

## A SIGNIFICAÇÃO NAS QUESTÕES DE VESTIBULAR: DADOS EM PROL DE UMA TEORIA SEMÂNTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Wellisten Abreu de Souza<sup>39</sup>  
Mônica Mano Trindade Ferraz<sup>40</sup>

**Resumo:** Propostas voltadas para a inserção de conteúdos que explorem os elementos da língua como constituintes do(s) sentido(s), na interface entre a Semântica e a Pragmática, passam a ser imperiosas, haja vista os aspectos relativos à significação apresentarem-se como um dentre os níveis de importância para que se estabeleça (no ensino) a almejada análise reflexiva (linguística) sobre os fenômenos da língua. Nesses termos, o objetivo deste artigo é demonstrar a) a contribuição dos estudos semânticos na efetivação da reflexão linguística e b) a ocorrência disso em provas de vestibular, como sinal de uma mudança de paradigma. Assim, o *corpus* desta pesquisa<sup>41</sup> é composto por 3 questões extraídas de provas de vestibular de Língua Portuguesa, aplicadas em instituições de ensino superior brasileiras, com o interesse de apresentar a busca da reflexão linguística atrelada à exploração da significação. As questões não foram escolhidas pela valoração a um exame específico, ou a uma instituição promotora em que é realizado, mas por se constituírem dados da presença da reflexão linguística nesse tipo de avaliação. Em nossas análises, de cunho qualitativo, mostraremos que as questões das provas exploram o nível semântico quando é exigida a reflexão sobre o funcionamento das relações lexicais, tais como a sinonímia e a ambiguidade, como também a reflexão acerca dos efeitos de sentido de construções gramaticais. Em síntese, a almejada reflexão sobre a língua pode se efetivar por meio do trabalho com a significação.

**Palavras-chave:** Semântica; Reflexão Linguística; Questões de Vestibular.

**Abstract:** Some proposals aimed at including content to explore the elements of language as constituents of meaning(s), at the interface between Semantics and Pragmatics, become compelling considering that the aspects of meaning are presented as one among the levels of importance so that it is established (in education) the desired reflective analysis (linguistic) about the phenomena of language. In these terms, the aim of this article is to demonstrate a) the contribution of semantic studies in the effectiveness of linguistic reflection and b) the occurrence of it in public university admission exams as a sign of a paradigm shift. Thus, the *corpus* of this study consists of 4 questions drawn from admission Portuguese language exams applied in Brazilian public higher education institutions, with the interest of presenting the pursuit of linguistic reflection linked to the exploitation of meaning. The questions were not chosen for the valuation of a specific examination or of any institution, but because they provide data on the presence of linguistic reflection in this type of evaluation. In our qualitative analysis, we will show that questions from the exams explore the semantic level when it is required the reflection on the functioning of lexical relations such as synonymy and ambiguity, as well as a reflection on the meaning effects of grammatical constructions. In summary, the desired reflection on the language may be accomplished through the work with meaning.

**Keywords:** Semantics; Linguistic Reflection; Admission Exams Questions.

### 1 Considerações Iniciais

Uma das discussões mais frequentes na área da Linguística Aplicada (LA) focaliza a análise reflexiva do ensino de Língua Portuguesa (LP), fazendo com que tal ensino passe, nos últimos anos, por mudanças que busquem a melhoria de sua qualidade.

Buscar a construção de uma prática pedagógica reflexiva em sala de aula não significa a exclusão de uma abordagem normativa, posto que esta também requer reflexão sobre a língua. O que entra em pauta aqui é efetivar, na prática da aula de português, a promoção de atividades que promovam a reflexão linguística, de forma a expandir o conhecimento do nível morfossintático ao semântico-pragmático.

<sup>39</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB PROLING/UFPB e membro do grupo de pesquisa Semântica, Léxico e Cognição.

<sup>40</sup> Profª. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB PROLING/UFPB e coordenadora do grupo de pesquisa Semântica, Léxico e Cognição.

<sup>41</sup> Este artigo é um recorte da Dissertação intitulada “CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA PARA A ANÁLISE LINGUÍSTICA: um olhar sobre questões de vestibular” defendida em 2013 pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

Essa discussão não é recente, uma vez que, segundo Castilho (2010), a partir de 1985, iniciou-se uma “reação da linguística”, com as publicações de alguns linguistas no que tange ao embate à força da Gramática Tradicional nas escolas.

Destaca-se, nesse sentido, o trabalho de Geraldi (1984). Tal autor afirma que “a única coisa que [lhe] parece essencial na **prática de análise linguística** é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos” (1984, p. 68) [grifos do autor]. O autor está preocupado em apresentar sugestões de atividades voltadas para as práticas de leitura e produção de texto, para tanto ele considera a Análise Linguística (AL) como um dos eixos (associada aos anteriores) básicos do ensino de língua materna.

Essa discussão iniciada no campo da Linguística se reflete nos documentos nacionais destinados ao ensino de Língua Portuguesa. Tempos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o alçamento do Ensino Médio à posição de etapa sequencial básica da escolarização, além disso, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), torna-se possível observar uma forte preocupação em esfera legislativa nacional no que diz respeito a qual(is) prática(s) de ensino atende(m) as necessidades de formação dos alunos. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, são encontradas em tais documentos orientações para que se busque do aluno uma atitude reflexiva sobre a linguagem, visando que este atue como um analista de sua própria língua materna, invertendo-se, assim, as reinantes práticas tradicionais.

Onde tudo isso ressoará? Na elaboração das provas de vestibular. O fato é que os exames vestibulares tiveram sua elaboração norteada tanto pelas pesquisas na área da Linguística, como pelos documentos oficiais que dispõem sobre a educação no país. Atualmente, tais exames têm sido substituídos pelo ENEM, o que caracteriza uma mudança no procedimento de ingresso nas universidades, mas mantém-se a premissa de que a prova de Língua Portuguesa deve exigir a reflexão sobre a língua.

Logo, neste artigo, o que pretendemos é mostrar, a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado, como as questões de vestibular, ao longo dos anos, vêm explorando os aspectos da significação. Para tal, propomo-nos a analisar 3 questões oriundas de uma dissertação da qual este artigo se constitui.

É importante mencionar que o corpus utilizado na Dissertação é composto de questões retiradas de provas de vestibular de Língua Portuguesa, cuja coleta se deu via busca das provas em sites encontrados no Google ou diretamente nos sites de várias instituições, localizadas nas 5 regiões brasileiras. Após a composição dessa primeira seleção, recortamos 08 questões para a análise feita na Dissertação. Capturamos as imagens de tela em formato .jpeg com auxílio do editor de imagem MS Paint. Recortamos as questões a partir das provas e as trouxemos para a análise, mantendo suas características originais. Desse total, recortamos para este artigo as 3 questões que serão analisadas na seção 3.

