

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**VALDELISE PEREIRA DOS SANTOS**

**DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO**

**DO SIGNIFICADO DO TEXTO:** um trabalho de leitura com alunos do 8º ano do

Ensino Fundamental

**TERESINA-PI**

**2019**

**VALDELISE PEREIRA DOS SANTOS**

**DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO  
DO SIGNIFICADO DO TEXTO:** um trabalho de leitura com alunos do 8º ano do  
Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Piauí – UESPI - para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino.

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes.

**TERESINA-PI**

**2019**

S237d Santos, Valdelise Pereira dos

Denotação e conotação como ferramentas para construção do significado do texto: um trabalho de leitura com alunos do 8º ano do ensino fundamental / Valdelise Pereira dos Santos. – 2019.

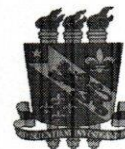
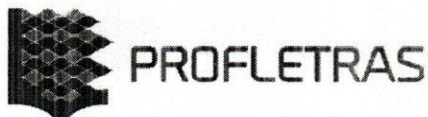
222 f.: il

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2019.

“Orientador Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes.”

1. Denotação. 2. Conotação. 3. Compreensão. 4. Texto. 5. Significado. I. Título.

DD: 469.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

### TERMO DE APROVAÇÃO

**VALDEISE PEREIRA DOS SANTOS**

**“DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DO TEXTO: um trabalho de leitura com alunos do 8º ano do ensino fundamental”.**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez horas, do dia 26 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes – UESPI  
(Presidente)

Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UFPI  
(1ª examinadora)

Professora Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins – UESPI  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 1096

A Deus, por me guiar e me proteger em todos os momentos do curso e da minha vida.

À minha mãe, Isolita Pereira da Silva (*in memoriam*), por ter me incentivado sempre nos estudos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes, pelas devidas orientações, pela paciência e segurança que transmite.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me ajudar na superação dos obstáculos;

À minha mãe, Isolita Pereira da Silva, a maior incentivadora, sem ela não teria prosseguido meus estudos;

À minha irmã, Valdenira Pereira dos Santos, ao meu sobrinho Tiago Felipe dos Santos Abreu e aos demais sobrinhos que estiveram me apoiando diretamente no decorrer desta jornada;

À UESPI, pela iniciativa de implantar o mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS;

À Professora Dra. Nize Paraguassu Martins, pelo auxílio e o apoio prestados no decorrer de todo o curso.

A todos os professores do curso pelos conhecimentos socializados, por despertarem na turma a vontade de buscar novos saberes a cada aula ministrada;

Ao Professor Doutor Raimundo Francisco Gomes, pelas orientações pertinentes no decorrer da realização deste trabalho;

À Risoleta Freitas, pela grande ajuda, paciência e incentivo nos momentos de difícil realização deste trabalho;

Ao meu grupo de estudos e de amizade, Lucilene Sampaio, Rosana Romão, Oscarina Fontenele e Sônia Castro, com quem durante esses dois anos vivenciei momentos alegres, de dúvidas, de tensões, de apoio, compartilhamentos de ideia e de conhecimentos que foram de grande relevância para o meu crescimento pessoal e profissional.

[...] Afinal, se há algo que podemos afirmar com segurança sobre a semântica é que ela não é simples. Na verdade, a tarefa de se estudar o significado se revela bastante complexa do ponto de vista teórico. Tal complexidade se deve basicamente a dois fatores. O primeiro são as diferentes perspectivas teóricas que linguistas e filósofos possuem acerca do objeto de estudo da semântica, o que implica a heterogeneidade desse objeto. O segundo fator é uma questão epistemológica básica: a falta de consenso quanto ao que seja significado.

(OLIVEIRA, 2012, p.13).

## RESUMO

Esta dissertação está inserida no âmbito dos estudos da Semântica e tem por objetivo geral investigar a compreensão dos alunos acerca da denotação e da conotação como ferramentas na construção do significado texto. Os objetivos específicos são: caracterizar a abordagem do livro didático; analisar a interpretação do significado denotativo e conotativo; identificar as implicações semânticas que travam a construção do significado do texto e elaborar uma proposta de intervenção. Os postulados teóricos deste trabalho encontram-se nos estudos de Tamba (2006), Marques (2011), Oliveira (2012), Wachowicz (2013) e Caçado (2013), Basso (2013), Lenz (2013), como referentes para o estudo da Semântica Lexical, Cognitiva, das relações de significado entre palavras e sentenças - hiponímia e hiperonímia, sinonímia antonímia; Sardinha (2007) e Ferrarezi Jr. (2008) subsidiaram os conhecimentos sobre a metáfora; as reflexões sobre leitura fundamentaram-se em Krug (2015), Campos (2014), Koch & Elias (2008), Solé (2003), PCN (1998), Lajolo (1996), Orlandi (1995) e Paulo Freire (1994); para tratar da denotação e da conotação: Ilari (2016), Moreira (2008), Almeida (1994), Abaurre (2008), Mesquita (2009) e Schocair (2015); a metodologia pautou-se em Gil (2002), Marconi (2002), Bortoni-Ricardo (2008) e Bauer e Gaskel (2011). Este estudo foi realizado em uma escola pública da cidade de Caxias-Maranhão, com 10 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que responderam a 13 questões sobre denotação e conotação. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica, de campo, exploratória, descritiva e de natureza quantitativa. Percebeu-se que os alunos imprimiram nas interpretações textuais confusões entre as palavras e as coisas que elas designam, parte deles não conseguiu relacionar a linguagem denotativa com a conotativa. As inadequações de interpretação textual foram prejudicadas pelas lacunas que os alunos enfrentaram no decorrer das leituras. Portanto, a interpretação textual é uma atividade que deve ser trabalhada de forma planejada e intensa nas aulas de língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Denotação. Conotação. Compreensão. Significado. Texto.



## ABSTRACT

This dissertation is inserted in the scope of the studies of Semantics and its main objective is to investigate the students' understanding of denotation and the connotation as tools in the construction of the text meaning. The specific objectives are: to characterize the textbook approach; analyze the interpretation of the denotative and connotative meaning; identify the semantic implications that hinder the construction of the meaning of the text and elaborate a proposal for intervention. The theoretical postulates of this work are found in the studies of Tamba (2006), Marques (2011), Oliveira (2012), Wachowicz (2013) and Cançado (2013), Basso (2013) and Lenz (2013) as references for the study of the Lexical, Cognitive Semantics of the relations of meaning between words and sentences - hyponymy and hyperonymy, synonymy; Sardinha (2007) and Ferrarezi Jr. (2008) subsidized knowledge about metaphor; the reflections on reading were based on Krug (2015), Campos (2014), Koch & Elias (2008), Solé (2003), PCN (1998), Lajolo (1996), Orlandi (1995) and Paulo Freire; to discuss the denotation and the connotation: Ilari (2016), Moreira (2008), Almeida (1994), Abaurre (2008), Mesquita (2009) and Schocair (2015); the methodology was based on Gil (2002), Marconi (2002), Bortoni-Ricardo (2008) and Bauer and Gaskel (2011). This study was carried out in a public school in the city of Caxias-Maranhão, with 10 students from the 8th year of elementary school, who answered 13 questions about connotation and denotation. The methodology consisted of a bibliographical, field, exploratory, descriptive and quantitative research. It was noticed that the students printed in the textual interpretations confusions between the words and the things that they designate, part of them could not relate the denotative language with the connotative. The inadequacies of textual interpretation were hampered by the gaps that the students faced in the course of the readings. Therefore, the textual interpretation is an activity that must be worked in a planned and intense way in the classes of Portuguese language.

**KEYWORDS:** Denotation. Connotation. Understanding. Meaning. Text.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 01: Análise componencial-----  | 38 |
| Quadro 02: Campo associativo -----  | 41 |
| Quadro 03: Arquilexema geral - “coisa”-----   | 43 |
| Quadro 04: Campo lexical dos verbos que compartilham os componentes<br>[MOVIMENTAR-SE] e [DANDO PASSOS] ----- | 44 |
| Quadro 05: Esquema: denotação e conotação -----   | 60 |
| Quadro 06: Sentido próprio e sentido figurado-----  | 63 |
| Quadro 07: Arquilexema - veículo-----   | 67 |
| Quadro 08: Verdades incontestáveis -----  | 83 |
| Quadro 09: Propriedades da metáfora -----   | 85 |
| Quadro 10: Paradigmas culturais-----  | 86 |
| Quadro 11: Resultado da metáfora -----  | 88 |
| Quadro 12: Domínio-----   | 89 |
| Quadro 13: Mapeamentos-----   | 89 |
| Quadro 14: Desdobramentos -----   | 90 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 01: Esquema do tipo mapa semântico (Saussure) -----    | 30 |
| Figura 02: Triângulo semiótico (Ogden e Richard)-----         | 31 |
| Figura 03: Triângulo semiótico (Ullmann) -----                | 32 |
| Figura 04: Paradigma cultural I - Paradigma cultural II ----- | 87 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 01: refere-se à questão 01 – trata do assunto dos textos -----                                 | 106 |
| Gráfico 02: refere-se à questão 06 – identificação do sentido denotativo -----                         | 120 |
| Gráfico 03: refere-se à questão 07 – relação entre sentido denotativo e conotativo ---                 | 122 |
| Gráfico 04: refere-se à questão 08 “b” – linguagem visual e linguagem denotativa -----                 | 128 |
| Gráfico 05: refere-se à questão 09 – distinção entre hipônimo e hiperônimo -----                       | 130 |
| Gráfico 06: refere-se à questão 10 “a” – relação hierárquica entre termos (hipônimos hiperônimos)----- | 132 |
| Gráfico 07: refere-se à questão 11 “a” – compreensão da sinonímia -----                                | 136 |
| Gráfico 08: refere-se à questão 11 “b” – a função da sinonímia -----                                   | 138 |
| Gráfico 09: refere-se à questão 11 “c” – a relação entre o contexto e o uso de sinônimos -----         | 140 |
| Gráfico 10: refere-se à questão 12 “a” – compreensão da relação antonímica-----                        | 143 |
| Item I - O homem faz e Deus desfaz -----   | 143 |
| Item II - O barato sai caro-----   | 143 |
| Item III - Fica o dito pelo não dito-----  | 143 |
| Gráfico 11: refere-se à questão 12 “b” – relação de contradição na antonímia -----                     | 147 |
| Gráfico 12: refere-se à questão 12 “c” – efeito de sentido da antonímia-----                           | 148 |
| Gráfico 13: refere-se à questão 13 “a” – campo semântico -----   | 150 |
| Gráfico 14: refere-se à questão 13 “b” - metáfora e associação de ideias -----                         | 152 |
| Gráfico 15: refere-se à questão 13 “c” – identificação da metáfora -----                               | 156 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | 14  |
| <b>2 ABORDAGEM FORMAL DA SEMÂNTICA</b>                        | 21  |
| 2.1 Abordagem Lexical   | 22  |
| 2.1.1 As contribuições de Saussure                            | 24  |
| 2.1.2 A teoria dos campos semânticos                          | 33  |
| 2.1.3 Análise componencial                                    | 37  |
| 2.2 Abordagem Cognitiva                                       | 45  |
| <b>3 REFLEXÕES SOBRE LEITURA</b>                              | 53  |
| <b>4 DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO</b>                                | 58  |
| <b>5 AS RELAÇÕES DE SIGNIFICADO ENTRE PALAVRAS</b>            | 66  |
| 5.1 Hiponímia e Hiperonímia                                   | 66  |
| 5.2 Sinonímia   | 68  |
| 5.3 Antonímia   | 71  |
| <b>6 AS RELAÇÕES DE SIGNIFICADO ENTRE FRASES</b>              | 77  |
| 6.1 Metáfora  | 77  |
| 6.1.1 Metáfora conceptual                                     | 83  |
| <b>7 METODOLOGIA</b>  | 97  |
| 7.1 Caracterização da Pesquisa                                | 97  |
| 7.2 Campo e Sujeito da Pesquisa                               | 99  |
| 7.3 Corpus da Pesquisa Procedimentos e Categorias de Análises | 102 |
| <b>8 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b>                         | 104 |
| 8.1 Compreensão da Denotação e da Conotação                   | 105 |
| 8.1.1 Compreensão da hiponímia e da hiperonímia               | 129 |
| 8.1.2 Compreensão da sinonímia                                | 134 |
| 8.1.3 Compreensão da antonímia                                | 141 |
| 8.1.4 Compreensão da metáfora conceptual                      | 149 |
| 8.2 Proposta de Intervenção                                   | 160 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                   | 190 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | 194 |
| <b>APÊNDICES</b>  | 197 |
| <b>ANEXOS</b>   | 206 |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga a Denotação e a Conotação na construção do significado do texto. Mais especificamente, a Denotação e Conotação como ferramentas para a construção do significado do texto: considerando o trabalho de leitura com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Ele está vinculado à linha de pesquisa "Teorias da linguagem e ensino", do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Com base em análise dos textos produzidos pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, revelou-se que eles demonstram dificuldades para construir os significados do texto no tocante ao uso da denotação e da conotação. Por que os alunos apresentam dificuldades em estabelecer a relação entre o significado literal e o significado figurativo? Ou linguagem literal e linguagem figurativa? Percebe-se, atualmente, por meio dos textos escritos dos estudantes, que a não compreensão do significado linguístico se constitui um problema cada vez mais frequente em sala de aula, posto que os estudantes sentem, muitas vezes, dificuldades na compreensão das várias significações das palavras, dos textos.

A interpretação e compreensão da relação entre o significado denotativo e o significado conotativo presentes em palavras, em textos constituem um desafio a ser travado pelo professor em sala de aula para que os alunos possam apreender os significados dos textos a partir da leitura de simples palavras que embasarão, paulatinamente, a leituras posteriores, cada vez mais complexas. E, é pensando nessa construção gradual do conhecimento sobre a leitura, a interpretação textual e, principalmente, a apreensão do significado do texto que o estudo da denotação e da conotação nas aulas de língua portuguesa constitui uma rica ferramenta.

No entanto, esse trabalho requer do professor um compromisso voltado para o planejamento de atividades que desenvolvam as habilidades e capacidades de o aluno refletir sobre a língua, reconhecendo-se como produtor de textos, como um dos sujeitos da interlocução e percebendo que o uso da língua é um processo dinâmico, devido à originalidade e criatividade de seus falantes, que ela é multifacetada, uma vez que se concretiza nos atos da fala e é permeada por discursos que trazem na sua essência intencionalidades interpretáveis ou não pelos sujeitos envolvidos no processo de comunicação e interação.

Portanto, acredita-se na hipótese de que o trabalho com a leitura e a

interpretação de diferentes gêneros textuais, os quais possibilitam estabelecer a relação entre denotação e conotação, pode contribuir para que o aluno compreenda que as palavras, os textos são dotadas de significados variados.

Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é investigar a compreensão dos alunos do 8º ano do Ensino fundamental acerca da Denotação e da Conotação como ferramentas na construção do significado texto, na tentativa de esclarecer as principais dificuldades dos estudantes acerca desse assunto. E os específicos são: caracterizar a abordagem do livro didático dos alunos acerca do conteúdo denotação e conotação; analisar a interpretação do significado denotativo e do significado conotativo nos textos trabalhados com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental; identificar as implicações semânticas que travam a construção do significado do texto; elaborar uma proposta de intervenção que contribua para minimizar o problema apontado, no intuito de auxiliar o professor de Língua Portuguesa a amenizar as dificuldades na construção do significado do texto.

Dessa forma, este estudo foi organizado em oito capítulos, sendo o primeiro destinado à Introdução. No capítulo dois, intitulado “Abordagem Formal da Semântica”, encontram-se as duas Semânticas que formam os pilares norteadores deste trabalho:

A – a Abordagem Lexical que trata dos estudos semânticos com base no Estruturalismo de tradição saussureana. Nele é feito um passeio sobre as principais ideias defendidas por Saussure, destacando as concepções dos semanticistas estruturalistas que foram relevantes para a criação de conceitos importantes, como: triângulo semiótico, campo lexical, campo associativo, análise componencial e componente semântico. Destacam-se, aqui, para a construção dessas considerações os trabalhos de Tamba (2006), Marques (2011), Oliveira (2012), Wachowicz (2013) e Cançado (2013).

B - a Abordagem Cognitiva que trata do desvelamento da arquitetura do cérebro em relação à evolução genética humana, demonstrando como uma parte do sentido linguístico pode emergir de níveis de organização subsimbólicas não-verbais, ou seja, analisa a linguagem que pensa no cérebro, conforme defende Tamba (2006). Além dessa semanticista, buscou-se também fonte teórica em Oliveira (2012), Lenz (2013), Cançado (2015). Ainda, são destacados os dois objetos de estudo da Semântica Cognitiva: a prototipicidade e a metáfora, esse último constitui um dos focos de estudo deste trabalho.

No terceiro capítulo encontram-se reflexões sobre leitura, destacando-a como um instrumento imprescindível para o indivíduo enquanto um agente transformador da sua individualidade e da realidade social a qual está inserido. Desse modo, a leitura é um ato político, uma vez que permite ao leitor compreender, analisar e criticar tudo que o circunda, tornando-se um ser que vê, sente e interpreta o mundo, que busca compreender a si mesmo e ao outro. Nesse processo, o texto possibilita o embasamento de interpretações, construções de inferências e conceitos e ainda concordar ou discordar de ideias defendidas nos textos. Buscou-se para a produção desse capítulo, fundamentação em Krug (2015), Campos (2014), Koch & Elias (2008), Solé (2003), PCN (1998), Lajolo (1996), Orlandi (1995) e Paulo Freire (1994).

O capítulo quatro versa sobre Denotação e Conotação, abordando os conceitos atribuídos a esses termos, conforme a concepção de alguns linguistas e gramáticos. O que é salutar apontar que, de um modo geral, a visão semântica de construção dos conceitos sobre denotação e conotação é alicerçada no estruturalismo, daí a intrínseca relação de ambas com a concepção de signo linguístico. As ideias expostas nesse capítulo estão pautadas em Moreira (2008), Almeida (1994), Abaurre (2008), Mesquita (2009), Schocair (2015) e Ilari (2016).

O capítulo cinco traz as relações de significado entre as palavras e tem como seções: a Hiponímia e Hiperonímia; a Sinonímia e a Antonímia. Aqui, encontra-se a Denotação, um dos objetos centrais desta dissertação. Nele, podem ser vistos e analisados os estudos desses fenômenos semânticos sob a abordagem da Semântica Lexical e da Semântica Cognitiva. São fontes de referência bibliográfica para este capítulo os estudos de Tamba (2006), Marques (2011), Oliveira (2012) e Cançado (2015).

O capítulo seis aborda as relações de significado entre sentenças com foco no estudo da Metáfora, especificamente, a Metáfora Conceptual, sendo abordada sob a égide da Semântica Cognitiva, representando o outro objeto da pesquisa defendida, a Conotação. Para o levantamento dos pressupostos teóricos encontram-se os estudos de Tamba (2006) Sardinha (2007), Ferrarezi Jr. (2008), Marques (2011), Oliveira (2012), Basso (2013) Lenz (2013), Cançado (2015) e Ilari (2016).

No capítulo sete consta a metodologia adotada e são apresentadas as seguintes seções:



A - caracterização da pesquisa: classifica-se como exploratória, uma vez que possibilita obter informações sobre o objeto em estudo e descritiva porque descreve as características e auxilia na determinação dos fatores que influenciam a ocorrência dos fenômenos analisados, neste caso específico, a denotação e conotação. Quanto à natureza, denomina-se em uma pesquisa quantiquantitativa, posto que, além de fazer levantamento de dados, busca analisá-los, como também entender, interpretar as teorias abordadas no decorrer dos estudos. Mas para tanto, é primordialmente, a pesquisa bibliográfica, que pode propiciar ao investigador o embasamento teórico indispensável para que ele realize uma análise de dados com um caráter rigoroso e de resultados confiáveis. No que diz respeito aos procedimentos, constitui-se como uma pesquisa de campo, com o propósito de buscar possíveis respostas para o problema aqui apontado, uma vez que essa pesquisa permitirá a coleta de dados junto aos alunos por meio das leituras de textos literários e não literários no decorrer das aulas de Língua Portuguesa. Destacam-se, nessa seção, os estudos de Gil (2002), Marconi (2002), Bortoni-Ricardo (2008) e Bauer e Gaskel (2011).

B - campo e sujeitos da pesquisa: esse estudo foi realizado em uma escola da zona urbana do município de Caxias-Maranhão, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos, na faixa etária entre 13 a 16 anos. Os alunos foram convidados a participar da pesquisa como voluntários. A escolha dessa turma se deu pelo fato da Denotação e Conotação fazer parte do rol de conteúdos que são trabalhados na série citada, sendo contempladas no livro didático da turma e por considerar que nessa fase, o aluno já tenha adquirido a noção do significado denotativo ou literal e do significado conotativo ou figurado para compreender os textos.

C - *corpus* da pesquisa, procedimentos e categorias de análises: constituído por 13 questões, nas quais será analisada a interpretação textual do aluno com base na linguagem denotativa e na linguagem conotativa como ferramentas para a compreensão do significado do texto. As questões foram aplicadas durante a pesquisa de campo dentro da rotina normal de sala de aula, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, totalizando 16 horas/aula, tempo considerado suficiente para a coleta de dados.

Todos os alunos que frequentaram as aulas puderam participar da pesquisa, no entanto, só foram escolhidos apenas 10 alunos como foco, utilizando como critério de escolha aqueles que apresentaram maior compreensão acerca dos

fenômenos semânticos estudados. Essa escolha do quantitativo de alunos se deu pensando na exequibilidade da pesquisa, uma vez que seu *corpus* é constituído por 13 questões, sendo compostas por alternativas “a” e “b” (2ª, 3ª, 4ª e 8ª), outras por “a”, “b” e “c” (5ª, 11ª e a 12ª), a décima terceira questão (13ª) é constituída por “a”, “b”, “c” e “d”. Também são descritos todos os procedimentos metodológicos adotados na aplicação da atividade de coleta de dados e as categorias de análises: a denotação e a conotação, subdivididas em subcategorias.

O oitavo capítulo diz respeito à descrição e análise dos dados. Ele traz a denotação e a conotação como as duas categorias de análises norteadoras da pesquisa e que apresentam as seguintes divisões: subcategoria 01 - compreensão da hiponímia e da hiperonímia; subcategoria 02 - compreensão da sinonímia; subcategoria 03 - compreensão da antonímia; subcategoria 04 - compreensão da metáfora conceptual e, para finalizar, apresenta-se a proposta de intervenção.

Nas análises dos dados acerca da denotação e da conotação, observou-se que uma parte dos alunos pesquisados compreendem a linguagem denotativa e a linguagem conotativa, no entanto, em algumas questões fizeram confusões entre palavras e as coisas que elas designam, por não relacionarem a linguagem denotativa com a linguagem conotativa, demonstrando que a conotação requer do leitor um maior esforço para apreensão do seu significado, pois demanda interpretação, fazer associações, inferências.

Em se tratando das subcategorias de análises apresentadas, as repostas dadas pelos alunos acerca da compreensão da sinonímia e da hiponímia e da hiperonímia demonstraram menos problemas no que tange a interpretação textual, diferente das repostas sobre a antonímia, que revelaram mais complexas quanto à estruturação; por vezes, obtiveram-se repostas incoerentes e desconectadas com o contexto da pergunta. Os alunos identificaram em boa parte das repostas a relação hiponímica entre palavras, e quanto à relação sinonímica e antonímica, reconheceram a função e adequação aos contextos de uso. No entanto, quando foi pedido para explicarem o efeito de sentido, trocando um termo por outro de significado equivalente (sinonímia) ou oposto (antonímia), as repostas evidenciaram que essa compreensão é bem mais complexa para os alunos.

Com relação às análises de dados no tocante à subcategoria 04 - compreensão da metáfora constatou-se mais complexidade, mesmo que os alunos tenham acionado, embora de modo inconsciente, alguns conhecimentos defendidos

pela Semântica Lexical e Semântica Cognitiva para auxiliá-los nessa tarefa, eles enfrentaram problemas que perpassam desde a organização de ideias, lacunas no processo de leitura, na interpretação textual e na aquisição do código escrito da língua, como também, por vezes, não conseguiram acionar os conhecimentos de mundo como forma basilar de adquirir e se apropriar gradativamente do conhecimento sistematizado não apenas da língua. Essas dificuldades foram observadas, principalmente, quando foi necessário que os alunos interpretassem a linguagem conotativa contemplada nos provérbios e ditos populares. Percebeu-se, também, que os alunos compreenderam que o uso da linguagem conotativa embeleza o texto, principalmente o texto poético, traz um significado incomum para as palavras, para as sentenças; e que o uso das metáforas torna a linguagem mais atrativa e desperta nos falantes maneiras variadas de representar mentalmente o que é significado.

No oitavo capítulo, apresenta-se a proposta de intervenção, que tem por objetivo contribuir para minimizar os problemas apontados no decorrer da pesquisa, no intuito de auxiliar o professor de Língua Portuguesa a amenizar as dificuldades na construção do significado do texto. Defende-se, portanto, que a interpretação textual é uma atividade que deve ser trabalhada de forma planejada e intensa nas aulas de língua portuguesa.

E, para finalizar, apresentam-se as Considerações Finais deste estudo.

Convém salientar que, por envolver pessoas, a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, tendo sido aprovado conforme parecer CAAE 80459017.3.0000.5209.

Destaca-se, ainda, a relevância deste estudo, que também constitui um material de apoio teórico e metodológico aos professores de Língua Portuguesa que buscam esclarecer dúvidas e confrontar ou discordar de ideias sobre a investigação de uma dificuldade tão presente nas salas no tocante à compreensão do significado do texto, sendo a denotação e a conotação, ferramentas necessárias para a construção do significado do texto.

Desse modo, defende-se que a pesquisa em questão é importante aos alunos pelas possibilidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual, permitindo-lhes ampliar conhecimentos e, por conseguinte, favorecer a aprendizagem discente, como ainda é salutar à comunidade acadêmica, posto que as pesquisas em Semântica ainda são pouco exploradas, portanto, este

trabalho poderá ser consultado, servindo de apoio aos acadêmicos que se interessarem pelos conhecimentos acerca dos fenômenos semânticos

Mediante as análises realizadas e considerando a hipótese levantada - o trabalho com a leitura e a interpretação de diferentes gêneros textuais, os quais possibilitam estabelecer a relação entre denotação e conotação, pode contribuir para que o aluno compreenda que as palavras, os textos são dotadas de significados variados - foi confirmada, uma vez que, uma parte dos alunos da pesquisa, por meio dessa gama de gêneros, pode confrontar como a linguagem denotativa e a conotativa se apresentou em cada um desses gêneros textuais, levando-os a um contato mais estreito com as especificidades tanto da denotação quanto da conotação.

## 2 ABORDAGEM FORMAL DA SEMÂNTICA

A natureza humana esteve sempre em busca do significado de tudo que a circunda, seja no ato de ver, tocar, ouvir, falar, escrever, sentir. E, nesse sentido, o estudo do significado linguístico é de grande relevância, principalmente, em sociedades letradas, como confirmam Ferrarezi Junior & Basso (2013):

a afirmação decorre do ato de que, em praticamente todas as culturas letradas encontramos algum tipo de elaboração escrita, registrada, sobre o que as palavras e as sentenças de uma língua significam e como a significação das expressões nos permite agrupá-las em classes, uma das bases da confecção de gramáticas, de manuais de bom falar, de obras sobre o uso correto da língua (FERRAREZI JUNIOR & BASSO, 2013, p.13).

A Semântica, sendo um ramo da Linguística que estuda o significado expresso nas línguas – palavras, sentenças e textos ou, como afirma Marques (2011, p.15), “[...] semântica é o estudo das significações das formas linguísticas”. E, a autora ainda cita o objeto de estudo da Semântica: o estudo do significado que diz respeito ao sentido, à significação das formas linguísticas, sendo elas: morfemas, vocábulos, locuções, sentenças, conjunto de sentenças, textos, suas categorias, funções de linguagem, dentre outros.

Marques (2011) chama atenção para o fato de não haver uma coerência nos estudos para as questões semânticas, uma vez que não há uma conceituação precisa, objetiva, em consenso e geral, acerca do significado, posto que as respostas são inúmeras e se diferem: ora significado, ora sentido, ora significação, as quais recebem interpretações distintas, que oscilam de acordo com cada abordagem teórica, objetivos pretendidos, área de conhecimento a ser utilizada, época e autores. Outro ponto discutido por ela é a marginalidade à qual foi destinada a semântica no ramo da linguística, em decorrência das várias teorias que surgiram para o estudo do significado, fato que exige a superação de toda essa heterogeneidade e complexidade para que o termo nuclear, significado, não se torne vazio, ambíguo em excesso, para que suas múltiplas interpretações sigam uma lógica, portanto, não se tornem amplas e nem acarretem em discussões sem valor científico, ligadas a simples questões de ordem terminológicas.

Com base no exposto, este capítulo discorre sobre a Abordagem Formal da Semântica acerca do significado, destacando na primeira seção a Abordagem

Lexical, constituída por três subseções: as contribuições de Saussure, a teoria dos campos semânticos e análise componencial. A segunda seção trata da Abordagem Cognitiva, tais abordagens procuram compreender e explicar como se dá o fenômeno do significado nas línguas naturais.

## 2.1 Abordagem Lexical

O estudo do significado das palavras e sua relação com outros níveis linguísticos - outras palavras e sentenças - é de competência da Semântica Lexical, que trata em uma abordagem clássica das relações semântico-lexicais e dos fenômenos como a sinonímia (1a), a antonímia (1b), a hiperonímia (1c) e a mereonímia (1d) presentes em fenômenos de anáforas lexicais, conforme Wachowicz (2013). E, também, trata das relações de significados entre sentenças, como o acarretamento em (2a), e a pressuposição em (2b), imbricadas às informações lexicais do verbo, de acordo com Chierchia (2003) citado por Wachowicz (2013).

(1) a. A direção da escola contratou um novo professor de Ciências. O *biólogo* teve formação superior na *UFPR*.

b. A prefeitura decretou estado de emergência na região e em função da seca. A época *das cheias* está prevista para janeiro.

c. O garoto entrou na loja acompanhado da mãe, mas a *mulher* não conseguiu segurar a irreverência do filho.

d. O carro teve o registro de acidente assinado. O *volante* estava todo retorcido.

(2) a. “Paulo escreveu o livro em seu laptop” (acarreta que) “Paulo foi o agente do evento de escrever o livro”.

b. “João parou de fumar” (pressupõe que) “João fumava”.

**Fonte:** Wachowicz (2013, p.153).

A Semântica Lexical abrange uma vasta área de investigação que trata do significado cognitivo envolvendo a relação entre língua e os construtos mentais que, de algum modo, representam ou encontram-se codificados no conhecimento semântico do falante. Em outras palavras, as teorias que abordam o significado sob a vertente cognitiva voltam-se ao aparato linguístico do falante, não se preocupam

com o “mundo público” que diz respeito à comunicação linguística, como afirma Cançado, em entrevista a ReVEL (vol. 11, n. 20, 2013) - Revista Virtual de Estudos da Linguagem.

Pautada nesses pressupostos basilares, Cançado (2013) destaca, ainda, na mesma entrevista, que é salutar destacar que, no âmbito da Semântica Lexical, há vários tipos de fenômenos e abordagens que podem ser estudados, uma vez que são muitas “*as semânticas lexicais*”. A estudiosa da linguagem relata que, inicialmente, o primeiro momento da Semântica Lexical compreende o período de 1830 a 1930, sendo denominada de Semântica Histórico-Filológica. Como se observa, o próprio nome já encaminha para uma orientação histórica, preocupando-se com as mudanças de sentido das palavras e exerce a tarefa de identificar, classificar e explicar as mudanças semânticas. Ela elenca as seguintes considerações:

1. Por volta dos anos de 1930 a 1960, encontra-se a Semântica Estruturalista, que sofre influência e orientação dos trabalhos póstumos de Ferdinand Saussure. Nesse momento, o que é adotado pelos linguistas são posições teóricas e métodos descritivos, convergindo para três pontos que distinguem essa corrente teórica: o aparecimento do conceito “campo lexical”, análise componencial (traços semânticos) e a semântica relacional (sinonímia, hiponímias, antonímias e meronímias).
2. Posteriormente, em 1963, por meio do artigo denominado “The structure of a semantic theory”, de Katz e Fodor, passa a ser introduzida a noção de análise componencial a gramática gerativa. Surge, mais tarde, a idéia de usar o aparato formal da lógica na semântica das línguas naturais. Alguns linguistas de formação gerativista compartilham bem a ideia, sendo eles Lakoff, McCawley, Fillmore, Ross, Langacker dentre outros, surgindo, assim, a Semântica Gerativa, que, por sua vez, opõe-se aos sintaticistas gerativos, dando ênfase à semântica ao invés da sintaxe, como sendo o sustentáculo do modelo formal de gramática, criada por Chomsky.
3. A partir desse momento da história da Semântica, com base no que foi arrolado no item anterior, é iniciada a análise por decomposição em predicados primitivos, o que consiste em defender que a semântica de um verbo não é unitária, mas que agrega subpartes e componentes, os primitivos semânticos. Tem-se, logo em seguida, inúmeras ao modo como semântica decomposicional se adequava à estrutura da gramática, defendida pelos semanticistas gerativos e, portanto houve um esvaziamento da teoria. Por outro lado, permaneceu nos estudos linguísticos a

ideia de decomposição do sentido dos itens encontrados em um sistema de predicados primitivos.

4. Vários semanticistas continuam investigando a ideia de que o significado dos verbos pode ser decomposto em elementos básicos, ancorados na noção de predicados primitivos nessas decomposições lexicais, dentre eles podem ser citados Jackendoff, Levin, Rappaport Hovav, Van Valin, LaPolla, Wunderlich, Dowty, Parsons etc. O problema central dessas propostas consiste na relação entre a estrutura argumental dos verbos e a estruturação e propriedades sintáticas das sentenças.

5. Essa linha de estudos linguísticos arrolada no item acima pode ser chamada de uma forma mais adequada com Interface Sintaxe-Semântica Lexical. Todavia, segundo uma análise de Geeraerts, tais estudos podem ser encaixados em uma vertente denominada por ele de Semântica Neoestruturalista, posto que representam uma continuidade das ideias estruturalistas e gerativistas. Outras vertentes dessa linha podem ser estudadas em trabalhos dos seguintes semanticistas Wierzbicka, Jackendoff (trabalhos mais atuais), Bierwisch, Pustejovsky. Todos se apoiam na linguagem decomposicional de predicados tendo como preocupação primordial a interação entre o léxico e a cognição. Esse tipo de estudo pode ter ligação com os estudos de Semântica Lexical Computacional.

6. Cançado destaca que nos anos 80, surge a Semântica Cognitiva como parte da Linguística Cognitiva, um movimento de oposição à autonomia da gramática. Essa proposta defende a teoria dos protótipos, as metáforas conceituais e a semântica de “frames” (‘estruturas’) pesquisada por linguistas como Lakoff, Langacker, Fillmore, Fauconnier, Croft e Goldberg. A autora finaliza afirmando que: portanto, grosso modo, não podemos falar de uma teoria classificada como Semântica Lexical, mas de várias “semânticas lexicais”, e o que teria de comum entre esses estudos é ter como principal objeto a relação entre a língua e a sua representação mental.

A subseção, a seguir, evidencia as contribuições de Saussure para o ramo da Linguística, adotando a ideia de signo linguístico.

### 2.1.1 As contribuições de Saussure

Pode ser constatado nas considerações de Cançado (2013) arroladas no texto da seção anterior que a Semântica Lexical foi historicamente sofrendo



alterações quanto às concepções defendidas e, conseqüentemente, na abordagem metodológica no que tange à questão do tratamento do significado, acarretando as várias semânticas lexicais que a autora menciona no discorrer de sua fala.

Com base no exposto, será descrita Semântica Lexical de abordagem clássica, que corresponde ao período estrutural a partir do rápido crescimento da linguística entre 1920 e 1970, ancoradas nas ideias de Ferdinand Saussure (1972), na Europa, e de Leonard Bloomfield (1967), nos Estados Unidos. Ambos contribuem para um amplo desenvolvimento dos estudos gramaticais, morfológicos e morfossintáticos, conforme Marques (2011). Neste trabalho, o destaque foi dado às contribuições dos estudos de Saussure.

Nesse panorama, a linguística ganha campo como ciência autônoma, estudando a língua como sistema de relações, adota métodos rigorosos para seu tratamento, em termos de descrever e determinar a estrutura das relações entre constituintes ou formas linguísticas. Marques (2011) destaca:

o Curso de linguística geral, publicado em 1916, por Bally e Sechehaye, com base nas anotações de cursos ministrados por Ferdinand Saussure, entre 1906 e 1911, na Universidade de Genebra, é considerado o ponto de partida da visão estruturalista da linguagem e da ciência linguística (MARQUES, 2011, p.44).

Segundo a autora, para Saussure (1972), a linguística deveria ser um ramo de uma ciência mais ampla, prevendo a criação da semiologia, que estudaria a vida dos signos no âmbito social e seria parte da psicologia social e, conseqüentemente, da psicologia geral, o que caberia à linguística estudar a língua como um sistema de signos através dos quais se expressam ideias, como ainda explicar os motivos que tornam a língua um sistema especial, no conjunto dos fatos semiológicos. Em face disso, o objetivo do *Curso*, de Saussure, é embasar essas ideias, determinar sua natureza, as tarefas e objeto da linguística.

De acordo com Oliveira (2012), uma das principais preocupações de Saussure compreende a delimitação clara do objeto de estudo da linguística que, para ele, deveria ser homogêneo e concreto, dando à linguística um caráter científico e atendendo às exigências positivistas da época. A citação abaixo confirma o exposto:

Afinal, por comportar fatos heterogêneos, a linguagem humana sempre fora estudada por ciências diversas, como a antropologia, a psicologia e a filosofia. Dessa forma, buscando demarcar uma área da linguagem para ser estudada pela linguística, ele estabeleceu a dicotomia entre fala (*parole*) e língua (*langue*): a fala é a parte individual da linguagem, a qual depende da vontade do indivíduo; a língua é a parte social da linguagem, a qual está acima da vontade do indivíduo. E, na concepção de Saussure, exatamente por não depender da vontade do indivíduo, a língua é o que existe de homogêneo e concreto no conjunto dos fatos da linguagem, devendo ser o objeto de estudo da linguística (OLIVEIRA, 2012, p.59-60).

