO subdividem-se no MODO INDICATIVO e no SUBJUNTIVO (...) (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 381).

Essa definição da função da flexão aspecto-temporal do verbo não dá conta de descrever o real funcionamento dessa flexão na língua. Isso, porque daí entende-se que a língua possui apenas três flexões aspecto-temporais: passado, presente e futuro. E, se observarmos, apenas brevemente, o paradigma da língua, (vide quadro 1, abaixo), constatamos que isso não é verdade. Existem muito mais que três flexões aspecto-temporais no paradigma do português, mesmo de acordo com a própria gramática tradicional. No quadro 1, reproduzimos o esquema da morfologia aspecto-temporal, do modo indicativo, tal como apresentado por Cunha e Cintra (2001, p. 381):

Quadro 1 – Esquema da morfologia dos “tempos verbais” do modo indicativo



Fonte: Cunha e Cintra (2001)

Esse esquema expõe o paradigma dos chamados “tempos verbais” do modo indicativo, tal como concebido pela gramática tradicional. Podemos notar aqui que são colocadas juntas distinções de naturezas diferentes. Isso porque a diferença de sentido entre “pretérito perfeito” e “pretérito imperfeito” e entre as chamadas “formas simples” e “compostas”, não é de natureza temporal e sim aspectual, como veremos nas próximas seções.

MATERIAL DIDÁTICO

Antes de nos determos na abordagem semântica, é interessante verificar como os materiais didáticos abordam a questão dos chamados “tempos verbais”, na medida em que, verificada uma perspectiva atrelada à tradição gramatical, conclui-se que há necessidade de reforma nos materiais didáticos atuais. Mais do que isso, justificam-se pesquisas de cunho linguístico como esta, que intencionam clarificar questões mal resolvidas pela tradição normativa.

Dessa forma, examinaremos brevemente duas obras didáticas que tratam da gramática da língua portuguesa, no que diz respeito ao ensino dos chamados “tempos verbais”. Em primeiro lugar, uma obra mais antiga: **Gramática em 44 lições** (SAVIOLI, 1988), e a seguir, um material mais recente, de revisão de gramática para Ensino Médio, oferecido aos professores da Rede Estadual de São Paulo: **Gramática – Caderno de Revisão** (SOBRAL, 2010).

Em Savioli (1988), o capítulo destinado ao conteúdo “verbo”, já traz em seu título: “Verbo: morfologia e tempos derivados do presente” a ênfase dada à morfologia, isto é, as formas verbais, suas flexões.

Temos, no início, uma definição de verbo que pretende ser semântica: “Do ponto de vista semântico, verbo é a classe de palavras que designa um processo ou um estado” (SAVIOLI, 1988, p. 314). Porém, logo a seguir já traz as características morfológicas do verbo: “o verbo apresenta desinências típicas para marcar pessoa, número, tempo e modo”.

A abordagem de “tempos verbais” nessa obra, é essencialmente morfológica. Assim como em Cunha e Cintra (2001), usa-se o conceito de formas primitivas e derivadas para explicar e demonstrar o paradigma das flexões verbais nos diferentes tempos gramaticais e modos. A obra traz, então, várias tabelas de conjugação verbal, identificando as desinências de cada flexão.

Após o autor apresentar essas tabelas e uma lista de conjugação de vários verbos (ênfatizando aqueles que são irregulares ou defectivos), a obra traz alguns exercícios, que levam o aluno a completar tabelas ou sentenças com as formas no tempo gramatical e modo pedido.

A obra aborda, também, os chamados “tempos verbais compostos”, ressaltando que “nem sempre existe estreita correspondência de significado” entre as formas simples (expressas através da flexão verbal) e as formas compostas (expressas através da perífrase verbal) (SAVIOLI, 1988, p. 345). Porém, o autor, em momento algum aborda a questão do significado dessas formas e do aspecto verbal.

Examinamos, também, uma obra mais recente, (SOBRAL, 2010). Concluímos que a abordagem desse conteúdo é bastante semelhante, e privilegia a questão morfológica – com o uso de inúmeras tabelas de conjugação – em detrimento da questão semântica, tratada de maneira bastante superficial. Contudo, essa obra traz exercícios retirados de vestibulares, como esse, reproduzido abaixo (SOBRAL, 2010, p. 83):

Observe o trecho abaixo:

Diante de uma situação como essa, era e se esperar que o poder público formulasse planos de ação de curto, médio e longo prazos...

Folha de S. Paulo, 16 abr. 2004

Explique o emprego dos tempos e modos verbais utilizados.

A resposta esperada para esse exercício exige que o aluno mostre o conhecimento do efeito de sentido que as formas verbais trazem. Espera-se algo parecido com: “os tempos verbais utilizados, respectivamente, pretérito imperfeito do indicativo e pretérito imperfeito do subjuntivo, assumem o valor de passado inacabado e ação hipotética” (SOBRAL, 2010, p. 83). Mas a obra em si não dá respaldo para que o aluno chegue a esse tipo de resposta.

Ao examinar essas obras que expressam a visão da gramática tradicional, podemos ver algo em comum: a ênfase é dada ao fenômeno do ponto de vista morfológico e a questão semântica fica em segundo plano. Além disso, existe um caráter normativo nessas obras, ou seja, o objetivo principal é ensinar como usar as formas verbais de maneira correta. Por outro lado, a abordagem que traremos nas próximas seções busca justamente suprir a lacuna da análise semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais do português brasileiro, além disso traz uma visão descritiva, e não normativa.

PESQUISAS LINGUÍSTICAS: OS TRÊS PARÂMETROS TEMPORAIS E A DISTINÇÃO ENTRE TEMPO GRAMATICAL E ASPECTO

PARÂMETROS TEMPORAIS: MOMENTO DE FALA, MOMENTO DE REFERÊNCIA E MOMENTO DE EVENTO

Como pudemos perceber, nas obras elaboradas a partir da visão da gramática tradicional, o aspecto semântico das flexões e perífrases aspecto-temporais não é explicado de forma satisfatória.

Para fazer a análise semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais, partimos da ideia dos três parâmetros temporais, a saber: **momento de fala**, **momento de evento** e **momento de referência**.

Esses três parâmetros foram introduzidos por Reichenbach (1947) e utilizados para análise do português brasileiro por Ilari e Basso (2014), entre outros.

Neste trabalho, veremos como a descrição semântica dessas flexões é contemplada a partir dos conceitos desses três parâmetros, tal como concebidos por Klein (1994). Esses parâmetros permitem explorar a semântica de cada flexão ou perífrase aspecto-temporal, na medida em que, a partir deles, conforme veremos nas próximas seções, conseguimos definir os conceitos de **tempo gramatical** e **aspecto**. Os conceitos considerados aqui são os seguintes:

- **Momento de referência (MRef)**: intervalo temporal ao qual a sentença se refere. Pode estar explícito na sentença, ou ser identificado pelo contexto.
- **Momento de evento (MEv)**: intervalo temporal durante o qual o evento se realiza (duração do evento). Pode ou não estar definido, dependendo de cada caso.
- **Momento de fala (MFal)**: intervalo temporal durante o qual a enunciação é feita. O “presente” do falante.

Examinemos, por exemplo, a sentença (1):

- (1) Quando cheguei aqui, a luz **estava** acesa.

A flexão aspecto-temporal do verbo ‘estava’, da oração encaixada, está no passado. Porém, o fato é que a luz ainda pode estar acesa quando se profere a sentença. Isso mostra que a flexão “passado” expressa o momento de referência, e não o momento de evento. Esse raciocínio aplica-se também a outras situações, em que o verbo esteja em outras flexões aspecto-temporais. Vejamos as seguintes sentenças:

- (2) Atualmente, ela **escreve** histórias.
- (3) Agora, ela *está* **escrevendo** uma história.
- (4) Amanhã ela *vai* **escrever** uma história.
- (5) Ontem, ela **escreveu** uma história.

Por exemplo, em (2), o momento de referência é ‘atualmente’. Esse período inclui (mas não se limita) ao momento de fala. Por isso, o verbo está flexionado no chamado “presente”. Porém, a duração do evento ‘ela escrever histórias’ não está determinada. Pode abranger também outros momentos de referência, no passado e no futuro.

Em (3), o momento de referência também inclui o momento de fala. Assim, o auxiliar ‘está’ está flexionado no chamado “presente”. A diferença entre o que chamamos aqui de “presente simples”, como o que aparece em (2), e o que chamamos aqui de “presente contínuo”, como o que aparece em (3), é de natureza aspectual, como veremos mais adiante. E a duração do evento ‘ela escrever uma história’ também aparece indeterminada na sentença.

Em (4), o momento de referência é ‘amanhã’. Ele é posterior ao momento da fala, por isso, exige a perífrase aspecto-temporal (verbo auxiliar flexionado + verbo principal no infinitivo) que transmite a ideia de futuro.

Finalmente, em (5), o momento de referência é ‘ontem’. Ele é anterior ao momento de fala, por isso o verbo está flexionado no passado.

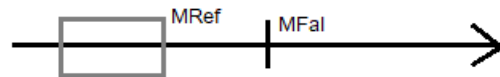
O CONCEITO DE TEMPO GRAMATICAL

A partir dessa definição dos três parâmetros, baseada em Klein (1994), podemos considerar que o **tempo gramatical** se refere às possíveis relações entre o ‘momento de fala’ (MFal) e o ‘momento de referência’ (MRef). E as relações possíveis são três:

- Momento de referência anterior ao momento de fala: PASSADO.
- Momento de referência incluindo o momento de fala: PRESENTE.
- Momento de referência posterior ao momento de fala: FUTURO.

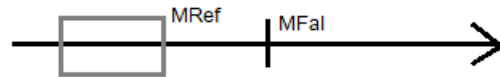
A partir desse paradigma, construímos a representação visual de alguns exemplos:

- (6) Ontem às 10 horas, eu **apresentei** o trabalho.



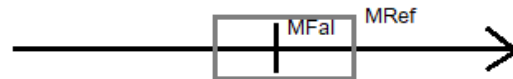
(MRef: 'ontem às 10 horas')

- (7) Ontem, às 10 horas, eu **estava apresentando** o trabalho.



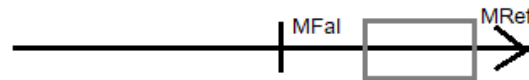
(MRef: 'ontem às 10 horas')

- (8) Atualmente, tenho **apresentado** muitos trabalhos



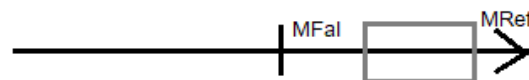
(MRef: 'atualmente')

- (9) Amanhã, vou **apresentar** o trabalho.



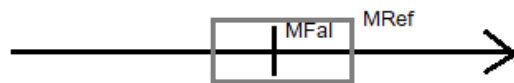
(MRef: 'amanhã')

- (10) Amanhã, às 15h, já terei **apresentado** o trabalho.



(MRef: "amanhã")

(11) Agora eu estou **apresentando** o trabalho.



(MRef: 'agora')

Até aqui, podemos concluir que existem apenas três tempos gramaticais possíveis: passado (MRef anterior a MFal), presente (MRef inclui MFal) e futuro (MRef após MFal). Porém, isso não explica:

a) Por que existem, não só no português, mas nas línguas em geral, mais do que três flexões e perífrases aspecto-temporais, como vimos no quadro 1?

b) Qual a diferença de sentido entre flexões e perífrases aspecto-temporais que estejam no mesmo tempo gramatical, como por exemplo: 'apresentei', 'apresentava', 'tenho apresentado'? Essas três formas estão no tempo gramatical passado, mas sabemos que não têm o mesmo significado⁴. O que explica essa diferença? No presente e no futuro isso também acontece: 'estudo' e 'estou estudando'⁵ 'estudarei' e 'terei estudado'.

Essas questões serão explicadas a partir do conceito de **aspecto**, que será tratado na próxima seção.

O CONCEITO DE ASPECTO

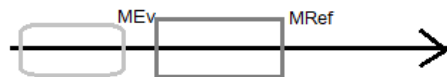
De acordo com o paradigma adotado aqui, baseado em Klein (1994), o **aspecto** pode ser definido como as possíveis relações entre o **momento de evento** (MEv) e o **momento de referência** (MRef). Assim, como veremos a partir dos exemplos, o aspecto evidencia a perspectiva que o falante tem sobre o evento narrado, quando ele profere uma determinada sentença.

Existem, teoricamente, quatro possibilidades de aspecto:

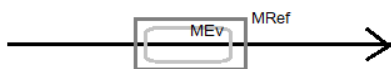
4 A perífrase aspecto-temporal 'tenho estudado' é chamada, no paradigma da Gramática Tradicional, de "Pretérito Perfeito Composto". Mas aqui, uma questão é lançada para reflexão: a referência temporal dessa perífrase está realmente no passado?

5 O uso da perífrase: 'estou' (no presente) com o verbo principal no gerúndio, não é considerada como presente pela Gramática Tradicional, por isso, não aparece no quadro 1. Porém, como é utilizada muito constantemente no português brasileiro, consideramos relevante trazer aqui a análise.

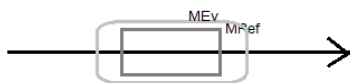
- Momento de evento anterior ao momento de referência: Aspecto perfeito.



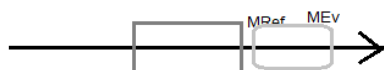
- Momento de evento contido no momento de referência: Aspecto perfectivo.



- Momento de referência contido no momento de evento: Aspecto imperfectivo⁶.

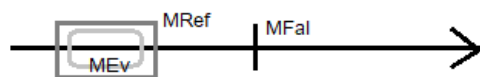


- Momento de evento após o momento de referência: Aspecto prospectivo.



Para demonstrar esses conceitos, representaremos visualmente e analisaremos alguns exemplos. Nas representações, além do momento de referência e momento de fala, o aparece o momento de evento, para exemplificar as diferentes relações de aspecto:

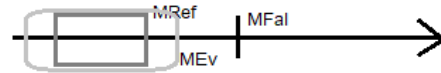
- (12) Ontem a Stella **estudou** geografia.



Em (12), o momento de evento 'a Stella estudar geografia' aparece contido no momento de referência 'ontem'. Disso, podemos deduzir que 'a Stella estudar geografia' ocorreu dentro dos limites do momento de referência 'ontem'. Assim, o aspecto é **perfectivo**.

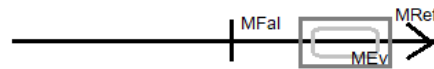
⁶ O aspecto imperfectivo, como será visto nos exemplos, pode ter a leitura progressiva (evento em andamento, que extrapola os limites do momento de referência) ou habitual (vários eventos que se repetem, não contidos no momento de referência).

- (13) Ontem, às 10 horas, a Stella estava estudando geografia.



Em (13), o momento de evento ‘a Stella estudar geografia’ extrapola os limites do momento de referência, ‘ontem às 10 horas’ e o contém. Assim, o aspecto é **imperfectivo**.

- (14) Amanhã, a Stella vai estudar (ou estudará) geografia.



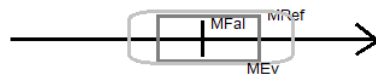
Em (14), o momento de evento ‘a Stella estudar geografia’ está contido no momento de referência ‘amanhã’. O aspecto, então, é **perfectivo**.

- (15) Amanhã às 12h, a Stella já terá estudado geografia.



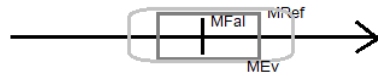
Em (15), o evento ‘a Stella estudar geografia’ ocorre antes do momento de referência ‘amanhã às 12h’. Não temos certeza se esse evento ocorre após o momento de fala, mas sabemos que no momento de referência ‘amanhã às 12h’ isso já terá ocorrido. O aspecto, aqui, é **perfecto**.

- (16) Agora, a Stella está **estudando** geografia.



Em (16), o evento ‘a Stella estudar geografia’ está em andamento, e extrapola os limites do momento de referência ‘agora’. Por isso, o aspecto é **imperfectivo**.

(17) Toda semana, a Stella estuda geografia.



Em (17), os vários eventos de ‘a Stella estudar geografia’ extrapolam os limites do momento de referência ‘toda semana.’ Por isso, o aspecto é imperfectivo.

Através desses exemplos, podemos perceber que o momento de evento pode se combinar de diferentes formas com o momento de referência, tanto no passado (antes do momento de fala), quanto no presente (incluindo o momento de fala) e no futuro (após o momento de fala).

SISTEMATIZAÇÃO

Nesta seção, buscamos construir um quadro, (quadro 2) de acordo com o ponto de vista semântico, com as flexões e perífrases aspecto-temporais do modo indicativo, partindo das formas verbais presentes no paradigma tradicional, conforme trazido na seção 2 (quadro 1). Em seguida, ampliamos esse paradigma, com exemplos de perífrases utilizadas constantemente no português brasileiro (quadro 3), mas que estão fora do paradigma da gramática tradicional.

Isso para que se possa descrever o significado de cada uma dessas flexões e perífrases, de acordo com os estudos feitos até aqui, e, a partir dessa descrição, elaborar abordagens a serem aplicadas em sala de aula.

Quadro 2 – os chamados “tempos verbais”, sua classificação em tempo gramatical e aspecto e descrição semântica

“Tempo verbal” (conforme a gramática tradicional)	Exemplo	Tempo gramatical	Aspecto	Descrição semântica
Presente	Todos os dias, eu estudo linguística.	Presente	Imperfectivo (habitual)	O momento de referência inclui o momento de fala. Os eventos extrapolam os limites do momento de referência.
Pretérito perfeito (simples)	Eu estudei linguística ontem.	Passado	Perfectivo	O momento de referência ocorre antes do momento de fala. O evento está contido no momento de referência.

ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A SEMÂNTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Pretérito perfeito (composto)	Eu tenho estudado linguística ultimamente.	Presente	Perfectivo	O momento de referência inclui o momento de fala. O evento está contido no momento de referência.
Pretérito imperfeito	Quando era mais novo, eu estudava linguística.	Passado	Imperfeito (habitual)	O momento de referência é anterior ao momento de fala. Os eventos extrapolam os limites do momento de referência.
Pretérito mais que perfeito (simples)	Antes de você chegar, eu estudara linguística	Passado	Perfeito	O momento de referência é anterior ao momento de fala. O evento ocorre antes do momento de referência.
Pretérito mais que perfeito (composto)	Antes de você chegar, eu tinha estudado linguística	Passado	Perfeito	O momento de referência é anterior ao momento de fala. O evento ocorre antes do momento de referência.
Futuro do presente (simples)	Eu estudarei linguística amanhã.	Futuro	Perfectivo	O momento de referência é posterior ao momento de fala. O evento está contido no momento de referência.
Futuro do presente (composto)	Até a semana que vem, eu terei estudado linguística.	Futuro	Perfeito	O momento de referência é posterior ao momento de fala. O evento ocorre antes do momento de referência.
Futuro do pretérito (simples)	Ontem eu disse que estudaria linguística.	Passado	Prospectivo	O momento de referência é anterior ao momento da fala. O evento ocorre (ou ocorreria) após o momento de referência.
Futuro do pretérito (composto)	Ontem eu teria estudado linguística.	?	?	?

Fonte: elaborado pela autora

- 7 O chamado “Futuro do pretérito”, no português atual, é mais frequentemente utilizado para expressar uma hipótese, como: “Se eu pudesse, eu estudaria linguística”, ou “Se eu pudesse, eu teria estudado linguística”. Nessas sentenças, o evento “eu estudar linguística” de fato não ocorre. Assim, analisar essa flexão (no caso da forma simples) em termos de tempo gramatical e aspecto é algo bastante limitado, pois só ocorre em contextos bastante específicos. E no caso da perífrase (forma composta), não conseguimos encontrar um exemplo a contento para análise aspecto-temporal.

A seguir, esboçamos algumas possibilidades de ampliação desse paradigma, analisando perífrases utilizadas correntemente no português brasileiro atual:

Quadro 3 – Ampliação de paradigma dos “tempos verbais” e análise semântica

Exemplo	Tempo gramatical	Aspecto	Descrição linguística
Neste momento, eu estou estudando linguística.	Presente	Imperfectivo (progressivo)	O momento de referência inclui o momento de fala. O evento, em andamento, extrapola os limites do momento de referência.
Ontem, às 17h eu estava estudando linguística.	Passado	Imperfectivo (progressivo)	O momento de referência é anterior ao momento de fala. O evento, em andamento, extrapola os limites do momento de referência.
Amanhã cedo eu vou estar estudando linguística.	Futuro	Imperfectivo (progressivo)	O momento de referência é posterior ao momento de fala. O evento, em andamento, extrapola os limites do momento de referência.
Amanhã eu vou estudar linguística.	Futuro	Perfectivo	O momento de referência é posterior ao momento de fala. O evento está contido no momento de referência.

Fonte: elaborado pela autora

Esta sistematização apresenta uma abordagem do tema “tempos verbais” complementar ao estudo da gramática tradicional. Consideramos a morfologia importante também. Mas é necessário que o aluno seja convidado a refletir sobre o valor semântico de cada flexão e perífrase aspecto-temporal. Assim, a partir das relações temporais (entre momento de fala e momento de referência) e aspectuais (entre momento de referência e momento de evento) conseguimos propor um parâmetro para realizar essa análise semântica.

Na próxima seção, será dado um exemplo de atividade em que essa análise pode ser colocada em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar, neste capítulo, uma linha de raciocínio que visa construir a análise semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais do português brasileiro, a partir da

consideração dos três parâmetros temporais: momento de fala, momento de evento e momento de referência.

Se resgatarmos as falas presentes na tirinha, apresentada lá no início do capítulo, teremos novas informações acerca da adoção do pretérito imperfeito do indicativo. Os verbos utilizados por Mafalda no primeiro quadrinho ('era', 'ouvia', 'estava'), têm o momento de referência anterior ao momento da fala (tempo gramatical: passado) e o momento de evento de 'Mafalda ouvir' e 'o país estar em crise' extrapola os limites do momento de referência, justificando a noção de durabilidade dos eventos/estados.

Ao sugerir a troca dos verbos em questão para o pretérito perfeito, insinuou-se uma mudança de sentido, tendo em vista que limitar-se-iam os eventos descritos aos momentos de referência. Isto é, 'já ouvi dizer' e 'o país esteve em crise' se referem a eventos/estados isolados, inseridos no momento de referência, o que lhes transmite a noção de algo episódico.

Dessa forma, a análise feita a partir dos estudos em semântica, com o uso dos parâmetros temporais e dos conceitos de tempo gramatical e aspecto, trazem uma descrição que serve como ferramenta para uma análise mais aprofundada da semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais.

Certamente as classificações trazidas neste trabalho servem apenas como ponto de partida para um estudo mais amplo e como tema para uma reflexão apurada sobre esse fenômeno linguístico. Mas a partir desse estudo, pudemos trazer uma proposta que possibilita a análise e reflexão sobre a semântica dos chamados "tempos verbais", por parte de professores e alunos.

A atividade sugerida aqui é apenas um exemplo, que possibilita o conhecimento dos parâmetros temporais e também a representação visual e concreta da análise semântica, o que deve facilitar o aprendizado do aluno.

Assim, desejamos que este trabalho possa trazer luz ao estudo de tempo gramatical e aspecto em sala de aula e abra portas para futuras discussões.

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

Nesta seção, levamos em consideração as etapas propostas por Pilati (2017), para a metodologia "aprendizagem ativa" da gramática. A saber:

- 1 – Avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos;
- 2 – Experiência linguística;
- 3 – Reflexões linguísticas;
- 4 – Organização das ideias;
- 5 – Apresentação das ideias;
- 6 – Aplicação dos conhecimentos em textos.

Nessa metodologia, pressupõe-se que antes de o aluno ter contato com as classificações, ele deve ser exposto a dados da língua e ter a oportunidade de refletir sobre esses dados. Assim, consideramos que essa metodologia está de acordo com nossa proposta: levar o aluno a refletir sobre os fenômenos da língua antes de trazer as classificações.

A atividade proposta a seguir se encaixa nas etapas 2 e 3 daquela sequência de etapas mencionada acima, pois possibilita que o aluno entre em contato com dados da língua cotidiana e reflita sobre eles, ao fazer a representação visual de tempo e aspecto de cada sentença.

ATIVIDADE

O professor deve explicar os conceitos de: momento de fala, momento de evento e momento de referência. Em seguida, deve oferecer aos alunos algumas sentenças e pedir que eles façam a representação visual delas, através de:

- Uma linha do tempo;
- A marcação do momento de fala, momento de evento e momento de referência, através de retângulos com cores diferentes.

(Essa marcação pode ser feita com canetas de cores diferentes ou mesmo com retângulos recortados de cartolina de cores distintas).

Nesta atividade, não é necessário que os alunos nomeiem o tempo gramatical e o aspecto (o que seria feito em uma etapa posterior), mas que procurem definir o significado de cada

flexão e perífrase. O professor pode ter, como parâmetro para essa definição, aquelas definições dadas na seção “Sistematização”, acima.

- Sugestões de sentenças:

1 – Semana passada, a Clarice andou de bicicleta.

2 – Amanhã, a Stella vai fazer um bolo.

3 – Neste momento, eu estou dando aula.

4 – Naquela hora, ela estava ouvindo rádio.

5 – Hoje cedo, ele já tinha terminado o serviço.

6 – Mês que vem, tudo estará resolvido.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GUEDES, Marcela Martins de Freitas. **Tempo gramatical e aspecto**: descrição e ensino. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. O Verbo. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do Português culto falado no Brasil**: vol. III: Palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, 2014, p. 65-242.

KLEIN, Wolfgang. **Time in Language**. London/New York: Routledge, 1994.

PILATI, Eloísa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

REICHENBACH, Hans. **Elements of symbolic logic**. New York: Macmillan, 1947.

SAVIOLI, Francisco Platão. **Gramática em 44 lições**. São Paulo: Ática, 1988.

SOBRAL, João Jonas Veiga. **Gramática – Caderno de Revisão – Ensino Médio**. São Paulo: Moderna, 2010.

A SEMÂNTICA DAS LOCUÇÕES VERBAIS

Roberlei Alves Bertucci¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Linguagem e Comunicação, Curitiba, PR, Brasil

Oi, pessoal. Tudo bem? Eu sou o professor Roberlei Alves Bertucci, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Sou professor da área de Linguística e trabalho nos Cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. Além disso, tenho projetos na área de pesquisa e extensão relacionados à semântica e ao ensino. Quero convidar vocês para um passeio pelo bosque das locuções verbais.

Neste capítulo, vamos estudar um pouco dessas locuções, focando em seus aspectos semânticos. Tentamos observar como os chamados “verbos auxiliares” contribuem com o sentido de uma frase. Por isso, nosso objetivo é ressaltar a importância do trabalho com essa categoria para a interpretação, em especial, para os efeitos de sentido que o emprego de uma locução provoca no texto.

Em geral, as locuções verbais são destacadas em materiais de ensino apenas por seu aspecto sintático. Alguns textos chegam a afirmar que os verbos auxiliares têm uma semântica vazia, você acredita? Assim, vamos apresentar no capítulo qual é a contribuição semântica das perífrases, e em especial dos verbos chamados de auxiliares, para o sentido de uma frase. Passando por diferentes exemplos, mostraremos que esses verbos são fundamentais para noções como tempo e aspecto, fundamentais para a interpretação e a produção de textos.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4014-5610> E-mail: bertucci@utfpr.edu.br

Se puder, traga uma dúzia de verbos e me acompanhe: o passeio pelo bosque das locuções já vai começar...

Neste capítulo, trataremos das locuções verbais – também chamadas de **perífrases verbais**. Focaremos no seu aspecto semântico, em especial na contribuição que os verbos “auxiliares” trazem para o significado da sentença em que ocorrem. Com isso, esperamos destacar o valor semântico singular que se observa nesse tipo de construção em português brasileiro (PB).

LOCUÇÕES VERBAIS NA PRODUÇÃO DO SIGNIFICADO

Nesta seção, propomos algumas reflexões iniciais sobre o uso de locuções e verbos auxiliares. Elas servem de motivação inicial. É a primeira parada do nosso passeio pelo bosque das locuções.

A. Intuitivamente, que diferenças você apontaria para as sentenças a seguir? Em que contextos você usaria (Ia), mas não (Ib) ou (Ic)?

- (I)
- a. O João cantará.
 - b. O João vai cantar.
 - c. O João irá cantar.

B. Já nos casos a seguir, o que você acha que causa a estranheza em (IIa)?

- (II)
- a.??O João corre 2h por dia ultimamente.
 - b. O João tem corrido 2h por dia ultimamente.
 - c. O João vem correndo 2h por dia ultimamente.
 - d. O João anda correndo 2h por dia ultimamente.

C. Ainda intuitivamente, que interpretação você daria para os verbos ‘poder’ e ‘deixar’ neste meme? Em outras palavras, qual é a contribuição deles para o sentido do texto?

Figura 1 - Meme café



Fonte - Dop13r

D. Na frase: “Todo mundo _____ lavar as mãos na luta contra o vírus”, você preencheria o espaço com ‘deve’, ‘tem que’ ou ambos são possíveis? Por quê? Você acha que tem alguma diferença entre os dois?

LOCUÇÕES VERBAIS: TRATAMENTO TRADICIONAL

Na Gramática Tradicional o tratamento das locuções verbais, também chamadas de “perífrases verbais”, como nos lembram Mesquita (2007) e Bechara (2009) tem um papel secundário. São abordadas de modo muito limitado e com uma concentração em questões morfológicas e sintáticas: no primeiro caso, para mostrar que os auxiliares são responsáveis por carregar as marcas morfológicas (aspecto-temporais e número-pessoais); no segundo, para indicar que tais estruturas são compostas por um verbo auxiliar (com o papel secundário) e um verbo principal, que é núcleo da predicação. No entanto, pouco se trata do papel semântico das locuções – ainda que se reconheça sua presença em Cunha e Cintra (2001) e Bechara (2009).

Acrescente-se a isso o fato de os próprios termos **locução** ou **perífrase** sugerirem que as formas com os auxiliares sejam substituíveis por verbos simples de mesmo valor semântico: sendo responsáveis apenas por carregar informações morfológicas, seriam vazias de sentido (MESQUITA, 2007, p. 312). Por isso, a função dos auxiliares seria de contribuir na formação: da voz passiva de ação (1a), com ‘ser’; voz passiva de estado (1b), com ‘estar’; e tempos compostos (1c-d), com ‘ter’ e ‘haver’.

- (1) a. O artigo foi feito pelo João.
 b. O artigo está acabado.
 c. O João tem escrito artigos.
 d. O João havia escrito o artigo.

Na GT é ainda incomum um tratamento de caráter mais linguístico do fenômeno. Cunha e Cintra (2001, p. 395), por exemplo, alegam em nota que não há consenso sobre o que se concebe como “auxiliaridade”, mas os exemplos de estudos param em 1981. De lá para cá, há um inventário muito grande de estudos sobre o tema em PB, entre os quais podemos citar, sem esgotar, Castilho (2002), Travaglia (2006), Wachowicz (2006, 2007), Perini (2010), Lunguinho (2011), Bertucci (2011; 2016). Não podemos dizer que a questão da auxiliaridade esteja definida, mas podemos aprender com todos esses trabalhos.

Nas pesquisas com algumas gramáticas, no entanto, o que mais chama a atenção é a falta de sensibilidade para o papel dos auxiliares, ainda que algumas delas (CUNHA; CINTRA, 2001; BECHARA, 2009, por exemplo) mostrem que além dos tradicionais ‘ser’, ‘estar’, ‘ter’ e ‘haver’, haja um amplo grupo de verbos que formam locuções com contribuições semânticas importantes. Entre esses verbos, os autores citam ‘ficar’ (2) e ‘acabar’ (3) entre outros.

- | | | |
|-----|---------------------------------------|-------------------|
| (2) | a. O João ficou molhado. | RESULTADO |
| | b. O João ficou estudando. | CONTINUIDADE |
| (3) | a. O João acabou de sair. | CONCLUSÃO RECENTE |
| | b. O João já acabou de pintar o muro. | TÉRMINO |

Em (2), o mesmo verbo é entendido pelas gramáticas como um auxiliar com duas funções: a de apresentar um resultado (2a) ou a de mostrar a continuidade de um evento (2b). Bertucci (2020) tenta superar essa dualidade argumentando que o verbo ‘ficar’ carrega um valor relativamente fixo de permanência; por consequência, possíveis diferenças de sentido são resultado da combinação desse verbo com os demais itens da sentença. Em (3), a ideia é de que ‘acabar’ possa influenciar no tempo cronológico (recente, em 3a), ou na duração do evento (término, em 3b). Neste ponto, reconhecemos que a gramática de Bechara (2009) é a que melhor trata o fato, por apresentar alguns sentidos construídos por meio das locuções em PB, ainda que de forma limitada, o que abre caminho para que possamos avançar um pouco mais, tal como se pretende neste capítulo.

No entanto, neste trabalho, procuramos agregar as noções semânticas relacionadas às perífrases verbais, em especial para indicar o papel do auxiliar e, sobretudo, jogar uma luz sobre as diferenças que podem ser percebidas entre sentenças como em (4) e (5).

- (4) a. O João corre.
b. O João está correndo.
- (5) a. O João começou a correr.
b. O João passou a correr.

Como se vê, qualquer falante do PB dirá que as sentenças (4a-b) não são sinônimas – nem (4a) é uma versão simplificada de (4b), ou vice-versa. Também não se espera que (5a-b) sejam consideradas sinônimas, ainda que possa haver algum contexto que sejam intercambiáveis. Já há um capítulo neste livro que trata de sinônimos e não é disso necessariamente que falaremos. Mas, cabe a nós focar no papel dos auxiliares, em especial sua contribuição semântica. Em especial, pretendemos relacionar essa contribuição às questões relativas a tempo, convidando o leitor a, antes, ler o capítulo sobre o tema nesta obra. Tal como se vê em Klein (2009), há uma série de elementos que contribuem para a expressão de tempo nas línguas naturais; aqui, focamos nos verbos auxiliares.

O OLHAR DA SEMÂNTICA PARA AS PERÍFRASES VERBAIS

Na literatura, entende-se que os verbos auxiliares passam por um lento processo de gramaticalização, de modo que, ao longo do tempo, perdem características de verbo pleno e ganham características de auxiliar, mantendo alguns traços semânticos (SQUARTINI, 1998). Parece que é nesse sentido que devem ser entendidas as observações a respeito de uma possível perda (ou ausência) de sentido próprio da classe, tendo características sintáticas e morfológicas particulares, tais como de carregar os morfemas de tempo e aspecto, por exemplo. Neste trabalho, vamos definir que as locuções (ou perífrases) são formadas por dois ou mais verbos cujas informações apresentadas estão relacionadas diretamente às noções temporais. Com isso, nosso foco é na semântica das construções e não na classificação dos verbos como auxiliares ou principais².

2 Sobre critérios de auxiliariade, sugere-se, por exemplo, Longo e Campos (2002).

Do ponto de vista do ensino, algo que chama a atenção é a pouca ênfase semântica que se dá para as estruturas linguísticas que expressam tempo e aspecto na língua. Nas gramáticas, e com frequência em livros didáticos, é mais comum observar a discussão de tempo e aspecto na seção de morfologia (ou de sintaxe), para que se percebam as marcas que esses elementos carregam. Mas, pouco se diz da sua semântica. Considerando que este livro já tem um capítulo sobre tempo, vamos focar nossa atenção diretamente na ocorrência das locuções em PB. Em geral, não pretendemos fazer um inventário de auxiliares ou locuções verbais na língua (para isso, sugerimos Travaglia 2006, por exemplo). Também não vamos discutir a diferença técnica entre verbos auxiliares e verbos aspectuais, o que já foi feito por Wachowicz (2007) e não traz grandes implicações para nosso trabalho. Então, o objetivo é, antes, mostrar como as locuções interferem na interpretação e produção de textos, pensando em responder a uma pergunta básica: qual é a contribuição de uma perífrase para o sentido do texto? Para isso, o principal modelo de análise é o da comparação, apresentando sentenças similares, em que o sentido do auxiliar pode ser compreendido da relação com outro verbo ou mesmo com a ausência de elementos. Assim, podemos começar com a possível diferença entre as construções no futuro. Intuitivamente, qual foi a diferença apontada para os casos em (6), presente na atividade A, no início?

- (6) a. O João cantará.
b. O João vai cantar.
c. O João irá cantar.

Figura 2 - Manchete no futuro perifrástico



Fonte - Estado de S. Paulo

Essa é uma resposta difícil, que ainda carece de muita pesquisa. Semanticamente, tais exemplos são similaridades, sugerindo uma sinonímia, o que significa que são verdadeiros sob as mesmas condições. Todavia, podemos dizer que há diferenças, ainda que não sejam semânticas: a sentença em (6a), é rara em PB atualmente. A sentença em (6b) é a forma mais comum na língua e, mesmo em contextos que exigem economia de espaço, como em manchetes, o que ocorre é a forma perifrástica (Figura 2). Já em textos monitorados, como as redações do Enem, a forma simples pode aparecer ao lado daquela com o verbo ‘ir’ flexionado (6c), como na citação a seguir.

Destarte, segundo o filósofo Jürgen Habermas, a inclusão e o amparo à população devem ser prerrogativas para um convívio social justo e harmonioso e, por isso, a construção de mais cinemas **irá proporcionar** uma maior inclusão na sociedade e o acesso ao cinema **será** ampliado (FELPI, 2020, p. 77, grifos nossos).

Como a prova do Enem exige um grau de formalidade maior, nos parece uma boa justificativa para encontrar a forma simples (‘será’). Por outro lado, a forma com ‘ir’ flexionado também pode ter essa interpretação de formalidade. Ambas as questões merecem uma conversa em sala de aula, e podem motivar a discussão sobre variação e sobre o uso (ainda vivo) da forma simples do futuro. De qualquer modo, uma análise semântica sobre possíveis diferenças dos tipos de futuro ainda está por ser feita.

Em PB, várias perífrases são usadas comumente no presente, para indicar uma ideia de continuidade. Comparemos os casos em (7).

- (7)
- a.??O João corre 2h por dia ultimamente.
 - b. O João tem corrido 2h por dia ultimamente.
 - c. O João vem correndo 2h por dia ultimamente.
 - d. O João anda correndo 2h por dia ultimamente.

As sentenças acima apontam para o evento de correr como algo com certa duração, certa continuidade: em (7a), por exemplo, podemos assumir até que seja um hábito o de João correr 2h por dia. Tanto é que o uso de ‘ultimamente’ é colocado em dúvida na sentença. Por outro lado, as sentenças em (7b-d) aparecem naturalmente com ‘ultimamente’. O que isso pode indicar?

Sugerimos que esses casos tendem a mostrar um evento que está em vias de se tornar um hábito, mas ainda não o é. Se fosse, usaríamos o presente simples. Casos com os verbos ‘ter’ e ‘vir’ são comuns em textos em que se quer expor sobre a continuidade de uma situação e, por isso, são comumente encontrados em artigos de opinião, artigos científicos e redações do Enem, por exemplo. São, portanto, um ótimo recurso para marcar a permanência de uma situação e podem ser bem explorados em sala. Por outro lado, alguém poderia dizer que o caso com ‘andar’ é mais “informal”³. Sem entrar nesse mérito, destacamos que ‘andar’, por si mesmo, não dispara a continuidade ou duração, conforme discutido em Bertucci (2015).

(8) O João andou matando um passarinho (por isso a Maria está brava com ele).

No caso acima, não se usa ‘andar’ com o intuito de tratar de uma duração, uma vez que o evento de matar um passarinho é pontual. Assim, Bertucci (2015) defende que, nos casos com ‘andar’, o momento de referência é menos preciso e seria essa uma das funções do verbo (apresentar um contexto em que a precisão desse momento não é tão relevante)⁴. Por isso, não importa se o evento é ou não durativo, mas se o momento de referência é mais ou menos específico. Talvez venha daí a noção de informalidade.

Deixamos em separado para discutir o caso com ‘estar’. Aparentemente, a diferença de ‘estar’ é que ele favorece uma leitura pontual do evento (9b), em oposição a um hábito que por si é durativo (9a). Mas, observemos também (9c).

- (9) a. O João corre 2h por dia (há muitos anos).
b. O João está correndo (neste exato momento).
c. O João está correndo (2h por dia) ou (ultimamente).

Como se vê, a perífrase ‘estar’+gerúndio contribui para uma leitura de um evento pontual, que ocorre em simultaneidade ao momento da fala em (9b), como a continuidade entre parênteses sugere. Portanto, opõe-se a um hábito, como o presente simples sugere (9a). Por

3 A sentença em (7d) ainda carrega uma possível ambiguidade, dado o fato que João pode andar tão rápido que parece estar correndo. Não vamos tratar disso aqui, ainda que seja um ponto interessante de análise da língua: em quais contextos pode-se falar de ambiguidade com ‘andar’?

4 O momento de referência é aquele sobre o qual pronunciamos uma sentença, ou seja, é aquele tomado como base para realizarmos a relação temporal, tal como se indica no capítulo de tempo e aspecto neste livro.

outro lado, a mesma perífrase também pode se referir a um evento que não está ocorrendo no momento de fala, mas tem características de duração, de hábito, conforme se observa em (9c). Nesse caso, nos parece que valem as mesmas observações feitas para ‘ter’ e ‘vir’, acima, a respeito de um hábito que ainda está sendo adquirido⁵.

Agora podemos olhar para os casos de passado. Na gramática, os únicos casos de auxiliaridade no passado são de ‘ter’ e ‘haver’, na formação dos tempos compostos. Semanticamente, levando em conta as noções de tempo, assumimos que (10a) aponta para uma situação incluída no momento de referência, enquanto (10b) aponta para um evento anterior ao momento de referência – que em linguística é chamado de “aspecto perfeito”, mas nas gramáticas aparece como “mais-que-perfeito”. Mas, e quanto a (10c)? O que podemos dizer sobre questões de tempo e aspecto?

- (10) a. Ontem na festa, João cantou.
b. Quando eu cheguei, João (já) tinha cantado.
c. João acabou de cantar a minha música favorita agorinha.

A sentença em (10c) trata de um passado recente (CUNHA; CINTRA, 2001), também chamado de **aspecto retrospectivo**, em que ‘acabar de’ aponta para o fim próximo de um evento anterior ao momento de referência (que neste caso é o ‘agorinha’). No entanto, veja que é difícil dizer que essa perífrase indica o passado (simplesmente) de algo, sendo necessário acrescentar que é um passado próximo, imediatamente anterior à referência.

O verbo ‘acabar’ também é um ótimo exemplo da contribuição semântica dos auxiliares para o significado da sentença. Vejamos os casos em (11).

- (11) a. O João já acabou de pintar o muro.
b. O João acabou de chegar.
c. O João acabou pintando o muro.

5 Mendes (2005) propõe que ‘estar’+gerúndio e ‘ter’+particípio sejam variantes dos aspectos durativo e iterativo, sendo que esta última aparece de forma mais restrita que a primeira. Vale a pena acrescentar, também, que Wachowicz (2006) faz uma discussão importante das três perífrases em destaque aqui, enfatizando o seu caráter durativo. Sugerimos a leitura dos textos para uma visão mais aprofundada do tema.