As 3 questões tem como fenômenos abordados a relação de sinonímia, a ambiguidade lexical e o efeito de sentido de construções gramaticais. A importância desses fenômenos se deve a sua relação com o ensino, pois se tratam de processos muito recorrentes nos exames vestibulares. Em função do *curpus* recortado, delimitamos como fundamentação teórica para a análise das duas primeiras questões as discussões feitas no campo da semântica lexical, a partir da leitura de Ilari e Geraldi (2006), Marcuschi (2004) e Oliveira (2008). Já para a terceira questão, cujo enfoque estabelece uma reflexão sobre o sentido das construções gramaticais, nos valem dos conceitos apresentados pela gramática tradicional associados às discussões do campo do ensino reflexivo da língua, a partir da leitura de Geraldi (1984) e Travaglia (2002), além da discussão acerca dos operadores argumentativos, presente em Ducrot (1987) e Koch (2001).

Com essa análise pretendemos verificar como os exames de vestibular delineiam o que deve ser exigido de conhecimento dos candidatos no que concerne à exploração de aspectos da significação da língua, a partir da inserção de conteúdos como relações lexicais e o efeito de sentido de construções gramaticais, culminando numa abordagem reflexiva. Esses, na nossa visão, são indícios que apontam para a formalização de uma teoria semântica voltada para o ensino de Língua Portuguesa.

## 2 A relação entre significação e reflexão linguística

Considerando as questões componentes do *corpus*, analisaremos como são exploradas as relações lexicais, bem como os efeitos de sentido das construções gramaticais. Logo, entendemos que é preciso apresentar algumas bases teóricas, não exaustivamente, no sentido de direcionar nossa próxima seção de análises.

Conforme Marcuschi (2004, p. 264), faz-se razoável admitir que, ao tratarmos da linguagem em uso, entender os efeitos de sentido que envolvem o uso de um elemento linguístico “é sempre entender [ou entendê-lo] no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico”. Vale aqui destacar que tal “entendimento” se relaciona sempre com as ações marcadas no discurso.

Como exemplo, poderíamos pensar uma situação em que seja posta uma pergunta que envolva uma análise do efeito de sentido decorrente do uso de um *mas*. Em tal questão, o candidato deverá relacionar a situação perguntada na prova com o contexto de uso deste operador. Geralmente, este contexto é recuperado por um texto que norteia a questão. Assim sendo, se a pergunta versar sobre o valor argumentativo do *mas*, cabendo ao candidato dizer se o sentido (no uso) é adversativo, ou aditivo, deve ele intuir (reflexivamente) sobre os sentidos possíveis para chegar ao sentido real de uso de tal conectivo no contexto da questão. É sobre esse caminho reflexivo que teceremos nossas análises qualitativas.

Este propósito deve pautar a análise do vestibulando diante de algumas questões dos exames vestibulares, isto é, ele deverá observar, por exemplo, a funcionalidade das relações lexicais, como elas foram exploradas nas questões do vestibular, buscando qual o papel da relação de sentido no que diz respeito à reflexão sobre a língua em um dado quesito da prova.

Segundo Marcuschi (2004), a questão que precisa ser levantada quando falamos sobre as relações lexicais não deve ser sobre “o papel do léxico na produção de sentido [mas] sim qual a nossa forma de operar com o léxico para produzir sentido” (p. 270).

Para Tamba-Mecz (2006), devemos ter em mente que “a descrição [...] [das] relações semântico-lexicais é feita tanto em língua comum, como nos dicionários ou nas explicações de uso cotidiano” (p. 105), ou seja, o estabelecimento de relações lexicais tais como a sinonímia e a antonímia, a ambiguidade por polissemia ou homonímia, a hiperonímia e a hiponímia e outras são estados comuns da língua.

Nas questões das provas, é possível observar de que modo a relação de sinonímia pode ser explorada, possibilitando a reflexão linguística. É possível também verificar como o recurso da ambiguidade, seja por homonímia, seja por polissemia, foi bem utilizado pelos produtores dos gêneros textuais dos quais fazem parte e, além disso, como são reflexivas as perguntas que exploram o uso deste recurso lexical da língua.

A adoção de uma proposta de ensino voltada à observação, por parte dos alunos, dos mecanismos linguísticos em atuação na língua é o que deve pautar o ensino de Língua Portuguesa. Na visão de Travaglia (2002), o ensino de uma *Gramática Reflexiva* não pode ser entendido como “[...] um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades [...]” (TRAVAGLIA, 2002, p. 142). Dessa forma, realiza-se um ensino produtivo da língua e não apenas descrição de regras aquém do uso. Logo, destituir as ações

de linguagem das “instruções de sentido” referentes aos elementos linguísticos é, ao mesmo tempo, reducionista e pouco produtivo no ensino de língua e de gramática.

Segundo Ilari e Geraldi (2006), em algumas situações, é necessário tratar da *forma*, principalmente quando pretendemos, por exemplo, fazer referência à significação de frases e expressões linguísticas. Eles afirmam que “tratar de uma expressão ou frase do ponto de vista de sua forma é analisá-la sintaticamente, [posto que] [...] toda análise semântica [desta natureza] pressupõe que sejam dadas de antemão informações sintáticas sobre as próprias expressões” (ILARI e GERALDI, 2006, p. 7).

Uma abordagem semântica voltada para a análise de operações de sentido geradas pelo uso de unidades linguísticas está na interlocução entre semântica, sintaxe e morfologia. O que se busca demonstrar é que uma análise sintática (aos moldes do ensino tradicional) não é o único caminho de observação sobre os fatos da língua.

Tratar sobre a significação das construções gramaticais é mostrar que cada uma delas comporta uma determinada estrutura semântica, uma carga semântica que permite as relações de sentido. Dito de outro modo, o significado de uma expressão não depende apenas das unidades lexicais que as compõem segundo regras sintáticas, mas de todo um amplo número de considerações sintáticas associadas às “pressões” semânticas, posto que o que se busca na comunicação é fazer sentido com o que se diz.