Como se averigua acima, o objeto de estudo da linguística é a língua, que deve ser estudada de um ponto de vista estático, atendo-se a um de seus estados. A escolha metodológica do linguista consiste em estudar um estado da língua, desconsiderando o fator tempo. E, um fato que deve ser destacado, é que na visão mentalista saussuriana, a linguística ganha o reconhecimento de ciência, “deixando à margem a semântica, enquanto plano específico de estudo do significado das formas da língua” (MARQUES, 2011, p.49).

Para Oliveira (2012), esta escolha metodológica entre estudar como a língua evolui em um dado período de tempo e o estudo de um estado da língua em certo momento, configura outra dicotomia estabelecida por Saussure, a diacronia e a sincronia. Embora ele tenha ganhado destaque no século XIX, em consequência dos estudos diacrônicos realizados, defende que cabe à linguística se ocupar apenas dos estudos sincrônicos e justifica usando também as palavras de Saussure (1999), que, segundo ele, para o falante-ouvinte, a sequência dos fatos da língua no tempo “não existe: ele se acha diante de um estado. Também o linguista que queira compreender esse estado deve fazer *tábula rasa* de tudo quanto produziu e ignorar a diacronia” (SAUSSURE, 1999 apud OLIVEIRA, 2012, p.60).

Ainda destacando os estudos de Saussure, Marques (2011) salienta que para as ciências que trabalham com a noção de valor, é necessário fazer uma distinção entre dois eixos em que se encontram os fenômenos estudados, os quais podem ser chamados de: o eixo das simultaneidades, que representa as relações entre elementos coexistentes no sistema, do qual é excluída qualquer interferência relativa ao tempo; e o eixo das sucessividades, onde se encontram todos os elementos do eixo anterior, em momentos sucessivos, no decorrer do tempo. Em ambos, os eixos apontados acima, distinguem-se as duas perspectivas de tratamento da língua, assim revela Marques (2011):

[...] a linguística sincrônica, ou estática, descritiva, tem por objeto o conjunto dos fatos contemporâneos de uma língua, em qualquer época, e a linguística diacrônica, ou evolutiva, histórica, o fenômenos que fazem a língua passar de um estado a outro, ao longo do tempo. Essas mudanças alteram as relações entre os elementos da língua e, conseqüentemente, entre valores que se estabelecem no sistema da língua.

Por extensão, sincronia designa um estado da língua e se opõe a diacronia, que designa fases de uma língua na sua evolução (MARQUES, 2011, p.46).

Observa-se que as concepções de Saussure ganham terreno e influenciam muitos linguistas europeus que começam a enxergar a língua tal qual o mestre genebrino, considerando-a um sistema no qual cada elemento possui um valor linguístico, existindo em função de outros elementos do sistema, em outros termos, “cada palavra de uma língua tem seu conteúdo semântico influenciado pelo conteúdo semântico das outras palavras dessa língua, e todas as palavras, por se relacionarem entre si, fazem da língua um sistema estruturado” (OLIVEIRA, 2012, p. 60).

Uma prova do que foi discorrido acima é o exemplo que Oliveira (2012) menciona que foi utilizado por Saussure (1999), quando faz referência aos sinônimos *recrear*, *temer*, *ter medo* e afirma que só têm valor próprio pela oposição e que se não existisse *recrear*, todo seu conteúdo seria absorvido por seus concorrentes.

Outro conceito importante debatido por Saussure é do signo linguístico que, de acordo com Marques (2011), ao citar o que Saussure considera ser o signo linguístico, destaca: ele não é uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica, portanto é uma entidade psíquica de duas faces: o conceito (significado) e a imagem acústica (o significante). O signo tem duas características básicas: arbitrariedade e linearidade. Marques (2011) apresenta sobre esse assunto que:

a relação que se estabelece entre o significante e o significado é arbitrária. Isto quer dizer que os signos existem em decorrência de hábitos sociais objetivos e são convencionais, não motivados, quanto ao significado das sequências fônicas significantes, que não apresentam nenhum vínculo natural com os elementos da realidade que evocam. Por outro lado, os significantes se dispõem no plano das dimensões espaciais, na linha do tempo, daí a linearidade do signo (MARQUES, 2011, p.45-46).

É importante salientar que tais discussões sobre o signo linguístico se constituíram pilares para a elaboração de outros conceitos de signo relevantes para as discussões sobre o significado, como também, delas emergiram críticas devido à

“definição conceitualista ou mentalista de *significado* – o significado de uma palavra é o conceito (ou a ideia) a ela associado pelo falante-ouvinte” (OLIVEIRA, 2012, p. 61.). Por exemplo, a crítica dos empiristas consistia no fato que uma ideia não é algo observável, portanto, é impossível de ser verificada. Também Janet Fodor (1997) é mencionada por Oliveira (2012), como um crítico que expõe que, comparar o significado a uma ideia ou conceito, é algo complicado, uma vez que as ideias representam entidades obscuras e entendê-las enquanto imagens mentais é extremamente simplista, posto que, não há uma relação estável entre a imagem e o significado das expressões.

As argumentações de Tamba (2006) se assemelham aos dos estudiosos arrolados nos parágrafos anteriores. Ela afirma que as ideias de Saussure representam uma virada teórica no panorama linguístico e trouxe uma nova forma de conceber as palavras, não sendo mais vistas como simples denominações, cujo sentido estaria atrelado a conceitos ou objetos preexistentes:

mas como os elementos ou termos de um sistema de relações lexicais, de onde eles extraem sua significação diferencial ou valor. E esses valores, fixados para determinado estado histórico de uma língua, são chamados a variar em função da evolução global de cada sistema lexical particular. A partir desse momento, a semântica terá por objeto o estudo sincrônico das estruturas lexicais da língua (TAMBA, 2006, p.21).

Dessa forma, se desenvolve um modelo diferente que contribuirá para o enfraquecimento da concepção evolucionista anterior da semântica, mas sem desconsiderá-la, servindo como uma alternativa. E houve, assim, uma tendência que diferencia essa duas abordagens, na qual uma nomeava de *léxico*, como o conjunto estruturado das unidades lexicais de uma língua; e a *lexicologia*, que corresponde ao estudo desses sistemas sincrônicos por se opor ao *vocabulário*, ou soma de vocábulos que constitui uma *nomenclatura*, conforme Tamba (2006).

Em se tratando do plano teórico, a concepção de língua como sistema de relações em que os diversos sistemas são interdependentes está vinculada, também, as noções de forma e substância, de valor e significação. Assim defende Marques (2011), que discorre a respeito do que preconiza o linguista genebriano:

[...] nosso pensamento é uma massa amorfa e indistinta, a substância fônica não é mais fixa nem mais rígida, é um elemento material, que se subdivide em elementos distintos e fornece os significantes necessários à expressão do pensamento, subdividido em conceitos. A língua em seu todo pode ser representada como uma série de subdivisões contíguas, demarcadas ao

mesmo tempo sobre o plano indefinido das ideias e sobre o plano indeterminado dos sons (MARQUES, 2011, p.46-47).

Cabe, assim, a linguística, mediante o exposto na citação anterior, atuar em um terreno limítrofe, no qual esses dois elementos de ambas as ordens possam ser combinados, gerando, por sua vez uma forma e não uma substância, de acordo com o que menciona Marques (2011) baseada em Saussure.

Quanto ao valor de uma forma linguística, Marques (2011) evidencia que a tendência é relacioná-la à propriedade que essa forma possui para representar uma ideia na sua significação, vista dessa forma, considerando seu aspecto conceitual, constitui-se um elemento de significação, no entanto, o valor da forma linguística não se concretiza enquanto houver o limite que consiste em determinar que a forma pode ser “trocada” por outra ou qualquer significação. A autora ainda diz o que deve ser feito: comparação com valores similares, com as possíveis formas podem estar opostas, pois “ao fazer parte de um sistema de relações formais é que ela – **a forma linguística** - se reveste não só de uma significação, mas, sobretudo, de um valor” (MARQUES, 2011, p.47- grifo nosso). Veja o exemplo que segue:

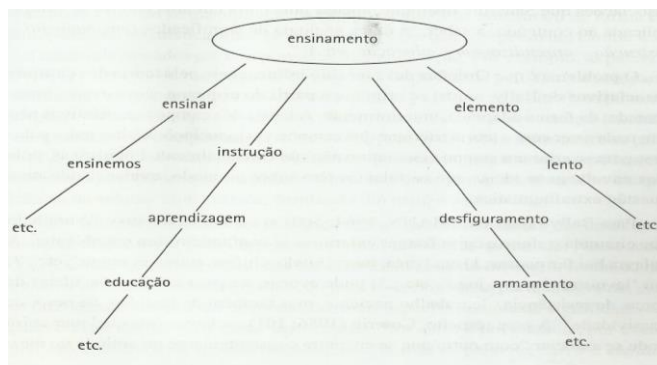
a forma francês *mouton* “carneiro” pode ter a mesma significação que a forma inglês *sheep* “carneiro” mas não o mesmo valor. O inglês possui, ao lado da forma *sheep*, a forma *mutton* “alimento preparado com carne de carneiro que serve à mesa”. O francês utiliza *mouton* nos dois casos. Do mesmo modo, o francês tem duas formas para expressão de número, singular e plural; já o sânscrito possui três, singular, dual e plural. *Mes brases* “meus braços” seriam em sânscrito formas no número dual e, em francês, são formas do número plural (MARQUES, 2011, p.47).

No que diz respeito às relações e diferenças entre formas linguísticas, Marques (2011) pontua que Saussure traça uma divisão em dois planos. A primeira abrange o discurso, que em decorrência do seu encadeamento linear, as formas seguem a cadeia da fala “*parole*”, uma após a outra; e que as combinações baseadas na sequência de duas ou mais formas consecutivas constituem sintagmas, nos quais são estabelecidas relações sintagmáticas que, conseqüentemente, conduzem a forma a adquirir um valor, porque se opõe à que a precede e à que a sucede. Exterior ao discurso, “as formas que apresentam alguma coisa em comum se associam na memória e constituem conjuntos de formas, entre as quais se estabelecem diversas relações associativas, ou paradigmáticas” (MARQUES, 2011, p.47). Para Saussure, segundo Marques (2011):

[...] um dado termo é como um centro de uma constelação, é dele que convergem outros termos, a partir de relações associativas, entre significados e significantes (ensinamento, ensinar, ensino), entre significantes (ensinamento, julgamento, aumento, cimento, jumento) ou entre significados (ensinamento, educação, aprendizagem) (MARQUES, 2011, p.47).

Assemelhando-se a Marques (2011), Oliveira (2012) traz, no livro *Manual de Semântica*, um esquema do tipo mapa semântico, criado por Saussure, no qual pode ser confirmada a informação contida na citação acima. O esquema revela que os termos que integram o léxico de uma língua natural podem se agrupar de acordo com associações mentais e em quaisquer tipos de relações que o homem imaginar. Como pode ser constatado abaixo:

**Figura 01:** Esquema do tipo mapa semântico (Saussure)



(OLIVEIRA, 2012, p.71).

No entanto, pode ser notado, com base na citação que antecede a figura 01, na concepção saussuriana de língua “*langue*” enquanto objeto da linguística, a existência de uma indeterminação dessa teoria no que tange à natureza da frase. O tratamento dado às relações sintagmáticas por Saussure criam lacunas que dão margem a contradições, gerando controvérsias e na prática provocam limitações dos estudos linguísticos pós-saussurianos ao que se refere aos planos fonológico, morfológico e lexical, como enfatiza Marques (2011).

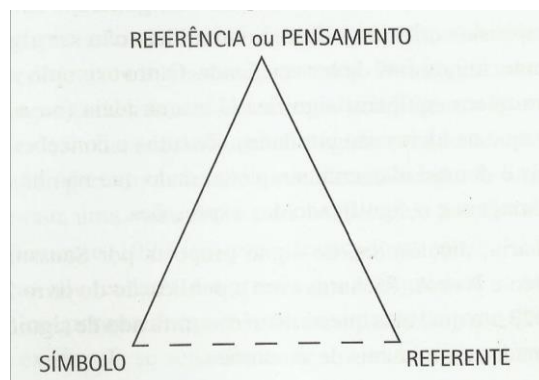
[... ] a noção de sintagma se aplica não só as palavras, mas também aos grupos de palavras, às unidades complexas de qualquer dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frases, frases inteiras)... A frase é o tipo de sintagma por excelência. Mas a frase pertence à fala “*parole*” e não à língua “*langue*”... deve-se atribuir à língua não à fala, todos os tipos de sintagmas construídos sobre formas regulares... É necessário reconhecer que no domínio do sintagma não há limite preestabelecido entre o fato de língua, atestado do uso coletivo, e o fato de fala, que depende da liberdade individual (SAUSSURE apud MARQUES, 2011, p.48).

Charles K. Ogden e Ivor A. Richards se mostraram contrários à visão binária, dicotômica, de signo defendida por Saussure. Com a publicação do livro *The meaning of meaning*, em 1923, eles fazem críticas ao significado de significado, mesmo tendo adotado a mesma visão conceitualista do significado, apontam como erro Saussure não ter considerado, em sua teoria, a coisa à qual o significado e o significante se referem. O que ambos propõem, a partir da natureza simbólica da linguagem, é um conceito tripartite de significado: “o significado é a relação que existe entre um símbolo, um pensamento ou uma referência e um referente” (OLIVEIRA, 2012, p.61). A ideia de símbolo equivale ao significante saussureano, à palavra; referência ou pensamento equivale ao significado saussureano e referente representa àquilo que o indivíduo esteja se referindo ou pensando, seja o referente concreto ou abstrato. Oliveira (2012) afirma que:

Entre símbolo e pensamento, há uma relação causal direta, na qual o símbolo simboliza, de forma correta, o pensamento. Aqui cabe uma pergunta: o que eles querem dizer com “correta”? Existe uma maneira correta de se estabelecer tal relação? Na verdade, Ogden e Richards tinham em mente oferecer ao público uma forma de interpretar os enunciados de forma correta para diminuir os problemas de comunicação. Era uma agenda prescritiva (OLIVEIRA, 2012, p.61).

Logo abaixo, demonstra-se o **triângulo semiótico (figura 02)**, onde pode ser encontrado o conceito triádico de significado constituído a partir da relação entre os três elementos trabalhados por Ogden e Richards:

**Figura 02:** Triângulo semiótico (Ogden e Richard)



(OLIVEIRA, 2012, p.62).

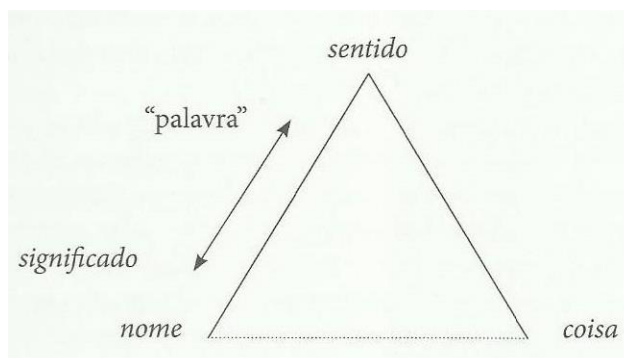
Por outro lado, os estudos de Ogden e Richards despertaram crítica, pois, para alguns teóricos, o triângulo semiótico tornou a compreensão do significado

confusa e difícil, causando prejuízo até hoje à Semiótica, com a propagação da ideia de que o significado de um termo está relacionado com a coisa a que o termo se refere, assim, esclarece Oliveira (2012), frisando o pensamento de Eco (1984). Como também destaca que Eco desperta reflexões ao relacionar o mundo linguístico com o mundo extralinguístico, então afirma que há sim uma relação estabelecida entre eles de maneira indireta, cognitiva, mas não empírica. O trecho a seguir comprova:

Quando ouvimos ou lemos a frase *Vou comprar uma casa*, por exemplo, o significado de casa é ativado em nossa mente. Entretanto, esse significado não está relacionado a um referente específico, a uma coisa específica, mas sim a um referente prototípico que se plasma em nossa mente ao armazenarmos o significado de *casa*. E esse significado suscita imagens distintas na mente de indivíduos distintos: o que eu imagino como sendo uma casa ao ouvir a palavra *casa* não é a mesma coisa que Bill Gates imagina e nem o que um morador pobre de uma favela imagina (OLIVEIRA, 2012, p.63).

Surge, então, na metade do século XX, na figura de Ullmann (1964), uma nova terminologia mais próxima da linguagem usada no cotidiano e mais distante da linguagem filosófica para a leitura do triângulo semiótico criado por Ogden e Richards, além da crítica em torno do elemento *referente*, o qual está situado fora da esfera linguística, cabendo ao linguista limitar sua análise na relação entre *símbolo* e *referência*. Mas no que consistia essa nova linguagem? Há a preferência por *nome*, em substituição a *símbolo*, que é a realização fonética da palavra; Ullmann opta também por *sentido*, ao invés de *referência*, que diz respeito à informação que o nome comunica ao ouvinte; como também troca o termo *referente* pelo termo *coisa*, de acordo com o que explicita Oliveira (2012). Essa adaptação da concepção de signo saussuriana ao triângulo semiótico é ilustrada, graficamente:

**Figura 03:** Triângulo semiótico (Ullmann)



(MARQUES 2011, p.62).



Apesar das críticas levantadas à visão saussureana conceitual do significado, a concepção estruturalista iniciada por Saussure e depois reforçada pelos linguistas do Círculo de Praga, iniciado em 1926, reúne muitos adeptos que passam a adotar os estudos do significado, seguindo o mesmo ponto de vista. A partir desse período, surge a **Semântica Estrutural**. Gradativamente, a visão estruturalista avança, dominando os linguistas na metade do século XX, que, por sua vez começam a adotar o ponto de vista sincrônico em seus estudos e pesquisas.

É importante comentar que a semântica lexical sincrônica, ou lexicologia, não contempla um corpo de práticas unificadoras, como afirma Tamba (2006). Mediante isso, o trabalho em questão, tentará mostrar as contribuições da *teoria dos campos semânticos* e da *análise sêmica* “consagrando a separação entre os defensores de uma estruturação do léxico em múltiplos módulos independentes, ou *campos*, e os defensores de uma estruturação global do léxico a partir de elementos mínimos de sentido” (TAMBA, 2006, p.22).

Após discorrer sobre a concepção de Saussure para situar como se deu o processo de ideias que constituem a base dessa semântica em discussão serão apresentados alguns trabalhos acerca dessa área na próxima subseção.

### 2.1.2 A teoria dos campos semânticos

Outros semanticistas que seguem as ideias saussureanas surgem e desenvolvem estudos que se destacam. Dentre eles, está Jost Trier, que contribui, essencialmente, para o desenvolvimento da teoria dos campos por escolas linguísticas alemãs e francesas, entre 1931 e 1934, segundo Tamba (2006). Essa teoria foi iniciada por G. Ipsen, em 1924, mas é mais associada a Trier, devido ao trabalho que desenvolveu com palavras do campo do intelecto no alemão antigo e médio, como demonstra Oliveira (2012). Para o semanticista em questão, o léxico das línguas naturais é formado por um sistema organizado em subsistemas e, assim como Saussure, considera que as palavras encontram-se relacionadas umas com as outras, podendo ser agrupadas em campos conceituais, sendo, portanto, os significados das palavras determinados a partir dos significados das demais palavras que se avizinham. Vale destacar, também, que Trier, citado por Tamba (2006), preferiu utilizar os termos: “campo conceitual”, “campo linguístico” e “campo lexical”,

e que a teoria dos campos semânticos foi apenas elaborada de modo claro, por ele, no século XX, mesmo que o conceito de campo já tivesse sido abordado em alguns trabalhos acadêmicos no século XIX.

No entanto, levando em conta que os campos semânticos abarcam unidades de uma certa cultura, Oliveira (2012) traz na íntegra as palavras de Eco (2001), quando salienta que

[...] bastam movimentos da aculturação, choques de cultura diferentes, revisões críticas do saber, para desorganizar totalmente um campo semântico. Se for exata a metáfora saussureana do tabuleiro de xadrez, bastará o deslocamento de uma peça para alterar todas as relações do sistema (ECO, 2001 apud OLIVEIRA, 2012, p.64-65).

Marques (2011) corrobora o que enfatiza Oliveira (2012), quando expõe que Trier, aos estudar durante algum tempo a esfera conceitual das palavras referentes a “conhecimento”, em alemão, constata que os mais variados signos se relacionam de maneira diferente, de um período a outro da história, conseqüentemente, são alteradas suas relações conceituais na estrutura da língua, influenciadas pelas transformações socioculturais no decorrer do processo civilizatório, na Alemanha.

Segundo Oliveira (2012), Ullmann (1957) afirma que, para Trier, campos constituem realidades linguísticas que existem entre palavras simples e o vocabulário total, são partes de um todo que se assemelham as palavras no intuito de combinarem para, assim, formarem uma unidade maior, e se apresentam semelhantes ao vocabulário porque podem ser reduzidos a unidades menores.

De acordo com Tamba (2006), Trier inicia uma nova abordagem “estrutural do léxico”, que concerne na articulação entre um “campo conceitual” e um “campo lexical”, um trabalho que renderá bons resultados, na Alemanha, principalmente, incidirá sobre os estudos de E. Coseriu, H. Geckler, L. Weisgeberg, K. Baldinger ou K. Heger.

[...] ela alcançará – **a nova abordagem estrutural do léxico** – a atualização de duas abordagens complementares: uma chamada *onomasiológica*, vai de uma área nocional às palavras que a recobrem; outra ao contrário, chamada *semasiológica*, parte das palavras para definir o conteúdo semântico de um campo conceitual, Aliás, essas pesquisas tiveram repercussão em lexicografia (TAMBA, 2006, p.22-23 - grifo nosso).

Mas, onde se encontram as falhas do trabalho de Trier? Residem na ideia de que as palavras cobrem as esferas conceituais de uma comunidade linguística sem deixar **lacunas lexicais**; ou seja, segundo ele, o léxico não possui lacunas e é

organizado como se fosse um grande mosaico, parafraseando Oliveira (2012) que, por sua vez, alicerça-se em Geckeler (1976).

No entanto, Oliveira (2012), ancorado em Lehrer (1974), argumenta que não se trata apenas de lacunas, as línguas naturais podem apresentar lacunas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas e que a única lacuna da qual o falante tem consciência é a lacuna funcional, que diz respeito a falta de uma palavra adequada em momentos de expressão do falante. Como exemplo de lacunas lexicais cita que a principal razão que as justifique é o fenômeno do **estrangeirismo** ou **empréstimo**, no qual são usadas palavras ou construções sintáticas oriundas de línguas estrangeiras em uma língua. Oliveira (2012) traz no seguinte trecho o exposto, aqui:

[...] observe-se o exemplo de *hacker* na língua portuguesa: que outra palavra em português melhor se aplica a “violador de um sistema de um sistema de computação?” Há apenas uma *racker* (FERREIRA: 1.024). Até o momento, não surgiu ainda nenhuma palavra em português para substituir *hacker*, e nada indica que surgirá alguma. E o que dizer, então, a respeito de *acessar*, de origem inglesa e que não significa *ter acesso a*? (OLIVEIRA, 2012, p.65).

Na prática, claramente, se percebe que os argumentos de Oliveira (2012) estão de acordo com a realidade de uso da língua portuguesa, pois, comumente, os brasileiros se deparam com estrangeirismos ou empréstimos, principalmente, na área de informática, que apresenta inúmeras palavras que não possuem correspondente para o português brasileiro. Ele ainda diz que a existência de lacunas interfere diretamente no trabalho de tradutores que têm que buscar formas de preenchê-las no processo de tradução. Portanto, a inexistência de lacuna no léxico defendida por Trier não procede, como afirma Oliveira (2012).

Outra crítica destinada à teoria trieriana dos campos está relacionada às delimitações internas e externas dos campos. Aqui, é adotado certo grau de uso da arbitrariedade para a delimitação dos campos. A arbitrariedade é o uso da intuição linguística do pesquisador e serve como ponto de partida para a delimitação do campo, é esse que uso constitui a crítica a Trier.

A intuição linguística é concebida em seu sentido técnico, representando a capacidade que o falante-ouvinte possui para julgar a formação adequada de uma sentença e sobre a estrutura da língua. É por meio do estudo das relações de significação entre os lexemas - palavras que possuem significado lexical mesmo quando estão isoladas - do campo servem para comprovar ou rejeitar a intuição

linguística do pesquisador, de acordo com o que menciona Oliveira (2012), que suscita o pensamento de Lehrer (1974) ao dizer que ele faz um comentário acerca da intuição linguística dos falantes-ouvintes de uma língua: “duas palavras não podem ser consideradas sinônimas por um falante e antônimas por outro falante, e o significado de *cachorro* não tem o componente semântico [+ ANIMAL] em um dia e [+ VEGETAL] no dia seguinte” (LEHRER, 1974 apud OLIVEIRA, 2012, p.66).

Oliveira (2012) continua a apontar falhas na teoria dos campos ao tratar de sua delimitação, essa se constitui uma tarefa praticamente impossível devido à imprecisão desse ato, e para confirmar se baseia em Geckeler (1976) que, por sua vez, reporta-se Gipper: “[...] para quem é totalmente impossível saber exatamente onde estão os limites de um campo e se todas as palavras que pertencem a ele foram incluídas” (GECKLER, 1976 apud OLIVEIRA, 2012, p.67). Destaca que essa delimitação não depende só do objetivo do pesquisador e usa novamente as ideias de Lehrer (1974), acerca também da delimitação do campo, essa deve ser o menor e mais específico possível, pois haverá maior concordância dos falantes quanto às palavras que pertencem ao grupo.

Outro ponto levantado ressalta que há concordância sobre os termos básicos que fazem parte do campo, no entanto, há discordância quanto aos itens periféricos, o que ocorre devido a muitos falantes não apresentarem familiaridade com tais itens, estabelecendo que a distinção entre palavras básicas e palavras periféricas situa-se na frequência de uso, conforme pode ser verificado no exemplo abaixo exposto por Oliveira.

[...] *andar* é uma palavra básica, mas *chapinhar*, se ele não conseguir se lembrar desse termo periférico, pertencendo ambas ao mesmo campo lexical. Um tradutor ou se ele realmente preferir, durante uma tradução consecutiva ou simultânea do inglês para o português, pressionado pelo tempo e, muitas vezes, pela expectativa do público que o ouve, pode optar pelo termo mais básico *andar* para traduzir *wade*, ao invés de *chapinhar*, se ele não conseguir se lembrar desse termo periférico ou se ele realmente preferir o lexema *andar* exatamente por ser mais frequente e, assim, facilitar o entendimento do público (OLIVEIRA, 2012. p.67).

Vale ressaltar, aqui, que estudos na psicolinguística trazem evidências que sustentam o conceito de campos lexicais, como afirma Oliveira (2012) que Jay Ingran (1993), em suas pesquisas sobre afasia com pacientes que sofreram derrame cerebral, deparou-se com o caso de um rapaz de 24 anos que só não conseguia falar os nomes de frutas e verduras. Ele apontava para os desenhos, para as fotos

ou para as próprias frutas, mas não conseguia produzir os nomes. Outro caso ocorreu com um paciente que conseguia falar os nomes das roupas, mas não lembrava os nomes dos tecidos. Com base nessas pesquisas, Oliveira (2012) aponta que Ingran (1993) acredita que há no cérebro áreas que armazenam grupos de palavras e, como podem ser percebidos, esses relatos evidenciam a ideia de organização lexical em campos, sendo que essa organização deve ser parte constituinte da gramática internalizada da falante-ouvinte.

A seguir, serão traçadas algumas considerações sobre o método de trabalho escolhido pelos estruturalistas para o estudo do significado. Acredita-se que esta subseção é relevante para o entendimento da Semântica Lexical.

### 2.1.3 Análise componencial

O método de trabalho adotado pelos adeptos da Semântica estrutural é denominado análise componencial. Oliveira (2012) destaca que no século XIX, John Stuart, ao concordar com Condillac, já previa o conceito futuro de análise componencial quando argumentava que a definição de uma palavra é a análise do seu significado em partes.

A análise componencial ficou conhecida nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, através dos trabalhos de antropólogos e de etnolinguistas, como Bloomfield e Edward Bendix, influenciando, assim, vários linguistas. Antes disso, ela era aplicada ao léxico por antropólogos que estudavam áreas como a terminologia de parentesco, a ciência popular e os sistemas pronominais (OLIVEIRA, 2012).

Tamba (2006) utiliza o nome análise sêmica, que propõe outro modo de estruturação do léxico, consiste na hipótese de que o sentido das unidades lexicais pode ser decomposto em um número finito de componentes semânticos elementares, recebendo diferenciadas classificações: figuras, semas, ou traços. Ela também afirma que “a análise sêmica provocou o surgimento, no domínio mais especializado dos campos lexicais, de um procedimento eficaz de descrição por traços distintivos, baseado em uma oposição binária (presença e ausência de um traço) (TAMBA, 2006, p.25).

Mas, como a análise componencial vê o significado? Sob a ótica dela “[...] o significado de uma palavra é formado por um conjunto de elementos significativos,

chamados **componentes semânticos**” (OLIVEIRA, 2012, p.68). O próprio autor responde citando o que defende Lehrer (1974), como pode ser constatado:

[...] são construtos teóricos que podem caracterizar o vocabulário de uma língua; cada item lexical terá seu significado definido em termos de componentes. De uma certa forma, uma definição de dicionário é uma análise componencial informal, na qual cada parte da definição é um componente (LEHRER, 1974 apud OLIVEIRA, 2012, p.68-69).

Ilustra-se, então, a citação acima, com base no cabedal teórico do método da análise componencial, trabalhando com os significados das palavras *homem* e *cavalo* que apresentam os seguintes componentes semânticos dentre outros que não serão demonstrados:

**Quadro 01:** Análise componencial

|   |
|---|
| homem: [+ HUMANO] [+ ANIMADO] [+ MACHO] [+ADULTO] |
| cavalo: [-HUMANO] [+ANIMADO] [+MACHO] [+ADULTO]   |

**Fonte:** Oliveira (2012, p.69).

Conforme o autor do exemplo analisa, percebe-se que o componente [HUMANO] é que distingue o significado de homem do significado de cavalo, porque o componente [+ANIMADO] está inserido em [+HUMANO]. Só que esses componentes não são suficientes na distinção entre o significado de “cavalo” e o significado de “gato”, para isso, é necessário fazer o contraste entre o significado de “cavalo” e de “gato” começando por dois outros componentes [ $\pm$  EQUÍDEO] e [ $\pm$  FELÍDEO]. Por outro lado, a análise componencial sofre críticas dos linguistas que não a consideram satisfatória. Segundo comenta Oliveira (2012), Lyons (1996) não consegue muitos adeptos porque:

primeiramente, [...] acredita que é complicado decidir qual o sentido do termo *básico*, usado para se referir a determinados componentes semânticos, pois ele pode se referir tanto ao que um falante entende por *básico* no dia a dia quanto à qualidade de ser o mais geral possível. Em segundo lugar, o processo de análise dos componentes semânticos que podem ser identificados na maioria das palavras resulta numa análise pouco sistemática e pouco econômica (OLIVEIRA, 2012, p.69).

É importante esclarecer do que trata esse componente básico. Ele diz

respeito ao componente semântico que é primordial para a descrição de um **lexema** (palavra que possui significado lexical mesmo quando está isolada), conforme aponta Oliveira (2012), referindo-se as ideias de Lyons (1996), a busca pelo contraste do significado de lexemas para decidir se eles pertencem ou não ao mesmo campo lexical, determinado em cada lexema contrastado, o componente, ou os componentes, de significado que os aproxima e que os distancia. Define, também, campo lexical como um conjunto de lexemas que cria relações de significação entre si com significados que se assemelham por compartilharem componentes semânticos comuns.

Ao detalhar mais o exposto acima, Oliveira (2012) expõe como exemplo, o significado do lexema “galinha”, relatando que ele está mais próximo dos lexemas “cachorro”, “jacu” e “peru” do que do significado do lexema “banana” em função do componente semântico [+ANIMAL] em seus significados e da ausência deste componente no significado de “banana”. O significado de “galinha” encontra-se mais próximo dos significados de “jacu” e de “peru” do que do significado de “cachorro” em decorrência do componente semântico [+AVE] ausente no significado de “cachorro”. E continua sua análise enfatizando que o significado de “galinha” está mais próximo do significado de “pato” do que do significado de “jacu”, devido ao componente semântico [+DOMÉSTICO], que está ausente no significado de jacu. Então, conclui que: [+ANIMAL] é um componente primordial para estabelecer a distinção entre os significados de “galinha”, “peru”, “jacu” e “cachorro” do significado de “banana”, no entanto, não é suficiente na distinção dos significados de “galinha”, “peru” e “jacu” do significado de “cachorro”.

Retornando a crítica à análise componencial que questiona o significado de “básico”, uma vez que o falante e o linguista podem considerar significados distintos, Oliveira (2012) afirma que ela é desnecessária. E antes de se justificar, esclarece que componente básico é o componente do significado de um lexema, que o diferencia de outros lexemas em termos de significado. Em seguida, afirma que:

[...] semanticistas estruturais influentes, como Bendix e Coseriu, assim como Eugene Nida não usam o termo componente básico. Além disso, no dia a dia, as pessoas não questionam o significado de *básico* da forma como Lyons questiona. Por isso, o primeiro problema levantado por Lyons não procede porque ele problematiza a questão do uso do termo *básico* e não a questão do *status* do componente semântico essencial do significado de uma palavra (OLIVEIRA, 2012, p.70).

A praticidade da análise componencial é um problema suscitado por Lyons, com relação a esse ponto, Oliveira (2012) expõe que esse questionamento procede em detrimento de que podem ocorrer lexemas que possuem um número extensivo de componentes semânticos, levando o trabalho do semanticista ao cansaço, a exaustão, mas que isso, não torna inválida a importância instrumental do método de análise componencial, posto que, seu objetivo não pressupõe, necessariamente, descrever, analisar todos os diversos traços ou características de cada lexema investigado, ou seja, tentar englobar na pesquisa todos os componentes semânticos dos lexemas investigados e reforça ao utilizar a citação de Nida (1975) “mas apenas chama a atenção para contrastes distintivos que servem para separar um significado ou um conjunto de significados” (NIDA, 1975 apud OLIVEIRA, 2012, p.70).

Na Semântica Estrutural desenvolve-se, ainda, a teoria dos campos associativos que não se deve confundir com a teoria trieriana dos campos. Ela se originou a partir do esquema saussureano demonstrado anteriormente e tem Bally (1940) como seu criador, que trabalha em uma perspectiva onomasiológica, o qual define a noção de campo associativo, segundo Marques (2011), da seguinte maneira:

[...] um halo que circunda o signo, cujas franjas exteriores se confundem com o ambiente... A palavra boi faz pensar 1) em vaca, touro, bezerro, chifres, ruminar, mugir etc.; 2) em lavoura, arado, jugo etc.; finalmente, 3) pode suscitar, e suscita em francês, ideias de força, resistência, trabalho, paciente, mas, também, de lentidão, peso, passividade (BALLY, 1940 apud MARQUES, 2011, p.51).

A mesma autora do trecho acima expõe que vários trabalhos adotam essa linha de estudo com o intuito de definir, especificamente, a noção de campo associativo, bem como determinar critérios para descrever as relações entre os termos que nele se incluem e se estruturam. Já a esse respeito, Oliveira (2012) esclarece que as associações realizadas não são essencialmente linguísticas, pois estão envolvidas com as ideias de que os falantes têm sobre o mundo, revelando uma questão extralinguística. Oliveira (2012) traz uma crítica à teoria dos campos associativos apoiado em Coseriu (1986), afirmando que qualquer coisa pode se associar.

[...] com outra que se encontre constantemente ou amiúde no mesmo contexto real – como o arado e o boi do exemplo de Charles Bally -, mas isto não tem em si nada linguístico. Do mesmo modo as ideias de força, de resistência, etc., é o objeto boi que as evoca (ou sua imagem), não a



palavra *bouef*; e as evoca na *comunidade francesa*, não em francês, como diz Bally (COSERIU, 1986 apud OLIVEIRA, 2012, p.72-73).

E, ilustra um exemplo de campo associativo, criado a partir da palavra *político*:

**Quadro 02:** Campo associativo

|           |
|-----------|
| político  |
| congresso |
| partido   |
| ladrão    |
| corrupto  |

**Fonte:** Oliveira (2012, p.73).

A partir desse exemplo pode ser estabelecida a diferença entre campos associativos e campos lexicais; primeiro se estrutura a partir de fatores extralinguísticos; enquanto o segundo – o campo lexical é organizado a partir de formas exclusivamente linguísticas, ou seja, seus itens estão ligados por componentes de significação. Acerca disso, Oliveira (2012) afirma que

[...] por exemplo, as palavras *livro*, *revista*, e *jornal* fazem parte do mesmo campo lexical pelo fato de compartilharem os componentes [ENTIDADE INANIMADA] e [PARA SER LIDO]; as palavras *professor* e *professora*, por sua vez, fazem parte de um outro campo lexical e compartilham os componentes [HUMANO] e [QUE LECIONA]. Entretanto, as palavras *professor*, *professora*, *livro* e *aula* não pertencem ao mesmo campo lexical, embora sejam facilmente associadas umas às outras por quem tiver tido a experiência de estudar numa escola, formando um campo associativo (OLIVEIRA, 2012, p.73).

