

Contribuição dos Aspectos da Significação para a Reflexão na Língua: analisando questões de exames vestibulares¹

CONTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA SIGNIFICACIÓN PARA LA REFLEXIÓN
EN LA LENGUA: ANÁLISIS DE CUESTIONES DE EXÁMENES VESTIBULARES

José Wellisten Abreu de **Souza***
Mônica Mano Trindade **Ferraz****

Resumo: Neste artigo, analisamos se/como são explorados, nas questões de provas de vestibulares, os aspectos da significação. Partimos da hipótese de que os aspectos relativos à significação devem ser explorados nas questões dos exames vestibulares, posto que há uma legislação nacional que versa sobre essa necessidade (BRASIL, 1997, 2000), embasada pelos estudos relativos à Análise Linguística. Verificamos, então, de que modo as expressões linguísticas são abordadas como elementos constituintes do(s) sentido(s). Para tanto, consideramos como são exploradas as relações de sentido de construções gramaticais e também relações lexicais nas questões das provas. A partir de duas questões de provas realizadas em vestibulares diferentes em anos distintos, visamos a trazer um demonstrativo por meio do qual seja

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, PROLING – UFPB, e membro do grupo de pesquisa Semântica, Léxico e Cognição. Contato: josewellisten@hotmail.com.

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, PROLING/UFPB, e coordenadora do grupo de pesquisa Semântica, Léxico e Cognição. Contato: monicatrín@hotmail.com.

¹ Este artigo é um recorte da Dissertação intitulada “Contribuições da semântica para a análise linguística: um olhar sobre questões de vestibular”, defendida, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

possível dimensionar a contribuição dos aspectos da significação para a efetivação da reflexão linguística nos exames vestibulares. Pautamo-nos em Geraldi (1984, 1997), Travaglia (2002), Marcuschi (2004), Ilari e Geraldi (2006) e Antunes (2012). Entendemos, por fim, que o candidato deve empreender uma análise reflexiva sobre os efeitos de sentidos conferidos às expressões linguísticas, algo viabilizado pelo nível semântico-pragmático explorado de modo sistemático pelos vestibulares no Brasil.

Palavras-chave: Aspectos da significação. Reflexão linguística. Questões de vestibular.

Resumen: En este artículo, analizamos si/cómo funcionan, en las cuestiones de pruebas vestibulares, aspectos de la significación. Nuestra hipótesis es que los aspectos de la significación deben ser exploradas en las preguntas de los exámenes de ingreso, ya que existe una legislación nacional que se ocupa de esta necesidad (Brasil, 1997, 2000), fundamentada por estudios sobre el Análisis Lingüístico. Verificamos, por lo tanto, cómo las expresiones lingüísticas se abordan con relación a los elementos constitutivos del significado. Para ello, tenemos en cuenta como se explora las relaciones del sentido en las construcciones gramaticales y las relaciones léxicas en las cuestiones del examen. A partir de dos pruebas realizadas en diferentes exámenes vestibulares en diferentes años, nuestro objetivo es traer un cuadro demostrativo a través del cual es posible medir la contribución de los aspectos de la significación para la realización de la reflexión lingüística en estos tipos de exámenes. Fundamentamos nuestro análisis en Geraldi (1984, 1997), Travaglia (2002), Marcuschi (2004), Ilari y Geraldi (2006) y Antunes (2012). Creemos, en fin, que el candidato debe realizar un análisis reflexivo de los efectos de los significados otorgados a las expresiones lingüísticas, algo hecho posible por el nivel semántico-pragmático explorado sistemáticamente en los vestibulares de Brasil.

Palabras Clave: Aspectos de la Significación. Reflexión Lingüística. Cuestiones de exámenes vestibulares.

Introdução

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. Diversos pesquisadores da LA vêm, portanto, dedicando-se a trazer sugestões por meio das quais se consiga um deslocamento da tradicional aula de português para uma prática pedagógica reflexiva. Dessa maneira, os conteúdos em tais aulas passariam a ser apresentados sem remeter apenas à metalinguagem da Gramática Tradicional, algo que, infelizmente, desemboca no fracasso de nossas aulas de língua materna.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), passa-se a se 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, encontram-se em tais documentos orientações para que se busque do aluno uma atitude reflexiva sobre a linguagem, visando a que este atue como um analista de sua própria língua materna, invertendo-se, assim, as reinantes práticas tradicionais.