Nas questões das provas, é normalmente explorado o efeito de sentido de pronomes, conjunções, verbos, dentre outras classes gramaticais, porém não sob a égide tradicional de seleção e descrição por meio da metalinguagem. O que se exigirá do candidato é observar, por exemplo, as relações de causa e consequência, de adversidade, dentre outras. Além disso, podem ser encontradas noções referentes aos aspectos verbais e aos valores argumentativos destas expressões linguísticas. O que citamos é apenas parte das formas de exploração dos efeitos de sentido das construções gramaticais.

Vale ressaltar que a intuição do vestibulando deverá estar aguçada na análise exigida. Observar se o uso de uma dada conjunção confere a uma passagem de um texto relação de proporção, ou finalidade, ou comparação, por exemplo, vai pressupor que o candidato relacione, reflexivamente, a forma e a função, pondo num plano comparativo o conhecimento sintático e o semântico que possui. Embora o puro conhecimento formal, no sentido de metalinguagem da língua, possa ser útil, entendemos e esperamos mostrar, na próxima seção, durante a apreciação das 3 questões selecionadas, que esse conhecimento apenas não dará conta de uma análise satisfatória.

Em suma, a importância das relações lexicais e o valor semântico das construções gramaticais na reflexão linguística deverão ser percebidos pelo vestibulando como um conjunto de instruções que relacionam o conhecimento morfossintático ao semântico-pragmático, sem os quais não seria possível a interpretação do *dito* (para mantermos o termo consagrado por Ducrot, 1987), e, também, sem os quais não será possível a resolução das questões.

### **3 Análise dos dados: indícios que apontam para uma Semântica Linguística**

A nossa primeira questão esteve presente no vestibular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na prova realizada em 1999. Foi solicitado do candidato que estabelecesse uma relação semântica para o sentido do verbo “haver”, o qual deve ser inferido a partir do trecho: “*Havia uma tosse da madrugada e uma tosse da noite*”, visando encontrar outro sentido que mantenha um “mesmo sentido” nos itens presentes nas alternativas de **a** até **e**:

15. Considere o uso do verbo **haver** no seguinte trecho: “Havia uma tosse da madrugada e uma tosse da noite.”

Esse verbo tem o mesmo sentido em

- a) Diante das palavras do médico, Simão houve-se com discrição.
- b) No Sanatorinho, houve doentes que puderam subir ao alto do morro.
- c) Simão tinha de se haver com os outros doentes do Sanatorinho.
- d) “Eu conheci vários que haviam completado, lá na montanha, um quarto de século.”
- e) Naquela manhã, o médico houve por bem avisá-los da enfermidade da mulher.

Figura 1 – Questão 1: a relação lexical da sinonímia.<sup>42</sup>

A questão trata do fato de o verbo *haver* possuir mais de um sentido, respectivamente, “portar-se, existir, lidar, ter, dividir” em (a), (b), (c), (d) e (e). Nesse caso, na alternativa (b) temos um uso do verbo *haver* que coincide em termos de sentido com o sentido do enunciado destacado (*haver* com sentido de *existir*). Desse modo, é necessário ao candidato perceber a equivalência de sentido entre *haver* e *existir*, o que nos remete a pensar na relação lexical da sinonímia.

A sinonímia, segundo Ilari e Geraldi (2006), é um fenômeno que versa sobre as possibilidades de substituição do item lexical com manutenção de um sentido comum, sendo preciso, para tanto, considerar o contexto em que uma palavra pode (ou não) ter seu sentido tomado pelo de outra palavra.

Por exemplo, ao mesmo tempo em que *enxugar* e *secar* podem funcionar como sinônimas num dado contexto, ou seja, ser usadas numa mesma situação comunicativa sem que haja uma sensível modificação no sentido geral, também podem ser, num outro contexto de uso, uma a oposição, ou antônima, da outra. Vejamos:

- (a) Ana *enxugou* os pratos que eu havia lavado.
- (b) Ana *secou* os pratos que eu havia lavado.
- (c) Ana escreveu uma carta *enxuta*.
- (d) Ana escreveu uma carta *seca*.

As sentenças (a) e (b) são naturalmente situações em que *enxugar* e *secar* são sinônimas. Já em (c) e (d) o sentido de *enxuta* é bastante diferente, inclusive oposto, ao de *seca*. Seria bom receber uma carta *enxuta*, na qual um assunto é tratado com objetividade. Receber, por outro lado, uma carta *seca* pode revelar que a situação entre o remetente e o destinatário não está nada boa. É justamente por isso que os autores falam que não há sinonímia perfeita (cf. ILARI E GERALDI, 2006).

Tais considerações devem fazer parte do processo de resposta à questão 15 do vestibular da UFPB (1999). O candidato precisará fazer uma análise na qual comparará os sentidos presentes nas alternativas e, ao mesmo tempo, refletirá sobre quais são as implicações de substituir o sentido denotado por um vocábulo pelo outro. Em linhas gerais, deverá perceber qual o efeito de sentido que denotará em cada substituição e em qual delas, por fim, encontra-se o sentido mais próximo ao do enunciado base, podendo, dessa forma, ser considerado, por apoio contextual, sinônimos.

Grosso modo, os candidatos deverão estar conscientes “[...] acerca das diferenças existentes nas semelhanças de significado para que eles possam escolher as palavras adequadas para contextos diferentes” (OLIVEIRA, 2008, p. 156), uma vez que:

[...] se se dispõe de mais que uma palavra para a expressão de uma mesma ideia, o escritor escolherá aquela que se adapte melhor ao contexto: que forneça a

<sup>42</sup>Disponível em: <<http://www.coperve.ufpb.br/>>. Acesso em: 10-08-2012.

quantidade necessária de emoção e ênfase, a que se acomode mais harmoniosamente à estrutura fonética da oração, e que esteja mais apropriada ao tom geral do conjunto (ULLMANN, 1964, p. 312-313 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 156).

O candidato não poderá, portanto, procurar um “sinônimo perfeito” para o verbo *haver* dentre as alternativas da questão 15 do vestibular da UFPB (1999), mas sim aquele que “perfeitamente” se adéqua ao sentido a ser inferido no trecho “*Havia uma tosse da madrugada e uma tosse da noite*”.

Para tanto, a análise a ser empreendida pelo vestibulando deve considerar que o verbo *haver* pode ter seu sentido assemelhado ao de outros verbos. No caso do enunciado, podemos encontrar *haver* com o sentido de *existir*, visto que “*Havia uma tosse da madrugada [...]*” é sinônima a “*Existia uma tosse da madrugada*”.