Com base no que já foi descrito até aqui, comprova-se que a língua é um instrumento de mediação entre o ser humano e os outros elementos do mundo, conforme salienta Oliveira (2012). Além disso, o autor aponta que os semanticistas estruturalistas consideram salutar fazer a distinção entre o mundo linguístico e o mundo extralinguístico - uma vez que o ser humano é parte integrante desse mundo extralinguístico – para falar do significado das palavras que são partes constituintes desse instrumento, a língua. Para explicitar de modo claro essa distinção, o autor traz o seguinte exemplo: um carro e um elefante constituem elementos do mundo

extralinguístico, por outro lado, as palavras *carro* e *elefante* são constituintes do mundo linguístico. E continuando sua explanação argumenta que, em se tratando de mundo extralinguístico, o elefante pode ser usado como meio de transporte, entretanto a palavra elefante não é um elemento constituinte do campo lexical *veículo*. Esse raciocínio se estende a uma *caneta* que pode ser usada como uma arma, sendo que a palavra caneta não faz parte do mesmo campo lexical da palavra *pistola*.

Mas, um questionamento é discutido por Oliveira (2012) pode surgir com relação ao lexema que corresponde ao português “elefante” nas línguas de países que têm como tradição usar o “elefante” como um meio de transporte e se indaga se nesses países o lexema correspondente a “elefante” não pertenceria ao campo lexical veículos. E, mais especificamente, cita que o nordeste brasileiro adotou sempre o “jegue” como meio de transporte e questiona se o referido animal se enquadra no campo dos meios de transporte ou no campo dos animais. No entanto, afirma que é improvável, que alguém diante de uma pergunta sobre o que significa jegue, responda que “jegue é um veículo”. Sobre o exposto, Oliveira (2012) evidencia.

[...] uma solução para esse impasse pode ser a inclusão de *elefante* e de *jegue* no campo lexical animal e incluir o componente lexical [USADO COMO MEIO DE TRANSPORTE] nos significados desses lexemas. E por que não fazer o mesmo com *caneta*, i.e., colocar esse lexema no campo lexical dos objetos usados para a escrita e incluir em seu significado o componente semântico [USADO COMO ARMA]? Simplesmente porque o uso de uma caneta como arma, diferentemente do uso de um elefante ou jegue ou um jegue como meio de transporte, é contingencial (OLIVEIRA, 2012, p.74).

Outro semanticista importante que contribuiu para um método de estudo dos campos lexicais foi Coseriu, que, por meio de seu legado, serviu como base de orientação de princípios teóricos de sua semântica estrutural – lexemática - para vários trabalhos nas décadas de 1970 e 1980. Ele é o criador do conceito chamado **arquilexema**, que é uma unidade semântica que carrega todo o conteúdo unitário de todo um campo lexical, como por exemplo, o campo lexical do qual fazem parte “vaca”, “mocha”, “boi”, “touro”, “bezerro” e “garrote” possuem o arquilexema o lexema bovino. Mas, Oliveira (2012) ressalta que um campo lexical não tem que apresentar necessariamente um arquilexema, como por exemplo, o campo dos verbos que expressam locomoção por meio de um veículo, encontram-se os seguintes constituintes: dirigir, pilotar, pedalar e navegar.

Ainda chama a atenção para um comentário de Lopes (1995) sobre o arquilexema quando afirma que palavras como “coisa”, “troço”, “negócio”, substituem todos os substantivos da língua e, às vezes, até nome de pessoas (‘coisa’, como é seu nome?; o seu ‘coisa’ deixou a porta aberta.), representando os arquilexemas mais gerais. Portanto, coisa se comporta como um arquilexema universal em língua portuguesa que pode ser usada como verbo e já adquiriu até sinônimos para sua forma substantiva: negócio e treco. O exemplo abaixo enfatiza o exposto:

**Quadro 03:** Arquilexema geral - “coisa”

- Viviane, cê coisou aquele negócio?
- Coisei, Milane! Ôxe! Relaxe, Fia. Tá tudo em cima.

**Fonte:** Oliveira (2012, p.75).

A análise do significado dos lexemas em componentes semânticos para estabelecer as oposições entre termos do campo se desenvolve com Coseriu. Cria-se, então uma proposta metodológica para a delimitação dos campos lexicais. Conforme Oliveira (2012), pautado em Nida (1975), os componentes semânticos apresentam as seguintes subdivisões: **componente comum** – compartilhado pelo significado de cada lexema de um campo; **componente diagnóstico**, conhecido também por componente distintivo, componente essencial e componente contrastivo, responsável pela distinção de um significado de outro; **componente suplementar**, encontrado comumente no significado de um termo, mas que não é necessário para distingui-lo de outros significados em um conjunto particular, e pode tornar-se diagnósticos para outros conjuntos.

Será demonstrado, com base em Oliveira (2012), o campo lexical dos verbos que compartilham os componentes [MOVIMENTAR-SE] e [DANDO PASSOS]. Ao fazer a leitura, veja que o componente [COM UM PÉ SEMPRE TOCANDO O SOLO] é primordial para distinguir o significado de *correr* do significado de outros verbos. Ele afirma que, ao correr, poucos percebem que há momentos em que nenhum dos pés toca o solo e, justamente, por isso que nas competições de marcha atlética, caso ocorra de o competidor ficar sem os dois pés fora do solo em algum momento, caracteriza que ele não marchou, mas correu, portanto tal ação resulta em expulsão.

**Quadro 04** Campo lexical dos verbos que compartilham os componentes [MOVIMENTAR-SE] e [DANDO PASSOS]

|  | CHAPINHAR | CORRER | MARCHAR | PATINHAR | VADEAR |
|--|-----------|--------|---------|----------|--------|
| MOVIMENTAR-SE  | +         | +      | +       | +        | +      |
| DANDO PASSOS   | +         | +      | +       | +        | +      |
| COM UM PÉ<br>SEMPRE<br>TOCANDO O SOLO                  | +         | -      | +       | +        | +      |
| COM MOMENTOS<br>EM QUE NENHUM<br>DOS PÉSTOCA O<br>SOLO | -         | +      | -       | -        | -      |
| EM ÁGUA  | +         | -      | -       | +        | +      |
| EM LAMA  | +         | -      | -       | +        | -      |
| EM VAU   | +         | -      | -       | +        | +      |
| A PASSO<br>CADENCIADO                                  | -         | -      | +       | -        | -      |

**Fonte:** Oliveira (2012, p.76-77).

Até aqui, foram tecidos inúmeros posicionamentos acerca da Semântica Estrutural, o que permite perceber que essa vertente mais tradicional estava voltada para o estudo do léxico, abordando-o sob ótica de organização sincrônica intrínseca do léxico global ou local, utilizando um conjunto finito de elementos sêmicos e a uma compartimentação em campos lexicológicos. E, para finalizar o texto, segundo Tamba (2006), a Semântica Lexical ou Estrutural parece que desandou no projeto de produção de um alfabeto sêmico e que a descrição estritamente linguística dos campos lexicais encontrou dificuldades na separação nítida dos traços distintivos fornecidos pela organização lexical de um campo semântico dos traços, chamados enciclopédicos, derivados de conhecimentos extralinguísticos.

Na próxima seção, serão delineadas as principais características da Abordagem Cognitiva, que busca aliar a teoria às condições de utilização da língua. Ao falar, o homem utiliza maneiras de representar mentalmente o que é significado

por si mesmo e pelos outros. A semântica cognitiva busca compreender inferências, estados e processos cognitivos.

## 2.2 Abordagem Cognitiva

A discussão em torno da sintaxe e da semântica gerou conflito entre os gerativistas. Para os que seguiam a semântica interpretativa, a sintaxe é autônoma em relação à semântica, mas determinar os limites de onde começa e termina cada uma, embora se reconheça que são distintas, não é uma tarefa simples, como por exemplo, decidir se uma sequência não é aceitável, se a anomalia decorre da sintaxe ou da semântica, assim menciona Oliveira (2012).

Foram essas discussões que provocaram uma ruptura irreversível na Teoria Gerativista, tendo como representantes ex-alunos de Chomsky, dentre os quais se destacaram George Lakoff, James McCawley e John Ross. Para eles, o problema da semântica interpretativa incide em considerar a sintaxe autônoma em relação à semântica, uma vez que defendiam a sintaxe inclusa na semântica. Nesse contexto instaurado, criou-se a **semântica gerativa**, que representou uma reação de combate a fase inicial do Gerativismo.

Oliveira (2012) relata o que defende Lakoff (1973), sintetizando do que trata essa nova teoria linguística de base semântica: “o que nós estamos tentando fazer é desenvolver é uma teoria linguística que esteja baseada no estudo do pensamento humano e da cultura – a verdadeira antítese da gramática transformacional, estreitamente concebida por Chomsky” (LAKOFF, 1973 apud OLIVEIRA, 2012, p.91).

O que ocorre a partir disso são os questionamentos dentro da corrente gerativista no que tange a separação entre sintaxe, semântica e pragmática, o que permitirá abrir caminhos para as discussões a respeito da inclusão do uso da língua nos estudos linguísticos, antes excluída também por Saussure.

Mediante o exposto acima, é salutar destacar, ainda, pautado em Oliveira (2012), a questão do desempenho (ou performance), cunhado por Chomsky, que para ele configura o uso da competência por parte do falante-ouvinte. Com base nisso, percebe-se que o binômio competência/desempenhos pode ser aproximado à dicotomia saussureana língua/fala, retomando, mais uma vez, ao que já foi

explicitado no corpo desse texto. Concluindo, em suas pesquisas, tanto Saussure quanto Chomsky promove a exclusão do uso linguístico.

Oliveira (2012) enfatiza, no trecho abaixo, as consequências dessa tomada de posição chomskiana:

[...] isso causou reações imediatas por parte de sociolinguistas e, posteriormente, de gerativista, pela razão apontada acima: a exclusão do uso linguístico. Como não levar em consideração o fato de a língua ser usada por pessoas diferentes, em contextos sociais distintos, o que faz com que toda comunidade linguística seja naturalmente heterogênea? É fácil entender essas reações, né? Afinal, não existe um falante-ouvinte ideal e nem uma comunidade linguística homogênea (OLIVEIRA, 2012, p.91-92).

A insatisfação com as ideias do Gerativismo levou Lakoff (1973) a apontar que muitos pressupostos teóricos dessa linha foram inadequados e rejeitados por muitos linguistas da própria escola gerativista, mais notadamente, pelos adeptos da semântica gerativa. Oliveira (2012) elenca entre esses pressupostos os seguintes:

- 1) a sintaxe é independente em relação ao pensamento humano.
- 2) existe uma estrutura profunda.
- 3) as categorias sintáticas independem das categorias do pensamento humano.
- 4) o uso da língua é irrelevante para a gramática.
- 5) a sintaxe independe dos pressupostos culturais e sociais do falante-ouvinte (OLIVEIRA, 2012, p.92).

Delineado todo esse quadro, compreende-se que o tratamento metodológico destinado à semântica no que tange, especificamente, ao estudo dos fenômenos do significado, desconsiderando o uso linguístico, contribuiu para que abordagens semânticas futuras não partissem mais da concepção do significado linguístico em sistemas linguísticos fechados e autônomos – o estudo do léxico ou frases descontextualizados – mas que pudesse integrar em seus pressupostos teóricos algumas determinações oriundas das condições de utilização da língua. É com base na defesa de uma nova forma de conceber o significado linguístico que surge a Semântica Cognitiva.

Mas antes, é importante situar de onde se origina a Semântica Cognitiva. A Linguística Cognitiva é uma área constituída por várias teorias que compartilham os mesmos princípios básicos, cujo intuito é investigar o sistema integrado geral de estruturação conceitual da linguagem e devido aos estudos sobre a estrutura da mente humana, considera-se a mesma parte das ciências cognitivas. Essa ciência

tem como uma das subáreas a Semântica Cognitiva - formada por um grupo de pesquisadores que compartilham focos e interesses em comum e que trabalham com o objetivo de estabelecer de que forma a estrutura linguística está representada na estrutura conceitual, conforme afirma Lenz (2013), pautada em Talmy (2011).

Essa nova área da Linguística, a Semântica Cognitiva, surge em decorrência da insatisfação com o Gerativismo, a partir de 1975, na figura de Lakoff, que propõe adotar posicionamentos teóricos inovadores. Ele abandona a gramática transformacional e adentra no campo das ciências cognitivas e soma forças com outros teóricos como Ronald Langacker e Mark Johnson.

A Semântica Cognitiva pode ser definida como um ramo da Linguística Cognitiva, que é responsável pelo estudo dos sistemas conceituais, significados e inferências humanas (LAKOFF e JONHSON, 1999 apud LENZ, 2013), e tem como princípios essenciais: “a estrutura conceitual é corpórea, a estrutura semântica é a estrutura conceitual, a representação do significado (sentido) é enciclopédica e a construção do significado (sentido) é a conceitualização” (EVANS et al., 2007 apud LENZ, 2013, p.35). Vale ressaltar que um dos pressupostos mais importantes defendidos pela Linguística Cognitiva e compartilhado pelas várias abordagens dos fenômenos semânticos compreende o significado, e não a sintaxe como elemento central dos estudos linguísticos.

Cançado (2015) enfatiza as teorias que consideram o significado do ponto de vista representacional, isto é, o significado simboliza uma representação mental, sem estabelecer relação com a referência no mundo, denominam-se de teorias mentalistas, ou representacionais ou ainda cognitivas e destaca:

[...] o estudo da representação envolve a ligação entre linguagem e construtos mentais que, de alguma maneira, representam ou codificam o conhecimento semântico do falante. A ideia geral é que temos maneiras de representar mentalmente o que é significado por nós e pelos outros, quando falamos. O foco da questão está em entender o que os ouvintes podem inferir sobre os estados e os processos cognitivos, as representações mentais dos falantes (CANÇADO, 2015, p.27).

O entendimento entre as pessoas ocorre porque elas reconstróem as representações mentais a partir do que os interlocutores se baseiam para falar e para que a comunicação se processe com sucesso, depende-se de partilhar representações, e não de estabelecer a mesma ligação entre as situações do mundo. Ao que parece, conforme Cançado (2015), o uso satisfatório e adequado da

fala sobre o mundo se dá devido às similaridades fundamentais das representações mentais.

Tamba (2006) relata o seguinte sobre a Semântica Cognitiva: primeiramente, ela se caracteriza de modo negativo por uma dupla rejeição. A primeira delas é não aceitar o componente sintático autônomo das gramáticas de Chomsky, e a segunda, diz respeito ao componente interpretativo defendido por Fodor. A autora afirma, ainda, que:

[...] ela também ataca – **a Semântica Cognitiva** - o modelo *cognitivista* clássico da primeira cibernética e a tese computacional da inteligência artificial (IA), segundo a qual a mente-computador pode processar todas as espécies de informações linguísticas ou sensoriais sob a forma de representações simbólicas por meio de uma sequência finita de cálculos, à maneira de uma máquina lógica de Turing. Mesmo que alguns semanticistas continuam defender a existência de um nível de representação mental único, eles substituem um funcionamento paralelo pelo modelo sequencial chomskiano, introduzindo, como Ray Jackendoff, relações bilaterais que criam interfaces entre as estruturas fonológicas, sintáticas e semânticas (TAMBA, 2006, p.40-41 - grifo nosso).

Ao demonstrar o lado positivo da Semântica Cognitiva, Tamba (2006) salienta que ela visa “naturalizar” o sentido linguístico, vinculando-o ao funcionamento geral do cérebro, daí justifica-se de ela ter mais afinidades com: a) a concepção *mente-cérebro* do que com a “mente-computador”; b) com modelos de distribuição paralela de redes de neurônios formais interconectados do que com modelos lógico-matemáticos que operam sobre símbolos conforme regras explícitas; c) com a neurobiologia que, em decorrência do surgimento de técnicas de imagética cerebral, evidencia a estrutura do cérebro em relação à evolução genética do homem e mostra, ainda, como uma parte do sentido linguístico pode advir de níveis de organização subsimbólicas não-verbais. Sendo assim, “não é mais o pensamento que fala sua linguagem – o mentalês de Fodor -, mas a linguagem que pensa no cérebro” (TAMBA, 2006, p.42).

Mediante o apresentado, a semanticista enumera as três grandes frentes de estudo da Semântica Cognitiva:

1. *das expressões espaciais* correlacionadas a restrições perceptivas, notadamente visuais: arquétipos dinâmicos de J.-P. Desclés; esquemas *ceptivos* de L. Talmy; restrições físicas; perfis e esquematizações definidores da semântica das categorias gramaticais; 2. da *categorização*, fundada na noção de psicológica de *protótipo* que leva a revisar a organização hierárquica do léxico e as definições lexicais de tipo



componencial; 3. da atividade de conceitualização metafórica, que fiscaliza o pensamento abstrato (TAMBA, 2006, p.42).

Apoiando-se em Croft e Cruse (2004), Lenz (2013) aponta as três grandes hipóteses implícitas em todas as abordagens da Linguística Cognitiva: a linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma, a gramática é conceitualização, o conhecimento da língua emerge do uso da língua. Esses três princípios contrariam o que é defendido pela Gramática Gerativa e pela Semântica das Condições de Verdade e tratam o estudo da linguagem sob uma perspectiva multidisciplinar, posto que, concomitantemente, consideram aspectos linguísticos, psicológicos, neurológicos, socioculturais e antropológicos, uma vez que a cognição humana está intimamente ligada à experiência corpórea, social e histórico-cultural do homem (LAKOFF, 1987 apud LENZ, 2013).

Quanto ao primeiro princípio: a linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma, Lenz (2013), apoia-se nas ideias de Lakoff e Johnson (1999), afirmando que a compreensão de que a mente é corpórea pressupõe entender os conceitos como não sendo exatamente reflexos de uma realidade externa, mas que são, fundamentalmente, lapidados pelo corpo e cérebro, em especial pelo sistema sensorio-motor. O autor ilustra:

por exemplo, o que de verdade existe quando dizemos que o céu é azul? Atribuir ao céu a propriedade inerente de ter cor azul contraria os conhecimentos da Física. A cor que vemos é resultante do comprimento de onda da luz refletida pela superfície de um objeto, nas condições de iluminação em que se encontra o tal objeto, da percepção desse comprimento de onda nessas condições de iluminação por três tipos de cones de cor que temos em nossas retinas e do complexo circuito neural em nossos cérebros conectados a esses cones. No caso do céu, a cor azul percebida pelo olho humano é uma consequência do espalhamento da luz solar na atmosfera terrestre devido às partículas existentes no ar (LENZ, 2013, p.38-39).

Ainda com base em Lenz (2013), e parafraseando suas palavras, pode-se, assim dizer, que boa parte dos conceitos espaciais construídos deriva de como é o corpo humano e como ele funciona no mundo. Para esse estudioso da semântica, o corpo é um recipiente que se posiciona no mundo de diferentes ângulos, posições e em diferentes situações a partir dos conceitos que são gerados, em consequência do formato e estrutura do corpo e do fato dele estar no mundo. E, imerso nessa construção de conceitos, a interpretação da relação e experiência com o mundo

pode ser culturalmente determinada. O trecho abaixo reforça o afirmado por Lenz (2013):

por exemplo, a percepção de uma casa situada entre a posição em que nos encontramos e uma montanha depende da forma como projetamos esses conceitos de frente e atrás e do referente que estabelecemos. Em nossa cultura, somos o ponto de referência e tudo mais está de frente para nós, assim, na nossa percepção, a casa está “na frente da montanha” e a montanha está “atrás da casa”, mas na cultura dos háussas a casa está “atrás da montanha” e a montanha está “na frente da casa” (LENZ, 2013, p.39).

Em relação ao segundo princípio - “a gramática é conceitualização”, Lenz (2013), pautado em Croft e Cruse (2004), destaca o fenômeno semântico como primordial da Linguística Cognitiva e que se opõe a ideia que defende a Semântica como puramente condicionada à verdade. Para o alcance de uma análise semântica que leve em conta o entendimento do que o falante almeja transmitir em conjunto com o entendimento do ouvinte com base no que ele lhe é dito, encontra-se uma semântica da compreensão ou Semântica de Frames. Nela cada palavra ou toda unidade linguística evoca *frame* semântico ou *MCI* – Módulo Cognitivo Idealizado – que, em último, caso é o modo como as pessoas conceitualizam e no qual são incluídos conhecimentos de mundo, experiências, percepções, culturas, comportamentos sociais, convenções, etc. Portanto, “um conceito como VEGETARIANO só faz sentido no frame de uma cultura na qual comer carne é comum” (CROFT e CRUSE, 2004 apud LENZ, 2013, p.34). Afirma, ainda: “*terça-feira* evoca um *frame* de semana; *vegetariano* evoca um *frame* de tipos de tipos de alimentos; *tomate*, evoca um *frame* de categorias populares e científicas de frutas e verduras [...]” (LENZ, 2013, p.40). Os *frames* ou *MCI* podem corresponder à compreensão do mundo de um sujeito ou grupo social.

Já o terceiro princípio faz referências às categorias e estruturas semânticas, sintáticas e morfológicas que não são preestabelecidas, mas criadas a cada elocução experienciada e de acordo com a situação comunicativa constroem-se raciocínios, compreensão do mundo, adquirem-se experiências e o homem vai, conseqüentemente, vivendo e agindo no mundo, no qual guarda, ativa e descarta informações e para isto lança mão da categorização que, para Lenz (2013, p.40), é “[...] um processo natural, na maioria da vezes automático e inconsciente, que inclui nossas capacidades cognitivas de identificar, classificar e nomear coisas, eventos e entidades como sendo ou não membros de uma mesma categoria”. Ela afirma que a

categorização é dinâmica porque as pessoas podem criar novas categorias ou recategorizar, como por exemplo: a categoria das coisas que devem ser retiradas de casa na iminência de um desabamento.

Segundo Oliveira (2012), o adjetivo *cognitiva* se remete ao que deve ser considerado nos estudos semânticos: a cognição humana. E destaca que a Semântica Cognitiva estuda os fenômenos do significado alicerçado em dois pilares: nas experiências do falante-ouvinte e no meio sociocultural do qual faz parte; e cita os dois importantes objetos de estudo da semântica cognitiva, a **prototipicidade** e a **metáfora**. Ele também destaca a categorização em seus estudos e afirma que os semanticistas que seguem a abordagem cognitiva concebem o léxico contemplando categorias como: *cores, aves, mamíferos e frutas*, sendo estas semelhantes aos campos lexicais.

O autor mencionado no parágrafo acima em seu trabalho enfatiza, embasado em Da Silva (1999), que as categorias são constituídas por membros e propriedades que se agrupam basicamente por similaridades parciais, significando dizer que nem todos apresentam um conjunto de propriedades comuns, em geral, vê-se diferentes graus de saliência, alguns prototípicos e outros periféricos, e estabelecer limites entre seus membros como entre diferentes categorias, é via de regra, impreciso.

Oliveira (2012), apoiado em Da Silva (1999), por sua vez, ancora-se em Dirk Geeraerts, afirma que prototipicidade é, provavelmente, resultante de princípios cognitivos e que a mesma é vantajosa cognitivamente para os falantes-ouvintes por armazenar informações torna mais fácil organizar na memória do indivíduo os elementos lexicais com base em elementos representativos e periféricos. E isto pode ser verificado no seguinte trecho descrito por Oliveira (2012):

[...] isso pode ser observado quando uma pessoa tenta descrever um animal que viu e não sabe exatamente que animal era. Ela acaba lançando mão de categoria ao qual ele pertence e de propriedades prototípicas: “É uma ave com certeza – tem penas e bico, mas não voa”. Essa pessoa sabe que ter penas e bico são características dos membros que pertencem à categoria aves, embora esse animal em particular não voe” (OLIVEIRA, 2012, p.93).

Outro objeto de estudo de estudo da Semântica Cognitiva é a metáfora, que representa também um dos objetos de estudo deste trabalho. Nesta seção, não serão feitas considerações sobre Metáfora; este assunto será tratado com mais

especificidade e profundidade no capítulo seis. Considera-se que até esse ponto foram descritos alguns conceitos que deram para traçar um perfil geral do que acerca da Semântica Cognitiva.

O próximo capítulo destaca algumas reflexões acerca da leitura, evidenciando a sua relevância para a formação intelectual, social e política do aluno, bem como evidencia o poder de transformação que o processo de leitura pode propiciar a vida pessoal do leitor ao passo que contribui para a aquisição de uma gama de conhecimentos que o auxiliarão a contribuir na luta por uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

### 3 REFLEXÕES SOBRE LEITURA

Esse capítulo demonstra que a leitura contribui de modo significativo na formação do indivíduo, permitindo-lhe compreender, analisar e criticar as coisas que permeiam seu cotidiano, sua vida em particular e num plano mais geral, a vida em sociedade de tal forma que adquira uma amplitude acerca das diversas formas de ver, sentir e interpretar o mundo, as coisas e as pessoas.

Como se pode perceber, a leitura fundamenta as interpretações e viabiliza compreensões do outro e de tudo que circunda o homem. É o texto que possibilita ao leitor construir e formatar posicionamentos acerca das ideias e opiniões defendidas pelos autores para assim formar os próprios conceitos, inferências, ideias e interpretações. Para que a leitura ocorra de fato, é essencial que se realize em ambientes favoráveis à sua aquisição e principalmente respeite o nível sociocultural do leitor, para tanto, esse aprendizado é influenciado pelo domínio da linguagem, partindo-se da leitura e da escrita que por sua vez refletirá nas demais áreas do conhecimento, conforme defende KRUG (2015).

Ler e escrever são dois processos indissociáveis, um interfere no outro, o que é experienciado na leitura, automaticamente, influencia nas maneiras de uso da escrita, a primeira possibilita construir uma estreita relação com a segunda. Por meio da leitura o homem amplia a memória e o conhecimento sobre os incontáveis, assuntos, conteúdos que podem ser escritos. A maneira como cada pessoa desenvolve as habilidades de leitura é algo individual, varia de sujeito para sujeito e depende de fatores externos e internos para o bom desempenho linguístico, dentre os quais: limitações fisiológicas ou psicológicas, predisposição para a aprendizagem, gostos, interesses e motivações, nível socioeconômico e cultural, mediação da família, escola e do professor.

É salutar saber distinguir o que significa “saber ler” - que consiste em decifrar a mensagem simbólica contida nas sílabas que formam as palavras – de saber “formar um leitor” que diz respeito a aprender a compreender, interpretar e inserindo-se no universo do pensamento de outra pessoa, compartilhando pensamentos, ideias, hipóteses, constituindo um ato de aceitação ou contraposição daquilo que é lido (KRUG, 2015). Em outras palavras, a leitura não é apenas um processo de decodificação do escrito. Segundo KRUG (2015):

Ela proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto. O leitor realiza o processo de maneira ativa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe fazer (KRUG, 2015, p.3).

A leitura também é uma prática social uma vez que consiste em um processo de produção de sentidos, ou seja, está inscrita na dimensão simbólica das atividades humanas, que tange especificamente a linguagem, sua aquisição e apropriação gradativa pelo homem, possibilitando-lhe recursos necessários para inserção no mundo da cultura e as poucos tornar-se um indivíduo, que paulatinamente, aprimora seus conhecimentos, portanto enriquece sua cultura, tornando-se um ser pensante, capaz de transformar sua realidade e da comunidade da qual faz parte.

De acordo com Koch & Elias (2008), a leitura não se restringe apenas a ter importante papel na vida do leitor, mas abrange a mescla entre sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, mediando assim o contato com elementos significativos do texto, ou seja, o leitor se depara com palavras e utiliza seu modo próprio, particular de interpretar, percebendo em uma escala maior o grau de sentido que elas, as palavras preservam. Dessa forma, a leitura resulta da compreensão entre sujeito, língua, texto e sentido, portanto, a representação do pensamento fica assegurada, proporcionando a captação mental do leitor.

Entende-se, assim que no processo de leitura devem-se considerar as experiências e conhecimentos próprios do leitor, valorizando sua trajetória de vida, anseios, objetivos, bagagem sociocultural dentre outros, essa atitude valorativa configura em criar suportes necessários para conduzir atividades interativas envolvendo autor-texto-leitor, o que constitui não somente um simples produto codificado para conhecimento que é repassado ao receptor de modo passivo e mecanizado (KOCH & ELIAS, 2008). Dito de outra forma: o leitor ao longo de sua trajetória de leitura acumula conhecimentos que armazena em sua memória, que vai se organizando de forma adequada e criando espaço para várias outras informações que filtrará, descartará ou agregará para si ao longo dessa rotina como praticante da leitura (KRUG, 2015).

Logo, há a necessidade de promover um trabalho produtivo da leitura que contribua para a formação do sujeito leitor, a fim de que este possa se enxergar no

texto, identificar-se com o que está escrito nos mais diferentes textos e não apenas se ver como um ser passivo mediante os textos, mas como um ser ativo, produtor de sentidos, de significados, que sabe preencher as lacunas dos textos e identifica, constrói, desconstrói, reconstrói significados profundos nas entrelinhas dos textos. Desse modo, nota-se a relevância de desenvolver as habilidades de leitura que vai além da decodificação, que torna efetiva a prática que prepara leitores ávidos e capazes de exercer o direito e o dever de transformar a vida em sociedade. Nesse ponto, o papel do professor é de suma relevância como mediador do processo e atento para o caráter social da leitura. Uma vez que o ato de ler possibilita a reflexões, trocas, compartilhamentos acerca dos valores, das crenças, dos gostos pertencentes não somente ao leitor ou ao autor do texto, mas de pertencimento, especialmente, a um conjunto sociocultural.

Orlandi (1995) defende que na sua preexistência, o sujeito leitor toma a posição de contemporâneo frente ao texto, é aquele que produz a interpretação do texto, concomitantemente produz leitura, sobretudo de sentido que é eficaz na organização do conhecimento de um eu que se situa no aqui-agora.

Para Lajolo (1996), a leitura é basicamente um processo político. Os envolvidos na formação de leitores exercem o papel político de comprometimento ou não com a transformação social e ainda se estão conscientes ou não da força de reprodução, bem como do espaço de contradição que enfrentam nas condições sociais da leitura. Assumindo a luta a favor da transformação social, só assim será possível ao leitor conscientizar e questionar a realidade da qual faz parte.

Ainda conforme Lajolo (1996), a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem e pode ser praticada pelos alunos por uma gama diversa de formas e métodos. Dentre os mecanismos que favorecem o desenvolvimento da leitura podem ser apontados: destacar partes essenciais de um texto, monitoramento da compreensão no decorrer da leitura, elaboração de resumos, aplicação de técnicas de memorização, planejamentos das atividades de leitura com vista ao alcance de objetivos etc.

Todas as formas de leitura são orientadas por leituras anteriores, uma vez que esta configura um processo contínuo, uma fonte inesgotável de saberes que viabilizam a compreensão e ampliação de conhecimentos. Até mesmo antes de ler um texto se faz uma pré-leitura do que pode ser encontrado na tessitura textual e, durante e após o ato de apoderar-se do texto pode ser pensado nos seus efeitos de

sentido. É por meio da leitura que se desenvolve de forma mais competente a linguagem e a personalidade.

A leitura é processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCN, 1998, p. 69).

O aluno ao iniciar sua vida escolar, caso seja advindo de classe desprivilegiada encontra grandes dificuldades ao se deparar com uma variante diferente daquela com a qual está habituado e, conseqüentemente, poderá obter um baixo nível de desempenho linguístico - tornando-se uma vítima da discriminação patrocinada pelo ensino excludente da fala que traz da sua comunidade - uma vez que aprender a variante padrão constitui um conhecimento amplo e desafiador em especial quanto à aprendizagem da modalidade escrita da língua por intermediar uma vasta perspectiva sobre o mundo, sobre a interação linguística com pessoas diferentes e em situações novas.

De acordo com Paulo Freire (1994, p.11), “a leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Pode-se, assim notar que a leitura da palavra não deve desvalorizar o conhecimento de mundo que o leitor possui, adquirido em seu contexto, conforme suas vivências. Há uma mescla dinâmica entre linguagem e realidade, na qual a compreensão do texto, pensado de maneira crítica, requer estabelecer relações entre texto e contexto. Na compreensão e interpretação textual, o leitor confronta, percebe os objetivos de quem escreveu, descarta, esclarece ou valida suposições, configurando o que Solé (2003) defende: o leitor é capaz entrar em contato com um processo de crítica, contradição e avaliação das informações que estão postas no texto por meio das quais terá que saber aprumar os significados que conseguiu obter.

Nesse processo a função do professor é importante, visto que ele precisa estar atento aos problemas de aprendizagem oriundos da diversidade linguística e ancorar seu fazer pedagógico numa concepção de linguagem como atividade discursiva, uma ação interativa, que se concretiza entre dois ou mais falantes; e numa concepção de língua que tem como função básica a produção de significados,



aquilo que é linguístico participa dessa função; e a língua portuguesa é constituída de um sistema heterogêneo e dinâmico, ou seja, apresenta diferentes variedades em constante renovação, conforme aponta Campos (2014).

A produção de significados construídos com base na leitura e escrita de textos ultrapassa os esforços de dominar, em parte, o código padrão da língua, diz respeito também ao que está posto fora da sequência linguística aparente “numa informação implícita ou num conhecimento pressuposto, alheios ao nosso alcance; numa oposição entre o que é dito e a realidade que nos escapa; no contexto de interação que não conhecemos bem” (CAMPOS, 2014, p.26).

Enfim, em vista do que o texto aborda, o trabalho de mediação do professor de língua portuguesa é fundamental, requer desse profissional clareza dos conhecimentos que precisam ser construídos em conjunto com o aluno, os objetivos que pretende alcançar por meio da sua prática teórica e metodológica, daí a importância crucial do trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

O próximo capítulo constitui os dois pilares básicos que motivaram o estudo, aqui delineado, a Denotação e a Conotação, que são ferramentas essenciais para a construção do significado do texto.

## 4 DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO

Este capítulo versa sobre Denotação e Conotação e traz uma gama de informações em torno desses dois temas essenciais para a construção do significado do texto. Constata-se a necessidade de retomar os estudos de Saussure, bem como demonstra a concepção de outros pesquisadores da língua ao defenderem o que encontraram acerca do fenômeno do significado em seus estudos e análises. Nele é retratado também como alguns gramáticos definem a Denotação e a Conotação.

A construção dos conceitos sobre denotação e conotação que consta de um modo habitual, em boa parte dos livros didáticos, manuais de redação e gramáticas, parece privilegiar a visão semântica alicerçada no estruturalismo que, por sua vez, encontra-se sedimentada no ensino da língua, de acordo com que afirma Moreira (2008):

Devemos reconhecer, entretanto, que falar de “visão estruturalista” representa uma posição vaga, devido ao fato de ser esta uma linha teórica multifacetada. Por esse motivo, certas palavras-chave que figuram amiúde nos domínios da semântica se revestem de noções nem sempre convergentes: signo, significante, significado, significação e sentido seriam alguns desses termos tão propalados, mas, ao mesmo tempo, de definições diversas. Na realidade, a problemática envolvendo denotação e conotação passa inevitavelmente pela concepção do signo linguístico, que recebe enfoques distintos (MOREIRA, 2008, p.22).

A priori, será tratada de modo rápido a visão de signo linguístico defendido pelo estruturalista clássico Ferdinand Saussure, que no início do século XX, vincula uma gama de informações acerca do sistema linguístico, considerado em sua imanência, portanto a língua é estudada como uma entidade abstrata, desvinculada do contexto sócio-histórico e representando um conjunto no qual suas unidades não têm valor intrínseco, mas relativo, ou seja, uma unidade é o que a outra não é. Ele defende que o signo linguístico não une um nome a uma coisa, mas sim uma imagem acústica – impressão psíquica originada pelo som - a um conceito - conteúdo que mostra uma visão segmentada e arbitrária da realidade (SAUSSURE, 1969 apud MOREIRA, 2008, p.22).

Com base nisso, comprova-se que o significado não é a coisa em si, mas sim a interpretação que o sistema linguístico faz dela, sendo o mundo categorizado de modo diferente pelos mais diversos sistemas linguísticos, como pode ser

ilustrado por meio do exemplo que descreve o arco-íris, que de acordo com a língua, se distinguem seis ou sete cores, não por uma questão de percepção, mas tão-somente por um aspecto cultural. Pode ser usado o exemplo, também, de que se aprende uma língua estrangeira, é ensinado que o pensamento sofre condicionamento da língua, impossibilitando a construção de traduções palavra por palavra. Então, nota-se que Saussure concebia a língua não como uma nomenclatura, não como uma entidade que reflete a realidade pura e simples, mas como uma fonte de interpretação desta, de acordo com o que esclarece Moreira (2008).

O estudioso destacado nas discussões anteriores revela que Saussure considera a conexão que une um significante a um significado é, sobretudo, arbitrária, pois não há uma motivação para que certa sequência fonética (significante) corresponda a um dado conceito (significado), constituindo essa conexão na “significação”, que por sua vez configura no âmbito da linguística estruturalista um destaque maior do que a questão da referência, visto que esta representa uma instância extralinguística. E, outro ponto levantado, abrange a noção de “valor”, uma vez que, segundo Moreira (2008):

[...] do mesmo modo que significante e significado estabelecem uma relação consubstancial, os signos se relacionam entre si dentro de um dado sistema linguístico, delimitando usos específicos. A esse respeito Saussure comenta que a palavra francesa *mouton* apresenta um valor relativamente amplo, que no inglês é repartido entre dois vocábulos: *sheep*, o animal correspondente a "carneiro", e *mutton*, o prato servido com a carne desse animal (SAUSSURE, 1969 apud MOREIRA, 2008, p.23).

A citação de Moreira (2008) demonstra o pensamento de Araújo por meio da seguinte afirmativa: “o signo linguístico é operacional, não está simplesmente no lugar de algo” (ARAÚJO, 2004 apud MOREIRA, 2008, p.24). Compreende-se, por meio desse ponto de vista, que o estruturalismo de Saussure renuncia à problemática da referência, adotando a opção de se manter radicalmente dentro dos limites do sistema linguístico. Mais adiante, com os avanços das concepções estruturalistas, outros aspectos semânticos são postos em voga, dentre esses o caso de oposição entre as linguagens denotativa e conotativa, as quais são debatidas pelos linguistas Roman Jakobson e, em especial, por Louis Hjelmslev. A partir de então, é considerado a potencialidade que o signo apresenta em se desdobrar nas diferentes situações comunicativas, cria-se aqui, uma nova dicotomia:

“[...] enquanto a denotação se ater a um significado básico, a conotação constituiria um acréscimo semântico” (MOREIRA, 2008, p.24).