Preocupado com o “reinado” das práticas normativas de ensino de português, e visando ao “destronamento” delas, Geraldi (1997, p. 217) postula:

... a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é [uma] simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que [os] outros usam.

Onde tudo isso ressoará? Na elaboração das provas de vestibular. Não se trata de argumentar que o ensino deva ocorrer com a finalidade única de preparar o aluno para a aprovação em um exame vestibular, ao

contrário, estamos defendendo a adequação do ensino aos postulados preconizados pelos parâmetros oficiais e, quanto aos exames, espera-se o mesmo alinhamento. Assim, os exames vestibulares deveriam ter sua elaboração norteadas pelos mesmos documentos oficiais que dispõem sobre a educação no país, como, por exemplo, os já citados textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), e, além destes, as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN), a Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB). Vale ressaltar que todos esses documentos sofrem influências das discussões no campo da LA a que fizemos referência anteriormente.

Por outro lado, tratando mais diretamente dos elaboradores dos exames vestibulares, acreditamos que, do mesmo modo, eles conheçam as ideias debatidas em tal área. É sabido, inclusive, que eles participaram, direta ou indiretamente, de tais discussões, logo, é viável imaginar que os elaboradores das provas de vestibular sejam os professores das instituições de ensino que promovem discussões no campo da Linguística e da Linguística Aplicada, portanto, ou conhecem, ou formularam algo referente ao ensino de português numa abordagem reflexiva (cf. CASTILHO, 2010, p. 102).

Logo, tomando por base o exposto até o momento, entendemos que as questões das provas de vestibular referentes à língua portuguesa não devem se limitar ao conhecimento da gramática normativa, principalmente no que diz respeito à metalinguagem. Os elaboradores devem se preocupar em oferecer oportunidades de reflexão acerca das situações comunicativas da língua, as quais devem ser resolvidas por parte dos candidatos.

O que pretendemos neste artigo, então, é investigar a contribuição da Semântica na prática de Análise Linguística, conforme proposta por Geraldini (1984). Com base no corpus analisado, esperamos demonstrar o que vem sistematicamente sendo exigido de conhecimento dos candidatos no que concerne à exploração de aspectos da significação da língua, ou seja, a interpretação do material linguístico, algo que culmina numa abordagem reflexiva.

Na próxima seção, faremos um apanhado teórico referente à Análise Linguística (AL), visando, de modo mais específico, a delimitar as noções concernentes ao espaço do nível semântico nessa prática. Em seguida,

traremos uma seção de análises na qual, tendo em vista um recorte, discutiremos, em caráter qualitativo, duas questões de vestibular. Em uma, veremos a exploração reflexiva quanto às relações lexicais. Na outra, discutiremos sobre o(s) efeito(s) de sentido(s) assumido(s) no trabalho de significação das construções gramaticais (cf. ILARI; GERALDI, 2006). Por fim, apresentaremos as considerações finais a que chegamos e as referências.

A Reflexão e a Significação na AL

A discussão a que nos referimos anteriormente levou alguns pesquisadores a teorizarem sobre como viabilizar a reflexão nas aulas de LP. Esses estudos se mostram latentes desde os últimos 30 anos.

No artigo “Unidades básicas do ensino de português”, presente no livro *O texto na sala de aula*, inaugural no que tange à proposição do termo Análise Linguística, Geraldi (1984) afirma que “a única coisa que [l]he] 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). Nesse artigo, o autor está preocupado em apresentar sugestões de atividades voltadas para as práticas de leitura e produção de texto; para tanto, ele considera a AL como um dos eixos (associado aos anteriores) básicos do ensino de língua materna.