Figura 3 - Acabou de acabar



Fonte - Youtube

Aqui, temos pelos menos três usos diferentes para o mesmo verbo, ainda que se possa pensar em significados similares. Em (11a), a ideia é que ‘acabar’ indica que o evento de pintar o muro (na sua totalidade) terminou. É a marcação do ponto final de um evento composto por fases (cada parte do muro pode ser uma fase da pintura, por exemplo). Já em (11b), a ideia é de um passado recente, como se viu: ‘acabar’ marcaria, então, o aspecto retrospectivo. Um forte argumento de que ele marca um passado recente em PB é o fato de aparecer em construções duplas ou triplas, como na Figura 3, e ser aceito de forma natural pelos falantes. Ou seja, cada ocorrência de ‘acabar’ exerce uma função na sentença. Finalmente, em (11c), temos um caso mais complexo, que vamos resumir aqui. Seguindo Medeiros (2020), assumimos que ‘acabar’ (em 11c) aponta para um evento final (pintar o muro) que faz parte de um super evento, mais complexo, que pode envolver várias situações. Essas situações juntas podem culminar naquela sucedida por ‘acabar’, o que leva à interpretação de que seja uma consequência dos fatos anteriores. Esses fatos, é bom que se diga, podem estar subentendidos no contexto. Por exemplo: todos os vizinhos pintaram o muro, deixaram suas casas bonitas e, para não ser o único do bairro a não renovar, “o João acabou pintando o muro”. A impressão que temos é que há uma alta produtividade das construções com ‘acabar’. Vamos voltar a esse verbo nas atividades.

A discussão com ‘acabar’ inaugurou nossa análise com os verbos aspectuais, um grupo heterogêneo que expressa a importância do aspecto lexical na língua⁶. Entre os trabalhos na área, podemos citar Bertucci (2011), que procurou investigar em que medidas as sentenças em (12) poderiam ser consideradas sinônimas.

6 O aspecto lexical é uma categoria muito importante para a discussão da noção de tempo nas línguas naturais. Por questões de espaço, não vamos detalhá-lo aqui, mas sugerimos Wachowicz e Foltran (2006), Klein (2009) e Bertucci (2016), bem como as referências apresentadas por esses autores, para uma leitura sobre o tema.

- (12) a. O João começou a correr.
b. O João passou a correr.

Após uma série de argumentos discutidos no texto, o autor sugere que ‘passar’ é apto a ocorrer com situações estativas, ou seja, aquelas que perduram um certo tempo. Então, (12b) seria mais adequada para se falar de um hábito que João adquiriu. A sentença em (12a) também serve numa situação assim, mas ‘começar’ ocorre preferencialmente com situações que indicam ações. Por isso, (12a) é compatível com uma continuidade como “olha lá ele, com seu tradicional boné cinza”, o que (12b) rejeita. E isso se repete para outros verbos como ‘parar’ (13a) e ‘deixar’ (13b).

- (13) a. O João parou de correr (olha como está suado!)
b. #O João deixou de correr (olha como está suado!)

Aqui, igualmente, ‘deixar’ está atrelado a uma leitura de um hábito que foi abandonado ou de um evento que não foi realizado (por algum motivo). Esse último caso, aliás, é o mesmo que se vê na Figura 1 (atividade C, no início, com a frase ‘não deixo de tomar meu café’). Mas, acrescenta-se outro ponto interessante: a inferência permitida pela sentença com ‘parar’. Vamos passar as sentenças para a negação (14).

- (14) c. O João não parou de correr.
b. O João não deixou de correr.

Ambas as sentenças em (13a) e (14a) com ‘parar’, permitem inferir que João estava correndo/corria, antes do momento de fala. Pode ser um evento único ou um hábito, mas o certo é que acontecia. Por outro lado, a afirmativa com ‘deixar’ (13b) não permite inferir que João estava correndo, a não ser que o contexto indique que se está tratando de um hábito (que foi abandonado por ele). Por outro lado, (14b) se assemelha muito a ‘parar’, indicando que correr era uma atividade desenvolvida por João (evento único ou hábito) e que não foi abandonada ou interrompida. Como se disse, se o contexto permite, uma das leituras se sobressai, como é o caso da Figura 1 (já mencionada), que indica que o hábito de tomar café (diário, nos parece) não é interrompido, mesmo em dias muito quentes. Inferências parecidas podem ser tiradas

com outros verbos aspectuais como ‘continuar’, ‘voltar’, ‘acabar’ e ‘terminar’, que ficarão como sugestão de ampliação de pesquisa para o leitor.

Dos verbos relacionados a aspecto, podemos terminar com o verbo ‘ficar’. Nas sentenças em (2), repetidas a seguir, indicamos que a gramática aponta para uma diferença nos sentidos de ‘ficar’.

- | | | |
|-----|----------------------------|--------------|
| (2) | a. O João ficou molhado. | RESULTADO |
| | b. O João ficou estudando. | CONTINUIDADE |

Bertucci (2020) contesta que possamos ter dois significados (ou sentidos) distintos para o verbo e propõe que ele seja entendido assim: ‘ficar’ (seguido de gerúndio e particípio) atribui uma noção de permanência à situação que o sucede, uma vez que forma um predicado com propriedades estativas. Nesse sentido, a ideia de resultado em (2a) não seria, para o autor, dada por ‘ficar’, mas pela composição entre este verbo e o predicado ‘molhado’. Igualmente, a ideia de continuidade é dada composicionalmente pela interpretação do gerúndio (‘estudando’) e da noção de permanência de ‘ficar’ em (2b). Poderíamos analisar mais várias perífrases que influenciam no tempo e no aspecto. Mas, não temos espaço para isso.

Assim, a esta altura, cabe passarmos para uma análise geral sobre os chamados “verbos modais”, objetos das atividades C e D, da Seção 1. Em PB, temos uma série de verbos relacionados ao modo como o falante se compromete ou entende a forma com a qual se o evento deve ser comprometido. Comparemos os casos em (15-17).

- | | | |
|------|-----------------------------------|-----------------|
| (15) | a. O João pode sair hoje à noite. | = AUTORIZAÇÃO |
| | b. O João pode sair hoje à noite. | = POSSIBILIDADE |
| (16) | a. O João deve sair hoje à noite. | = OBRIGAÇÃO |
| | b. O João deve sair hoje à noite. | = PROBABILIDADE |
| (17) | O João tem que sair hoje à noite. | = OBRIGAÇÃO |

Como se vê, os casos com ‘poder’ (15) podem ser ambíguos entre uma leitura de autorização e uma leitura de possibilidade. Isso é importante porque, numa produção textual, essa diferença

precisa estar clara. Além disso, na interpretação de texto, isso também é relevante: pensemos num contexto como uma lei ou mesmo do meme apresentado na Figura 1, atividade C (sentido de possibilidade). A noção de ‘poder’ precisa ficar bastante clara nesses casos. A mesma duplicidade de leitura se verifica em (16), com ‘dever’, em que há a possibilidade de se interpretar a saída de João como bastante provável (16b) ou como uma obrigação (16a). Em (17), se vê que o PB tomou uma expressão para essa última leitura de forma indubitável: ‘ter que’ tem o sentido único de obrigação. Esse ponto é muito importante, porque pode ajudar o estudante a entender pequenas nuances de sentido em construções similares na língua. Assim, voltando à atividade D, você mudaria sua resposta?

Mas, se ‘ter que’ tem uma noção de obrigação no presente, vejamos o que ocorre se colocarmos o verbo no imperfectivo (18). Os trechos entre parênteses seriam continuidades que nos ajudam a entender a leitura pretendida.

- (18) a. O João tinha que sair hoje (eu queria visitá-lo).
b. O João tinha que sair hoje (aí a gente preparava a surpresa).
c. O João tinha que sair hoje (ele foi trabalhar).

Os exemplos de (18) reforçam a riqueza das locuções verbais e dos auxiliares em PB. Como as continuidades entre parênteses sugerem, temos três leituras para a forma imperfectiva de ‘ter’: em (18a), uma espécie de lamento por parte do locutor; o item em (18b) uma expectativa (desejo) por parte do locutor; e o item em (18c) a obrigação, como explicação para o fato de João sair⁷.

Uma vez mais, chamamos a atenção para a importância do trabalho com os tipos de verbos modais no ensino. Como se vê, são recursos ricos que a língua oferece a seus falantes para que possam usar em interações diversas, em especial para uma direção argumentativa nos textos. Assim, é imprescindível levar ao conhecimento dos alunos esse repertório de discussão sobre tais fatos na língua. Um exemplo dessa aplicação pode ser visto em Abaurre *et al.* (2008, p. 461-462). As autoras selecionam o texto “Chega de faz de conta: criança é prioridade”, de Maurício

7 Alguém poderia dizer que, mesmo no presente, ‘ter que’ pode expressar algo como probabilidade (i) ou expectativa/desejo (ii).

i. João tem que estar em casa agora, porque ele sai do trabalho cedo. (PROBABILIDADE)

ii. João tem que estar em casa agora, porque eu queria tanto vê-lo antes da viagem. (DESEJO)

Agradeço ao parecerista que me indicou isso, mostrando o quanto o trabalho com os verbos dá frutos na língua.

Correia de Mello, publicado na Folha de S. Paulo em 10. Nov. 2005. Nele, o autor utiliza várias vezes os verbos modais (e o tempo futuro do pretérito) a fim de discutir a situação das crianças que perdem seu futuro por diferentes razões. Há de se ressaltar, ainda, que a atividade proposta pelas autoras – um artigo de opinião em resposta ao de Maurício Correia de Mello – foca no uso de perífrases, em especial com os modais ‘dever’ e ‘poder’. É um exercício muito interessante, envolvendo argumentação, semântica e reflexão metalinguística: tudo o que se espera de um estudante em formação.

SISTEMATIZAÇÃO

Neste trabalho, apontamos para características de algumas perífrases em PB, em especial olhando para os auxiliares. Tais verbos servem a propósitos distintos, como contribuir com a expressão do tempo, do aspecto gramatical, lexical e mesmo com questões no nível da pragmática. O Quadro 1 a seguir agrupa algumas das conclusões a que chegamos e pretende ser uma descrição do que foi visto (e não o resumo de uma regra de aplicação).

Quadro 1 – Resumo das perífrases analisadas

perífrase		contribuição	uso
auxiliar	principal		
ir (presente)	infinitivo	futuro	geral
ir (flexionado)	infinitivo	futuro	formalidade
ter (presente)	particípio	duração/continuidade	hábito ainda não adquirido
vir	gerúndio	duração/continuidade	hábito ainda não adquirido
andar	gerúndio	localizar evento em um momento de referência	momento de referência menos específico
estar	gerúndio	progressivo (imperfectivo)	evento simultâneo ao momento de referência
estar	gerúndio	duração	hábito ainda não adquirido.
tinha	particípio	aspecto perfeito	evento antecede o momento de referência
acabar de	infinitivo	término	conclusão de um evento

ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A SEMÂNTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

acabar de	infinitivo	passado recente (aspecto retrospectivo)	evento concluído num intervalo de tempo próximo à referência
acabar	gerúndio	término	super evento concluído (pode ser uma consequência)
começar a	infinitivo	início	início de situações mais agentivas
passar a	infinitivo	início	início de situações estativas
parar de	infinitivo	interrupção	interrupção de situações agentivas
deixar de	infinitivo	abandono	abandono de uma situação estativa
deixar de	infinitivo	negação	não realização de um evento
ficar	gerúndio	permanência	permanência da situação que sucede; características estativas
	particípio		
poder	infinitivo	autorização	permissão para o fato expresso pelo infinitivo
poder	infinitivo	possibilidade	possibilidade do fato no infinitivo acontecer
dever	infinitivo	obrigação	obrigatoriedade do fato expresso no infinitivo
dever	infinitivo	probabilidade	probabilidade (alta) do fato no infinitivo acontecer
ter que	infinitivo	obrigação	obrigatoriedade do fato expresso no infinitivo
ter que (imperfectivo)	infinitivo	lamento	o fato expresso no infinitivo é lamentado pelo falante
		desejo	o fato expresso no infinitivo é desejado pelo falante
chegar a	infinitivo	pragmática/inferência	indicação do item menos esperado e, por isso, mais informativo numa escala

Fonte: elaborado pelo autor

Neste ponto, é importante destacar que nossa discussão amplia aquilo que se encontra nas gramáticas tradicionais, pelas seguintes razões:

1. Além dos verbos auxiliares tradicionais ('ser', 'estar', 'haver' e 'ter'), percebemos que vários outros verbos formam locuções verbais em PB – algo que a gramática tradicional não assume plenamente.
2. Ao contrário do que se vê na maioria das gramáticas, os significados são múltiplos, assim como seu uso; tal conclusão permite que muitos trabalhos analíticos sejam realizados em sala.
3. Nossa discussão amplia a possibilidade de os próprios alunos perceberem outros verbos que atuam como auxiliares no seu ambiente de fala, o que contribui para uma reflexão sobre a própria língua.
4. Ao comparar a contribuição semântica dos verbos, em especial daquelas com significado próximo, mostramos que a noção de sinonímia se enfraquece, o que valoriza as escolhas linguísticas que a língua oferece a seus falantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos um amplo panorama sobre as locuções verbais em português brasileiro, mas sem pretender explicar tudo de todos os casos. Destacamos, especialmente, as questões relativas a um refinamento da contribuição semântica dos verbos chamados de “auxiliares”, mostrando como a contribuição semântica e o uso precisam ser levados em conta para um trabalho mais amplo e menos normativo com o tema. Foi por isso que apresentamos diferentes contextos de ocorrência, em prol de uma visão mais global sobre o tema – não custa lembrar que as gramáticas adoram focar apenas em exemplos literários, às vezes de construções muito pouco usadas, o que pode causar um estranhamento inicial nos estudantes. Assim como sistematizamos na seção anterior, acreditamos que nossa reflexão argumenta a favor de um trabalho com os sentidos que essas locuções oferecem no contexto, tal como a ótima atividade de Abaurre *et al.* (2008) discutida antes.

Como sempre podemos discutir algo a mais sobre a língua, gostaríamos de fechar o capítulo com um comentário sobre o verbo ‘chegar’, quando ele forma perífrases com o infinitivo, tais como em (19b).

- (19) a. Na festa, o João bebeu refrigerante.
b. Na festa, o João chegou a beber refrigerante.

Sabemos que as sentenças em (19) não são sinônimas, mas isso não significa que seja fácil explicar a diferença entre elas. Afinal, parecem ter as mesmas condições de verdade – que João tenha bebido refrigerante na festa.

Entretanto, Bertucci (2007) propõe que ‘chegar’+infinitivo seja uma perífrase com mais efeitos sobre as inferências a serem tiradas no contexto (pragmática) do que sobre o significado da sentença (semântica). Assim, uma sentença com ‘chegar’, como (19b), apontaria para um elemento que, contextualmente, é menos esperado, dada uma escala de expectativas também construída na situação de fala. Disso se conclui que este elemento acaba sendo o mais informativo na escala, já que, se a ele o evento se aplica, a outros, também. Ou seja, em (19b), se o foco for o João, a sentença pode significar que, de todos os presentes, João era a pessoa menos esperada a beber refrigerante (20a). De forma similar, poderíamos ter refrigerante como o item menos esperado (20b). Vamos indicar esse foco com maiúsculas.

- (20) a. Na festa, o JOÃO chegou a beber refrigerante.
b. Na festa, o João chegou a beber REFRIGERANTE.

Assim, para saber qual item seria o “menos esperado” nas sentenças com ‘chegar’, é preciso conhecer um pouco da vida das pessoas ou das expectativas que circundam um contexto. Com isso, poderíamos incluir o verbo ‘chegar’ no Quadro 1, que sistematiza as perífrases; e teríamos algo como no Quadro 2.

Quadro 2 – Sistematização do verbo “chegar”

perífrase		contribuição	uso
auxiliar	principal		
chegar a	infinitivo	pragmática/inferência	indicação do item menos esperado e, por isso, mais informativo numa escala

Fonte: elaborado pelo autor

Como se vê, é igualmente uma perífrase interessante para um trabalho em sala que se proponha a ir além da descrição, mas procura usar a intuição e o uso como formas de melhorar a capacidade interpretativa e de produção dos estudantes. Fica o convite para ampliarmos esse trabalho e, claro, as pesquisas na área. Não vimos tudo o que o bosque pode apresentar, mas fizemos um belo passeio, concorda?

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

ATIVIDADE 1

Leia as frases a seguir.

- i. O João pode sair à noite.
- ii. O João não pode sair à noite.

Sobre elas, é correto dizer:

- a. O verbo ‘poder’ tem uma única leitura nos dois casos, relativa à possibilidade.
- b. A negação amplia o conjunto de leituras possíveis com o verbo ‘poder’.
- c. A frase (ii) é adequada tanto num contexto de autorização quanto de possibilidade.
- d. A frase (i) é adequada apenas num contexto de autorização.

ATIVIDADE 2

Leia a redação a seguir, escrita por Stela Terra Lopes, durante o Enem 2019. Perceba as ocorrências de perífrases em destaque, porque serão importantes para a questão 2.

A questão do acesso ao cinema, apesar de não ser amplamente discutida, é um problema muito expressivo no Brasil atualmente. A gravidade do quadro é evidenciada pelos dados do site Meio e Mensagem: 83% da população brasileira não frequentam tal ambiente. Nesse contexto, percebe-se que o acesso ao cinema não é democratizado e convém analisar as causas e impactos negativos dessa situação na sociedade.

Em primeiro lugar, é preciso compreender as causas dessa problemática. Em um mundo marcado pelo capitalismo, é comum que, cada vez mais, seja fortalecido o sistema de mercantilização do lazer, ou seja, este passa a ser vendido por empresas em forma de mercadoria. Nesse sentido, nota-se que, muitas vezes, parcelas da população com condições mais baixas acabam não conseguindo ter acesso às atividades de lazer, como o cinema, devido aos preços, geralmente, inacessíveis. Além disso, outro fator que contribui para a falta do amplo acesso da população ao cinema é a localização no interior dos shoppings, os quais, normalmente, estão situados nos centros das grandes cidades, o que acaba dificultando o acesso de moradores de bairros mais afastados. Dessa forma, o cinema no Brasil torna-se um ambiente elitizado.

Em segundo lugar, é importante salientar os impactos negativos desse quadro na sociedade. Tendo em vista que a parcela mais pobre da população, geralmente, não consegue arcar com os custos de frequentar o cinema e sabendo que o acesso ao lazer é um direito garantido pela Constituição Federal, percebe-se a ocorrência da “cidadania de papel”, termo cunhado pelo escritor paulista Gilberto Dimenstein, que diz respeito à existência de direitos na teoria (Constituição), os quais não ocorrem, de fato, na prática. Sob essa perspectiva, nota-se que a falta de democratização do acesso ao cinema gera exclusão social das camadas menos favorecidas e impede que elas possam usufruir de seus direitos.

Portanto, é mister que o Ministério da Infraestrutura, em parceria com o Ministério da Cultura, construa cinemas públicos, por meio da utilização de verbas governamentais, a de atender a população que não pode pagar por esse serviço, fazendo com que, assim, o acesso ao cinema seja democratizado e essa parcela da sociedade deixe de usufruir apenas de uma “cidadania de papel”.

(FELPI, 2020, p. 85-86)

Sobre as locuções em destaque, é correto dizer:

- a. O verbo ‘passar’, no segundo parágrafo, contribui com a noção de início, sendo possível uma substituição por ‘começar’, com a manutenção do sentido.
- b. A duas ocorrências de ‘acabar’, no segundo parágrafo, estão relacionadas à noção de um evento que aconteceu recentemente.
- c. O verbo ‘poder’, tanto no terceiro quanto no quarto parágrafo, está relacionado a uma noção de autorização.
- d. A ocorrência de ‘deixar’, no último parágrafo, está diretamente relacionada com o abandono de uma situação.

ATIVIDADE 3

A seguir, leia o texto da campanha sobre a Lei Antifumo.

Figura 4 – Lei Antifumo



Fonte: Ministério da Saúde

Analise as afirmações a seguir.

- I. O verbo 'poder' no texto tem um sentido de autorização (por estar no contexto de uma lei).
- II. O verbo 'poder' no texto tem um sentido de capacidade/possibilidade, pela relação com 'respirar'.
- III. A ambiguidade no *slogan* do texto é causada unicamente pelo verbo 'poder'.
- IV. No texto, o verbo 'ficar' contribui para a noção de permanência de um estado que é implementado pela lei.

É (são) verdadeira(s):

- a. Somente I e II.
- b. Somente III e IV.
- c. Somente II e III.
- d. Somente I, II e IV.

ATIVIDADE 4

Leia o texto a seguir

Figura 5 – Vacinar






Fonte: Ministério da Saúde

Assinale V para verdadeiro e F para falso.

- () O uso de 'ter que' está diretamente relacionado a uma necessidade, sobretudo pela relação com a saúde.
- () 'Ter que' poderia ser substituído por 'dever' que nenhuma mudança de sentido ocorreria.
- () O slogan do texto usa frases curtas, o que reforça o caráter de obrigatoriedade pela força que as pausas provocam.
- () O uso de 'ter que' também pode ser relacionado à maior familiaridade do público-alvo com esse tipo de construção (do que com outras mais formais, como 'dever').

ATIVIDADE 5

O uso do gerúndio com o verbo 'estar' foi (e ainda é) motivo de muita discussão no Brasil, em virtude do chamado "gerundismo". Depois de ler os textos a seguir, pesquise sobre o fenômeno e responda à questão que segue.

Texto 1	Texto 2	Texto 3
<p>Figura 1 - Meme café</p>  <p>Fonte - Dopl3r</p>	<p>Figura 6 – Hamster</p>  <p>Fonte 1 - Youtube</p>	<p>Figura 7 - Meme “O que eu deveria estar fazendo”</p>  <p>Fonte - Dopl3r</p>

Sobre os textos acima, é correto dizer:

- Os Textos 1 e 3 parecem mais compatíveis com uma situação pontual, ou seja, naquele exato momento a temperatura poderia estar em 40° ou a pessoa deveria estar estudando.
- Todos exemplificam o fenômeno do gerundismo, tanto por serem informais, quanto por usarem o gerúndio no lugar de uma expressão simples com o mesmo sentido.
- O gerundismo seria evitado nos textos pela simples exclusão dos verbos modais que ali se encontram, uma vez que sobrecarregam informações no texto.
- O Texto 2 tem uma leitura de algo que se repete, o que é reforçado pelo uso do verbo modal ‘poder’.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto interlocução e sentido**. v. 2. São Paulo: Moderna, 2008.

ACABOU de acabar. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCAiQFrCosAQVcE8yPWrlBnw>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERTUCCI, Roberlei Alves. **A auxiliaridade do verbo chegar em português brasileiro**. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/11555>. Acesso em: 15 out. 2020.

BERTUCCI, Roberlei Alves. **Uma análise semântica para verbos aspectuais em português brasileiro**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-13062012-170328>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BERTUCCI, Roberlei Alves. O sentido produzido pelo verbo auxiliar/cópula andar em português brasileiro. **Revista do Gel**, [s. l.], n. 12, p. 139-167, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/408>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BERTUCCI, Roberlei Alves. Questões semânticas sobre tempo e aspecto em português brasileiro. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 52, p. 65-89, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.67140>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BERTUCCI, Roberlei Alves. A aspectualidade estativa de “ficar”: uma análise dos casos com gerúndio e participípio. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 54, n. 51, p. 173-209, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/22937/17166>. Acesso em: 15 out. 2020.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. O aspecto verbal no português falado. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). **Gramática do português falado**, v. 7: novos estudos. Campinas: Ed. Unicamp, 2002, p.83-121.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FELPI, Lucas (org.). **Cartilha redação a mil 2.0**. 2020. Disponível em: <https://www.lucasfelpi.com.br/redamil>. Acesso em: 01 out. 2020.

KLEIN, Wolfgang. How time is encoded. In: KLEIN, Wolfgang; LI, Ping (ed.). **The expression of time**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 39-82. Disponível em: https://pure.mpg.de/rest/items/item_64453_8/component/file_102279/content. Acesso em: 05 nov. 2020.

LEI antifumo. Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/35571-lei-proibe-fumo-em-locais-parcialmente-fechados>. Acesso em: 15 out. 2020.

LONGO, Beatriz; CAMPOS, Odette. A auxiliaridade: perífrases de tempo e de aspecto no português falado. In: ABAURRE, Maria Bernadete; RODRIGUES, Angela (org.). **Gramática do Português Falado**. v. VIII, Campinas: Editora da Unicamp, 2002, p. 445-477.

LUNGUINHO, Marcus Vinicius. **Verbos auxiliares e a sintaxe dos domínios não-finitos**. 2011. 224f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-19062012-134154/pt-br.php>. Acesso em: 15 out. 2020.

MEDEIROS, Alessandro Boechat de. *Eu acabei escrevendo o artigo, de novo* - um estudo sobre três construções “sinônimas” com o verbo *acabar* no português do Brasil. **Revista de Estudos da Linguagem**: Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1249-1290, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.3.1249-1290>. Acesso em: 15 out. 2020.

MENDES, Ronald Beline. **Estar + gerúndio e ter + participípio: aspecto verbal e variação no português**. 2005. 187p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271014>. Acesso em: 15 out. 2020.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2007.

O ESTADO de S. Paulo. Capa de 26 de janeiro de 2015. Disponível em: http://s29.postimg.org/vfpmididz/CAPA_GLOBO_26_01_2015_page_0a.jpg. Acesso em: 25 jul. 2016.

O QUE eu deveria. Dopl3r. Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/o-que-eu-deveria-estar-fazendo-dilminha-o-que-eu-estou-fazendo-samsung-0-que-eu-deveria-estar-fazendo-0-que-eu-estou-fazendo/462788>. Acesso em: 14 out. 2020.

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

PODE estar fazendo. Dopl3r. Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/pode-estar-fazendo-40-graus-mas-nao-deixo-de-tomar-meu-cafe/514408>. Acesso em: 14 out. 2020.

SQUARTINI, Mario. **Verbal periphrases in Romance**: aspect, actionality and grammaticalization. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

VACINAR. Ministério da Saúde. Disponível em: http://www.blog.saude.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=54107&catid=579&Itemid=50218. Acesso em: 15 out. 2020.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Auxiliary and Aspectualizer verbs: some syntactic and semantic distinctions. **Revista Letras**: Curitiba, n. 73, p. 223-234, set./dez. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v73i0.7555>. Acesso em: 15 out. 2020.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. O aspecto do auxiliar. **Revista de Estudos da Linguagem**: Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 55-75, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2423/2377>. Acesso em: 15 out. 2020.

WACHOWICZ, Teresa Cristina; FOLTRAN, Maria José. Sobre a noção de aspecto. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 211-232, 2006. DOI: 10.20396/cel.v48i2.8637179. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637179>. Acesso em: 4 nov. 2020.

PARTE IV

A SEMÂNTICA DOS MODIFICADORES: ADJETIVOS, ADVÉRBIOS E ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS

A SEMÂNTICA DOS MODIFICADORES E O ENSINO DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS

Luciana Sanchez Mendes¹

Universidade Federal Fluminense, Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX), Niterói, RJ, Brasil

Sejam bem-vindos ao mundo dos racos e bloras! Eu sou a professora Luciana Sanchez Mendes, docente na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atuo no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem e coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX).

O objetivo deste capítulo é discutir a classe dos adjetivos do ponto de vista semântico investigando as interpretações de restrições na língua portuguesa. Como se verá, essa reflexão será fundamental também para o entendimento das orações subordinadas adjetivas contribuindo, inclusive, para o esclarecimento das noções de pontuação nos períodos em que ocorrem.

O ensino da classe de adjetivos é focado, sobretudo, em caracterizações morfológicas como as possibilidades de flexão de gênero e número, por exemplo. Quando critérios semânticos são mobilizados, eles, no entanto, não contribuem para o esclarecimento da função dos adjetivos de forma geral, enquanto uma classe própria, já que as definições são bastante genéricas como ‘atribuidores de qualidade’ ou muito diversas, como ‘qualificações, características, estados e relações’.

Este capítulo vai tratar da semântica dos adjetivos enfocando um outro ponto: a operação formal envolvida em sua interpretação com base na restrição. A ideia será mostrar como essa

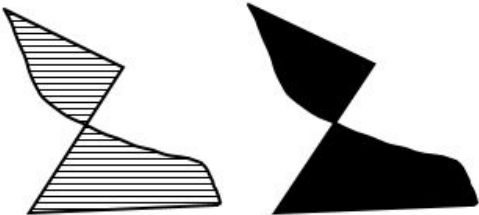
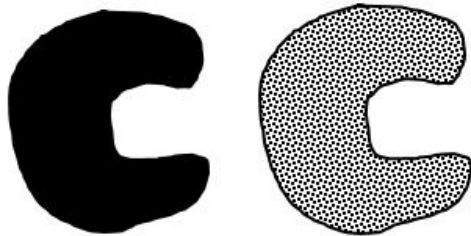
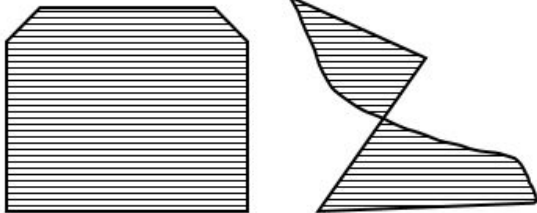
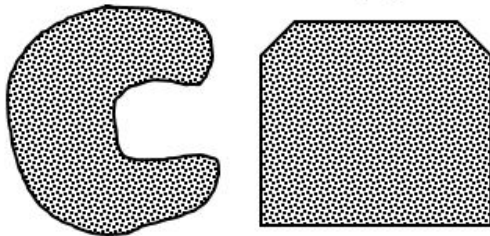
¹ ORCID: orcid.org/0000-0002-5459-6968 E-mail: sanchez_mendes@id.uff.br

operação é intuitiva e pode ser tratada em sala de aula de maneira prática e lúdica. Vamos investigar esse novo olhar num novo planeta?

ADJETIVOS E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO

Nesta seção, proponho uma atividade inicial para motivar a discussão da semântica dos adjetivos. Imagine que você seja levado a outro planeta e tenha que compreender um novo mundo ao mesmo tempo em que precise aprender também a língua do lugar. Aos poucos, você é apresentado a certos seres e consegue ir formulando hipóteses sobre seus nomes. Veja os exemplos abaixo que foram aparecendo para você.

Quadro 1 – Universo de racos e bloras

<p>Os 2 elementos abaixo são racos</p> 	<p>Os 2 elementos abaixo são bloras</p> 
<p>Os 2 elementos abaixo são drapis</p> 	<p>Os 2 elementos abaixo são glupis</p> 

Fonte: elaborado pela autora

A partir desse recorte do novo universo que foi apresentado a você, faça um desenho de:

(a) 1 raco glupi

(b) 1 blora drapi

A resposta para essa atividade será apresentada e discutida na seção 3.

A TRADIÇÃO GRAMATICAL

ADJETIVOS

Esta seção apresenta o tratamento tradicional oferecido em Cunha e Cintra (1985), Rocha Lima (1992) e Bechara (2009) para a morfologia e, principalmente, a semântica dos adjetivos. As propostas não serão discutidas em detalhes. Algumas definições das três obras serão apresentadas e sempre que algum ponto for mais explorado, escolhemos por aprofundar os conceitos presentes em Bechara (2009).

Segundo Cunha e Cintra (1985), os adjetivos em português podem ser divididos em dois tipos: um grupo de adjetivos que indicam qualidade, modo de ser, aspecto, aparência ou estado e um grupo de adjetivos de relação, que classificam os substantivos de acordo com tempo, espaço, matéria, finalidade, etc. Rocha Lima (1992), por sua vez, apresenta uma definição mais ampla: o adjetivo é “a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo” (ROCHA LIMA, 1992, p. 96). Já segundo Bechara,

Adjetivo é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado (BECHARA, 2009, p. 121).

As definições apresentadas são problemáticas, sobretudo, porque utilizam noções vagas, como a caracterização, a restrição e a delimitação. Enfocando, inicialmente, a noção de delimitação, há muitas formas de delimitar, por exemplo, a quantidade associada à denotação dos substantivos, como a noção de plural de indivíduos e de volume, conforme pode ser visto nos capítulos sobre o sintagma nominal. Essa delimitação da definição não pode ser, portanto,

sobre a quantidade. Da mesma forma, ‘parte’ e ‘aspecto’ soam similarmente vagos. O emprego de ‘parte’ pode levar à assunção de que os adjetivos têm uma aplicação parcial, não tendo um uso geral. Ou seja, estariam associados a uma parte dos substantivos e não a outros. Uma dificuldade adicional é apresentada a partir do termo ‘aspecto’, que é uma palavra utilizada para a descrição da morfologia verbal. Embora, certamente, para Bechara essas noções não se confundem, usar um termo técnico como ordinário numa definição como essa pode provocar dúvidas em quem consulta o material.

No geral, as gramáticas tradicionais, quando tratam de adjetivos, apresentam uma definição como essa e partem para a apresentação das questões morfológicas. Os adjetivos concordam com os substantivos que modificam em gênero e número. Curiosamente, a primeira questão morfológica apresentada por Bechara (2009), por exemplo, é a gradação (cf. ‘belo’ – ‘belíssimo’), que justamente é a que não é exigida na relação de concordância. Sua descrição, no entanto, não separa essa apresentação e deixa a entender que gradação é uma parte da concordância.

No português, entre as desinências está a marca de gradação, isto é, o grau absoluto ou relativo da parte, ou aspecto (“qualidade”) significado no radical, (*belo* – *belíssimo*), bem como afixos de gênero e de número. A relação gramatical instaurada entre o signo delimitador e o signo delimitado é geralmente expressa pela “concordância” (BECHARA, 2009, p. 121).

Embora, em outros trechos de sua gramática, Bechara reconheça que sufixos como o de diminutivo sejam exemplos de derivação, nesse trecho, a noção de grau aparece junto a gênero e número, morfemas flexionais que desencadeiam concordância. Sabemos, pelo menos desde a discussão descritivista em Câmara Jr. (1970), que a morfologia de grau em português não representa um mecanismo sistemático o suficiente para ser considerada uma flexão. No entanto, também não atende a todos os critérios para ser considerada como derivação. A decisão, portanto, não é simples, conforme apontou Gonçalves (2011). De toda forma, apontar o grau como uma morfologia similar a outras que desencadeiam concordância, é ignorar um fato já sabido da língua: grau não exige concordância. A fala de Calvin no quadrinho abaixo mostra isso. ‘Mariquinhas covardões’ é a expressão perfeita de que não é preciso haver concordância de diminutivo ou aumentativo dentro de um sintagma.

Figura 1: Tira de Calvin e Haroldo



Fonte: Watterson (2010, p. 94)

Já do ponto de vista significado, tanto Cunha e Cintra (1985) quanto Bechara (2009) introduzem subdivisões que são mais funcionais do que conceituais, propriamente ditas. Segundo trabalhos consagrados da literatura tipológica, como Dixon (2001), os adjetivos são divididos, do ponto de vista conceitual, em: (i) dimensão ('grande'); (ii) idade ('velho'); (iii) valor ('bom'); e (iv) cor ('preto'); (v) propriedade física ('pesado'); (vi) predisposição humana ('feliz'); e (vii) velocidade ('rápido'). Bechara (2009), por exemplo, não classifica os adjetivos segundo essas propriedades, mas segundo as operações desempenhadas (que podem ser compartilhadas por outras expressões além dos adjetivos): explicação, especialização e especificação.

Segundo sua proposta, as expressões delimitadoras explicadoras apresentam características inerentes dos itens modificados. Alguns exemplos oferecidos são o vasto 'oceano' e 'as líquidas lágrimas'. Esses sintagmas são problemáticos por algumas razões. Primeiramente, os dados usados para a ilustração apresentam um registro de variedade linguística que não é coloquial. Entretanto, embora essa seja uma crítica comum a esse tipo de material (cf. por exemplo, NEVES, 2006), ela faz parte da característica da obra. Os maiores problemas relacionados aos exemplos dizem respeito, então, a: (i) incongruência entre a definição e o exemplo, uma vez que 'vasto' não é uma característica inerente de todos os oceanos; há oceanos mais vastos do que outros e; (ii) ilustração com uma ordem de palavras impossível na língua; uma vez que 'líquidas lágrimas' apresenta uma inversão da posição do adjetivo que só é possível com um conjunto característico de adjetivos e sob circunstâncias específicas (cf. QUADROS GOMES, 2012). É evidente que as inversões não previstas ocorrem em gêneros poéticos específicos, vide o texto do Hino Nacional.

Mas, apresentar uma terminologia nova, que não é compartilhada por outros estudiosos, apenas com exemplos controversos, pode gerar mais dúvidas do que esclarecimentos.

Já as expressões especializadoras, segundo o autor, são aquelas que expressam limites extensivos ou intensivos do substantivo sem compará-los a outros que poderiam receber a mesma modificação. Alguns exemplos dados são ‘a vida inteira’, ‘o sol matutino’. Embora seja difícil compreender de forma isolada o que se quer dizer com essa definição, o paralelo estabelecido com as expressões especificadoras auxilia na comparação. As expressões especificadoras, por sua vez, “restringem as possibilidades de referência de um signo ajuntando-lhe notas que não são inerentes a seu significado”². Alguns exemplos são ‘castelo medieval’ e ‘menino louro’. A diferença principal entre as expressões especializadoras e especificadoras parece residir no fato de a expressão restringir a denotação do nome modificado com ou sem a necessidade de compará-lo a outro termo. No entanto, a proposta de que a diferença seja um aspecto inerente ao significado não se sustenta em absoluto, uma vez que ‘matutino’ não é inerente a ‘sol’, ‘austral’ não é inerente a ‘céu’ e assim por diante.

Como se verá na proposta semântica, o que essas duas classes têm em comum é uma operação de restrição, por oposição à explicação, operação apresentada no primeiro conjunto de adjetivos. Curiosamente, a diferença apresentada entre restrição e explicação é justamente a que é retomada na discussão das orações subordinadas adjetivas. No entanto, o material tradicional não costuma fazer a devida correlação entre as funções dos adjetivos e as funções das orações subordinadas correspondentes. Isso é o que será discutido na próxima seção.

ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS

As orações subordinadas adjetivas são classificadas na tradição gramatical entre restritivas e explicativas, uma divisão que diz respeito a uma diferença sintática e semântica. No entanto, no geral, quando tratam desse tópico, os materiais tradicionais se ocupam da divisão associada a uma questão de pontuação, e com o uso correto dos pronomes relativos, do que propriamente com a diferença de significado que emerge em cada uma das sentenças.

Ademais, na gramática específica de Bechara (2009), por exemplo, embora haja uma apresentação da relação entre a oração subordinada e um adjetivo correspondente, como

2 A essa classificação, Bechara (2009) acrescenta ainda o caso da delimitação identificadora como em casos como *língua-idioma* e *língua-orgão*. Uma vez que essa operação não entra na discussão desse capítulo, não vou apresentá-la em detalhes.

mostram os dados (1a) e (1b), não é feita nenhuma relação explícita com as classificações apresentadas na última seção oferecidas pelo autor para os adjetivos.

- (1) a. O aluno estudioso vence na vida.
b. O aluno que estuda vence na vida.

(BECHARA, 2009, p. 384)

Para a apresentação da diferença de significado entre as orações adjetivas – e sua respectiva subdivisão em explicativa e restritiva, Bechara (2009) toma como ponto de partida uma propriedade associada à diferença de posição dos adjetivos nos sintagmas nominais. Segundo a descrição do gramático, os adjetivos podem aparecer em posição pré-nominal com significado explicativo ou descritivo, como em ‘triste vida’, em que ‘triste’ é uma descrição da ‘vida’ e não uma apresentação de um tipo de vida, como ocorre em ‘vida triste’. Embora a intuição presente nessa apresentação seja elucidativa, ela não funciona para todos os casos. Primeiramente, um fato ignorado na descrição de Bechara (2009) é que nem todos os adjetivos podem vir em posição pré-nominal. O adjetivo ‘elétrica”, por exemplo, que descreve um tipo de cafeteira, não pode aparecer na posição pré-nominal: ‘*elétrica cafeteira’ é inadequado, mas ‘cafeteira elétrica’ é adequado. Além disso, com outros tipos de adjetivos, o efeito parece ser o contrário do observado com a palavra ‘triste’. O adjetivo ‘bom’, por exemplo, faz uma restrição no conjunto de médicos quando aparece em posição pré-nominal (‘o bom médico’, em oposição a outros médicos), mas parece predicar de forma descritiva quando aparece em posição pós-nominal (‘o médico bom’).

Assim, a diferença entre restrição e explicação atua na classificação das orações adjetivas, que é marcada, segundo o gramático por pausa na fala e vírgulas na escrita. Dessa forma, (2a) expressa que um homem parou defronte da igreja e que estar a cavalo é sua característica, enquanto, em (2b), há um grupo de homens e a sentença predica algo de um dentre eles, o que está a cavalo.

- (2) a. O homem, que vinha a cavalo, parou defronte da igreja.
b. O homem que vinha a cavalo parou defronte da igreja.

(BECHARA, 2009, p. 385)

É preciso destacar que os estudos sobre a pronúncia dessas sentenças têm mostrado, porém, que a pausa não é a única condição prosódica que está envolvida na distinção entre elas. Souza (2007), por exemplo, procedeu a uma análise acústica de *corpus* controlado e observou que há fatores da entoação que são mais importantes do que a pausa, tais como a elevação da curva melódica.

Em relação às vírgulas, está claro que elas devem ser utilizadas mais como consequência da classificação do que o contrário. A pontuação não determina a interpretação e a função sintática dos termos, mas o oposto. A função sintática e interpretação dos termos é que regula a pontuação. Assim, o ideal seria levar os alunos a considerar que, se estamos diante de uma oração explicativa, então ela deve vir entre vírgulas, e não assumir o contrário: se está entre vírgulas, então é explicativa, sem reflexão sobre o seu significado. Considerar a classificação de forma enfocada no uso de vírgulas, desprezando a questão da interpretação, contribui para levar ao entendimento equivocado de que língua e escrita são equivalentes. Ou ainda, de que língua é exclusivamente a modalidade escrita (PEZATTI e CÂMARA, 2014).

Quanto às preposições, uma preocupação comum do material tradicional é garantir que as orações adjetivas sejam introduzidas pela preposição adequada. Assim Bechara (2009) faz questão de frisar o uso de ‘de’ em (3a) e de ‘a’ em (3b), preposições regidas pelos verbos ‘gostar’ e ‘dirigir’, respectivamente.

- (3) a. O livro de que gostas está esgotado.
b. A cidade a que nos dirigimos ainda está longe.

(BECHARA, 2009, p. 385)

Kenedy (2008) mostrou como a derivação sintática de sentenças como em (3) não são naturais para o Sistema Computacional da Linguagem Humana e precisam, portanto, de instrução explícita e repetitiva durante o período de escolarização. Uma vez que esta é uma questão sintática e este capítulo se concentra no tratamento semântico dessas sentenças, não vamos entrar em detalhes sobre essa questão.

Esta seção teve como objetivo apresentar uma abordagem tradicional para os adjetivos e orações adjetivas. A próxima parte do capítulo discute os modificadores de um ponto de vista semântico e, em seguida, retoma as diferenças apresentadas pela abordagem tradicional

indicando as vantagens de se assumir as relações formais de significado estabelecidas pelos sintagmas em estudo.