Para reforçar as premissas arroladas, Moreira (2008) comenta, em seu trabalho, um esquema criado por Hjelmslev que, posteriormente, seria bastante utilizado nos estudos linguísticos, semânticos e semióticos. Considerando o nível mais básico, a denotação, encontra-se uma relação simples entre significante, conhecido pelos linguistas de *plano de expressão*, e significado, que compreende o *plano de conteúdo*, o que constituiria o signo. Em outros termos: na linguagem conotativa, esse mesmo signo assumiria o comportamento como outro significante, que poderiam se relacionar a outro significado. Segundo Moreira (2008), Barthes (1971) propõe um esquema que permite uma melhor visualização:

**Quadro 05:** Esquema - denotação e conotação

|           |              |      |             |
|-----------|--------------|------|-------------|
| Conotação | Significante |      | Significado |
| Denotação | Sgte         | Sgdo |             |

**Fonte:** (BARTHES, 1971 apud MOREIRA, 2008, p.24).

Ao observar o esquema acima, nota-se, que a conotação constituiria um uso expressivo do signo linguístico e, em contrapartida, a denotação se alicerça na associação entre o significante e seu significado, apontado para o elemento extralinguístico que o signo representa. Comprova-se, também, o potencial polissêmico do signo, uma vez que uma forma seria capaz de ter sentidos variados e, acerca disso, Moreira (2008) expõe que:

[...] mas pouco nos elucidam, efetivamente, sobre a natureza de tal polissemia. Evidentemente, o significado da linguagem conotativa não é somente desvinculado do significado denotativo. Quais seriam, então, seus limites? Outro problema a ser discutido seria a própria questão da linguagem denotativa, já que ela acarreta considerações sobre os elementos extralinguísticos, os chamados referentes, aos quais a linguística de Saussure não deu maior atenção. O grande problema da proposta de Saussure é que, por mais que se privilegie uma visão imanente da língua, na prática não conseguimos desprezar por completo o mundo extralinguístico em tal abordagem (MOREIRA, 2008, p.24-25).

Moreira (2008) discorre sobre os exemplos de Saussure, afirmando que, nas primeiras explicações acerca do signo linguístico, usou os signos “cavalo e “árvore”, cujos referentes são facilmente identificáveis no mundo. Caso a opção fosse por palavras gramaticais ou mesmo substantivos abstratos teria enfrentado muitas dificuldades na exposição da teoria e justifica que é complexo separar, objetivamente, a língua do mundo que ela representa. O que ocorre, comumente, são confusões entre as palavras com as coisas que elas designam, conforme retrata Moreira (2008):

não é raro encontrarmos em provas de língua materna ou estrangeira questões de compreensão do tipo “retire uma cidade, uma cor, um esporte...”, como se esses elementos, extralinguísticos, valessem pelas palavras que os expressam. Enfim, a formulação dicotômica estabelecida pelo linguista suíço, e seguida por Hjelmslev e outros, procura evitar a questão do referente extralinguístico e seus desdobramentos, no intuito de preservar a própria identidade da ciência linguística. Franquear seus limites para o estudo de elementos exteriores ao sistema representaria um risco à sua autonomia, em virtude da eventual intromissão de outras disciplinas como a filosofia, a psicologia social, a sociologia, a história e a antropologia (MOREIRA, 2008, p.25).

Embora esse fato pudesse se concretizar, no qual a linguística perderia sua especificidade, o estudo do significado representaria uma questão de complicação a mais na descrição linguística, pois na fase inicial do estruturalismo, a preocupação voltou-se de forma preponderante aos estudos de fonologia, recusando, então, os estudos semânticos.

Ao tecer mais comentários acerca desse tratamento dado à semântica, Moreira (2008) destaca os estudos de Martinet (1985), cujo discurso incide no fato de que, para ele, o ideal linguístico consistiria em encontrar um método de descrição que interviesse no sentido das unidades linguísticas significativas, dando assim, maior rigor à linguística, posto que eliminasse um domínio no qual a experiência prova que não é fácil de ordenar os fatos, e que, na prática, nenhum linguista conseguiu descrever uma língua sem antes entendê-la, minimamente, visto que o reconhecimento de certos traços semânticos é de grande relevância para delimitar as classes gramaticais de uma língua.

Moreira (2008) destaca, ainda, que o que ocorreu foi que a semântica, sendo encarada como um campo de riscos demandava precauções, fato que limitou ao máximo a apreciação semântica das formas linguísticas. Em síntese, pode ser dito que o estruturalismo deu ênfase, em primeiro plano, ao sentido denotativo, visto

como básico, representando o ponto de partida no qual se desencadeiam os sentidos conotativos, de natureza secundária. No entanto, os estudos da linguagem conotativa não foram abandonados, mas os linguistas estruturalistas que se dedicaram a eles canalizaram o foco, utilizando a égide da estilística ou da semiótica, as quais se preocupam mais com a literatura do que com a linguagem, considerada “normal”, e sobre o evidenciado, o autor pontua que:

uma das provas desse recorte desse recorte, que agrupa denotação e língua quotidiana de um lado, e conotação e língua literária de outro, é a proposta da função poética da linguagem elaborada por Roman Jakobson. Nesta, mensagem não interessa por informações que possa dar a respeito do mundo, mas por sua própria forma, na medida em que o trabalho sobre o significante faz aflorar sentidos diversos... (MOREIRA, 2008, p.26).

As palavras ou expressões podem apresentar diferentes significados de acordo com a situação de uso. Os interlocutores envolvidos no processo de interação verbal, o tipo de discurso produzido, a intencionalidade discursiva e a mescla desses elementos causam no falante/ouvinte a necessidade de redirecionar sempre o que fala, seja oralmente ou através o da escrita, como também o que ouve nas mais variadas situações de interação verbal. Estar atento ao que é dito e aquilo que é ouvido requer um exercício de atenção que pode se desenvolver cotidianamente para compreensão dos sentidos das palavras, expressões e enunciados.

Conforme Almeida, autor da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* (1994), há uma analogia de forma e significação entre as palavras. Para ele, a forma compreende ao aspecto, modo no qual a palavra se apresenta à vista ou ao ouvido, e a significação, diz respeito ao sentido, a ideia que a palavra encerra, sendo as palavras consideradas sob esse aspecto como homônimas, parônimas, sinônimas e antônimas. Esse gramático utiliza os termos: sentido próprio para a Denotação, e sentido figurado, para a Conotação. As palavras podem ser empregadas em ambos os sentidos: o sentido próprio ou natural e no sentido figurado ou translato. O autor expõe: “Assim, *céu* no sentido próprio designa espaço indefinido, em que se movem todos os astros; quando, no entanto, dizemos “*céu da boca*”, empregamos a palavra *céu* em sentido figurado, em sentido translato...” (ALMEIDA, 1994, p.370).

O mesmo gramático demonstra mais exemplos, como pode se percebido no quadro que segue:

**Quadro 06** - Sentido próprio e sentido figurado

| Sentido próprio                                   | Sentido figurado              |
|---|-------------------------------|
| clamar → soltar altas vozes)                      | o crime <i>clama</i> castigo  |
| coração → órgão do corpo                          | o <i>coração</i> da cidade    |
| escória → o que sobra do metal quando se purifica | a <i>escória</i> da sociedade |
| maçã → fruta                                      | <i>maçã</i> do rosto          |
| raio → de luz                                     | <i>raio</i> da roda           |

**Fonte:** Adaptado de Almeida (1994, p.370).

De acordo com Abaurre (2008), o sentido literal ou denotativo abrange o significado basilar da palavra, de expressões e enunciados da língua, configurando o sentido real da palavra, da expressão, em outros termos, o sentido dicionarizado. Em contrapartida, no sentido figurado ou conotativo, as palavras, expressões e enunciados dependendo da situação de uso da língua, adquirem um novo significado, o contexto possibilita ao falante/leitor compreender a mudança no sentido literal.

Conforme as considerações Schocair (2015), acerca da conotação e da denotação, discute-se o porquê de qualquer palavra que contém lexema apresentar dois sentidos. O autor aponta que há dois níveis de significação: um que é direto, considerado, assim, imediato e dicionarizado, denominado de *denotação*, enquanto o outro, recebe as designações de figurado, poético, estilístico e imaginativo, pressupondo conhecimento acima da média do falante comum, denomina-se *conotação*. O referido autor explicita os seguintes exemplos:

(03)

O Sol é a estrela responsável pela vida na Terra. (sentido dicionarizado) →

**Denotação**

(04)

O Sol é o nosso cobertor de luz. (sentido figurado) → **Conotação**

**Fonte:** Schocair (2015, p.580).

Para Mesquita (2009), a denotação se processa ao passo que uma palavra, expressão ou frase apresenta o seu sentido principal, determinado pelas convenções, pelo dicionário, enquanto a conotação ocorre em um contexto no qual uma palavra, expressão ou frase é empregada no sentido figurado, diferente do uso habitual.

Segundo Ilari (2016), a conotação é o efeito de sentido que, por meio da escolha de certa palavra ou expressão, é possível obter informações acerca do falante, o modo como ele representa o ouvinte, o conteúdo e os objetivos da fala, englobando os interlocutores envolvidos no processo de interação verbal. E, afirma também que, a conotação é contrária à denotação, por ser esta última, o efeito de sentido que traz no seu teor a face neutra das palavras que interpreta o mundo de modo a não se comprometer com posições político-ideológicas.

Os efeitos de sentido denotativo e conotativo fazem parte de qualquer ato de fala em diferentes medidas e é difícil discernir a fronteira entre ambos (ILARI, 2016). A apreensão de sentido das palavras, expressões e enunciados nem sempre é fácil, visto que exige um esforço por parte do falante/ouvinte/leitor para interpretar os efeitos práticos, estéticos e cognitivos obtidos por meio do uso figurado da linguagem, via processos analógicos, sendo os dois mais importantes: a comparação e a metáfora. Antes de tudo, é salutar compreender que o uso da linguagem figurada é uma nova forma de dizer algo que ainda não foi dito a não ser pelo sentido comum, convencional.

Os estudos de Ilari (2016) apontam que o uso de conotações, no que tange aos falantes, está relacionado, geralmente, “à faixa etária, à profissão, às condições sociais, à procedência geográfica” (p.42). E, quanto ao modo como é representado, o interlocutor ou o assunto, escolhem-se diferentes pronomes e expressões de tratamento, expressões que indicam proximidade ou distância, distintos gêneros de fala e escrita e diferenciados níveis de língua. Percebe-se que o uso do sentido conotativo está condicionado a fatores diversos como o conhecimento nem que seja superficial do código oficial da língua e de algumas de suas funções, reconhecimento do papel do outro, por meio da escolha adequada da forma de tratamento na interação verbal, bem como influência do meio geográfico, histórico, profissional em que vive, o que extrapola o individual e se imbrica nos aspectos sociais.



Estudar o sentido denotativo e conotativo é importante porque permite ao aluno desenvolver a capacidade de enxergar o que está para além do visível, tornando a leitura e a interpretação textual atividades que trazem à tona o poder de testar e confirmar hipóteses, fazer inferências, mudar ou transformar conceitos, refazer ideias e abandonar ou adotar valores, modos de ser, pensar e agir neste mundo.

Diante do exposto, o próximo capítulo trabalhará as relações de significado entre palavras, procurando evidenciar que a construção do significado pode ser estudada considerando diferentes abordagens.

## 5 AS RELAÇÕES DE SIGNIFICADO ENTRE PALAVRAS

Neste capítulo será apresentada uma abordagem sobre as relações de significado entre palavras no que tange aos fenômenos linguísticos: hiponímia, hiperonímia sinonímia e antonímia. Aqui, especificamente, destaca-se a Denotação. Os estudos levantados baseiam-se na Semântica Lexical.

### 5.1 Hiponímia e Hiperonímia

Tamba (2006) declara que estes dois termos técnicos, “hiponímia” e “hiperonímia”, surgiram em Semântica no final dos anos 1960, marcando, menos a pressa de um novo conceito teórico, que a tentativa de identificar estruturas hierárquicas inerentes ao léxico, desvinculando-as das classificações lógico-conceituais em “gêneros” e “espécies” oriundas de Aristóteles. Lyons é considerado o precursor que define essa relação lexical.

Segundo Oliveira (2012), ancorado em Lyons (1996), a hiponímia é uma relação hierárquica que há entre um significado de um termo específico e o significado do termo mais genérico de um campo lexical. Destaca como exemplos os vocábulos “futebol” e “natação”, em relação a “esporte”; “rosa” e “tulipa”, em relação a “flor”; “natação” implica “esporte”, mas “esporte” não implica “natação”, o que chama de implicação unilateral. “Futebol” e “natação” são **hipônimos** de *esporte* e classifica-os em **co-hipônimos**, um em relação um ao outro. E, afirma que, para Lyons, o termo **hiperonímia** usado por alguns linguistas é denominado **superordenação**, concluindo, assim: “flor” é o **hiperônimo** de “rosa” e “tulipa”, e “esporte”, é o **hiperônimo** de “futebol” e “natação”.

Para ilustrar melhor, em Semântica Estrutural, o *arquilexema* do campo, denominado como o termo mais abrangente de um campo lexical, toma corpo, para Lyons, com o nome de *superordinado*, como afirma Oliveira (2012), que, também, traz um exemplo, no qual o arquilexema do campo é *veículo* onde pode ser observada a relação de hiponímia e na definição de qualquer um dos hipônimos de veículo, poderá ser proferido o seguinte: “X é um veículo...”, sendo X qualquer um dos hipônimos de “veículos”, como pode ser observado no quadro que segue:

**Quadro 07** - Arquilexema - veículo

| VEÍCULO    |             |       |             |            |
|------------|-------------|-------|-------------|------------|
| embarcação | Automóvel   | trem  | aeronave    | espaçonave |
| navio      | carro       | bonde | avião       | ônibus     |
| nau        | caminhão    |       | teco-teco   | espacial   |
| cargueiro  | ônibus      |       | jato        | foguete    |
| barco      | caminhonete |       | bombardeiro | disco      |
| bote       | jipe        |       | helicóptero | voador     |
| esquife    | tanque      |       | ultraleve   |            |
| jangada    | bicicleta   |       | planador    |            |
| caiaque    | motocicleta |       |             |            |
|            | lambreta    |       |             |            |

**Fonte:** Oliveira (2012, p.83).

De acordo com Cançado (2015), a hiponímia pode ser definida como uma relação instituída entre palavras, ou seja, ocorre ao passo que o sentido de uma está contida no sentido da outra, ver sentenças abaixo:

(05)

- a. pastor-alemão → cachorro → animal
- b. rosa → flor → vegetal
- c. fusca → carro → veículo
- d. maçã → fruta → vegetal

**Fonte:** Cançado (2015, p.32).

Comprova-se, por meio dos exemplos acima, que a **hiponímia** representa uma relação linguística que possibilita a estruturação do léxico das línguas: *pastor-alemão* pertence à classe dos cachorros, que pertence à classe dos animais, e *rosas*, são pertencentes às classes dos vegetais, percebe-se, notadamente, a formação de uma cadeia, na qual se encontra o **hipônimo**, que é o item lexical mais específico e abarca todas as outras propriedades da cadeia; o termo mais geral, o **hiperônimo**, está contido nos demais itens lexicais, no entanto, não contém nenhuma das outras propriedades da cadeia. No exemplo destacado no parágrafo

anterior: pastor-alemão é o hipônimo da cadeia e animal é o hiperônimo. Logo, Cançado (2015, p.32) argumenta que: “A relação de hiponímia é assimétrica, ou seja, o hipônimo contém o seu hiperônimo, mas o hiperônimo não contém o seu hipônimo”. Nesse caso, afirma que “[...] todo cachorro é um animal, mas nem todo animal é um cachorro. O sentido da palavra animal está contido na palavra cachorro, mas o inverso não é verdadeiro” (CANÇADO, 2015, p.32).

Ela destaca que, ao se pensar em uma decomposição lexical, considerando as propriedades semânticas que compõem o sentido da palavra *cachorro*, é encontrado o seguinte:

(06)

|                     |
|---------------------|
| cachorro → + animal |
| + quadrúpede        |
| +mamífero           |
| ...                 |

**Fonte:** Cançado (2015, p.32).

Pressupondo que a explanação traçada até esse ponto favoreça o entendimento sobre a hiponímia e a hiperonímia, parte-se, agora, para o estudo da sinonímia.

## 5.2 Sinonímia

A sinonímia lexical ocorre entre pares de palavras e expressões, mas de acordo com Cançado (2015), a definição dessa relação é algo complexo que estudiosos da linguagem investigam há séculos, e conceber a sinonímia, a identidade de significados, pressupõe acreditar em uma definição muito abrangente que exige certo refinamento.

Cançado (2015) afirma que é impossível pensar em sinonímia de palavras, sem considerar o contexto de uso e que em boa parte dos casos, ela está ancorada apenas no significado conceitual da palavra, sendo desconsiderado estilo, associações, sociais ou dialetais ou até registros, como por exemplo: as palavras “bandido” e “meliante”, correlacionam-se em dados contextos, mas, uma é mais usual na esfera policial, enquanto a outra tem um uso corrente. Cançado (2015,

p.48) baseada em Cruse (1986), cita que “é impossível se falar em sinônimos perfeitos; só faz sentido se falar em sinonímia gradual, ou seja, as palavras, mesmo consideradas sinônimas, sempre sofrem um tipo de especialização de sentido ou de uso”.

O posicionamento de Oliveira (2012, p.77), assemelha-se ao de Cançado (2015), quando expõe que: “Afinal, para que uma língua quer ter palavras diferentes que significam a mesma coisa? Entretanto, não existe sinonímia perfeita em nenhuma língua. Os sinônimos seriam perfeitos se pudessem ser usados em todos os contextos”. Então, discorre sobre a problemática de diferenciação de um sinônimo de outro, orienta que, para isto, deve-se fazer a substituição de um sinônimo por outro em contextos distintos, ação que ocasionará a delimitação dos contextos em que um sinônimo pode ser usado e o outro não. Segue exemplo:

(07)

- a. O guepardo é muito rápido/ligeiro.
- b. Dinho tem um raciocínio rápido/ligeiro(?!).
- c. O pai/papai, me emprestou o carro?
- d. Não sei qual a raça do seu cahorro/cão, Mailane.
- e. Quem? Jean Marcel? Aquilo é um cachorro/cão (?!) safado, Vivi. Não vale nada. Ele só quer se aproveitar de você.

**Fonte:** Oliveira (2012, p.78-79).

Acerca dos exemplos acima, o autor defende que os falantes-ouvintes de uma língua, no caso aqui, em se tratando do português do Brasil, possuem o conhecimento implícito das restrições seletivas, isto é, sabem quando palavras podem co-ocorrer com outras palavras, o que reduz os problemas potenciais da polissemia, portanto, os brasileiros de posse deste conhecimento não dizem: “raciocínio ligeiro”, “o papai do deputado” e “Jean Marcel é um cão safado” (OLIVEIRA, 2012, p.79).

Oliveira (2012) demonstra uma posição radical de Clark (1992), que consiste em afirmar que:

[...] não existem sinônimos porque sempre há contrastes entre palavras usadas pelos falantes-ouvintes. Contudo, essa posição pressupõe uma definição extremamente forte de sinonímia, que a levaria a ser vista como igualdade de significados. Mas, repito, sinônimos perfeitos (ou absolutos) não existem. E é exatamente a partir dessa inexistência que se pode definir

sinonímia como a semelhança ou a identidade de significados, e não como igualdade de significados (OLIVEIRA, 2012, p.77).

O autor em tela dá ênfase ao fato básico da sinonímia, arrolando que é simples, quando uma pessoa se depara com sinônimos que parecem perfeitos e com os quais não consegue determinar as diferenças, representa apenas que não sabe identificá-las, mas que elas existem. Oliveira relata que, para Ullmann (1964), os sinônimos perfeitos são raros, achados apenas na nomenclatura técnica e exemplifica com dois nomes do português de Portugal, que se referem à inflamação do intestino ceco, *caetitis* e *typhlitis*. E, o autor continua sua arguição, evidenciando que externo à nomenclatura técnica, dois sinônimos perfeitos não existiriam, simultaneamente, por longo período devido à redundância desnecessária, levando um deles a desaparecer ou a alterar o seu significado para estabelecer a distinção de significado entre ambos. Reforçando suas palavras, cita as palavras de Ullmann (1964):

[...] é perfeitamente verdade que a absoluta sinonímia vem contra o nosso modo habitual de considerar a linguagem. Quando vemos palavras diferentes, supomos que deve haver também alguma diferença no significado, e, na vasta maioria dos casos, há de fato uma distinção, muito embora ela possa ser difícil de formular. Muito poucas palavras são completamente sinônimas no sentido de serem permutáveis em qualquer contexto, sem a mais leve alteração do significado do objetivo, do tom sentimental ou do valor evocativo (ULLMANN, 1964 apud OLIVEIRA, 2012, p.78).

Os estudos de Marques (2011), pautados em Katz (1982), consideram a sinonímia um caso extremo de similaridade semântica entre formas linguísticas, ou seja, geralmente, diz-se que, uma dada forma linguística é similar a outra, em um de seus significados, caso uma leitura ou interpretação da primeira apresente ao menos um componente de significado em comum com a interpretação ou leitura da segunda e, em contrapartida, uma forma linguística é denominada diferente de outra no caso de interpretações ou leituras de seus sentidos não apontarem qualquer componente semântico em comum. Marques (2011) apresenta a seguinte passagem sobre essa questão:

assim, a similaridade semântica entre os elementos do conjunto *tia, vaca, freira, irmã, mulher, atriz, égua, ovelha* deve-se à presença do componente “-macho” (“+fêmea”, “fêmea”, “não macho”, como notações alternativas), na definição dos termos, assim como poderia decorrer de outros componentes, “+animado”, “+adulto”, “+objeto físico” por exemplo. Todos esses componentes podem ser predicados para os elementos do conjunto. A

similaridade semântica entre os elementos do conjunto *tia, cachorro, pedra, folha, molécula, montanha, carro* tem por base componentes do tipo “+objeto físico” (“-objeto conceitual”, “não objeto conceitual”), “-contínuo” (ou “+discreto”), que podem ser predicados para os elementos do conjunto (MARQUES, 2011, p.115).

A semanticista explica que, para estabelecer a diferença semântica entre os dois conjuntos de lexemas constantes da citação acima, é necessário utilizar um componente que permita ser predicado para os elementos de um dos conjuntos e não permita ser também predicado para elementos do outro. Então, ela profere que:

um componente como “+objeto físico”, em vez de estabelecer diferença entre conjuntos, cria, entre eles, similaridade total. Outro componente, “+animado”, pode ser predicado para o primeiro conjunto e, também, para elementos do segundo, *tia* e *cachorro*: cria similaridade total entre elementos do primeiro conjunto e similaridade parcial entre elementos do segundo conjunto. Assim, para estabelecer diferença semântica entre os elementos do primeiro e do segundo conjunto o traço a ser utilizado é “-macho” ou “não macho” (MARQUES, 2011, p.115).

Na marcação da similaridade semântica entre os elementos “sombra”, “imagem no espelho”, “reflexo”, representados num terceiro conjunto, o componente mais geral que pode ser utilizado é “-objeto físico” (+objeto conceitual”). Note que, o componente “+objeto físico” gera a similaridade semântica entre os elementos dos dois primeiros conjuntos e, é justamente esse mesmo traço que estabelece a diferença semântica entre os dois primeiros conjuntos e o terceiro, que apresenta os elementos marcados pelo componente “-objeto físico”, conforme Marques (2011). Além disso, ela destaca a diferença semântica que é indicada pelos componentes “+objeto físico/ objeto físico”, encontrada entre os elementos dos dois primeiros conjuntos e os elementos do terceiro conjunto, na sequência devida, caracterizam também uma espécie de incompatibilidade semântica entre os dois grupos de elementos.

Tendo explicado o fenômeno linguístico da sinonímia, na seção seguinte, busca-se apresentar e discutir a antonímia, destacando o posicionamento de alguns autores.

### 5.3 Antonímia

A definição de antonímia se apresenta, via de regra, como uma oposição de

sentidos entre as palavras, porém, os sentidos das palavras podem se opor de diversas formas, algumas palavras nem têm um oposto verdadeiro, conforme Cançado (2015). A autora ilustra o seguinte: “Por exemplo, *quente* não faz oposição a *frio* de uma mesma maneira que *vender* opõe-se a *comprar*, ou *alto* não faz oposição a *baixo* de uma mesma maneira que *morto* opõe-se a *vivo*” (CANÇADO, 2015, p.52).

Pautada em Hurford e Heasley (1983), Cançado (2015) expõe que o seu trabalho não discorre apenas sobre oposição de sentidos, mas tenta delimitar alguns tipos de oposição existentes e destaca três tipos básicos de antonímia:

A. **Antonímia binária ou complementar:** compreende os antônimos binários que são pares de palavras, às quais uma neutraliza a aplicabilidade da outra, enquanto uma palavra nega algo, a outra faz a afirmativa de algo e vice-versa. Veja:

(08)

- a. morto/vivo
- b. móvel/imóvel
- c. igual/diferente

**Fonte:** Cançado (2015, p.52).

O fato de alguém estar morto implica dizer que não está vivo e vice-versa; o que está móvel, não está imóvel. Parafraseando Cançado: duas coisas iguais significam que são duas coisas que não podem ser diferentes e vice-versa.

B. **Antonímia inversa:** compreende os antônimos inversos que ocorrem quando uma palavra traz, no seu teor semântico, a descrição da relação entre duas coisas ou pessoa, enquanto a outra palavra também descreve essa mesma relação só que na ordem contrária. Segue exemplo:

(09)

- a. pai/ filho
- b. menor que/ maior que

**Fonte:** Cançado (2015, p.52).

A autora do exemplo acima explica: “Se X é pai de Y, então Y é filho de X; temos a mesma relação em ordem inversa. O mesmo se dá em (b): se X é menor



que Y, então Y é maior que X” (CANÇADO, 2015, p.52).

C. **Antonímia gradativa**: compreende aos antônimos gradativos que ocorrem quando duas palavras ocupam terminais opostos de uma escala de valores que varia conforme o contexto usado; aqui a negação de um termo não implica a afirmação de outro, exemplifica-se:

(10)

a. quente/frio

b. alto/baixo

**Fonte:** Cançado (2015, p.52).

Quanto ao uso dos pares de palavras no exemplo (10), no que tange à variação de escala de valores, pode ser afirmado que entre “quente” e “frio” há a escala como “morno” e entre “alto” e “baixo” há o “médio”. Reforçando que, a negação de uma não implica a afirmação da outra: se certa coisa não é quente, não significa dizer que está fria, pode ser que esteja morna; se alguém não é alto, não quer dizer que seja baixo. E como já foi dito, termos dessa natureza são dependentes do contexto, o que leva Cançado (2015, p.53) dizer que: “Uma temperatura quente no Alasca pode ser fria no Brasil; o que pode ser uma pessoa alta para os pigmeus pode ser uma pessoa baixa para nós. Essa relação gradativa é, tipicamente, associada a adjetivos”. Ela apresenta um teste, a partir do qual é possível perceber a gradação nas palavras no que se refere à antonímia. Esse teste consiste em combinar as palavras do exemplo (10) com expressões do tipo: *um pouco*, *muito* etc. Enfatiza que há expressão *meio quente* ou *muito alto*, por outro lado não existe *um pouco pai*, *meio móvel* dentre outras.

Oliveira (2012), apontando os trabalhos de Jackson e Amvela (2000), encontra-se a nomenclatura **oposição gradual**, correspondente à **antonímia gradativa**, o qual diz o seguinte: “[...] é um fenômeno que ocorre apenas com o significado de adjetivos ou advérbios derivados de adjetivos que permitem construções comparativas e superlativas” (OLIVEIRA, 2012, p.80) e, ainda, citando os mesmos estudiosos, Oliveira revela que os opostos graduais apresentam como uma de suas características, o fato de seus membros admitirem modificações por advérbios de intensidade.

Oliveira (2012) comenta que Lehrer (1974), compreende a antonímia relacionada à ideia de negação e, que nos casos de antônimos graduais, à ideia de comparação, como por exemplo: “novo/velho”; “alto/baixo”; “caro/barato”; “lentamente/rapidamente”. O trecho abaixo confirma o exposto:

observe-se que a relação entre os termos de cada par é uma relação mais ou menos, representando os significados de cada termo os extremos não absolutos de uma escala de comparação. Assim, por exemplo, um planeta novo é muito mais velho do que a cidade de Salvador, mas a cidade de Salvador é muito mais velha que o time da Bahia. Em outras palavras, o que é novo em um contexto pode ser velho em outro contexto e vice-versa (OLIVEIRA, 2012, p.80).

Ainda com base em Lehrer (1974), Oliveira (2012) salienta que, embora uma comparação seja proferida, explicitamente, por meio do uso de um termo de um grupo de antônimos graduais, esta carrega em si uma comparação implícita, como:

por exemplo, a afirmação “Tio Patinhas é rico” implica que ele é rico em relação a algum parâmetro, que pode ser ou uma norma que estabelece a quantia monetária necessária para qualificar Tio Patinhas de rico ou a quantia monetária possuída pelos habitantes de Patópolis considerados pobres (OLIVEIRA, 2012, p.80).

Outro tipo de antonímia apontada por Oliveira (2012) é a **oposição contraditória**, que é uma relação excludente, na qual se aplica a relação *ou-ou* entre significados de dois antônimos e apresenta como características: não se limita a adjetivos, agregando nomes e verbos, como por exemplo: *acordado/adormecido*, *vida/morte* e *ir/ficar*. Significa dizer que: caso um termo de um par de opostos contraditórios for usado em um contexto, automaticamente, o outro ficará excluído. Acerca disso, Oliveira (2012) destaca o que é defendido por Lehrer (1974), “[...] a negação de um termo do par implica a afirmação do outro termo, e vice-versa. Por exemplo, a afirmação “A Bela Adormecida está acordada” implica a negação “A Bela Adormecida não está adormecida” (OLIVEIRA, 2012, p.80). O mesmo semanticista em questão menciona que, os opostos contraditórios, não são, normalmente, modificados por advérbios de intensidade como o que ocorre com os opostos graduais, salvo o caso quando os objetivos são estilísticos, como pode ser visto no trecho:

por exemplo, podemos imaginar a seguinte situação: um determinado conde inglês foi dado como morto, mas ninguém viu seu cadáver. Curioso, Sherlock Holmes decide investigar o caso e descobre o tal conde em Fusen,

uma cidade alemã, tomando chocolate quente de mãos dadas com a amiga da sua suposta viúva, enquanto apreciava o castelo de Neuschwanstein. Ao testemunhar a cena romântica, Holmes diz: “Parece-me que o conde **morto** está **bem vivo**, meu caro Watson. Precisamos avisar a viúva que ela continua mais casada do que nunca” (OLIVEIRA, 2012, p.81 - grifo nosso).

Oliveira (2012) aponta mais três tipos de oposições, segundo Coseriu (1986), sendo essas:

1. **Oposição privativa:** é a mesma **oposição contraditória** usada por Lehrer (1974), e como pode ser visto, anteriormente, em Cançado (2015), pautada em Hurford e Heasley (1983), que utiliza o termo **antonímia binária ou complementar**. Elas são relações existentes entre dois itens que reúnem, bipolarmente, a substância semântica, como a que existe entre os lexemas vivo/morto, portanto, não há possibilidades de comparação com os membros dos pares de opostos contraditórios, fato que favorece o uso estilístico do comparativo e do superlativo de adjetivos. A citação abaixo comprova isso:

por exemplo, se é um fato que Raul Seixas está morto, ele não pode estar vivo: ou o Maluco Beleza está vivo ou está morto. Não há uma possibilidade de comparação com os membros dos pares de opostos contraditórios: Raul Seixas não pode não estar mais morto de que Nelson Gonçalves. Observa-se que tal impossibilidade abre caminho para um uso estilístico do comparativo e do superlativo de adjetivos desse tipo. Se um turista que vem à Bahia com frequência diz: “Eu me sinto mais vivo quando estou na Bahia”, o tom emotivo de seu enunciado fica mais explícito, provocando um efeito estilístico na sentença (OLIVEIRA, 2012, p.81).

2. **Oposição conversa:** um termo de um par de antônimos expressa um significado converso ao significado do outro, ou seja, um mesmo fato ou evento pode ser expresso de duas perspectivas diferentes, uma implicando a outra; destaca-se, aqui, que esse fenômeno ocorre apenas com o significado de nome, verbos e preposições, mas não de adjetivos. Oliveira (2012) ilustra alguns exemplos nos quais a primeira sentença implica, conversamente, a segunda sentença:

(11)

- a. Ivone é tia de Celeste.
- b. Celeste é sobrinha de Ivone.
- c. Edvaldo comprou o terreno do Índio.
- d. Índio vendeu o terreno para Edvaldo.
- e. A nota de Luciana está acima da média da turma.

- f. A média da turma está abaixo da nota de Luciana.  
 e. A nota de Luciana está acima da média da turma.  
 f. A média da turma está abaixo da nota de Luciana.

Fonte: Oliveira (2012, p.81-82).

3. **Oposição equipolente:** determina o mesmo nível e *status* semântico para os significados dos lexemas que pertencem a um mesmo campo lexical, como por exemplo, o que ocorre com os campos dos dias da semana, dos meses do ano, das aves e dos peixes. Essa mesma oposição é chamada por Lyons (1996), de **relação de incompatibilidade**.

Para Marques (2011), apoiada em Katz (1982), a noção de antonímia está relacionada a casos especiais de incompatibilidade semântica. Destaca que, inicialmente, duas formas linguísticas são antônimas absolutas se são antônimas em todos os seus significados e que, normalmente, duas ou mais formas linguísticas são antônimas em um de seus significados. Sendo assim, a antonímia entre duas formas da língua se processa da seguinte maneira: as duas formas da língua devem admitir leituras ou interpretações A e B idênticas, aparecendo apenas uma exceção quando A conter um componente e B conter outro componente que se distinguem, uma vez que são elementos incompatíveis no mesmo conjunto componencial (MARQUES, 2011). Ela situa melhor o que defende por meio das seguintes passagens:

1. *menino* (“+humano”, “-adulto”, “+macho”) se opõe a *menina* (“+humano”, “-adulto”, “-macho”), porque nos conjuntos componenciais que os definem os traços “+macho” e “-macho” são incompatíveis: não podem ser predicados ao mesmo tempo de uma forma linguística.
2. os lexemas *aberto* e *fechado* são antônimos em decorrência da incompatibilidade, podemos supor, dos componentes “-oclusão” e “+oclusão”.
3. *sussurrar* e *gritar* têm vários componentes comuns “emissão sonora”, “vocal”, mas se opõem, vamos presumir, pela incompatibilidade dos componentes “-altura” e “+altura”
4. nesses termos, incluem-se entre os antônimos itens lexicais que se opõem itens lexicais pela impossibilidade de predicar-se para eles pares de componentes incompatíveis do vista lógico (MARQUES, 2011, p.116).

Após discorrer, neste capítulo, sobre as relações de significado entre palavras, procurando evidenciar como os fenômenos linguísticos apontados podem ser estudados, comprova-se a necessidade de estudar as relações de significado entre frases que serão trabalhadas no próximo capítulo.

## 6 AS RELAÇÕES DE SIGNIFICADO ENTRE FRASES

Este capítulo versa sobre as relações de significado entre frases e traz uma seção que trabalha com a Conotação, especificamente, a Metáfora na qual é delineado um panorama geral sobre esta e comporta uma subseção que discute a Metáfora Conceptual com base nos pressupostos teóricos da Semântica Cognitiva.

### 6.1 Metáfora

Esta seção trata de Metáfora, voltando-se de um modo mais minucioso para a Metáfora Conceptual. Por acreditar que esse tipo de metáfora pode apresentar uma produtividade em sala de aula, são abordadas algumas considerações sob a égide da Semântica Cognitiva que defende que “o significado é construído a partir de estruturas conceituais convencionalizadas e que as categorias mentais das pessoas são formadas a partir da sua experiência de crescer e agir em um mundo” (CANÇADO, 2015, p.111).

Um dos objetos de estudo da semântica cognitiva é a metáfora que, por tradição, foi deixada de lado pelos estudos semânticos, sendo considerada um desvio e este fato é extensivo a outras figuras de linguagem, conforme Oliveira (2012), que cita em seus estudos o conceito de *tropos*, que são as figuras semânticas e, citando Margaret Zulick (2005), diz que tropos são substituições de termos que são preenchidos por outros termos que ocupam um lugar não usual numa cadeia de palavras, destaca-se a metáfora como a forma mais simples de tropos.

Oliveira (2012) traz o conceito de metáfora ancorado em Lakoff e Johnson (1980), afirmando que para ambos, a metáfora é, sobretudo, uma via que permite gerar uma coisa em termos de outra, e sua função básica é o entendimento. O mesmo estudioso chama atenção para o cuidado que se deve ter para não tratar as figuras de linguagem como violações ou deslizamentos semânticos. Conforme Yaguello (1997 apud OLIVEIRA, 2012, p.95): “as figuras procedem de violações semânticas, visto que há quase sempre uma violação de fronteiras entre animado, inanimado, humano e não humano, material e não material, etc.”, porém esses deslizamentos e violações não devem ser compreendidos sob uma ótica estreita, considerando as figuras como fenômenos anormais, uma vez que o mesmo autor, novamente, citado por Oliveira (2012, p.95), fala que “não existe nenhuma língua que não autorize as

figuras”. Portanto, tendo a autorização das línguas, a figura, não representa um fenômeno anormal e sequer algo proibido.