Esta percepção apresentada por Geraldi sugere que o professor amplie o ensino da gramática da língua juntamente com os usos que damos à língua. Logo, nossas aulas de português (pelo menos as que se pretendem contributivas, ao invés de maçantes) devem englobar tanto a análise da estrutura como a interação social com propósitos comunicativos, sejam os textos orais, ou escritos. Em outras palavras, atividades metalinguísticas devem ser somadas às atividades epilinguísticas, algo que, tempos depois, baseará a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (tanto de Ensino Fundamental, como de Ensino Médio).

Nas palavras de Geraldi (1984, p. 79),

... [a] prática de análise linguística [consiste na] recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e a prática de produção de

textos com uso efetivo e concreto da linguagem com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever.

Logo, parafraseando o autor, faz-se necessário entender que tanto é pobre como também é redutora a promoção de uma metodologia de ensino que focaliza apenas questões de classificação de elementos da língua via nomenclatura. Não podemos prescindir da importância da dimensão do uso que se dá aos elementos da língua e, mais do que isso, não podemos prescindir à importância dos efeitos de sentido que emergem das ações de uso da língua(gem).

Assumimos como hipótese, neste artigo, que toda prática de AL é embasada por questões que envolvem a significação, mesmo porque, conforme Marcuschi (2004, p. 263), “não se pode imaginar que a língua seja um simples, acabado e eficiente instrumento a priori para representar um mundo que tampouco está aí pronto, discreto e mobiliado”.

A partir do exposto, entendemos que, na criação das questões das provas de vestibular, os elaboradores buscam explorar uma análise reflexiva dos candidatos no que se refere ao conhecimento sobre a língua. É neste espaço de reflexão que a significação atua para efetivar tal processo. É nesse contexto, digamos assim, que a significação encontra espaço na AL.

Neste sentido, Antunes (2012, p. 14) afirma que, “para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras, tão bem ou melhor do que o território da gramática”. O “território das palavras” a que faz referência a autora refere-se, apenas para citar um exemplo, aos efeitos de sentido que as expressões assumem em um determinado texto. Assim sendo, explorar a compreensão de tais expressões por parte do vestibulando deve ser um dos critérios das questões contidas nas provas de vestibular.

O que vimos discutindo pode se aliar à afirmação de Ilari² quando declarou que um dos critérios pensados para selecionar os alunos na prova

² O apresentado nesse parágrafo foi exposto por Rodolfo Ilari no minicurso “Semântica”, realizado na XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). O minicurso se deu entre os dias 5 e 7 de setembro de 2012, em Natal-RN.

da UNICAMP, quando ele atuou em uma comissão de elaboração de tal exame, era observar como os candidatos analisavam a língua real. Dentre as relações mais pedidas nas questões estava a ambiguidade amplamente explorada pelos jornalistas nas manchetes de jornal da Folha de São Paulo.

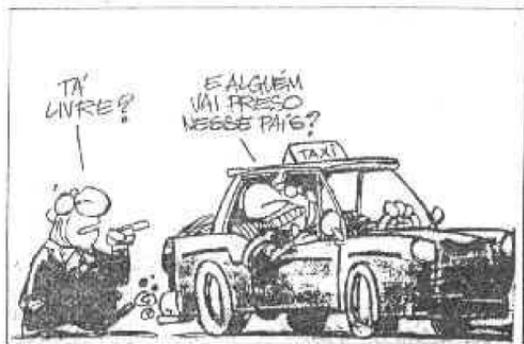
Assim como expusera Franchi (2011), a língua(gem) deve ser trabalhada como uma atividade constitutiva, com a qual se torna possível construir sentidos. E nossa análise se deterá, a partir da seção seguinte, em demonstrar o papel da significação na efetivação dessa já citada reflexão, tomando por base as questões de vestibular.

A Significação nas Provas de Vestibular

A análise a ser empreendida aqui visa tratar sobre o papel da significação no que se refere à interpretação a ser feita pelo candidato diante das questões dos vestibulares. Para tanto, será importante observar, no tocante à distribuição das duas questões aqui analisadas, que consideramos, grosso modo, dois aspectos: a) como as relações lexicais são exploradas nas provas, e aqui observaremos uma questão em que foi explorada a relação lexical da ambiguidade; b) como os efeitos de sentido de palavras e expressões implicam noções acerca do significado, e aqui observaremos o papel da significação nas construções gramaticais, mais precisamente, na classe gramatical do verbo.