AS PESQUISAS LINGÜÍSTICAS

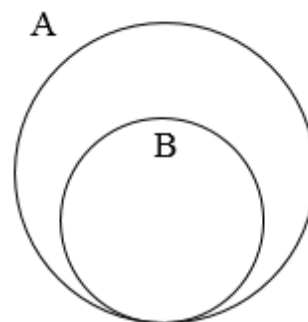
A SEMÂNTICA DOS MODIFICADORES

O objetivo desta seção é mostrar as operações básicas desempenhadas pela modificação nominal segundo a Semântica Formal. Para tal, estou me guiando por dois livros-texto: Heim e Kratzer (1998) para o inglês e Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2018) para o português. Aqui vale uma nota de que as notações nesses dois livros são bastante diferentes. Heim e Kratzer (1998) é um livro pioneiro na apresentação da Semântica Formal. Ele adota a teoria de conjuntos nas suas seções iniciais, mas para a execução do projeto fregeano; toda a discussão subsequente é apresentada por meio de funções em notação lambda e regras de composição semântica. Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2018) é um livro introdutório sobre questões semânticas da língua portuguesa em que, por outro lado, as relações são apresentadas por meio de conjuntos. Uma vez que a proposta do capítulo é oferecer estratégias para o ensino de língua portuguesa desde o nível básico, vamos seguir a proposta em Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2018) e adaptar as propostas apresentadas inicialmente para o inglês e sua única notação será a de conjuntos.

A seção não se subdivide entre adjetivos e orações adjetivas porque, diferentemente da proposta tradicional de Bechara (2009), que não aproveitou a classificação dos adjetivos para a apresentação das orações subordinadas, o objetivo aqui é mostrar que partir das operações semânticas desempenhadas pelos adjetivos auxilia na compreensão das orações subordinadas adjetivas.

Segundo a abordagem da Semântica Formal, tipicamente, os adjetivos (e orações subordinadas correspondentes) fazem uma operação de restrição de conjunto, criando um subconjunto. A relação está representada na figura 2, em que B é um subconjunto de A. Essa representação formal explica a relação encontrada, por exemplo, em um sintagma do tipo 'garrafas verdes'. O conjunto A representa o conjunto das garrafas, enquanto B representa o conjunto das garrafas verdes. B é um subconjunto de A porque todos os membros de B são também membros de A, mas não o contrário.

Figura 2 – Relação de subconjunto

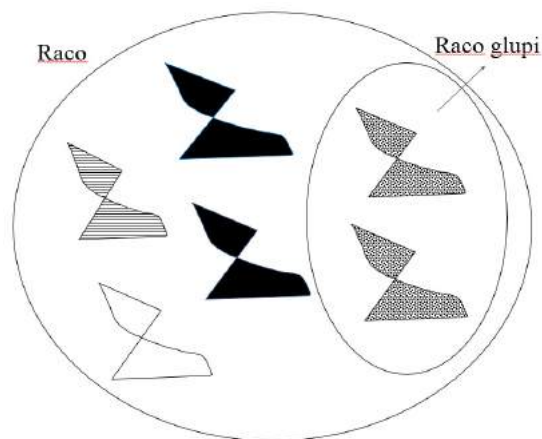


Fonte: elaborado pela autora

A atividade motivadora apresentada no início desse capítulo lida justamente com essa noção. Para atender ao pedido do enunciado de se desenhar um raco glupi, o aluno deve reunir as informações do que é ser um raco e do que é ser um glupi. A atividade foi formulada seguindo uma intuição geral de que formatos estão associados a substantivos e cores a adjetivos, o que reflete as escolhas das línguas naturais de forma geral (cf. WIERZBICKA, 1988, p. 477-478).

Pelas ocorrências apresentadas no quadro, ser raco é ter o formato de uma espécie de ampulheta torta. Ser glupi, por sua vez, é ter a superfície coberta por bolinhas. Assim, um raco glupi é um indivíduo que faz parte de um tipo específico de racos, o dos racos glupis. Isso está representado pela semelhança da figura abaixo com a figura 2, acima.

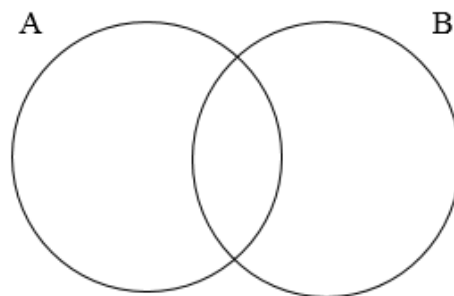
Figura 3 – conjunto de racos



Fonte: elaborado pela autora

Sabe-se que, da mesma forma que nem tudo que é verde é necessariamente uma garrafa, e nem tudo que é glupi no nosso universo inventado é raco; ou seja, há outros objetos verdes no mundo e outros itens glupis no mundo inventado. Assim, uma forma de se estabelecer a relação de restrição de forma mais acurada é mostrar uma relação de intersecção entre dois conjuntos, como na figura 4.

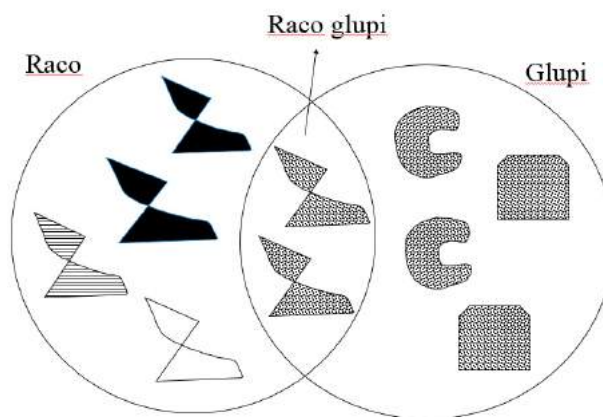
Figura 4 – Relação de intersecção



Fonte: elaborado pela autora

Assim, a relação de intersecção entre racos e glupis aparece ilustrada na figura 5, abaixo.

Figura 5 – Intersecção entre conjunto de racos e glupis



Fonte: elaborado pela autora

A apresentação da operação semântica básica dos adjetivos de restrição/intersecção tem algumas vantagens. A primeira delas é poder trabalhar certas relações de acarretamento, conforme apresentado abaixo.

- | | | | | | |
|-----|----|---------------------------|-----|----|-----------------------|
| (4) | a. | Isto é uma garrafa verde. | (5) | a. | Isto é um raco glupi. |
| | b. | Isto é uma garrafa. | | b. | Isto é um raco. |
| | c. | Isto é verde. | | c. | Isto é glupi. |

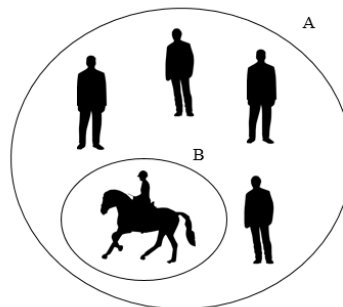
As relações de acarretamento ilustradas em (4) e (5) podem ser traduzidas para uma formulação do tipo: se um indivíduo x é um membro de A e B , então, x é um membro de A e x é um membro de B . Apresentar relações desse tipo é útil para o desenvolvimento de raciocínios e argumentos que podem ser úteis, por exemplo, para as aulas de redação. Entretanto, este não é o foco deste capítulo, que se concentra em aspectos mais gramaticais.

Uma das vantagens de apresentar essas noções formais no ensino básico pode estar, a nosso ver, na utilidade da noção de restrição para a compreensão da classificação das orações adjetivas. Começar mostrando essas operações, desde o início da apresentação da classe de adjetivos, auxilia no entendimento da contribuição semântica de cada tipo de oração subordinada adjetiva.

Dessa forma, para dar conta da diferença estabelecida entre restrição e explicação, o primeiro passo está em mostrar a similaridade formal entre adjetivos como 'verde' e orações subordinadas adjetivas restritivas. Retomando o exemplo de Bechara (2009), é possível representar a sentença (6) como uma relação de restrição no conjunto dos homens, selecionando nesse conjunto aquele que vinha a cavalo.

- (6) O homem que vinha a cavalo parou defronte da igreja. = (2b)

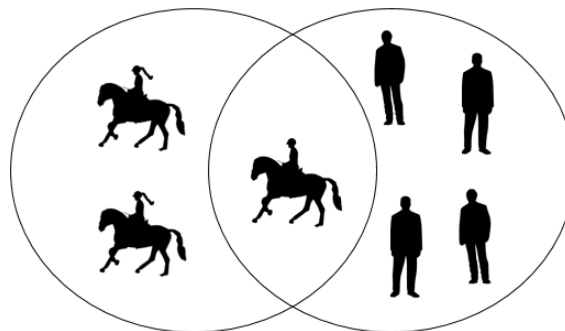
Figura 6 – Restrição de ‘o homem que vinha a cavalo’



Fonte: elaborado pela autora

A relação poderia ser apresentada por meio da intersecção dos conjuntos de homens e de indivíduos a cavalo (mulheres e crianças, por exemplo).

Figura 7 – Intersecção de ‘o homem que vinha a cavalo’



Fonte: elaborado pela autora

Por oposição à restrição, a explicação não apresenta uma relação entre conjuntos, mas apenas adiciona uma informação sobre o sintagma nominal. Assim, quando se enuncia (7), não se está fazendo uma restrição no conjunto de homens, ou intersecção de homens com o conjunto das pessoas que vinham a cavalo, mas apenas atribuindo uma informação ao indivíduo homem, adicionando que ele vem a cavalo.

(7) O homem, que vinha a cavalo, parou defronte da igreja. = (2a)

Figura 8 – Explicação de ‘o homem, que vinha a cavalo’



Fonte: elaborado pela autora

Por conta dessa adição de informação suplementar, que não atua no conjunto denotado pelo sintagma nominal, alguns manuais de sintaxe com viés explicativo optam por classificar as orações subordinadas adjetivas explicativas como apositivas (cf. por exemplo, MATEUS *et al.* 2003; KENEDY; OTHERO, 2018; RODRIGUES, 2020). O aposto é justamente a função sintática de sintagmas que tem a função de retomar um termo adicionando-lhe uma informação, um comentário.

Exatamente por conta dessa relação mais destacada de aposto, essas orações explicativas são definidas em trabalhos como Kenedy e Othero (2018) e Rodrigues (2020) como orações hipotáticas. A hipotaxe é uma forma de articulação sintática que apresenta menos dependência do que o encaixamento estrutural. Assim, diferentemente das orações adjetivas restritivas, que são encaixadas no sintagma nominal funcionando como um adjunto adnominal, as orações explicativas são inserções, do ponto de vista sintático, à parte do sintagma nominal.

De volta à questão do ensino, mostrar que as chamadas orações adjetivas explicativas têm similaridades com a função de aposto ajuda os alunos na elucidação de sua função sintática e semântica. O aposto é uma função sintática destacada – daí a inserção das vírgulas – que não costuma oferecer dificuldades aos alunos.

Assim, fazer esse alinhamento pode contribuir na dissolução de uma relação equivocada bastante comum em sala de aula. É possível dizer que a noção de restrição de um ponto de vista mais lógico/formal está presente na interpretação dos falantes de maneira geral, e não apenas daqueles que foram treinados para pensar dessa forma, por meio de conjuntos, por exemplo. Assim, é comum alguns estudantes atribuírem a noção de vírgulas às orações restritivas, porque, de certa forma, a vírgula é uma marca que indica os limites de um sintagma. Quando faz isso, o aluno está certo em se distanciar de justificativas prosódicas para o uso da vírgula, mas ele está fazendo uma associação que não está correta. Mostrar que as orações explicativas funcionam

como aposto colabora para a associação adequada entre explicação, destacamento sintático e uso de vírgulas.

MAIS EVIDÊNCIAS: O CASO DOS NOMES PRÓPRIOS

Embora o foco deste capítulo não seja a denotação dos substantivos, a atividade proposta com racos e bloras também evidencia uma das contribuições da Semântica Formal, que é detalhar a diferença entre substantivos comuns e substantivos próprios. Essas duas classes são tratadas em conjunto no ambiente escolar, uma vez que muito pouco se fala sobre sua diferença nas gramáticas tradicionais. Como vimos, do ponto de vista da denotação, da mesma forma que os adjetivos, os substantivos comuns se referem a conjuntos. Por isso, em reflexões linguísticas mais detalhadas sobre os adjetivos, algumas vezes, a semelhança entre essas classes emerge, como por exemplo, na descrição de casos de difícil classificação entre substantivo e adjetivo, como 'doce' abaixo, discutido em Basílio (2013).

(8) Este doce está doce demais.

(BASÍLIO, 2013, p. 80)

Os substantivos próprios, por sua vez, têm uma semântica bastante diferente. Eles fazem referência a um indivíduo em particular. 'João' denota um indivíduo que é alcançado por meio desse nome. Esse é um dos motivos pelos quais essa palavra pode aparecer livremente em posição de sujeito de um verbo que denota um predicado associado a um evento singular, como em (9a). Já substantivos comuns como 'menino', como não denotam um indivíduo particular, mas uma propriedade, precisam de um determinante para que possam figurar nessa posição. O papel do determinante é justamente pinçar, no conjunto de meninos, um elemento particular que possa figurar como argumento de um predicado episódico. Veja que, se o predicado for genérico e fizer referência ao conjunto todo de meninos, então a sentença sem determinante é adequada (9d).

- (9) a. João entrou. c. * Menino entrou.
b. O menino entrou. d. Menino é bagunceiro.

Há situações, no entanto, em que o nome próprio pode ser empregado como um conjunto; e os alunos sempre lembram disso nas discussões. Se em aulas da universidade, é comum os estudantes replicarem a afirmação de que ‘João’ faz referência a um único indivíduo alegando que há muitas pessoas com esse nome, não é inusitado esperar que isso ocorra também no ambiente escolar com estudantes mais jovens. Como esse livro tem o propósito de apresentar reflexões que podem ser empregadas na sala de aula, não podemos ignorar esse fato. Pelo contrário, o objetivo dessa subseção é justamente mostrar que a possibilidade de usos de nomes próprios como conjuntos existe e segue os mesmos princípios apresentados no capítulo; e pode, e deve, ser discutida em sala de aula.

O que acontece quando tratamos ‘João’ como o conjunto das pessoas que levam esse nome é que ele passa a ter um comportamento morfossintático e semântico de um nome comum. Isso é o que ocorre nos casos abaixo, que foram discutidos em Sedrins (2017). Segundo aponta o autor, nem em dialetos que admitem o uso de nome próprio sem artigo, como em (9a) acima, são admitidas as sentenças em (10b) e (11b). Isso ocorre porque, em (10) e (11), a modificação por meio de adjetivos e sintagmas preposicionais força a interpretação do nome próprio como um nome comum, como ‘menino’, que exige, portanto, o uso do artigo definido para ser empregado em posição de argumento.

- (10) a. O João altão saiu primeiro.
b. *João altão saiu primeiro.
- (11) a. O João de camisa vermelha é meu aluno.
b. *João de camisa vermelha é meu aluno.

(SEDRINS, 2017, p. 241)

Assim, via de regra, somente nos casos em que o nome próprio é utilizado para se referir a um único indivíduo, o artigo é opcionalmente realizado (seguindo variáveis extralinguísticas, como região e comunidade de fala). Nesses casos, o artigo é interpretado como um expletivo, uma vez que não apresenta nenhuma função (cf. LONGOBARDI, 1994)³.

3 Ver Sedrins (2017) para outros exemplos com inversões do predicado como *o cachorro do João*.

A mesma análise pode ser empregada no caso das orações subordinadas adjetivas. No caso das sentenças adjetivas explicativas, o artigo é facultativo, como mostra o exemplo abaixo.

- (12) a. O João, que sabe o que é bom, só bebe vinho importado (*e não outro João).
b. João, que sabe o que é bom, só bebe vinho importado (*e não outro João).

(SEDRINS, 2017, p. 241)

Sedrins (2017) apresenta uma explicação sintática para os dados acima baseada no fato de que as construções apositivas (sentenciais ou não) serem licenciadas fora do escopo do sintagma de determinante (cf. por exemplo, KAYNE 1994). Essa explanação se soma à discussão de sentenças hipotáticas apresentada acima. As sentenças classificadas como adjetivas explicativas têm uma relação de menor dependência sintática do que as adjetivas restritivas. Adicionalmente, do ponto de vista semântico, no caso das sentenças explicativas, ou apositivas, não há interpretação do nome próprio como nome comum que denota um conjunto, assim, elas seguem a mesma generalização da realização opcional do artigo.

No caso das adjetivas restritivas, no entanto, ocorre o mesmo que o observado com adjetivos e sintagmas preposicionais. Nesses casos, uma sentença como (13b) não é aceitável nem nas variedades que admitem o nome próprio sem o determinante. Isso ocorre pelo mesmo motivo apresentado para os dados em (10) e (11). O nome próprio em (13) funciona como um conjunto a ser restringido.

- (13) a. O João que mora em Maceió viajou para São Paulo (e não o outro João).
b. *João que mora em Maceió viajou para São Paulo.

(SEDRINS, 2017, p. 246)

A reflexão com nomes próprios, conjuntos e sua relação com o artigo definido mostra que as orações adjetivas mobilizam fatos sintáticos e semânticos que devem ser trabalhados de forma detalhada e conjunta em sala de aula. Esse detalhamento ajuda a elucidar os equívocos

que se manifestam quando se leva em conta apenas a questão da pontuação, ou seja, a regra redutora que prevê que, se tem vírgulas é explicativa, se não tem, é restritiva.

Esse esvaziamento da classificação é o que tem levado, por exemplo, alguns manuais e exames a considerarem as famosas sentenças da *Quadrilha* de Drummond como orações adjetivas restritivas e não explicativas, simplesmente pelo fato de não possuírem vírgulas (ver, por exemplo, VIEIRA, 2020).

- (14) *João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.*
- João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Ao contrário do que alguns trabalhos afirmam, a relação de dependência entre os personagens não é um reflexo do uso de orações restritivas, mais dependentes de um ponto de vista sintático, mas pelo encadeamento das descrições de cada personagem lado a lado. Para além da presença ou ausência de vírgulas, que são um recurso de natureza diferente no gênero poema, o crucial para o esclarecimento do significado das orações empregadas em (15) é compreender a natureza do item modificado. Nomes próprios como ‘João’, via de regra, são sintagmas que se referem a único ser no mundo. Vimos que, quando há, num contexto, mais de uma pessoa com um mesmo nome e passamos a atribuir a ‘João’ a denotação de um conjunto, estamos justamente reinterpretando o nome próprio como nome comum. É claro que isso poderia ocorrer no poema.

Mas, há pelo menos duas razões que indicam que não é isso que acontece. A primeira diz respeito às restrições apresentadas em Sedrins (2017). Se um nome próprio é reinterpretado como conjunto a ser restringido por uma oração subordinada adjetiva restritiva, o uso do artigo definido é obrigatório. Embora os poemas sejam gêneros que levam as propriedades de uma

língua a seu limite, eles não costumam extrapolá-las (cf. CARLOS FRANCHI, em comunicação pessoal registrada em NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2002).

Ademais, a análise do poema como um todo leva à interpretação de que os primeiros versos dizem respeito a pessoas específicas que são referidas pelos nomes próprios e não a conjuntos de pessoas que levam esse nome. O poema não é sobre o conjunto das mulheres chamadas Teresa, mas de uma pessoa chamada Teresa que foi para o convento. Então, em ‘Teresa que amava Raimundo’, há uma oração explicativa, mesmo que não haja vírgulas. Assim, o poema afirma que João amava Teresa, que tinha como característica amar Raimundo (e não João); e assim é criado o início de um círculo que será apresentado por sucessivas orações explicativas.

O trabalho com esse poema é um bom exemplo de como os temas gramaticais podem e devem ser aprofundados com os textos. Na última seção, são apresentadas mais atividades que mobilizam os temas discutidos no capítulo.

SISTEMATIZAÇÃO

O quadro abaixo apresenta uma sistematização do que foi apresentado e discutido nas seções 2 e 3.

Quadro 2 – Sistematização das Abordagens

	Tradição Gramatical	Abordagem Linguística
Adjetivos	Expressam caracterização, restrição, delimitação, entre outros inúmeros conceitos	Prototipicamente, realizam uma operação de restrição de conjunto
Orações Adjetivas Restritivas	Fazem uma restrição no contexto e não aparecem entre vírgulas	Realizam a mesma operação de restrição de conjunto
Orações Adjetivas Explicativas	Fazem uma explicação no contexto e aparecem entre vírgulas	Apresentam uma adição de informação por meio de uma operação semântica de igualdade e sintática de aposto

Fonte: elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou uma reflexão da classe dos adjetivos e das orações subordinadas adjetivas de um ponto de vista semântico. Foram mostradas definições da tradição gramatical que não esclarecem qual é o funcionamento desses sintagmas em comparação com uma reflexão formal baseada numa operação de restrição. Uma vez que as operações formais foram apresentadas por meio de uma atividade intuitiva baseada em seres inventados, acreditamos que elas podem ser utilizadas na sala de aula em vários níveis, desde os mais iniciais.

Assim, o capítulo é um exemplo do modo como se pode partir dos conhecimentos prévios dos estudantes para elaborar uma explanação de um fenômeno linguístico tacitamente já conhecido. O texto exemplificou um caso em que é possível se iniciar em uma atividade lúdica de conjuntos e seguir explorando um tópico até a análise de textos, como o poema de Drummond. Assim, essa é uma amostra de que as atividades com investigação de textos, em seus mais variados gêneros, não precisam ser desvinculadas das reflexões linguísticas nem necessitam embasar previamente a discussão servindo de pretexto para essas abordagens. É perfeitamente possível ir construindo a compreensão de um fenômeno linguístico que aparece em diversos gêneros a partir de um conhecimento intuitivo.

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

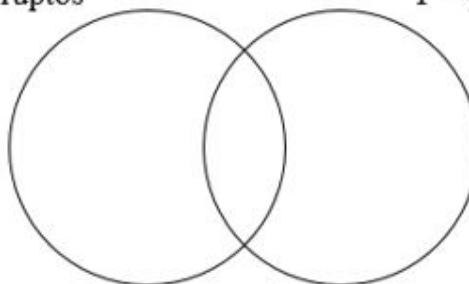
ATIVIDADE 1

FAMILIARIDADE COM REPRESENTAÇÃO COM CONJUNTOS

A representação abaixo é adequada para qual/quais sentença(s) em português?

C = corruptos

P = políticos



- () Alguns políticos são corruptos.
- () Todos os corruptos são políticos.
- () Todos os políticos são corruptos.
- () Nenhum político é corrupto.
- () Os políticos que são corruptos não merecem o salário que têm.
- () Os políticos, que são corruptos, não merecem o salário que têm.

ATIVIDADE 2

REFLEXÃO SEMÂNTICA

Imagine que os exemplos abaixo tenham sido gravados e transcritos sem pontuação. Classifique as orações adjetivas empregadas explicitando de que forma você chegou a esse resultado.

- (a) Antonio Claudio que é o reitor da UFF marcou presença no evento da Letras.
- (b) O reitor da UFF que sempre está ocupado marcou presença no evento da Letras.
- (c) Os alunos que sempre estão cheios de compromissos marcaram presença no evento da Letras.

ATIVIDADE 3

OFICINA DE REFLEXÃO SOBRE USO DA VÍRGULA

Esta atividade toma como referência a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (cf. PILATI, 2017). Mais especificamente, propõe-se uma atividade que pode ser desenvolvida como parte da Oficina 5 – Compreendendo a estrutura da oração e o uso da vírgula (PILATI, 2017, p. 135 e segs.).

De forma resumida, a aprendizagem ativa tem os seguintes princípios: (i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; (ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos utilizados; (iii) promover a aprendizagem ativa por meio de materiais concretos e do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (cf. PILATI, 2017).

ATIVIDADE

A partir da oração simples abaixo, trabalhe a inserção de expressões explicativas.

João gosta de Maria.

Maria gosta de João.

Expressões explicativas:

[que é uma pessoa ótima]

[uma pessoa fabulosa]

REFERÊNCIAS

- BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CUNHA, Celso F.; CINTRA, Lindley F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DIXON, Robert M. W. **A new approach to English grammar, on semantic principles**. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre V. Flexão e derivação: o grau. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2013.
- HEIM, Irene; KRATZER, Angelika. **Semantics in Generative Grammar**. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.
- KAYNE, Richard. S. **The Antisymmetry of Syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1994.
- KENEDY, Eduardo. **A antinaturalidade de pied-piping em orações relativas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
- KENEDY, Eduardo; OTHERO, Gabriel de Ávila. **Para Conhecer Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2018.
- LONGOBARDI, Giuseppe. Reference and proper names: a theory of movement in syntax and LF. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, v. 25, p. 609-665, 1994.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati; SCHER, Ana Paula; VIOTTI, Evani de Carvalho. A competência linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: I objetos tóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

NEVES, Maria Helena Mora. **Que gramática estudar na escola?** PEZZATI, Erotilde Goreti; CÂMARA, Aliana Lopes. Da Descrição ao ensino da oração adjetiva: a perspectiva dos livros didáticos de língua portuguesa. **Linguística**. 30 (2), 141-170, 2014.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

QUADROS GOMES, Ana P. A gramática dos adjetivos de grau no português culto. In: SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (org.). **História do português paulista – Modelos e análises**. 1. ed. Campinas: Unicamp Publicações, 2012, p. 141-169.

QUADROS GOMES, Ana; SANCHEZ-MENDES, Luciana. **Para Conhecer Semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

RODRIGUES, Violeta Virgínia (org.). **Ensino das orações adjetivas em sala de aula: reflexão e prática**. 1. ed., São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda., 2020.

SEDRINS, Adeilson Pinheiro. Nomes próprios e artigos definidos no português brasileiro. **Revista Letras**, n. 96, p. 239-254, 2017.

SOUZA, Elenice Santos de Assis Costa de. O papel da prosódia na interpretação de cláusulas relativas. **Letras de Hoje**, v. 42, n. 3, p. 43-55, 2007.

VIEIRA, Luciana Arleu. Capítulo 4. In: RODRIGUES, Violeta Virgínia (org.). **Ensino das orações adjetivas em sala de aula: reflexão e prática**. 1. ed. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda., 2020.

WATTERSON, Bill. **O ataque dos perturbados monstros de neve: mutantes e assassinos**. Tradução Alexandre Boide. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

O ENSINO DE MODIFICADORES ADVERBIAIS: ABRAÇANDO A DIVERSIDADE

Lara Frutos¹

Universidade Federal do Oeste do Paraná, Colegiado de Letras,
Marechal Cândido Rondon, PR, Brasil

Olá! Que tal começarmos a olhar com novos olhos para os nós que envolvem a modificação adverbial? Eu sou Lara Frutos, professora de Linguística da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente atuo como coordenadora dos estágios de docência dos alunos e, também faço parte do grupo de pesquisa Semântica e Ensino, do Departamento de Linguística da USP.

Neste capítulo vamos estudar as diversas questões relacionadas ao ensino dos modificadores adverbiais. Nosso objetivo é refletir sobre a maneira equivocada que são apresentados nas gramáticas tradicionais e procurar levantar algumas questões que levem à compreensão da modificação adverbial de forma mais profunda e ampla, considerando questões morfosintáticas, de significado e de escopo, sem nos preocuparmos em fazer uma análise exaustiva de todos os tipos de modificadores. Então, prontos para começarmos a entender sobre a modificação adverbial numa nova perspectiva?

A MODIFICAÇÃO ADVERBIAL E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO

A classe de advérbios potencialmente mais simples de ser identificada é a classe dos advérbios terminados com o sufixo ‘-mente’. São palavras que pela característica morfológica,

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5456-3536>; E-mail: larafrutosg@gmail.com

parecem ser advérbios. Têm-se por isso uma falsa ideia de que todos os advérbios formados pelo sufixo '-mente' se comportam de maneira semelhante na língua. Quando olhamos para as ocorrências, percebemos que essa unidade é meramente ilusória. Observe a tirinha abaixo:

Figura 1 – Tirinha



Fonte: <https://www.facebook.com/sofiaeotto/photos/17-de-maio-dia-internacional-contra-a-homofobia/382511845695164/>

Há muitos advérbios na tirinha acima, mas vamos nos ater por enquanto aos advérbios formados a partir do sufixo '-mente': 'infelizmente', 'felizmente' e 'normalmente'. Eles se comportam da mesma maneira? Qual a contribuição dessas palavras para o significado das falas dos personagens retratados? Os termos 'infelizmente' e 'felizmente' modificam o verbo, o predicado, a sentença?

Vamos analisar com cuidado. O componente humorístico da tirinha está justamente na oposição entre o uso de 'infelizmente', no primeiro quadrinho, 'felizmente', no último. Neste caso, o uso 'felizmente' e 'infelizmente' parecem nos dizer sobre o posicionamento do personagem em relação ao que está sendo dito. Pela resposta do pai, percebemos que ele não

está feliz em responder ‘sim’ à pergunta do filho, afirmando que algumas pessoas pensam que homossexualidade é uma doença. Essa mesma atitude se modifica quando no último quadrinho, o pai usa a palavra ‘felizmente’: ele expressa seu contentamento em dizer que a medicina tem avançado muito e que em breve talvez se encontre a cura para pessoas idiotas.

Se observarmos textualmente, no primeiro quadrinho a palavra ‘infelizmente’ acompanha apenas a palavra ‘sim’, que também é um advérbio. Temos uma frase formada por dois advérbios! Mas, como vimos, ‘infelizmente’ não modifica a palavra ‘sim’, mas expressa a atitude do pai em relação ao conteúdo da pergunta à qual ele responde ‘sim’. Neste ponto, fugimos um pouco do que se define classicamente como um advérbio.

Notem que no último quadrinho, a palavra ‘infelizmente’ vem antes da sentença separada por vírgula, um bom indicio de que, novamente, ela não atua sobre uma expressão específica da frase, mas sobre algo que está expresso por toda a sentença. O que temos nesses casos, no entanto, são advérbios que expressam a atitude do falante em relação ao conteúdo da sentença.

Agora vamos olhar para ‘normalmente’. No segundo quadrinho, ‘normalmente’ indica a frequência em que o que está sendo dito ocorre. Podemos usar a seguinte paráfrase para identificar esse significado: “Algo que normalmente ocorre é que as pessoas que tratam homossexualidade como doença são as mesmas que tratam preconceito como opinião”. Sendo assim, podemos dizer que o advérbio modifica toda a sentença: o que ocorre normalmente no mundo é a equivalência entre A e B ($A = B$), em que A são pessoas que tratam homossexualidade como doença e B são pessoas que tratam preconceito como opinião. Percebam que não poderíamos dizer que se trata de algo que ocorre de modo normal.

Resumindo: ‘felizmente’ e ‘infelizmente’ são advérbios que expressam a atitude do falante e ‘normalmente’ é um advérbio que expressa a frequência em que uma afirmação é verdadeira. Correto? Vamos ver então mais um exemplo:

- (1) Na manhã desta terça-feira (06), as linhas do transporte coletivo já circularam normalmente em Cascavel².

Na frase acima, a expressão ‘normalmente’ tem o mesmo significado daquele usado na tirinha? Parece que não. Aqui, temos inclusive uma locução adverbial de tempo ‘Na manhã desta

2 Fonte: <https://cgn.inf.br/noticia/256533/onibus-circulam-normalmente-e-usuarios-nao-tem-dificuldades-para-deslocar-para-o-trabalho>. Acesso em: 12 out. 2020.

terça-feira (06)' indicando que o evento de os ônibus circularem normalmente está circunscrito a esse tempo e não algo que frequentemente ocorre. Então, neste caso não funciona o mesmo tipo de paráfrase que usamos acima: Que os ônibus circularam em Cascavel na manhã desta terça-feira (06) é algo que normalmente ocorre. Aqui, 'normalmente' quer dizer 'de modo normal', e não modifica toda a sentença, mas apenas o predicado 'circularam', atribuindo uma circunstância de modo.

Esses exemplos revelam um pouco do que queremos discutir mais adiante: as diferentes maneiras como um advérbio pode se comportar e as diversas funções que alguns tipos de advérbios podem ter. Vimos que os advérbios podem atribuir circunstâncias sobre sentenças, sobre predicados ou até mesmo sobre a atitude do falante de uma sentença, o que pode parecer – e muitas vezes é – confuso de sistematizar e classificar. Ao logo deste capítulo vamos discutir mais algumas das muitas maneiras como os modificadores adverbiais se comportam e propor maneiras de tratar de toda essa diversidade no ensino.

A TRADIÇÃO GRAMATICAL E O ENSINO SOBRE MODIFICADORES ADVERBIAIS

A maior dificuldade para o estudo e tratamento dos modificadores adverbiais é a heterogeneidade dessa classe. Entre as classes gramaticais de palavras, os advérbios figuram, talvez, como a classe de maior diversidade de comportamentos morfossintáticos e de propriedades semânticas. Franchi (1991, p. 22) observa que essa confusão ocorre porque tentou-se colocar nessa classe de palavras tudo o que não coube nas demais classificações, além dos próprios advérbios. Como a tradição gramatical procura descrevê-los de maneira relativamente uniforme, temos aí a causa maior para os problemas de análise encontrados nesses trabalhos.

Essa causa maior pode ser dividida em alguns problemas mais específicos dela derivados. São esses problemas que serão abordados nesta seção do capítulo. Primeiro, observaremos como as definições apresentadas nas gramáticas para a classe dos advérbios podem ser questionáveis, discutindo como a noção geral de que o advérbio é “fundamentalmente, um modificador do verbo” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 541) é bastante restrita em relação ao comportamento morfossintático dos advérbios agrupados na classe. Em relação à semântica dos modificadores adverbiais, observaremos como as subcategorias de advérbios baseadas em critérios nocionais, que tomam generalizações inocentes sobre o significado como base, não são capazes de esgotar a multiplicidade de sentidos que advérbios podem apresentar e não

se atentam a características semânticas mais generalizáveis de caráter composicional, ou seja, que tomam como base a relação entre o significado das partes de uma sentença na composição do todo. Por fim, discutiremos como os critérios morfológicos, sintáticos e semânticos são indissociáveis para a tentativa de compreensão dos fenômenos estudados.

ADVÉRBIOS E LOCUÇÕES ADVERBIAIS COMO CLASSE DE PALAVRAS

Quando avaliamos as definições e classificações propostas nas gramáticas tradicionais, percebemos que elas são inconsistentes. Frequentemente, uma definição pode abarcar mais ou menos grupos de palavras que o pretendido pela classificação dos exemplos. Em relação aos modificadores adverbiais temos um caso complexo em particular, conforme comentamos. Franchi (1991) observa que a definição da classe de advérbios (que inclui as locuções adverbiais) frequentemente mistura diferentes critérios **mórficos** (serem palavras invariáveis; serem derivados com o sufixo ‘-mente’), **sintático-relacionais** (posição que ocupam na sentença e quais tipos de palavras que modifica) e **semântico-nocionais** (a propriedade de expressar circunstâncias). O resultado disso é que os critérios dificilmente abarcam o comportamento de todos os advérbios, dificultando o trabalho do professor e do aluno em encontrar no uso da língua respaldo para as generalizações propostas nos compêndios gramaticais. Não é abrangida a multiplicidade de contextos e formas em que um modificador adverbial pode atuar.

Para seguir adiante na nossa análise, vamos observar mais atentamente as definições para a classe dos advérbios que aparecem na tradição gramatical. Partimos da definição de advérbio de Cunha e Cintra (2001):

O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo.

A essa função básica, geral, certos advérbios acrescentam outras que lhes são privativas.

Assim, os chamados advérbios de intensidade e formas semanticamente correlatas podem reforçar o sentido de um adjetivo e de um advérbio ou toda a oração (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 541).

Na definição acima, vemos que o autor acrescenta à função do advérbio, que é fundamentalmente modificar verbos, a possibilidade de modificar adjetivos, outros advérbios

e orações. Essa definição deixaria de captar a intuição que mostramos no início do capítulo de que ‘infelizmente’ e ‘felizmente’ não modificam a oração em si, mas expressam significado sobre a atitude do falante da sentença. Bechara (2009), em sua edição revista, aproxima-se dessa definição, acrescentando outras possibilidades:

O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira.

(...)

Fundamentalmente, distribuem-se os advérbios em assinalar a posição temporal (os de tempo) ou espacial do falante (os de lugar), ou ainda o modo pelo qual se visualiza o “estado de coisas” designado na oração. Certos advérbios são assinalados em função de modificador de substantivo, principalmente quando este é entendido não tanto enquanto substância, mas enquanto qualidade que esta substância apresenta (BECHARA, 2009, p. 319-320).

Neste trecho, temos duas diferenças interessantes. Primeiramente o autor comenta sobre a possibilidade de advérbios expressarem o modo pelo qual o falante visualiza o estado das coisas no mundo, o que nos permite incluir na definição ‘felizmente’/‘infelizmente’. Em segundo lugar o autor credita aos advérbios a possibilidade de poder modificar substantivos, quando estes são entendidos como qualidade e não substância. Isso está associado a quando o substantivo aparece como predicativo do sujeito. Poderíamos generalizar, então, por esse exemplo, que advérbios podem modificar substantivos quando estes estão em posição predicativa.

Embora a observação de Bechara (2009) seja uma generalização bastante válida, há mais casos que podem colocar em xeque sua proposta de definição. Ainda que Bechara (2009) alargue bastante as possibilidades de escopo de um advérbio, nem todas parecem estar englobadas. Vejamos as sentenças abaixo, encontradas em Miotto *et al.* (2013) e recuperadas e discutidas em Figueiredo Silva e Medeiros (2016, p. 18):

- (2) **Provavelmente** [o João doou os livros para a biblioteca] (por isso não estão mais aqui).
- (3) O João doou os livros [provavelmente novos] (não velhos) para a biblioteca.

- (4) O João doou [**provavelmente ontem**] (não hoje) os livros para a biblioteca.
- (5) O João [**provavelmente doou**] e não vendeu os livros para a biblioteca.
- (6) [**Provavelmente o João**] (não a Maria) doou os livros para a biblioteca.
- (7) O João doou [**provavelmente os livros**] (não as revistas) para a biblioteca.
- (8) O João doou os livros [**provavelmente para a biblioteca**] (não para o bar).

Nos exemplos acima, vemos que em (2-4) temos os comportamentos esperados e descritos nas gramáticas: em (2a), ‘provavelmente’ modifica toda a *sentença*; em (3), ainda que não seja um intensificador, modifica o **advérbio** ‘ontem’; em (4) modifica o **adjetivo** ‘novo’; e em (5) modifica o **verbo** ‘doou’. No entanto, nas sentenças seguintes temos ocorrências de escopo não previstas nas gramáticas: em (6), modifica **um sintagma nominal nucleado por um substantivo**, assim como em (7) – e nenhum desses dois sintagmas está em posição predicativa como propunha Bechara (2009). Ainda, em (8) temos uma *expressão preposicionada* sendo modificada por ‘provavelmente’. Aqui, não se trata apenas do substantivo, mas de toda a expressão, incluindo a preposição. Essa ocorrência também não está prevista em nenhuma das definições.

Um problema que deve ser discutido em relação a esse comportamento é como são definidos os limites entre as classes de advérbios e adjetivos. Lembremos que a definição dos adjetivos é justamente exercer a modificação de substantivos. Segundo Rocha Lima: “Adjetivo é a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo” (ROCHA LIMA, 2011, p. 141). Assim, teríamos que dizer que ‘provavelmente’ nas sentenças (6) e (7) se comporta como adjetivo.

Nessa mesma linha de raciocínio podemos estender nossos questionamentos a outros dados. Observe com quais palavras ‘muito’ se combina nas sentenças abaixo:

- (9) João viaja **muito** a trabalho.
- (10) A prova foi **muito** difícil.
- (11) Os alunos entraram na sala **muito** rapidamente.
- (12) **Muito** aluno faltou à aula hoje.

A palavra ‘muito’, utilizada nos exemplos acima, normalmente recebe duas classificações distintas de acordo com a gramática: **advérbio de intensidade** e **pronome indefinido**. A definição de advérbio de intensidade para Rocha Lima (2011) é:

Alguns advérbios, chamados de intensidade, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios, para indicar-lhes o grau: muito belo (= belíssimo), vender muito barato (= baratíssimo) (ROCHA LIMA, 2011, p. 226).

Em sua forma variável ('muito', 'muita', 'muitos', 'muitas'), a palavra é classificada como pronome indefinido pelo mesmo autor:

Pronomes indefinidos são palavras que se aplicam à terceira pessoa gramatical quando esta tem sentido vago, ou exprimem quantidade indeterminada.

Alguns se empregam isoladamente, desacompanhados de substantivo; outros vêm ao lado de um substantivo, com o qual concordam em gênero e número (ROCHA LIMA, 2011, p. 161).

Seguindo essa definição, nas sentenças em (9), (10) e (11) classificaríamos 'muito' como 'advérbio de intensidade', pois modifica o verbo 'viaja' em (9), o adjetivo 'difícil' em (10) e o advérbio 'rapidamente' em (11). Em (12), teríamos um pronome indefinido, que modifica o substantivo 'aluno', indicando quantidade indeterminada.

O primeiro problema para essa classificação é que teríamos que assumir que estamos diante de palavras de classes gramaticais diferentes entre (9-11) e (12), porque elas exercem a modificação sobre palavras de classes diferentes. Isso não seria um problema tão grave, visto que, para a classe dos pronomes indefinidos também temos uma característica morfológica que é de fato diferente: a concordância em gênero e número. Ainda assim, identificamos aqui uma dúvida análoga à dúvida sobre a distinção advérbio/adjetivo: estamos diante da mesma palavra com diferentes funções ou diante de palavras homônimas de classes diferentes?

O segundo problema é que, de acordo com a definição de adjetivo dada por Rocha Lima (2001) e transcrita anteriormente, que de fato podemos chamar de imprecisa, poderíamos classificar a palavra 'muito' em (12) como um adjetivo, já que ela restringe a significação ampla do substantivo 'aluno'.

Além disso, pelo ponto de vista do significado, podemos levantar outros questionamentos. O primeiro deles diz respeito à noção de intensidade. Nas sentenças (10) e (11), a noção de

intensidade está bastante clara: em (9) ‘muito’ indica que o grau em que a prova está difícil é mais alto que o “padrão” e em (11) ‘muito’ indica que o grau de velocidade com que os alunos entraram na sala está acima do padrão. Para a sentença (9), a leitura não é de intensidade, mas de frequência: não é o ato de viajar que tem um alto grau de intensidade, mas a frequência dos eventos de viajar que são altas. Seriam os advérbios de frequência e intensidade uma mesma classe? Pelo que comumente aparece nas divisões das gramáticas tradicionais e livros didáticos, não. Mas é perfeitamente possível fazer este questionamento.

Ainda há muitos outros questionamentos que podemos fazer a respeito da definição de uma classe de advérbios. No entanto, não seria possível discuti-las todas neste capítulo. Nosso objetivo foi pincelar algumas para ilustrar a imensa diversidade de fenômenos relacionados aos modificadores adverbiais e a falta de definições nas gramáticas que possam dar conta de todos esses fenômenos.

CRITÉRIOS NOCIONAIS PARA A CLASSIFICAÇÃO DE MODIFICADORES ADVERBIAIS

Conforme vimos na seção anterior, a classificação dos modificadores adverbiais encontrada nas gramáticas e livros didáticos normalmente possui uma definição geral que algumas vezes contempla os aspectos mórficos – não estabelecer concordância de gênero e número com a expressão modificada – e muito mais comumente os aspectos da distribuição sintática, como não operar sobre substantivos, apenas verbos, adjetivos, advérbios e orações. A partir das definições que criam uma grande classe de advérbios, as gramáticas e livros didáticos costumam subcategorizar tipos de advérbios segundo seu significado, utilizando noções relativamente vagas. Nesta seção vamos observar mais atentamente essa classificação e os problemas que dela surgem.