É salutar destacar que os tropos não são apenas típicos da linguagem poética e publicitária, por outro lado sabe-se que a sua presença marcante e com mais frequência se processa nos textos literários, canções e anúncios. Observe o exemplo dado por Oliveira (2012):

(12)

- a. O amor é fogo que arde sem se ver (Camões)
- b. Olhos negros, cruéis, tentadores, das multidões se encantou (Moraes Moreira)
- c. Sol de primavera abre a janela do meu peito (Beto Guedes)
- d. Vem pra Caixa você também (anúncio)
- e. Pelo menos a Brahma não precisa pôr na geladeira (anúncio)
- f. Dê um OI de presente (anúncio).

**Fonte:** Oliveira (2012, p.96).

Para o autor acima, as figuras semânticas constituem-se em fenômenos comuns que estão presentes no cotidiano linguístico das pessoas e não se limitam apenas a textos poéticos e canções. Elas podem ser encontradas em todos os registros, até nos mais utilitários, como também em todos os estilos. Como pode ser visto em:

(13)

- a. A defesa da seleção brasileira é um buraco.
- b. A defesa da seleção brasileira é uma muralha.
- c. Josenilda, aquele aluno é uma porta.
- d. A barriga do Tio Arlindo é um tanque de lavar roupa.
- e. Preciso ir ao dentista.

**Fonte:** Oliveira (2012, p.96).

Em (a) e (b), a metáfora permitiu a construção da oposição semântica que contempla elementos distintos – *defesa da seleção brasileira* e *buraco* – ambos se aproximam pela semelhança de um elemento de significado: a permissão da passagem. Oliveira (2012) aponta a possibilidade de considerar oposição em (13a)

em relação à sentença (13b) e que a semelhança semântica entre *muralha* e *defesa da seleção brasileira* reside na intransponibilidade. Já *buraco* e *muralha* não são antônimos, provando que a oposição semântica entre (13a) e (13b) não se concentra unicamente no limite semântico dessas duas palavras. O autor questiona se metáfora, que é um fenômeno semântico, está limitada ao nível lexical, então cita Nilce Martins (2000), para a qual:

é praticamente impossível delimitar o valor expressivo das figuras à palavra; mesmo que, em certas metáforas, a expressividade se concentre em determinada palavra, ela só é apreendida pela relação sintático-semântica dessa palavra com outras. Aliás, muito tem sido discutida a consideração da metáfora como figura de palavra ou do enunciado (MARTINS, 2000 apud OLIVEIRA, 2012, p.97).

Oliveira (2012) revela as ideias de Eco (2000), que não dão ênfase aos desvios ou deslizamentos semânticos, mas a semelhança semântica entre os termos. Ele concorda que o desvio existe do ponto de vista geral do significado de cada um dos termos, conforme visto a seguir:

Aquiles é humano e um leão não é humano, o que implica que Aquiles não é um leão. Se eu digo que “Aquiles é um leão”, estou transferindo, desviando, um traço semântico do significado de *leão* para o significado de *Aquiles*. Só que esse é um desvio autorizado e normal. A comparação metaforizante, permitida pela língua, surge a partir das semelhanças virtuais, e muitas vezes sutis, entre os termos comparados, cujos significados são diferentes em sua totalidade (OLIVEIRA, 2012, p.98).

Nota-se, que a metáfora agrega dois termos lexicais, portanto, é um fenômeno semântico, uma figura que apresenta duas palavras em um mesmo enunciado e não uma palavra em um mesmo enunciado, conforme Oliveira (2012).

Na visão tradicional, o ouvinte ou leitor, com o objetivo de entender comparações feitas nas metáforas, parte dos significados literais dos termos, segundo Oliveira que salienta, novamente, as ideias de Eco (2000):

[...] na presunção de que um significado literal seja identificável que se baseiam Beardsley (1958), Hesse (1966), Levin (1977), Searle (1980) e outros quando sugerem que para interpretar metaforicamente um enunciado, o destinatário deve reconhecer sua absurdidade: se ele fosse entendido no sentido literal, teríamos um caso de anomalia semântica (*a rosa desmaia*), uma autocontradição (*a fera humana*) ou uma violação da norma pragmática da qualidade e, portanto, uma asserção falsa (*este homem é uma fera*) (ECO, 2000 apud OLIVEIRA, 2012, p.98).

Sardinha (2007), acerca das metáforas, tece as seguintes ideias:

1. São um recurso típico dos humanos que talvez seja a última coisa a ser compreendida pelos robôs do futuro, isto é, o uso que o homem faz da linguagem no que se refere ao uso das metáforas, permeando as palavras de vários significados que fogem do sentido literal e culminam com o sentido figurado, os usos não-literais das palavras e expressões da língua. Em face disso, a metáfora tem despertado, há séculos, o interesse de estudiosos de diferentes campos: linguística, linguística aplicada, psicologia, filosofia e lexicografia etc.
2. São recursos retóricos poderosos usados de modo consciente por diferentes profissionais como forma de tornar a fala e a escrita mais vivas; um meio econômico que expressa uma gama de informações, além de ser uma forma de veicular um conteúdo de ideias, que sem ela não teriam significado algum, como também estreitam a relação entre o falante, ouvinte, leitor e plateia, estabelecendo uma relação de cumplicidade entre eles. Sardinha usa o exemplo da frase metafórica: *‘a economia saiu do UTI’*, permitindo interpretar: a situação crítica de saúde da economia deu uma trégua; a economia quase morreu, uma paciente; o governo é o médico que conseguiu amenizar a situação com o tratamento adequado, mas que ainda requer alguns cuidados, dentre outras possibilidades. Mesmo não estando explícitas, essas compreensões são possíveis devido ao conhecimento do que é uma UTI, das condições de riscos, da urgência que leva um paciente a ser internado em uma UTI, “[...] do conceito de saúde que pode ser metaforicamente estendido a coisas imateriais, como a economia, da situação ainda frágil em que as pessoas ainda deixam a UTI, entre tantos outros conhecimentos compartilhados” (SARDINHA, 2007, p.14).
3. Funcionam na mente humana – embora as metáforas sejam usadas desde a mais tenra idade pelos pais ao falarem com seus filhos e até mesmo pelas crianças, elas são ditas devido à sua existência na mente humana como meios naturais de estruturação do pensamento. A expressão “preciso economizar meu tempo” leva a compreender que está ocorrendo desperdício de tempo, o que não é positivo, pois deve ser bem aproveitado, posto que é finito, por isso seu uso deve ser inteligente e quando seu estoque finda, chega a morte. Sardinha (2007, p.14) afirma que: “Um dia ele acaba (morremos). Essa expressão linguística só pode ser entendida desse modo porque por trás dela existe uma metáfora mental segundo a qual tempo é



dinheiro”. Dinheiro é algo precioso na cultura ocidental: é sábio economizar e não esbanjar.

4. Muitos conceitos só são entendidos como metáforas – no exemplo anterior a palavra tempo que é um conceito abstrato o qual as sociedades humanas passaram a adotar o conceito metafórico que consiste em relacioná-lo a dinheiro, portanto seu conceito abstrato ganha concretude com a metáfora. Expressões como: *o tempo não para*, representa que tempo é matéria em movimento; *tempo curto*, denotando que tempo é objeto e *o tempo urge*, que simboliza tempo como uma pessoa. Tais expressões representam as metáforas convencionais tão amplamente usadas pelos falantes sem que percebam. Assim, outros conceitos-chave abstratos como, por exemplo: amor, mudança, morte, comunicação, vida, e sociedade são primordialmente metafóricos.

5. As metáforas mentais são culturais – o falante não tem a liberdade de conceitualizar as palavras de acordo com o seu entendimento, mas de acordo com o que a cultura determina. Por exemplo, na cultura capitalista, *tempo* e *dinheiro* são coisas preciosas. Para o uso de metáforas há convenções a serem seguidas, caso o falante transgrida as regras, expressar-se-á de forma estranha. Sardinha (2007, p.15) expõe o seguinte: “Eu não poderia normalmente dizer algo como ‘descascar tempo’, sugerindo uma metáfora como o tempo é uma fruta”. Essa expressão poderia ser aceita num poema ou em outro tipo de produção linguística não convencional.

6. São instrumentos que possibilitam construir novos conhecimentos e compreender algo novo no campo da ciência ou no cotidiano – o autor destaca, aqui, como exemplo os sistemas operacionais de computador que dispuseram aos usuários recursos gráficos, sendo estas as partes da tela do computador nas quais se encontravam os programas e foram denominadas de ‘janelas’, assim consideradas trechos de tela que trabalham independentemente de outra. Mas, por que receberam esse nome? Porque é metafórico, representam a experiência acumulada das pessoas com as janelas de verdade, demonstram o que está para além de, o que está do outro lado da máquina, além de ter outro lado, as janelas restringem a visão humana, revelando só o que ela pode comportar.

7. São um recurso natural de qualquer língua – no nível formal, muitas não são aprendidas, fato que não impede de serem adquiridas pelos falantes. Antes mesmo de frequentar a escola as crianças que ouvem os pais usarem a linguagem

metafórica já têm contato com as metáforas e algumas podem até já fazer uso delas. Ancorado em tudo que foi dito sobre as metáforas, Sardinha (2007) recapitula, sintetizando as vantagens que esse estudo possibilita as pessoas,

1. entender melhor como conceitualizamos o mundo, as pessoas os sentimentos, os conceitos mais profundos e duradouros da humanidade.
2. enxergar criticamente como grupos sociais e ideologias enquadram o mundo e que tipos de mensagens querem passar.
3. perceber como conceitualizamos o mundo, individual e sócio-historicamente.
4. detectar o estilo de escritores, políticos e outros profissionais.
5. dar-nos conta que tudo isso é feito pela linguagem (SARDINHA, 2007, p.16).

Os estudos de Sardinha (2007) fazem um recorte na amplitude do tema metáfora e escolhem as seguintes teorias como peças centrais:

1. **Metáfora Conceptual:** uma corrente que tem como fundadores George Lakoff e Mark L. Johnson, sendo considerada a mais influente. A defesa está em torno de que a metáfora é, sobretudo, um fenômeno cognitivo (mental), buscando entender como o ser humano pensa metaforicamente.
2. **Metáfora Sistemática:** concepção bem recente liderada por Lynne Cameron. Preceitua a atenção ao uso recorrente da metáfora na linguagem real, antes mesmos de tecer argumentos sobre o funcionamento da mente.
3. **Metáfora Gramatical:** teoria estruturada por Michael Halliday e que sustenta toda a teoria linguística sistêmico-funcional, buscando entender como o sistema linguístico inteiro é metafórico.

Pode-se, assim, resumir: cada teoria ou abordagem traça os caminhos para estudar a metáfora de acordo com seus preceitos, seguindo cada uma sua metodologia própria como a visão tradicional de metáfora envolve o estudo de textos ou espécies de fala; na metáfora conceptual é adotado o estudo de exemplos soltos ou frases inventadas; na metáfora sistêmica é feito um levantamento cuidadoso e extenso de usos linguísticos metafóricos e não-metafóricos, enquanto na metáfora gramatical estudam-se textos individuais autênticos conforme a teoria sistêmica.

A seguir, o trabalho descreve a Metáfora Conceptual, com ênfase nas suas origens provando que ela está notadamente presente na linguagem cotidiana, evidenciam-se suas características, dentre elas seu valor cognitivo e sua relação com a formação cultural.

### 6.1.1 Metáfora conceptual

Segundo Lenz (2013), as visões e pensamentos tradicionais conservam a ideia de que a linguagem é inerentemente literal, ou seja, o que medeia a comunicação e o entendimento no cotidiano entre as pessoas é a linguagem literal. Conseqüentemente, as pessoas assimilam “verdades incontestáveis” que se enraizam nos conceitos, tais como:

#### Quadro 08: Verdades incontestáveis

- a) a linguagem literal: é destinada para falar de coisas comuns, corriqueiras;
- b) a linguagem técnica ou científica: é e deve ser literal;
- c) a linguagem figurada: só é encontrada em textos literários;
- d) a habilidade de falar metaforicamente exige habilidades cognitivas e linguísticas especiais, distintas da utilizadas na vida diária;
- e) as asserções figurativas ou poéticas são distintas do conhecimento verdadeiro, portanto devem ser evitadas em certos tipos de linguagem.

**Fonte:** Lenz (2013, p.31-32).

Acerca dessas verdades incontestáveis Lenz (2013) ainda argumenta que elas não vieram do nada, que a ideia de que a metáfora deve ser evitada é oriunda da “crença de que a linguagem é independente da cognição e de que a linguagem figurativa é apenas um *embelezamento* da linguagem literal, com pouco valor cognitivo. Tais crenças têm repercussões na forma como a linguagem é entendida” (LENZ, 2013. p. 32).

A semantista demonstra que estudos acerca da metáfora têm apontado que grande parte da linguagem é estruturada metaforicamente. A citação que segue confirma:

O uso da metáfora na linguagem cotidiana ou mesmo em uma linguagem especializada, é tão comum e rotineiro que, segundo alguns pesquisadores (Pollio, et al., 1997), chegamos a proferir, em média, quatro figuras de linguagem a cada minuto de conversa num discurso livre. De modo geral, não identificamos isto porque fomos ensinados a pensar em metáfora como algo em destaque, relacionado à poesia e à retórica, ou como recurso para suprir lacunas de vocabulário, não como parte da nossa linguagem convencional (LENZ, 2013, p.32).

Para Lakoff e Johnson (1980), no livro *Metaphors We Live by*, a metáfora não se refere só a uma forma de produzir poesia ou um recurso da retórica, mas faz

parte da forma como as pessoas pensam e raciocinam. E, para comprovar esse argumento, citam as evidências que estão presentes na estrutura linguística que são utilizadas para falar sobre uma gama infinita de conceitos adotada no cotidiano, de acordo com o que afirma Lenz (2013). Ela reforça sua fala argumentando que:

por exemplo, falamos de *TEMPO* em termos de *DINHEIRO* (*Economize seu tempo; Tenho muito tempo, posso gastá-lo como e com quem quiser; Poupe meu tempo: Preciso recuperar o tempo perdido; Não vale a pena investir tanto tempo para aprender programação; Não sobrou tempo para fazer o bolo; Vou separar parte do meu tempo*), de *AMOR* em termos de viagem (*Veja só aonde chegamos; Não dá mais para continuar; É melhor você seguir o seu caminho e eu o meu; Temos percorrido uma longa estrada juntos*), de *IDEIAS* em termos de *PLANTAS* (*Finalmente suas ideias frutificaram; Aquela ideia morreu na videira; Está brotando uma nova teoria; Ele tem uma mente fértil*) (LENZ, 2013, p.32).

Mediante os exemplos demonstrados, Lenz (2013) argumenta que é inegável a presença de inúmeras metáforas na língua e que seu uso é independente do gênero ou tema discursivo, isto é, o que Lakoff e Johnson preconizam, em termos gerais, é que as metáforas são sistêmicas (uso recorrente da metáfora na linguagem real) e não meras formas de verbalizações do pensamento elaboradas no momento da fala, fato que justifica o uso e a compreensão dessas expressões linguísticas. Por isso, para eles, o termo “metáfora” está aplicado ao conceito, o nível mental - a metáfora conceitual – representadas em letras maiúsculas (conforme pode ser observado no exemplo da citação acima), enquanto sua realização linguística é tratada como “expressão metafórica”, formando a “metáfora conceitual”. Na citação acima foram usadas as metáforas conceituais TEMPO É DINHEIRO, O AMOR É UMA VIAGEM, IDEIAS SÃO PLANTAS. Em face do exposto, Lenz (2013) tece que são levantados questionamentos em torno da ideia de que a linguagem convencional seja literal.

Sardinha (2007) afirma que a teoria da metáfora conceptual foi pensada e estruturada por George Lakoff, um linguista, e Mark L. Johnson, um filósofo, ambos americanos, no final da década de 1970, sendo depois divulgada com grande repercussão no livro *Metaphors We Live By* (1980), que pode ter a seguinte tradução: ‘as metáforas que nos guiam’. O que é defendido nessa obra é que as pessoas vivem de acordo com as metáforas que existem na cultura, não há praticamente o que escolher, se quiser fazer parte da sociedade, estabelecer

interações, entender o mundo etc. As pessoas devem obediências as metáforas impostas pela cultura e que estão a disposição de uso.

Outro estudioso que dá ênfase a interligação entre metáfora e cultura é Ferrarezzi Jr. (2008, p.201). Para ele, “estruturalmente falando, a metáfora é a associação de uma característica de um elemento de um paradigma cultural a outro de outro paradigma, ou seja, uma operação de analogia”. Em termos linguísticos, isso significa que numa dada comunidade pode ser usada uma expressão que contenha um sentido costumeiro com outro sentido diverso, mas aceito seu uso nessa mesma comunidade, embora para ele não exista uma expressão específica. Nota-se, aqui, uma das funções das metáforas que é “suprir a necessidade de expressar sentidos para os quais não há expressões específicas e costumeiras na língua” (FERRAREZI JR. 2008, p.201).

Nota-se, que esse deslocamento de um sentido para uma expressão, ainda com base no semanticista acima, obedece a um critério que não é estrutural ou linguístico, mas sim cultural, o qual permite comparar características atribuídas aos referentes representados pelos dois sentidos em questão, conforme a visão de mundo da comunidade que adota tal metáfora. Mas, como isso se dá? Ferrarezi Jr. (2008) afirma que:

isso é permitido no âmbito da nossa cognição porque essa comparação e o decorrente cruzamento de características de referentes, ou seja, essa forma de criar analogias, constitui-se numa das mais comuns formas do pensamento humano. O resultado desse cruzamento de características de referentes que é expresso em forma de uma representação linguística pode suscitar em nós sensações de beleza, isto é, acaba resultando em efeitos estéticos (FERRAREZI JR. 2008, p.201).

Então, salienta que a metáfora deve ser verificada a partir, no mínimo, de quatro de suas propriedades, tais como:

**Quadro 09:** Propriedades da metáfora

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Estrutura - operação de cruzar, deslocar sentido;</li> <li>b. Cognição – capacidade mental de criar analogias;</li> <li>c. Cultural - visão de mundo;</li> <li>d. Estética – sensação de beleza.</li> </ul> |
|---|

**Fonte:** Ferrarezi Jr. (2008, p.202).

Na tentativa de explicar essas quatro dimensões acima, o próprio autor

utiliza a seguinte metáfora imortalizada, encontrada em diversos formatos, como poesia, canções: “Na terra escura da noite, as estrelas são sementes”. Ele evidencia, primeiramente, a presença de dois paradigmas culturais bem distintos, representando dois conjuntos de coisas bem diferentes, que há dois paradigmas que cruzam. Eles podem ser representados dessa maneira:

**Quadro 10:** Paradigmas culturais

1. Terra e semente – relativos às coisas do campo, da agricultura;
2. estrelas e céu - subentendido em noite e está relacionado aos fenômenos naturais ligados aos astros e seus movimentos, as coisas do céu.

**Fonte:** Ferrarezi Jr. (2008, p.202).

E, assim, o autor do exemplo avança em seus argumentos dissecando mais a interpretação da metáfora em discussão: deve-se considerar que os dois conjuntos apresentam características culturais, relacionadas à visão de mundo das pessoas e sua interação com esse mundo. Ele expõe mais: A “terra de plantação” que alicerça a metáfora é a terra escura, que existe em algumas regiões brasileiras, sendo vista como terra fértil para a agricultura, e que daí se justifica a analogia com o véu escuro da noite, assemelhando-se a uma “terra escura” e as sementes lançadas sobre a terra escura desenham pequenos pontos nessa terra, assim como as estrelas pontilham de branco o céu escuro da noite.

Ferrarezi Jr.(2008) salienta de forma incisiva a **formação cultural** como importante para o sentido da metáfora e dos efeitos que ela produz, tornando-se um importantíssimo recurso de registro, como também de compreensão da visão de mundo de uma comunidade. Ele demonstra outros exemplos que destacam o que foi afirmado nesse parágrafo, o primeiro e o segundo estão relacionados à metáfora “Na terra escura da noite, as estrelas são sementes” e o terceiro trabalha com a metáfora “Maria é uma gata”. Veja:

1. agora, imagine o povo esquimó, que não tem tradição agrícola e tampouco terra preta para semear. Além disso, em certas regiões setentrionais, a aparência do céu é bem diferente da noite escura com estrelas com a qual estamos acostumados no Brasil. É bem provável que essa metáfora – **“Na terra escura da noite, as estrelas são sementes”** -

não faça sentido para eles, porque sua cultura, em função da interação que eles têm com seu meio ambiente, não permita essa visão de mundo céu/estrela e terra/semente que para a maioria de nós é tão simples.

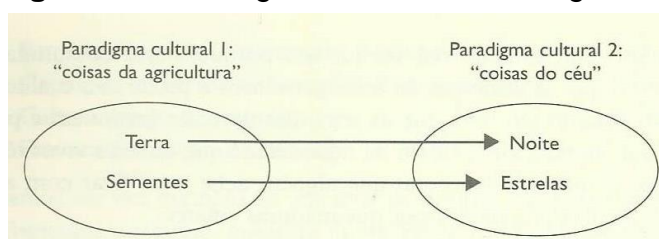
2. imagine, também uma comunidade composta somente de albinos, que preferem a noite ao dia, pois sua pele mais sensível os obriga a proteger-se do Sol. Nesse caso, o sentido bom de que as sementes da terra germinam e produzem alimentos e o sentido (para os não albinos) igualmente bom de que as sementes da noite germinam e produzam o Sol, dificilmente será aceito. Isto porque, nessa comunidade, é muito bom que as sementes da terra germinem e produzam o alimento, mas não é assim tão bom que as sementes da noite germinem e produzam o Sol, embora eles saibam da necessidade que os seres vivos têm da luz solar. É que não é normal que alguém ache legal ficar com a pele cheia de feridas produzidas por queimaduras solares...

3. assim, metáforas como “Maria é uma gata”, em uma comunidade em que os gatos são admirados e amados, tem um efeito bem diferente daquela que teria em uma comunidade em que os gatos são odiados e indesejados. Então, saber que, em uma dada comunidade, “Maria é uma gata” é aceita como uma metáfora positiva revela aspectos culturais importantes da relação dessa comunidade com os gatos e da possibilidade de comparação entre gatos e pessoas (FERRAREZI JR. 2008, p.202-203 - grifo nosso).

Sobre essas possibilidades de comparação das características da terra com o céu, e das estrelas com as sementes (os dois pares de palavras concebidos a partir do ponto de vista cultural) possibilitam formular representações linguísticas, deslocando os sentidos convencionais, costumeiros da palavra “céu” que toma o sentido de “terra” e, da palavra “estrela”, que absorve o sentido da palavra “semente”, ou seja, há uma interação de sinais e sentidos na expressão linguística metafórica que desperta sensações de beleza (positivas ou negativas) quando as pessoas compreendem e aceitam a metáfora, segundo o que afirma Ferrarezi Jr. (2008). E, se reporta, mais uma vez, a metáfora “Na terra escura da noite, as estrelas são sementes” frisa que uma comunidade de albinos, considerando o sentido de que as sementes da noite germinam e produzem o Sol poderia achar a metáfora aterrorizante, portanto isso seria algo negativo.

Com base nos exemplos, Ferrarezi Jr. (2008, p.204) cria um esquema ilustrativo no qual utiliza os nomes paradigmas para demonstrar que seus elementos devem está relacionados a um conjunto definido culturalmente. Veja:

**Figura 04:** Paradigma cultural I - Paradigma cultural II



O autor explica o esquema da seguinte forma: as setas indicam a possibilidade cognitiva e cultural de analogia de acordo com os elementos envolvidos, como ainda a possibilidade de substituição do sentido costumeiro de uma palavra pelo sentido da outra. Resultado da metáfora: “noite é terra” e “estrelas são sementes”, o que leva a uma formulação final: “Na terra escura da noite, as estrelas são sementes”, que poderia ter, então, outras explorações, tais como:

**Quadro 11:** Resultado da metáfora

- a. As sementes da noite germinam e nasce o dia.
- b. Deus semeia na noite e nós colhemos o dia.
- c. As estrelas germinam na aurora.
- d. A noite sem estrelas é estéril.
- e. Que linda terra semeada! (Diria alguém olhando para o céu estrelado).

**Fonte:** Ferrarezi Jr. (2008, p.204).

O semanticista ainda destaca a importância da metáfora na interpretação que o homem faz acerca do que está a sua volta:

alguns autores defendem que a metáfora é a forma mais básica do pensamento humano, constituindo-se na principal forma de interpretação do mundo, ou seja, o processo básico de cognição humana sobre o qual as línguas naturais estariam fundamentadas. Isso eleva a metáfora a algo muito mais importante do que apenas uma figura ocasional de linguagem (FERRAREZI JR., 2008, p.204).

Conforme Sardinha (2007), os conceitos principais que norteiam a teoria da metáfora conceptual são os seguintes:

1. Parte, primeiramente, do conceito de metáfora conceptual e utiliza uma citação de Lakoff (2002) “uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceitualizar um domínio de experiência em termos de outro, normalmente de modo inconsciente” (LAKOFF, 2002 apud SARDINHA, 2007, p.30). Relata que a convenção geral é registrar as metáforas em caixa alta: O AMOR É UMA VIAGEM (= conceitualização de amor), com base no conceito fornecido pela metáfora o amor seria uma viagem, significa dizer que esse é o conceito metafórico. Concluindo: a denominação metáfora conceptual é justificada porque ela conceitualiza alguma coisa.



2. **Expressão metafórica:** é uma expressão linguística que se manifesta por meio de uma metáfora conceptual, como: 'nosso casamento está indo muito bem', expressão de originada da metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM.

3. **Domínio:** compreende a área do conhecimento ou experiência humana. Considerando o exemplo em (2) há dois domínios: AMOR e VIAGEM. O que pode ser encontrado são dois tipos de domínio (vide quadro abaixo):

**Quadro 12:** Domínio

| DOMÍNIO  |   |
|--|---|
| Domínio - fonte  | Domínio-alvo  |
| É aquele que serve de ponto de partida para conceitualizar alguma coisa metaforicamente. <i>Viagem</i> , geralmente é algo concreto. | É aquele que se deseja contextualizar, compreende-se ao domínio abstrato, como exemplo, <i>o amor</i> . |

**Fonte:** Sardinha (2007, p.31).

Sardinha (2007) revela que os domínios podem ser mais amplos, por exemplo, RELAÇÕES AMOROSAS, em vez de AMOR ou DESLOCAMENTOS, em vez de VIAGEM, ou ainda mais específicos, como por exemplo: NAMORO ADOLESCENTE, em vez de AMOR ou DIRIGIR UM CARRO NUMA ESTRADA PERIGOSA, em vez de VIAGEM, de acordo com a situação. O autor continua, expondo que, um mesmo domínio-fonte pode servir a inúmeros domínios-alvo, como pode ser comprovado em VIAGEM que é fonte do conceito de AMOR e também de VIDA.

4. **Mapeamentos:** consiste nas relações mantidas entre os domínios. Sardinha (2007) ilustra o seguinte mapeamento:

**Quadro 13:** Mapeamentos

| MAPEAMENTOS                                    |
|--|
| Viajantes: amantes ou marido e mulher;         |
| Mapa da viagem: planos futuros da vida a dois. |

|  |
|--|
| Destino da viagem: relação feliz a dois.   |
| Deslocamento tranquilo na viagem: relação sem problemas;                               |
| Deslocamento contínuo e previsível na viagem: relação com problemas, devido monotonia; |
| Pegar carona na viagem: ter um caso fora do relacionamento.                            |

Fonte: Sardinha (2007, p.31).

5. **Desdobramentos (entailments):** são as inferências que podem ser processadas, partindo de uma metáfora conceptual. Usa-se, novamente o exemplo O AMOR É UMA VIAGEM, então:

**Quadro14:** Desdobramentos

|   |
|---|
| → Se uma viagem longa e repetitiva é monótona, então um casal que vive há muito tempo junto pode achar o relacionamento monótono; |
| → Se uma viagem longa é cansativa, então um casal que vive junto há muito anos pode cansar do relacionamento.                     |

Fonte: Sardinha (2007, p.32).

Além desses conceitos principais, Sardinha (2007) demonstra outros pontos considerados também relevantes à teoria da metáfora conceptual, tais como:

1. A teoria da metáfora conceptual assume oposição à visão lógico-positivista do mundo e propõe que não há verdades absolutas, uma vez que as metáforas são culturais resultantes de mapeamentos importantes para certas civilizações ou ideologias. Acerca disso, o próprio autor em questão comenta:

por exemplo, a civilização ocidental entende que 'tempo é dinheiro'. Essa é uma metáfora conceptual que estrutura o pensamento daqueles que vivem em culturas ocidentais, capitalistas, mesmo que não concordem com ela, mas não influencia pessoas em outras culturas (como a dos povos aborígenes) (SARDINHA, 2007, p.32).

2. O entendimento sobre metáfora para essa teoria é sinônimo de metáfora conceptual e ao se referir a elas o seu registro falado ou escrito é explicitado usando o termo 'expressão metafórica'.

3. A metáfora é uma representação mental; é cognitiva, existindo na mente e atuando no pensamento, portanto é abstrata e se concretiza tomando forma na fala e na escrita por meio das expressões metafóricas.

4. As pessoas acessam as metáforas conceptuais de forma automática e, geralmente, sem grandes esforços entendem as expressões metafóricas, que por sua vez acionam no modo automático a metáfora conceptual correlacionada na mente. De igual forma, esse processo se dá com as expressões metafóricas, posto que as metáforas conceptuais geram expressões metafóricas correspondentes.

5. As metáforas conceptuais são convencionais, ou seja, são inconscientes, seu uso é despercebido pelas pessoas; não se parecem com metáforas, no sentido tradicional – como figura de linguagem usada para enfeitar -. O que o semanticista responsável por esses argumentos fala sobre esse item da sua lista? O seguinte trecho responde:

assim, elas se confundem com o senso comum: pensar que a relação amorosa a dois é como uma viagem seria natural na nossa cultura (ocidental, capitalista, monogâmica etc.), pois nos referimos a essas relações com expressões corriqueiras, comuns, do tipo 'a gente se cruzou e resolveu seguir a vida juntos, 'a gente deu um tempo e achou melhor cada um seguir seu próprio caminho' etc (SARDINHA, 2007, p.33).

6. As expressões metafóricas são licenciadas ou motivadas pelas metáforas conceptuais, caso isso não ocorresse, elas não teriam sentido imediato, aparente. E, novamente, destaca:

por exemplo, poderíamos inventar uma expressão metafórica como 'ele está subindo na árvore' para significar a metáfora conceptual BOM É PARA CIMA. Mas como essa expressão não está licenciada pela metáfora conceptual, a expressão perde o sentido desejado, sendo provavelmente interpretável somente de modo literal (alguém estaria literalmente subindo numa árvore) (SARDINHA, 2007, p.33).

7. As metáforas conceptuais são culturais, refletindo a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas, construídos em uma determinada cultura, significa dizer que elas não estão atreladas a vontade do indivíduo. Acerca disso, Sardinha (2007) aponta:

não podemos, normalmente criar uma metáfora conceptual; se tentarmos, muito provavelmente ela não funcionará como uma verdadeira metáfora conceptual, pois não será compartilhada em sociedade. Por exemplo, poderíamos tentar criar uma metáfora como 'o amor é um lustre', mas não temos expressões metafóricas em uso que a representem. Às vezes, porém, a mídia pode criar metáforas, como 'a vida é uma caixa de chocolates', dita no filme *Forest Gump*, que hoje em dia faz sentido como

metáfora conceptual e como expressão metafórica para aqueles que conhecem o filme (SARDINHA, 2007, p.34).

8. A origem de muitas metáforas conceptuais está no corpo humano. Ao abraçar alguém de quem se gosta ou quando se leva ao colo uma criança como forma de demonstrar carinho, está se exercendo a metáfora conceptual AFEIÇÃO É CALOR. Nesse momento, entra em cena uma metáfora primária que é oriunda do fato do corpo humano ser quente, portanto, ao trazer alguém para perto do corpo de outro, ela sentirá o calor, que naturalmente, o outro emana. Sardinha (2007), então expõe que:

dessa forma, o ato de se aproximar do corpo de alguém como forma de expressar afeição foi imbuída da propriedade do calor, o que resulta na conceitualização de afeição como calor. Por extensão, uma pessoa 'fria' é aquela que não demonstra emoção. Em geral, as metáforas conceptuais são, em maior ou menor grau, corporificadas, ou seja, possuem uma base no corpo humano. Há, em geral, uma experiência humana física, corporal, por trás das metáforas conceptuais (SARDINHA, 2007, p.34).

9. E, para finalizar esses pontos importantes na teoria da metáfora conceptual, o estudioso da metáfora, aqui evidenciado, afirma que raramente há metáforas conceptuais que concomitantemente sejam expressões metafóricas, “um exemplo disso é TEMPO É DINHEIRO, que licencia expressões metafóricas como ‘economizar tempo’, ‘gastar tempo’, e a própria ‘tempo é dinheiro’” (SARDINHA, 2007, p. 34).

Os tipos principais de metáforas conceptuais são apresentados por Sardinha (2007), citando cinco grupos específicos, tais como:

1. **Estruturais:** são aquelas que se originam de mapeamentos complexos. Pode ser usado o exemplo AMOR É VIAGEM, constituída por mapeamento entre viajante e amante, caminho percorrido e vida a dois, destino da viagem e felicidade etc. O autor afirma que essas são as prototípicas metáforas conceptuais, aquelas que servem de exemplo.
2. **Orientacionais:** são aquelas que se remetem a uma direção e apresentam caráter amplo, são gerais, como por exemplo BOM É PARA CIMA.
3. **Ontológicas:** são aquelas nas quais os mapeamentos não são processados, elas concretizam apenas algo abstrato. Ao explicar essa concretização enfatiza que a mesma se apresenta “[...] em termos de uma ‘entidade’ (uma ‘coisa’), que pode ser contada, medida, fracionada etc. Exemplo: INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE. Por meio

dessa metáfora podemos dizer ‘baixa inflação’, ‘mais inflação’, ‘a maior parte da inflação’ etc” (SARDINHA, 2007, p.35).

4. **Personificação**: essas são metáforas ontológicas em que a entidade é definida como sendo uma pessoa: “um exemplo e UMA TEORIA É UMA PESSOA, que licencia ‘a teoria diz que...’, ‘os fatos revelam que...’ etc (SARDINHA, 2007, p. 35).

5. **Primárias**: conhecidas como metáforas ‘básicas’ que existem em muitas culturas e motivadas por aspectos físicos do corpo humano, tais como essas: BOM É PARA CIMA, AFEIÇÃO É CALOR, INTIMIDADE É PROXIMIDADE, MUDANÇA É MOVIMENTO etc.

Agora, serão arroladas algumas considerações apontadas por Cançado (2015), acerca dos estudos sobre metáfora. Ela destaca que Lakoff e seus seguidores demonstram a existência de um grande número de metáforas comuns, objetivando destacar a importância desse fenômeno na linguagem cotidiana. Essa autora denomina **metáforas comuns** pertencentes ao grupo das metáforas espaciais, associadas à orientação para baixo/para cima, que de acordo com os estudos realizados nesse trabalho, são as **metáforas conceituais orientacionais**, descritas por Sardinha (2007). Os exemplos ilustrados pela semanticista foram adotados por Lakoff e Johnson (1980) e adaptados para o português:

(14)

Feliz é para cima; triste é para baixo:

- a. Eu estou para cima hoje. Eu estou de alto astral.
- b. Hoje eu estou me sentindo para baixo. Eu estou de baixo astral.

(15)

Virtude é para cima; depravação é para baixo:

- a. Ela é uma cidadã de alta categoria. Ela é uma pessoa de alto valor.
- b. Ele é um cidadão de baixa categoria. Ele é baixo em seu comportamento.

(16)

Consciência é para cima; inconsciência é para baixo:

- a. Ela voltou à tona. Ela emergiu de um sono profundo.
- b. Ele caiu em um sono profundo. Ele caiu em coma.

(17)

Saúde é para cima; doença e morte são para baixo;

- a. Ele está com a saúde em alta. Ele está no topo da forma.

- b. A saúde dele está em baixa. Sua saúde está declinando.

(18)

Ter controle é para cima; ser paciente do controle é para baixo;

- a. Ele tem controle sobre ela. Ele está no topo do mundo
- b. Ele está sob o controle dela. Sua posição social é inferior.

(19)

Bom é para cima; ruim é para baixo:

- a. O trabalho é de alto nível. Eu a tenho em alta estima.
- b. O trabalho é de baixa qualidade. O filme é de baixo teor.

**Fonte:** Cançado (2015, p.113).

Para Lakoff e Turner (1989), como relata Cançado (2015), essas metáforas parecem estar alicerçadas na experiência corporal de deitar e levantar, bem como advêm das associações com consciência, saúde, poder etc. A autora traz a seguinte afirmativa:

o ponto defendido pelos autores – **Lakoff e Turner** - é que, quando usamos expressões com as anteriores – **as contidas nos exemplos de (4) a (19)** - não estamos fazendo uso de uma adição retórica ou adições poéticas; essa é a maneira que concebemos a felicidade, a saúde, o poder etc. Como resultado dessa afirmação, as metáforas são consideradas estruturas conceituais que fazem parte da nossa linguagem ordinária (CANÇADO, 2015, p.113 - grifo nosso).

Cançado (2015) mostra exemplos do uso da metáfora presente na linguagem cotidiana, amparada nos estudos de Lakoff e Johnson (1980). Eles afirmam que, na linguagem corriqueira do inglês, a argumentação é normalmente comparada à guerra, mediante isso, a autora menciona que no português esse tipo de metáfora ocorre da mesma forma, como pode ser comprovado abaixo:

(20)

- a. Seus argumentos são indefensáveis.
- b. Ele atacou os pontos fracos da minha propostas.
- c. Suas críticas atingiram bem no alvo.
- d. Eu demoli os argumentos dele.
- e. Eu usei essa estratégia para vencer meu debatedor.

**Fonte:** Cançado (2015, p.111).

A estudiosa citada acima revela, também, que há muitas explicações em torno de como elas funcionam, no entanto “[...] a ideia mais comum é que a metáfora é uma comparação na qual há uma identificação de semelhanças e transferência dessas semelhanças de um conceito para outro, como ilustram os exemplos em **(20)**” (CANÇADO, 2015, p.112 - grifo nosso).