QUESTÃO 01

Seja a charge de Cláudio Paiva:



No diálogo entre o taxista e o suposto passageiro, há uma ambigüidade. Explique-a.

Figura 1 – Questão do vestibular da Universidade Federal do Maranhão, realizado em 1999.

É possível observarmos, nas provas de vestibulares pelas várias instituições de ensino³, 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. Dito de outro modo, quando estiver diante de gêneros de humor, como no caso da charge, considerando as perguntas dos exames vestibulares, o candidato precisa empreender uma investigação de natureza reflexiva.

Tomando por base Geraldi (1984), o vestibulando precisará fazer a análise dos recursos expressivos que foram utilizados nos gêneros de humor, algo que caracteriza a AL, trabalho que, como já dissemos, envolve tanto

³ Para maior aprofundamento no assunto, consultar Souza (2013).

questões tradicionais de gramática como questões textuais, cujo propósito é a reflexão sobre a língua. Reiteramos que o conceito de reflexão aqui adotado toma por base a perspectiva teórica da Análise Linguística, que não limita a abordagem do ensino de língua à metalinguagem, mas focaliza os aspectos de natureza epilinguística, visando à reflexão e ao uso.

Tratando mais detidamente do diálogo entre os personagens da charge, referente à questão do vestibular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) realizado em 1999, 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; 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 implicatura⁴, poderíamos dizer que a personagem do taxista não considera possível que alguém seja preso (*livre*, nesse 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?”. Mesmo que, apoiando-nos nos aspectos não verbais do texto, especificamente nas características de expressão facial do taxista, essa personagem possa ser considerada como não cumpridora da lei, sendo, pois, um mau taxista, ela jamais será punida. Há sempre uma forma de burlar a lei e não ser “preso nesse país”.

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,

⁴ 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).

como também explicar seu processo de elaboração. Neste último caso, espera-se a explicação referente à ambiguidade do item lexical *livre*, que é um exemplo de ambiguidade lexical.

De um modo geral, classifica-se como polissêmica a palavra ou expressão que possui mais de um sentido. No entanto, conferindo um pouco de apreciação técnica à distinção dos fenômenos linguísticos caracterizados, em um sentido amplo, como de sentidos múltiplos, é importante considerarmos que a ambiguidade lexical se realiza por dois processos: a homonímia e a polissemia.

São classificados como homônimos os itens que possuem mais de um sentido, sem qualquer base comum entre eles. É o caso da palavra *banco*, em que coexistem *banco*¹, no sentido de assento, e *banco*², no sentido de instituição financeira.

Na polissemia, ao contrário do que ocorre na homonímia, os sentidos são compatíveis e não excludentes. Podemos exemplificar com a palavra *universidade*, cujas facetas de sentido acionadas podem ser o prédio, a instituição ou as pessoas (funcionários, professores e alunos). Vale ressaltar que todos esses sentidos apontam para o mesmo referente, ou seja, *universidade* é, ao mesmo tempo, os funcionários, os professores, o prédio, a instituição etc.

Conforme Trindade (2006), um dos testes que nos permite diferenciar homonímia de polissemia é o teste da identidade, proposto por Pinkal (1995). A respeito da homonímia, vejamos o seguinte exemplo:

(1) Ana estava no banco e Maria também. [...] Em (1), não há a possibilidade de se fazer referência aos dois sentidos de banco: assento e instituição financeira, aplicando cada um deles a uma parte da sentença. As leituras possíveis para essa sentença são: ‘Se Ana estava em alguma instituição financeira, Maria também estava’, ou ‘Se Ana estava em um assento, Maria também estava’. Portanto, a mesma precisificação deve ser retomada, e, quando há essa necessidade, trata-se de homonímia. (TRINDADE, 2006, p. 25).