Cegalla (2008, p. 259-260) estabelece a seguinte lista de tipos de advérbios: *afirmação, dúvida, intensidade, modo, lugar, negação* e *tempo*. Essa lista é relativamente a mesma em Cunha e Cintra (2001), Rocha Lima (2001) e Bechara (2009). Para cada um desses tipos, Cegalla apresenta como exemplos expressões sem que estas estejam contextualizadas em sentenças. Esse modo de apresentação dos tipos de advérbios é o mais comum em materiais didáticos, limitando seu estudo ao velho método de decorar os nomes das classes ou de classificar as expressões quando aparecem em sentenças a partir do uso de tabelas. Ainda, sabemos que das

tabelas para as sentenças do livro didático e do livro didático para o uso da linguagem no dia a dia, há um caminho bastante longo e sinuoso.

O aspecto mais problemático deste tipo de classificação é que essas classes nocionais, que supostamente levam em conta o significado do advérbio, fazem isso apenas superficialmente, sem considerar que o significado também é impactado pela estrutura da língua. Em uma abordagem composicional, em que as partes de uma sentença e a sua organização contribuem para o seu significado, não basta identificar “sentidos” similares: é preciso identificar sentidos generalizáveis associados a comportamentos linguísticos similares que produzam uma classe natural de expressões.

Para o escopo deste artigo não será possível tratar de todos os subtipos semânticos de advérbios elencados nas gramáticas e as diversas questões que poderíamos levantar em relação a eles. Por isso, utilizarei aqui apenas alguns exemplos emblemáticos para ilustrar o tipo de questionamento proposto.

Tomemos como base para a discussão o exemplo da classe dos chamados advérbios de afirmação elencados em Cegalla (2008), que traz as palavras ‘sim’, ‘certamente’, ‘deveras’³, ‘incontestavelmente’, ‘realmente’, ‘efetivamente’ (CEGALLA, 2008, p. 259). Em termos gerais, conseguimos depreender vagamente o que autor identifica como afirmação para nomear a classe. No entanto, quando olhamos mais especificamente para as palavras de dentro da classe, percebemos uma variedade que dificilmente poderia ser abarcada em uma categoria.

A palavra ‘sim’ pode funcionar como substituto da oração, estabelecendo uma relação transfrástica, conforme comenta Bechara (2009, p. 325), que não a classifica como advérbio neste caso. Vamos observar seu comportamento nos exemplos:

- (13) – O João vem para a festa?
– Sim/ Certamente./ ?Incontestavelmente/*Deveras /*Realmente/*Efetivamente.
- (14) O João vem, sim, para a festa.
- (15) O João certamente/realmente/incontestavelmente vem para a festa.
- (16) *O João deveras/efetivamente vem para a festa.

3 O uso de ‘deveras’ é bastante marcado, sendo próprio de uma linguagem escrita e erudita e não muito contemporânea. O fato de ser usado como exemplo em Cegalla (2008) nos motivou a analisar seu uso, mas em nossa abordagem didática recomendaríamos a seleção de expressões mais produtivas no português falado atualmente.

Dentre os exemplos acima, observamos que em (13-16) apenas ‘sim’ e ‘certamente’ podem estabelecer uma relação de afirmação transfrástica, substituindo uma sentença. Com exceção de ‘deveras’, todos podem modificar o predicado ‘vem para a festa’. Então, apenas em uma rápida observação, já não temos uma unidade de comportamento nesta classe.

Ainda, podemos olhar para a modificação de adjetivos, nos exemplos abaixo. Imaginem que Maria comente com Pedro as seguintes frases após ter visto o João na festa:

(17) João estava, sim, triste hoje.

(Paráfrase: com certeza estava triste)

(18) João estava certamente triste hoje.

(Paráfrase: i) com certeza estava triste; ii) com certeza estava triste e não doente)

(19) João estava incontestavelmente triste hoje.

(Paráfrase: i) com certeza estava triste; ii) com certeza estava triste e não doente)

(20) João estava deveras triste hoje.

(Paráfrase: estava muito triste)

(21) João estava realmente triste hoje / e'. Realmente, João estava triste hoje.

(Paráfrase e: estava muito triste / Paráfrase e': com certeza estava triste)

(22) #João estava efetivamente triste hoje.

(Paráfrase: não parece ter uma possibilidade de interpretação)

Pelos exemplos acima, teríamos que subdividir a categoria ainda de uma outra forma, uma vez que há diferentes leituras geradas para os tipos de modificação que esses advérbios podem apresentar. Enquanto ‘sim’ permite apenas a leitura em que se tem a certeza do falante sobre a afirmação, ‘certamente’ e ‘incontestavelmente’ podem operar sobre a sentença toda, da mesma maneira que ‘sim’, mas também com foco apenas no adjetivo, causando a leitura contrastiva (‘certamente’/ ‘incontestavelmente’ triste e não doente). Já ‘deveras’ e ‘realmente’, podem atuar sobre a intensidade do adjetivo ‘triste’, sendo similar a ‘muito’, mas ‘realmente’, quando deslocado para o início da sentença, tem significado análogo a ‘sim’ e ‘certamente’. Por fim, ‘efetivamente’ não produz uma leitura possível quando modifica o adjetivo. Esses exemplos, novamente, sugerem uma diversidade muito grande de sentidos para os ditos advérbios de afirmação.

Poderíamos também brincar de adicionar expressões que nos remetem à ideia de afirmação a essa categoria e teríamos uma variedade ainda maior e mais complexa de comportamentos. Se são advérbios de afirmação, que tipo de afirmação fazem? Sobre o que afirmam?

Tratá-los apenas como advérbios de afirmação, sem nada explicar ou generalizar sobre o seu comportamento é criar uma categoria autoevidente de certa forma, que se baseia numa ideia nocional muito vaga e não ajuda a entender melhor sobre como essas expressões contribuem para o significado da sentença. Claramente, essas palavras da lista de Cegalla (2008) não são intercambiáveis e têm comportamento sintático-semântico muito distinto. O objetivo de aprendermos sobre o funcionamento de nossa língua dessa forma não é cumprido, pois as listas de advérbios que se apresentam nas gramáticas subcategorizam palavras sem respeitar critérios morfossintáticos.

Nessa proposta, que será discutida na seção 3, sugerimos abandonarmos o estudo das subcategorias semânticas de advérbios para ficarmos com subcategorias de tipos modificação adverbial. Assim, o objetivo do estudo seria entender as possibilidades de significação de forma mais ampla e não procurar enquadrar um advérbio apenas em uma subcategoria. Um mesmo advérbio, como ‘realmente’, por exemplo, poderia então atuar em diversos tipos de modificação adverbial, a depender do contexto linguístico e de uso em que aparece.

AS PESQUISAS LINGÜÍSTICAS E AS NOVAS MANEIRAS DE COMPREENDER OS MODIFICADORES ADVERBIAIS

Nesta seção do capítulo apresentaremos a contribuição das pesquisas linguísticas para o ensino dos modificadores adverbiais. Discutiremos aqui o uso dos modificadores adverbiais, procurando, a partir da produção científica sobre o tema, delimitar e explicar melhor o funcionamento dessas expressões. Defendemos uma proposta sobre o ensino de modificadores adverbiais que se baseia nos seguintes pilares: i) a utilização do termo ‘modificação’ para designar um tipo de operação linguística que não se limita somente à classe dos advérbios; ii) a definição mais clara e coesa de tipos de modificação adverbial, privilegiando o fenômeno linguístico ao invés da classificação de palavras e; iii) a discussão do fenômeno da modificação a partir de uma perspectiva composicional, levando em consideração aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos do comportamento das expressões.

A questão principal discutida na seção 2 deste capítulo foi a dificuldade de abarcar em uma definição clara, coerente e homogênea a multiplicidade de comportamentos morfológicos,

sintáticos e semânticos relacionados aos advérbios. Não há uma fórmula mágica que possa construir uma generalização desse tipo que seja ao mesmo tempo útil e científica. É preciso, portanto, perseguir um novo caminho.

O primeiro passo desse novo caminho é desistir de procurar sistematizar uma grande classe única de advérbios e passar a observar com maior detalhe os diversos fenômenos linguísticos que envolvem relações de modificação. Debruçar-se sobre essa tentativa, pelo caráter heterogêneo da classe, invariavelmente nos levará a definições que, para cobrir uma parte dos dados, deixa descoberta outra grande parte. Como vimos na seção anterior, as gramáticas pecam justamente neste quesito, conforme comenta Ilari (2007):

Na prática, o gramático defronta-se com inúmeros exemplos em que eles levam a classificações conflitantes; e às dificuldades da aplicação dos próprios critérios a gramática tradicional tem acrescentado as de um tratamento até certo ponto inconsequente, pelo hábito de enquadrar entre os advérbios uma quantidade enorme de *palavras* que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem àqueles critérios (ILARI, 2007, p. 152).

Sendo a diversidade da classe tão grande, as definições acabam sendo conflitantes e não dando conta da dimensão dos fenômenos que pretendem nomear. Por isso, o autor propõe que devemos tomar consciência deste fato e partir da constatação da diversidade de emprego das expressões denominadas advérbios.

Isso não quer dizer, no entanto, que renunciamos à sistematização, ao rigor teórico e às generalizações para falar apenas de produção de sentidos em termos isolados. Pelo contrário, propomos a busca pela sistematização de fenômenos que possam ser descritos como generalizáveis a partir de evidências empíricas. Esses fenômenos, inclusive, são estudados e discutidos na literatura linguística há um bom tempo, mas por inúmeros motivos ainda não integram os currículos de saberes a serem investigados na escola.

A partir disso, propomos os estudos dos modificadores adverbiais a partir dos tipos de modificação adverbial. Esses tipos de modificação têm cada um suas particularidades. Se a partir de uma grande classe de advérbios, qualquer definição poderia deixar de incluir advérbios ou incluir elementos que não tem função adverbial, quando tratamos das formas de modificação adverbial, podemos encontrar diversas regularidades, que inclusive explicam suas diferenças

em relação a outras formas de modificação. Veremos um pouco mais sobre alguns tipos de modificadores adverbiais mais adiante neste capítulo.

Uma implicação dessa escolha metodológica é que não nos ocuparemos em definir uma lista de palavras que pertencem à determinada classe. A partir do estudo do fenômeno, procuramos apresentar dados e algumas generalizações, sem compromisso em chegar a uma lista definitiva ou fechada de palavras que pertençam àquela classe. A classificação será decorrente do comportamento linguístico, podendo um mesmo modificador adverbial se comportar de diferentes maneiras a depender do contexto linguístico da ocorrência e da natureza da expressão que modificam.

Uma abordagem deste tipo segue os preceitos da classificação de Mattoso Câmara Jr. (1970), em que as classes de palavras são divididas pelo critério mórfico entre nomes, pronomes e verbos, e a diferenciação entre substantivos, adjetivos e advérbios é dada pelo critério funcional. Sendo assim, um nome ou um pronome pode ter função adverbial ou adjetiva a partir do item que modifica na sentença.

Um segundo ponto que altera as bases do que conhecemos como o ensino da classe de advérbios é que aqui adotaremos o termo modificação/modificadores. Nesse sentido, não pretendemos distinguir os advérbios de outros modificadores como os adjetivos de maneira geral, mas trabalhar a partir dos pontos de encontro e afastamento entre modificação adverbial e modificação adjetiva.

A definição para **modificação** que adotaremos aqui se baseia em um critério categorial: modificadores quando adicionados a outras expressões resultam numa expressão de mesma categoria sintática, produzindo uma mudança de significado. Ou seja, um sintagma nominal quando modificado por um modificador adjetiva ainda é um sintagma nominal que tem seu sentido modificado pelo adjetivo; um predicado modificado por um modificador adverbial ainda é um predicado, que tem seu sentido modificado.

Uma outra vantagem para desse tipo de classificação diz respeito à diferenciação entre advérbios e locuções adverbiais. As locuções adverbiais são expressões compostas de mais de uma palavra. As palavras que a compõem podem pertencer a diferentes classes: preposições, advérbios, adjetivos, substantivos, pronomes, artigos, etc, como mostram os exemplos a seguir:

(23) Já fui a Paris [(**muitas**)_{pronome indefinido} (**vezes**)_{substantivo}].

(24) Brutos apunhalou César [(com)_{preposição} (a)_{artigo} (faca)_{substantivo}].

As expressões ‘muitas vezes’ e ‘com a faca’, em (23) e (24), são classificadas na gramática tradicional como locuções adverbiais. Essas expressões são formadas por palavras de diferentes categorias. Ao adotarmos o termo **modificadores** para expressões com a função de modificar constituintes (que são formadas por palavras de diferentes classes), teríamos uma definição mais geral, homogênea e precisa de uma classe de expressões organizada pelo seu critério funcional.

Dessa forma, também temos um critério formal para definir o que é modificação, sem nos ocuparmos em incluir na definição geral quais categorias podem ou não ser modificadas. Uma generalização deste tipo é interessante apenas se proposta a partir do fenômeno específico de modificação, sobre o qual podem ser trabalhadas suas especificidades morfológicas, sintáticas e semânticas.

Ilari *et al.* (1990), num trabalho que analisou um *corpus* de dados do português falado (NURC), propõem que há duas grandes classes de advérbios: os predicativos e os não-predicativos. Segundo os autores, apenas os primeiros exercem a função de modificação. Abaixo temos em (25) um exemplo de advérbio predicativo, em que ‘autenticamente’ modifica o sentido de ‘paraguaio’ e em (26) um exemplo de advérbio não predicativo, já que ‘aqui’, não modifica o sentido do verbo ‘chegar’, mas apenas adiciona uma circunstância de lugar:

(25) Juan é **autenticamente** paraguaio.

(26) Juan chegou **aqui** agora.

Nas próximas seções, iremos apresentar alguns tipos de modificação adverbial, considerando ocorrências predicativas de advérbios. Os tipos de modificação adverbial que iremos discutir são: i) modificação de modo; ii) modificação de intensidade; e a iii) modificação de atos de fala. Seleccionamos esses fenômenos para ilustrar o tipo de abordagem que propomos, tendo clareza de que eles estão longe de esgotar as possibilidades de modificação adverbial.

MODIFICAÇÃO DE MODO

A modificação de modo é relativamente bem comportada em relação à definição clássica de advérbios. Ilari *et al.* (1990) define essa classe como advérbios qualitativos. Em termos morfológicos, advérbios de modo são invariáveis para concordância de número e pessoa. Em

termos relacionais, têm escopo sobre o predicado da oração ou sobre adjetivos. No que se refere à ordem, geralmente se encontram após o verbo, mesmo em verbos transitivos (‘respondeu rapidamente a carta’). O advérbio de modo denota a maneira como o evento denotado pelo predicado ocorre: temos, portanto, uma modificação de evento. Para expressar essa noção de modo, podemos ter locuções adverbiais como ‘com entusiasmo’, advérbios propriamente ditos, como ‘bem’ e advérbios formados por ‘-mente’, como ‘apressadamente’:

(27) A criança comeu **bem** / **com entusiasmo** / **apressadamente**.

Os advérbios formados por ‘-mente’, normalmente conservam as propriedades do item lexical da base: o adjetivo. Vamos discutir um pouco mais sobre esses itens agora:

(28) Carlos entrou na sala **sorrateiramente**.

Os advérbios de modo formados por ‘-mente’ são derivados de adjetivos na sua forma feminina, de acordo com Basílio (1998). No exemplo acima, o termo ‘sorrateiramente’, que é derivado de ‘sorrateira’ e significa “de maneira sorrateira”. Mas em alguns contextos são os próprios adjetivos que exercem a função adverbial, como vemos aqui:

(29) Elas responderam **rápido**.

(30) As gatas dormiram **pesado**.

Podemos observar nos exemplos acima que o adjetivo ‘rápido’ não funciona como predicativo do sujeito pois o sujeito é feminino e plural e não há concordância. Aqui, a ausência de flexão nos indica que estamos diante de um uso adverbial do adjetivo.

Na seção 2 discutimos sobre alguns pontos de sobreposição entre adjetivos e advérbios, mostrando que os limites bem definidos para as categorias da gramática tradicional não eram capazes de explicar alguns dados. Aqui voltamos a essa reflexão. Poderíamos nos perguntar novamente neste ponto se estamos diante de um advérbio homófono ao adjetivo ou se é o próprio adjetivo que atua numa função adverbial.

Foltran (2010) defende a segunda análise, baseada na ideia de que advérbios e adjetivos compartilham propriedades de modificação. Tradicionalmente, na literatura linguística,

adjetivos são modificadores de indivíduos – denotados pelos substantivos (nomes), e advérbios são modificadores de eventos – denotados por predicados verbais. A autora defende sua tese baseada em pesquisas que mostram que advérbios podem exercer modificação sobre indivíduos e que adjetivos podem predicar sobre eventos.

Sendo assim, haveria operações de natureza sintático-relacional que permitiriam que um adjetivo atuasse como advérbio, sendo os próprios advérbios formados por ‘-mente’ uma forma flexionada do adjetivo. Observe os dados apresentados por Foltran (2010, p. 172) que corroboram essa análise:

- (31) Ela fala duro / Ela fala duramente.
- (32) Ela trabalha árduo / Ela trabalha arduamente.

Segundo a autora, os pares de sentenças acima não apresentam diferença de leitura, mostrando que tanto um adjetivo com uso adverbial (‘duro’/‘ Nesta seção, apresentamos uma pequena discussão sobre advérbios de modo e tratamos mais especificamente da discussão em torno daqueles formados por ‘mente’ e sua relação com a classe dos adjetivos. Notem que optamos por discutir o fenômeno justamente a partir dos pontos que podem oferecer uma problemática. Essa escolha faz parte da concepção de ensino sobre linguagem que adotamos aqui: são os comportamentos linguísticos que oferecem desafio que devem estar na base das discussões em sala de aula, pois eles dão a oportunidade para o aluno exercitar sua criatividade e espírito crítico em relação a definições preestabelecidas.

MODIFICAÇÃO DE INTENSIDADE

A modificação de intensidade é uma operação distinta dos outros tipos de modificação por alguns motivos. Ilari (2007) chega a sugerir que, assim como as expressões dêiticas ‘aqui’, ‘lá’, ‘assim’, os intensificadores são uma classe que poderia ser tratada à parte dos advérbios, por se tratar de uma classe bem configurada e distinta dos tradicionais advérbios.

Em relação ao tipo de expressão que podem modificar observamos que os modificadores de intensidade atuam sobre adjetivos, advérbios, predicados verbais e nomes, tendo motivado o alargamento da definição de advérbios nas gramáticas, como apontam Castilho e Ilari (2008). Esse alargamento, embora pareça positivo para poder abarcar o comportamento dos

intensificadores, não é positivo por incluir numa definição geral algo que é específico do fenômeno da intensificação. Não é verdade que qualquer advérbio pode modificar advérbios e adjetivos.

Em relação à ordem, a posição dos intensificadores que operam sobre nomes, adjetivos e advérbios é preponderantemente anterior à expressão modificada, embora possa haver algumas ocorrências variáveis. Quando modificam verbos, tomam a posição imediatamente à direita do verbo.

(33) João é [dedicado demais] / [**muito dedicado**] ao seu trabalho.

(34) Carlos tem [**muitos problemas**]/[problemas **demais**].

(35) João trabalha muito/**demais**.

Em (33) e (34) vemos o contraste posicional em relação a ‘muito’ e ‘demais’ modificando adjetivo e nome. Em (35), vemos que em relação ao verbo, os dois se posicionam depois do verbo. Também é interessante notar que, em relação a um advérbio sentencial como ‘provavelmente’, a posição dos intensificadores é bastante fixa, não podendo variar na sentença.

(36) (*mais) João (*mais) irá se dedicar (mais) aos estudos (?mais).

(37) (Provavelmente) João (provavelmente) irá (provavelmente) se dedicar (provavelmente) mais (provavelmente) aos estudos (provavelmente).

Uma outra especificidade da classe dos modificadores de intensidade é que muitos deles realizam também operações de quantificação (‘muito inteligente’ - intensidade x ‘muito papel’ - quantidade/ ‘mais importante’ - intensidade x ‘mais lixo’ - quantidade). Quando estes itens modificam nomes e alguns tipos de eventos, geram leitura de quantidade (volume ou quantidade de indivíduos) ou frequência. Quando modificam adjetivos, estados e outros tipos de verbos, geram leitura de intensidade. Podemos dizer então que a produção de significado da modificam que operam tem relação direta com o tipo de expressão que está em seu escopo. Vejamos as leituras geradas nos exemplos a seguir:

(38) a. Pedro é **bastante**/**muito** apaixonado por música.

b. Carlos trabalha **bastante**/**muito** aos fins de semana.

- c. João gosta bastante / **muito** do que faz.
- d. Antônio tem **bastante** / **muitos** problemas.
- e. Roberto decidiu sair **bastante** / **muito** inesperadamente.

Em relação às leituras geradas pelos intensificadores, os exemplos acima mostram que para o adjetivo ‘apaixonado’ (38a), o verbo ‘gostar’ (38c), e o advérbio ‘inesperadamente’ (38e) geram leituras de intensidade quando modificados pelos intensificadores. Já o verbo ‘trabalha’ (38b), quando modificado, gera uma leitura de frequência/quantidade, assim como o nome ‘problemas’ (38d). Essa é uma característica desses itens: a leitura gerada toma como parâmetro a unidade de medida disponível pela expressão em seu escopo, seja ela intensidade, frequência ou quantidade (cf. GUIMARÃES, 2007 para uma discussão mais ampla).

Recuperando nossas reflexões anteriores, seria possível nos perguntarmos se estamos diante de advérbios diferentes, um de intensidade e um de frequência, ou se temos um mesmo advérbio gerando significados diferentes, já que as leituras das frases são distintas. É possível argumentar na direção de que quantificação, intensificação e frequência são operações semelhantes e que as diferentes leituras são geradas pelo tipo de expressão que é modificada (cf. GUIMARÃES, 2007; DOETJES, 2007; WELLWOOD *et al.*, 2012; entre outros para argumentos nessa direção).

Castilho e Ilari (2008) optam por chamar os intensificadores de *graduadores*, pois é necessário compreender que os intensificadores não graduam apenas para mais, mas também são responsáveis por predicar a graduação para menos (‘comeu pouco’, ‘menos atentamente’, ‘mal orientado’), ou seja, há também *atenuadores*.

Por fim, em relação à variabilidade, temos uma questão também delicada. Quando os intensificadores atuam sobre nomes, estabelecem relação concordância de gênero e número (‘muitas aulas’, ‘muitos livros’). O caso especial seria ‘bastante’, que pode aparecer no singular mesmo diante de nomes plurais (‘bastante filhos’). Na seção anterior já discutimos as questões que aproximam advérbios de adjetivos, mostrando que há fenômenos que ficam nessa fronteira. Consideraremos este também um caso que se encaixa nesta definição, adotando a posição de que temos apenas um item lexical que atua sobre escopos diferentes (nomes x adjetivos, advérbios e predicados verbais) e por isso está sujeito a fenômenos morfossintáticos distintos. O caráter adjetival ou adverbial é dado, então, por um critério funcional.

Existe também uma série de intensificadores que são formados por “-mente”. Alguns exemplos são ‘completamente’, ‘inteiramente’, ‘imensamente’, ‘infinitamente’, ‘profundamente’, entre outros, estudados em Souza e Foltran (2020). Além desses, há também expressões como ‘pra cachorro’, ‘pra burro’, ‘pra caralho’, ‘pra cacete’, estudados em Souza (2018) que também atuam na intensificação de adjetivos, advérbios e predicados verbais e nomes. Isso mostra que é uma classe produtiva e bastante heterogênea em relação às classes de palavras que a compõem.

Há muitos outros aspectos que poderiam ser explorados em relação aos intensificadores que não caberiam nesta breve discussão. Apresentamos aqui algumas características gerais e particulares dos graduadores que ilustram como se configuram como interessantes pontos para debate e análise, sem pretensão de esgotar tudo o que se pode dizer sobre este tipo de modificação.

MODIFICAÇÃO DE ATOS DE FALA

Por fim, chegamos à modificação dos atos de fala, sobre a qual falamos no início do capítulo. Ela diz respeito a uma atitude psicológica do falante em relação ao conteúdo proposicional do que está sendo dito (CASTILHO; ILARI, 2008). Para identificar este tipo de modificação, podemos usar a paráfrase ‘Eu sinto X em face de P’, em que X é como o falante se sente e P é o conteúdo da proposição. Vejamos os exemplos:

- (39) a. Infelizmente, não poderei comparecer ao jantar hoje.

Paráfrase: Eu me sinto infeliz em face de não poder comparecer ao jantar hoje

- b. Curiosamente, todos os alunos que faltaram não foram bem na prova.

Paráfrase: Eu me sinto curioso em face de que todos os alunos que faltaram na prova não foram bem na prova.

Em (28), vemos as expressões ‘infelizmente’ e ‘curiosamente’ atuando como advérbios de atos de fala, em que esses itens caracterizam o estado psicológico do falante em relação à asserção feita pela sentença. É importante compreender o tipo de modificação que está em jogo neste caso, pois não é verdade que esse tipo de advérbio modifica qualquer conteúdo da própria proposição. Dessa forma, não estaria correto afirmar que não poder comparecer ao jantar é infeliz ou que todos os alunos que faltaram não foram bem na prova de modo curioso.

Morfologicamente, são palavras invariáveis. Podemos definir a sentença como escopo dessas expressões, que preferem a posição inicial na sentença, embora possam aparecer em outras posições. Os exemplos mais comuns de advérbios que realização modificação dos atos de fala são: ‘felizmente’, ‘infelizmente’, ‘curiosamente’, ‘surpreendentemente’, ‘espantosamente’, entre outros.

Encerramos aqui nossa exposição sobre tipos de modificação adverbial. Esperamos com isso ter elucidado melhor um modelo de análise para subcategorias de advérbios que não se baseia em simplesmente rotular grupos de palavras a partir de significados aparentemente similares. Em nossas análises, procuramos evidenciar características morfológicas, sintáticas e semânticas desses fenômenos, procurando delimitar em linhas gerais suas definições e pontuar sobre questões que são relevantes para o debate em relação a essas categorias. As análises apresentadas apoiaram-se em dados, com o objeto tanto de ilustrar quanto de justificar os fenômenos linguísticos estudados.

SISTEMATIZAÇÃO

Nesta seção iremos apresentar uma sistematização das ideias propostas nas seções 2 e 3, a partir do quadro abaixo, em que apresentamos e comparamos os principais conceitos discutidos.

	Tradição gramatical	Pesquisas Linguísticas e Ensino
Advérbio	Modificador do verbo principalmente, podendo modificar o adjetivo, o advérbio ou a oração em casos específicos.	Classe única não existe. Existem advérbios predicativos e não predicativos. Cada tipo toma como escopo certas categorias de expressões.
Definição	Geral, que procura abarcar a totalidade das palavras que são classificadas como advérbio.	Específica, que procura elucidar o comportamento de fenômenos linguísticos específicos a partir de critérios válidos.

Critérios para definir a classe	Não homogêneo – não diferencia fenômenos morfológicos, sintáticos e semânticos.	Composicional – leva em consideração critérios morfológicos, sintáticos e semânticos para analisar cada tipo de fenômeno de modificação.
Subcategorias de advérbios	A partir de critérios nocionais relativamente abstratos.	A partir da observação dos aspectos morfológicos, das relações de escopo e das leituras geradas pela modificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tipos de modificação adverbial que selecionamos para tratar aqui propositalmente tratam de casos que oferecem desafios para a definição clássica de advérbios e que mostram aspectos comumente ignorados pelo ensino. Esse recorte é motivado por dois motivos: i) mostrar ao leitor a riqueza, a diversidade e complexidade dos fenômenos da linguagem; ii) mostrar que é possível trabalhar com noções complexas e dados que desafiam as análises tradicionais a partir da perspectiva de atizar a curiosidade do aluno e permitir que ele exercite seu espírito investigativo.

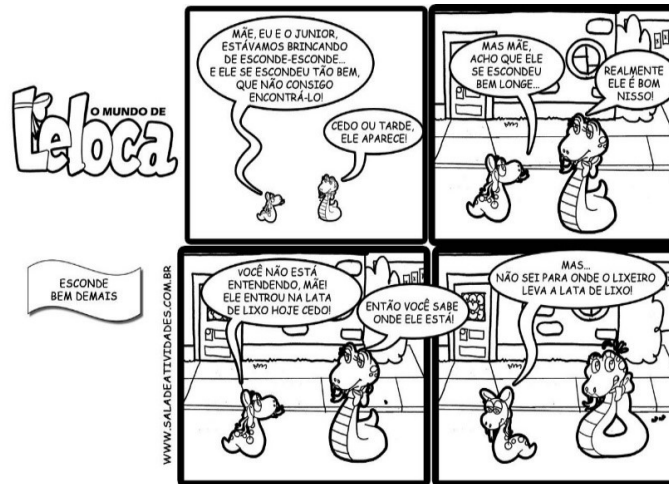
Em nossa análise, não queremos alegar que não há na tradição gramatical informações, definições e generalizações úteis em relação ao comportamento dos advérbios. Propomos aqui apenas que essas observações não podem se estender a todas as palavras inseridas na classe e que quando separamos fenômenos distintos podemos chegar a generalizações mais informativas e precisas, que nos permitam formular conhecimentos úteis e válidos sobre a língua.

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

ATIVIDADE 1

ESCOPO E EFEITOS DE SENTIDO DOS ADVÉRBIOS

A partir leitura da tirinha abaixo, responda⁴:



- O que o filho define como 'tão bem' no primeiro quadrinho?
- Não poderíamos substituir a expressão 'tão bem' pela expressão 'muito bem' na primeira frase, pois a oração 'que não consigo encontrá-lo' não poderia ser usada ali. Por que você acha que isso ocorre?
- Nas expressões 'esconde bem demais' e 'escondeu tão bem', temos o advérbio 'bem' sendo modificado por duas expressões diferentes. Que sentido essas expressões adicionam ao significado do advérbio 'bem'?
- Quando a mãe diz 'Cedo ou tarde, ele aparece', ela está afirmando:
 - () quando Júnior irá aparecer
 - () que ele aparecerá certamente

⁴ Fonte: <http://www.leloca.com.br/2013/03/11/atividades-com-tirinhas-adverbio/>. Acesso em: 12 out. 2020.

ATIVIDADE 2

COMPREENSÃO DOS ADVÉRBIOS NO CONTEXTO DE USO

Leia a tirinha e responda⁵:



- Quando o filho encontra o macarrão instantâneo, utiliza duas palavras para informar a mãe a sua localização. Quais são elas?
- A palavra 'aqui' faria sentido se usada quando a mãe não estivesse olhando para o que o filho está apontando? Por quê?
- A qual classe gramatical pertence a palavra 'embaixo'? Qual circunstância ela descreve na tirinha?
- A palavra 'literalmente' quer dizer que algo é usado no sentido estrito e não figurativo. Explique o que a mãe quis dizer com 'literalmente golpe baixo'.
- Observe a seguinte sentença:
'João é literalmente um imbecil'.

Esse uso para a expressão 'literalmente' é um pouco diferente daquele utilizado no quadrinho e tem sido cada vez mais frequente. O que ele expressa? Ele está condizente com o significado da expressão 'literalmente'?

5 Fonte: <https://m.facebook.com/sofiaotto/photos/a.117578315521853/638863090060037/?type=3>. Acesso em: 12 out. 2020.

ATIVIDADE 3

DIFERENTES SENTIDOS DE ADVÉRBIOS EM ‘-MENTE’

Leia um trecho da notícia abaixo e responda⁶:

Hamilton: renovação com Mercedes é ‘provavelmente’ uma formalidade

Ao longo do ano, Hamilton vem reiterando que não tem intenções de deixar a equipe e todo o paddock. Recentemente, ele havia falado que não tinha pressa em discutir a sua situação contratual em meio à pandemia que vem afetando todo o mundo. Perguntado na quinta-feira sobre onde essa discussão se encontrava, Hamilton disse que ele e a Mercedes “ainda não falaram muito sobre isso”.

“Uma formalidade? Não sei, talvez, provavelmente. Em algum ponto acredito que sentaremos para falar sobre isso. Mas não é uma prioridade no momento. Quero resolver as coisas desse ano. Essa é a minha prioridade. Esse é o meu foco no momento”. (...)

- a. Por que a expressão ‘provavelmente’ aparece entre aspas na manchete da notícia?
- b. Destaque no segundo parágrafo as expressões que remetem à ideia de tempo.
- c. Qual a implicação do uso de ‘ainda’ na última frase do segundo parágrafo?
- d. Observe a resposta de Hamilton: “Não sei, talvez, provavelmente”. Agora observe as frases a seguir: “Talvez eu saia de casa mais cedo” / “Provavelmente não conseguirei viajar neste fim de semana”.
- dI. Entre ‘talvez’ e ‘provavelmente’, alguma expressa maior grau de dúvida que a outra?
- dII. Por que a utilização das duas expressões juntas na fala de Hamilton nos reforça a ideia expressa por ‘não sei’?

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Margarida. Morfológica e castilhamente: um estudo das construções X-mente no português do Brasil. **D.E.L.T.A.**, n. 14, p. 15-25, 1998.

BARBOSA, Julio William Curvelo. Contribuições da Linguística Formal para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: um breve panorama. In: **Novos olhares para a gramática do Português Brasileiro**, PILATI, Eloisa N. S.; NAVES, Rozana R.; SALLES, Heloisa (org.). Campinas: Pontes Editores, 2019.

6 Fonte: <https://motorsport.uol.com.br/fl/news/hamilton-renovacao-com-mercedes-e-provavelmente-uma-formalidade/4896310/>. Acesso em: 23 out. 2020.

- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BORGES NETO, José. **Ensinar gramática na escola?** ReVEL, edição especial n. 7, p. 68-83, 2013.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ILARI, Rodolfo. Advérbios predicadores. In: **Gramática do português culto falado no Brasil**: classes de palavras e processos de construção.[S.l: s.n.], 2008.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3. ed., 2001.
- DOETJES, Jenny. Adverbs and quantification: degree versus frequency. **Lingua**, v. 117, p. 685-720, 2007.
- FIGUEREDO SILVA, Maria Cristina.; MEDEIROS, Alessandro Boechat. **Para Conhecer Morfologia**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 9. Campinas: Editora da Unicamp, p. 5-45, 1991[1987].
- FOLTRAN, Maria José Gnatta Dalcuche. A alternância entre adjetivos e advérbios como modificadores de indivíduos e de eventos. **Revista Letras**, n. 81. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p.157-176.
- FOLTRAN, Maria José Gnatta Dalcuche. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, Marco Antônio (org.). **Gramática e ensino**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2013, p. 167-185.
- GUIMARÃES, Márcio Renato. **Dos intensificadores como quantificadores**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- ILARI, Rodolfo. A categoria advérbio na gramática do português falado. **Revista Alfa**. São Paulo, 51 (1), 2007, p. 151-174.
- ILARI, Rodolfo. *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). **Gramática do português falado**: a ordem. Campinas: EDUNICAMP, 1990, v.1, p. 63-141.
- KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**, n. 32, v. 1, p. 72-79, 2013.
- LOBATO, Lucia. O que o professor da educação básica deve saber de Linguística. In: PILATI, Eloisa N. S. *et al.* (org.). **Linguística e Ensino de Línguas**. v. 2., Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015 [2003].
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth E. Vasconcelos Lopes. **Novo Manual de Sintaxe**. PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. PILATI, Eloisa N. S. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa N. S.; NAVES, Rozana R.; VICENTE, Helena G.; SALLES, Heloisa. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez. 2011.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na Escola**. São Paulo: Vozes, 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SOUZA, Luisandro. A conotação negativa da gramaticalização de intensificadores. In: MORAIS, Eunice de; LEGROSKI, Marina Chiara; SALEH, Pascoalina Bailon de O.; CARLOS, Valeska Gracioso (org.). **Linguagem, identidade e subjetividade: vertigem nas ciências humanas**. Ponta Grossa: Texto e Contexto editora, 2018.

SOUZA, Luisandro; FOLTRAN, Maria José. Advérbios em -mente modificando adjetivos em Português Brasileiro: modificação gradual e conteúdo expressivo. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 2020, v. 62, p. 1-22.

WELLWOOD, Alexis; HACQUARD, Valentine; PANCHEVA, Roumyana. Measuring and Comparing Individuals and Events. **Journal of Semantics**, 29, p. 207-228, 2012.

PARTE V

A SEMÂNTICA PARA ALÉM DA SENTENÇA: O TEXTO, COESÃO, COERÊNCIA, CONJUNÇÕES, TÓPICO E FOCO

SINONÍMIA E EXPRESSÕES REFERENCIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMÂNTICA GRAMATICAL

Roberlei Alves Bertucci¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Linguagem e Comunicação, Curitiba, PR, Brasil

Oi, pessoal. Tudo bem? Eu sou o professor Roberlei Alves Bertucci, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Sou professor da área de Linguística e trabalho nos Cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. Além disso, tenho projetos na área de pesquisa e extensão relacionados à semântica e ao ensino. Te convido para uma viagem à terra do sentido e da referência...

Neste capítulo, vamos estudar um pouco de sinonímia e de algumas expressões referenciais, a partir dos conceitos de **sentido** e **referência**, da Semântica Gramatical. Com isso, esperamos contribuir para a leitura e a produção de textos que envolvam esses fenômenos.

Em geral, a noção de sinonímia é assumida no ensino como algo natural, sem que se problematizem os diferentes sentidos que cada expressão evoca, o que pode empobrecer as interpretações e desconsiderar as escolhas do produtor do texto. Igualmente, as expressões referenciais tendem a ser classificadas em diversas categorias, sem que se tente mostrar a relação entre um advérbio como “aqui” e um pronome como “você”. Assim, a questão que colocamos é: como as noções de sentido e referência contribuem para a análise e interpretação da sinonímia e das expressões referenciais?

Espero que no final da nossa viagem a resposta fique bem evidente pra nós todos. Então, faça as malas e vem comigo: nosso percurso está repleto de sentidos.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4014-5610> E-mail: bertucci@utfpr.edu.br

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de **sentido** e **referência**, importantes na Semântica Gramatical, com o objetivo de indicar como essas noções são materializadas no cotidiano. Com isso, esperamos contribuir para as discussões sobre leitura e produção em sala. Como recorte, focamos em dois aspectos: a sinonímia e a dêixis. Antes, porém, propomos uma atividade inicial, para refletir; não há “certo” ou “errado”.

SINONÍMIA E EXPRESSÕES REFERENCIAIS NA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO

Nesta seção, propomos algumas reflexões iniciais sobre possíveis sinônimos e expressões referenciais. Elas servem de motivação inicial. É uma primeira parada na nossa viagem à terra do sentido e da referência.

- A. Escreva três expressões pelas quais algumas pessoas te conhecem (ou podem te chamar que você atende).
- B. Indique três grupos dos quais você faz parte (como brasileiro, estudante, sangue tipo O positivo etc.).

Figura 1 - Araucária



Fonte: Adaptado de Pixabay

- C. Que expressões linguísticas pode-se atribuir para a imagem na Figura 1?
- D. Encontre um contexto em que é possível empregar a palavra ‘aluno’, mas não é possível substituí-la por ‘estudante’ (ou vice-versa).
- E. Explique, intuitivamente, que diferenças você enxerga entre as duas frases a seguir.

- i. Leônidas foi Leônidas.
 - ii. Leônidas foi o primeiro jogador a marcar um gol de bicicleta.
- F. Que interpretação você atribui para os termos destacados nas sentenças a seguir?
- i. Fogueira sem brasa: sou *eu*, *assim*, sem **você**.
 - ii. Neste bar, fiado só **amanhã**!

SINONÍMIA E DÊIXIS: TRATAMENTO TRADICIONAL

Em geral, podemos dizer que o conteúdo tratado neste capítulo se dilui em diferentes tópicos da gramática tradicional. Ele aparece, por exemplo, na definição complexa de **substantivo**, de Bechara (2009, p. 93, grifos no original), como a classe que “se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos por *objetos substantivos*”, tais como ‘homem’, ‘livro’, ‘bondade’, ‘saúde’, ‘chegada’, entre outros. Como se vê, a definição de substantivo se perde em redundância e afasta a possibilidade de entendermos essa classe como aquela que serve “para designarmos ou nomearmos os seres em geral” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 177). Mas, ainda com esse acréscimo, alguém poderia questionar: só substantivos se referem às coisas e são capazes de nomeá-las? Na verdade, adjetivos podem nomear conjuntos de pessoas (‘brasileiro’, por exemplo) ou se referir a uma relação entre classes (‘caneta azul’, por exemplo) e verbos podem designar eventos ou estados (‘ler’, ‘preocupar-se’, por exemplo), para nos limitarmos a essas duas classes. Por isso, embora se possa reconhecer algumas motivações para a divisão das palavras em classes, é possível ampliar a reflexão da gramática da língua pelo ponto de vista semântico. Neste capítulo, entendemos que as noções de **sentido** e **referência** podem contribuir para isso.

Outro tópico que o conteúdo aqui apresentado pode abarcar é a noção pronominal. Mesquita (2007, p. 258) aponta que o pronome é uma palavra “vazia de significado”, mas que faz remissão a algo ou alguém. O que veremos aqui é que palavras de caráter dêitico, como os pronomes, são vazias de referência, mas têm um sentido estável. Nesse aspecto, Bechara (2009, p. 138, grifos no original), parece oferecer uma definição mais próxima do que pretendemos: os pronomes “do ponto de vista semântico, estão caracterizados por indicar *dêixis* (‘o apontar para’), servindo como indicadores de um elemento no contexto”. Eles têm a peculiar propriedade de se referir a um elemento, sem que se perca o seu sentido geral. Mas, o que significa um pronome? Qual é o seu sentido? Acreditamos que a noção de dêixis, melhor discutida adiante, ajuda a entender isso.

Acrescenta-se, ainda, a noção geral de sinonímia, interpretada como “mais de uma palavra com semelhante significação, podendo uma estar em lugar da outra em determinado contexto, apesar dos diferentes matizes de sentido ou de carga estilística” (BECHARA, 2009, p. 333). Mesquita (2007, p. 121) tem uma interpretação parecida ao dizer que “as palavras cujos significados são equivalentes – sem serem idênticos –, recebem o nome de sinônimos”. A noção de sinonímia, presente no cotidiano, pode ser refletida a partir do tema geral deste capítulo, em especial pela consideração da relevância dos sentidos das palavras e sentenças. Dessa forma, decidimos abordar dois pontos neste capítulo: a sinonímia e a dêixis. Começamos por observar as seguintes sentenças.

- (1) a. A **Araucária** está ameaçada de extinção.
- b. A **árvore símbolo do Paraná** está ameaçada de extinção.

Se você, leitor, escreveu ‘araucária’ e ‘árvore símbolo do Paraná’ na atividade de motivação C, certamente sabe que essas expressões se referem à mesma planta, identificada também pela Figura 1. Em outras palavras, essas expressões respondem à pergunta implícita indicada lá: que planta é esta? Mas, se você não sabia que árvore era aquela, é muito possível que as sentenças em (1) sejam novas para você. Se sabia apenas que era uma araucária, mas não que era símbolo do Paraná, a informação em (1b) é que se apresenta como novidade. Finalmente, é bem possível que o fato de ela pertencer ao conjunto de espécies ameaçadas de extinção seja uma informação não conhecida. Isso significa que a todo momento podemos aprender algo novo sobre o mundo, sentidos novos para entidades que já conhecíamos.