E, para encerrar a explanação acerca das metáforas, vale ressaltar as ideias de Oliveira (2012) pautado em Lakoff e Johnson (1980) que preconizam que as metáforas conceptuais, é algo que existe na mente humana que interfere nos atos linguísticos, pensamentos e ações. Assim como Cançado (2015) ele desenvolve o exemplo com a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Com base nos criadores da teoria da metáfora conceptual, demonstra que a metáfora em questão evidencia como as pessoas de culturas ocidentais compreendem o ato de discutir,

“[...] semelhantemente à forma como veem a guerra: um argumento é forte ou fraco; uma pessoa perde ou ganha uma discussão; uma posição é indefensável; ataca-se ou defende-se uma ideia; derruba-se um argumento; usa-se uma estratégia; etc” (OLIVEIRA, 2012, p.100).

E, para finalizar, é salutar destacar que o trabalho de Lakoff e Johnson é de grande relevância para os estudos acerca das metáforas, mas, sobretudo devido aos resultados que alcançaram, uma vez que tornaram popular uma abordagem diferente e interessante, mas como todo trabalho deixa lacunas que causam polêmicas, uma delas diz respeito ao questionamento sobre como determinar em que medida a linguagem que as pessoas usam reflete algo sobre a maneira pela qual elas possivelmente pensam metaforicamente, como bem explicita Oliveira, apoiado em Geim (2002), que por sua vez, se baseia nas ideias de R. W. Gibbs.

Com base no que foi traçado até o presente momento, acredita-se que o entendimento acerca da metáfora foi alcançado.

Nesse capítulo, o que foi discutido concerne no fato de as ciências cognitivas terem influenciados teóricos constituindo em uma reação contra a ideia de autonomia da semântica em relação à sintaxe, contribuindo com o surgimento da Semântica Cognitiva.

E, no decorrer do trabalho, comprova-se que as teorias semânticas, embora tenham abordagens distintas sobre o estudo do significado, evidenciam grandes

contribuições para a ampliação e desenvolvimento dos vários conceitos que norteiam o significado linguístico e, portanto, são importantes para quem se interessa por esses estudos. Como também pode ser notado que a compreensão dessas relações entre palavras e frases pode ajudar o aluno compreender os fenômenos do significado para utilizar de forma mais competente e segura, a Denotação e a Conotação como ferramentas essenciais na interpretação e compreensão das palavras, dos texto.



## **7 METODOLOGIA**

A metodologia constitui uma das etapas mais relevantes da pesquisa, posto que apresenta o momento no qual pode ser detalhado, de modo pertinente e rigoroso, os passos percorridos no decorrer da trabalho, possibilitando que o mesmo seja contextualizado. Sendo assim, este capítulo da pesquisa objetiva descrever acerca dos procedimentos metodológicos adotados para a sua realização, na qual busca compreender as razões que acarretam nas dificuldades apresentadas pelos alunos do 8º ano quanto à compreensão dos significados denotativo e conotativo das palavras, expressões, enunciados e, para descrever toda a trajetória trilhada, a metodologia foi subdividida em três subseções, sendo estas: Caracterização da Pesquisa, Campo e Sujeitos da Pesquisa e Corpus da Pesquisa, Procedimentos e Categorias de Análises.

### **7.1 Caracterização da Pesquisa**

Em conformidade como os objetivos delineados, esta pesquisa classifica-se como exploratória, uma vez que possibilita obter informações sobre o objeto em estudo, e descritiva, porque descreve as características e “determina os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p.42), o que permite adquirir um conhecimento mais minucioso e rigoroso da realidade, bem como uma compreensão mais ampla dos fenômenos analisados. E, quanto à natureza, denomina-se em uma pesquisa quantiquantitativa, posto que além de fazer levantamento de dados, busca analisá-los, como também entender e interpretar as teorias abordadas no decorrer dos estudos. Caracteriza-se em quantitativa “porque lida com números, usa modelos estatísticos para explicar dados” (BAUER e GASKEL, 2011, p.22). A princípio, faz-se um levantamento da quantidade de dificuldades enfrentadas pelos alunos, para, posteriormente, categorizá-las de acordo com as teorias estudadas; e qualitativa, “porque lida com interpretações da realidade” (BAUER e GASKEL, 2011, p.23). À proporção que o estudo se aprofunda, acredita-se que esse tipo de pesquisa permitirá compreender como o aluno, mediante as referências que tem de mundo, constrói o significado do texto e como suas estruturas mentais agem também nessa apropriação. E, vale destacar que, para Bortoni-Ricardo (2008), por meio da pesquisa qualitativa é possível construir e

aperfeiçoar as teorias sociais e cognitivas em sala de aula “que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42).

Este trabalho apresenta a característica de descritivo porque, com base nas leituras realizadas com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, serão apontados os problemas acerca da compreensão da denotação e da conotação como ferramentas para construção do significado do texto. As dificuldades encontradas serão descritas e analisadas, com base nas referências teóricas dos seguintes estudiosos: Tamba (2006), Sardinha (2007), Ferrarezzi Jr. (2008) Moreira (2008), Marques (2011), Oliveira (2012), Basso (2013) Lenz (2013), Wachowicz (2013), Cançado (2015), Ilari (2016), dentre outros que estudam os fenômenos semânticos.

A correlação ou não, entre os estudos realizados e os dados coletados para a análise, permitirá a confirmação ou não da hipótese levantada em torno das motivações que contribuem para que os alunos apresentem dificuldades de estabelecer uma relação entre sentido denotativo/literal e sentido conotativo/figurado. Mas, para tanto, é primordialmente, a pesquisa bibliográfica que pode propiciar ao investigador o embasamento teórico indispensável para que ele realize uma análise de dados de um modo mais rigoroso e de resultados confiáveis.

O objetivo geral que norteia esta pesquisa é investigar a compreensão dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental acerca da denotação e da conotação como ferramentas na construção do significado texto. E os específicos são: caracterizar a abordagem do livro didático dos alunos acerca do conteúdo denotação e conotação, analisar a interpretação do significado denotativo e do significado conotativo nos textos trabalhados com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, identificar as implicações semânticas que travam a construção do significado do texto, elaborar uma proposta de intervenção que contribua para minimizar o problema apontado, no intuito de auxiliar o professor de Língua Portuguesa a amenizar as dificuldades na construção do significado do texto. Busca-se, portanto, por meio deste estudo compreender as razões que motivam os referidos alunos a apresentarem dificuldades na compreensão do significado denotativo ou literal e do significado conotativo ou figurado.

No que diz respeito aos procedimentos, constitui-se como uma pesquisa de campo. Conforme Marconi (2002, p.83), “pesquisa de campo é aquela utilizada com

o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”. É com o propósito de buscar possíveis respostas para o problema aqui apontado, adotou-se a pesquisa de campo, que permitiu coletar dados junto aos alunos por meio das leituras de textos literários e não literários, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa. Após essa coleta e a feitura das análises dessas, foi criada uma proposta de intervenção.

É salutar destacar que, por meio deste trabalho, pretendeu-se colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do Mestrado Profissional em Letras/ UESPI.

## **7.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa**

Este estudo foi realizado em uma escola da zona urbana do município de Caxias- Maranhão, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

A escola funciona nos três turnos de trabalho, ofertando o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, nas modalidades de ensino regular e de educação de jovens e adultos (EJA), distribuindo seu funcionamento do seguinte modo: no turno matutino atende do 1º ao 5º ano, com 10 turmas; no turno vespertino funcionam 08 turmas que atendem alunos do 6º ao 9º ano; e, no turno noturno, encontram-se turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo 01 turma de Alfabetização, 01 turma de 2ª etapa, referente ao 6º e 7º anos, e 01 turma de 3ª etapa, que corresponde ao 8º e 9º anos. A escola também trabalha com educação inclusiva, atendendo alunos portadores de necessidades especiais, os quais são acompanhados por professores especializados nessa área, como também por funcionários cuidadores. Atualmente, a escola atende a uma clientela que totaliza 499 alunos.

Em se tratando da estrutura física da escola campo da pesquisa pode ser considerada boa. Ela possui 11 salas climatizadas, com capacidade para atender 30 alunos em cada turma, sala de direção, de professores e coordenação, também climatizadas, 02 banheiros para os professores, 02 banheiros para os alunos, cada um com 03 boxes, 01 banheiro para deficiente físico, 02 banheiros na sala de coordenação, cozinha com um refeitório, despensa, pátio, uma área livre, laboratório de ciências e sala de informática, que não estão em funcionamento, sala de leitura, que só é utilizada quando algum professor leva os alunos para visitação, pois não há

um funcionário exclusivo para cuidar desse espaço, assim como ocorre com a sala de informática. A escola não dispõe de quadra de esporte, as aulas práticas de Educação Física são realizadas em um ginásio poliesportivo de um bairro vizinho à escola.

Quanto ao quadro de profissionais da área administrativa, pode-se afirmar que a escola dispõe de um bom aparato humano: 01 diretor geral, 01 diretora adjunta, 01 coordenadora, 01 secretária – todos com formação em nível superior e com curso de pós-graduação; 03 auxiliares administrativos com grau de escolaridade em nível médio; quanto aos auxiliares de serviços diversos apresentam-se: 04 agentes de portaria, 06 agentes de limpeza e 02 merendeiras, entre eles, a maioria possui grau de escolaridade em nível médio.

Com relação ao corpo de professores, a maioria é efetivo e possui formação superior, com especialização de acordo com a disciplina que atuam em sala de aula, com exceção de apenas uma professora que está cursando ainda licenciatura em pedagogia. Quanto aos professores contratados, a formação segue os mesmos padrões dos professores efetivos. Portanto, a escola campo da pesquisa apresenta um quadro docente qualificado para o exercício da docência. A escola conta, ainda, com o trabalho de uma professora destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que possui formação adequada para atuar nessa área e desempenha funções pedagógicas junto aos alunos, que são comprovadamente portadores de necessidades especiais. Além disso, a escola ainda oferta o serviço realizado pelos cuidadores, que apresentam grau de escolaridade em nível médio e acompanham os alunos da educação inclusiva, diretamente, em sala de aula, sendo que sua função não é de cunho pedagógico, mas oferecer o acompanhamento a esses alunos de forma a viabilizar a mobilidade dentro da escola e auxiliar na realização de outras tarefas que não podem ser prestadas pelo professor.

A escola, no tocante à gestão escolar, apresenta um trabalho que envolve:

1. Um Projeto Político Pedagógico (PPP), que contempla os dados gerais de identificação da escola, os pressupostos teóricos que norteiam sua filosofia, as concepções de mundo, de sociedade e de educação e de sujeito, que a escola pretende ajudar a formar, como também as diretrizes, parâmetros e orientações que auxiliam na gestão do trabalho escolar, seja na questão administrativa - como gerenciar os recursos financeiros - seja nas questões pedagógicas, como

dificuldades do processo de ensino - aprendizagem, as avaliações, e outros tantos elementos do fazer pedagógico.

2. Um Conselho Escolar - formado por seguimentos de pais, alunos, professores, funcionários e, é presidido pela direção da escola, criado com o intuito de ajudar a gestão da escola no que tange ao gerenciamento dos recursos pedagógicos, administrativos e financeiros.

3. Gestão de recursos financeiros como PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que é utilizado para fazer a manutenção da escola, e o PNME (Programa Novo Mais Educação), que serve para o custeamento da manutenção do próprio Programa, cujo intuito é melhorar o ambiente escolar, oferecendo atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, cultura, arte, dentre outras.

Os cargos de gestão escolar são de preenchimento por indicação da Secretaria de Educação do município de Caxias/MA, que, geralmente, aponta um professor pertencente ao quadro de docentes efetivos, embora a escola já tenha tentado, por algumas vezes, realizar eleição direta, ainda não obteve êxito.

Os alunos que frequentam a escola pertencem às diversas faixas etárias, já que a mesma atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, abrangendo não só o bairro ao qual pertence, mas também os bairros vizinhos e a zona rural. O percentual de distorção idade-série é muito pequeno, quando ocorre, geralmente, são com os alunos que apresentam necessidades especiais. A maioria dos alunos são filhos de trabalhadores informais, assalariados e trabalhadores rurais que, geralmente, possuem baixa escolaridade. Eles veem na escola um meio melhorar, futuramente, a qualidade de vida da família. Mas, apesar da comunidade compreender a escola como um espaço participativo, na qual os pais confiam e se sentem parte dela, onde todos podem contribuir para o bom funcionamento desta, ainda ocorre um fato contraditório: os pais demonstram uma dificuldade em colaborar, de ajudar a estabelecer uma relação mais estreita, de parceria efetiva entre a escola e a comunidade.

O currículo escolar adotado na escola segue, além das diretrizes que regem a educação no Brasil, a orientação curricular do município de Caxias/MA, mas fazendo as adaptações necessárias à realidade do aluno. A escola participa de avaliações externas como Provinha Brasil, Prova Brasil, Olimpíada de Língua Portuguesa e Olimpíada de Matemática. Vale ressaltar, ainda, que a escola

desenvolve projetos de leitura, objetivando promover o hábito desta não só no ambiente escolar, mas também fora desse contexto, como por exemplo: Projeto Correspondência, Projeto Lendas, Projeto Balaiada, Projeto Narrativas da Mitologia Grega, além da realização de uma Gincana anual.

Após traçar o perfil geral da escola-campo da pesquisa, ressalta-se, aqui, mais uma vez que o trabalho em pauta foi desenvolvido com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental composta por 25 alunos, na faixa etária entre 13 a 16 anos. Os alunos foram convidados a participarem da pesquisa como voluntários. A escolha dessa turma se deu pelo fato da Denotação e Conotação fazer parte do rol de conteúdos que são trabalhados nessa série, sendo contemplado no livro didático da turma e por considerar que, nessa fase, o aluno já tenha adquirido a noção do significado denotativo ou literal e do significado conotativo ou figurado para compreender os textos.

### **7.3 Corpus da Pesquisa, Procedimentos e Categorias de Análises**

O *corpus* da pesquisa é constituído por 13 questões, nas quais foram analisadas a interpretação textual do aluno, com base na linguagem denotativa e na linguagem conotativa como ferramentas para a compreensão do significado do texto.

Para a efetivação do trabalho realizou-se uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questões trabalhadas dentro da rotina normal de sala de aula, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, totalizando 16 horas/aula, tempo considerado suficiente para a coleta de dados. Todos os alunos que frequentaram as aulas participaram da pesquisa, no entanto, foram escolhidos apenas 10, utilizando como critério de escolha aqueles que apresentaram maior compreensão acerca dos fenômenos estudados. Essa escolha do quantitativo de alunos se deu pensando na exequibilidade da pesquisa, uma vez que seu *corpus* é constituído por 13 questões, algumas compostas por “a” e “b” (2ª, 3ª, 4ª e 8ª), outras por “a”, “b” e “c” (5ª, 11ª e 12ª), a décima terceira (13ª) questão é constituída por “a”, “b”, “c” e “d”. Essas questões foram compiladas em cadernos de atividades nos quais os Alunos registraram as respostas e a cada aula trabalhada eram recolhidos, sendo devolvidos apenas na aula posterior.

As primeiras questões aplicadas, no total de 08 (oito) foram retiradas do livro didático adotado na escola-campo da pesquisa e as demais colhidas de outras

fontes bibliográficas.

Para esse estudo, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) Leitura de textos que utilizam a linguagem conotativa e a linguagem denotativa;
- b) Interpretação dos textos lidos;
- c) Exploração do conhecimento prévio dos alunos acerca da linguagem denotativa e da linguagem conotativa trabalhada nos textos, fazendo o registro da compreensão deles sobre o significado das palavras, expressões até desencadear no que eles consideram que seja o entendimento do texto.
- d) Aplicação de questões individuais para, posteriormente, comparar suas interpretações com os demais colegas;
- e) Análise dos dados coletados para avaliar o nível de compreensão dos alunos acerca da denotação e da conotação;
- f) Registro dos dados coletados, arrolados em grupos, de acordo com a categorização.

Para a análise das respostas coletadas foram consideradas as seguintes categorias de análise:

A) A linguagem denotativa e a linguagem conotativa tiveram como base de análise o referencial teórico apontado neste estudo, apresentando:

**subcategoria 01:** compreensão da hiponímia e da hiperonímia;

**subcategoria 02:** compreensão da sinonímia;

**subcategoria 03:** compreensão da antonímia;

**subcategoria 04:** compreensão da metáfora conceptual.

Após as análises dos resultados obtidos, apresenta-se uma proposta de intervenção que contribua para minimizar o problema apontado, no intuito de auxiliar o professor de Língua Portuguesa a amenizar as dificuldades na construção do significado do texto.

## 8 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever, categorizar e analisar, de modo qualitativo e, quando possível, quantitativamente, as respostas dadas pelos alunos no decorrer da pesquisa. Portanto, trata da análise dos dados coletados junto aos discentes, considerando o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar a compreensão dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental acerca da Denotação e da Conotação como ferramentas na construção do significado do texto, na tentativa de esclarecer as principais dificuldades dos estudantes acerca desse assunto.

A descrição é iniciada com a apresentação das questões utilizadas na coleta de dados, uma por vez e, em seguida, apresentam-se, na íntegra, as respostas dos alunos que foram identificados com as letras de **A** a **J**, de forma a preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Posteriormente, fez-se a análise qualitativa de todas as respostas. Nas questões de cunho objetivo, foram quantificadas as respostas por meio de gráficos; as demais, por terem um teor subjetivo, foram apenas feitas as análises qualitativas.

É importante salientar que foram enfatizadas as ocorrências que permitiram a verificação da hipótese levantada nesta pesquisa: acredita-se que o trabalho com a leitura e a interpretação de diferentes gêneros textuais, os quais possibilitam estabelecer a relação entre denotação e conotação pode contribuir para que o aluno compreenda que as palavras e os textos são dotados de significados variados.

As 8 (oito) primeiras questões constantes na pesquisa diagnóstica foram retiradas do próprio livro didático da turma, Português linguagens (CEREJA; COCHAR, 2015) e objetivam apenas que o aluno reconheça quando o texto está estruturado na linguagem denotativa ou na linguagem conotativa, embora apresentem pontos centrais que vão se diferenciando ao longo de cada uma delas, fato que será evidenciado ao longo das análises. Essas questões contemplam uma diversidade de gêneros textuais como: poemas, verbete, provérbios e tira, buscando trabalhar a gramática de um modo contextualizado, fato que exige do aluno a interpretação do texto, o que configura um avanço significativo no ensino de língua portuguesa. A partir dessas questões, pode-se perceber, inicialmente, como o aluno compreende a denotação e a conotação e quais as estratégias ele utiliza.

Para uma melhor visualização e compreensão das questões aplicadas, optou-se por transcrevê-las no corpo das análises de dados.



## 8.1 Compreensão da Denotação e da Conotação

Para responder às questões de 01 a 04 (1ª atividade), os alunos utilizaram como base os textos a seguir:

### Texto 1

#### CAVALO DE FOGO

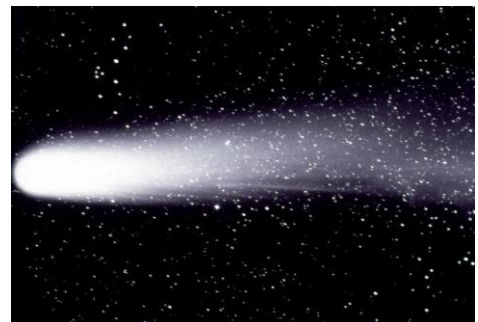
Mas a minha mais remota recordação  
 só muito tempo depois eu vim a saber que era um cometa  
 e precisamente o cometa de Halley  
 - maravilhoso Cavalo Celestial  
 com a sua longa calda vermelha atravessando,  
 ondulante, de lado a lado,  
 bem sobre o meio do mundo,  
 a noite misteriosa do pátio...  
 Jamais esquecerei a sua aparição  
 porque naquele tempo de espantos e encantos  
 o cometa de Halley não se contentava em parecer  
 um cavalo, apenas:  
 o cometa de Halley era um cavalo! (Mario Quintana).



### Texto 2

Cometa. [...] astro geralmente formado de um núcleo pouco denso, quase sempre com cauda luminosa e que descreve, em torno do sol, uma elipse muito alongada.

(Dicionário escolar da língua portuguesa, São Paulo: academia Brasileira de letras/ Nacional, 2008).



**Questão 01:** Apesar das diferenças que têm quanto à linguagem e à organização, os dois textos apresentam o mesmo assunto. Qual é ele?

O objetivo da questão 01 é reconhecer que um mesmo assunto pode ser abordado em textos distintos, de acordo com a linguagem (denotativa ou conotativa) e a organização textual.

As respostas obtidas foram as seguintes:

**Aluno A** – “Sobre o cometa, brilha”.

**Aluno B** – “Sim, ambos falam de um cometa”.

**Aluno C** – “Não, por que o primeiro texto fala sobre um cavalo que se desfaça e o segundo texto fala sobre um cometa formado de um núcleo”.

**Aluno D** – “Sobre cometas”.

**Aluno E** – “O cometa de Halley”.

**Aluno F** – “Sim; O cometa.”

**Aluno G** – “Sim, O cometa”.

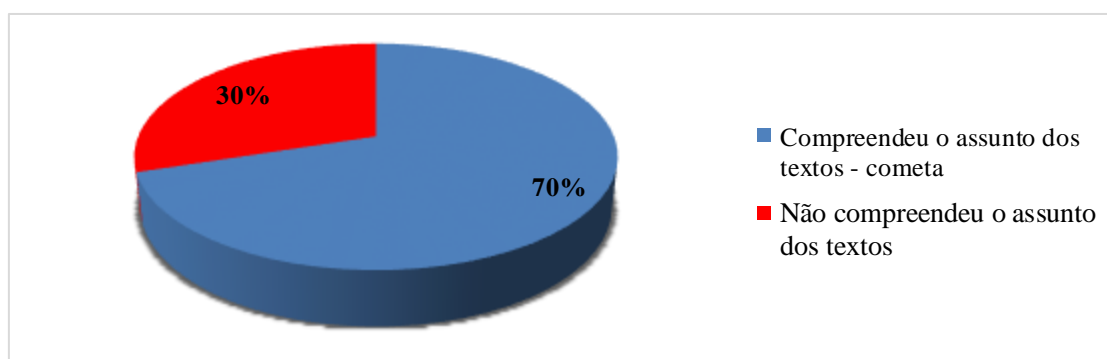
**Aluno H** – “o cometa”.

**Aluno I** – “A aparição do astro do céu”.

**Aluno J** – “Sobre a cauda”.

A seguir, tem-se o gráfico em que é possível visualizar, quantitativamente, as respostas apresentadas pelos alunos no tocante à questão acima.

**Gráfico 01:** refere-se à questão 01 – trata do assunto dos textos



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Os **Alunos A, B, D, F, G e H** identificaram que o assunto abordado nos dois textos foi sobre o “cometa”, comprovando a compreensão do significado do texto por

meio de dois elementos: a denotação e o sentido. A denotação contempla a referência ao fenômeno ou ao objeto do mundo real, que é gerada pela palavra ou pela sentença, conforme Oliveira (2012). No caso dos textos, eles apontam para o referente “cometa”, embora a linguagem utilizada em ambos os textos sejam distintas, mas o assunto abordado é o mesmo. Quanto ao segundo elemento, o **sentido**, que é a maneira cognitiva como é processada a denotação, também como defende Oliveira (2012), os mesmos alunos que acertaram a resposta da questão 01 utilizaram o sentido dos dois elementos constituintes do significado a partir da expressão linguística “cometa”, como referência do ser no mundo para, então, processar o significado do texto.

O **Aluno I** expandiu o significado do texto para a construção de um sintagma nominal: “A aparição do astro do céu”, evidenciando uma interpretação do texto na qual pode ser percebida que a resposta dada se refere ao cometa, sendo assim, produziu interpretação e produziu leitura de sentido, organizando seu conhecimento, pautando-se no que defende Orlandi (1995).

Por outro lado, o **Aluno C** revela que os textos trabalhados falam sobre assuntos distintos, identificando-os apenas pelo título do poema e pela palavra-chave do verbete, respectivamente: cavalo de fogo e cometa. Nota-se, que ele permaneceu apenas no elemento constituinte do significado: a denotação. Não buscou conceber o significado do texto.

O **Aluno E** afirma que ambos os textos tratam do Cometa Halley. Percebe-se, então, que ele não conseguiu extrapolar o elemento do significado, que é a denotação. Os dois textos tratam do mesmo conteúdo: o cometa; no entanto, o segundo adota uma linguagem mais genérica acerca do assunto, enquanto o primeiro aborda, especificamente, o cometa Halley, utilizando a linguagem conotativa. O aluno em voga não percebeu essa distinção. A dificuldade de interpretação do sentido dificulta a compreensão do significado do texto, no caso específico, esse problema se agrava quando se desenvolve atividade como essa, que possibilita ao aluno confrontar um mesmo assunto abordado em textos com linguagens distintas.

A compreensão do significado do texto é mais grave, ainda, na resposta do **Aluno J**, que coloca como resposta - “Sobre a cauda”. Isso evidencia que o aluno focou sua resposta no efeito de sentido da expressão linguística “cauda”, o elemento do significado centralizado apenas nessa palavra, o fez esquecer expressões

linguísticas que estão em evidência no texto como - **cavalo** e **cometa**, ou seja, a maneira cognitiva como o aluno J concebeu a denotação, e/o sentido atribuído aos assuntos desenvolvidos em ambos os textos, não estiveram atreladas a essas palavras.

**Questão 02:** Compare estes dois conceitos de cometa:

“maravilhoso Cavalo Celestial com a sua longa cauda vermelha”

“astro geralmente formado de um núcleo pouco denso, quase sempre com uma cauda luminosa e que descreve, em torno do sol uma elipse muito alongada”

a) Em qual dos conceitos há uma explicação objetiva, isto é, com palavras empregadas em seu sentido comum? Por quê?

b) Em qual dos conceitos há uma explicação com sentido figurado, isto é por associação de ideias e com o emprego de palavras em sentido incomum? Por quê?

O objetivo dessa questão é identificar o tipo de linguagem – denotativa ou conotativa - utilizada no conceito de cometa. A seguir, têm-se as repostas atribuídas pelos alunos.

**Aluno A** – Alternativa a: “O cometa Halley, por que quando falamos de cometa pensamos logo, num astro formado de um núcleo, brilhante, com uma cauda luminosa”

Alternativa b: “O cavalo celestial, por que precisamos imaginar o que a palavra quer dizer naquela frase”.

**Aluno B** – Alternativa a: “Texto 2, porque fala especificamente de um cometa”.

Alternativa b: “No conceito 1, por que é cavalo e no conceito 1 fala como se fosse um cometa”.

**Aluno C** – Alternativa a: “No segundo conceito. Por que fala sobre um verdadeiro cometa”.

Alternativa b: “O primeiro cometa. Por que fala de um cavalo celestial”.

**Aluno D** – Alternativa a: “No segundo quadro, por que é o conceito científico de cometa.”.

Alternativa b: “No primeiro quadro, por que o texto associa um cavalo de fogo ao cometa”.

**Aluno E** – Alternativa a: “A explicação objetiva acho que é o cometa 2 porque e mais claras a definição”.

Alternativa b: “o conceito 1 e menos icomum e um sentido figurado,”.

**Aluno F** – Alternativa a: “O segundo texto. Porque fala suas características e o descreve como ele realmente é.”

Alternativa b: “O primeiro texto. Porque o aponta como um ‘cavalo celestial’; uma fantasia da mente”.

**Aluno G** – Alternativa a: “No conceito 2, sim, porque o conceito 2 explica melhor.”

Alternativa b: “No conceito 1 sim, menos icomum e um sentido figurado

**Aluno H** – Alternativa a: “o segundo conceito porquê explica melhor e descreve mais o assunto que está sendo falado”.

Alternativa b: “o primeiro conceito porquê explica com palavras sentido incomum que parece que não tem nada a ver com assunto.”

**Aluno I** – Alternativa a: “No segundo texto por que e possivel perceber as falas científicas e a ciencia ela e objetiva e exata”.

Alternativa b: “No do cavalo celestial porque eles uzam o termo de cavalo celestial querendo dizer que o cavalo e o cometa e o cavalo também tem uma calda brilhante como a do cometa”.

**Aluno J** – Alternativa a: “maravilhoso cavalo celestial com a sua longa causa vermelha porque esta falando que ele é um cavalo lindo e tá como admirando o que ele é”.

Alternativa b: “No 2 quadro em que está falando e descrevendo o que ele é um astro geralmente formado de um núcleo pouco denso”.

Na alternativa “a”, da questão 02, consta apenas um erro cometido pelo **Aluno J**, os demais alunos conseguiram identificar a linguagem denotativa e a linguagem conotativa. As justificativas apontadas pelos **Alunos de A a I** revelam uma compreensão do conceito da linguagem denotativa, caracterizando-a como atrelada à ciência, por isso, é mais objetiva, exata, mais clara, explica melhor, fala de um verdadeiro cometa, conceito científico do cometa. Nota-se, nessas respostas, que os alunos atingem o significado do que é denotação, uma vez que buscaram processar, cognitivamente, o sentido do enunciado (OLIVEIRA, 2012).

Quanto à linguagem conotativa, que está contemplada na alternativa B, também os **Alunos de A a I** acertaram a resposta, citando que ela está presente no texto 1 e a caracterizam como: menos incomum, que parece que não tem nada a ver com o texto, sentido figurado, ligada à fantasia, “por que precisamos imaginar o que a palavra quer dizer naquela frase”. Comprova-se, por meio das respostas, que os

alunos reconhecem que a linguagem conotativa requer do leitor um maior esforço para apreensão do seu significado, pois demanda interpretação, fazer associações, inferências, como defende Ilari (2016).

O **Aluno J** não conseguiu compreender o significado da linguagem denotativa e da linguagem conotativa, errando tanto a alternativa A quanto a alternativa B. Ao responder a alternativa A, embora errada, buscou interpretar a resposta, na tentativa de apreensão do significado do texto, no entanto, não conseguiu. Faltou produzir leitura de sentido, bem como organizar as ideias acerca do que foi lido.

**Questão 03:** Para dizer o que é cometa, o autor do texto 01 atribui características a ele por meio de imagens. Veja:

**“Cavalo Celestial com a uma longa cauda vermelha”**

- a) Que características o cometa (de Halley) e um cavalo têm em comum?
- b) Qual a razão do emprego do adjetivo celestial?

O objetivo da questão é fazer associações entre os significados das palavras, buscando num primeiro momento a compreensão do significado denotativo das palavras para estabelecer uma analogia com o significado conotativo.

Com relação às respostas dadas, tem-se o seguinte:

**Aluno A** – Alternativa a: “brilho, e uma linda cauda iluminosa”.

Alternativa b: “que ele vive em um reino...”

**Aluno B** – Alternativa a: “A cauda lnga e vermelhada (longa)”.

Alternativa b: “Por que fala do cavalo como se fosse um cometa.”

**Aluno C** – Alternativa a: “Nenhuma”.

Alternativa b: “para dar uma carcteristica”

**Aluno D** – Alternativa a: “a longa cauda”.

Alternativa b: “por que o cavalo e o cometa tem cauda”

**Aluno E** – Alternativa a: “a longa calda i só”.

Alternativa b: “grandioso brilhante”

**Aluno F** – Alternativa a: “a sua longa cauda vermelha”.

Alternativa b: “Porque se fala de um astro celeste”

**Aluno G** – Alternativa a: “A cauda”.

Alternativa b: “A razão do brilho, um cavalo charmoso e do aparência”

**Aluno H** – Alternativa a: “sua longa cauda vermelha”.

Alternativa b: “a cauda luminosa”

**Aluno I** – Alternativa a: “A calda brilhante”.

Alternativa b: “Por que e algo acima e maravilhozo”

**Aluno J** – Alternativa a: “O brilho que ele eles tem em torno do sol um elipse muito alongada.”

Alternativa b: “uma coisa importante e verdadeira.”

Apenas o **Aluno C**, não apontou como resposta para a questão 03, a alternativa “a”, a longa cauda. Ele respondeu: “nenhuma”, fato que comprova que esse aluno não estabeleceu a relação simples entre significante - plano de expressão, com o significado, que compreende ao plano de conteúdo, ou seja, uma mesma palavra, na linguagem conotativa pode assumir o comportamento como outro significante, podendo se relacionar a outro significado, como afirma Moreira (2008), citando os estudos de Barthes (1971).

Por outro lado, os **Alunos A, B, D, E, F, G, H e I** responderam que as características em comum entre o cometa (de Halley) e um cavalo é a cauda. Os demais a qualificaram como “longa”, “brilhante”, “vermelha”, “luminosa”.

O enunciado da questão cita: as características em comum entre o cometa e o cavalo. No entanto, os alunos destacaram apenas uma característica. O livro didático utilizado traz como resposta outra característica, a “imponência”, mas acredita-se que o aluno de 8ª série não se atentaria para uma resposta dessa natureza, uma vez que esta palavra não é usual. Em outras palavras, a expressão linguística “imponência” não está presente no mundo linguístico dos alunos, o que torna difícil estabelecer a relação de significado dessa palavra com o mundo de linguagem do qual está inserido. Dessa forma, essa questão impossibilitou que a leitura pudesse ser um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, permitindo ao aluno evidenciar os conhecimentos que possui, com proficiência, acerca da linguagem (PCN, 1998).

O **Aluno J** traz a seguinte resposta: “O brilho que ele eles tem em torno do sol um elipse muito alongada”, novamente, constata-se uma assertiva que foi apenas copiada do texto, evidenciando que esse aluno apresenta dificuldades de compreensão do significado do texto no plano de expressão e no plano de conteúdo, termos arrolados anteriormente.

Recapitulando a questão 3, alternativa “b”: Qual a razão do emprego do adjetivo celestial? Mediante esta pergunta obteve-se:

O **Aluno F** escreveu a resposta mais adequada à questão: “Porque se fala de um astro celeste”, comprovando a compreensão do significado do texto.

Os demais participantes da pesquisa trouxeram respostas semelhantes às dadas na alternativa “a”, tendo como palavras-chaves: “cauda”, “luminosa”, “brilho”, “grandioso”, “brilhante”. Para apreensão do significado do texto os alunos fazem analogias entre palavras, ativando os campos lexicais, o adjetivo “celestial” contido no enunciado da questão evocou as palavras: “luminosa”, “brilho”, “grandioso”, “brilhante”, ressalta-se essa análise com base nos estudos de Oliveira (2012, p.69) quando menciona que “[...] campo lexical é um conjunto de lexemas que estabelecem relações de significação entre si e cujos significados se assemelham por compartilharem componentes semânticos comuns”.

**Questão 04:** Compare os dois textos:

O objetivo dessa questão é comparar os dois textos quanto ao uso de palavras que exploram a objetividade e a subjetividade. Essa questão foi trabalhada nas alternativas “a” e “b”, como pode ser percebido a seguir.

a) Qual deles explora as emoções do autor e do leitor?

**Aluno A** – “O cavalo celestial, por que conta a história da aparição de um cavalo”.

**Aluno B** – “O texto 1, porque fala no sentido figurado”.

**Aluno C** – “O primeiro texto”.

**Aluno D** – “O texto 1”.

**Aluno E** – “A do 1 texto”.

**Aluno F** – “O texto 1”.

**Aluno G** – “O descreve o cavalo”.

**Aluno H** – “O primeiro texto”.

**Aluno I** – “O do cavalo celestial”.

**Aluno J** – “maravilhoso cavalo celestial com sua longa cauda vermelha”.

b) Qual deles é mais objetivo e impessoal?

**Aluno A** – “O cometa, por que não precisamos se esforça muito para imaginar um”

**Aluno B** – “O Texto 2”

**Aluno C** – “O segundo texto”



**Aluno D** – “O texto 2”

**Aluno E** – “O texto dois”

**Aluno F** – “O texto 2”

**Aluno G** – “O texto 2”

**Aluno H** – “O segundo texto”

**Aluno I** – “O do cometa Hally”

**Aluno J** – “no texto 2 porque fala mais sobre o que ele é mesmo. tipo que ele faz.”

Na questão 04, que consta de duas alternativas “a” e “b”, verificou-se, que todos os alunos acertaram as respostas, comprovando que eles conseguiram identificar quando um texto explora a linguagem denotativa ou a linguagem conotativa.

O livro didático do qual a questão foi extraída trabalhou no enunciado termos como: emoções do autor e do leitor na alternativa “a”; e na alternativa “b”, abordou as palavras “objetivo” e “impessoal”. A partir disso, percebeu-se, então, que a estrutura dos enunciados, quando utilizou uma linguagem mais simples, facilitou a compreensão dos Alunos acerca da questão, contribuindo para que não houvesse erros nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa. Paulo Freire (1994) defende que a leitura da palavra não deve desvalorizar o conhecimento de mundo que o leitor adquiriu no contexto em que vive, uma vez que linguagem e realidade se misturam e nesse emaranhar a compreensão do texto implica estabelecer relações entre texto e contexto.

Destacaram-se as respostas dos **Alunos A** e **J** que, embora, tenham acertado as questões, expandiram suas respostas para o nível da sentença, diferente dos demais, que se detiveram apenas no plano da objetividade, dando respostas curtas apenas: texto 1 ou texto 2.

Ao resgatar a resposta do **Aluno A**, relativa à alternativa “a”: “O cavalo celestial, porque conta a história da aparição de um cavalo”; e do **Aluno J**: “maravilhoso cavalo celestial com sua longa cauda vermelha”, observa-se, que eles se apoiaram na palavra “cavalo” para estruturação da resposta, isto ocorreu porque o referente de cavalo é facilmente identificável no mundo, ou seja, como a palavra “cavalo”, que no texto aparece empregada na linguagem conotativa, objetivamente, é complexo separar a língua do mundo que ela representa, conforme defende Moreira (2008), pautado em uma crítica as ideias saussurianas. Fato observável, principalmente, no que foi defendido pelo **Aluno A**, ao afirmar no final da sua

resposta que o texto trata da aparição de um “cavalo”. Quanto ao **Aluno J**, que também organizou sua resposta em torno da palavra “cavalo”, percebe-se que ele transcreveu em sua resposta a passagem que define o cometa usando a linguagem conotativa.