Na alternativa **a** da questão em análise, o exposto anteriormente não se aplica. Em “*Simão houve-se com discrição*”, o verbo *haver* está sendo empregado na sua forma pronominal, cujo sentido pode ser aproximado ao dos verbos *proceder*, *portar-se*, *lidar* (cf. CEGALLA, 2008, p. 606). Assim sendo, “*Simão houve-se com discrição*” seria sinônimo de *Simão portou-se com discrição*. Logo, esta alternativa está errada.

Do mesmo modo, podemos excluir a alternativa **c**. Nela, estando o verbo *haver* novamente na forma pronominal: “*Simão tinha de se haver com os outros doentes do Sanatorinho*”, observamos que o sentido também não é o do verbo *existir*. Neste contexto, o verbo *haver* tem seu sentido próximo ao dos verbos *entender-se*, *avir-se*, *acertar conta* (cf. CEGALLA, 2008, p. 607). Então, em “*Simão tinha de se haver com os outros doentes [...]*”, *se haver* pode ser substituído por *se entender*, tal como em *Simão tinha de se entender com os outros doentes*.

Também a alternativa **d** está incorreta, devendo ser desconsiderada pelo vestibulando. Nela, o verbo *haver* é empregado como auxiliar em uma perífrase verbal, tal como ocorre com o verbo *ter* (cf. CEGALLA, 2008, p. 606). Portanto, a sentença “*Eu conheci vários que haviam completado, lá na montanha, um quarto de século*” é sinônima de *Eu conheci vários que tinham completado, lá na montanha, um quarto de século*.

Na alternativa **e**, o verbo *haver* é usado na acepção de *pensar*, *julgar*, *entender* (cf. CEGALLA, 2008, p. 606). Assim sendo, o contexto referente à sentença “*Naquela manhã, o médico houve por bem avisá-los [...]*” tem seu sentido mais próximo de: *Naquela manhã, o médico julgou por bem avisá-los [...]*.

Resta, por fim, a alternativa **b**. Quando é dito que “*No Sanatorinho, houve doentes que puderam subir ao alto do morro*”, percebemos que o verbo *haver* pode ser substituído por *existir*, tal como em *No Sanatorinho, existiam doentes que puderam subir ao alto do morro*, justamente o que ocorre na sentença “*Havia uma tosse da madrugada e uma tosse da noite*” em que também esses verbos são sinônimos. Esta é, pois, a alternativa correta.

O caminho reflexivo construído para a resolução dessa questão teve, como vimos, sua base na exploração da relação lexical da sinonímia, justamente porque, como discutimos anteriormente, há uma intrínseca relação entre o papel do nível semântico e o estabelecimento da reflexão linguística.

Na segunda questão de nossas análises, referente ao vestibular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) realizado em 1999, é apresentada uma charge na qual é possível encontrar uma ambiguidade, justamente a relação lexical que deve ser explicada pelo candidato:



Figura 2 – Questão 2 – a relação lexical da ambigüidade<sup>43</sup>

É Raskin (1985) quem propõe uma teoria de base linguística a respeito dos gêneros de humor. De acordo com Ferraz (2012), o autor:

[...] propõe uma teoria semântica do humor baseada em *scripts*, feixes estruturados e formalizados de informação semântica inter-relacionada, a partir da qual propõe duas hipóteses para caracterizar o texto humorístico: o texto é compatível, em todo ou em partes, com dois scripts diferentes, e os dois scripts com os quais o texto é compatível são opostos em um sentido especial. Tal proposta tenta explicar o processo de compreensão de textos de humor [...] (FERRAZ, 2012, p. 99).

Isso vem ao encontro do apresentado por Travaglia (1995). Para o autor, “[...] um dos mecanismos básicos dos textos humorísticos é a bissociação que consiste em, por recursos diversos, ativar dois mundos textuais. Ou seja, como dizem alguns estudiosos, será compatível com dois scripts ou frames em algum sentido opostos entre si” (TRAVAGLIA, 1995, p. 43).

Para Possenti (2001), as piadas (na nossa visão, também os outros gêneros da ordem do humor) “[...] fornecem simultaneamente um dos melhores retratos dos valores e problemas de uma sociedade, por um lado, e uma coleção de fatos e dados impressionantes para quem quer saber o que é e como funciona uma língua, por outro” (POSSENTI, 2001, p. 72). Em outras palavras:

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam [...] (TRAVAGLIA, 1990, p. 54).

Nessa questão da UFMA (1999), o postulante a uma vaga no ensino superior se deparará com um gênero textual, justamente, a charge. A charge é uma ilustração que tem como objetivo satirizar e criticar, através de um desenho, algum personagem ou situação social, ironizando e exagerando suas características. Trata-se de um gênero textual dependente da intertextualidade, pois ela está sempre em relação com algum outro texto. Assim, a sua interpretação depende muito do conhecimento de mundo e de outras leituras para que seja possível recuperar o sentido do texto com o qual a charge dialoga.

Ainda sobre a charge, Ferraz (2012) diz que:

[...] podemos resumir que a charge se caracteriza por ser um texto misto, em que se relacionam os aspectos verbais e os não verbais, cuja intenção é a crítica de cunho

<sup>43</sup>Disponível em: <<http://cneonline.com.br/exames-educacionais/vestibular/provas-e-seriados/ma/ufma/1999-2/ufma-ma-1999-2-2a-prova-portugues>>. Acesso em: 07-08-2012.

político e/ou social. Os chargistas se utilizam de temas atuais, aproveitando-se de informações vinculadas por outros gêneros na mídia, o que faz da charge um texto com prazo de validade. [...] No entanto, alguns temas podem ser considerados atemporais, devido à recorrência com a qual são veiculados em nossa sociedade [...] (FERRAZ, 2012, p. 111).

É possível observarmos, nas provas de vestibulares pelas várias instituições de ensino, o uso de textos de humor como um subsídio a mais para o debate de determinados temas, polêmicos ou não, funcionando como um objeto concreto para a reflexão que o candidato precisa fazer sobre a língua portuguesa.

Tratando mais detidamente do diálogo entre os personagens da charge, o primeiro personagem, indagando a um taxista, diz: “— *Tá livre?*” e o que se espera que seja interpretado pelo outro personagem é que a palavra livre denota algo “[...] que não apresenta obstáculos que limitam o acesso, a passagem, o uso; disponível, liberado” (cf. HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 1774). Porém o taxista diz: “— *E alguém vai preso nesse país?*”. A interpretação dada por este personagem à palavra livre é a de que *livre* significa aquele que não teve a sua liberdade tolhida. Por implicatura<sup>44</sup>, poderíamos dizer que a personagem do taxista não considera possível que alguém seja preso (*livre*, neste contexto, é antônimo de *preso*) num país tal como o Brasil, mesmo que requisitos justificando uma prisão existam. Logo, não faz sentido lhe ser feita a pergunta “*Tá livre?*”.