Voltando ao nosso caso específico de sinonímia. Você, leitor, diria que as sentenças em (1) carregam uma noção de sinonímia entre si? Ampliada a definição geral de Bechara (2009), poderíamos dizer “sim”, uma vez que as expressões ‘araucária’ e ‘árvore símbolo do Paraná’ podem ocupar o lugar uma da outra e se referir à mesma espécie de planta. Mas, seguindo o mesmo autor, precisamos reconhecer que a definição dele indica que pode haver “diferentes matizes de sentido” nessa substituição. São esses matizes que nos importam ao longo deste capítulo, já que podem ser argumento para uma resposta “não” à pergunta feita antes. Voltaremos a isso mais adiante.

Com relação à dêixis, Bechara (2009) concentra sua discussão na interpretação dos pronomes. Vejamos a definição completa do autor.

Do ponto de vista semântico, os pronomes estão caracterizados porque indicam *dêixis* (“o apontar para”), isto é, estão habilitados, como verdadeiros gestos verbais, como indicadores, determinados ou indeterminados, ou de uma *dêixis* contextual a um elemento inserido no contexto, como é o caso, por exemplo, dos pronomes relativos, ou de uma *dêixis ad oculos*, que aponta ou indica um elemento presente ao falante (BECHARA, 2009, p. 138, grifos no original).

Interpretamos que, para o autor, os pronomes ocupam o lugar de uma expressão, apontando para algo na situação de fala. Isso pode ocorrer inclusive no caso de apontarmos com o dedo, por exemplo, indicando a que/quem o pronome se refere (*dêixis ad oculos*). Ainda que verdadeira, cabe destacar que essa noção pronominal/dêitica ocorre com outras várias palavras (ou categorias delas), tais como advérbios (‘aqui’, ‘ontem’, ‘lá’) e verbos (‘vir’, ‘ir’, ‘chegar’), por exemplo. Assim, neste capítulo, tentamos tomar o fenômeno da *dêixis* como algo mais complexo na gramática da língua, apontando caminhos de como isso pode ser tratado nas interpretações e produções textuais.

A SEMÂNTICA GRAMATICAL E A TRADIÇÃO REFERENCIAL

Nesta seção, trataremos das questões básicas relativas à abordagem referencial da Semântica. Vamos mostrar, em especial, como os conceitos de **sentido** e **referência** são importantes para essa corrente (3.1) e como eles contribuem para o entendimento que são centrais neste capítulo: sinonímia (3.2) e *dêixis* (3.3). Com isso, vamos construindo o caminho para deixar essas noções mais claras, em especial para o trabalho em sala.

A abordagem semântica aqui denominada de Semântica Gramatical, parte das considerações gerais da área da Semântica Formal. Para esta corrente, as interpretações são referenciais, o que significa, basicamente, que “certos itens linguísticos, os nomes próprios, por exemplo, se referem a objetos em nosso mundo” (BASSO, 2013, p. 137). Assim, o seu nome próprio, leitor, se refere à pessoa que lê esta parte do livro, agora; o meu nome se refere a mim; e ‘Edson Arantes do Nascimento’ à pessoa que possui esse nome – e é mais conhecida como ‘Pelé’. Logo, essa semântica entende que determinadas estruturas linguísticas (na língua) estão associadas a estruturas não linguísticas (no mundo). Além disso, o significado está relacionado com as condições de verdade de uma sentença e com a composição dos seus elementos. Assim, não basta identificarmos em (1a) se ‘araucária’ de fato se refere a uma planta, mas também se é

uma espécie em extinção. Depois, podemos estabelecer as condições de verdade de (1a): dado que há uma espécie chamada araucária e ela esteja de fato ameaçada de extinção, a sentença é verdadeira; do contrário, será falsa.

A questão primordial, nesse ponto, é: se essa é uma semântica que relaciona as estruturas linguísticas ao mundo, como explicar a aparente sinonímia entre (1a) e (1b)? Ou seja, como duas expressões distintas podem estar relacionadas à mesma entidade? Mais ainda: como explicar a existência de palavras como 'eu' ou 'aqui', que parecem não se referir a entidades específicas no mundo externo ao da língua? É o que veremos a seguir.

SENTIDO E REFERÊNCIA

Desde o início de nossa aquisição de linguagem, o modo como nos referimos às coisas é fundamental para interação com o mundo. As crianças, antes mesmo de falar, começam a apontar para objetos e pessoas, revelando um primeiro processo de sentido e referência: é a referência *ad oculos* (aos olhos) de Bechara. Com o tempo, o gesto se junta a sons, ainda preliminares, com o objetivo de identificar aquilo a que se referem. Não menos comum é usarem um mesmo som para se referir a coisas muito diferentes.

Por outro lado, também os adultos usam expressões distintas para se referirem a uma mesma entidade: posso chamar o clássico de Machado de Assis de 'Dom Casmurro' ou de 'o livro que eu mais gosto'. Similarmente, nós mesmos somos conhecidos por expressões bem distintas, como o nosso nome próprio, um apelido, 'o filho da fulana' etc. Nesse sentido, a linguagem é uma intermediária entre o mundo e um dos modos pelos quais conseguimos acessá-lo, tal como afirma o antropólogo Cassirer (1994). Por isso, ela é tão especial e sem ela essa intermediação fica extremamente prejudicada. Veja a Figura 2, que apresenta o desenho de um _____.

Figura 2



Fonte – Pixabay

Certamente, esse espaço em branco foi preenchido por você pela palavra ‘peixe’, mas não por ‘deixe’, ‘feixe’, ‘carro’ ou qualquer outra palavra do seu léxico. Por quê? Como dissemos, isso ocorre porque as expressões linguísticas contribuem para se identificar as entidades no mundo, como se só assim fossem acessíveis a nós; como se sem nome fossem invisíveis. Obviamente, não precisamos defender uma relação unívoca simples, de que uma única palavra nomeia uma única entidade no mundo, mas precisamos tomar como parâmetro que pelo menos uma função da língua é a referencial, ou seja, nomear as entidades.

Neste ponto, é importante destacar que nossa língua permite que nomeemos tudo: do concreto ao abstrato; do substancial ao estado; do qualitativo ao evento. Por isso, veja a Figura 3, que representa crianças _____.

Figura 3



Fonte – Freepick

Novamente, não tenho dúvidas de que você acertou o preenchimento, ao pensar em ‘brincando’ ou ‘jogando futebol’ para se referir ao que está acontecendo. Com esse exemplo, deixamos claro que os eventos que ocorrem no mundo (‘ler’, ‘cantar’, ‘jogar bola’ etc.) são igualmente referenciáveis e tomados como “objetos” na língua. Isso tudo é uma tentativa de explicar a noção de “substantivo” que se leu em Bechara (2009), acima.

Igualmente válido é tratar da relação de conjuntos, já que, em geral, um jeito de atribuímos sentidos para as entidades no mundo é dizer a que grupos elas pertencem. Se retornarmos à atividade de motivação B, isso ficará mais claro. Lá, solicitamos que você indicasse os grupos (ou conjuntos) dos quais participa. Se indicou ‘brasileiro’, por exemplo, poderemos dizer que um dos seus sentidos é ‘ser brasileiro’ ou, mais tecnicamente, pertencer ao conjunto daqueles que

são brasileiros. Tal indicação é importante porque essas informações nos ajudam a conhecer o mundo e a estabelecer relações de significado.

É aqui que entramos no cerne do Capítulo. Seguindo a perspectiva Semântica Gramatical, assumimos que as expressões linguísticas são identificadas com elementos do mundo. Assim, simplificadamente dizemos que a **referência** é uma entidade no mundo, pela qual chegamos por meio de uma expressão linguística (um sentido). Por exemplo, a expressão ‘Brasil’ nos leva a um país específico; a expressão ‘Picasso’ nos leva a um famoso artista; a expressão ‘araucária...’ Bem, dessa a gente já falou bastante. O mais interessante para quem estuda línguas é que expressões distintas podem se referir a um mesmo objeto no mundo, como temos discutido aqui. Por exemplo, ao dizermos ‘o maior país da América do Sul’, teremos como referência o Brasil; se dissermos ‘o país natal de Machado de Assis’, obteremos o mesmo lugar; se dissermos ‘este belo país onde vivemos’, teremos a mesma referência. Tal evidência nos encaminha a um outro conceito, o de **sentido**. Em semântica, chamamos de **sentido** os modos pelos quais podemos achar uma referência no mundo, isto é, o sentido é a maneira pela qual construímos as relações de referência. Na língua, esses sentidos podem ser atribuídos por diferentes elementos, como substantivos, adjetivos, verbos etc.

Essas duas noções – sentido e referência – são atribuídas a Gottlob Frege, filósofo alemão que entendeu ser fundamental introduzir essa composição para a noção de significado das sentenças. Ele defendia que uma noção de significado precisaria ir além das condições de verdade. Para explicarmos isso, analisemos os exemplos da atividade de motivação E, cujas sentenças apresentamos em (2).

- (2)
- a. Leônidas foi Leônidas.
 - b. Leônidas foi o jogador que imortalizou o gol de bicicleta.

Não posso adivinhar a diferença que você, intuitivamente, atribuiu às sentenças. Mas, é possível que você tenha dito: (2a) “não diz nada com nada” (ou “não faz sentido”) e (2b) informa algo sobre Leônidas. Se foi mais ou menos isso, estamos no caminho. Tecnicamente, chamamos (2a) de **tautologia**, ou seja, é sempre verdadeira. É o mesmo que ocorre em casos como ‘Homem é homem ou Guerra é guerra’. Deixando de lado aquilo que “queremos dizer” quando usamos esse tipo de sentença, o que importa aqui é que, em qualquer um desses contextos, não temos uma

informação nova, porque uma parte da sentença ('Leônidas', 'Homem', 'Guerra') é simplesmente igualada à outra ('Leônidas', 'homem', 'guerra'). Ou seja, os sentidos são os mesmos.

Por outro lado, a sentença em (2b) traz uma informação nova sobre Leônidas: ele foi o jogador que tornou célebre o gol de bicicleta. Nesse caso, ainda que não saibamos mais nada sobre ele, uma informação nova nos é apresentada (ao contrário de 2a). Então, podemos afirmar que: enquanto (2a) não precisa checar as condições de verdade no mundo para saber se é verdadeira ou falsa, porque é sempre verdadeira, uma sentença como (2b) pode ou não ser verdadeira, a depender daquilo que o mundo apresenta e a gente pode checar. Na proposta de Frege, o que muda radicalmente entre (2a) e (2b) é o sentido: (2b) agrega um sentido que pode ser referencialmente checado no mundo, enquanto (2a) não exige isso. Então, se você disse que (2a) não fazia sentido, na atividade de motivação, você estava “a dois passos do paraíso”. É por isso que Gomes e Mendes (2018, p. 44) afirmam que

o sentido pode ser definido como a dimensão linguística do significado que representa o modo de se expressar e designar um referente, e a referência como o aspecto do significado que designa a contraparte extralinguística da relação entre língua e o mundo.

Para que fique mais claro, podemos voltar ao exemplo em (1). Na ocasião, discutimos a possibilidade das sentenças carregarem uma noção de equivalência (sinonímia) ou não. Bem, para interpretar aquele caso à luz de Frege, precisamos nos perguntar: 'araucária' e 'a árvore símbolo do Paraná' se referem ao mesmo exemplar da flora brasileira? A resposta é “sim”, nesse contexto. Por isso, dizemos que essas expressões possuem a mesma referência, tal como apontamos para “Brasil”, acima. Por outro lado, podemos dizer que elas têm o mesmo “sentido”? A resposta é “não”, e por uma razão simples: como indicamos na discussão, é possível que alguém desconheça que a araucária é símbolo do Paraná. Nesse caso, a sentença em (1b) – 'A árvore símbolo do Paraná está em extinção' – não “faria muito sentido” para o leitor. É o mesmo caso de Leônidas.

Na verdade, quando dizemos “isso não faz sentido”, estamos indicando que não conseguimos encontrar uma referência no mundo (ou na nossa cabeça!) para a expressão usada (o sentido!). Por outro lado, quando isso ocorre, a gente pode aprender algo sobre o mundo. Vamos ver mais um exemplo? Imagine que um colega diga o seguinte para você:

(3) Ontem eu vi a Joana no show.

Mas, você não se lembra (ou não sabe) precisamente quem é a Joana. Então, pergunta: “Eu conheço ela?”. De resposta, recebe:

(4) Lógico que conhece, é aquela prima da Maria, que estuda Biologia.

Aí, você poderá dizer: “Ah, sério?! Que bacana! Mas, olha, eu não sabia que o nome dela era Joana”. A sentença em (3) não permitiu que você encontrasse a referência pretendida pelo colega; faltando referência, não foi possível construir todo o sentido do texto. Em (4), ao contrário, um sentido diferente para a mesma entidade no mundo, com a expressão ‘aquela prima da Maria, que estuda Biologia’, fez com que fosse possível encontrar, na memória, o referente desejado. Esse sentido mais complexo, ao contrário do simples nome próprio, permitiu chegar ao referente. Com isso, você adquiriu um novo sentido para o referente, agregou uma informação nova e conheceu algo mais no mundo.

E em Semântica Gramatical, se considera que sentidos diferentes podem preservar as condições de verdade de uma sentença: o sentido agregado em (4) não altera a verdade de (3); o sentido agregado em (1b) não altera a verdade de (1a). E tudo isso ilustra o que se passa conosco toda hora. Em nossas relações, estamos sempre nos referindo a entidades por uma expressão que nem sempre é conhecida por nosso interlocutor ou vice-versa. Para Frege, essa diferença de sentido é decisiva para se decidir sobre o significado de uma sentença, entendendo isso como a checagem do ouvinte com relação às condições para que ela seja verdadeira. No caso de (1b) ou (2b), por exemplo, o leitor que não conhece o sentido poderia ficar na dúvida em afirmar se a sentença é ou não verdadeira. Se questionado, poderá repetir a conhecida frase da memeologia brasileira: “Não sou capaz de opinar”.

SINONÍMIA

Contudo, o que mais interessa é: afinal, as sentenças em (1) são ou não são sinônimas? Se considerarmos a noção de sentido e referência de Frege, poderemos dizer que elas possuem expressões que levam a um mesmo referente no mundo, mas não têm o mesmo sentido. Logo, não são sinônimas – no máximo, poderíamos falar em “sinonímia de referência”, o que parece

um pouco estranho, concorda?! Por isso, é o momento para falarmos da atividade de motivação D. Você conseguiu encontrar um contexto em que a palavra ‘aluno’ pode aparecer, mas não pode ser substituída por ‘estudante’ (ou vice-versa)? É difícil, não é? Pra mim, a resposta veio com Oliveira (2001, p. 73), nos contextos que se referem à palavra, em si, mas não ao seu significado, como em (5).

- (5) a. ‘Aluno’ tem cinco letras.
b. ‘Estudante’ tem quatro sílabas.

Nesse caso, trata-se de menção aos termos destacados, analisando sua quantidade de letras ou formação silábica, sem olhar para o seu significado. Assim, esse é um contexto em que tais expressões não são sinônimas, já que é verdade que ‘aluno’ tem cinco letras, mas estudante tem nove; igualmente, ‘estudante’ tem quatro sílabas, e ‘aluno’, três.

Toda essa discussão nos ajuda a pensar no ensino. Ilari e Geraldi (2004), por exemplo, fazem uma breve, mas muito interessante, discussão a respeito da sinonímia, que serviria até como uma atividade de pesquisa em Língua Portuguesa no ensino básico. Em suma, a questão que os autores colocam é: afinal, em que contextos se pode falar de sinonímia? Para eles, a ideia de sinonímia perfeita (expressões que tenham, sempre, o mesmo sentido e referência) deve ser descartada, porque os contextos exigem “matizes diferentes”, como o próprio Bechara reconhece. Para Ilari e Geraldi (2004), ainda há um outro fator essencial para se falar em sinonímia. Cada vez que falamos (ou escrevemos) escolhemos com cuidado as palavras, para que o sentido seja aquele que queremos atribuir. Nesse caso, pensar em palavras com “o mesmo sentido” parece, no mínimo, imprudente. Apesar disso, não se invalida o trabalho com os sentidos que as palavras têm e com a alteração que é feita por mudanças de supostos sinônimos. Sem dúvida, isso rende um bom trabalho em sala.

Nesse ponto, é importante fazermos uma observação. Chierchia (2003), Ilari e Geraldi (2004) e Cançado (2012) apresentam uma boa discussão sobre a noção de **paráfrase**, basicamente sentenças que “dizem a mesma coisa” (ILARI; GERALDI, 2004, p. 42). O que esses autores defendem é que há certa vagueza nas definições de sinonímia e de paráfrase, o que leva a um risco pretender-se “trocas” ou “equivalências” o tempo todo. Por outro lado, eles também defendem que sempre é possível haver alguma equivalência de conteúdo, em especial, quando

aquilo que se diz em uma frase A e aquilo que se diz em outra frase B são intercambiáveis sem grandes perdas de sentido.

De fato, no processo de leitura e interpretação, o que se sabe é que a nossa memória trabalha com uma noção de equivalência (ou paráfrase): quando estamos lendo um texto qualquer (este aqui, por exemplo), por alguns momentos a informação básica fica na memória de curto prazo e só um tempo depois passa para a memória de longo prazo. No entanto, o que conseguimos guardar é uma equivalência de sentido e não exatamente tudo como foi lido (WOLF, 2019). A noção de paráfrase ou equivalência se aplica a diferentes contextos de sala, como o de interpretação, narração ou mesmo de resumo. Por isso, assim como há uma gradação na sinonímia (CANÇADO, 2012), na paráfrase, há um “apagamento de diferenças que poderiam ser colocadas em relevo em outros contextos” (ILARI; GERALDI, 2004, p. 50). Nesse ponto, uma questão importante é trazida por Oliveira (2001). Para ela, um dos cuidados na noção de referência e sentido está relacionada com essa possibilidade de paráfrase. Para entendermos o que a autora diz, consideremos as seguintes frases.

- (6) a. Ministro: “A educação do Brasil vai bem.”
b. Repórter: “O ministro disse que a educação do país que tem dois terços dos estudantes de 15 anos com conhecimento abaixo da média em matemática, segundo o Pisa, vai bem.”

Nesse contexto, ‘o Brasil e o país que tem dois terços dos brasileiros de 15 anos com conhecimento abaixo da média em matemática, segundo o Pisa’ se referem à mesma entidade no mundo, geograficamente representada pela Figura 4. No entanto, apesar de terem a mesma referência não significam a mesma coisa, porque carregam sentidos bem distintos. Para Oliveira (2001), na teoria de Frege, essa mudança de sentido faz com que possamos dizer que o repórter não está sendo fiel à fala do ministro. Tanto é assim que a frase do dirigente, comparada àquela reformulada pelo repórter, soa muito estranha (quase contraditória). Considerando que esses contextos em que se usam verbos de dizer, também chamados de verbos *dicendi* (tais como ‘afirmar’, ‘defender’, ‘alegar’ etc.), são essenciais para o trabalho de interpretação e produção de texto em sala de aula, acreditamos que se poderiam colher bons frutos de um trabalho assim com os estudantes. É uma forma, também, de se desenvolver pesquisa em sala de aula, na área de Linguagem, tal como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Até aqui, estamos vendo referentes com sentidos distintos, mas é essencial destacar que um mesmo sentido também pode ter referentes diferentes, em especial quando se consideram noções temporais. Um caso típico é o de ‘atual’, em sintagmas mais complexos. Por exemplo: na expressão ‘o atual presidente do Brasil’, ainda que o sentido fixo seja “aquele que ocupa o cargo de presidente no momento de fala” aponta para um referente no mundo em 2020, para outro em 2015, outro em 2006, em 1990, 1950 e assim por diante. O mesmo ocorre com expressões como ‘o homem mais rico do mundo’, cuja referência pode mudar de tempos em tempos, conforme a (des)valorização da fortuna dos candidatos ao posto. Assim, conseguir analisar casos com referências distintas ou com sentidos diferentes é uma importante vantagem que a teoria de sentido e referência agrega à discussão do significado, tal como afirmam Gomes e Mendes (2018). Sobre isso, aliás, os dêiticos são um caso emblemático e é deles que trataremos a seguir.

DÊIXIS

Na gramática de Bechara (2009), como apontamos antes, os elementos dêiticos se restringem aos pronomes. Assim, na atividade de motivação em F, poderíamos identificar como dêiticos, os pronomes ‘eu’ (pessoal), ‘você’ (tratamento) e ‘este’ (demonstrativo).

- (7) a. Fogueira sem brasa: sou **eu**, **assim**, sem **você**.
b. Neste bar, fiado só **amanhã**!

Mas, e quanto a ‘assim’ (advérbio de modo) e ‘amanhã’ (advérbio de tempo)? O leitor atento pensará: “Bom, se essas expressões estão grifadas, elas têm relação com o assunto”. E têm! É o que vamos discutir um pouco nesta seção. Vamos começar, então, ampliando a definição e as classes que podem conter elementos dêiticos. De acordo com Cançado (2012, p. 60),

os elementos dêiticos permitem identificar pessoas, coisas, momentos e lugares a partir da situação de fala, ou seja, a partir do contexto. Podemos associar os elementos dêiticos, de uma maneira mais geral, aos pronomes demonstrativos, aos pronomes pessoais, aos tempos de verbo e aos advérbios de lugar e de tempo. São elementos cujas

interpretações dependem de informações contextuais, embora exista um caráter sistemático para a interpretação desses elementos.

Como se vê, a ideia geral dos dêiticos é que servem para identificação de entidades em geral, mais ou menos como tínhamos apresentado a noção de sentido, em que expressões linguísticas apontam para entidades no mundo. E palavras de diferentes classes morfológicas podem carregar essa propriedade dêitica. Todavia, precisamos destacar, nessa passagem, o fato de sua interpretação ser dependente do contexto, antes de comentar as questões relativas a sentido e referência. Enquanto alguns poderiam alegar que essa dependência – que se relaciona a aspectos da Pragmática – não caberia num tratamento da Semântica Gramatical, que foca na referencialidade, acreditamos que é aí que reside o interesse pelo tema. No cotidiano da língua, no trabalho em sala, não se mobiliza uma única teoria, mas se procura estabelecer relações essenciais que contribuam para a interpretação e produção de textos; que levem o estudante a conhecer sua língua. Entendemos que os dêiticos servem muito bem para esse trabalho mais completo, o que se aproxima muito das propostas de Análise Linguística e dos documentos oficiais, como se defende em Lopes e Bertucci (2019).

Nesse contexto, a discussão anterior sobre sentido e referência preparou o caminho para a análise dos elementos dêiticos, que servem muito bem para a referência textual (CANÇADO, 2012; BERTUCCI, 2015). Por isso, dizemos que as **expressões dêiticas** têm valor pronominal e requerem um referente no contexto para o texto (ou a sentença) “fazer sentido”. No entanto, ressalta-se que este “valor pronominal” tem relação com a referência que buscam no contexto e não à classe a que se referem. Por isso, os advérbios destacados em (7) podem ser igualmente chamados de *dêiticos*: o ‘assim’ (7a) aponta para o modo como o locutor se sente sem a pessoa (uma fogueira sem brasa), enquanto o ‘amanhã’ (7b) se refere ao dia seguinte ao momento de fala. De um lado, como dissemos, ‘amanhã’ aponta para o dia seguinte ao momento de fala – sentido fixo, portanto. Por outro lado, cada vez que se lê a frase ‘Neste bar, fiado só amanhã’ o dia de referência se altera. Logo, o dia em que o dono do bar venderá fiado nunca chegará: a referência será atualizada a cada ato e dia de leitura.

E é exatamente por não haver uma referência fixa que podemos dizer que há uma vantagem: a vagueza de referência permite que a expressão se aplique a diferentes entidades. Logo, os dêiticos são importantes para as línguas naturais exatamente por permitirem que uma mesma expressão tenha seu sentido fixo – *você* tem sentido de segunda pessoa do singular –, mas varie a sua referência. É no contexto que essa referência se preenche. Com isso, dizemos

que o significado de uma sentença com dêiticos “depende do contexto”, ou seja, depende dos elementos que contribuem para se alcançar a referência.

Dessa forma, consultando um dicionário, você poderá encontrar o sentido (ao que ali é chamado de **significado**) de uma porção de dêiticos, como pronomes pessoais (‘eu’, ‘ele’, ‘nós’ etc.), oblíquos (‘me’, ‘lhe’, ‘nos’ etc.), demonstrativos (‘esse’, ‘esta’, ‘aquilo’ etc.), advérbios (‘aqui’, ‘hoje’, ‘amanhã’ etc.), verbos (‘vir’, ‘trazer’, ‘levar’, ‘subir’ etc.) e preposições (‘antes’, ‘após’, ‘depois’, ‘diante’ etc.). Igualmente, expressões como ‘a mulher mais alta do mundo, o livro mais vendido do mês’, entre tantas outras, têm seu sentido plenamente compreendido, ainda que a gente possa não ter ideia da sua referência. Por tudo isso, entendemos que os dêiticos são relevantes para um trabalho em sala, já que superam uma análise puramente gramatical, desenvolvendo a capacidade do estudante de recuperar informações e preenchê-las no texto. Como afirmam Lopes e Bertucci (2019, p. 226),

esse processo de referenciação, o qual associa o sentido ao contexto, configura o aspecto pragmático da dêixis. Sendo assim, o fenômeno da dêixis ultrapassa o metalinguístico e gramatical, o qual, ao exigir a interpretação de aspectos pragmáticos, amplia sua análise para o âmbito discursivo-textual.

Numa análise a respeito de como os dêiticos aparecem em vestibulares, esses autores apontam para uma recorrência desse tipo de estratégia linguística, em questões de interpretação e produção que exigem a relação com elementos extralinguísticos, como imagens. Eles apontam, inclusive, para a ocorrência, nesses exames, de dêiticos discursivos, os quais retomam porções textuais/discursivas presentes no contexto (LEVINSON, 2007). Dessa forma, concluem que a interpretação e produção exigidas nos dados analisados leva o aluno a estabelecer relações de sentido e referência sobre os dêiticos, o que se relaciona com uma rica prática de análise linguística no contexto escolar. Lopes (2019) propõe algumas atividades interessantes para o trabalho com dêiticos em sala. Fica o convite para que o tema frutifique bons trabalhos no cotidiano das análises de língua portuguesa na escola.

SISTEMATIZAÇÃO

O Quadro 1, a seguir condensa as informações discutidas até aqui.

Quadro 1 – Comparação das abordagens apresentadas

	GRAMÁTICA	SEMÂNTICA GRAMATICAL
SINONÍMIA	sentidos distintos	sentidos distintos
	contexto	contexto
	palavras	palavras ou trechos
	significado semelhante	mesma referência; significado diferente
	*	paráfrase
DÊIXIS	só pronomes	qualquer classe
	vazio de significado	sentido permanente
	referência no contexto	referência vazia (contextual)

Fonte: elaborado pelo autor

Vemos no Quadro 1 que, quanto à sinonímia, as abordagens gramaticais se assemelham no fato de considerarem sentidos distintos na comparação de sinônimos e na necessidade de se levar o contexto para análise do grau de sinonímia. Mas, se diferenciam, quanto ao escopo da sinonímia (palavras/trecho) ou ao significado: o que se percebe é que diferentes autores da Semântica Gramatical entendem que a sinonímia se restringe à referência e defendem a ideia de paráfrase.

Quanto à dêixis, as diferenças são maiores: enquanto a Semântica Gramatical entende que é um fenômeno que perpassa diferentes classes, na gramática trata-se apenas dos pronomes com essa propriedade. Além disso, enquanto se diz em “vazio de significado” na gramática, entende-se um sentido permanente na Semântica. A necessidade do contexto para a referência é percebida por ambas abordagens tratadas aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos discutir nesse texto como as noções de **sentido** e **referência**, caras à Semântica Gramatical, podem contribuir com a ampliação da abordagem de estrutura dêiticas na língua e,

ao mesmo tempo, estar relacionada com o fenômeno da sinonímia. Neste último caso, tomar as diferenças de sentido como fundamentais para o entendimento de um texto, ao mesmo tempo que se assume uma noção de paráfrase é um enriquecimento no trabalho em sala. Quanto à dêixis, mostramos que ela vai além do uso pronominal, sendo um recurso importantíssimo para as línguas naturais, em especial ao se considerar que os dêiticos têm sentido, mas não referência fixa.

Por isso, não temos dúvida de que refletir sobre sentido e referência é algo fundamental para uma teoria do significado. Afinal, como argumenta Oliveira (2001, p. 93), “não seria exagero afirmar que a reflexão sobre o significado no Ocidente do século XX tem como moldura a distinção entre sentido e referência, elaborada no final do século XIX pelo lógico alemão Gottlob Frege”. Neste breve capítulo, não discutimos os limites dessa teoria, que estão muito bem apontados em inúmeras referências sobre o tema (OLIVEIRA, 2001; CHIERCHIA, 2003; CANÇADO, 2012; GOMES; MENDES, 2018, entre outros). Um deles se refere ao fato de que uma teoria do significado que se baseia só nas referências seria tão limitada a ponto de não tratar de sentenças simples como

(9) O Papai Noel é um personagem baseado na história de São Nicolau.

Partindo do princípio de que Papai Noel não existe, a sentença em (9) poderia ser considerada falsa, já que não podemos encontrar uma referência para completar seu significado. No entanto, podemos dizer que, no mínimo, uma teoria como de Frege garante que essa sentença tenha sentido: todos somos capazes de entender perfeitamente o que ela diz, a informação que nos propõe. A saída para uma análise de casos assim, muito comum nas línguas naturais, foge do escopo deste trabalho, o que nos leva a sugerir ao leitor interessado no tema a leitura das referências indicadas acima.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é a relevância dos adjuntos para o significado da sentença. Na frase (2), por exemplo, a celebridade de Leônidas está diretamente relacionada à informação composta pelo adjunto ‘de bicicleta’. Fosse ele ‘de cabeça’ ou ‘do meio de campo’ ou se houvesse ausência de adjuntos, a informação poderia não ser atribuída ao jogador em questão. Tudo isso está relacionado com a importância dos sentidos para a construção do significado, e, tal como afirma Oliveira (2001, p. 102), “quanto mais sentidos [de uma referência] soubermos,

mais caminhos para chegarmos ao mundo teremos, mais nosso conhecimento aumenta”. Isso é essencial para o desenvolvimento da competência linguística do estudante.

Antes de encerrar, destacamos um último fato. A Semântica Formal, base da teoria aqui proposta, reconhece que os significados em uma língua são dados composicionalmente, ou seja, o significado da sentença é resultado da soma do significado das partes, a partir das regras da língua em questão (princípio da composicionalidade). Não é tarefa dessa teoria semântica checar a verdade ou falsidade de uma sentença, apenas as condições que a tornam verdadeira. No entanto, um trabalho possível (e desejável) em sala pode ser exatamente trabalhar com a noção de checagem, partindo desse modelo semântico. Um dos exemplos desse tipo de trabalho é a importância da verdade para o fenômeno da **desinformação** (mais conhecido como *fake news*). Logo, um projeto com Semântica Gramatical em sala de aula pode estimular os estudantes a estipular as condições de verdade das sentenças que compõem uma dada informação e, a seguir, proceder a checagem, tal como se vê nas plataformas que trabalham para diminuir os efeitos da desinformação na sociedade. Afinal, como diz outra pérola da memeologia no Brasil: “Falta amor no mundo. Mas também falta interpretação de texto”. Acho que a gente pode ajudar nisso...

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

ATIVIDADE 1

No dia 19 de fevereiro de 2019, a Folha de São Paulo, versão on-line, publicou a seguinte manchete: Analise as afirmações a seguir.

Pior que corrupção para juiz moro, caixa 2
é crime menos grave para ministro Moro.

- I. O texto deixa claro que o caixa 2 era crime apenas para Moro enquanto juiz.
- II. A contradição possível no trecho é amenizada pela inclusão dos sentidos diferentes atribuídos a Moro.
- III. Na manchete, ‘corrupção’ e ‘crime’ são tidos como sinônimos, por possuírem o mesmo sentido no texto.

Está(ão) correta(s):

- a. Apenas II.
- b. I e II.
- c. II e III.
- d. Todas.

ATIVIDADE 2

(Adaptada da Fuvest 2019). Examine o anúncio e leia o texto.

i.



Ministério Público do Trabalho

ii.

Art. 149 Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto: Pena reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.803.htm

Analise as afirmações sobre os textos:

- I. 'Analogia' tem duplo sentido no Texto (i): um explícito no mesmo texto e outro que pode ser compreendido a partir do Texto (ii).
- II. É possível dizer que os elementos visuais do Texto (i) contribuem para o efeito de sentido do texto, mas não necessariamente para a interpretação textual.
- III. No Texto (ii) não percebemos o uso claro de dêiticos, ao contrário do primeiro texto.

Está(ão) correta(s):

- a. Apenas I.
- b. Apenas II.
- c. Apenas II e III.
- d. Apenas I e II.

ATIVIDADE 3

Leia a charge de Duke, indicada no *link* a seguir.

Tragédia de Brumadinho

Disponível em: <http://domtotal.com/charge/2480/2019/01/tragedia-de-brumadinho/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Sobre ela, é correto dizer:

- a. A ligação feita pelo autor serve para indicar uma relação de sinonímia entre os envolvidos no evento.
- b. Os elementos à esquerda apresentam sentidos para as entidades, enquanto os da direita se concentram em suas referências.
- c. O tom de crítica no texto é construído pelos elementos de oposição entre os envolvidos, o que caracteriza um tipo de antonímia.
- d. A charge teria o mesmo sentido se o autor tivesse deixado para o leitor ligar os pontos entre os elementos da esquerda e da direita.

ATIVIDADE 4

Por vezes, a noção de sinonímia é discutida até mesmo em textos mais teóricos, que analisam o uso de termos em sala de aula. Lima e Alves (2017, p. 4), por exemplo, afirmam: “Consideramos importante distinguirmos resumo, síntese e sinopse, uma vez que muitas pessoas os concebem como sinônimos, mas na verdade não o são”. Tendo essa afirmação, analise as definições a seguir, assinalando (1) para “resumo”, (2) para “síntese” e (3) para “sinopse”.

() resultado de uma análise de partes; apresentação lógica do pensamento de um autor.

() apresentação geral de um determinado conteúdo, com elementos que subsidiam a escolha do leitor.

() breve apresentação sobre um texto ou evento com seus pontos principais, a fim de informar o leitor.

A sequência correta é:

- a. 1, 2, 3
- b. 2, 3, 1
- c. 3, 2, 1
- d. 2, 1, 3

REFERÊNCIAS

ACERVO VESTIBULAR FUVEST 2019. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2019/fuv2019_2fase_dia1.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

BASSO, Renato. Semântica Formal. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 135-151.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERTUCCI, Roberlei Alves. **Introdução à análise da língua portuguesa**: processos sintáticos e semânticos. Curitiba: Intersaberes, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Enem**: provas e gabaritos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Campinas: Editora da Unicamp/Londrina: Eduel, 2003.

COMVEST. **VESTIBULAR UNICAMP 2020**. Disponível em: <http://www2.comvest.unicamp.br/vestibulares-antecedentes/ingresso-2020/vestibular-2020/provas-2020/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FICO assim sem você. Intérpretes: Claudinho e Bochecha. Compositores: Abdullah e C. Moraes. In: Vamos dançar. Intérpretes: Claudinho e Bochecha. Universal Music, 2002. 1 CD, faixa 11.

- GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. **Para Conhecer Semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LEVINSON, Stephen. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. : um guia para escrever claro. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LOPES, Ludmila Dias do Nascimento Serafim. **Contribuição dos processos seletivos para a Prática de Análise Linguística**: uma proposta a partir dos dêiticos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português/Inglês) - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- LOPES, Ludmila Dias do Nascimento Serafim; BERTUCCI, Roberlei Alves. Análise de dêiticos em questões de vestibular. **Muitas Vozes**, 8(2), 2019, p. 216-239. Disponível em: <http://doi.org/10.5212/MuitasVozes.v.8i2.0008>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. **Semântica formal**: uma breve introdução. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

ENSINO DE COERÊNCIA EM UM PARADIGMA FORMAL¹

Luiz Fernando Ferreira²

USP, FFLCH, Departamento de Linguística, São Paulo, SP, Brasil

Lucas Takeo Shimoda³

USP, FFLCH, Departamento de Linguística, São Paulo, SP, Brasil

Olá! Eu sou Luiz Fernando Ferreira. Doutorando do departamento de linguística da USP.

Olá! Eu sou Lucas Takeo Shimoda. Doutor em linguística pela Universidade de São Paulo. Juntos o Luiz e eu vamos abordar o ensino de coerência.

A produção de textos coerentes aparece na BNCC (BRASIL, 2018) como algo que deve ser estimulado tanto no ensino fundamental, de acordo com a habilidade EF89LP20, quanto no ensino médio, de acordo com a habilidade EM13LP02. A BNCC remete a importância da escrita de textos coerentes nos eixos da produção de textos e da análise linguística. Ou seja, espera-se que a disciplina de Língua Portuguesa desenvolva a capacidade de escrever textos coerentes em nossos alunos.

Se assumirmos a visão de Irandé Antunes (2005, p. 175) de que um texto coerente é um texto que faz sentido, ensinar coerência textual significaria, portanto, treinar alunas e alunos a

1 Gostaríamos de agradecer primeiramente as professoras Ana Müller e Nize Paraguassu que organizaram esse volume. Agradecemos também os professores dos cursos de extensão “A gramática e a linguística em sala de aula” e “Ensino de Gramática: Reflexões Semânticas”, nos quais este capítulo foi gestado em forma de aula. Os comentários e as contribuições durante as aulas foram fundamentais para deixar as propostas de atividades mais condizentes com a realidade em sala de aula. Agradecemos a dois pareceristas anônimos cujos comentários e sugestões foram fundamentais para aprimorar a discussão feita neste capítulo. As eventuais imprecisões ainda persistentes neste capítulo são de responsabilidade integral dos autores.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7120-0171> E-mail: luiz.ferreira@usp.br

3 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-1189> E-mail: lucas.shimoda@alumni.usp.br

produzir textos que façam sentido. Como podemos, então, trabalhar essa habilidade com nossos alunos quando a conceitualização de coerência parece tão vaga e abstrata?

Diante de tal questão, o presente capítulo tem como objetivo mostrar de que modo podemos ensinar coerência textual a partir de um paradigma formal. Traremos propostas de atividades embasadas em uma abordagem formal da coerência em diferentes gêneros textuais, mas sem desprezar as concepções provenientes da linguística textual trabalhadas, por exemplo, por Leonor Fávero (FÁVERO, 1991) Koch e Travaglia (KOCH; TRAVAGLIA, 1997), Irandé Antunes (ANTUNES, 2005) e Koch e Elias (KOCH; ELIAS, 2006, 2009). A partir da perspectiva bakhtiniana de gêneros (BAKHTIN, 2003 [1979]), assumimos que o ideal é trabalhar com gêneros mais próximos da realidade do aluno de modo a salientar o impacto e a relevância desse fenômeno no cotidiano.

Os pressupostos defendidos aqui foram apresentados em trabalho anterior de nossa autoria (SHIMODA; FERREIRA, 2019) que vocês podem encontrar nas referências. Naquele momento, a discussão foi guiada preponderantemente pela semiótica discursiva se baseado nos trabalhos de Diana Barros (BARROS, 2002), Greimas e Courtés (GREIMAS; COURTÉS, 2012) e José Fiorin (FIORIN, 2016) e trazia elementos pontuais da linguística formal e da linguística textual. Agora, o foco recai sobre o tratamento proporcionado pela linguística formal ao fenômeno da coerência textual e como os resultados dessa análise podem render intervenções concretas no contexto da prática docente.

Nosso capítulo está organizado da seguinte forma: a primeira seção intitulada “Mas afinal o que é coerência?” responde à pergunta-título apresentando sucintamente a perspectiva da linguística textual e mostra como podemos implementá-la a partir de conceitos da formal. Em seguida, a segunda seção discute como essa reconceptualização da coerência textual pode se converter em atividades didáticas em sala de aula com propostas de atividades didáticas para ensino fundamental e médio. Por fim, a última seção pontua as considerações finais da proposta.

Então bora dar uma olhada nesse tratamento alternativo para coerência.

MAS, AFINAL, O QUE É COERÊNCIA?

Como vimos na introdução, Antunes (2005, p. 175) afirma que textos coerentes são textos que fazem sentido. Os exemplos (1-3) abaixo ilustram sentenças que podem ser consideradas incoerentes por não fazerem sentido:

- (1) O marido da Maria é solteiro.
- (2) Bebi a montanha.
- (3) a. O que você fez ontem?
b. O universo é tão vasto.

Van Dijk e Kintsch (1983) especificam que a coerência pode se manifestar em diversos níveis. A sentença (1) é um caso de incoerência semântica por ser contraditória. Já a sentença (2) é um caso de incoerência sintático-semântica, pois, quando interpretada em seu sentido literal, o verbo toma um elemento como argumento que não parece pertencer ao seu campo. A sentença (3b) é um caso de incoerência temática, pois a resposta não é relevante para o que se perguntou.

Visto que a incoerência pode se manifestar de diferentes formas, como responder à pergunta que dá título a esta seção de maneira a abarcar todos esses casos? É importante frisar que estamos em busca de uma definição para um fim prático, ou seja, uma definição que permita intervenções concretas nas práticas de ensino/aprendizagem de português na educação básica, tendo em vista as habilidades EF89LP20 e EM13LP02 da BNCC citadas no início deste artigo.

A gramática de Bechara (2009) não traz nenhuma seção definindo e/ou caracterizando coerência. A gramática de Cunha e Cintra (2017) tampouco faz questão de abordar esse fenômeno em seus vinte e dois capítulos⁴. O nosso tratamento do fenômeno se apoia nas contribuições cruzadas de duas subáreas da linguística, nomeadamente a linguística textual e a linguística formal. Na medida em que contempla as contribuições analíticas desta última área, o presente capítulo se distingue, assim, dos trabalhos correntes sobre coerência no Brasil, os quais analisam a coerência exclusivamente sob o prisma da linguística textual (ver FÁVERO, 1991, KOCH; TRAVAGLIA, 1997, ANTUNES, 2005; KOCH; ELIAS, 2006, 2009, entre outros). Um dos possíveis motivos da ausência de trabalhos sobre coerência por uma perspectiva formal é o fato de a semântica eleger a sentença como objeto de análise e a coerência é um fenômeno que, geralmente, extrapola os limites da sentença. Sendo assim, fenômenos alocados no nível transfrasal – como é o caso da coerência – não poderiam em princípio ser analisados formalmente. No entanto, a semântica dinâmica é uma área da linguística formal capaz de ultrapassar esses limites da sentença, formalizando a relação entre enunciados e seus respectivos contextos.

4 A escolha desses autores consagrados em não definir/caracterizar coerência pode ter sido motivada talvez pela concepção de que esse fenômeno esteja fora do escopo de uma análise gramatical. Neste momento, não nos cabe indagar as razões que motivaram a exclusão da coerência nessas gramáticas tradicionais. De toda forma, defenderemos neste capítulo a postura contrária, segundo a qual esse fenômeno se encaixa, sim, dentro do escopo de descrição e análise gramatical, como argumentamos mais adiante.

Argumentaremos que essa formalização pode ser usada para definir e analisar coerência. Ou seja, é possível fornecer um tratamento para coerência dentro do quadro teórico-epistemológico da linguística formal.

Mas por que buscamos complementar o tratamento fornecido pela linguística textual? Pilati (2017) argumenta que o uso do concreto na explicação de conceitos gramaticais abstratos facilita o aprendizado. A autora mostra como empregar elementos concretos para explicar conceitos como sujeito, objeto, adjunto etc. Argumentamos que as definições elaboradas pela linguística textual definem o fenômeno de forma abstrata e isso dificulta sua transposição em um contexto didático. Argumentamos também, nesta seção, que as ferramentas da linguística formal podem render uma análise adequada do fenômeno capaz de propiciar maior concretude em sua definição e, conseqüentemente, em sua difusão didática.