Ainda na questão 4, alternativa “b”, os mesmos **Alunos A** e **J** trazem, também, para o nível da sentença as seguintes respostas: **Aluno A** - “O cometa, por que não precisamos se esforça muito para imaginar um”; **Aluno J**: “no texto 2 porque fala mais sobre o que ele é mesmo. tipo que ele faz.”. Nota-se, que ambos processam o sentido da denotação de acordo com o que Moreira (2008) cita em seus estudos: a denotação compreende a um significado básico, enquanto a conotação diz respeito a um acréscimo semântico. Os **Alunos A** e **J** atrelam as respostas ao significado real, dicionarizado do que significa a palavra “cometa” e, ainda, o **Aluno A** reforça acerca do emprego da linguagem denotativa que esta não demanda esforço para compreender o seu significado.

As questões de 05 a 08 constituem 2ª atividade e, também, estão voltadas para a linguagem denotativa e conotativa. A questão de número cinco (05), constituída por “a”, “b” e “c”, devido ao teor de subjetividade que ela apresenta não foi possível ser analisada de modo quantitativo, apenas qualitativamente.

O objetivo da questão 05 é interpretar a linguagem conotativa presente nos provérbios. A seguir, ela será descrita para posteriores análises.

**Questão 05:** Quase sempre os provérbios são construídos em linguagem conotativa. Dê o sentido dos provérbios empregados nas estrofes a seguir:

a) Uma cara todo elegante

Mas de caráter nojento

“Por fora, bela viola.

Por dentro, pão bolorento.”

Obtiveram-se as respostas abaixo relacionadas:

**Aluno A** – “indica uma pessoa com uma ótima aparência, uma pessoa linda, mas com a personalidade num, uma pessoa má”.

**Aluno B** - “É tipo uma pessoa que é bonita por fora e um lixo por dentro”.

**Aluno C** – “por fora, bela viola

por dentro, pão bolorento”.

**Aluno D** – “Por que tem pessoas que são bonitas por fora por dentro são maus, feias”.

**Aluno E** – “Uma pessoa bonita não quer dizer que ela e Educada Honesta etc.,”.

**Aluno F** – “Por fora uma pessoa agradável e amigável e por dentro uma pessoa mesquinha, sem carácter”.

**Aluno G** – “O sentido de um homem legal por frente e nojento por traz da pessoa ou seja um homem orgulhoso”.

**Aluno H** – “Fale de cara e que todo elegante é que carácter orrível por fora e belo mas por dentro é orrível”.

**Aluno I** – “Que dizer o homem por fora um pessoa boa e por dentro e uma pessoa dezonesta”.

**Aluno J** – “pão bolorento”.

As interpretações realizadas pelos **Alunos A, B, D, E, F, G, H e I** apontaram para a compreensão do significado do texto. Em todas as respostas desses alunos, foi percebido que a construção do significado se voltou para o ser no mundo. E, foi justamente isso que os alunos adotaram na tentativa de compreender o significado global do texto.

Os alunos conseguem trabalhar com o nível mais básico, conforme Moreira (2008), que chama de plano de expressão (denotação) e associa-se ao significante, até atingir o plano de conteúdo, que compreende ao significado (conotação), formando, assim, o signo linguístico, afirmando de outro modo: na linguagem conotativa um mesmo signo linguístico pode assumir o comportamento como outro significante, que podem se relacionar a outro significado, como o ocorrido nas respostas dos Alunos: a expressão linguística “cara” é interpretada como “pessoa”, “homem”; “fora” toma o sentido de “aparência”; “dentro” é compreendida como “caráter”, “personalidade”.

Além disso, o uso de palavras associadas às regras de boa ou de má conduta das pessoas imprimiu nas respostas a compreensão textual, bem como palavras relacionadas ao aspecto físico humano. Notou-se, com isso, o uso dos campos associativos: o vocábulo “pessoa” pode ser associado a “linda”, “bonita”, “feia”, “boa”, “má”, “educada”, “honesta”, “agradável”, “amigável”, “mesquinha”, “sem carácter”, “legal”, “nojenta”, “orgulhosa”, “orrível”, “lixo” e “dezonesta”. Desta feita, compreendeu-se que a relação estabelecida entre as palavras pelos Alunos foi

influenciada por fatores extralinguísticos e não por fatores, exclusivamente, linguísticos, conforme abordam os estudos de Oliveira (2012).

No entanto, os **Alunos C e J** não apreenderam o significado do texto, posto que é constatado que ambos apenas transcreveram parte do provérbio como resposta, comprovando que não houve a compreensão da linguagem conotativa utilizada no texto. Esses alunos não conseguiram identificar o sentido conotativo que corresponde às expressões contidas na seguinte passagem do provérbio: “por fora, bela viola/ por dentro, pão bolorento.

Ainda em se tratando da **questão 05**, apresenta-se o segundo provérbio:

b) Quem faz pouco do produto

Mas insiste em pechinchar,

Se esquece desta verdade:

“Quem desdenha, quer comprar”.

Os alunos participantes da pesquisa responderam o seguinte:

**Aluno A** – “uma pessoa que não ajuda que não faz sua obrigação, mas quer ter aquilo que não merece”

**Aluno B** – “Como se fosse uma pessoa que tá reclamando do produto, mais na hora quer comprar”

**Aluno C** – “Quem desdenha quer comprar”

**Aluno D** – “Quanto mais fala mal mais quer compra”

**Aluno E** – “Quando a pessoa trata mal mais gosta della”

**Aluno F** – “Que quando a pessoa olha muito uma coisa é por que quer comprar”

**Aluno G** – “O sentido de que a pessoa esta com pena de usar o produto que vai lhe dar lucro”

**Aluno H** – “é pessoas que não gosta de um coisa é reclama, mas na verdade desaja aquilo”

**Aluno I** – “Que dizer que as pessoas acham o produto ruim mais insiste em compra por que e barato”

**Aluno J** – “mais um pechinchar”

O **Aluno A** produziu uma interpretação ao seu modo, criou um sentido próprio ao que leu, fato que evidencia o não entendimento da linguagem conotativa presente no texto.

Os **Alunos B, D, E, F e H** compreenderam a linguagem figurada ou conotativa das palavras, embora tenham se expressado por meio de frases que não se enquadram totalmente no nível formal da língua, comprovou-se, nas respostas, a apreensão do significado do texto.

Os **Alunos C e J** não conseguiram compreender o significado do texto, pois, nas respostas de ambos são utilizadas as próprias palavras usadas na construção textual, ou seja, eles não souberam interpretar a linguagem conotativa. Shocair (2015) destaca que há dois níveis de significação: o direto, por isso, imediato, dicionarizado, que é a denotação; e o outro, o figurado, poético, estilístico e imaginativo, a conotação e que esse último, para entendê-lo, é necessário um conhecimento acima da média do falante comum. Nesse sentido, defende-se que os **Alunos C e J** permaneceram apenas no nível de significação direto, imediato, acredita-se, que isso ocorreu por não demandar trabalho de testar o raciocínio, a imaginação.

Já os **Alunos G e I** associaram a palavra “comprar” a “lucro” (**Aluno G**), e a “barato” (**Aluno I**), de forma mais acentuada, visto que nas respostas podem ser verificadas tais palavras. Mas por que estruturaram suas respostas dessa forma? Afirma-se, com base em Moreira (2008), que a denotação baseia-se na associação entre significante e significado apontado para o elemento extralinguístico que o signo representa, dessa forma, o que se constata é que esses alunos compreenderam o sentido da palavra “comprar”, no plano do significado, apenas associada a “negócios”, que podem ser caros ou baratos. Eles não atingiram o nível do significado conotativo do provérbio, no qual a ação de “comprar” significa querer algo para si; adquirir um objeto de desejo, cuja vontade é despertada pela inveja e para consegui-lo, usa como artifício a ação de desvalorizar (sentido impresso no texto, também por meio da palavra “desdenhar”) alguém ou alguma coisa.

E, para finalizar a questão 05, apresenta-se:

c) Entre outros dez ignorantes,

Eu mesmo até brilhei

Porque “em terra de cego

Quem tem um olho é rei”.

[...] (Tatiana Belinky. “As sábias conclusões”. Caldeirão de poemas. São Paulo. Cia. Das letrinhas, 2007. v.2. p. 38-9).

Os alunos responderam da seguinte maneira:

**Aluno A** – “uma pessoa boa perto de várias pessoas má, sabem muito mais, se dão mais bem com a vida”

**Aluno B** – “Por que é tipo a pessoa não é ignorante, mais tem varios amigos que são.”

**Aluno C** – “em terra de cego

Quem tem um olho é rei”

**Aluno D** – “Por que ele não foi ignorante igual aos outros dez”

**Aluno E** – “Entre muitas pessoas so uma pessoa faz a diferença”

**Aluno F** – “Quer dizer que a pessoa é diferente, o que o faz mais especial que as demais”

**Aluno G** – “O sentido de que tem dois olhos é mais difícil enxerga os próprio erro”

**Aluno H** – “em terra de cego é que tem olho é rei e porque tem sorte”

**Aluno I** – “Que dizer que entre os ignorantes avia augum que sabia pouco mais então os ignorantes acham que ele e um”

**Aluno J** – “em terra de cego Quem tem um olhos é rei”

Os **Alunos A, B, D, E e F** fizeram analogias adequadas: em uma terra de cego, enxergar, embora apenas de um olho, constitui vantagem, ou seja, esse olho único que enxerga representa o conhecimento/vantagem ou poder que apenas uma pessoa possui em meio aos demais que não o têm, conseqüentemente, esse se destacará, poderá obter sucesso na vida.

Compreende-se, portanto, que os Alunos citados acima conseguiram estabelecer a relação entre língua e sua significação. Através do enunciado perceberam que as palavras assumiram um sentido figurado, conotativo ou translato, segundo afirma Almeida (1994). Compreenderam o texto além do que está posto fora da sequência linguística, ou seja, apreenderam informações implícitas, confrontaram o que foi dito com a realidade, como bem salienta Campos (2014).

O **Aluno I** também demonstrou uma compreensão parcial do sentido conotativo do texto, embora não tenha terminado de completar sua resposta, isto pode ser verificado quando afirma que: “Que dizer que entre os ignorantes avia augum que sabia pouco...”.

Por outro lado, os **Alunos C, G, H e J** não saíram do plano das expressões linguísticas do texto, suas respostas foram dadas utilizando-se os versos contidos no próprio texto, evidenciando que não ocorreu uma compreensão do significado do

texto, devido aos Alunos não relacionarem a linguagem denotativa com a linguagem conotativa, ou seja, partir do sentido básico que é o denotativo para se encaminhar para o sentido conotativo, de natureza secundária, como pontua Moreira (2008).

O objetivo da questão 06 é identificar a linguagem denotativa presente em fragmentos textuais. A seguir, ela é demonstrada:

**Questão 06:** Em um dos fragmentos a seguir, de Roseana Murray, a linguagem é denotativa. Identifique-o.

a) Procura-se um equilibrista  
que saiba caminhar na linha  
que divide a noite do dia  
que saiba carregar nas mão  
um fino pote de fantasia

[...]

b) Espero dezembro  
para plantar girassóis

(Poemas para ler na escola, cit. p.30).

As repostas a essa questão foram as seguintes:

**Aluno A** – Alternativa - B

**Aluno B** – Alternativa - B

**Aluno C** – Alternativa - A

**Aluno D** – Alternativa - B

**Aluno E** – Alternativa - A

**Aluno F** – Alternativa - B

**Aluno G** – Alternativa – não respondeu.

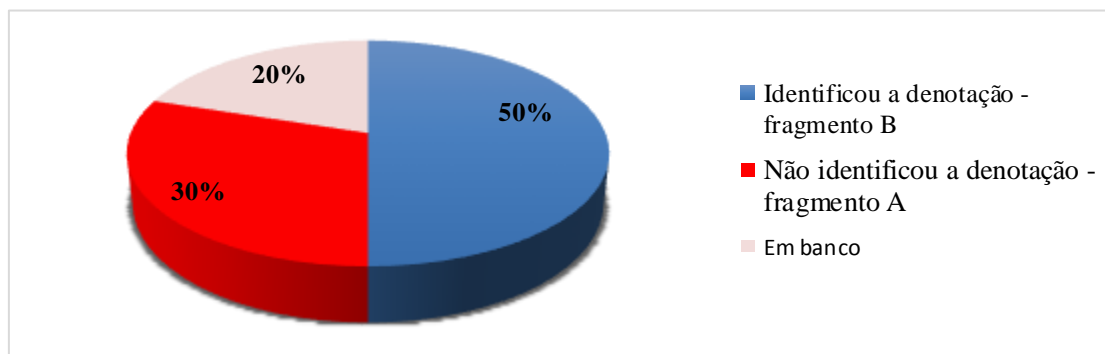
**Aluno H** – Alternativa – “procura-se um equilibrista que saiba caminhar na linha que divide a noite e do dia planta girassois

**Aluno I** – Alternativa - B

**Aluno J** – não respondeu.

O gráfico abaixo ilustra, quantitativamente, o exposto:

**Gráfico 02:** refere-se à questão 6 – identificação do sentido denotativo



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Os **Alunos A, B, D, F e I** acertaram a questão, optando pela letra “b”. Como se trata de uma questão objetiva verificou-se que uma parte significativa dos 10 Alunos participantes da pesquisa compreendeu o significado do que é a linguagem denotativa e a linguagem conotativa.

Enquanto isso, os **Alunos C e E** erraram a resposta, porque optaram pela letra “a”, não reconhecendo o que é a linguagem denotativa.

Os **Alunos G e J** deixaram as respostas em branco, acredita-se que isto ocorreu devido a não saberem o que é a denotação, mesmo tendo essa informação no material de instrumento de coleta de dados e, embora tenham lido o conceito tanto de denotação quanto de conotação, não conseguiram dá sentido a ambos os conceitos.

O **Aluno H** produziu uma resposta que não se adequa ao que foi perguntado na questão. Sua resposta não apresentou a objetividade que a questão exige, comprovando que a interpretação do texto não se deu e, por conseguinte, a compreensão do significado do texto também não foi alcançada.

A apreensão da linguagem conotativa pressupõe compreender, em primeiro momento, a linguagem denotativa, portanto, o nível de leitura no qual se encontra o aluno contribui para que ele interprete ou não os textos trabalhados em sala de aula. Acerca disso, para reforçar o exposto, Moreira (2008) afirma que o que ocorre, comumente, são confusões entre as palavras e as coisas que designam, e traz uma crítica aos enunciados de questões que envolvem a compreensão de texto em provas de língua portuguesa e estrangeira, tais como: “retire uma cidade, uma cor,



um esporte...”, chamando a atenção para esses elementos, que são extralinguísticos, como se eles tivessem o valor das palavras que os expressam.

A interpretação textual é uma atividade que deve ser trabalhada de forma intensa e incisiva nas aulas de língua portuguesa, pois mediante a resposta dada pelo **Aluno H**, percebe-se a grau de dificuldade de compreensão do significado do texto, bem como o fato de os **Alunos C e E** terem errado a resposta, e os **Alunos G e J** terem deixado a resposta em branco, comprovam que o travamento da compreensão do significado do texto está atrelado, também, a não compreensão da denotação e da conotação.

Ilari (2016) afirma que nessa confusão entre denotação e conotação, é difícil discernir a fronteira entre ambas, por isso, apreender o sentido das palavras, expressões e enunciados nem sempre é fácil, exige esforço por parte do leitor para interpretar os efeitos práticos, estéticos e cognitivos causados pelo uso figurado da linguagem. Solé (2003) defende que o leitor passa por um processo no qual terá que testar seus conhecimentos por meio seja da crítica, da contradição, da avaliação das informações contempladas na leitura com o intuito de equilibrar os significados garimpados no texto.

O objetivo da questão 07 é explicar o sentido denotativo e o sentido conotativo das palavras contidas em versos. Veja, abaixo, o enunciado.

**Questão 07:** Observe o emprego das palavras plateia e papel nos versos a seguir.

A vida é chata, mas ser plateia é pior

Que papel o meu

Chá quente na cama, sorvete, torta, banana, lua de mel.

(Tulipa Ruiz, “As vezes”. Cd Efêmera. YB Music, 2010).

Dê o sentido denotativo dessas palavras e o sentido conotativo que elas têm nos versos.

As respostas dos Alunos foram:

**Aluno A** – “plateia – só olhar a pessoa, é so estar no meio de outros na mesma situação. Papel – É o que cada pessoa faz, todos nos temos os nossos papeis.

**Aluno B** – “Denotativo – palteia é tipo varias pessoas; papel – Nesse texto é o tipo papel do ator/atriz. Conotativa – No texto plateia e a pessoas que fica aplaudindo;

papel no texto é tipo o de ator/atriz”.

**Aluno C** – “deno: plateia pessoas que assestem alguma coiso reunida  
cono: Papel. um folho de caderno”

**Aluno D** – “plateia – grupo de pessoas que assistem, e no texto a pessoa só assiste a sua vida não faz nada, papel – É aonde se escreve e no texto o sentido é de função.”

**Aluno E** – “Plateia – muitas pessoas, Sentido conotativo. papel – uma coisa frágil, Setido conotativo. Plateia – muita gente – Sentido denotativo. papel - fraco – Sentido denotativo”.

**Aluno F** – “plateia: ficar assistindo a vida; papel: o seu lugar no mundo;”

**Aluno G** – “Denotativo de plateia: muito gente observando algo. Conotativo de plateia significa mutidão de gente. Denotativo de Papel: uma folha de algum livro. Conotativo de papel: significa uma folha de qualquer”

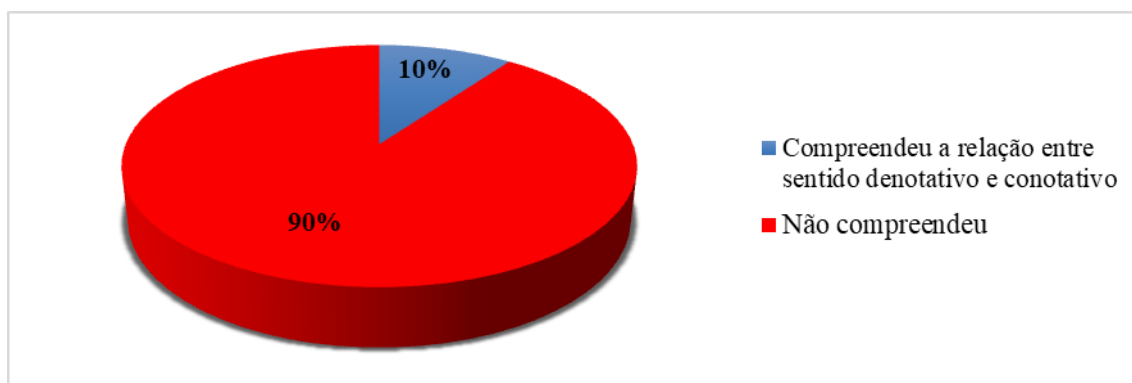
**Aluno H** – “plateia - conotativo significa que a pessoa é principal motivo ne um apresentação. papel – denotativa – significa um vaga numa apresentação”

**Aluno I** - “denotativo, porque eles estão sendo direta. Conotativa por que ele esta no sentido figurado.”

**Aluno J** – “plateia = Como se fosse besta para dá risadas. papel = Como se não fosse nada não se importasse”

As respostas atribuídas a essa questão foram quantificadas, conforme o gráfico que segue:

**Gráfico 03:** refere-se à questão 07 – relação entre sentido denotativo e conotativo



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Diferente das demais questões analisadas, esta é a que contém as maiores inadequações nas respostas, resultando apenas o **Aluno D**, como o único que

conseguiu atingir a compreensão tanto do enunciado da questão como a compreensão do sentido denotativo e aplicação das palavras “plateia” e “papel”, no sentido conotativo. Os demais Alunos fizeram uma confusão na escrita, não sabendo discernir a denotação da conotação: ora alguns abordam apenas o sentido denotativo, ora apenas o sentido conotativo e, por vezes, mesmo abordando ambos, verificou-se que a compreensão do significado conotativo é mais complexa para os alunos, e isso, ocorre pelo fato de apresentarem dificuldade de incorporar um novo sentido ao que está posto nas expressões linguísticas, via processos analógicos, como defende Ilari (2016). Ela evidencia, ainda, que o uso de conotações está relacionado geralmente: “à faixa etária, à profissão, às condições sociais, à procedência geográfica” (ILARI, 2016, p.42). A partir dessa afirmação, explicam-se algumas decorrências de entraves na compreensão do significado do texto.

Portanto, notaram-se confusões de sentido entre os conceitos dados acerca das palavras “plateia” e “papel”. Por exemplo, o **Aluno E** usa como resposta tanto para denotação quanto para conotação expressões cujo significado, no plano básico ou denotativo, é o mesmo: “Plateia – muitas pessoas, Sentido conotativo. papel – uma coisa frágil, Sentido conotativo. Plateia – muita gente – Sentido denotativo. papel - fraco – Sentido denotativo”.

Em busca da compreensão do significado, o **Aluno E**, ao tentar definir a palavra “papel” no sentido denotativo e no conotativo, volta-se mais para o sintagma verbal. Isso pode ser comprovado por meio das caracterizações dispensadas à palavra “papel” como: frágil, fraco (há omissão do verbo ser: é; subentende-se, portanto, é frágil, é fraco). Quanto à definição de plateia, não houve esse mesmo padrão de resposta.

Os **Alunos A, B, C, G e H**, ao analisarem a denotação, conseguiram definir o que significa “plateia”, cada um interpretando ao seu modo, mas sem fugir, do sentido real da palavra, portanto, verificou-se que eles compreenderam a linguagem denotativa.

Na resposta do **Aluno A**, não existe identificação se ela está voltada para a denotação ou conotação, mas observou-se que ele relacionou a palavra “papel” à palavra função “Papel – É o que cada pessoa faz, todos nos temos os nossos papéis (funções)”. Revelando uma leitura que traz uma interpretação mais voltada para o contexto. Em síntese, a leitura oferta reflexões, compartilhamentos, trocas que afirmam e retificam valores, crenças e gostos trazendo, sobretudo a necessidade de

pertencimento a um grupo conjunto sociocultural (KOCH & ELIAS, 2008).

O **Aluno B** compreendeu o significado conotativo da palavra “plateia” no texto, afirmando que: “Papel no texto é tipo o de ator/atriz”. O **Aluno H** acertou ao definir o que significa “plateia” no texto, no entanto, identifica sua definição, afirmando que se trata da linguagem denotativa, configurando um erro, veja: “papel – denotativa – significa um vaga numa apresentação”. Observa-se, mais uma vez, a confusão que o Aluno faz quando se trata de identificar a linguagem denotativa ou conotativa de um texto.

O **Aluno C** apenas aborda o sentido conotativo da palavra “papel”: “cono: Papel. um folho de caderno”. Com base nesse exemplo, constatou-se que, na verdade, ele não definiu papel na linguagem conotativa, o que busca é considerar o significado. Para o aluno, “papel” é uma simples uma “folha”, mas, especificamente, uma “folha de caderno”. A resposta do **Aluno G**, tanto para a denotação quanto para a conotação, acerca da mesma palavra, segue esse padrão de associação de analogia, com o uso da palavra “folha de algum livro”, na linguagem denotativa, e “folha de qualquer”, para a conotação, subtende-se que esse aluno não terminou de organizar seu pensamento. Percebeu-se, que nas respostas uma palavra atraiu outra do mesmo campo associativo: papel – folha – caderno – livro.

O **Aluno I** apresentou uma resposta que evidencia a não compreensão da questão, por conseguinte, também não conseguiu entender o que é denotação e conotação. Já o **Aluno J** tentou produzir uma resposta um pouco mais organizada do que o **Aluno I**, mas notou-se que não conseguiu tomar para si o significado do texto. Faltaram aos dois Alunos maiores conhecimentos acerca da denotação, da conotação e das associações analógicas, já apontadas anteriormente nesta análise.

O objetivo da questão 08 é analisar se a expressão linguística - “virei uma pedra de gelo” - foi utilizada no sentido denotativo ou conotativo, considerando a situação comunicativa. Demonstra-se, a seguir, a questão em voga:

**Questão 08:** Leia esta tira, de Caco Galhardo



a) No contexto, a declaração “virei uma pedra de gelo”, feita pela personagem feminina, tem sentido denotativo ou conotativo? Por quê?

As repostas dos alunos foram as seguintes:

**Aluno A:** “denotativo, por que ela fisicamente virou uma pedra de gelo”.

**Aluno B:** “Conotativo, por que ninguém vira uma pedra de gelo”.

**Aluno C:** “Conotativo. Por que alguém fere os seus sentimentos”.

**Aluno D:** “Conotativo, por que ela ficou fria com a sociedade”.

**Aluno E:** “Conotativo, porque ela não vai virar uma pedra de gelo o coração dela que vai ser frio, igual o da frozen”.

**Aluno F:** “conotativo. Porque o que ela realmente quer é parar de se emportar com os outros e não se torna uma pedra de gelo”.

**Aluno G:** “Conotativo, porque ela está se sentindo só e não depende do contexto”.

**Aluno H:** “denotativo”.

**Aluno I:** “Conotativo”.

**Aluno J:** “conotativo = Ela está se referindo que não fosse nada pra ninguém”.

Os **Alunos B, C, D, E e F** acertaram a resposta, pois compreenderam o sentido conotativo da linguagem utilizada na tira. A construção do significado partiu do ponto de vista representacional, considerando o que defende a Semântica Cognitiva, conforme Cançado (2015), ao afirmar que o significado simboliza uma representação mental, não se estabelece relação com a referência no mundo. Dessa forma, os Alunos citados buscaram, a partir da gramática, acionar a conceitualização do termo “pedra de gelo” e associá-lo ao uso da língua, levando em conta os interlocutores envolvidos na cena delineada na tira, o contexto e as intenções que envolvem a situação comunicativa.

Mediante a expressão “pedra de gelo”, eles relacionaram “pedra” à dureza, duro (denotação), e “gelo”, à frieza, frio (denotação) que, por sua vez, está indiretamente ligada ao corpo da garota da tira: ela de fato, fisicamente, se transforma em uma pedra de gelo, como demonstra a imagem. Logo, para atingir o conceito de “pedra de gelo”, os Alunos acionam o sistema sensorio-motor, de acordo com o que defende Lenz (2013), pautada nas ideias de Lakoff e Johnson (1999), uma vez que, partindo da compreensão de que a mente é corpórea, significa dizer que os conceitos são, a priori, lapidados pelo corpo e mente.

Mas o que objetiva o autor da tira? Então, os **Alunos B, C, D, E e F** quebram o plano basilar, o denotativo, e partiram para a conotação. Notou-se, um trabalho que objetivou se apropriar do significado por meio da linguagem que pensa no cérebro, como afirma Tamba (2006).

Lenz (2013) destaca, em seus estudos, que imersos nessa construção de conceitos, a interpretação da relação e experiência com o mundo pode ser culturalmente determinada, essa defesa pode ser relacionada à expressão “pedra de gelo”, uma vez que, o seu uso não é incomum, fato que contribuiu para que os **Alunos B, C, D, E e F** compreendessem o seu significado, principalmente, o conotativo.

Os **Alunos A, G, H, I e J** apresentaram problemas nas respostas, como pode ser visto abaixo:

O **Aluno A** reconheceu que o texto está estruturado na linguagem denotativa, evidenciando que não compreendeu o que é a conotação. Comprova-se, na justificativa da questão, que ele não conseguiu entender o sentido do texto: “... por que fisicamente virou uma pedra de gelo”. Esse Aluno não consegue compreender o texto, porque, apenas, voltou-se para o que é apontado na imagem da tira, o que corrobora Tamba (2006), quando afirma que a Semântica Cognitiva, por apresentar afinidade com a neurobiologia, aponta que parte do sentido linguístico pode advir de níveis de organização subsimbólicas não-verbais.

Já o **Aluno G** acertou o tipo de linguagem, que é a conotativa, no entanto, sua justificativa tenha relação com a questão emocional da personagem da tira: “... porque ela está se sentindo só...”, notou-se, na sequência da resposta: “... e não depende do contexto.”. O que o Aluno entendeu por contexto? Pressupõe-se que está se referindo as outras pessoas, que a personagem se tornará distantes das pessoas. Não é feita nenhuma menção a expressão “pedra de gelo”, no entanto, pela resposta do Aluno, infere-se que esse vocábulo foi incluído na interpretação global do texto.

O **Aluno J** trabalhou o significado do texto semelhante ao **Aluno G**, acertou o tipo de linguagem que a tira contempla, a conotativa, e aponta, também, para o aspecto afetivo da personagem no tocante ao texto: “Ela está se referindo que não fosse nada para ninguém”. O que se percebe é que ignorou a expressão “pedra de gelo”, o que não o fez deixar de compreender, em parte, o significado do texto.

Tanto o **Aluno G** quanto o **Aluno J** foram influenciados na interpretação do texto por aspectos socioculturais, posto que, a cognição humana está intrinsecamente ligada à experiência corpórea, social e histórico-cultural do homem, como pontua Lenz (2013), pautando-se em Lakoff (1987). Observa-se o exposto, não tão somente nas respostas desses dois Alunos, mas nas respostas dos demais que expuseram a justificativa da questão.

Em contrapartida, os **Alunos H** e **I** reservaram-se ao direito de apenas opinarem como resposta as palavra “denotativa” (**Aluno H**) e “conotativa” (**Aluno I**), portanto, não será possível levantar análise acerca das respostas de ambos. Devido ao cunho subjetivo da questão optou-se por não quantificá-la.

Dando continuidade à questão 08, destaca-se o objetivo da alternativa “b”:  
perceber que a linguagem não-verbal deve está adequada ao tipo de linguagem verbal - denotativa ou conotativa - adotada no texto, contribuindo como um dos elementos que colaboram para a construção do significado do texto. Apresenta-se em seguida a questão em pauta:

A seguir, ainda tratando da oitava questão tem-se:

b) A linguagem visual da tira dá a expressão **pedra de gelo** sentido denotativo ou conotativo?

As respostas dos alunos foram as que seguem:

**Aluno A** – “denotativo”

**Aluno B** – “Conotativo”

**Aluno C** – “denotativa”

**Aluno D** – “denotativo”

**Aluno E** – “denotativo”

**Aluno F** – “conotativa”

**Aluno G** – “denotativo”

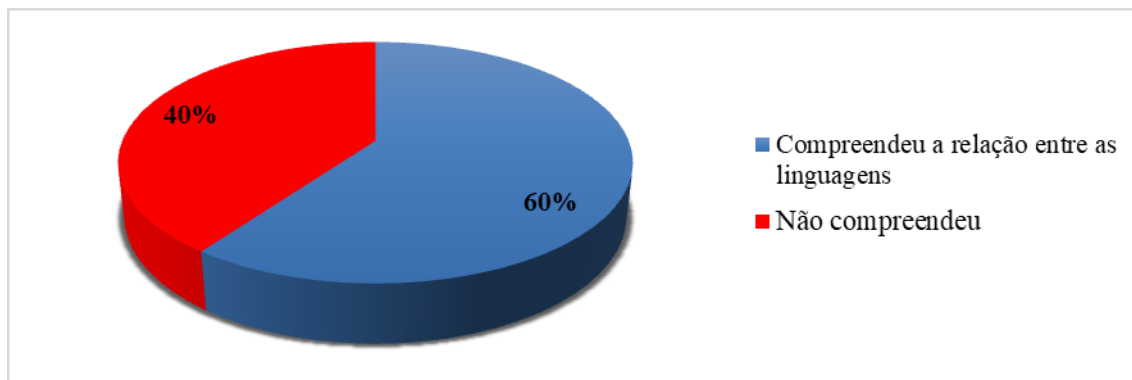
**Aluno H** – “conotativo”

**Aluno I** – “denotativo”

**Aluno J** – “Conotativo = não está no sentido próprio dessa palavra.”

O que foi exposto pode ser visto no gráfico que segue:

**Gráfico 04:** refere-se à questão 08 “b” – linguagem visual e linguagem denotativa



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Os **Alunos A, C, D, E, G e I** acertaram a questão, respondendo que a linguagem visual da tira dá a expressão “pedra de gelo” sentido denotativo, enquanto os **Alunos B, F, H e J** responderam o contrário, sentido conotativo.

Comparando as respostas da alternativa anterior, o **Aluno A** errou a questão “a”, mas acertou a questão “b”; o **Aluno B** acertou a alternativa “a” e errou a alternativa “b”; o **Aluno F** acertou a alternativa “a”, entretanto, errou a alternativa “b”; o **Aluno H** errou tanto a alternativa “a” quanto a alternativa “b”, e **Aluno J** errou apenas a alternativa “b”. Os Alunos, ora reconheceram a linguagem denotativa ou linguagem conotativa, ora não conseguiram diferenciar ambas, dificultando, assim, a compreensão do significado do texto.

Por outro lado, os **Alunos C, D, E G e I** acertaram as duas alternativas constantes da questão 8, demonstrando, desse modo, entendimento acerca da denotação e da conotação.

Ao longo das 8 questões, constatou-se: quando foram utilizados os termos denotação e conotação, linguagem denotativa e linguagem conotativa ou sentido denotativo e sentido conotativo, parte dos Alunos não conseguiu alcançar tão facilmente essa compreensão do que, de fato, o comando da questão exigia. O livro didático utilizado pelos alunos e de onde foram retiradas essas questões faz uma abordagem sobre o conteúdo denotação e conotação sob uma perspectiva que visa despertar a leitura e a interpretação textual, uma vez que traz uma gama variada de gêneros que possibilita explorar os conhecimentos prévios do estudante e estrutura



o conteúdo de uma forma instigante, permitindo-lhe o contato com o conhecimento acerca da denotação e da conotação, quando explorado nas salas de aula.

### 8.1.1. Compreensão da hiponímia e da hiperonímia

As questões 09 e 10 constituem a 3ª atividade e compreendem ao estudo dos Hipônimos e Hiperônimos. O objetivo da questão 09 é distinguir hiperônimo de hipônimo. Veja:

**Questão 09:** Leia as duas manchetes e depois responda à questão abaixo:

a – Época dos tropeiros é lembrada com festa e muita **comida** no Es

(Extraído do site: <<http://g1.globo.com/economia/agronegocios/vida-rural/noticia/2011/09/epoca-dos-tropeiros-e-lembrada-com-festa-e-muita-comida-no-es.html>>. Acesso em: 6 set. 2011.)

b – Custo de vida em São Paulo sobe, pressionado por **alimentos**, diz Dieese

(Extraído do site: <<http://g1.globo.com/economia/2011/09/custo-de-vida-em-sao-paulo-sobe-pressionado-por-alimentos-diz-dieese.html>>. Acesso em: 6 set. 2011).

As palavras em destaque, normalmente, são empregadas como sinônimos. Nos contextos acima, se substituíssemos uma pela outra, o sentido dos textos seria o mesmo? Explique.

A seguir, as respostas dadas pelos alunos:

**Aluno A** – “Sim, por que as duas tem o mesmo sentido, so muda que alimento é um conjunto de comidas”

**Aluno B** – “Sim, por que alimento é sinônimo de comida e seria a mesma coisa”

**Aluno C** – “Sim, Por que as duas tem o mesmo sentido”

**Aluno D** – “Não, por que cada palavras tem o seu sentido no seu contexto certo.”

**Aluno E** – “Sim, comida e alimentos e a mesma coisa”.

**Aluno F** – “Sim. Porque elas significam a mesma coisa”

**Aluno G** – “Não, porque os textos vão fica sem sentido”

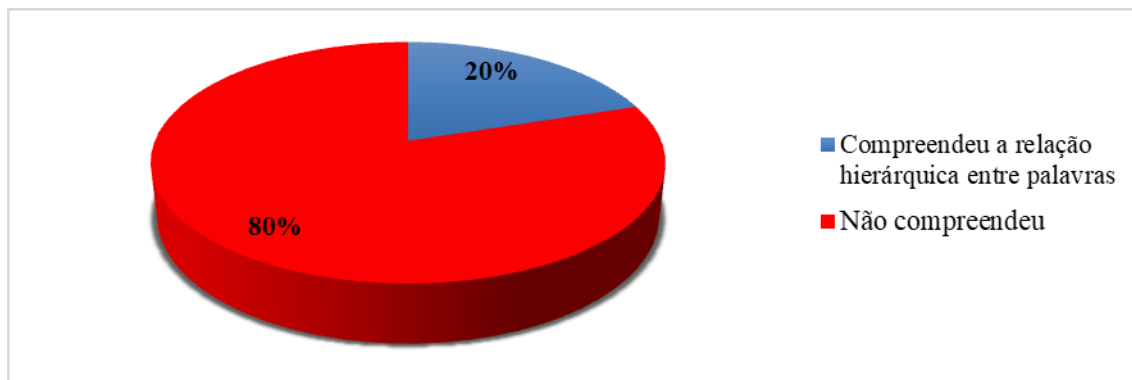
**Aluno H** – “Não. porque fala diferentes assuntos”

**Aluno I** – “Sim porque comida e alimento são a mesma coisa”

**Aluno J** - “Que época dos tropeiros é lembrada com festa e muita comida, e sempre gostam de fazer com comidas e”.

Essa questão pode ser quantificada da seguinte forma:

**Gráfico 05** – refere-se à questão 09 – distinção entre hipônimo e hiperônimo



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Os **Alunos D e G** reconhecem que cada palavra tem seu sentido específico e que ela está atrelada ao contexto de uso, reconhecem, ainda, que são as palavras que dão significado ao texto. Perceberam que o significado das palavras “alimento” e “comida” não são iguais, de modo intuitivo ou pelo emprego de ambos nas manchetes, compreenderam a relação hierárquica que há entre um significado de um termo específico - “comida”, o hipônimo - e o significado do termo mais genérico – “alimentos”, o hiperônimo - de um campo lexical, como aponta Tamba (2006), ancorada nas ideias de Lyonianas.