Essa leitura apresentada anteriormente é a desejada, isto é, espera-se que o leitor perceba os dois sentidos que podem ser recuperados pelo lexema *livre*, justamente por ser ambíguo, para que, dessa forma, acione o gatilho humorístico do texto.

Referindo-nos especificamente ao vestibulando, exige-se que ele faça tal leitura e, além disso, que explique o mecanismo responsável pela duplicidade de sentido. Desse modo, ele deve cumprir a função de interpretar o texto, como também explicar seu processo de elaboração. Neste último caso, espera-se a explicação referente à ambiguidade de *livre*, que é um exemplo de ambiguidade lexical.

Não temos como hipótese a substituição de uma metalinguagem gramatical por uma apoiada na linguística (precisamente nos estudos da significação, por exemplo, norteadas pela distinção entre o tipo de ambiguidade lexical, buscando-se identificar se o caso seria de homonímia ou polissemia), como justificativa para a importância da semântica na efetivação da reflexão linguística. Entendemos que ao candidato caberá identificar a presença da ambiguidade, a qual, como vimos, está na palavra livre. Depois, ele precisará perceber que esta palavra é o gatilho para o humor na charge. Além disso, deverá explicar o caminho reflexivo que precisou fazer para indicar os dois sentidos diferentes de *livre*. Assim, por fim, conseguirá atender ao solicitado na questão da prova da UFMA (1999), isto é: explicar a ambiguidade presente “*no diálogo entre o taxista e o suposto passageiro*”.

Na terceira questão, extraída do exame da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), relativa à prova realizada em 2010, encontramos questões que explanam o conhecimento semântico a partir do momento em que exigem do candidato pensar no significado das palavras/expressões, ou enunciados do texto. Além disso, na mesma questão, é explorado o conhecimento gramatical, no que diz respeito somente ao processo de formação de palavras e ao uso de regra de concordância verbal, como ocorre nos itens 08 e 16 respectivamente. Por questão de delimitação, analisaremos os itens 02, 04 e 32.

---

<sup>44</sup> De acordo com Moura (2006, p. 13), a implicatura é uma das formas de inferência que focaliza as intenções pretendidas pelo interlocutor em relação ao locutor. Pressuposto e implicatura são tipos de inferência situados claramente em níveis diferentes de interpretação. “O pressuposto [...] deve ser inferido [...] a partir do conhecimento compartilhado, e não da intenção do locutor” (MOURA, 2006, p. 52).



<p><b>Texto 2</b></p> <p><b>Petrobras deve iniciar produção de etanol celulósico em 2012</b></p> <p>1 A Petrobras deve iniciar a produção comercial de etanol de segunda geração feito a partir de material celulósico em 2012. Segundo autoridades governamentais, “o objetivo é manter a liderança do Brasil em termos de produtividade em etanol de primeira geração e disputar a liderança em etanol de segunda geração”, porque os Estados Unidos superaram o Brasil como maior produtor de etanol do mundo em 2007.</p> <p>5 O Brasil, que produz o etanol a partir da cana-de-açúcar, continua sendo o produtor mais eficiente do biocombustível de primeira geração. Nos EUA o etanol é feito principalmente com milho, um método de produção consideravelmente menos eficiente.</p> <p>10 A produção de etanol de segunda geração ainda não atingiu a escala comercial, mas algumas empresas apostam no uso de material celulósico, como bagaço de cana ou grama, para a produção de biocombustíveis, em parte como uma maneira de evitar produtos que sejam alimentos. A forte expansão da produção de etanol nos EUA nos últimos anos foi amplamente criticada por contribuir para a inflação dos alimentos. [...]</p> <p>15 A safra de cana do Brasil deve chegar a 630 milhões de toneladas nesta temporada, com as quais serão produzidos 28 bilhões de litros de etanol. O bagaço é aproveitado nas usinas para gerar energia através da queima da biomassa. Se as tecnologias de produção do combustível celulósico se mostrarem viáveis, haverá matéria-prima considerável – bagaço – já disponível nas usinas para ser usada, diferentemente dos</p> <p>20 Estados Unidos, onde o transporte e a logística devem continuar sendo um desafio.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.estadao.com.br/noticias/economia,petrobras-deve-iniciar-producao-de-etanol-celulosico-em-2012,380467,0.htm">http://www.estadao.com.br/noticias/economia,petrobras-deve-iniciar-producao-de-etanol-celulosico-em-2012,380467,0.htm</a>&gt; Acesso em: 9 ago. 2009. (Adaptado)</p>
<p><b>Questão 02</b></p> <p>Considerando o texto 2, assinale o que for <b>CORRETO</b>.</p> <p>01. O verbo auxiliar na locução “<u>deve</u> iniciar” (linha 1) pode ser substituído, sem alteração de significado, por <u>pode</u>, <u>tem que</u> ou <u>precisa</u>, pois indica projeção futura de um fato que certamente se concretizará.</p> <p>02. Existe uma relação semântica de causalidade entre as orações do período “A forte expansão da produção de etanol nos EUA nos últimos anos foi amplamente criticada por contribuir para a inflação dos alimentos” (linhas 12-13).</p> <p>04. A conjunção <u>mas</u> estabelece uma oposição entre produção de etanol e produção de biocombustível em: “A produção de etanol de segunda geração ainda não atingiu a escala comercial, mas algumas empresas apostam no uso de material celulósico [...] para a produção de biocombustíveis” (linhas 9-11).</p> <p>08. As palavras “liderança” (linha 4), “produção” (linha 9) e “queima” (linha 17) são substantivos derivados de verbos.</p> <p>16. O plural de “haverá matéria-prima considerável” (linhas 18-19), de acordo com a norma culta da língua portuguesa, é: “haverão matéria-primas consideráveis”.</p> <p>32. Existe uma relação semântica de proporcionalidade entre as orações do período “A safra de cana do Brasil deve chegar a 630 milhões de toneladas nesta temporada, com as quais serão produzidos 28 bilhões de litros de etanol” (linhas 15-16).</p>

Figura 3 – Questão 3 – construções gramaticais<sup>45</sup>

Entendemos que esse tipo de exercício faz parte da análise reflexiva com a língua, compondo, conforme Travaglia (2002), o nível base de tal análise, porque lida, implícita ou explicitamente, com a metalinguagem. Essa mescla de tipos de conhecimento é a tônica dos exames vestibulares, uma vez que visam a uma medição, global, dos conhecimentos dos candidatos.