Adotar elementos da linguística formal não significa descartar tudo o que foi descoberto sobre o fenômeno pela linguística textual. Ao contrário, aliaremos os conhecimentos da linguística textual e formal para elaborar a definição apresentada ao final desta seção.

A subseção 1.1 apresenta algumas maneiras como esse fenômeno é analisado dentro da linguística textual e a subseção 1.2 apresenta elementos da linguística formal e como agregá-los em uma definição de coerência.

COESÃO TEXTUAL E A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

O primeiro ponto que assumimos da linguística textual é que coesão e coerência são fenômenos distintos (cf. FÁVERO, 1991)⁵. Como vimos na introdução, Irlandé Antunes (2005, p. 175) define que um texto coerente é um texto que faz sentido. Concordamos com a autora que fazer sentido é uma propriedade fundamental de um texto coerente, mas essa é uma definição vaga e nosso objetivo é uma definição capaz de explicitar como a coerência opera de maneira formal.

Fávero (1991, p. 59) afirma que “a coerência caracteriza-se como o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotextualmente”. Koch e Travaglia (1997, p. 11) relacionam a coerência à ideia de “boa formação” do texto em termos de interlocução comunicativa. Novamente, vemos aqui caracterizações abstratas que podem ser pouco didáticas para um primeiro contato com o fenômeno.

5 Ferreira e Barcellos (no prelo) apresentam uma série de atividades para se trabalhar com coesão dentro de um paradigma formal.

A linguística textual no Brasil se baseia em trabalhos como Halliday e Hassan (1976) e Beaugrande e Dressler (1981). Halliday e Hassan (1976, p. 23) afirmam que “um texto é um trecho de discurso que é coerente nesses dois aspectos: ele é coerente com o contexto da situação, e portanto consistente em seu registro; e ele é coerente em relação a si mesmo, ou seja, coeso”⁶. Beaugrande e Dressler (1981, p. 84) afirmam que um texto faz sentido quando há uma continuidade de sentidos e é essa continuidade de sentidos que é fundamental para a coerência. Como se vê, tais conceptualizações operam em um alto grau de abstração. Tal abstração foi herdada pelos trabalhos em linguística textual gestados e difundidos em contexto brasileiro e, apesar de sua sofisticação conceitual, prestam-se menos satisfatoriamente à transposição para a prática de ensino/aprendizado de escrita.

Uma tal dificuldade em criar uma definição é em certa medida compreensível, uma vez que coerência é um fenômeno de significação complexo e multifacetado. Como ilustramos na introdução, Van Dijk e Kintsch (1983) especificam que a coerência pode se manifestar em diversos níveis (p. ex. coerência sintática, coerência semântica, coerência pragmática, coerência estilística etc.). Ou seja, o fato de a coerência não se restringir a apenas um nível pode ser uma das causas da formulação vaga das definições, já que elas precisam ser amplas o suficiente para contemplar o fenômeno em seus diversos aspectos. Em face disso, advogamos, então, a favor de uma definição mais concreta de coerência textual, empregando para tal ferramentas conceituais da semântica dinâmica, que é uma subárea da linguística formal.

COERÊNCIA TEXTUAL E A LINGUÍSTICA FORMAL

A linguística formal assume que há processos semânticos e sintáticos que atuam na boa formação das sentenças de uma língua e que esses processos obedecem a uma lógica. Dentro da linguística formal, há várias áreas que descrevem esses pressupostos gerais de formação de sentença, tais como o minimalismo, a morfologia distribuída, a cartografia sintática, a semântica formal etc.

Dessas áreas, aquelas que nos interessam neste capítulo são aquelas que lidam com fenômenos de significado, ou seja, a semântica formal e a semântica dinâmica (também conhecida como pragmática formal). Uma diferença entre a semântica formal e a linguística textual, abordada na seção anterior, é que a primeira elege a sentença como seu objeto de estudo (ver OLIVEIRA, 2001; CANÇADO, 2015; GOMES e SANCHEZ-MENDES, 2018) enquanto a segunda trabalha no nível do texto. Além disso, a semântica formal descreve o significado ‘puro’

6 Tradução dos autores.

da sentença, ou seja, aquele que a sentença terá independente de seu contexto de enunciação. Já para a linguística textual, o contexto é uma peça fundamental quando consideramos o significado de um texto.

Como vimos no começo desta seção, a coerência pode se manifestar no nível da sentença. Uma sentença contraditória como em (1) é percebida como incoerente. A incoerência ocorre, pois a sentença atribui propriedades contraditórias ao mesmo sujeito dizendo que ele é “marido da Maria” (o que pressupõe que ele é casado) e que ele é solteiro. Ao falar dos tipos de coerência, Koch e Elias (2008, p. 196) afirmam que “uma exigência para que exista coerência semântica é o **princípio da não contradição**” (grifo da autora).

A semântica formal assume que duas sentenças são contraditórias quando ambas não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo. Por exemplo, as sentenças em (4a) e (4b) são contraditórias, pois ambas não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo e em um mesmo contexto. Se (4a) for verdadeira, (4b) será necessariamente falsa. E se (4b) for verdadeira, (4a) será necessariamente falsa.

- (4) a. Maria comeu mamão no café da manhã hoje.
b. Hoje, Maria não comeu nenhuma fruta no café da manhã hoje.

Se alguém enuncia (4a) e, logo em seguida, enunciar (4b), poderíamos falar que esse falante não está sendo coerente. Ou seja, a análise de contradição feita do ponto de vista da semântica formal é uma das causas da incoerência semântica proposta por Van Dijk e Kintsch (1983). Se a incoerência se manifestasse exclusivamente no nível da sentença, seria simples atribuir uma análise formal. Bastaria apenas considerar que uma sentença será incoerente todas as vezes que houver uma contradição, ou seja, a coerência poderia ser definida simplesmente como a ausência de contradição.

No entanto, a contradição é apenas uma das formas de uma sentença ser incoerente. As sentenças em (2) e (3) são exemplos de sentenças incoerentes sem ser contraditórias. Chomsky (1957), com seu famoso exemplo “ideias verdes incolores dormem furiosamente”, argumenta que sentenças sintaticamente bem formadas podem ser anômalas do ponto de vista semântico. A sentença em (2) poderia ser analisada como um caso de anomalia semântica, visto que temos uma sentença bem formada do ponto de vista sintático, mas estranho do ponto de vista semântico. Grice (1975) estabelece princípios que guiam a conversação conhecidos como máximas conversacionais. Segundo a máxima da relevância, a sua contribuição em uma

conversa deve ser relevante com aquilo que foi perguntado. Nesse sentido, a incoerência em (3) poderia ser analisada como uma violação da máxima da relevância.

Ou seja, a linguística formal possui ferramentas para analisar incoerências no nível da sentença. No entanto, como vimos na seção anterior, a coerência não se restringe a sentenças. Ela pode se aplicar também a textos não verbais e sincréticos. A *figura 1* é um exemplo emblemático de incoerência em textos visuais. Essa imagem é incoerente ao representar homínídeos caçando dinossauros. No entanto, é consabido que homínídeos e dinossauros são de eras distintas, ou seja, quando os seres humanos surgiram, os dinossauros já estavam extintos. Portanto, eles nunca chegaram a conviver.

Figura 1 – Homínídeos caçando um dinossauro



Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-geografia/exercicios-sobre-eras-geologicas.htm> Acesso em: 14 out 2020.

A coerência é um fenômeno que se manifesta em textos de diversos suportes e gêneros, em imagens, em músicas, em filmes, etc. Como a semântica formal se propõe a analisar apenas a sentença, ela não daria conta de explicar o fenômeno em outros textos, tal como ocorre na *figura 1*.

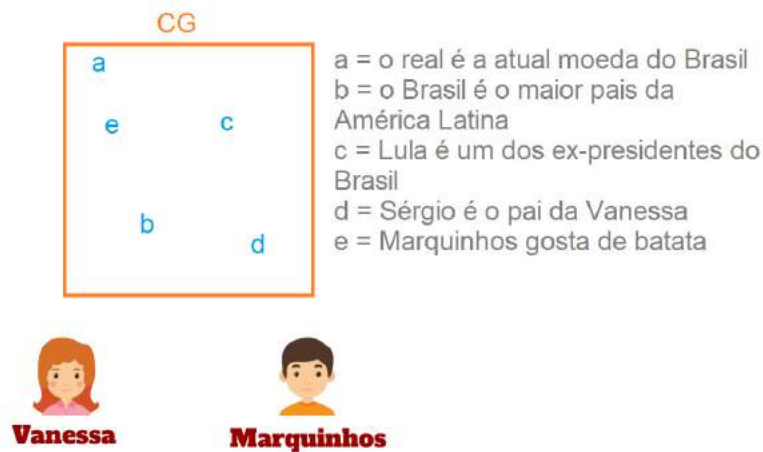
A semântica dinâmica é uma área da linguística formal cujo interesse é analisar a língua a partir de um modelo matemático que leva em consideração a interação com o contexto. Ela propõe um modelo que evidencia como a interpretação da sentença é influenciada pelo contexto e como a enunciação de uma sentença muda o contexto de modo que, a cada nova enunciação, temos um contexto diferente. Por focar nessa interação entre sentenças e contexto é que ela ficou conhecida como *semântica dinâmica*.

Ela teve seu início com os estudos do filósofo Robert Stalnaker (1999) que propõe um tratamento formal para o contexto valendo-se, para tal, do conceito de proposição. Na semântica formal, as sentenças expressam proposições, que definiremos informalmente neste capítulo como as “ideias” completas atemporais expressas pela sentença. Por exemplo, a sentença (5) abaixo expressa a proposição de que Vanessa joga vôlei atualmente.

(5) Vanessa joga vôlei.

Para Stalnaker (1999), a interação entre falantes é influenciada pelo conjunto de ideias que eles compartilham, ou seja, as proposições assumidas como verdadeiras por ambos os falantes. Ele chama esse conjunto de *Common Ground*. Imagine, por exemplo, duas pessoas que se conhecem: Vanessa e Marquinhos. Eles compartilham certas ideias e crenças, as quais nos referimos aqui como proposições. Essas proposições estão representadas abaixo pelas letras *a*, *b*, *c*, *d* e *e*. O conjunto constituído por essas proposições é o que Stalnaker chama de *Common Ground* (doravante abreviado como CG)⁷.

Figura 2 – Exemplo de Common Ground

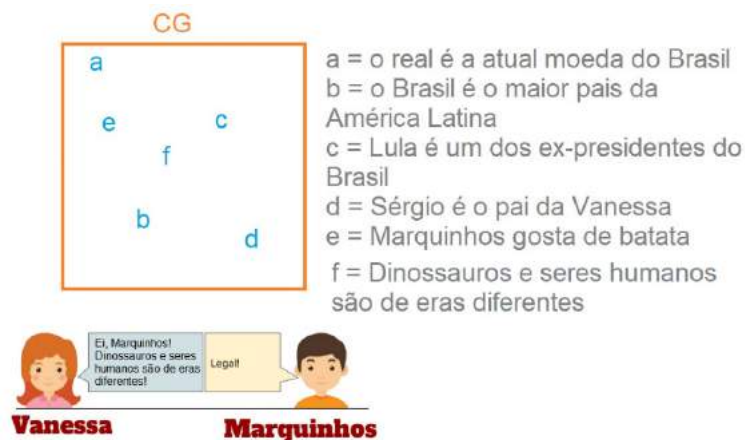


Fonte: Elaborada pelos autores

⁷ Essa definição é muito parecida com a definição de contexto adotada pela linguística textual. Koch e Elias (2008, p. 64) definem contexto como um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação do texto. Nossa escolha por adotar o conceito de *Common Ground* de Stalnaker é que ele apresenta de forma lógica como o *Common Ground* opera.

Para Stalnaker, o *Common Ground* tem papel-chave na comunicação, pois, ao fazer uma asserção, o falante insere uma nova proposição dentro do *Common Ground*. Por exemplo, imagine agora que Vanessa descobre que dinossauros e seres humanos são de eras diferentes e ela presume que Marquinhos não sabe isso. Ou seja, essa proposição não está no *Common Ground* deles como ilustrado na figura 2. Quando Vanessa encontra Marquinhos, ela fala “Ei, Marquinhos! Dinossauros e seres humanos são de eras diferentes”. Quando Vanessa enuncia essa sentença, se ela for aceita como verdadeira por Marquinhos, a proposição expressa pela sentença passa a fazer parte do conhecimento compartilhado dos dois como ilustrado pela inserção de *f* na figura 3 abaixo.

Figura 3 – Inserção de uma nova proposição no *Common Ground*



Fonte: Elaborada pelos autores

É na interação entre o conteúdo de uma sentença (i.e., as proposições) e o contexto que recai o interesse da semântica dinâmica. A enunciação de uma sentença muda automaticamente o *Common Ground* e, após ser modificado, ele pode atuar na atribuição do significado da próxima sentença. Por exemplo, imagine que você não sabe nada sobre a Vanessa e alguém enuncia a sentença (6a). Essa sentença altera o *Common Ground* dos interlocutores visto que agora é aceito que Vanessa ter uma irmã é uma proposição verdadeira. Esse *Common Ground* alterado intervém na avaliação das próximas sentenças. Por exemplo, se, em seguida, a sentença (6b) for proferida, o pronome ‘ela’ será interpretado como se referindo à irmã de Vanessa.

- (6) a. Vanessa tem uma irmã.
b. Ela é campeã de Xadrez.

A vantagem desse paradigma é que ele permite ir além do nível da sentença, visto que proposições podem ser expressas não apenas por sentenças, mas também por enunciados não verbais. Por exemplo, podemos afirmar que a placa da figura 4 expressa a proposição “é proibido fumar neste local”, mesmo não havendo nenhuma sentença à qual essa proposição possa ser vinculada.

Figura 4 – Exemplo de proposição em enunciado não verbal



Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/vectors/n%C3%A3o-fumar-inscreva-se-proibido-1298904/> Acesso em: 30 nov. 2020

Se enunciados não verbais possuem proposições vinculadas a eles, então eles também podem modificar o *Common Ground* da mesma forma que uma sentença. Por exemplo, ao se deparar com a placa da figura 4, fica sendo de conhecimento compartilhado que, no local onde se encontra a placa, é proibido fumar, ou seja, essa imagem insere a proposição “é proibido fumar neste local” no *Common Ground* dos sujeitos.

Dessa forma, um texto – seja ele oral, escrito ou multimodal – será percebido como incoerente quando as proposições que insere no *Common Ground* contradizem outras já presentes aí. Por exemplo, a figura 1 dos seres humanos caçando dinossauros insere a proposição “seres humanos caçavam dinossauros” no *Common Ground*. Se um falante não sabe de antemão que dinossauros e seres humanos não são da mesma era, então essa imagem não será percebida como incoerente, pois a proposição que ela insere não estará em conflito com nenhuma outra já constante no *Common Ground*. No entanto, para um falante que sabe que dinossauros e seres

humanos não viveram na mesma era, essa imagem vai inserir a proposição “seres humanos caçavam dinossauros” e, com isso, provocar uma incoerência.

Outra maneira de um texto não ser coerente é não expressar nenhuma proposição. A sentença “ideias verdes incolores dormem furiosamente” não expressa nenhuma proposição que possa ser inserida no *Common Ground*. Isso explicaria porque a sentença (2) pode ser analisada como incoerente. Por fim, a sentença pode ser incoerente quando a proposição que se está inserindo no *Common Ground* não tiver relação com aquilo que está em pauta, ou seja, nos casos de violação da máxima da relevância ilustrada em (3).

O que queremos mostrar é que todos os casos de incoerência mencionados no começo desta seção envolvem um problema na inserção de uma proposição no *Common Ground*. Então, podemos definir coerência em termos de inserção de uma proposição no *Common Ground*. Um texto é coerente quando seu conteúdo proposicional for inserido sem nenhum problema no *Common Ground*. Se ocorrer qualquer problema na inserção da proposição (pelo fato da sentença ser anômala e não tiver uma proposição que possa ser inserida ou pelo fato da proposição que ela insere contradizer outra já presente em CG, ou por não ter nenhuma relação com a discussão saliente em CG), então o texto será percebido como incoerente.

Para colocar em termos mais didáticos, vamos definir coerência como a inserção não problemática das ideias que o texto está transmitindo no conhecimento compartilhado do falante. A partir dessa definição, a próxima seção apresenta uma série de atividades que podem ser desenvolvidas com jovens e adolescentes de ensino fundamental e médio.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Esta seção apresenta algumas atividades que podem ser trabalhadas com os alunos do ensino fundamental e ensino médio. Buscamos contemplar em nossas atividades diferentes gêneros textuais. Norteamo-nos pela visão bakhtiniana segundo a qual gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262). Acreditamos que contemplar uma multiplicidade de gêneros discursivos dando destaque àqueles mais próximos da realidade do aluno pode ressaltar a importância que a coerência tem nas mais diversas atividades cotidianas. Ou seja, entender a coerência e como ela opera vai ajudar esse aluno a reconhecer textos incoerentes e a produzir textos mais coerentes conforme pedido pelas habilidades EF89LP20

e EM13LP02 da BNCC. Consequentemente, isso auxiliará nas mais variadas demandas de sua vivência social e linguística. Partamos, agora, para as sugestões de atividades⁸.

O SACO DE CONHECIMENTO COMPARTILHADO

Para trabalhar com a concepção de *Common Ground*, um professor pode explicar a noção de conhecimento compartilhado como um conjunto de ideias que os falantes creem compartilhar com seus interlocutores. O professor pode pegar um saco e escrever “conhecimento compartilhado” e pedir para os alunos escreverem em papéis sentenças com informações que eles acreditam que não sejam de conhecimento compartilhado. Quando eles terminarem, o professor pode ler as sentenças em voz alta (ou pedir para que os alunos leiam) e colocar dentro do saco. Ao colocar o papel dentro do saco, o professor ilustra de forma bem concreta como a enunciação de uma sentença insere uma proposição no *Common Ground*⁹.

O professor pode, então, utilizar o saco do conhecimento compartilhado para caracterizar o que é coerência para a turma. Ele pode mostrar como sentenças que contradizem outras que já estão dentro do saco são percebidas como incoerentes. Por exemplo, se é de conhecimento compartilhado que “O Cristo Redentor fica no Rio de Janeiro”, uma sentença que expressa a proposição de que “O Cristo Redentor fica em São Paulo” será incoerente.

PESQUISA DE INCOERÊNCIAS EM DIVERSOS GÊNEROS

Uma vez que os alunos estejam familiarizados com o conceito de coerência e como ela funciona, o professor pode dividir a turma em grupos de até 5 alunos e pedir que eles pesquisem exemplos de violação de coerência. Cada grupo ficará responsável por um gênero textual. Os exemplos encontrados pelo grupo deverão, em seguida, ser apresentados para o restante da sala. O grupo deve explicar porque aquele texto é incoerente, argumentando quais ideias presentes no texto contradizem outras proposições presentes no conhecimento compartilhado.

8 Em Shimoda e Ferreira (2019), ilustramos como o professor pode trabalhar com coerência usando imagens e textos escritos de diferentes gêneros e suportes, tais como posts em redes sociais, cartas, redações, entrevistas etc. Aqui, centraremos foco em diferentes gêneros, mas que tenham o mesmo apelo para alunos de ensino fundamental e médio.

9 Por razões de espaço, indicamos neste capítulo apenas uma atividade para se trabalhar o conceito de *Common Ground*. Shimoda e Ferreira (2019) trazem outras propostas de atividades que exemplificam como trabalhar o conceito de *Common Ground* com turmas de ensino fundamental e médio.

Na seção seguinte, há alguns exemplos de gêneros que o professor pode compartilhar com os grupos.

FIGURINHAS DE WHATSAPP

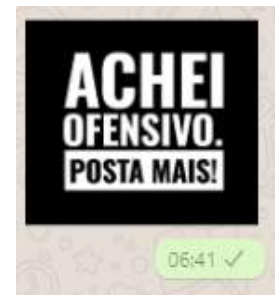
Um dos grupos pode ficar responsável por coletar e analisar figurinhas do *WhatsApp*. Essas figurinhas são pequenas imagens prontas que podem ser enviadas no meio de uma conversa. Elas geralmente possuem um elemento que busca gerar um efeito de sentido de humor inusitado. Em algumas dessas figurinhas, o elemento que gera essa comicidade é justamente o fato dela ser flagrantemente incoerente. Observe os exemplos a seguir:

Figura 5 – É raro mas acontece muito



Fonte: *Corpus* de figurinhas Ferreira, Barcellos e Souza (2020)

Figura 6 – Achei ofensivo. Posta mais!



Fonte: *Corpus* de figurinhas Ferreira, Barcellos e Souza (2020)

Na *figura 5*, a figurinha começa com a afirmação 'é raro' e essa asserção insere a proposição de que aquilo do que se fala é algo que não ocorre com frequência. Logo em seguida, afirma-se 'mas acontece muito' contradizendo a proposição que acabou de ser inserida e gerando esse efeito cômico. Já na *figura 6*, a figurinha traz a afirmação 'achei ofensivo' que insere na proposição que aquilo que foi postado anteriormente ofendeu o interlocutor. Logo em seguida, surge o pedido 'posta mais', que contradiz a proposição inserida anteriormente visto que, de acordo com o nosso conhecimento compartilhado, quando alguém de fato considera algo ofensivo, ela não quer que sejam postados mais conteúdo sobre aquilo.

A vantagem de se trabalhar com figurinhas de *WhatsApp* é que essa é uma das principais ferramentas para troca de mensagens no Brasil, e o uso das figurinhas é muito frequente, especialmente entre jovens, de modo que é provável que os alunos tenham bastante familiaridade com esse material e até possuam um vasto arcabouço de figurinhas em seus celulares¹⁰. Além disso, essa atividade estimula uma reflexão consciente sobre a linguagem, pois o aluno que acha graça nessas figurinhas passa a identificar de maneira explícita qual fenômeno linguístico é responsável por esse efeito de sentido de humor e como ele opera.

CARTAZES E ANÚNCIOS

Outro gênero, que pode ser compartilhado com um dos grupos, são cartazes e anúncios. Observe os exemplos abaixo:

Figura 7 – Placas incoerentes 1



Fonte: Produção do autor. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=10213492984391914&set=a.10207252799551193>

10 O Brasil possui diversas realidades de sala de aula. Então, pode acontecer de alunos de escola de rede pública não possuírem celular. Caso apenas alguns alunos tenham acesso a celular, o professor pode organizar os alunos em grupos de modo que cada grupo tenha um aluno com celular. Caso não haja alunos com acesso a um celular, a lousa ou cartazes servirão de suporte para o simulacro das figurinhas.

Figura 8 – Placas incoerentes 2



Fonte: Arquivo pessoal cedido gentilmente por Rafael Alberto (<https://www.facebook.com/rafael.alberto.754/posts/3690399710994537>)

Na figura 7, a placa é incoerente por tentar inserir proposições “vamos dar até 50% de desconto” e “vamos dar mais de 50% de desconto” que são contraditórias e ambas não podem estar presentes no conhecimento compartilhado simultaneamente, ou seja, a inserção de uma já causa um problema na inserção da outra. Já na figura 8, trata-se de uma placa que insere a proposição “é proibida a entrada de pessoas cobrindo face” e outra placa que insere a proposição “é obrigatório o uso de máscara”. As placas não são incoerentes quando analisadas de forma isolada, mas pelo fato de estarem dispostas no mesmo local, elas tentam inserir proposições contraditórias no *Common Ground* do mesmo interlocutor. Como ambas as proposições não podem coexistir no mesmo *Common Ground*, a inserção de uma causará problemas na inserção da próxima proposição.

FILMES, SERIADOS ETC.

Esse paradigma também permite trabalhar com incoerências presentes em filmes e seriados que estejam bem próximos à realidade dos alunos. Observe os exemplos abaixo:

Figura 9 – incoerência em *Game of Thrones*



Fonte: Tv Line. Disponível em: <https://tvline.com/2019/05/06/game-of-thrones-coffee-cup-mistake-showrunners-in-scene/>. Acesso em: 14 out. 2020.

Uma série como *Game of Thrones* que busca mimetizar um estilo de vida semelhante ao período medieval vai pressupor uma série de proposições no *Common Ground*. Por exemplo, é de conhecimento compartilhado que no período medieval não existiam Starbucks. A figura 9 traz uma imagem desse seriado na qual é possível ver um copo de café da marca Starbucks em cima da mesa em frente da personagem Daenerys Targaryen. Ou seja, a proposição “há um copo do Starbucks na frente da Daenerys” contradiz uma série de outras proposições sobre essa série que estão em nosso conhecimento compartilhado. Por esse motivo, essa cena pode ser analisada como incoerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu o conceito de coerência tendo em vista as habilidades EF89LP20 e EM13LP02 da BNCC e como ele pode ser trabalhado a partir de uma perspectiva formal e a partir

dos desenvolvimentos recentes da semântica dinâmica. A partir desse conceito, ilustramos uma série de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos. Essas atividades contemplaram gêneros diversos de modo a ressaltar a importância de trabalhar a coerência, mostrando como ela pode se fazer presente no cotidiano em diversas situações de uso.

Esperamos que este capítulo seja útil para os professores e que as nossas contribuições ajudem a tornar o trabalho com a linguagem em sala de aula mais interessante e mais próxima da vivência linguística cotidiana de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. Parábola, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2002.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Revista e Ampliada, Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.
- BEAUGRANDE Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. Einführung in die Textlinguistik Tübingen. Tradução para o inglês Max Niemeyer, 1981.
- BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, maio de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**. Noções Básicas e Exercícios. São Paulo: Contexto, 2015.
- CHOMSKY, Noam. Syntactic Structures, Mouton, The Hague, 1957. **Aspectos da teoria da sintaxe**, v. 2, 1957.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FERREIRA, Luiz Fernando; BARCELLOS, Maria Eugênia Martins. Ensino de coesão textual em um paradigma formal: Uma abordagem ativa. In: GUESSER, Simone; REICH, Núbia Ferreira (org.). **Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico**. 1ed.Campinas: Pontes, 2020, v. 1, p. 109-138. .
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GOMES, Ana Quadros; SANCHEZ-MENDES, Luciana. **Para conhecer semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1997.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. **Semântica formal: uma breve introdução**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PILATI, Eloísa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- SHIMODA, Lucas Takeo; FERREIRA, Luiz Fernando. O ensino de coerência textual em enunciados verbais e não-verbais: uma abordagem alternativa. **Estudos Semióticos**, 15(2), 158-180, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160575>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- STALNAKER, Robert. **Context and content: Essays on Intentionality in Speech and Thought**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- VAN DIJK, Teun Adrianus; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

O SIGNIFICADO DAS CONJUNÇÕES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lidia Lima da Silva

UNILAB, IHLM, São Francisco do Conde, BA, Brasil¹

Olá! Espero que estejam em paz e com saúde. Vamos falar um pouco sobre o ensino de conjunções? Meu nome é Lidia Lima da Silva, sou professora da área de Linguística, no Instituto de Humanidades e Letras, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a UNILAB. A UNILAB tem sua sede no Município de Redenção, no Estado do Ceará e um *campus* avançado, localizado no Município de São Francisco do Conde, no Estado da Bahia, o *Campus* dos Malês. Eu sou professora nesse *campus* localizado na Bahia.

O foco deste capítulo é estudar um pouco sobre conjunções, mais especificamente, sobre as conjunções coordenativas ‘e’, ‘ou’ e ‘mas’. Nosso objetivo é discutir a contribuição das conjunções para o significado das sentenças em que elas aparecem e discutir sobre o seu ensino. Nós vamos partir da apresentação que três gramáticas trazem sobre conjunções, com a meta de compreender como elas tratam do tema; em seguida, vamos considerar alguns estudos em semântica e em pragmática e a contribuição que essas áreas trazem para a descrição e a análise do significado das conjunções. Nós vamos buscar compreender como os estudos linguísticos contemporâneos podem contribuir para o ensino desse assunto de modo a trabalhar com a reflexão e a análise do significado.

O ensino de conjunções, muitas vezes, ainda está focado na listagem de itens. Nesse sentido, nós vamos verificar como a semântica e a pragmática nos auxiliam a compreender a significação

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2725-5412>. E-mail: lidia@unilab.edu.br

das conjunções e como esse conhecimento pode tornar o ensino desse tema mais significativo e pode contribuir para a formação cidadã de nossos estudantes e de nossas estudantes.

Espero que possamos aprender juntos e juntas! Boa leitura!

CONJUNÇÃO E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO: DELIMITANDO A DISCUSSÃO

Considere os exemplos a seguir.

- (1) Pedro é negro e é honesto.
- (2) (ou) Pedro é negro ou Pedro é honesto.
- (3) Pedro é negro, mas é honesto.
- (4) Não sou racista, mas não gosto de ser atendido por médicos negros.

O que poderíamos inferir sobre uma pessoa que profere sentenças como de (1) a (4)? Ela é racista? Não é racista? Em qual (ou em quais) das sentenças a posição racista de quem fala parece mais evidente? Há alguma palavra nessas sentenças que, de alguma forma, parece ‘guiar’ nossas interpretações e nos ajuda a responder essas questões? Vamos começar pela última delas: sim, nessas sentenças, há palavras que, de alguma forma, ‘guiam’ nossas interpretações.

Veja, agora, os exemplos de (5) a (9).

- (5) Um dia ouvi de minha mãe que meu pai era de Araxá, **e** seu nome era João Cândido Veloso. **E** o nome de minha avó era Joana Veloso. Que meu pai tocava violão **e** não gostava de trabalhar².
- (6) Ladrão invade escola, faz comida e deixa bilhete pedindo perdão: só comi **e** fui embora³.
- (7) É uma sombra **ou** é um vulto? A senhora das Idades perguntou e soprou a resposta nos ouvidos de cada um, e toda criança sabe a resposta. Mas nunca revela. É uma sombra **ou**

2 Passagem retirada de “Diário de Bitita” (JESUS. 2007, p. 8).

3 Manchete de notícia retirada de jornal eletrônico: Ladrão invade escola, faz comida e deixa bilhete pedindo perdão: “Só comi e fui embora”. G1, Londrina, 19 de ago. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2019/08/19/ladrao-invade-escola-faz-comida-e-deixa-bilhete-pedindo-perdao-so-comi-e-fui-embora.gh.html>. Acesso em: 30 set. 2020.

- é um vulto? A molecada sabe, desde então e para sempre, que aquilo que acompanha o homem até o dia da morte é a sombra. E o que aparece, numa espreita, é um vulto⁴.
- (8) Nas eleições está proibido: empresas e órgão público ceder **ou** vender seus cadastros para serem utilizados para disparos⁵.
- (9) Não querendo humilhar ninguém não, **mas...** hoje comi arroz, com bolinho de arroz, e a sobremesa foi arroz-doce.

Os exemplos acima ilustram sentenças onde aparecem sublinhadas as palavras ‘e’, ‘ou’ e ‘mas’. O exemplo (5) ilustra como ao uso do ‘e’ associa-se a ideia de adição de fatos (eventos). O exemplo (6) ilustra construções onde ao item “e” está associada a leitura de ordenação temporal dos fatos (‘e então’). O exemplo (7) ilustra uma situação em que ‘ou’ contribui para o significado da sentença em sua leitura exclusiva (um ou outro, não ambos). Por sua vez, o exemplo (8) ilustra a leitura inclusiva do ‘ou’ (um ou outro; ambos). Por fim, o exemplo (9) ilustra o uso do ‘mas’, onde, ao se fazer uma afirmação na primeira sentença, destaca-se um aspecto positivo (não desejar humilhar ninguém); porém, na sentença que segue, a conjunção desencadeia uma ideia que se opõe ao apresentado inicialmente⁶.

As palavras grifadas nos exemplos de (5) a (9) são denominadas pela tradição gramatical e pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) como conjunções coordenativas. Conforme anteriormente delimitado, este capítulo tratará das conjunções coordenativas, mais especificamente, dessas três conjunções destacadas acima.

As sentenças (estruturas sintáticas) carregam um sentido, uma ‘ideia’, ao que chamaremos de proposição; e os proferimentos (realizações concretas das sentenças em diferentes situações) carregam significados e intenções de quem os produz. Observar o papel das conjunções para a composição do significado das sentenças e proferimentos permite compreender os significados que construímos e atribuímos diariamente no uso da linguagem.

A seção (2) sintetiza a abordagem das conjunções a partir de três gramáticas.

4 Passagem retirada de “No reino da carapinha” (ANTONIO, 2018).

5 Exemplo (8) retirado do *Instagram* @revistaafirmativa. Exemplo (9) retirado de *meme* do *Facebook*. No exemplo (9), para compreender a contraposição estabelecida pelo ‘mas’, é necessário considerar o contexto onde essa sentença foi proferida, a saber, da alta do preço do arroz em outubro de 2020.

6 Dadas as restrições de extensão do texto, não serão tratados todos os usos/leituras das conjunções em estudo.

A TRADIÇÃO GRAMATICAL

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) estabelece a divisão da gramática em três partes (fonologia, morfologia, sintaxe) e apresenta três tipos de análise (fonética, morfológica e sintática). Estabelece uma lista de termos (para os quais há quase nenhuma definição) distribuídos por aquelas três partes; há ainda um apêndice. Não há menção explícita ao nível do significado (sobre significado, no apêndice, aparece a menção à significação das palavras apresentando sinonímia, antonímia e sentido figurado). Essa organização proposta pela NGB intenta ser uma simplificação e uma uniformização de terminologias a serem utilizadas, por exemplo, nos materiais didáticos, no ensino de língua portuguesa e em atividades que visem a verificação do aprendizado (cf. BRASIL, 1959)⁷. Segundo esse documento, que é o parâmetro oficial no Brasil para as terminologias presentes nas gramáticas (e nos livros didáticos), as conjunções são palavras (figuram na segunda parte, a morfologia) distribuídas em dois grandes tipos: as coordenativas e as subordinativas (apresentam-se os subtipos dessas conjunções). A terceira parte, que é dedicada à sintaxe, ao tratar dos tipos de período (simples ou composto), traz uma listagem de orações seguindo o critério do tipo de conjunção (orações coordenadas e subordinadas).

Esta seção tem como objetivo apresentar, sucintamente, uma abordagem no que se refere ao tratamento das conjunções, em particular, das coordenativas, trazida por três reconhecidas gramáticas: **Nova gramática do português contemporâneo**, de Cunha e Cintra (2017); **Novíssima gramática da língua portuguesa**, de Cegalla (2008); e **Moderna Gramática Portuguesa**, de Bechara (2009). Como se verá, essas gramáticas consideram a nomenclatura apresentada pela NGB (o que era esperado, dada a oficialidade desse documento).

AS CONJUNÇÕES NAS GRAMÁTICAS DE CUNHA E CINTRA (2016), CEGALLA (2008) E BECHARA (2019)

Cunha e Cintra (2016), a partir de um critério sintático, definem conjunções como “os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 595). Em termos sintáticos, as conjunções são meros conectivos, e, em contraste com os pronomes, por exemplo, não exercem qualquer função interna nas orações que são introduzidas por elas (cf. CUNHA; CINTRA, 2016, p. 358).

7 Dado o foco deste capítulo, embora seja relevante, não vamos nos estender nas discussões em torno da NGB.

Conforme os autores, conjunções coordenativas “relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 595); e conjunções subordinativas “ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 595). Como pode ser observado, para a definição de orações subordinativas, há menção ao critério da significação (completar o sentido)⁸.

Para Cunha e Cintra (2016, p. 595-599), as conjunções coordenativas são divididas conforme o sentido que podem carregar (critério de significação), em (i) aditivas; (ii) adversativas (que acrescenta a ideia de contraste, critério de significado); (iii) alternativas (os autores apresentam a leitura exclusiva); (iv) conclusivas (ligam orações de forma que a segunda exprime, em relação à primeira, uma ideia de conclusão ou de consequência; e (v) explicativas (ligam duas orações de modo que a segunda carrega uma ideia que justifica a ideia contida na primeira)⁹.

Os autores descrevem critérios de distribuição sintática das conjunções e apresentam seus “valores particulares”. Segundo eles, no discurso, as conjunções podem assumir “variados matizes significativos” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 596). Nesses termos, a conjunção ‘e’, por exemplo, pode apresentar valor adversativo, consecutivo, conclusivo e de finalidade; e a conjunção ‘mas’ pode apresentar ideia de adição, restrição e retificação.

Cegalla (2008) apresenta a definição de conjunção considerando critérios morfológicos e sintáticos: “conjunção é uma palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração” (CEGALLA, 2008, p. 289). Em seguida, apresenta mais detalhes da definição, dizendo que, enquanto as conjunções coordenativas ligam “orações sem fazer que uma dependa da outra, sem que a segunda complete o sentido da primeira [...]” (CEGALLA, 2008, p. 289); a conjunção subordinativa “liga duas orações que se completam uma à outra e faz com que a segunda dependa da primeira [...]” (CEGALLA, 2008, p. 289). Pode-se dizer que o autor apresenta critério de significação (e sintático) para distinguir conjunções coordenativas e conjunções subordinativas. Após apresentar essa distinção, o autor lista os diferentes tipos de conjunções coordenativas e subordinativas. A cada tipo de conjunção, Cegalla (2008) destaca a ideia do que cada uma exprime (critério da significação), seguindo-se de uma lista de conjunções e de exemplos. As

8 As conjunções subordinativas não serão foco deste trabalho.

9 Os autores contrapõem as orações coordenadas assindéticas, que não são introduzidas por conjunção, e as sindéticas, introduzidas por conjunção e que são classificadas conforme a conjunção que liga as orações. A mesma classificação é apresentada para as orações subordinadas. Tratam das conjunções ao apresentar o polissíndeto, definido como emprego reiterado de conjunções coordenativas, em especial, as aditivas. Ou ainda nas passagens onde constam recomendações sobre pontuação (uso da vírgula, por exemplo).

definições apresentadas por Cegalla (2008) aproximam-se das apresentadas por Cunha e Cintra (2016)¹⁰.

Bechara (2019), em sua gramática, utiliza uma organização e terminologia que transcendem a NGB. Para o autor, conjunções podem ser definidas como “unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado” (BECHARA, 2019, n.p.). Conforme Bechara (2019), as conjunções são tradicionalmente divididas em coordenadas e subordinadas. As primeiras reúnem “orações que pertencem ao mesmo nível sintático [...]” (BECHARA, 2019, n.p.). As conjunções subordinadas, que o autor denomina ‘transpositores’, relacionam orações que estabelecem alguma relação de dependência entre si¹¹.

As conjunções coordenativas são conectores que unem dois enunciados (ou duas unidades menores que uma oração) independentes que apresentem o mesmo valor funcional (critério sintático). Os conectores são divididos em três tipos, “conforme o significado com que envolvem a relação das unidades que unem: aditivas, alternativas e adversativas” (BECHARA, 2019, n.p.). Como se observa na definição do autor, nesse caso, o critério da significação é relevante para determinar o papel da conjunção.

As conjunções aditivas indicam que as unidades estão associadas por uma relação de adição. Para o autor, “muitas vezes, devido ao significado dos lexemas envolvidos na adição, o grupo das orações coordenadas permite-nos extrair um conteúdo suplementar de ‘causa’, ‘consequência’, ‘oposição’ etc.” (BECHARA, 2019, n.p.). Esses sentidos, que o autor denomina de contextuais, são suplementares e não modificam a relação de adição entre as unidades relacionadas. Segundo o autor, as conjunções aditivas são duas: ‘e’ e ‘nem’. As conjunções alternativas, cujo exemplo, prototípico é o ‘ou’, unem unidades “matizando-as de um valor alternativo, quer para exprimir a incompatibilidade dos conceitos envolvidos, quer para exprimir a equivalência deles” (BECHARA, 2019, n.p.). As conjunções adversativas indicam uma relação de oposição entre as unidades que combinam. Seriam exemplos desses tipos de conjunção: ‘mas’, ‘porém’ e ‘senão’.

10 Em Cegalla (2008), “as orações coordenadas sindéticas recebam o nome das conjunções coordenativas que as iniciam” (CEGALLA, 2008, p. 274). Ao expor os exemplos das orações coordenadas, o autor apresenta as suas leituras possíveis conforme os valores atribuídos às conjunções (adição; contraste; exclusão; conclusão; explicação). O autor trata das conjunções em outras partes de sua gramática.

11 Segundo Bechara (2019), a conjunção subordinada é um transpositor, pois muda a natureza da expressão linguística de uma oração para uma palavra. Esse tipo de conjunção indica que uma oração “que poderia ser sozinha um enunciado [...] se insere num enunciado complexo em que ela [...] perde a característica de enunciado independente, de oração, para exercer, num nível inferior da estruturação gramatical, a função de palavra [...]” (BECHARA, 2019, n.p.). O autor trata das conjunções em mais de uma passagem de sua gramática.

De modo geral, é possível observar que, nas três gramáticas, o procedimento para exposição das conjunções acontece a partir de uma definição seguida de exemplos (no caso de CEGALLA, 2008, há exercícios que retomam a exposição) e, por vezes, de orientações sobre o uso (conforme o assumido como norma-padrão)¹². Os autores apresentam definições semelhantes para a caracterização das conjunções coordenativas e falam em matizes de significado e valores particulares/contextuais, embora não detalhem como as conjunções recebem esses matizes/valores. Por outro lado, Bechara (2019) difere de Cunha e Cintra (2016) e de Cegalla (2008) no que se refere, por exemplo, à divisão das conjunções coordenativas em cinco tipos, como proposta pela NGB; além disso, embora não especifique, ao apresentar as conjunções aditivas e seus sentidos contextuais, a exposição do autor se aproxima das discussões que seguirão na seção (3) deste capítulo¹³. Como manuais, ou como fontes de consulta que, muitas vezes, são os únicos recursos acessíveis aos professores ao lado dos livros didáticos (que, por sua vez, muitas vezes, tomam essas gramáticas como referência), essas gramáticas são importantes e têm um papel a cumprir na escola. Por outro lado, ainda que de forma breve, podemos problematizar a naturalização no uso das terminologias e definições presentes nessas gramáticas (cf. BORGES NETO, 2013). Nesse sentido, os estudos em linguística, em especial os desenvolvidos pela semântica e pela pragmática, podem contribuir para uma descrição mais detalhada do sentido e do uso das conjunções coordenativas.

A próxima seção objetiva apresentar as conjunções na perspectiva dos estudos em semântica (formal) e em pragmática¹⁴.

AS PESQUISAS LINGUÍSTICAS

O foco desta seção é apresentar as contribuições que as áreas da semântica (herdeira da tradição de estudos da lógica) e da pragmática trouxeram para as descrições e para as análises realizadas em torno das conjunções. Nesse sentido, pretende-se, de modo breve, apresentar o tratamento dado por essas áreas para o ‘e’, o ‘ou’ e o ‘mas’.

12 Sobre prescrição, é o caso, por exemplo, das locuções subordinativas proporcionais: ‘à medida em que’, ‘na medida que’ e ‘na medida em que’. Conforme o Cegalla (2008, p. 293), a forma correta é ‘à medida que’.