Logo, como pudemos ver, a necessidade de precisificação dos referentes (e do sentido em um dado contexto) é característica da homonímia, justamente pela impossibilidade de correlacionarmos os dois sentidos da palavra, tal como o item lexical *banco*, numa mesma situação comunicacional.

Tomando por base outro exemplo de Trindade (2006), vejamos como funciona o mesmo teste com relação à polissemia.

(2) Ana gosta da UFSC e Maria da USP. [...] A ambiguidade da sentença (2) está em universidade que [...] possui três sentidos: o espaço físico, a instituição e as pessoas que fazem parte da instituição. Ao contrário do que ocorre em (1), em (2), não há necessidade de se retomar a mesma precisificação, pois uma leitura possível é: ‘Ana gosta do prédio da UFSC e Maria gosta da instituição USP’. Quando há essa possibilidade de na mesma sentença se retomar outra precisificação além da inicialmente assumida, está caracterizada a polissemia. (TRINDADE, 2006, p. 25-26).

Já com base neste segundo exemplo, vemos que a precisificação não se faz necessária, justamente pelo fato de os sentidos relacionados à palavra *universidade* serem compatíveis. Então, torna-se possível enunciar: “Gosto de tudo na minha universidade” e aí coexistirem todos os sentidos (polissêmicos) embutidos desta palavra.

Acreditamos que, apesar de, na charge, *livre* se referir a complementos diferentes, por isso a ambiguidade, essa multiplicidade de sentidos depende da fala enunciada pelo personagem na situação de comunicação, vejamos: no primeiro sentido de *livre*, este item lexical é associado a um complemento objeto físico (táxi), na fala da primeira personagem. Nesse contexto, constrói-se o sentido de *livre* igual a saber se o táxi pode ser requerido para uma “corrida”; o segundo sentido de *livre* é associado a um complemento animado (seres humanos). Esse contexto leva à interpretação de *livre* como aquele cujo comportamento não é ilegal, antônimo situacional do item lexical *preso*.

O fato de os complementos associados à palavra *livre* serem de estatutos diferentes – objeto físico *versus* ser animado – poderia nos levar a afirmar que os dois sentidos retomados por tal lexema necessitam de precisificação diferentes. Se assim fosse, o comportamento da palavra *livre* seria (deveria ser) o mesmo que o da palavra *banco* (anteriormente analisada). No entanto, não consideramos aqui um caso de homonímia. Assumimos a posição de que os dois sentidos de *livre* podem ser retomados numa mesma precisificação, ou seja, tanto o sentido de objeto (relativo a táxi) *livre* para o

uso como o de indivíduos *livres* para usufruírem de sua liberdade, se relacionam intimamente (talvez falemos de uma liberdade em um sentido mais direto e outra no sentido mais abstrato). Portanto, na charge ora analisada, a ambiguidade lexical que está em jogo é a polissemia.

Entretanto, esse conhecimento não é obrigatoriamente necessário para que o candidato resolva a questão. Não temos como hipótese a substituição de uma metalinguagem gramatical por uma apoiada na linguística (precisamente nos estudos da significação) como justificativa para a importância da semântica na efetivação da Análise 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 da palavra *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”.

O que discutimos aqui, e é justamente isso que é fazer Análise Linguística nos termos estabelecidos por Geraldini (1984), é, em suma, que todo esse caminho reflexivo descrito na análise da Questão 01, salvaguardando a presença (ou não) de uma metalinguagem técnica, faz parte da elaboração das provas de vestibular, uma vez que a abordagem metodológica preconizada para o ensino de Língua Portuguesa enseja a necessidade de reflexão linguística, a partir da análise dos fenômenos da língua. Nesse espaço, portanto, a significação assume essencial importância.

Sobre as Construções Gramaticais nas Provas de Vestibular

O diário de P.C.S.

01/01/2000 - Las Vegas

(...)

21h30 - Restaurante chinês.

1 biscoito da sorte

3 colheres de sopa de arroz frito

2 camarões com alho

1 pedaço de peixe frito

1 buquê de brócolis (Adorei, comi super bem!)