No item 02, o vestibulando deve observar se o que ocorre “[...] entre as orações do período ‘A forte expansão da produção de etanol nos EUA nos últimos anos foi amplamente criticada por contribuir para a inflação dos alimentos (linhas 12-13)’” é “uma relação semântica de causalidade”.

Segundo Houaiss e Villar (2001), a causalidade é uma “[...] relação entre dois acontecimentos ou estados de coisas, fatos ou objetos, observada quando o surgimento do primeiro induz, origina ou condiciona a ocorrência do segundo” (HOUAISS E VILLAR, 2001, p. 658). Também é importante mencionarmos o que expõe Castilho (2010) no que diz respeito à descrição “[...] semântica das adverbiais causais”:

Sob uma perspectiva lógico-semântica, a construção causal pode ser caracterizada como a junção entre um evento-causa e um evento-consequência ou evento-efeito. Concebida dessa forma, a relação causal implica uma sequência temporal entre os eventos, à qual se soma a ideia de que o segundo evento é previsível a partir do primeiro (ou porque tem nele a sua razão, ou

<sup>45</sup> Disponível em: <[http://antiga.coperve.ufsc.br/provas\\_ant/2010-1-amarela.pdf](http://antiga.coperve.ufsc.br/provas_ant/2010-1-amarela.pdf)>. Acesso em: 07-08-2012.

porque há entre eles uma sucessão regular) (NEVES, BRAGA, HATTNER, 2008, 946 *apud* CASTILHO, 2010, p. 374).

O que o candidato deve perceber é que “*A forte expansão da produção de etanol nos EUA [...] gerou/causou [...] a inflação dos alimentos*” naquele país, o que, por consequência, fez surgir críticas ao sistema de produção de biocombustíveis americano, dado ao fato de ele ter como matéria-prima principal o milho (cf. linhas 7-8 do Texto 02), o qual é fonte bastante utilizada na alimentação norte-americana, seja de maneira direta (alimento para o ser humano) como indireta (alimento, na forma de ração, para os animais que o ser humano come, tais como gado, aves etc.). Isso justifica o posto no texto de que a expansão da produção de etanol norte-americana causa a inflação de seus alimentos. Este caminho de análise e reflexão é, em nosso entendimento, necessário para que o participante do exame vestibular julgue este item como correto. Também entendemos que a interpretação, principalmente no que tange às inferências, devem ser feitas pelo examinando, as quais precisam ser relacionadas com o conhecimento de mundo que este possui. Essa é uma perspectiva bastante explorada nos processos seletivos atualmente, na qual, de acordo com a análise apresentada, correlaciona a reflexão linguística e a semântica.

Analisaremos o item 04 posteriormente, posto que, indo no mesmo esteio, é perguntado no item 32 se há “[...] uma relação semântica de proporcionalidade entre as orações do período ‘A safra de cana do Brasil deve chegar a 630 milhões de toneladas nesta temporada, com as quais serão produzidos 28 bilhões de litros de etanol’ (linhas 15-16)”.

De acordo com Bechara (2009), a proporcionalidade é indicada na oração quando nesta se “[...] exprime um fato que ocorre, aumenta ou diminui na mesma proporção daquilo que se declara na oração principal” (p. 328). Conforme sugere Castilho (2010), baseando-se no trabalho de Neves, Braga e Hattner (2008), “o melhor critério para analisar as subordinadas adverbiais [é considerar], por um lado, o grau de interdependência com a sentença nuclear a que se vinculam, e, por outro lado, o tipo de relação lógico-semântica que expressam [...]” (NEVES, BRAGA, HATTNER, 2008, p. 937 *apud* CASTILHO, 2010, p. 373).

Assim, a análise a ser empreendida pelo candidato é de confirmar, na sua interpretação ao item 32, a presença de alguma relação de interdependência entre as orações do período, bem como qual termo permite essa relação. Ele deve observar, desse modo, se o sentido denotado é de proporcionalidade ou não.

Tomando por base Cegalla (2008), os termos que denotam proporcionalidade são: “à medida que, à proporção que, ao passo que, na medida em que” (p. 401). Como tais termos (canônicos) não estão presentes no texto, torna-se difícil precisar se a relação entre a safra brasileira de cana, a qual, de acordo com o texto 02, “[...] deve chegar a 630 milhões de toneladas [...]”, produzirá proporcionalmente “[...] 28 bilhões de litros de etanol”.

Como fora exposto, o vestibular é um exame que tem a tendência, principalmente nos processos seletivos atuais, de relacionar conhecimentos de mundo, conhecimentos interdisciplinares etc. Como sabemos, na matemática, a proporcionalidade é tratada com base na relação entre as grandezas que “estão em jogo”. Ao que parece, a relação entre toneladas e litros, pelo fato de serem grandezas diferentes (massa vs. volume), não constituem uma relação direta, algo que, talvez, justifique o fato de o autor do texto 02 não ter estabelecido uma relação de proporcionalidade (canônica) entre a produção da safra de cana e a produção de litros de etanol a partir da cana. Nesse caminho, o candidato deve correlacionar seu conhecimento prévio ao que está expresso no texto 02, e considerar, ao final, o item 32 errado.

Finalizando a análise, passaremos ao detalhamento do item 04. Neste item, busca-se saber se “a conjunção *mas* estabelece uma oposição entre produção de etanol e produção de biocombustível” no seguinte trecho do texto: “*A produção de etanol de segunda geração*

*ainda não atingiu a escala comercial, mas algumas empresas apostam no uso de material celulósico [...] para a produção de biocombustíveis (linhas 9-11)”*.

Ao utilizarmos a linguagem, sempre buscamos alcançar uma meta e, conseqüentemente, não produzimos enunciados de forma aleatória, pois, para que nossas palavras conduzam o interlocutor ao conteúdo que estamos pretendendo propor em nossos textos (sejam estes orais ou escritos), elas devem, necessariamente, explorar seu aspecto argumentativo.

Segundo Ducrot (1987), baseado na enunciação e em oposição ao modelo tradicional de argumentação — em que a argumentatividade é dependente dos fatos — propõe um modelo de semântica que considera a argumentatividade como algo inscrito na própria língua: não falamos sobre o mundo, falamos para construir o mundo e a partir dele tentar convencer nosso interlocutor da nossa verdade. Então, o ato da enunciação tem suas funções argumentativas, ou seja, leva o interlocutor a uma determinada conclusão ou a desviar-se dela.