13 Cunha e Cintra (2016) e Cegalla (2008) apresentam a divisão das conjunções basicamente da mesma forma: (i) aditivas: ‘e’ e ‘nem’; (ii) adversativas: ‘mas’, ‘porém’, ‘todavia’, ‘contudo’, ‘no entanto’, ‘entretanto’; (iii) alternativas: ‘ou’, ‘ora’, ‘quer’, ‘seja’, ‘nem’; (iv) conclusivas: ‘logo’, ‘pois’, ‘portanto’, ‘por conseguinte’, ‘por isso’, ‘assim’; (v) explicativas: ‘que’, ‘porque’, ‘pois’, ‘porquanto’. Bechara (2019) apresenta uma outra distribuição das conjunções coordenativas.

14 Para uma abordagem das conjunções na perspectiva da linguística textual, ver, por exemplo, o livro “A coesão textual”, de Ingedore Koch (2010).

Antes, porém, faz-se necessário apresentar alguns pressupostos. Primeiro, vamos assumir que a linguagem é um objeto de estudo de múltiplas faces (cf. SAUSSURE, 1916). Por exemplo, ela é um fenômeno natural (já que é biológica) e social. Segundo, assumimos que as línguas humanas apresentam algumas propriedades que lhe são inerentes, por exemplo: a recursividade, a criatividade, a composicionalidade (cf. CHOMSKY, 1957, 1986) e a referencialidade (cf. FREGE, 1978). Terceiro, assumimos que temos uma competência linguística que nos permite produzir e reconhecer sentenças sintaticamente bem formadas em nossa língua; somos criativos porque as línguas naturais têm os recursos necessários para sermos: a partir de um conjunto de itens e um conjunto de regras, podemos produzir e compreender combinações nunca realizadas antes (cf. CHOMSKY, 1957, 1986). Quarto, assumimos que temos uma competência semântica que nos permite, a partir de elementos como as palavras, compor (e compreender) o significado das sentenças. Nós somos, inclusive, capazes de deduzir o significado de sentenças a partir de outras sentenças. E, quinto, vamos assumir que temos uma competência pragmática que nos permite atribuir significação aos proferimentos o que produzimos (e ouvimos) em nosso cotidiano. Intuitivamente, somos capazes de atribuir e compreender a significação das expressões linguísticas, muito embora façamos isso, a maior parte das vezes, de forma inconsciente¹⁵.

Nesses termos, as discussões trazidas pelos estudos em linguística nos ajudam, no cenário mais geral, a repensar o modo como ensinamos e o que ensinamos nas aulas de língua portuguesa (cf. PILATI, 2017; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2017). De modo mais específico, os estudos desenvolvidos pela semântica e pela pragmática são contribuições que podem ter reflexo em nossas práticas de ensino nas aulas de língua portuguesa, pois trazem à luz nuances de sentido e de intenções do falante ao usarem determinadas expressões¹⁶.

Dessa forma, as próximas seções têm como foco a abordagem semântica (FREGE, 1978) e a abordagem pragmática (discussões trazidas por GRICE, 1975) e apresentam, de modo sucinto, o significado semântico e pragmático das conjunções. As discussões apresentadas a seguir tomam como referência Pires de Oliveira e Basso (2014).

15 Uma discussão interessante sobre a competência pragmática pode ser observada nos estudos que têm como sujeitos indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam dificuldades para resgatar o significado do falante. Essa característica tem sido associada, de modo geral, às dificuldades de interação que essas pessoas tendem a apresentar.

16 Por exemplo, se tomamos como ponto de partida que temos um conhecimento intuitivo e inconsciente de nossa língua e que podemos refletir sobre esse conhecimento de modo a nos tornar conscientes a seu respeito, certos tipos de estratégias pedagógicas (como a cópia, a repetição, a mera checagem de nomenclaturas) não se aplicariam mais.

O SIGNIFICADO DAS CONJUNÇÕES NA PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA (FORMAL) E DA PRAGMÁTICA

Como sabemos, definir o que seja o significado não é das tarefas a mais fácil. Vamos assumir que o fenômeno da significação pode ser analisado de diferentes formas. De uma perspectiva semântica, vamos assumir que saber o significado de uma sentença é saber as condições necessárias e suficientes para que essa sentença seja verdadeira¹⁷. Caberá à pragmática explicar o significado do falante, ou seja, o significado que o falante tem a intenção de transmitir com o seu proferimento nas diferentes situações comunicativas¹⁸.

Considerando a perspectiva da semântica formal, uma sentença como em (10) é verdadeira se e se somente está chovendo em Salvador (e falsa nas outras situações).

(10) Está chovendo em Salvador (esta semana).

Nesses termos, um conceito importante que diz respeito à semântica e aos de 'valores de verdade' atribuídos às sentenças é o de 'acarretamento'. De modo geral, dizemos que uma determinada sentença acarreta outra se, sempre que aquela for verdadeira, esta, necessariamente, será verdadeira (cf. CANÇADO, 2008). Assim, (11) acarreta (12), pois, se é verdade que Maria plantou uma begônia, é necessariamente verdade que Maria plantou uma flor. Por outro lado, (12) não acarreta (11), pois, se é verdade que Maria plantou uma flor, não é necessariamente verdade que Maria plantou uma begônia (ela pode ter plantado uma rosa, por exemplo).

(11) Maria plantou uma begônia.

(12) Maria plantou uma flor.

Por sua vez, além do conceito (semântico) de acarretamento, outro conceito (pragmático) importante para a nossa discussão é o de 'implicatura', proposto inicialmente por Grice (1975). Segundo o autor, para além do significado associado às condições de verdade, as sentenças, quando usadas pelos falantes, podem carregar significados constituídos no contexto, na conversação, conforme as intenções do falante (significado do falante). As implicaturas podem

17 Para uma introdução, em língua portuguesa, à formalização em semântica formal, ver o livro "Curso de Semântica Formal", de Marcelo Ferreira (2019).

18 Para uma introdução a essas definições ver Pires de Oliveira e Basso (2014).

ser compreendidas como inferências depreendidas pelo ouvinte a partir dos proferimentos (e das possíveis intenções) do falante.

Para Grice, a conversação é guiada por uma certa lógica, por uma racionalidade, de modo que os falantes sempre procuram contribuir (racionalmente) para a condução de uma conversa. O autor usa o termo ‘Princípio da Cooperação’: “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado” (GRICE, 1975).

O Princípio da Cooperação é organizado em máximas e submáximas: (i) Máxima da Quantidade (faça sua contribuição tão informativa como o requerido pelos propósitos da conversação; não faça sua contribuição mais informativa que o requerido); (ii) Máxima da Qualidade (faça uma contribuição verdadeira: não diga o que acredita ser falso; diga o que você tem evidência para tal); (iii) Máxima da Relação (faça sua contribuição relevante); e (iv) Máxima do Modo (seja claro; evite obscuridade; evite ambiguidades; seja breve; seja ordenado) (GRICE, 1975)¹⁹. A ideia geral é que somos guiados por essas máximas de modo que, mesmo quando elas são “violadas”, o ouvinte busca uma “lógica” e constrói um raciocínio na tentativa de recuperar o que poderia o falante ter tido a intenção de dizer²⁰.

A título de ilustração, considere novamente o exemplo (10) acima. Como dito, em termos semânticos, a sentença em (10) é verdadeira na situação em que está chovendo em Salvador. Por sua vez, em termos pragmáticos, para compreender o seu significado e seu uso, o ouvinte precisa considerar também as intenções do falante ao proferi-la. Para resgatar o significado pragmático que pode ser associado a (10), considere o seguinte cenário: (i) em Salvador, há belas praias onde é possível tomar banho de mar e sol; (ii) Pedro deseja ir para Salvador para visitar as praias e tomar sol; (iii) está chovendo em Salvador; (iv) Maria pergunta para Pedro se ele vai para Salvador para curtir a praia, e ele responde com uma sentença como em (10). Nesse cenário, Maria, seguindo o Princípio da Cooperação, ‘calcula’: Pedro tinha a intenção de ir para Salvador; o clima chuvoso pode atrapalhar os seus planos; Pedro poderia ter respondido ‘sim’ ou ‘não’, que seriam as respostas esperadas, mas, ao invés disso, refere-se ao clima chuvoso e desvia da pergunta fugindo, de certa forma, do assunto (violando a Máxima Conversacional da

19 O conhecimento dessas Máximas é intuitivo. Para dar significado às falas, para recuperarmos as intenções do falante, fazemos ‘cálculos’ pragmáticos, na maior parte das vezes, de modo inconsciente.

20 Um livro introdutório em língua portuguesa que trata da teoria de Grice (1975) e de algumas discussões que sucederam a proposta do autor é “Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas”, de Roberta Pires de Oliveira e Renato Miguel Basso. Nesse livro, os autores apresentam outras propostas que explicam a pragmática das conjunções.

Relação: 'seja relevante'); Pedro desviou do assunto, mas ainda assim, a sua resposta pode dar alguma informação (pode ser relevante) a respeito do que foi perguntado. Dessa forma, Maria pode implicar (inferir, concluir) que Pedro não vai; ou seja, a resposta 'não' não está explícita e precisa ser resgatada a partir da fala de Pedro considerando o contexto e suas intenções. A esse significado implícito e pretendido pelo falante (e que pode ou não ser recuperado/construído pelo ouvinte) chamamos, então, de 'implicatura conversacional'²¹.

A implicatura que se verifica na discussão do exemplo (10) pode ser definida como 'implicatura conversacional particularizada'. Esse tipo de implicatura é disparado em contextos específicos (dependem do contexto). A interpretação associada à sentença em (10), de que Pedro não vai para Salvador, não ocorrerá em outras situações, pois a implicatura muda de contexto a contexto, que direciona diferentes implicaturas (cf. PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014). Em contraste, a 'implicatura conversacional generalizada' pode ser caracterizada pelo fato de que não é necessário recorrer a um contexto específico para que a inferência surja. Esses dois tipos de implicaturas conversacionais são canceláveis (mais detalhes serão apresentados adiante na discussão sobre o 'e' e sobre o 'mas').

Há ainda as implicaturas convencionais, que, grosso modo, são aquelas que, de alguma forma, estão sempre associadas a determinados itens ou construções. Enquanto as implicaturas conversacionais são canceláveis, as implicaturas convencionais não são canceláveis, como veremos mais adiante (acarretamentos também não são canceláveis)²².

Na perspectiva aqui adotada, o significado (semântico) das partes de uma sentença (das palavras, por exemplo), contribui para o significado da sentença (fato a que chamamos de composicionalidade). Da mesma forma, as sentenças quando combinadas com outras, contribuem, cada uma, para o significado da construção mais complexa. Nesse caso, as conjunções (conectivos) apresentam um papel importante nessa relação estabelecida entre as sentenças. Conforme Pires de Oliveira (2001, p. 133-134), "conectivos ligam sentenças (simples ou complexas) e geram sentenças mais complexas: se soubermos determinar o valor de verdade

21 Como a implicatura é construída em cada situação de proferimento, uma mesma expressão linguística, em diferentes situações, pode veicular diferentes implicaturas.

22 Para exemplificar a implicatura convencional, Grice (1975) discute o significado de 'therefore', que, seguindo Pires de Oliveira e Basso (2014), traduziremos como 'portanto'. Em uma sentença como (i) 'Ele é inglês, portanto é valente', 'portanto' estabelece uma relação causal entre 'ele é inglês' e 'ele é valente'; ser inglês é a causa de ser valente. Essa leitura de causa, que sempre estará presente quando 'portanto' coordenar duas sentenças, deve-se a uma implicatura convencional.

das partes da sentença complexa, poderemos determinar mecanicamente o valor de verdade dessa sentença”²³.

Dessa forma, considerando o conceito de ‘acarretamento’, podemos dizer que (13) acarreta (14) e acarreta (15) (mas o contrário não se aplica, ou seja, não podemos dizer, por exemplo, que (14) acarreta (13))²⁴. No exemplo (14), para que a sentença complexa seja verdadeira, tem que ser verdade que o ladrão comeu e tem que ser verdade que o ladrão foi embora. O ‘e’ contribui (semanticamente) para o significado da sentença complexa dizendo que esta será verdadeira desde que as partes que a compõem sejam ambas verdadeiras (não pode ser o caso de uma das sentenças simples ser falsa)²⁵.

- (13) O ladrão comeu e foi embora.
- (14) O ladrão comeu.
- (15) O ladrão foi embora.

Considere os exemplos apresentados anteriormente e retomados a seguir como (16), (17) e (18). A partir deles faremos uma aproximação entre o ‘e’, o ‘ou’ e o ‘mas’.

- (16) Pedro é negro e é honesto.
- (17) (ou) Pedro é negro ou Pedro é honesto.
- (18) Pedro é negro, mas é honesto.

Nas tabelas a seguir, vamos representar a proposição (a ideia) expressa por ‘Pedro é negro’ como ‘p’; e a proposição (a ideia) expressa por ‘Pedro é honesto’ como ‘q’. As tabelas de (1) a (4) ilustram as condições (necessárias e suficientes) para que ‘p e q’ (Tabela (1)); ‘p ou q’ (Tabelas (2) e (3)); e ‘p mas q’ (Tabela (4)) sejam verdadeiras²⁶.

23 A partir deste momento, utilizaremos as palavras ‘conjunção’ e ‘conectivo’ como equivalentes.

24 Aqui podemos ver um exemplo de como o significado das partes (das sentenças simples) contribui para o significado do todo (da sentença complexa).

25 Esse é o tratamento lógico dado ao conectivo ‘e’.

26 As tabelas referem-se à lógica de predicado; ‘V’ refere-se a ‘verdadeiro’; ‘F’ refere-se a ‘falso’; ‘p’ e ‘q’ referem-se a proposições (ideia/pensamento veiculado por uma sentença).

Tabela 1 - Conectivo 'e'			Tabela 2 - Conectivo 'ou' (inclusivo)			Tabela 3 - Conectivo 'ou' (exclusivo)			Tabela 4 - Conectivo 'mas'		
p	Q	'p e q'	P	q	'p ou q'	p	q	'p ou q'	P	q	'p mas q'
V	V	V	V	V	V	V	V	F	V	V	V
V	F	F	V	F	V	V	F	V	V	F	F
F	V	F	F	V	V	F	V	V	F	V	F
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Se compararmos as condições de verdade de (16) e (18) acima, veremos que as sentenças com os conectivos 'e' e 'mas' são verdadeiras nas mesmas situações. Por sua vez, no que se refere ao 'ou', as tabelas para as condições de verdade vão mudar a depender das leituras, se inclusiva ou exclusiva.

Por outro lado, para além desse significado (semântico) baseado em termos das condições de verdade, as conjunções trazem interpretações que diferenciam (16), (17) e (18). De fato, é o caso que conectivos ligam sentenças e geram sentenças mais complexas (cf. PIRES DE OLIVEIRA, 2001, p. 133-134), porém não o fazem sempre da mesma forma.

Considere mais alguns exemplos dados a seguir. Veja que nas sentenças com 'e', além de uni-las (e veicular o significado sobre como se compõe o valor de verdade da sentença complexa a partir de suas partes), há também o entendimento de ordenação dos eventos, como ilustram (19) e (20) (veja que (20) é, no mínimo, estranha, se invertermos a ordem das sentenças simples já que não é possível despejar a água primeiro, para depois fervê-la); além disso, em (21) há o entendimento de que a demissão de João foi causada por seu atraso; (22) e (23) ilustram a leitura exclusiva e inclusiva do 'ou', respectivamente; em (24), há uma relação de oposição entre ser livre e ser pobre (apesar de serem livres, essa condição não bastava, pois, para responder aos ricos, não se podia ser pobre); em (25), por meio de uma ideia de contradição, a primeira sentença faz uma afirmação que é negada pela segunda (o que resulta, no final, em um proferimento/ posicionamento racista por parte do falante).

(19) O vovô dizia que não queria morrer e deixar seus filhos ao relento²⁷.

(20) Depois fervia a água e despejava na cortagem.

²⁷ Passagens em (19), (20), (22) e (24) foram retiradas de "Diário de Bitita" (JESUS, 2007, p. 7, p. 19, p. 16 e p. 74, respectivamente).

- (21) João faltou ao serviço e foi mandado embora²⁸.
- (22) Os cabelos eram penteados em coques ou em cachos ou então em tranças com fitas.
- (23) Para brincar na roda gigante: ter 10 anos ou ter 1,20 (ou ambos).
- (24) Os negros que ouviam não respondiam, porque os portugueses eram ricos. Eles (os negros) eram livres, mas pobres.
- (25) Não sou racista, mas não gosto de ser atendido por médicos negros.

Uma alternativa para explicar o comportamento do ‘e’ e do ‘ou’, por exemplo, seria assumir a existência de dois itens ‘e’ e dois itens ‘ou’. Porém, considerando que estamos assumindo que o nosso inventário lexical preza por alguma economia, uma proposta seria manter, na semântica, aspectos que dizem respeito ao significado em termos de condições de verdade e atribuir a aspectos pragmáticos (ao significado do falante) os “valores” que esses itens podem assumir em um proferimento. Dessa forma, para compreender e explicar o que essas conjunções significam, recorreremos à semântica e à pragmática.

Nessa perspectiva, o significado de adição associado ao ‘e’ (a sentença complexa coordenada pelo ‘e’ será verdadeira se as sentenças que a compõem forem ambas verdadeiras, como ilustra a Tabela (1)), seria semântico e os demais significados a ele associados (por exemplo, as interpretações ‘e então’, de sequência/ordenação de eventos; ou de causalidade), seriam pragmáticos; no caso do ‘ou’, a leitura inclusiva seria semântica e a leitura exclusiva, seria resultado pragmático; para o ‘mas’, o significado semântico seria de adição (a sentença complexa coordenada pelo ‘mas’, assim como ocorre para o ‘e’, será verdadeira se as sentenças que a compõem forem ambas verdadeiras, como ilustrado na Tabela (4)) e as leituras de quebra de expectativa ou de oposição, por exemplo, seriam decorrentes da pragmática. Nesses termos, dizer que o significado é pragmático representa dizer que o significado decorre de implicaturas (e não de acarretamentos, por exemplo).

Para explicar, por exemplo, o comportamento da conjunção ‘e’ em sua leitura (pragmática) de ordenação de eventos, vamos assumir (considerando uma tradição dos estudos em semântica e em pragmática) que há uma implicatura conversacional que gera essa interpretação e essa implicatura está relacionada à Máxima do Modo (seja ordenado em seus proferimentos). Para uma sentença como (19), o ouvinte pode deduzir que: se o falante proferiu a sentença apresentando os fatos em uma determinada ordem, mas não em outra, é porque ele acredita

28 Exemplo de Ferreira (2019).

(está assumindo) que os eventos ocorreram naquela determinada ordem (e não em outra). A partir desse raciocínio, o ouvinte pode, a partir de um proferimento, inferir que os eventos ocorreram como na ordem apresentada pelo falante.

Essa significação de ordenação temporal é pragmática, é uma implicatura pretendida pelo falante e (re)construída pelo ouvinte; ela é cancelável. Veja que a interpretação de ordem de eventos desaparece em (26) com a continuação ‘mas não necessariamente nessa ordem’. A continuação é possível sem tornar a sentença contraditória. Por sua vez, nas palavras de Pires de Oliveira e Basso (2014, p. 41), “a informação semântica, no entanto, não pode ser cancelada sem causar uma grande ruptura discursiva”. Cancelar a informação semântica geraria uma contradição, como ilustra (27).

(26) Maria tomou banho e almoçou, mas não necessariamente nessa ordem.

(27) #Maria tomou banho e almoçou, mas não é verdade que Maria tomou banho e almoçou.

A implicatura que se verifica para o caso do ‘e’ aqui (leitura de ‘e então’) pode ser definida como ‘implicatura conversacional generalizada’ (cf. PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014). Como dito anteriormente, esse tipo de implicatura caracteriza-se pelo fato de que não é necessário recorrer a um contexto específico para que a inferência (no caso de ordenação de eventos) surja; a interpretação de ordenação dos fatos poderá ser veiculada por outros proferimentos (em outras situações) onde o ‘e’ esteja presente; mas, ainda assim, é uma inferência cancelável (cf. PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014), como ilustra (26).

Para o caso do ‘ou’, vamos assumir que a semântica dessa conjunção é aquela associada à sua leitura inclusiva, a partir da qual derivamos a leitura exclusiva. Um conceito importante para compreendermos o significado pragmático do ‘ou’ é o de ‘informatividade’. Para compreender esse conceito vamos partir das seguintes perguntas sobre a sentença (23), retomada como (28), e a sentença (29): qual das sentenças parece ser mais precisa (mais restrita) sobre as regras para entrar na roda gigante? Qual delas abre mais possibilidades sobre a situação dada?

(28) Para brincar na roda gigante: ter 10 anos ou ter 1,20 (ou ambos).

(29) Para brincar na roda gigante: ter 10 anos e ter 1,20.

Podemos dizer que a coordenação com 'e' é mais precisa, pois ela restringe com mais exatidão as condições que o mundo deve apresentar para ser verdadeira (ou seja, será verdadeira em menos situações); ao passo que a coordenação com 'ou' (com leitura inclusiva) é menos restrita. Se compararmos as condições de verdade das Tabelas (1) e (2), veremos que a sentença (29) é verdadeira somente na situação em que 'ter 10 anos' e 'ter 1,20' forem ambas verdadeiras (e falsa nas demais situações). Por sua vez, a sentença (29) coordenada por 'ou' (leitura inclusiva) é verdadeira em três situações distintas: quando 'ter 10 anos' e 'ter 1,20' forem ambas verdadeiras (e nesse caso 'ou' e 'e' são compatíveis); quando 'ter 10 anos' for verdadeira e 'ter 1,20' for falsa; quando 'ter 10 anos' for falsa e 'ter 1,20' for verdadeira (nesses dois últimos casos 'e' e 'ou' não são compatíveis). Por essa razão, por apresentar mais restrições sobre as situações onde a sentença poderá ser verdadeira, dizemos que 'e' é mais informativo que 'ou' para descrever a situação que o mundo apresenta. O conceito 'ser informativo' tem relação com a possibilidade de delimitar o nosso universo de conhecimento para, a partir disso, poder transmitir uma informação mais precisa (quanto mais sabemos, mais precisos e informativos seremos na descrição de como o mundo se apresenta, descartando as possibilidades que não se aplicam).

Vejamos agora como dessa apresentação podemos explicar a implicatura conversacional associada ao 'ou' em sua leitura exclusiva. Para tanto, considere o cenário: (i) Pedro e Maria estão montando um jardim; (ii) Pedro deseja sair para comprar flores; (iii) Pedro não sabe quais flores precisa comprar, pois não sabe quais flores Maria já comprou. Nesse cenário, Pedro pergunta para Joana: 'quais flores Maria já comprou?'. Respostas possíveis estão exemplificadas em (30) e (31).

(30) Maria comprou begônia ou margarida.

(31) Maria comprou begônia e margarida.

Qual das sentenças parece apresentar uma resposta mais precisa à pergunta de Pedro? Considerando que o interlocutor de Pedro (Joana) é cooperativo e tendo em conta a máxima da quantidade (dê o máximo de informação que você puder, que tiver acesso), o falante responderá com (31), assumindo que tenha conhecimento da compra de Maria. Por outro lado, ao proferir uma sentença como (30), menos precisa sobre a compra de Maria, o ouvinte poderá inferir que o falante não tem evidência (não sabe ou não acredita) sobre a informação requerida e o uso do 'e' não é o mais adequado. Sendo assim, observando as Tabela (1) e (2), fica excluída a linha onde 'ou' e 'e' são compatíveis (a linha onde as duas proposições são ambas verdadeiras), restando as demais possibilidades, como na Tabela (3), que ilustra a leitura exclusiva do 'ou'. Dessa forma, o 'e' (verdadeiro em uma situação) é mais informativo que o 'ou' exclusivo (verdadeiro em duas

situações) que, por sua vez, é mais informativo que o ‘ou’ inclusivo (verdadeiro em três situações) (cf. PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014). Conforme sintetizam Pires de Oliveira e Basso (2014), passamos, por implicatura conversacional generalizada, do ‘ou’ inclusivo para o ‘ou’ exclusivo²⁹.

Dado que há um raciocínio de implicatura generalizada que nos leva do ‘ou’ inclusivo para o ‘ou’ exclusivo, podemos argumentar que o ‘ou’ presente nas línguas naturais é sempre o inclusivo, e que chegamos à interpretação exclusiva via implicatura conversacional generalizada. Não seria possível, via implicatura conversacional generalizada, passarmos do ‘ou’ exclusivo para o ‘ou’ inclusivo porque, neste caso, iríamos de uma formulação mais informativa para uma menos informativa e as implicaturas não fazem isso. É por isso que o significado semântico de ‘ou’ é o inclusivo (PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014, p. 81).

Por se tratar de uma implicatura, a leitura exclusiva é cancelável (veja que no exemplo (28) a continuação ‘ou ambos’ é possível sem tornar a sentença contraditória).

Para o caso do ‘mas’, vamos assumir a proposta de que esse item está associado a uma implicatura convencional. O conectivo ‘mas’, nessa perspectiva, estabelece relação entre proposições (a ideia veiculada pela sentença), mas não impacta sobre as condições de verdade da sentença complexa (cf. PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014); porém, apesar disso, toda vez que o ‘mas’ aparecer coordenando sentenças haverá a implicatura convencional de oposição, contraste, quebra de expectativa. Ao ouvir (ou ler) um proferimento com o conectivo ‘mas’ o ouvinte calcula (por ser cooperativo e buscar sempre resgatar o significado do falante) que o falante ao proferir sentenças como (9) ou (25) tinha mais intenções do que simplesmente afirmar que as sentenças simples que compõem a sentença complexa são verdadeiras (e que, portanto, a sentença complexa é verdadeira). Veja que, comparando os exemplos (16) e (18) acima, a leitura de contradição/quebra de expectativa desaparece em (16), com a conjunção ‘e’, o que pode evidenciar que tal leitura seja veiculada pelo ‘mas’³⁰.

Nessa breve descrição, tentamos ilustrar, de maneira muito sucinta, a semântica das conjunções ‘e’, ‘ou’ e ‘mas’ e o cálculo pragmático que o ouvinte pode construir para significar a fala de seu interlocutor. Em termos gerais, as exposições acima podem exemplificar o que

29 O estudo da relação entre ‘e’ e ‘ou’ leva à discussão sobre itens que, de alguma forma, estabelecem entre si uma relação de escala relacionada à informatividade desses itens. Dado o espaço destinado a este capítulo, essa discussão não será desenvolvida aqui. Uma introdução a essa temática pode ser lida em Pires de Oliveira e Basso (2014).

30 Para uma introdução a outras abordagens para o tratamento do ‘mas’, ver Pires de Oliveira e Basso (2014).

seriam o significado da sentença e o significado do falante e, nesse sentido, como foco de ensino, podem levantar muitas reflexões sobre as nuances do significado.

SISTEMATIZAÇÃO

O objetivo desta breve seção é sintetizar os conteúdos expostos nas seções (2) e (3).

Quadro 1 – Sistematização da discussão

	Tradição Gramatical: NGB; Cunha e Cintra (2016); Cegalla (2008); e de Bechara (2019)	Abordagem Linguística: Semântica e Pragmática
Apresentação do tema	– Apresentam definições, exemplos, orientações de uso conforme a variedade padrão da língua (no caso de CEGALLA, 2008, há exercícios que tratam, por exemplo, das definições apresentadas).	– Apresentam definições, descrição e a análise dos dados procurando encontrar sistematizações para o significado das conjunções; – As análises vão além de apresentação de listas de significados possíveis para as conjunções; – Centralidade das discussões no significado (seja da sentença, seja do falante).
Dificuldades	– Apresentam a necessidade de sistematização do significado das conjunções para além de elencar uma lista de possíveis “valores”.	– As abordagens das conjunções dentro da semântica e da pragmática podem ser divergentes o que resulta na escolha por uma das teorizações.
Relevância para as aulas	– Embora a apresentação das conjunções necessite de mais aprofundamento, as gramáticas (e os livros didáticos que, muitas vezes, as têm como referência) são fontes importantes de consulta, pois, em muitas situações, são o único material disponível para professores e para estudantes.	– As pesquisas em Linguística, de forma geral, e as pesquisas sobre o significado, de forma específica, são essenciais para a instrumentalização dos professores e para a mudança na forma como fenômenos linguísticos podem ser abordados nas aulas de língua portuguesa.

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro (1), objetiva ilustrar que, embora as Gramáticas ocupem um espaço significativo nos ambientes escolares, as contribuições trazidas pelos estudos linguísticos contemporâneos, em especial pela semântica (formal) e pela pragmática, podem tornar a reflexão sobre os fatos linguísticos mais significativa para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas das discussões, quando se fala em ensino de língua portuguesa (ou ensino de gramática), ainda tomam como foco aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Quando se trata da abordagem do significado (com exceção das discussões sobre sinonímia ou sobre os “significados” do texto, por exemplo) pouco ainda vemos sobre a semântica ocupando papel central no ensino, por exemplo, das sentenças ou das palavras (cf. GOMES; SANCHES, 2018). Discutir a significação que não apenas as interpretações dos textos, ainda é algo que precisa ser mais bem detalhado. Este capítulo tinha como foco discutir o significado das conjunções e o seu ensino procurando enfatizar aspectos semânticos e pragmáticos.

Por fim, como apontam Borges Neto (2013), Perini (2016), Pires de Oliveira e Quarezemin (2017), por exemplo, as discussões sobre a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa podem ser oportunas para, além da própria reflexão sobre a língua e seu uso, despertar o interesse dos estudantes pela ciência e pelo fazer científico. Podemos acrescentar a isso, retomando Pires de Oliveira (2001), que estudar linguagem, e de modo mais específico, estudar o significado linguístico, tem um papel na formação cidadã dos estudantes. Aprender semântica e aprender pragmática é importante porque, ao compreendermos como são constituídos os significados, poderemos, de modo cada vez mais consciente, nos posicionar, por exemplo, contra os proferimentos que, historicamente, sustentam e veiculam o racismo, o sexismo e todo tipo de preconceito e discriminação. Ensinar sobre o que e como as expressões significam o que significam é tomar posicionamento político diante da desigualdade e da injustiça (cf. FREIRE, 1996), posicionamento tão importante.

ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA APLICADAS AO ENSINO

As questões a seguir têm como objetivo sistematizar e sugerir práticas de análise e reflexão linguística sobre as conjunções ‘e’, ‘ou’ e ‘mas’.

ATIVIDADE 1

Considere as sentenças a seguir:

- (i) Maria se vestiu e saiu.
- (ii) Maria saiu e se vestiu.
- (iii) Maria se trocou e jantou.
- (iv) Maria se trocou e jantou, mas não necessariamente nessa ordem.

Podemos dizer que as sentenças coordenadas pelo ‘e’ sempre apresentam leitura temporal (de sequência de fatos)?

- () Sim
- () Não

ATIVIDADE 2

Considere (i) e (ii):

- (i) Pedro trabalha e Pedro estuda.
- (ii) Pedro trabalha.

Podemos dizer que (i) acarreta (ii)? Assinale uma resposta.

- () Sim
- () Não

ATIVIDADE 3

Considere (i):

(i) Ou você defende os direitos das mulheres ou você apoia uma pessoa machista.

Nessa sentença, 'ou' apresenta leitura exclusiva? Assinale uma resposta.

() Sim

() Não

ATIVIDADE 4

Observe (i) a seguir:

(i) Não sou racista, mas as mulheres dos meus filhos não podem ser negras.

Uma sentença como (i), quando proferida,

() É um proferimento neutro.

() Critica os racistas.

() Não expressa racismo.

() Expressa racismo.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Carlindo Fausto. **No reino da carapinha**. 1. ed. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Editora Lucerna, 2019.

BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, Edição Especial, n. 7, p. 68-83, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e5c43b98325ed8dae986eca642e5c3d2.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959**. Dispõe sobre a adoção da Nomenclatura gramatical brasileira (NGB) no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Moutoun, 1957.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language**: Its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- FERREIRA, Marcelo Barra. **Curso de Semântica Formal**. Berlim: Language Science Press, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREGE, Gottob. Sobre o sentido e a referência. **Lógica e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- GRICE, Herbert Paul. Logic and Conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (org.). **Syntax and Semantics 3: Speech Acts**. Nova York: Academic Press, 1975. [Ed. Br: DASCAL, Marcelo (org.). Fundamentos metodológicos da linguística (IV). Campinas: Unicamp, 1982, p. 81-103].
- JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Sacramento: Editora Bertolucci, 2007.
- KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PILATI, Eloísa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. **Semântica Formal: uma breve Introdução**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; BASSO, Renato. **Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- PROENÇA, Paulo Sérgio de. “Não sou racista, mas...”: motivações linguísticas da proverbial retórica à brasileira para a negação do racismo. **Revista A Cor das Letras**. Feira de Santana, v. 18, p. 336-344, maio/ago., 2017.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. BALLY, Charles e SECHEHAYE, Albert (org.). Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

ESTRUTURA INFORMACIONAL E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Rosa da Silva¹

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral/CNPQ, São Paulo, SP, Brasil

Olá, vamos conversar um pouco sobre a Estrutura Informacional da Língua Portuguesa e como ela pode contribuir no ensino de nosso idioma? Sou Fernanda Rosa, professora universitária e pesquisadora. Trabalho no Centro Universitário Fundação Santo André e integro o Grupo de Pesquisa “Semântica e Ensino”, do Departamento de Linguística da USP.

Neste capítulo, vamos explorar os conceitos semânticos e pragmáticos da estrutura informacional, apontar como estes não são abordados nas gramáticas tradicionais e, a partir daí, desenvolver uma proposta didática que contribua no ensino da língua. Para isso, utilizaremos algumas das metodologias ativas de aprendizagem.

A Estrutura Informacional é a maneira como as informações se organizam no discurso a partir das sentenças. Vale destacar que as sentenças, em geral, são formadas por uma informação dada, já disponível no discurso, e uma informação nova, aquela que será acomodada ao contexto. Veja o diálogo a seguir:

(1) Pergunta: Quem o João tá namorando?

Resposta: O João tá namorando A MARIA.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0599-8805> E-mail: fernanda.silva@fsa.br / fernandarosa@usp.br

A pergunta acima dá a informação de que o João está namorando alguém. A resposta, por sua vez, acrescenta a informação nova 'A Maria'. À informação dada, a literatura dá o nome de tópico e à informação nova de foco. Estes são os dois elementos básicos que compõem a Estrutura Informacional (cf. ERTESCHIK-SHIR, 2007, p. 7).

Conceitos como foco e tópico ou informação nova e informação velha são extremamente importantes para que o aluno entenda o processo de estruturação do diálogo e do texto. Entretanto, estes não são explorados na Educação Básica. Nos poucos casos em que aparecem estruturas que privilegiam a distinção novo/velho, são consideradas incorretas. Uma sentença como a seguir será totalmente rechaçada pelos gramáticos e livros didáticos, porém faz parte de nossa linguagem cotidiana:

(2) O bolo, o João colocou na geladeira.

Aqui, o elemento que indica o tópico é 'O bolo'. Este é destacado no início da oração para direcionar o assunto. A informação após a vírgula representa o foco. Se observarmos, cuidadosamente, a língua portuguesa, sobretudo a falada, identificaremos que estruturas como esta representam grande parte da expressão do falante e indicam a organização lógica do discurso.

E aí? Curiosos para conhecer um pouco mais sobre os elementos da Estrutura Informacional e como estes podem contribuir no Ensino da Língua Portuguesa? Vamos iniciar nossos estudos, então!

ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO E GRAMÁTICA TRADICIONAL

Observando gramáticas tradicionais bastante respeitadas como Bechara (2003), pode-se identificar que não há um tratamento direto para os conceitos da Estrutura Informacional. Como já mencionado anteriormente, nos casos em que a estrutura sintática privilegia a distinção entre os elementos do discurso, estas são estigmatizadas. Como o tema não é abordado diretamente e apenas podemos relacionar com as chamadas figuras de sintaxe, reservamos esta seção para apresentar os casos em que Bechara (2003, p. 595-596) trata dessas estruturas que privilegiam a marcação de tópico na sentença. O autor expõe entre outras figuras de sintaxe, o anacoluto e a antecipação, que apresentam uma estrutura sintática não canônica. O anacoluto, segundo

Bechara, “é a quebra da estruturação lógica da oração”. Para exemplificar um anacoluto, o gramático apresenta a sentença a seguir, tomada emprestada de uma obra de Manuel Bandeira:

(3) “Eu, que era branca e linda, eis-me medonha e escura” (Manuel Bandeira, p. 595).

Há alguns problemas nessa definição. Primeiramente, é bastante vaga e não fica claro a que o autor se refere quando utiliza o termo ‘lógica’. Estaria relacionado à ordem sintática da sentença? Se sim, o uso de tal termo não é adequado, já que possui muito mais relação com a semântica do que com a sintaxe. Quanto à semântica, não parece haver quebra de estruturação lógica no exemplo acima, uma vez que as informações não são contraditórias. Além disso, em nenhum momento termos como tópico, tema ou assunto da oração é mencionado. Tais termos ajudariam na explicação da estrutura. O destaque para o pronome ‘eu’ indica o indivíduo sobre o que se fala na sentença, ou seja, o tópico. Enquanto as informações sobre o referente de ‘eu’ caracterizam-se pelo foco ou informação nova.

Por fim, trazer exemplos apenas de textos literários faz parecer que a sentença é distante da realidade de nossa língua, o que não é verdade. Uma das pesquisadoras mais importantes, e pioneira em investigar o fenômeno do tópico no português brasileiro, é Pontes (1987). A autora identifica que tais estruturas que marcam elementos da Estrutura Informacional são muito recorrentes no português coloquial. “Quando se começa a observar a língua coloquial espontânea no uso diário, fica-se surpreso com a quantidade de vezes em que ocorrem construções de tópico” (PONTES, 1987, p. 12). Um exemplo é o dado acima, em (2).

Bechara ainda afirma que “O anacoluto, fora de certas situações especiais, é evitado pelas pessoas que timbram em falar e escrever corretamente a língua” (BECHARA, 2003, p. 595). Ou seja, uma clara exposição de que essa estrutura não pertence à língua de prestígio do português. Entretanto, até mesmo os falantes da norma culta utilizam frequentemente estruturas nas quais um termo sintático é deslocado para o início da sentença. O próprio autor, em entrevista ao programa do Jô, em 2008, utiliza-se várias vezes de estruturas sintáticas que privilegiam a informação já dada no contexto. Abaixo, destacamos um dos trechos proferidos pelo gramático:

(4) Isso aí, a gente escuta na rua².

2 Entrevista disponível no canal do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=gLezWt2VQjA>, acesso em: 24 nov. 2020.

Podemos ver neste exemplo que a informação já disponível no discurso recebeu uma localização de destaque nas sentenças. O entrevistado utiliza o termo ‘isso aí’ para retomar a discussão sobre o uso da palavra ‘gratuito’ em pelo menos duas variações de acento, uma na qual a sílaba tônica é ‘tui’ e outra na qual há um hiato e a sílaba tônica é apenas a vogal ‘i’. Ao trazer esse trecho de fala do professor Bechara, de maneira alguma queremos diminuir a importância que tem para o ensino da Língua Portuguesa. Nosso objetivo, com isso, é reforçar que por mais que aprendamos na escola que algum fenômeno da língua é “incorreto”, se este fizer parte de nosso conhecimento linguístico, naturalmente o utilizaremos, muitas vezes sem termos consciência do uso. E ainda, que há uma lógica discursiva em destacar as informações já dadas ou assunto em discussão no início da sentença.

Além de anacoluto, uma outra figura de sintaxe dada por Bechara, que apresenta uma ordem não canônica da língua portuguesa é a antecipação. Antecipação, segundo o gramático é “a colocação de uma expressão fora do lugar que logicamente lhe compete”. Pra começar, é difícil identificar qual a distinção deste conceito para o conceito dado para anacoluto. O conceito de lógica aqui mais uma vez não é claro e, ainda, se a expressão está fora de sua colocação linear, a estrutura parece ser exatamente a de anacoluto. Por essas definições, não é possível identificar a distinção entre um tipo e outro. Apesar do autor afirmar que tanto um tipo quanto o outro são próximos e, em alguns casos, antecipação pode se transformar em anacoluto, não há uma explicação geral para tal proximidade.

Bechara tenta explicitar a diferença afirmando que “a antecipação não quebra a estrutura gramatical do enunciado, diferentemente do anacoluto”. Talvez o que o gramático queira destacar é que enquanto no anacoluto há uma repetição de termos da oração com a mesma função sintática, na antecipação isso não ocorre. Nos exemplos de anacoluto, dados anteriormente, o termo em posição de destaque no início da oração é retomado por um pronome oblíquo. Já na antecipação, não há dois elementos gramaticais que coocorrem na sentença.

(5) O tempo, parece que vai piorar.

Neste exemplo de antecipação, o sujeito ‘o tempo’ da oração principal é deslocado para o início da sentença e não há um pronome que o retome. Da mesma forma que com anacoluto, Bechara apresenta uma estrutura que ele diz ser a mais correta, na qual o ‘o tempo’ aparece em sua posição canônica.

- (6) Parece que o tempo vai piorar.

Por fim, tanto a explicação da estrutura de anacoluto quanto a de antecipação são confusas e se confundem uma com a outra. Em nenhum momento termos como tópico, tema ou assunto da oração são mencionados. Tais termos certamente ajudariam na explicação da estrutura. Essa a motivação que nos leva a refletir sobre como os conceitos da Estrutura da Informação podem contribuir no Ensino Básico.

TÓPICO

Um elemento essencial que compõe a estrutura da informação é o tópico, informação velha ou já disponível no discurso. O tópico pode ser um elemento da sentença ao qual é atribuída a noção de ser informação velha ou dada ou ainda uma pressuposição. Voltemos ao nosso exemplo em (1), e repetido abaixo por conveniência, a fim de identificar qual constituinte pode ser considerado tópico.

- (7) A: Quem o João tá namorando?
B: O João tá namorando A MARIA.

Podemos observar que o elemento que insere o tópico na sentença é o sujeito 'João', entretanto a informação nova não diz respeito apenas ao referente e sim à pressuposição de que o 'João está namorando alguém', presente na pergunta. A informação nova, ou foco traz, informações sobre essa pressuposição. Assumimos que pressuposição é um fenômeno pragmático que corresponde a uma informação que é mutuamente conhecida dos participantes da conversação (cf. GAZDAR, 1979, p. 103)³. Ou seja, falante e ouvinte compartilham de tal informação. Em nosso exemplo, tanto A que pergunta, quanto B que responde possuem a informação de que o João está namorando alguém.

3 O fenômeno da pressuposição pode ser considerado um fenômeno semântico, quando a informação se mantém tanto na afirmação quanto na negação de determinada proposição. Strawson (1950) – um enunciado A pressupõe um enunciado B se B for uma pré-condição da verdade ou falsidade de A. Entretanto, autores como Levinson (1983), Chierchia (2003) e Gazdar (1978) defendem que o fenômeno é pragmático e pode ser modificado pelo contexto de fala ou pelo conhecimento dos participantes.

A pressuposição está relacionada ao *common ground*, outro conceito essencial para compreendermos os fenômenos da Estrutura da Informação. *Common ground*, segundo Stalnaker (2002, p. 704), é o conjunto de informações compartilhadas entre falante e ouvinte. No diálogo acima, a informação de que “João está namorando alguém” é uma pressuposição que faz parte do *common ground* dos participantes, falantes A e B. Ainda, é importante destacar que o tópico da sentença não é apenas o sujeito ‘o João’ e sim a pressuposição de o “João esteja namorando alguém”.