Nunca tinha estado num restaurante chinês.
Estava com muito apetite! Hoje percebi quanto
tempo eu deixei de viver, de aproveitar a vida.
Não só por não ter me permitido comer,
mas (por causa) de todo o ritual que envolve
uma refeição: conversar, rir, comunicar-se,
apreciar a música, o lugar. É como se eu
estivesse congelada. Foi maravilhoso!

Questão 04

Considerando-se a importância da escolha das expressões verbais para a construção do sentido do texto, pode-se afirmar que

- 1- () em suas duas primeiras orações, as formas verbais “tinha estado” e “estava” indicam fatos situados no mesmo momento, pois ambas pertencem a tempos verbais do passado.
- 2- () a forma verbal “estava” indica um momento anterior àquele expresso pela forma verbal “percebi”.
- 3- () em “É como se eu estivesse congelada”, é possível substituir a forma do verbo *ser* de “é” para “era”, sem que a idéia básica do período seja modificada.
- 4- () o uso do subjuntivo no final do texto deve-se ao caráter de certeza, de verdade do processo expresso pelo verbo.

Figura 2 – Questão do vestibular da Universidade Federal de Goiás, realizado em 2001.

Temos defendido, ao longo deste artigo, que 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, p. 142), 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”. 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” (cf. TRAVAGLIA, 2002) referentes aos elementos linguísticos é, ao mesmo tempo, reducionista e pouco produtivo no ensino de língua e de gramática.

Tratando sobre a Gramática Reflexiva, o referido autor diz que uma das atividades que devem ser exploradas são aquelas “que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir” (TRAVAGLIA, 2002, p. 150). Para ele, uma consistente abordagem reflexiva deve também se preocupar com “os efeitos de sentido que um recurso ou diferentes recursos podem produzir em diferentes situações de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2002, p. 150).

O que fora exposto até aqui vai ao encontro do que Ilari e Geraldi (2006) convencionaram chamar (inclusive intitulado um dos capítulos de seu manual de Semântica) de “a significação das construções gramaticais”.

Para os autores, 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; 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. À análise sintática deve-se somar uma análise semântica da estrutura linguística.

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” (restrições) semânticas, posto que o que se busca na comunicação é fazer sentido com o que se diz.

Um exemplo para ilustrar o que vimos discutindo está na abordagem adotada na prova da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2001), precisamente na questão 4, em que vemos ser exploradas as nuances de sentido caracterizadoras das categorias verbais no português. O que chama a atenção nessa questão é o fato de ser feita uma cobrança não quanto à nomenclatura dos tempos verbais, nem tampouco quanto à conjugação, algo ainda muito presente nas práticas de aula de Língua Portuguesa que focalizam a metalinguagem. Ao invés de os professores se valerem de atividades formais como um dos passos da aula de português, isto é, como um dos passos necessários à aprendizagem, veem a abordagem metalinguística como condição suficiente e única para o desenvolvimento do aluno, deixando a reflexão (a epilinguagem) sobre os fatos da língua, como os efeitos de sentido gerados pelo uso de determinados verbos em um gênero textual, fora da pauta das aulas.

No primeiro item temos: seria correto afirmar que, “em suas duas primeiras orações, as formas verbais ‘*tinha estado*’ e ‘*estava*’ indicam fatos situados no mesmo momento, pois ambas pertencem a tempos verbais do passado”.

Voltando-se para o texto, que é o contexto basal para a reflexão sobre a significação de tal construção gramatical, o candidato deve considerar o dito por P.C.S. em seu diário. Ela diz: “Nunca tinha estado num restaurante chinês. / Estava com muito apetite!”. Assim sendo, as considerações do vestibulando deverão girar em torno da situação comunicativa materializada pelo excerto retirado do relato pessoal presente na questão.

De acordo com Bechara (2009), baseando-se na categorização proposta por Roman Jakobson, o tempo verbal é uma categoria que “assinala a relação temporal do acontecimento comunicado com o momento do ato de fala; o presente encerra este momento, o passado é anterior, e o futuro ocorrerá depois deste momento” (BECHARA, 2009, p. 212).