A Teoria da Argumentação proposta por Ducrot e colaboradores rejeita a concepção de língua como conjunto de estruturas e regras independentes de toda enunciação e contexto, negando a ideia de que a língua tem primeiramente uma função referencial e que o sentido do enunciado se julgue em termos de verdade ou falsidade. (NASCIMENTO, 2009, p. 15).

Para Koch (2001), o encadeamento conferido ao texto pelos operadores argumentativos expressa a orientação, ou seja, a direção do sentido (ou efeitos de sentido) que estas marcas aferem à enunciação, constituindo-as como extremamente importantes.

Logo, caberá ao candidato analisar o efeito de sentido que os recursos linguísticos assumem nos gêneros textuais, referindo-nos mais especificamente ao item 04 da questão 02, observar qual a direção argumentativa apontada pelo *mas*, verificando se este estabelece uma oposição.

Ainda de acordo com Koch (2001), temos que este operador faz parte do grupo de operadores que “contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias” (p. 36). Para Ducrot (1987), o operador argumentativo por excelência é o *mas*, pois é papel desta marca introduzir um argumento que nos leva a uma conclusão contrária, inesperada.

O esquema de funcionamento do MAS [...] e de seus similares é o seguinte: o locutor introduz em seu discurso um *argumento possível* para uma conclusão *R*; logo em seguida, opõe-lhe um *argumento decisivo* para a conclusão contrária *não R* (~*R*). Ducrot ilustra esse esquema argumentativo recorrendo à metáfora da balança: o locutor coloca no prato *A* um argumento (ou conjunto de argumentos) com o qual não se engaja, isto é, que pode ser atribuído ao interlocutor, a terceiros, a um determinado grupo social ou ao saber comum de determinada cultura; a seguir, coloca no prato *B* um argumento [...] contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se nessa direção (ou seja, entrechocam-se no discurso “vozes” que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes (KOCH, 2001, p. 36) [grifos da autora].

Conforme Ducrot (1987), há uma relação *A* que se opõe a uma relação *C* e não a *B*. Por exemplo: em Ele estudou, mas não passou, a oposição introduzida pelo operador argumentativo *mas* não é ao fato de ele ter estudado (*A X B*), mas sim a uma provável conclusão de que quem estuda necessariamente seja aprovado em um exame, o que não ocorre no caso deste personagem, pois ele estudou, *mas não passou*.

Vejamos se isso se aplica ao quesito 04: No trecho “A produção de etanol de segunda geração ainda não atingiu a escala comercial, mas algumas empresas apostam no uso de material celulósico [...] para a produção de biocombustíveis (linhas 9-11)”, o qual deve ser analisado pelo candidato, uma conclusão *R* que pode ser aferida a partir de “A produção de etanol de segunda geração ainda não atingiu a escala comercial [...]” é de que as empresas não

investirão no material celulósico (etanol de segunda geração) pelo fato de este ter uma baixa produção comercial. No entanto, a conclusão não-R introduzida pelo *mas* é de que, mesmo assim, “[...] algumas empresas apostam [investem] no uso de material celulósico [...] para a produção de biocombustíveis (linhas 9-11)” [grifos nossos]. Desse modo, há uma relação de oposição estabelecida pelo operador argumentativo *mas*. Entretanto, será que tal relação se dá “[...] entre produção de etanol e produção de biocombustível”?

O vestibulando deve perceber que “*etanol*” e “*biocombustíveis*” compõem o mesmo campo semântico, valendo perceber que biocombustível é hiperônimo, por ser mais abrangente, e etanol é um hipônimo, posto que é um tipo de biocombustível existente, ou seja, é uma palavra que associa, de maneira mais específica, ao sentido denotado pelo hiperônimo “*biocombustível*”. Seria, pois, natural acreditar que, pelo fato de o operador argumentativo *mas* contrapor argumentos orientando-os para conclusões contrárias, e, ainda, haver uma oposição neste trecho o item estaria correto, no entanto, a oposição não se dá entre a produção de etanol e a de biocombustíveis, as quais se relacionam, mas sim entre o que se espera de conclusão R e a conclusão não-R que é posta no trecho em questão.

Para percorrer esse caminho, no nosso entendimento, não são necessários conhecimentos metalinguísticos, mas sim uma reflexão mais sofisticada, em que o analista (candidato) deve lidar diretamente com o material linguístico, visando entender as funções que estes assumem nos contextos reais de uso da língua (tais como o texto 02, base para a resolução da questão em análise). Neste quesito precisamente, entendemos que o foco dado à Semântica é mais amplo, estando para o nível da interpretação, em que se relacionam as inferências necessárias e a reflexão, para que assim se chegue ao entendimento da função dos recursos linguísticos.

Estas análises podem nos dar uma dimensão do propósito das provas de língua portuguesa, que exigem mais a reflexão linguística do que o conhecimento da metalinguagem. Esperamos que, com esse *corpus*, mesmo não sendo amplo, possamos ter esboçado algumas considerações que relacionem tais aspectos recorrentes nas provas ao ensino de língua portuguesa, especialmente a respeito da formalização de teoria que correlacione a importância do nível semântico com a reflexão esperada diante dos fenômenos linguísticos. Discutiremos, brevemente, a esse respeito na próxima seção.

#### 4 Considerações Finais

Uma semântica para o ensino de Língua Portuguesa, ou uma Semântica Linguística<sup>46</sup>, deve ser uma disciplina teórica interdisciplinar por natureza, haja vista o ensino da língua exigir o tratamento de várias noções, não necessariamente através da metalinguagem, mas, necessariamente, através da construção de um conhecimento linguístico da língua, que permita adequações aos mais variados contextos. Uma semântica assim concebida é uma Semântica Linguística, uma vez que congrega o trabalho com a significação, implicando diretamente outros campos da ciência da linguagem que não apenas do campo do sentido.