TÓPICO MARCADO

O termo da oração com função informacional de tópico pode não ser marcado ou pode apresentar uma estrutura própria que destaque o constituinte com função de tópico na sentença (PONTES, 1987; PRINCE, 1998; ROBERTS, 2006; entre outros). A este último tipo de construção é dado o nome de estrutura de tópico marcado. Esse termo pode ocorrer em diversas posições sintáticas: sujeito, objeto, adjunto, complemento etc.

Um tópico marcado é aquele que recebe algum tipo de marcação distinta, seja ela uma estrutura sintática que privilegie o elemento com função de tópico, uma marcação prosódica peculiar ou ainda um morfema. O PB apresenta quase todos estes tipos de marcação, exceto, a marcação morfológica. Sobre a marcação fonológica, é possível identificar um pico ascendente em constituintes de tópico, enquanto em constituintes de foco, há um pico de curvatura descendente⁴.

No que diz respeito à marcação sintática, a língua apresenta diversas construções, como passiva, clivadas, deslocamento à esquerda. Observe, respectivamente os exemplos:

- (8) O bolo foi comprado pelo João.
- (9) Foi o João que comprou o bolo.
- (10) O bolo ele.
- (11) O bolo

A primeira sentença, em (8), é um caso típico de voz passiva. Essa estrutura é abordada nas gramáticas e livros didáticos da Educação Básica. Entretanto, Pontes (1987) sinaliza que tal

4 Para mais informações sobre marcações prosódicas de tópico e foco, consultar: PIERREHUMBERT e HIRSCHBERG, 1990 (para o inglês), CAGLIARI, 1980; ILARI, 1992; MENUZZI e ROISENBERG, 2010, (para o português).

estrutura parece não ser frequente na oralidade, e sim na escrita. A autora também enfatiza que é uma impressão sua e seria necessário um estudo de frequência para comprovar sua hipótese. Neste trabalho, importa-nos que a estrutura tem uma função pragmática de destacar um constituinte, ‘o bolo’, na periferia esquerda da sentença. Este constituinte possui a função de tópico.

A estrutura em (9), por outro lado, é chamada pelos linguistas de sentença clivada (cf. BRAGA; KATO; MIOTO, 2009; KATO, 2010b; MODESTO, 2001; MIOTO; NEGRÃO, 2007). Este tipo de sentença, apesar de ser muito produtivo na fala, talvez não tanto na escrita, não é abordado na Educação Básica. Entretanto, também é interessante para explorar os conceitos de informação nova e informação dada ou velha no discurso. A estrutura é sempre formada por “foi x que y”. A variável x representa a informação nova ou foco e a variável y representa a pressuposição ou tópico. No exemplo acima, o foco é representado pelo constituinte ‘o João’, enquanto o tópico ou pressuposição é ‘alguém comprou o bolo’.

As sentenças (10) e (11), por fim, são representações de deslocamento, estruturas que já apresentamos em seções anteriores. Enquanto (10) apresenta uma estrutura de deslocamento com retomada de pronome, (11) apresenta uma lacuna na posição original do constituinte deslocado que tem função informacional de tópico.

FOCO

Conforme visto anteriormente, foco indica a informação nova, solicitada pela pergunta. O elemento com essa função informacional recebe uma marcação prosódica peculiar descendente (cf. PIERREHUMBERT; HIRSCHBERG, 1990 (para o inglês), ILARI, 1992; CAGLIARI, 1980 (para o português)). Compare os dois diálogos a seguir, o primeiro apresentado anteriormente e repetido aqui por conveniência.

- (12) A: Quem o João tá namorando?
B: O João tá namorando A MARIA.
- (13) A: Quem tá namorando a Maria?
B: O JOÃO tá namorando a Maria.

Nos diálogos acima, podemos identificar que para cada pergunta, existe uma marcação de foco distinta, representada pelo constituinte em caixa alta. Apesar das sentenças serem as mesmas, cada pergunta desencadeia uma estrutura informacional específica. Em (12), o sujeito 'a Maria' tem a função informacional de foco, já que é o elemento que representa a informação requisitada. Por outro lado, em (13), o elemento que representa o foco é 'o João'.

Uma proposta semântica para foco é dada em Rooth (1985, 1995). O autor defende que constituintes com função de foco apresentam uma marcação fonológica e evocam um conjunto de possíveis respostas alternativas para a pergunta. As sentenças com marcação de foco possuem seu significado semântico e seu significado de foco, que indica a adequabilidade entre a pergunta e a resposta. Voltando aos diálogos anteriores, enquanto os significados das duas respostas são idênticos, os conjuntos de respostas possíveis para (12)A e (13)A são distintos. Se considerarmos que no contexto tenhamos disponíveis os indivíduos: João, Marcos, Pedro, Maria, Ana, Paula, teremos os seguintes conjuntos, que representam o significado semântico do foco da resposta:

- (14) A semântica de foco de (12)B = {O João tá namorando a Maria, O João tá namorando a Ana, O João tá namorando a Paula}
- (15) A semântica de (13)B = {O João tá namorando a Maria, O Marcos tá namorando a Maria, O Pedro tá namorando a Maria}

Observe que o conjunto de foco para a resposta em (12) diz respeito a alternativas com o mesmo sujeito. Apenas o termo sintático objeto alterna. Por outro lado, o conjunto de foco para a resposta em (13) apresenta alternativas nas quais o sujeito se altera e o objeto permanece o mesmo. Essa formulação é importante para mostrar que, apesar das sentenças serem as mesmas em (12)B e (13)B, elas apresentam articulações diferentes na Estrutura Informacional. Essas articulações indicam a adequabilidade entre a pergunta dada e a resposta proferida. A relação de adequação entre a pergunta e a resposta é definida na literatura por congruência (cf. ROOTH, 1995; ROBERTS, 1996; BÜRING, 1999, 2003, 2014). Tal congruência está relacionada à semântica da pergunta dada (cf. HAMBLIN, 1958, 1973; KARTTUNEN, 1977) e à semântica de foco da resposta⁵. A congruência entre pergunta/resposta é essencial para compreendermos a relação entre estes elementos do discurso e em que situações são adequados ou não.

5 A semântica da pergunta, segundo Hamblin (1973, p. 47) corresponde a um conjunto de possíveis respostas disponíveis no discurso.

METODOLOGIA DE LINGÜÍSTICA ATIVA E ESTRUTURA INFORMACIONAL

Há algum tempo, pesquisadores das diversas áreas da linguística demonstram uma preocupação em levar os conhecimentos adquiridos na academia, nas pesquisas científicas para a sala de aula. Houve um movimento inicial de vertentes mais relacionadas ao desenvolvimento do texto, como Linguística Textual e Análise do Discurso, para inserir conceitos das áreas nos documentos legais que normatizam o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, como já apontado por diversos pesquisadores das áreas mais relacionadas à gramática, havia uma predileção pelos estudos do texto, em detrimento à análise de fenômenos gramaticais, sob uma ótica menos prescritiva e mais investigativa.

Pesquisadores como Lobato (2003), Castilho (1998), Perini (2006), e mais recentemente, Pires de Oliveira (2007), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Quarezemin (2017) e Pilati (2017), têm demonstrado um interesse particular de disseminar as descobertas relacionadas à descrição e à formalização da gramática das línguas, sobretudo do português, para a Educação Básica. Este é um grande desafio, como todos apontam, entretanto extremamente necessário para dar sentido prático a anos e anos de pesquisa acadêmica, além de tornarem o Ensino da Língua Portuguesa muito mais interessante aos alunos.

METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM LINGÜÍSTICA ATIVA

Os conceitos básicos da Metodologia Ativa de Aprendizagem e de trabalhos como de Pilati (2017) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), que exploram alternativas mais promissoras para o ensino da gramática nas escolas, são norteadores para a elaboração da proposta de sequência didática a ser apresentada mais adiante.

Pilati (2017), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), entre outros pesquisadores da linguística, em especial as áreas mais voltadas para as investigações dos fenômenos pertinentes ao estudo gramatical, já apontaram em suas pesquisas que um dos grandes problemas das gramáticas e dos livros didáticos voltados para o ensino da educação básica é que os fenômenos linguísticos são sempre apresentados como uma lista de regras, sem muita conexão entre uma regra e outra e sem uma explicação mais generalizada. Os livros didáticos geralmente assumem o método normativo e prescritivo presentes nas gramáticas tradicionais para apresentar e explorar os conceitos da língua. E com temas relacionados à Estrutura Informacional não é diferente.

O grande desafio para linguistas que buscam trazer o conhecimento científico para a sala de aula é mostrar ao aluno que ele já é fluente em sua língua, que conhece muito mais do que imagina de sua gramática. E aqui estamos falando da gramática gerativa a lá Chomsky, da faculdade da linguagem, da capacidade inata que todo indivíduo possui de adquirir uma língua (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, QUAREZEMIN, 2017, PILATI, 2017).

Para isso, o professor de língua portuguesa deve buscar alternativas de trazer à consciência o conhecimento linguístico que os alunos já possuem, mas que não tem dimensão disto. Ou seja, o professor deve tornar o conhecimento implícito de língua em conhecimento explícito. Como defendido por Quarezemin, 2017 por diversas vezes, o usuário da língua deve ser tornar consciente de sua própria língua. A grande missão do professor é transformar o método tradicional totalmente prescritivo e normativo em uma metodologia científica, com levantamento e descrição dos dados, formulação e testagem de hipóteses, análise dos resultados para possíveis generalizações, por fim avaliação da aprendizagem.

Desta forma, estudar a nossa língua passará de uma tarefa maçante e difícil que é decorar regras, muitas vezes sem sentido, para o desenvolvimento do saber científico, investigativo em sala de aula, muito mais instigante e motivador, no qual o aluno se torna participante ativo do processo de aprendizagem.

Temos consciência de que mudar tão radicalmente as aulas de língua portuguesa não é tarefa fácil. Há um plano pedagógico a cumprir, uma cobrança por preparar o aluno para o vestibular e para o mercado de trabalho. Há também, muitas vezes, o desinteresse do aluno pela escola, sem contar as dificuldades estruturais que todos enfrentamos. Entretanto, se quisermos mudar o conceito das aulas de língua portuguesa, precisamos urgentemente aceitar este desafio.

Para isso, há alguns caminhos que são apontados por pesquisadores e professores que possuem esta mesma preocupação. Uma das propostas, que assumimos nesta pesquisa a de uma aprendizagem baseada nos princípios da linguística ativa, defendida por Pilati (2017). A proposta, que toma como ponto de partida as Metodologias Ativas de Aprendizagem, busca trazer a consciência linguística do aluno a partir de observação concreta dos fenômenos. Busca, ainda, transformar as intermináveis listas de regras em um sistema articulado.

A autora apresenta princípios da aprendizagem linguística ativa, baseado em Bransford *et al.* (2007), que são: (i) Levar em consideração o conhecimento prévio; (ii) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; (iii) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de atividades metacognitivas.

Primeiramente, é necessário que o professor de língua portuguesa considere que todo aluno já é um falante fluente de sua língua e, desta maneira, possui conhecimentos sobre os fenômenos, ainda que sejam implícitos. Diante disto, o professor deve estimular seus alunos a trazerem à tona seus conhecimentos e suas impressões sobre o assunto. Depois de identificar os conhecimentos que os alunos trazem consigo, deve buscar diversos métodos para apresentar e aprofundar os conhecimentos do tema. Por fim, relacionada ao princípio 3, a proposta é desenvolver junto aos alunos atividades nas quais eles se tornem protagonistas, construtores do saber, e vivenciem a produção científica na sala de aula.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA EXPLORAR OS CONCEITOS DE ESTRUTURA DA INFORMAÇÃO

Pilati (2017, p. 118-119) propõe uma sequência didática para aprendizagem linguística ativa. Esta sequência é composta por seis momentos: 1) Avaliação do conhecimento prévio dos alunos; 2) Experiência Linguística; 3) Reflexões Linguísticas; 4) Organização das ideias; 5) Apresentação das Ideias; 6) Aplicação dos conhecimentos nos textos. Para desenvolver uma sequência didática que tenha como tema principal os componentes da Estrutura Informacional, tomaremos como ponto de partida a proposta de Pilati.

Quadro 1 – Sequência Didática: A Estrutura da Informação e a organização do texto

1) Avaliação do conhecimento prévio dos alunos	Aula 1 – Apresentar textos literários e outras categorias escritas que destaquem a estrutura da informação. Pedir para os alunos pensarem sobre essas estruturas e se eles acreditam ser adequadas para serem usadas na linguagem formal (seja escrita ou oral). Metodologia: TPS – Think, Pair, Share ⁶ Pensar, unir e compartilhar 1º momento – cada aluno responde às perguntas: O que você acha dessas estruturas? São simples ou complexas? Podem ser utilizadas em nossa fala cotidiana ou em uma escrita mais formal? 2º momento – em duplas, eles complementam as percepções do outro 3º momento – em grupos de 5 a 7 pessoas, os alunos compartilham as descobertas
-------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6 A Metodologia Ativa *Think, Pair, Share* consiste em primeiramente o aluno fazer uma análise individual de determinado assunto, para, em um segundo momento, discutir as descobertas em dupla. Por fim, compartilhar em grupo suas reflexões.

<p>2) Experiência Linguística</p>	<p>Aula 2 – A partir dos textos analisados na aula anterior, apresentar os conceitos da Estrutura Informacional (conceitos de velho e novo).</p> <p>Explorar detalhadamente os conceitos de tópico, foco, pressuposição, <i>common ground</i>, além das estruturas possíveis para marcação destes fenômenos.</p> <p>Pedir para que os alunos pesquisem os conceitos de figuras de sintaxe apresentados pelas gramáticas e livros didáticos: <i>anacoluto</i>, <i>antecipação</i>, entre outros que privilegiem a estrutura da informação</p>
<p>3) Reflexões Linguísticas</p>	<p>Aula 3 – Metodologia: Sala de aula invertida</p> <p>Os alunos apresentarão os conceitos que encontraram sobre <i>anacoluto</i> e <i>antecipação</i> e responderão às perguntas: i) estas estruturas podem ser explicadas a partir dos conceitos da Estrutura da Informação? ii) as definições apresentam certo preconceito? iii) estes tipos de estrutura estão presentes na linguagem, seja falada ou escrita?</p> <p>Apresentar sentenças escritas em que haja o uso da vírgula para separar sujeito de complemento e pedir para que os alunos comentem se há alguma relação com a organização da estrutura informacional da sentença.</p> <p>Após, apresentar trechos de vídeos em que falantes cultos utilizem estruturas de tópico (pode-se mesmo utilizar a fala de Bechara em entrevista em no Programa do Jô, em 2008)</p> <p>Finalizar com um debate e reflexão.</p>
<p>4) Organização das ideias</p>	<p>Aulas 4 e 5 – Metodologia de Gamificação</p> <p>Desenvolver atividades metacognitivas que auxiliem na sistematização e na maturação das ideias. Cada atividade tem como objetivo amadurecer um dos conceitos a serem trabalhados. (Os jogos estão detalhados na seção a seguir)</p> <p>Dominó da conversação – Foco e tópico</p> <p>Cara a cara do diálogo – <i>Common ground</i></p> <p>Quebra-cabeça de perguntas e respostas – Pressuposição</p>

5) Apresentação das Ideias	Aula 6 – Metodologia Gamificação Desenvolver junto com os alunos materiais concretos (jogos) que tornem conscientes os conceitos Os alunos, a partir das ideias dos três jogos acima, desenvolverão, em grupo, jogos que explorem os conceitos de: <i>common ground</i> , foco, tópico, pressuposição. Aula 7 - Estes jogos serão expostos e vivenciados (entre os próprios grupos e com outras turmas)
6) Aplicação dos conhecimentos nos textos	Aula 8 - Metodologia: aprendizagem baseada em times Os alunos desenvolverão coletivamente textos orais e escritos a partir dos conhecimentos adquiridos. Dividir em grupos e em gêneros textuais. Aula 9 – Por fim, os alunos farão uma reflexão se o processo foi ou não importante para melhorar a organização das ideias no texto.

Fonte: elaborado pela autora

JOGOS DA ESTRUTURA INFORMACIONAL

DOMINÓ DA CONVERSAÇÃO

OBJETIVO:

Fazer com que o aluno reflita sobre os conceitos de tópico e foco e que identifique a dinamicidade que a linguagem apresenta em relação à mudança de papel dos elementos da estrutura informacional.

Materiais:

Material resistente para confeccionar as peças do dominó, como caixa de leite revestida

Papel para revestir as caixas

Trechos de sentenças que comporão as peças

PASSO A PASSO:

Cada peça do dominó deve apresentar duas informações: uma velha e uma nova. A informação nova na peça seguinte se tornará velha e com isso os participantes têm como tarefa irem encontrando as informações novas que se encaixam com a última informação na peça de dominó.

A sala será dividida em 3 grupos. O grupo 1 receberá o kit de dominó já com os trechos de sentença definidos, nos quais é possível montar sequência lógica. O grupo 2 receberá o kit também com trechos de sentença, porém em que não é possível estabelecer uma sequência lógica. Por fim, o grupo 3 receberá um kit em branco, apenas com a primeira peça preenchida, para que elabore os trechos de sentença das demais peças.

Após a vivência cada grupo deve compartilhar como foram as sensações. O grupo 1 pode destacar a importância de se estabelecer uma sequência lógica. O grupo 2, as dificuldades que há de relacionar uma sentença a outra, se elas não possuem um elo de ligação. O grupo 3, por fim contará as vantagens e desvantagens de receber um jogo em branco.

CARA A CARA DO DIÁLOGO

OBJETIVO:

Aprimorar o conceito de *common ground* e refletir o quanto é importante para o desenvolvimento de um texto, seja ele oral ou escrito.

MATERIAIS:

Confeccionar dois personagens: João e Maria (pode ser um boneco, uma imagem, uma foto etc.)

Cartões com informações do João e cartões com informações da Maria

PASSO A PASSO:

A sala será dividida em 2 grupos. Um grupo representa o João e o outro representa a Maria. Cada grupo terá um conjunto de cartões com informações diversas, que representam o *background* de cada personagem. Algumas informações coincidem, outras não. Um grupo começa, apresentando qualquer cartão. O outro deve buscar em seu conjunto de cartões um idêntico aquele. Se encontrar, o grupo pontua, se não encontrar, não pontua. Depois é a vez

do outro grupo e assim sucessivamente. Os cartões serão organizados em: 1) informações previamente compartilhadas; 2) informações não compartilhadas. Após a vivência, fazer reflexão com os alunos e destacar a importância das informações fazerem parte do *common ground* dos participantes. Também destacar que as informações não compartilhadas previamente passam a fazer parte do *common ground*, a partir do momento que o participante a aceita como verdadeira.

QUEBRA CABEÇA DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

OBJETIVO:

Aprimorar o conceito de pressuposição a partir da combinação entre perguntas e respostas.

MATERIAIS:

- (a) Dois conjuntos de cartões;
- (b) Um conjunto com as seguintes perguntas:
 - 1) O que aconteceu?
 - 2) O que o Pedro fez?
 - 3) O que o Pedro lavou?
 - 4) Quem lavou a louça?
 - 5) O que aconteceu com a louça?
- (4) Outro conjunto com as seguintes respostas, sendo que há uma diferença de cor entre a parte pressuposta e a parte de informação nova:
 - 1) O PEDRO LAVOU A LOUÇA. Ele está muito satisfeito. Ela agora está limpa.
 - 2) Ele LAVOU A LOUÇA. Ela agora está limpa.
 - 3) Ele lavou A LOUÇA. Ela agora está limpa.
 - 4) PEDRO a lavou. Ele está muito satisfeito.
 - 5) PEDRO LAVOU. Ele está muito satisfeito.

PASSO A PASSO:

Cada participante receberá um cartão (que pode ser uma pergunta ou uma resposta). Os kits de perguntas e respostas devem ser adaptados ao conjunto de alunos. Aqui temos exemplo de um kit, que contempla 10 alunos. A tarefa é encontrar seu par correspondente, ou seja, a resposta que responde adequadamente à pergunta. Após todos os pares se encontrarem, fazer uma reflexão sobre a relação informação pressuposta, informação nova e perguntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, propomos explorar os conceitos da Estrutura Informacional, a partir de metodologias ativas de aprendizagem, de forma que possam ser aplicadas na Educação Básica. Temas como informação nova e velha, ou tópico e foco não são abordados nas gramáticas tradicionais. Quando o são, é de maneira periférica e muitas vezes estigmatizada. As gramáticas descritivas, por outro lado, discutem o tema de uma forma mais próxima do uso da língua e pode ser uma alternativa para servirem como base.

Exploramos conceitos de foco, tópico, pressuposição e *common ground*, congruência a partir de uma perspectiva teórica formal semântica e pragmática da língua. Foco corresponde a uma informação nova no discurso, enquanto tópico apresenta a informação velha, já disponível. Pressuposição, por sua vez, indica a informação compartilhada entre os participantes do discurso. Esta, muitas vezes, coincide com o tópico. O *common ground* é o conjunto de informações compartilhadas, ou seja, o conjunto de pressuposições. E congruência, por fim, diz respeito à adequação entre pergunta e resposta. Uma resposta congruente é uma resposta adequada à pergunta. Estes conceitos podem ser trabalhados de maneira mais investigativa e lúdica na Educação Básica, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Para isto, a partir de metodologias ativas já existentes, propomos uma sequência didática, com diversos métodos ativos, jogos e experimentação concreta, que explora os conceitos básicos da Estrutura Informacional.

Aplicar propostas inovadoras como a apresentada aqui não é tarefa fácil para o professor do Ensino Básico. Todos nós enfrentamos muitas barreiras e empecilhos para desconstruir preconceitos. Entretanto, se trouxermos o espírito investigativo e questionador da academia,

além de buscarmos formas mais participativas e concretas para explorar os fenômenos da língua, tão presentes em nosso cotidiano, certamente formaremos estudantes muito mais envolvidos e muito mais interessados em ter consciência de sua língua.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRAGA, Maria Luiza; KATO, Mary Aizawa; MIOTO, Carlos. As construções-Q no português brasileiro culto falado: relativas, clivadas e interrogativas. In: KATO, Mary Aizawa; NASCIMENTO, Milton (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Volume II. Campinas: Editora Unicamp, 2009.
- BRANSFORD, John *et al.* (org.). **Como pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.
- BÜRING, Daniel. Topic. In: BOSCH, Peter; VAN DER SANDT, Rob (ed.). **Focus – Linguistic, Cognitive, and Computation Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 142-165, 1999.
- BÜRING, Daniel. On D-trees, beans, and B-accents. **Linguistics & Philosophy**. 26 (5): p. 511-545, 2003.
- BÜRING, Daniel. Contrastive Topic. In: FÉRY, Caroline; ISHIHARA, Shinichiro (ed.). **Handbook of Information Structure**. Oxford University Press, 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Entoação do Português Brasileiro. **Estudos Linguísticos 3**. Araraquara: UNESP, 1980.
- CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. ERTESCHIK-SHIR, Nomi. **Information Structure: The Syntax-Discourse Interface**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- GAZDAR, Gerald. **Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logical Form**. New York: Academic Press, 1979.
- GRICE, Herbert Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (ed.). **Syntax and Semantics**, v. 3. New York: Academic Press, p. 41-58, 1975.
- HAMBLIN, Charles. Questions in Montague English. *Foundations of Language* 10: 41-53 (Reprinted in Partee B. (ed.) (1976) **Montague Grammar**, Texas: University of Texas Press, 1973.
- ILARI, Rodolfo. **A Perspectiva Funcional da Frase Portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- KARTTUNEN, Lauri. The syntax and semantics of questions. **Linguistics and Philosophy**. 1: p. 3 – 44, 1977.
- KATO, Mary Aizawa. Clivadas sem operador no português brasileiro (Clefts without na operation in Brazilian Portuguese). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 8, n.2, p. 61-77, 2010b.

LOBATO, Lucia. **O que o professor de Ensino Básico deve saber Sobre Gramática?** Trabalho apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC, Fortaleza, 2003.

MIOTO, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda. As sentenças clivadas não contêm uma relativa. In: CASTILHO, Ataliba; TORRES MORAIS, Maria Aparecida; LOPES, Ruth Vasconcelos; CYRINO, Sonia (org.). **Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro**, p. 159-183. São Paulo, FAPESP. Campinas: Pontes Editores, 2007.

MODESTO, Marcello. **As construções clivadas no português do Brasil:** relações entre interpretação focal, movimento sintático e prosódia. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2001.

PERINI, Mario. **Princípios de linguística descritiva:** introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

PIERREHUMBERT, Janet; HIRSCHBERG Julia. The meaning of intonational contours in the interpretation of discourse. In: COHEN, Philip; MORGAN, Jerry; POLLACK, Martha (ed.). **Intentions in Communication**. Cambridge: MIT Press, p. 271-311, 1990.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2. ed., 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. A semântica na sala de aula. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.). **Educação e Linguística:** ensino de línguas, 2007.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PONTES, Eunice. **O tópico no português do Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 1987.

PRINCE, Ellen. On the Limits of Syntax, with reference to Left-Dislocation and Topicalization. In: CULICOVER, Peter; McNALLY, Louise (ed.). **Syntax and Semantics: The Limits of Syntax**. San Diego: Academic Press, p. 281-302, 1998.

QUAREZEMIN, Sandra. Ensinar Linguística na Escola: um confronto com a realidade. **Working Papers em Linguística**, 18(2): 69-92, Florianópolis, ago./dez. 2017.

REINHART, Tanya. Pragmatics and Linguistics: An Analysis of Sentence Topics. **Philosophica** 27, p. 53-94, 1982.

ROBERTS, Craige. Information Structure in Discourse: Towards an Integrated Formal Theory of Pragmatics. In: TOON, Jae-Hak; KATHOL, Andreas (ed.). **OSU Working Papers in Linguistics 49:** Papers in Semantics, p. 91-136, 1996.

ROOTH, Mats. Focus. In: LAPPIN, Shalom; FOX, Chris (ed.). **Handbook of Contemporary Semantic Theory**. London: Blackwell, p. 271-298, 1995.

ROOTH, Mats. **Association with focus**. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Amherst, 1985.

STALNAKER, Robert. Common ground. **Linguistics and Philosophy** 25, p. 701-721, 2002.

CADERNO DE RESPOSTAS

ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A SEMÂNTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

SINGULAR, PLURAL E OUTRAS GRANDEZAS

Ana Paula Quadros Gomes¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, RJ, Brasil

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta: Explore as contribuições dos alunos, até conduzi-los à percepção de que não dá para reduzir todo o significado nominal a uma de duas alternativas de interpretação, ou “exatamente um ser” ou “dois ou mais seres”. Ajude-os a ver que certos sentidos da forma singular ficam perdidos no plural. Por exemplo, ‘muito pouco chão’ pode ser interpretado como a falta de uma base suficientemente sólida para dar segurança a certa conduta ou decisão, mas ‘poucos chãos’, não; ‘pouco pão’ significa fome, escassez de alimentos em geral, mas ‘poucos pães’ não; ‘pouco irmão’ pode indicar ausência de atitudes fraternas, mas ‘poucos irmãos’ indica um número baixo de outros filhos dos mesmos progenitores; etc.

ATIVIDADE 2

Expectativa de resposta: ‘Preguiça’ é o nome de um animal e também o de uma disposição humana. Vamos começar por onde só há imagens, sem nada escrito: a forma singular do nome pode designar um único animal em (1) e a disposição em (2); a forma plural só pode designar o animal (3). (Nós não usamos ‘preguiças’ para falar de uma quantidade grande de moleza – por quê?) Em (4), temos um sintagma nominal (uma frase, desenvolvida a partir de um núcleo que é um nome) no singular; mesmo sem a figurinha, só entenderíamos esse sintagma como falando do animal, não da disposição, por causa do adjetivo “dorminhoca”. Em (5), temos novamente um sintagma nominal, mas agora podemos tanto estar falando de um número grande de bichos quanto de uma moleza muito grande; e tanto em (6) quanto (7), com sentenças completas, o nome tem uma interpretação só, a da disposição. A palavra ‘preguiças’, no plural, só pode ser

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3476-0193> E-mail: anaquadrosomes@letras.ufrj.br

usada para o bicho, descrevendo as figuras (3) e (5). O desafio mostra que nomes contáveis aceitam o plural tranquilamente, mas os massivos não, mesmo considerando acepções distintas para a mesma palavra. E revela que, quanto mais estrutura – palavra, sintagma, sentença – mais resolvida fica a interpretação. Uma forma singular nem sempre é interpretada como um só – ‘muita preguiça’ descreve 4 bichos em (5).

A QUANTIFICAÇÃO NOMINAL E O ENSINO DOS PRONOMES INDEFINIDOS

Rivanildo da Silva Borges
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí,
Valença do Piauí, PI, Brasil
Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins
Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, Brasil

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta: alternativa (C). Na frase está dito que “alguns homens são vendidos a preço de banana”. Considerando a noção de quantificação, percebemos que o item ‘alguns’ realiza uma quantificação existencial: existem homens (mais de um homem) que se vendem a preço de banana. Apenas isso é dito na frase. Não se conclui daí nem a alternativa (A) – em que há quantificação universal – nem a alternativa (E) – em que há a negação da existência de homens que se vendam a preço de banana. As alternativas (B) e (D) estabelecem um limite mínimo – no caso de (B), 50% mais um; no caso de (D), uma quantidade vaga – que não se verifica na sentença original. A alternativa (C), enfim, apresenta a negação da quantificação universal, que realmente não ocorre na frase original. Essa, portanto, das cinco alternativas, é a única que apresenta uma leitura acarretada pela frase de Millôr Fernandes.

ATIVIDADE 2

Expectativa de resposta: alternativa (B). A sentença “Nenhuma mulher tem o que espera” é representada em forma de conjunto por meio de uma interseção vazia, como aparece na alternativa (B), pois ‘nenhuma’ é um quantificador universal, indicando que nenhuma entidade

do conjunto das mulheres (conjunto da cor laranja) faz parte do conjunto das pessoas que têm o que esperam (conjunto da cor verde).

ATIVIDADE 3

Expectativa de resposta: alternativa (D). Na sentença, o item ‘todo’ indica que os alunos conheceram a totalidade (ou a integralidade) de um museu. A presença do determinante ‘o’ faz com que a ação de ‘todo’ recaia sobre um elemento específico existente, o único museu da cidade. A leitura, portanto, é a de que os alunos conheceram “todas as partes” do museu, que conheceram o museu inteiro.

ATIVIDADE 4

Expectativa de resposta: nos itens (A) e (C), a expectativa é de que o aluno circule todas as casas da Rua da Amizade. Já no item (B), existe a possibilidade de o aluno circular apenas uma das casas da Rua da Amizade (escolhendo aleatoriamente) ou de o aluno circular todas as casas da Rua da Amizade (realizando a totalização). A discussão suscitada por essa questão é exatamente a da natureza peculiar da denotação do ‘qualquer’ frente aos outros dois itens que utilizamos para nos referirmos a totalidades.

ATIVIDADE 5

Expectativa de resposta: a) Título 1; b) Título 2. O título 1 é ambíguo entre uma leitura distributiva (i) e uma leitura universal (ii): i) R\$100 mil pode ser o montante, isto é, a quantidade de dinheiro que vai ser doada para o conjunto de todas as famílias; ii) R\$100 mil pode ser valor que cada família receberá. O título 2 licencia apenas a leitura distributiva.

A SEMÂNTICA DOS NOMINAIS NUS E O ENSINO DA CRASE

Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins
Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, Brasil
Rivanildo da Silva Borges
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí,
Valença do Piauí, PI, Brasil

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta: alternativa (a). Por se tratar de uma atividade inicial, a ideia é a de introduzir a reflexão sobre a ausência/presença do artigo como realização linguística da indefinição/definição no PB. O significado de ‘distância’ em (b) está especificado pelo que segue (“de 100 metros do ponto de táxi”). Já em (a), ‘distância’ indica qualquer distância.

ATIVIDADE 2

Expectativa de resposta: alternativa (a). O nome ‘terra’ poderia receber a expressão ‘qualquer’, portanto se trata de um sintagma não-específico.

ATIVIDADE 3

Expectativa de resposta: alternativa (b). Como ‘shopping’ é um nome comum, sua denotação passará de específica para não específica ao removermos o determinante ‘o’.

ATIVIDADE 4

Expectativa de resposta: alternativa (a). A crase marca a presença do ‘a’ preposição e do ‘a’ artigo, portanto, ‘biblioteca’ está sendo utilizado em sentido específico.

ATIVIDADE 5

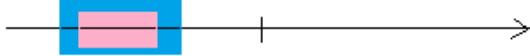
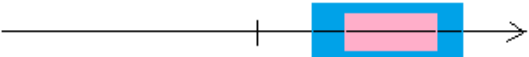

Expectativa de resposta: alternativa (c). Após a leitura do texto, percebemos que ‘Bola’ é uma referência à Terra e que ‘bola’ se refere à bola de futebol. De fato, ‘a Bola’ (primeira ocorrência) tem significado definido, porém não há preposição para fundir-se ao artigo ‘a’, logo no sintagma ‘a Bola’ não há crase. Já o sintagma ‘a bola’ (segunda ocorrência) é precedido por preposição e está sendo utilizado com significado específico, portanto deveria haver crase.

DESCRIÇÃO SEMÂNTICA DE TEMPO GRAMATICAL E ASPECTO E O ENSINO DOS “TEMPOS VERBAIS”¹

Marcela Martins de Freitas Guedes
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta

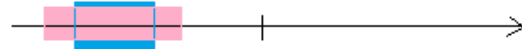
- 1- Semana passada, a Clarice andou de bicicleta MRef: Semana passada
MEv: a Clarice andar de bicicleta
- 
- 2- Amanhã, a Stella vai fazer um bolo. MRef: amanhã
MEv: a Stella fazer um bolo
- 
- 3- Neste momento, eu estou dando aula. MRef: neste momento
MEv: eu estar dando aula
- 

¹ Adaptação da minha dissertação de mestrado (GUEDES, 2019)

CADERNO DE RESPOSTAS
ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A SEMÂNTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

4- Naquela hora, ela estava ouvindo rádio.

MRef: naquela hora
MEv: ela estar ouvindo
rádio.



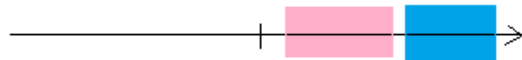
5- Hoje cedo, ele já tinha terminado o serviço.

MRef: hoje cedo
MEv: ele terminar o
serviço





6- Mês que vem, tudo estará resolvido.

MRef: mês que vem
MEv: tudo estar resolvido



Legenda:

Momento de referência 
Momento de evento 
Momento de fala |

A SEMÂNTICA DAS LOCUÇÕES VERBAIS

Roberlei Alves Bertucci

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Linguagem e
Comunicação, Curitiba, PR, Brasil

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta: alternativa (c)

ATIVIDADE 2

Expectativa de resposta: alternativa (d)

ATIVIDADE 3

Expectativa de resposta: alternativa (d)

ATIVIDADE 4

Expectativa de resposta:

- a.(V)
- b.(F)
- c.(V)
- d.(V)

ATIVIDADE 5

Expectativa de resposta: alternativa (a)

A SEMÂNTICA DOS MODIFICADORES E O ENSINO DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS

Luciana Sanchez Mendes

Universidade Federal Fluminense, Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística
Teórica e Experimental (GEPEX), Niterói, RJ, Brasil

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta:

As sentenças selecionadas são:

- (X) Alguns políticos são corruptos.
- (X) Os políticos que são corruptos não merecem o salário que tem.

A ideia da atividade é familiarizar o aluno com a notação de conjuntos associada à interpretação de sentenças em língua portuguesa. Além disso, o exercício mostra a similaridade de significado formal entre sentenças com orações adjetivas restritivas e a quantificação com 'alguns'.

ATIVIDADE 2

Expectativa de resposta:

Em (a), a oração 'que é reitor da UFF' é uma oração adjetiva explicativa uma vez que está adicionando uma informação ao nome próprio 'Antonio Claudio', que não permite restrição.

Da mesma forma, em (b), a oração 'que sempre está ocupado' também é explicativa. Embora o item modificado não seja um nome próprio, o sintagma 'o reitor da UFF' denota apenas um indivíduo (ver capítulo 3 deste volume). A letra (c) pode ser considerada como explicativa ou restritiva, dependendo da interpretação. Se se considera que todos os alunos estão cheios de

compromissos, então a oração é explicativa; mas se se supõe que apenas alguns alunos estão cheios de compromissos, então a sentença é restritiva.

Este exercício tem o objetivo de despertar a reflexão sobre a diferença de significado das sentenças restritivas e explicativas para além da questão da pontuação. O professor pode associar a sentença em (c) com a atividade de conjuntos da Atividade 1.

ATIVIDADE 3

Expectativa de resposta:

Passo 1: Formando sentenças simples

Nesta etapa, os predicados verbais se organizam com argumentos para formar orações simples. As figuras abaixo representam os itens materializados utilizados. Eles podem ser de cartolina, papelão ou qualquer material concreto disponível.

Itens:

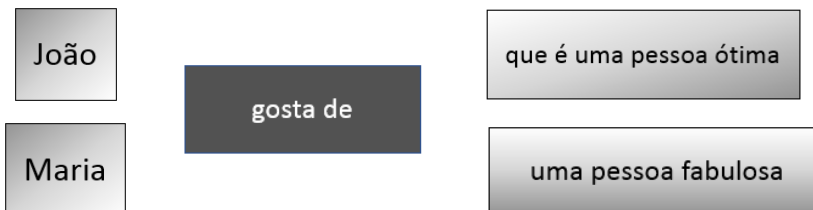


Formações:



Passo 2: Inserção de itens explicativos

Itens:



Formações:

João	uma pessoa fabulosa	gosta de	Maria
------	---------------------	----------	-------

João	que é uma pessoa ótima	gosta de	Maria
------	------------------------	----------	-------

João	gosta de	Maria	uma pessoa fabulosa
------	----------	-------	---------------------

João	gosta de	Maria	que é uma pessoa ótima
------	----------	-------	------------------------

O trabalho com itens concretos auxilia a mostrar a relação entre aposto e oração subordinada explicativa. A forma como os itens são colocados, sobretudo quando dizem respeito ao item na posição de sujeito salienta o seu estatuto de inserção ou comentário.

Para mais informações da aplicação da atividade com recursos da Gramaticoteca (conjunto de materiais para experimentação linguística com base na metodologia da aprendizagem ativa), acesse <https://www.youtube.com/watch?v=Ghvv3sb9lFE>.

O ENSINO DE MODIFICADORES ADVERBIAIS: ABRAÇANDO A DIVERSIDADE

Lara Frutos

Universidade Federal do Oeste do Paraná, Colegiado de Letras, Marechal Cândido Rondon, PR, Brasil

Observem que nos exercícios seguimos alguns critérios. Primeiro, todas as expressões são contextualizadas nas sentenças. Segundo, procuramos explorar seu potencial expressivo, procurando fazer o aluno refletir sobre qual é o item modificado e qual a implicação do uso do modificador para o significado da sentença. Terceiro, procuramos induzir o aluno a brincar com as palavras, substituindo as expressões para que possa se dar conta dos significados expressos pela sentença. Não utilizamos palavras e frases soltas, mas expressões contextualizadas para que se possa refletir sobre seu sentido.

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta:

- 1a. O filho define a ação de Junior de se esconder como 'tão bem'.
- 1b. Isso ocorre porque essa oração é licenciada pela palavra 'tão'.
- 1c. Elas expressam sentido de intensidade.
- 1d. (X) que ele aparecerá certamente
- 1e. Sua frase está baseada na sua crença.
- 1f. 'Certamente', 'Inegavelmente', 'Com certeza'. Atribui o significado de certeza que mãe tem sobre a afirmação.

ATIVIDADE 2

Expectativa de resposta:

2a. 'aqui' 'embaixo'

2b. Não, pois a palavra 'aqui' precisa que se esteja apontando visualmente alguma coisa para fazer sentido neste contexto.

2c. Preposição. Ela descreve a circunstância de lugar onde está o macarrão instantâneo.

2d. A expressão 'golpe baixo' no sentido figurado quer dizer que houve uma trapaça, uma atitude baixa e antiética. Usa-se 'literalmente' neste caso pois o macarrão instantâneo estava de fato localizado embaixo, e essa localização foi vista como um golpe para atrair o consumidor.

2e. Expressa que João é muito imbecil. Não, pois ser não há um modo literal de ser imbecil.

ATIVIDADE 3

Expectativa de resposta:

3a. Pois ela foi usada por Hamilton e a notícia não se compromete com o grau de probabilidade atribuído por ele para a renovação.

3b. 'Recentemente', 'em meio à pandemia', 'na quinta-feira', 'ainda'.

3c. Convenciona-se a ideia de que isso irá ocorrer no futuro.

3d. i) 'Provavelmente' expressa maior grau de certeza que 'talvez'.

ii) Hamilton não sabe dizer se a renovação com a Mercedes é uma formalidade. Então expressa dois graus de certeza diferentes em relação a isso, indicando sua dúvida ou a intenção de esconder a informação.

SINONÍMIA E EXPRESSÕES REFERENCIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMÂNTICA GRAMATICAL

Roberlei Alves Bertucci

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Linguagem e Comunicação, Curitiba, PR, Brasil

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta: Alternativa (a). No primeiro caso, ao lermos “crime menos grave” precisamos entender que ainda é crime. No segundo, são os apostos que adicionam um sentido e evitam a contradição no texto. No terceiro, não podemos falar em sinônimos, porque corrupção é um tipo de crime apenas. Então, falamos em hipônimo e hiperônimo, respectivamente, mas não de sinônimos, porque sentido e referência, ali, são distintos.

ATIVIDADE 2

Expectativa de resposta: Alternativa (d). A primeira é verdadeira porque ‘analogia’ tem o sentido de não ser real (ser só uma comparação (fictícia), por exemplo) e o sentido de ‘semelhante’, confirmada pelo Artigo 149. A segunda é verdadeira porque as mãos amarradas e o fundo negro remetem a um período histórico; mas não são decisivos para o sentido do texto verbal, que, mesmo sem a imagem, mantém seus efeitos sobre o leitor. A terceira afirmação é falsa, porque ocorre justamente o contrário: os dêiticos estão presentes no Texto (ii), em especial com pronomes (‘o’, ‘sua’).

ATIVIDADE 3

Expectativa de resposta: Alternativa (c). A é falsa porque não se fala de sinonímia no texto; B, porque há sentidos presentes tanto à direita quanto à esquerda; C é verdadeira porque é na

oposição entre a função dos envolvidos e as consequências na tragédia que se estabelece a crítica central; D é falsa porque não se sabe como cada leitor ligaria os pontos (ainda que seja esperado uma semelhança com o que Duke fez).

ATIVIDADE 4

Expectativa de resposta: Alternativa (b). A síntese está relacionada com a capacidade de juntar partes e chegar a um todo, especialmente com relação a pensamentos e ideias. Por isso, é parte da ação de resumir. A sinopse é usada especialmente para fornecer elementos que subsidiam a escolha do leitor por um livro ou um filme, por exemplo. É um tipo de resumo, mas pode ter um caráter mais persuasivo. Já o resumo é uma apresentação geral de um texto ou de um evento (um jogo, por exemplo) e o objetivo é destacar para o leitor os elementos principais.

O SIGNIFICADO DAS CONJUNÇÕES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lidia Lima da Silva

UNILAB, IHLM, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

ATIVIDADE 1

Expectativa de resposta: Não

ATIVIDADE 2

Expectativa de resposta: Sim

ATIVIDADE 3

Expectativa de resposta: Sim

ATIVIDADE 4

Expectativa de resposta: Expressa racismo