No item 1 da questão ora analisada, o candidato precisa contrapor as formas verbais *tinha estado* *versus* *estava*. No português, como sabemos, há

três tipos de pretérito, delimitados de acordo com as noções que denotam: “o perfeito focaliza os limites temporais da situação descrita” (PERINI, 2010, p. 227), já o imperfeito “indica um evento ou estado habitual, ou uma qualidade considerada como válida para um período extenso no passado” (PERINI, 2010, p. 228). Outra forma de distinção entre esses dois tipos de pretérito, segundo o autor, dizem respeito ao fato de “o imperfeito frequentemente [veicular] a noção de um processo inacabado, em oposição ao perfeito, que expressa um evento acabado” (PERINI, 2010, p. 230). Já o mais-que-perfeito “se refere a um evento situado no passado e anterior a outro evento igualmente no passado” (PERINI, 2010, p. 232).

Há, ainda, as formas compostas dos pretéritos. E aqui um destaque é feito por Perini (2010, p. 232). Para o autor, o mais-que-perfeito composto, resultado da construção entre o verbo *ter* no imperfeito + particípio, substitui a forma simples (tal como *lera*, *cantara*) em desuso no português.

A despeito desse conhecimento gramatical, também muito importante, o candidato pode resolver esse primeiro item sem que, no entanto, ele domine todo esse tipo de conhecimento. Ao observar, de maneira reflexiva, o enunciado por P.C.S., perceberá que as noções de sentido denotadas por *tinha estado* e *estava*, mesmo no passado, não “indicam fatos situados no mesmo momento”, pois os dois tempos referem-se a momentos diferentes. Primeiro a autora do relato se dá conta de que “nunca tinha estado” em um restaurante daquele tipo, e essa percepção se dá justamente no momento em que ela está no restaurante chinês. Logo, a não ida ao referido lugar, representada por “nunca tinha estado”, ocorre em momento anterior ao dia em que ela se faz presente no restaurante. Já a expressão “estava com muito apetite” representa uma sensação que tem um aspecto de duração, mas que ocorre simultaneamente à ida de P.C.S. ao restaurante. Desse modo, pensando numa linha cronológica, o candidato deve interpretar a expressão *tinha estado* como anterior à expressão *estava* (em “estava com muito apetite”). Isso caracteriza o enunciado posto nesse item como incorreto.

O item 2, por sua vez, deve ser considerado correto. Como vimos, há, entre o pretérito perfeito e o imperfeito, diferenças quanto ao foco temporal. Uma ação denotada por um verbo no pretérito imperfeito pode denotar uma ação mais extensa no passado, tal como o fato de que P.C.S. “estava com muito apetite”, ou seja, ela já podia estar nessa condição por

um longo período no passado (e, tomando por referência o relato como um todo, sabemos que isso é realmente verdade). Quanto ao enunciado em “Hoje percebi quanto tempo eu deixei de viver”, o foco temporal tem início, meio e fim, digamos assim, no tempo passado, não sendo possível precisar se sua duração é maior ou menor que o sentido referente ao verbo *estava*.

Em sequência, no item 3, é solicitado que o candidato observe se no enunciado “‘É como se eu estivesse congelada’, é possível substituir a forma do verbo *ser* de ‘é’ para ‘era’ sem que a ideia básica do período seja modificada”. A priori, o candidato deverá extrair, digamos assim, a “ideia básica do período”. A nosso ver, a ideia central é a de que P.C.S., mesmo com dificuldades, vence uma difícil barreira necessária ao tratamento de seu transtorno alimentar. Estar naquele restaurante, vivendo “todo o ritual que envolve uma refeição”, faz com que P.C.S. fique feliz e se sinta “como se [...] estivesse congelada”. Logo, se a produtora do relato mudasse a conjugação do verbo *ser*, de “é” para “era”, não afetaria a ideia básica da passagem. A perplexidade dela diante da situação já referida se manteria. Assim sendo, o item 3 está correto.

Por fim, no item 4, pergunta-se se “o uso do subjuntivo no final do texto deve-se ao caráter de certeza, de verdade do processo expresso pelo verbo”.