Nesses termos, vale a citação de Henriques (2011):

O professor de Língua Portuguesa é um provocador nas salas de aula. Ele descreve a língua, explica usos e desvios, orienta, desorganiza e reorganiza a

<sup>46</sup> Utilizamos o termo na acepção apresentada por Henriques (2011) no prefácio de seu livro: “[...] prefiro usar uma adjetivação diferente e dizer que este é um livro de SEMÂNTICA LINGUÍSTICA e que não é um livro de semântica filosófica ou de semântica psicológica, a não ser tangencialmente” (Henriques 2011: 16). Assumimos que é necessário uma apreciação teórica maior a respeito do que propomos por Semântica Linguística, mas reservaremos outro momento para tal. Vale ressaltar que a forma como concebemos uma Semântica Linguística no ensino da Língua Portuguesa não é a mesma proposta por Oswald Ducrot (1987). A nossa propositura estabelece uma relação de hiperonímia quanto à proposta ducrotiana, sendo a Semântica Argumentativa abarcada pela Semântica Linguística.

norma, traz a vida real para dentro da sala de aula, mostra a serventia da gramática para o aluno. A análise etimológica é semântica. A análise sintática é semântica. A análise morfológica é semântica. A análise fonológica é semântica. A análise do discurso é semântica. Até a lição de ortografia é semântica. Placas, avisos, letras de música, o carro do pão (ou da pamonha), a prescrição médica ou o triste formulário do Imposto de Renda... Tudo depende de um “estalo”, uma chave (Henriques 2011: 13).

Essa proposta é rica de interfaces e inter-relações, pois assim exige ser o complexo trabalho que é ensinar língua. É, por fim, um procedimento diretamente atrelado à reflexão que devemos fazer sobre as estruturas linguísticas, visando à aplicação desse conhecimento, tanto na compreensão de textos – na leitura –, como na produção de textos – na escrita –. Não há como negar, grosso modo, que ensinamos a língua para que se estabeleça uma compreensão, interpretação do extrato linguístico, e assim também se estabeleça a sua produção. Tudo está diretamente ligado aos sentidos conferidos, assumidos, inferidos, implicados, promovidos etc. por nós, falantes-ouvintes, de uma língua natural, dentre elas o Português Brasileiro. É sobre tal, em suma, que se alicerça uma Semântica Linguística.

Em síntese, como vimos, a semântica, ao lado da morfologia, da sintaxe e da pragmática, deve figurar (já figura) no ensino de língua portuguesa, pelo papel que a compreensão e análise dos sentidos pode assumir na leitura (e também na escrita) dos textos. Tal abordagem não deve se limitar a uma semântica da palavra, mas também considerar o contexto, as condições de uso, as intenções que figuram e que estão marcadas por elementos linguísticos, tanto interna como externamente ao texto.

Partimos da presunção de que a presença de questões envolvendo a significação nas provas de vestibular proporciona a almejada reflexão sobre os recursos linguísticos disponíveis na língua. Porém, de que modo a reflexão analítica da língua e seus fenômenos podem ser explorados nas provas? Várias são as formas. Com os dados analisados, é possível observar: a) uma associação entre os fenômenos da sinonímia e da ambiguidade lexical com a reflexão linguística, exatamente como requisito para a leitura e a interpretação de textos de vários gêneros e b) uma associação entre o efeito de sentido de construções gramaticais com a almejada reflexão linguística, resultado da análise de operadores argumentativos que culminam com a necessária coesão e coerência do texto.

Acreditamos ter apresentado um demonstrativo por meio do qual foi possível dimensionar a presença da reflexão linguística nos exames vestibulares e, nesta abordagem, a importância dos aspectos da significação presentes nas provas. Mesmo que não tenhamos nos proposto a fazer uma pesquisa quantitativa, nossas análises qualitativas parecem funcionar como um demonstrativo de que a significação é recorrentemente tratada pelos elaboradores nos vestibulares. Podem ser encontradas em nossas análises um reflexo de que há uma discussão em nível nacional a respeito da reflexão diante dos fenômenos da língua. Algo que parece implicar a necessidade de uma formalização teórica que uma a importância da significação com a almejada reflexão proposta como processo necessário para a mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa.

A relação entre significação e reflexão Linguística, mais precisamente, a contribuição de uma Semântica Linguística para a efetivação de um ensino reflexivo, pressupõe, portanto, o trabalho com atividades, tais como as das questões analisadas, nas quais/por meio das quais seja possível o aluno, ou o candidato focalizar a língua(gem) de maneira reflexiva, visando que este perceba que ele pode usar a língua(gem) e não apenas descrever a sua forma.

**Referências**

- ALMEIDA, Lucimar de. *Análise semântica de operadores argumentativos em textos publicitários*. Uberlândia-MG, Dissertação de mestrado/ILEEL/UFU, 2001.
- ANTUNES, Irlandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. – 37. ed. ver., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. – 1ª. ed., 1ª. Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. – 48. ed. rev. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- DUCROT, Oswald. 1987. *Pressupostos e Subentendidos: A hipótese de uma semântica linguística*. In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. – Campinas, SP: Pontes: 13-43.
- FARACO, Carlos Alberto. *As Sete Pragas do Ensino de Português*. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. (p.17-23).
- FERRAZ, Mônica Mano Trindade. *Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge*. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). *A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EaD*. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. (Capítulo 3, p. 95-124).
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste. 1984.
- \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. – 4ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. – Rio de Janeiro: Elsevier. 2011.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 8ª. edição, 2001.
- ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. – 11. ed. – São Paulo: Ática. 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2004. *O Léxico: lista, rede ou cognição social?* In: Negri, Lígia, Foltran, Maria José e Oliveira, Roberta Pires (orgs.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. – São Paulo: Editora Contexto: 263-284. 2004.
- MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. – 3ª. ed. – Florianópolis: Insular, 2006.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística*. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de Semântica*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- POSSENTI, Sírio. *O humor e a língua*. *Ciência Hoje*, vol. 30, nº 176, p. 72-74, Disponível em: <<http://aescritanasentrelinhas.d3estudio.com.br/wp-content/uploads/2009/02/o-humor-e-a-lingua-texto.pdf>>. Acesso em: 03/09/2012. 2001.
- RASKIN, Victor. *Semantic Mechanisms of Humor*. In: *Studies in Linguistic and Philosophy*, 24. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985.
- TAMBA-MECZ, Irène. *A semântica*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- Travaglia, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. – 8ª. ed. – São Paulo: Cortez. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Uma introdução ao estudo do humor pela linguística*. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, ISSN/ISBN: 01024450, Disponível em:

<[http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_uma\\_introducao\\_ao\\_estudo%20do\\_humor\\_pela%20linguistica.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_uma_introducao_ao_estudo%20do_humor_pela%20linguistica.pdf)>. Acesso em: 03/09/2012. 1990.

\_\_\_\_\_. Homonímia, mundos textuais e humor. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 41-50, ISSN/ISBN: 01026267, Disponível em:

[http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_homonimia\\_mundos\\_textuais\\_humor.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_homonimia_mundos_textuais_humor.pdf), acesso feito em: 03/09/2012. 1995.