Entendemos ser senso comum que o subjuntivo é um modo verbal o qual, diferentemente do indicativo e do imperativo, denota justamente algo incerto. Em Cegalla (2008, p. 195), encontramos que o subjuntivo é o modo verbal que “enuncia um fato possível, duvidoso, hipotético”. No entanto, por mais que o candidato não domine esse conhecimento formal, ao observar o enunciado por P.C.S., “É como se eu estivesse congelada”, fica óbvio que a afirmação não revela certeza. Não é possível que alguém congele apenas pela emoção. Assim sendo, o item está errado.

É importante reiterar, em síntese, que as ações reflexivas quanto à significação das construções verbais nesta questão não podem ser desassociadas do contexto estabelecido pelo gênero textual usado como referência pelos elaboradores do vestibular da UFG (2001). Esta correlação, entre o que denota a construção e seu uso é o que deve embasar o caminho, necessariamente reflexivo, a ser empreendido pelo vestibulando.

Considerações Finais

Assim, como é comum a todas as pesquisas, tínhamos uma hipótese, justamente a 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. Dentre elas, como é necessário fazer um recorte, tratamos da importância do componente semântico.

No entanto, exercícios sobre variação linguística, interpretação textual, exploração da referência no uso dos pronomes, tal como a dêixis, são algumas das formas pelas quais os fenômenos também podem ser explorados de maneira reflexiva e não apenas metalinguística. Vale ressaltar que essas outras possibilidades de se explorar a reflexão nas provas demonstram o forte interesse de seleção de alunos para o ensino superior que analisem situações de forma global. Seria muito pouco produtivo, portanto, esperar que o vestibular exigisse do candidato apenas fenômenos semânticos a despeito, por exemplo, do trabalho acerca das obras literárias, que também precisam estar presentes nas provas.

Esperamos que com esse corpus, mesmo não sendo amplo, possamos ter esboçado algumas considerações no que tange a uma relação entre os aspectos da significação e a Análise Linguística, mais precisamente sobre sua contribuição para a efetivação da almejada reflexão acerca dos fenômenos da língua.

Tal relação 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 a que este perceba que pode usar a língua(gem) e não apenas descrever a sua forma.

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 (some-se a isso o fato de o ENEM, exame nacional que figura como substituto dos vestibulares, também ter em sua matriz de referência a inclusão de orientações acerca do trabalho reflexivo, ou seja, a elaboração da prova do ENEM também é norteada pela busca quanto à reflexão linguística).

Em suma, afirmamos que um trabalho reflexivo no ensino da Língua Portuguesa, pautado na Análise Linguística, orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, explorado pelos exames vestibulares, tal como fora apresentado aqui neste artigo, exige uma profunda, engajada e, do mesmo modo, reflexiva postura metodológica do professor, em que seja reservado espaço (devido à forte contribuição para a reflexão) para a exploração dos níveis referentes à significação. É urgente compreender a importância de uma análise linguística interfacial: sintaxe e semântica, nos casos em que se exploram os efeitos de sentidos de construções gramaticas; sintaxe-semântica e pragmática, quando, por exemplo, o foco é explorar aspectos de natureza estrutural, com implicações em nossos conhecimentos de mundo; sintaxe-semântica e discurso; semântica e morfologia etc.

Referências

ANTUNES, I. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://bit.do/cfdfK>>. Acesso em: 24 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000. Disponível em: <<http://bit.do/cfdoP>>. Acesso em: 24 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. v. 1. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. cf. novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, E.; FIORIN, J. L. (Org.). *Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-74.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. *Semântica*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.
- MOURA, H. M. de M. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2006.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SOUZA, J. W. A. de. *Contribuições da semântica para a análise linguística: um olhar sobre questões de vestibular*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRINDADE, M. M. *Um estudo léxico-conceitual da metonímia*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Processo Seletivo /2001*.
Língua Portuguesa. 2001. Disponível em: <<http://bit.do/cfdpG>>.
Acesso em: 30 nov. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Língua Portuguesa*.
1999. Disponível em: <<http://bit.do/cfdpM>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

Recebido em: 29/08/2015

Accito: 28/12/2015