O **Aluno H**, embora tenha escrito “não” como resposta, a justificativa usada não evidencia que conseguiu compreender a palavra “alimento” como o termo mais abrangente - hiperônimo - de um campo lexical (OLIVEIRA, 2012), no qual “comida” é seu hipônimo. O Aluno em questão não menciona as palavras em destaque em sua resposta: “Não. porque fala de diferentes assuntos”, constituindo uma resposta vaga em relação ao que foi perguntado.

As respostas dadas pelos **Alunos A, B, C, E, F e I** são que, “comida” e “alimentos”, possuem o mesmo sentido ou “tem o mesmo sentido”, “significam a mesma coisa” ou “são a mesma coisa”. O exposto revela que os Alunos não conseguiram compreender o significado de duas palavras comuns da língua portuguesa, em se tratando da sua relação hierárquica.

A resposta do Aluno J representa um desvio acerca do que foi perguntado, o que aponta para um distanciamento a respeito do conteúdo abordado. Por meio de sua resposta, é possível afirmar que não conseguiu compreender o enunciado da

questão, por conseguinte, sua resposta foi inadequada.

A questão 10 tem por objetivo evitar repetições de vocábulos em texto, utilizando a relação hierárquica entre palavras. A referida questão pode ser vista:

**Questão 10:** Leia a fábula a seguir:

### **A mulher e sua galinha**

Uma mulher viúva tinha uma galinha que botava um ovo por dia. Desejando que a galinha botasse dois ovos por dia em vez de um, resolveu dobrar a quantidade de cevada que lhe dava. Com isso, a galinha ficou tão gorda, mas tão gorda, que nem mais um ovo por dia ela conseguia botar.

(Recontado por Kátia Canton. A mulher e sua Galinha. In:\_\_\_\_\_. Era uma vez Esopo. São Paulo. DCL,2006, p.35.)

A fábula mostra que, quem quer demais, acaba sem nada.

a) Nessa fábula, a palavra galinha foi usada repetidamente. Escreva um sinônimo dessa palavra que poderia ser empregado nesse contexto a fim de evitar essa repetição.

A seguir, as respostas dadas pelos alunos:

**Aluno A** – Alternativa a: “chiqueiro, galinheiro”.

**Aluno B** – Alternativa a: “Galinheta”.

**Aluno C** – Alternativa a: “Sem. ela”.

**Aluno D** – Alternativa a: “animal ou ave”.

**Aluno E** – Alternativa a: “Animal”.

**Aluno F** – Alternativa a: “Animal; Ave”.

**Aluno G** – Alternativa a: Ex: “Desejando que todo dia botasse dois ovos por dia em vez de um”.

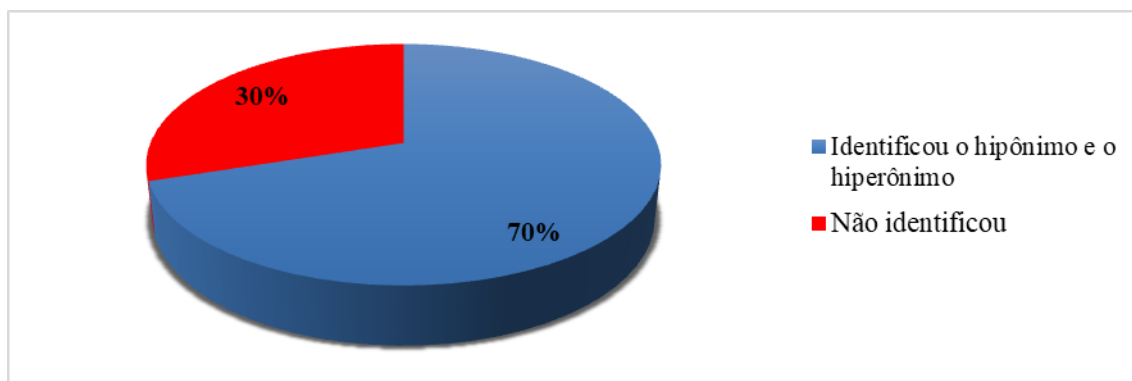
**Aluno H** – Alternativa a: “a ave”.

**Aluno I** – Alternativa a: “cocorico”.

**Aluno J** – Alternativa a: “e, ela”.

Sintetizam-se essas respostas, assim:

**Gráfico 06:** refere-se à questão 10 “a” – relação hierárquica entre termos (hipônimos hiperônimos)



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Os **Alunos D** e **F** escreveram como resposta as palavras “animal” e “ave”, apontando para a hiponímia e a hiperonímia encontrada a partir da palavra “galinha”. Observa-se, pela resposta de ambos, que a palavra “animal”, que é hiperônimo, ocupa, na relação hierárquica, a primeira posição na compreensão do significado do vocábulo “galinha”, enquanto a palavra “ave” aparece como segunda possibilidade, o que evidencia que compreenderam o significado da palavra “galinha”, considerando que ela é, sobretudo, um animal e depois se classifica como um animal possuidor de penas e bico, que voa, portanto, é uma “ave”. Isso comprova o princípio da categorização presente em todas as abordagens da Linguística Cognitiva, logo, toma corpo na Semântica Cognitiva. Lenz (2013) defende que a categorização é um processo que se dá em boa parte automatizado e de modo inconsciente, consiste em englobar as capacidades cognitivas de identificar, classificar e nomear coisas, eventos como pertencentes ou não a uma mesma categoria.

Em se tratando de Semântica Lexical, realizando essa análise com base em Oliveira (2012), ancorado em Lyons (1996), pode-se afirmar que os **Alunos D** e **F** utilizaram procedimentos de análise componencial e concluíram que “animal” é o componente primordial para a descrição do lexema “galinha” e, ainda, percebe-se que conseguiram estabelecer relações de significação entre os lexemas “ave” e “galinha”, compreendendo-os como significados que se assemelham por compartilharem componentes semânticos comuns. Destacaram-se, na construção

de sentido dos lexemas em pauta, os componentes semânticos [+ANIMAL] e depois [+AVE].

O **Aluno H** considerou em sua resposta apenas o lexema “ave”, como componente semântico, que constitui o significado do lexema “galinha”. Diferente dos **Alunos D e F**, notou-se que ele não percebeu a relação hierárquica entre os lexemas “animal” e “ave”, e que, a ideia que tem de categorização foi mais específica, não abrangendo o termo mais amplo do significado: o hiperônimo “animal”.

Os **Alunos C e J** apresentaram em suas respostas outra possibilidade aceitável, conforme o uso da palavra no texto, o pronome pessoal reto “ela”. No entanto, essa opção de resposta pode ser analisada considerando mais o efeito de sentido encontrado nos campos associativos que, segundo Marques (2011), pode ser feito uma confusão entre o signo linguístico e elementos extralinguísticos, corroborando o pensamento de Oliveira (2012), ao salientar que, aqui as associações não são essencialmente linguísticas, pois são confundidas com as ideias acerca do que os falantes possuem sobre o mundo, apontando para o elemento extralinguístico. A escolha pelo pronome “ela” traz à tona a ideia de gênero contido no lexema “galinha”, entretanto, está mais próximo da compreensão do significado da palavra de acordo com o princípio da categorização (Semântica Cognitiva) ou, ainda, considerando o componente semântico do lexema “ela”, na Semântica Lexical: [PERTECENTE AO GÊNERO FEMININO].

O **Aluno I** utilizou como resposta um lexema que foge do padrão formal da língua: “cocorico”. Adotou uma linguagem mais informal, apresentando uma linguagem infantilizada, uma vez que, “cocoricó”, é um sinônimo mais frequente no uso da língua, quando atribuída ao universo da criança. Pode-se considerar que não configura erro, no entanto, demonstra que o repertório linguístico desse Aluno se restringiu a esse lexema porque tenha associado ao mundo extralinguístico, influenciado pelos seus constructos mentais, considerando o que a Semântica Cognitiva defende a naturalização do sentido linguístico interligado ao funcionamento da mente-cérebro, como destaca Tamba (2006). Pode-se concluir, desse modo, que o Aluno I reportou-se às lembranças da infância, acionando a linguagem às experiências vividas, levando-o a desconsiderar outras possibilidades de substituição do significado para a palavra dada.

Os **Alunos A e B** podem ser enquadrados, também, no uso do campo

associativo, por terem confundido o elemento linguístico com o elemento extralinguístico, como se constata nas respostas: **Aluno A**: “chiqueiro, galinheiro”; Aluno B: “Galinheta”.

Constatou-se, com isso, que as associações realizadas são tentativas de conseguir compreender o significado da palavra “galinha” e substituí-la por outra que tenha significado semelhante, porém os **Alunos A e B** se mantiveram apenas no plano da expressão linguística, com respostas que não apontam para a compreensão do significado, uma vez que “galinheiro”, no seu significado dicionarizado, denota o local onde ficam as galinhas e “galinheta” é uma palavra que não consta no registro oficial da língua.

Na resposta do **Aluno A**, ainda, encontrou-se a palavra “chiqueiro”, o que constitui um desvio maior do significado de outra palavra que pode substituir “galinha”, posto que essa palavra esteja associada à palavra “porco”. Acredita-se que o Aluno emprega o mesmo significado que dá a *galinheiro* à palavra *chiqueiro*, entretanto, desconsidera que chiqueiro é um local destinado a criação de porcos e não de galinhas. A palavra chiqueiro carrega o componente semântico [USADO PARA CRIAR PORCOS] ou [LOCAL ONDE SE CRIA PORCOS], portanto, não está associado ao significado de “galinha”. Enquanto “galinheiro”, que apresenta o componente semântico [USADO PARA CRIAR GALINHAS] ou [LOCAL ONDE SE CRIA GALINHAS], está mais próximo do significado do lexema “galinha”.

No entanto, o que se percebeu foi que o elemento extralinguístico ganhou uma força que pesou mais nessas respostas do que o Aluno pensar no significado de “galinha” pela vertente básica do seu significado denotativo (a fêmea do galo; ave criada para a produção de carne e ovos). Essas associações realizadas apenas com base em semelhança, em termos de escrita ou porque possuem algum ponto em comum com o significado da palavra “galinha”, apontam para a necessidade dos Alunos de refletirem sobre o real significado das palavras, pensar no que elas, de fato, conceitualizam.

Já o **Aluno G** apresentou uma resposta que não se adequa ao que foi perguntado na questão.

### 8.1.2 Compreensão da sinonímia

A questão de número 11 consta da 2ª Atividade aplicada e está subdividida

em três alternativas “a”, “b”, e “c”. Trata da identificação e emprego da Sinonímia, a partir do texto: **Como funcionam caixas eletrônicos?** E, tem como objetivo identificar no texto palavras sinônimas, destacando sua função e adequação às situações comunicativas. Veja:

**Questão 11** – O texto a seguir foi publicado em uma seção da revista Mundo Estranho, na qual as perguntas dos leitores são respondidas por especialistas. Leia-o.

### **Como funcionam os caixas eletrônicos?**

Se você apostou que o cérebro desse sistema é um computador acertou. O microprocessador embutido na máquina faz a mesma coisa que um caixa humano faz no banco. Ele identifica o cliente, confere se há saldo suficiente para sacar a grana transmite as informações do valor solicitado e autoriza a liberação do “dindim”. E o mais importante: como um bom funcionário, ele possui vários mecanismos para garantir que o cliente receba o dinheiro exato, nem um centavo a mais, nem a menos. Mesmo assim, apesar de o sistema apresentar um número relativamente baixo de falhas, elas acontecem. E aí, meu amigo, é a maior dor de cabeça. Se você der o azar de receber notas a menos, só será ressarcido se conseguir provar que isso aconteceu [...] Mas, se você sair com uma bufunfa extra, quem pagará a diferença é o funcionário responsável pelo reabastecimento de notas [...].

[...]

(Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/material/como-funcionam-os-caixas-eletronicos>>. Acesso em: 30 jan. 2015) (Fragmento)

a) Copie as palavras que foram usadas, no texto, como sinônimos de *dinheiro*.

Os alunos responderam da seguinte maneira:

**Aluno A** – “dindim, grana, notas, bufunfa”.

**Aluno B** – “Saldo, grana, dindim, notas e bunfunfa”.

**Aluno C** – “apostou, valor, dindim, denheiro”.

**Aluno D** – “dindim, bufunfa e grana”.

**Aluno E** – “bufunfa, dindim, grana”.

**Aluno F** – “dindim, notas e bufunfa”.

**Aluno G** – “dindim, grana, notas”.

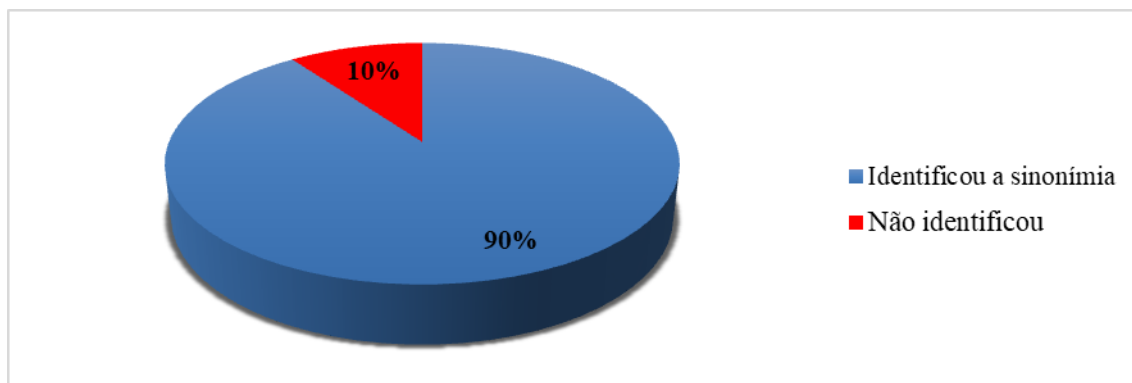
**Aluno H** – “Saldo Suficiente, sacar a grana, valor solicitado, liberação do didim”.

**Aluno I** – “grana dindim e bufunfa”.

**Aluno J** – “dindim, grana, bufunfa”

Veja o que é apontado acerca dessa questão:

**Gráfico 07:** refere-se à questão 11 “a” – compreensão da sinonímia



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Os **Alunos D, E, I e J** acertaram a resposta da questão. Ao apontarem “grana”, “dindim” e “bufunfa”, eles conseguiram compreender que essas palavras são sinônimas e que, apesar de estarem sendo representadas por expressões linguísticas diferentes, possuem, que é “dinheiro”. Embora seja percebida uma diferença na linguagem quanto ao uso dessas expressões: os lexemas “dindim” e “bufunfa” são mais empregados na linguagem informal, como também o lexema “grana”, contudo, os dois primeiros são considerados mais informais e se enquadram entre as gírias do português brasileiro. Em termos de Semântica Cognitiva, considerando a categorização, tais palavras representam a classe das palavras que diz respeito à aquisição monetária.

Os **Alunos A, B, C, F e G** também apontaram, em parte, para as mesmas palavras que estão contidas nas respostas dos **Alunos D, E, I e J**, havendo algumas diferenças nas respostas, mas, observou-se a preferência pela palavra “dindim”, que aparece em todas as respostas, diferente de “bufunfa”, que foi citada por 07 alunos. Entende-se, com isso, que o lexema “dindim” é mais usual para os Alunos, além de assumir outra referência na linguagem local, da qual os Alunos fazem parte: “geladim” - suco natural ou artificial colocado em um pequeno saco plástico que é mantido, geralmente, em um congelador para que ele se transforme do estado líquido para o estado gasoso, após isso estará pronto para o consumo. Mas no texto, o sentido denotativo do lexema “dindim” é dinheiro.



Outra resposta dada pelos **Alunos A, B, C, F e G** que foi a palavra “bufunfa” não é tão usual, daí, entende-se porque ela apareceu menos vezes nas respostas. Além disso, pode ser observado o uso de outros lexemas, tais como: “notas”, “Saldo” “apostou”, “valor”, mas por que os Alunos utilizaram essas palavras? Novamente, volta-se a teoria dos campos associativos que, como já foi dito, acaba sendo realizada uma confusão entre elemento linguístico com elemento extralinguístico, o que, provavelmente, é umas das possibilidades de acerto, tentando buscar compreender o significado da palavra “dinheiro” para, então, identificar os sinônimos desta no corpo do texto.

Quanto ao **Aluno H**, percebeu-se que usa as mesmas estratégias dos Alunos supracitados acima, porém, estendeu sua resposta para termos que comportam mais de um lexema: “Saldo Suficiente, sacar a grana, valor solicitado, liberação do didim”. Ele precisou situar sua resposta ao que acredita ser sinônimos em contextos mais complexos, nos quais o ser no mundo vem expressamente caracterizado: “saldo suficiente”, “valor solicitado” e “liberação do didim”, enquanto o verbo também aparece devidamente com seu sentido completo: “sacar a grana”. O que se pode entender é que o **Aluno H** buscou compreender o significado de “dinheiro”, fazendo associações das palavras “saldo”, “valor”, “liberação” e “sacar”, no entanto, elas não têm o mesmo significado.

A questão 11 traz também a seguinte alternativa:

b) Complete o enunciado abaixo com base no que você sabe sobre sinônimos.

“O uso de sinônimos ao longo de um texto nos ajuda a representar uma ideia, possibilitando...”

**Aluno A** – “o conhecimento de varias palavras que querem dizer apenas uma coisa”

**Aluno B** – “o entendimento do texto”

**Aluno C** – “o entende mento das pessoas”

**Aluno D** – “que ela não se repitar.”

**Aluno E** – “Que nós entendem a palavra com formas de palavras diferentes com o msm significado”

**Aluno F** – “o mesmo sentido de outras palavras”

**Aluno G** – “que todas as pessoa entenda”

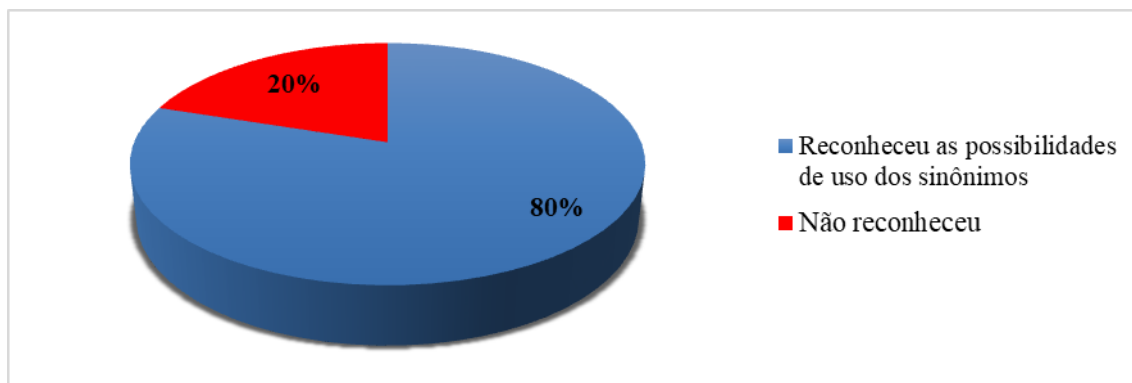
**Aluno H** – “a saber e como usa os caixas eletrônicos”

**Aluno I** – “o usso da palavra”

### Aluno J – “várias dúvidas e dificuldades”

O gráfico abaixo ilustra, quantitativamente, a percepção dos alunos:

**Gráfico 08:** refere-se à questão 11 “b” – a função da sinonímia



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Entre as respostas coletadas para essa questão apenas o **Aluno H** não respondeu de acordo com o que foi perguntado: “a saber como usar os caixas eletrônicos”.

Os demais **Alunos A, B, C, D, E, F, G e I** evidenciaram em suas respostas que compreendem a importância de como saber usar os sinônimos em um texto, porque imprimiram ao texto ideias como: compreensão, entendimento, saber usar as palavras, evitar repetição palavras que tem o mesmo sentido de outras palavras e, ainda, palavras que tomam formas de palavras diferentes, mas que têm o mesmo significado, o entendimento das pessoas (de quem lerá o texto, no caso do leitor).

Boa parte dos Alunos sabe explicar o uso dos sinônimos, em termos teóricos, contudo, o problema está no uso deste conforme o contexto.

Acerca da sinonímia lexical entre pares de palavras e expressões, Cançado (2015) expõe que definir essa relação envolve uma complexidade que vem sendo estudada há bastante tempo pelos estudiosos da linguagem e que ela não deve ser entendida como identidade de significados.

Com base no que a autora afirma no parágrafo anterior é que deve ser compreendido com um olhar mais apurado, investigativo do professor frente às dificuldades que os alunos apresentam quanto ao uso dos sinônimos, conseqüentemente, esse problema afeta diretamente a compreensão do significado do texto.

O **Aluno J** escreveu como resposta o seguinte: “várias dúvidas e dificuldades”. Essa afirmativa revelou o quanto pode ser complicado para os alunos, de um modo geral, escolherem entre várias palavras quais sinônimos se adequam melhor em um determinado texto.

Pode-se afirmar, então, que não há sinonímia perfeita, o que é comprovado quando é impossível usar os sinônimos em todos os contextos. Nesse sentido, Oliveira (2012), assim como Cançado (2015), pautada em Cruse (1986), convergem em seus estudos com relação ao fato de concordarem com a diferenciação entre um sinônimo e outro. Portanto, o que faltou aos Alunos foi justamente perceber em suas respostas essa diferença entre sinônimos.

As dúvidas e as dificuldades que muitos alunos enfrentam quando participam de atividades que envolvem o trabalho com sinônimos são decorrentes da falta de conhecimento quanto à compreensão do significado do texto e que, ao se depararem com sinônimos, podem tentar fazer a substituição de um sinônimo por outro em contextos distintos como recomenda Oliveira (2012).

As respostas dos **Alunos A, E e F** expõem, de modo explícito, que eles compreendem sinônimos como uma gama de palavras que apresentam um mesmo significado (sentido): **Aluno A** – “o conhecimento de varias palavras que querem dizer apenas uma coisa”; **Aluno E** – “Que nós entendem a palavra com formas de palavras diferentes com o msm significado”; **Aluno F** – “o mesmo sentido de outras palavras”. Isso ocorre porque não sabem que, o que se tem, é sinonímia gradual, visto que, mesmo as palavras que são identificadas como sinônimas são passíveis de sofrerem algum tipo de especialização de sentido ou de uso, como bem salienta Cançado (2015), embasada em Cruse (1996).

Ainda na questão 11, encontra-se a seguinte alternativa:

c) Releia as palavras que indicou no item a. Elas poderiam ser usadas no lugar de dinheiro em qualquer situação? Explique.

Os alunos responderam dessa forma:

**Aluno A** – “não, no caso da escrita, em alguns casos não podemos escrever uma nome no lugar do outro, Exemplo: numa prova da escola.”

**Aluno B** – “Sim. Por aquelas palavras são sinônimas de dinheiro”

**Aluno C** – “Sim. Por que elas tem algo em comun”

**Aluno D** – “Não, porque elas são palavras informais.”

**Aluno E** – “Sim, todas elas tem o msm siguinificado”

**Aluno F** – “Sim, Porque elas tem o mesmo sentido”

**Aluno G**– “Não, porquê nem todo mundo iria entender”

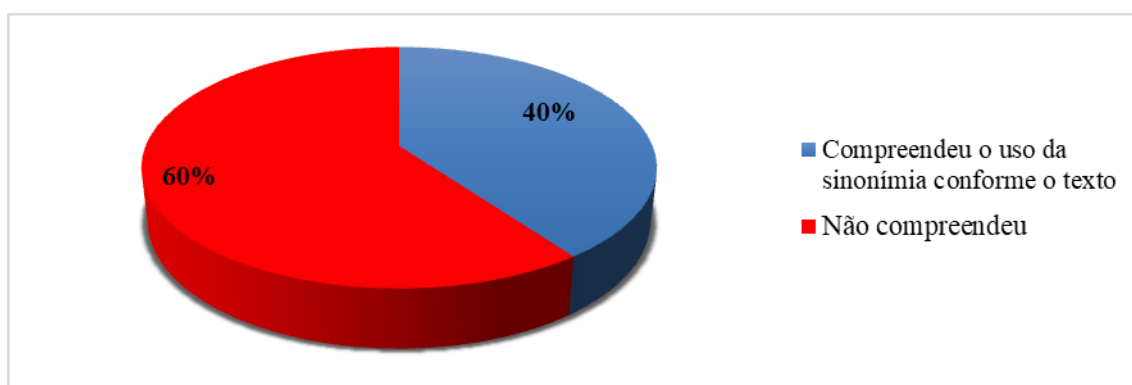
**Aluno H** – “sim exemplo Saldo suficiente poderia ser usado para falar pra um pessoa que o limite acabou”

**Aluno I** – “não Porque não pode usar gíria em todo lugar”

**Aluno J** – “em um lugar que ninguém possa ouvir, ou quando estiver em um lugar que tenha muita gente para não saber que tem dinheiro por ali”.

Veja o gráfico abaixo:

**Gráfico 09:** refere-se à questão 11 “c” – a relação entre o contexto e o uso de sinônimos



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

As respostas dos **Alunos A, D e I** afirmaram que as palavras indicadas no item **a**, da questão 11, não se adequam a todos os contextos e se assemelham na justificativa porque comungam da ideia de que elas são palavras que pertencem ao nível informal da linguagem.

Para situar especificamente essa informalidade, o **Aluno A** destaca, por exemplo: “não, no caso da escrita, em alguns casos não podemos escrever uma nome no lugar do outro, Exemplo: numa prova da escola”.

O **Aluno I** identifica também a linguagem informal, reconhecendo o uso de gíria no que tange os sinônimos e que, por isso, eles não se adequa a todas as situações, como pode ser visto em: “não Porque não pode usar gíria em todo lugar”.

O **Aluno D** aponta também para a negativa de que os sinônimos que foram usados na alternativa “**a**”, por estarem escritos na linguagem informal, não se

adequam a todas as situações. Embora o **Aluno G** tenha respondido também que não há como usar os sinônimos em todas as situações, ele apenas justifica afirmando: “Não, porquê nem todos iriam entender”. Essa resposta expõe, de modo objetivo, que o **Aluno G**, assim como os outros reconhecem o valor dos sinônimos para a compreensão do texto.

Os **Alunos B, C, E e F** responderam que as palavras encontradas na alternativa “a” podem ser usadas em qualquer situação, o que demonstra o desconhecimento da sinonímia como semelhança ou identidade de significado e, sim, como igualdade de significado, como salienta Cançado (2015), portanto, justifica-se com base no exposto respostas contendo as expressões: “mesmo sentido” e “mesmo significado”.

Embora o **Aluno C** tenha respondido: “[...]. Por que elas tem algo em comum”; ele reconhece que há uma similaridade semântica entre formas linguísticas, como salienta Marques (2011), pautada em Katz (1982). No entanto, ele não aponta o que seria esse “algo em comum”.

Os **Alunos H e J** deram respostas que não se enquadram ao que foi perguntado.

### 8.1.3 Compreensão da antonímia

A questão de número 12 que consta, também, na 2ª atividade aplicada tem por objetivo: explicar o significado dos provérbios e ditos populares, considerando a relação antonímica utilizada e sua adequação nas sentenças. Assim, está estruturada:

**Questão 12** – Leia estes provérbios e ditos populares:

- I. O homem faz e Deus desfaz.
- II. O barato sai caro.
- III. Fica o dito pelo não dito.

a) Explique o significado de cada um.

As respostas coletadas dos alunos foram as seguintes:

**Aluno A** – “I – uma coisa que uma pessoa, cria mais deus não gosta. II – É quando a gente faz alguma coisa e pensa que vai ser fácil.. III – aquele que menos sabe, tem mais histórias pra contar”.

**Aluno B** – “I – tipo o que deus não quer pra aquela pessoa e algo diferente do que o homem quer para si.

II – É que tem vezes que a gente compra caro pra vender e acaba vendendo bem barato”.

**Aluno C** – “e por uma palavra faz sentido com a outro”.

**Aluno D** – “I. por que tudo de ruim que o homem faz Deus desfaz.

II. por que pagamos hoje algo barato e a amanhã pagaremos caro. III ”.

**Aluno E** – “I – todo que agente faz um dia sefor coisa ruim deus desfaz.

II – o facil acaba sendo dificil. III – fica falado não explicado”.

**Aluno F** – “I. O que o homem faz de errado, Deus desfaz.

II. Quando compra algo barato e quebra rapido tem que compra de novo e sai mais caro. III. Falar em vez de ficar calado e não dizer nada”.

**Aluno G** – “1. Deus é mais poderoso.

2. Que o que a vida é raro. 1. Que as pessoa muito vezes não sabe o que diz”.

**Aluno H** – “I – eu entendi que o homem peca e Deus concerta.

II – eu entendi porque barato não presta é caro. III – porque o que falando é mesmo que não e dito porque ninguem liga”.

**Aluno I** – “I – Porque tudo que Deus faz de ruim o homem distroi.

II Ex Porque se voce compra algo muito talvez preste vai pascebi e caro”.

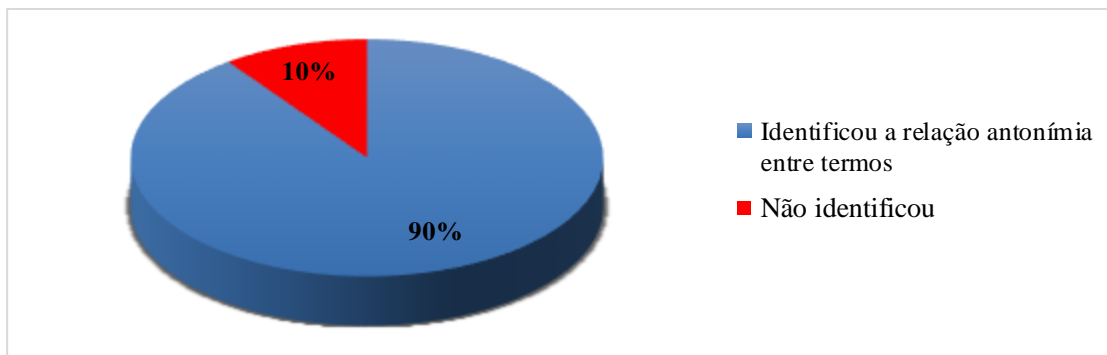
**Aluno J** – “I – que o homem cria uma coisa e Deus desfaz por uma melhor.

II – que tudo que falam que é barato é mais caro ainda. III – para prestar atenção no que disse e no que não disse”.

A partir dessas respostas, demonstra-se:

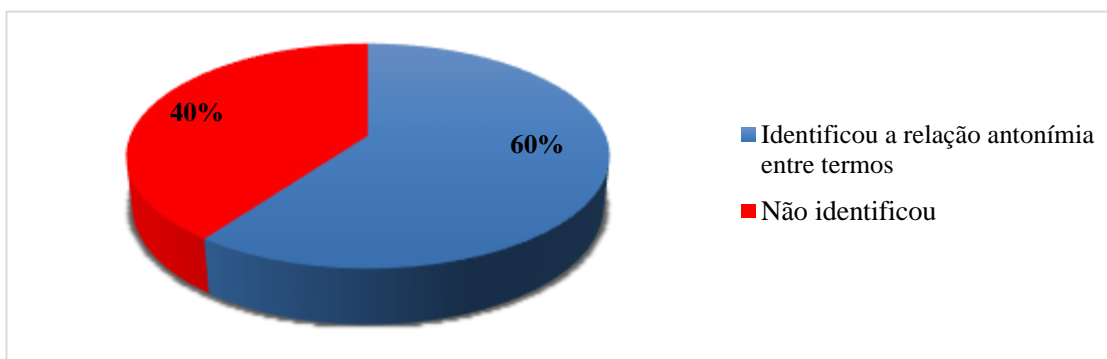
**Gráfico 10:** refere-se à questão 12 “a” (itens I, II e III) – compreensão da relação antonímica

#### Item I - O homem faz e Deus desfaz



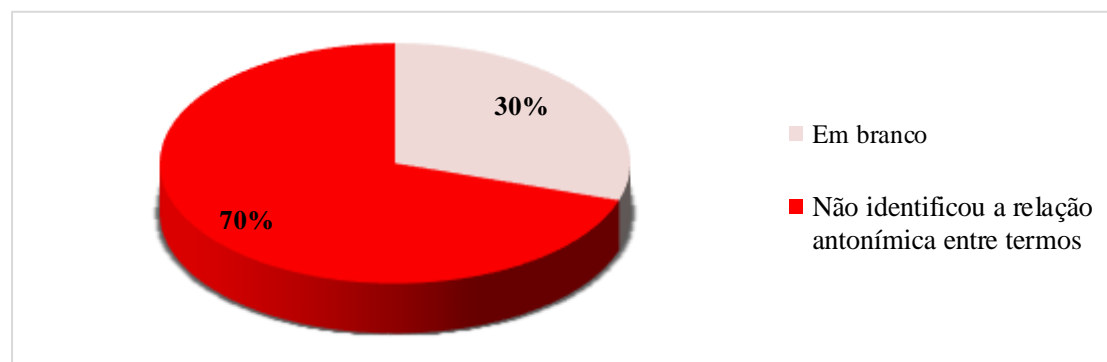
Fonte: pesquisa direta, 2019.

#### Item II - O barato sai caro



Fonte: pesquisa direta, 2019.

#### Item III - Fica o dito pelo não dito



Fonte: pesquisa direta, 2019.

Nas respostas, pode-se perceber no provérbio I que, de um modo geral, com exceção apenas do **Aluno C**, todos compreenderam o significado da expressão linguística: “Deus”, uma vez que suscita a força, o poder humano subjugado à força divina, aos poderes de Deus. A construção desse sentido atribuído ao texto tem raízes no que é defendido pela Semântica Cognitiva de que a representação do significado (sentido) é enciclopédica e, ainda, que a construção do significado é a conceitualização, como assim explicita Lenz (2013) pautada em Evans (2007).

No imaginário coletivo, na fala, partilham-se representações que envolvem ligação entre linguagem e constructos mentais que, por sua vez, representam ou codificam o conhecimento semântico do falante. Justifica-se, assim, que os Alunos representaram mentalmente o significado da palavra “Deus” - como um “Ser Superior”, capaz de ajustar a conduta do homem quando ele realiza atos negativos, impensados, que envolvem pecados. Enquanto a palavra “homem”, seu significado é tomado como um ser frágil, passível de erros, de optar por trilhar caminhos ruins, indesejados e mediante a este “Ser Maior”, que é “Deus”, o “homem” terá sua punição: suas ações serão desfeitas por “Deus”, que tudo comanda e escolhe sempre as melhores soluções para os problemas terrenos.

Apresentou-se conforme a Semântica Cognitiva, a ação mente-cérebro (TAMBA, 2006) na construção do significado do provérbio, além dos aspectos linguísticos, observou-se a influência dos aspectos psicológicos socioculturais e antropológicos, como assim arrola Lenz (2013), apoiada em Croft e Cruse (2004).

Em contrapartida, tem-se no mesmo provérbio para reforçar mais ainda o antagonismo entre termos o par de antônimos contraditórios ou antonímia de oposição contraditória, como classifica Oliveira (2012), alicerçado nos estudos de Lehrer (1974), e antonímia binária ou complementar, como defende Cançado (2015), pautada em Huford e Heasley (1983), por meio dos verbos: “fazer” e “desfazer”. Ambos os estudiosos destacam que a aplicabilidade de uma palavra neutraliza a aplicabilidade da outra. Nesse sentido, percebe-se que os antônimos contribuíram para que os Alunos compreendessem essa relação de contradição bem marcada no provérbio.

Marques (2011), ancorada em Katz (1982) salienta que a noção de antonímia se relaciona a casos especiais de incompatibilidade semântica, com base nessa premissa, analisa-se a incompatibilidade semântica entre os lexemas: “fazer” e “desfazer”: ambos possuem os componentes comuns (“+ ação, + decisão,



+atitude), mas se opõem, presumindo-se a incompatibilidade dos componentes semânticos [+construir] e [- construir]; ou [+existência] e [- existência]; ou, ainda, [+tomar forma] e [- tomar forma]. Percebe-se a antonímia, uma vez que, os pares de lexema apresentam cada um componente que se distingue, uma vez que são elementos incompatíveis no mesmo conjunto componencial.

O único Aluno que apresentou uma resposta que não está de acordo com o que foi exigido na questão foi o **Aluno C**, apontando para a falta de instrumentos necessários para a compreensão do significado do provérbio. Ele apenas respondeu a essa questão de um modo geral sem se referir, especificamente, a nenhuma das três sentenças, logo, sua resposta será considerada como inadequada nos três itens constantes dessa questão.

Quanto ao item II, da questão 12, os Alunos apresentaram mais dificuldade de compreensão do significado, como pode ser visto nas respostas: **Aluno B** – “É que tem vezes que a gente compra caro pra vender e acaba vendendo bem barato”; **Aluno G** – “Que o que a vida é raro; **Aluno I** – “Ex Porque se voce compra algo muito talvez preste vai pascebi e caro”. Como uma sentença simples construída basicamente em torno de duas palavras antonímicas – “barato” e “caro” – se mostrou de difícil compreensão para esses Alunos? Pressupõe-se que eles não conseguiram compreender a oposição de sentidos entre as palavras “barato” e “caro”, para então, situar sua resposta em um frase estruturada com ideias mais claras e objetivas.

Outra possibilidade que pode ser levantada foi que, em se tratando de relacionar a expressão linguística com seu sentido, a compreensão do significado pelos Alunos não se deu talvez devido ao pouco contato que eles têm, atualmente, na linguagem cotidiana com o uso dos provérbios, mesmo sendo uma representação da cultura popular brasileira, percebeu-se que essa nova geração de falantes desconhecem muitos dessas construções sentenciais e quando se deparam com elas desconhecem seu significado conotativo. Tal assertiva casa com o que Cançado (2015) afirma acerca do que é defendido pela Semântica Cognitiva, que o entendimento entre as pessoas ocorre porque elas reconstroem as representações mentais partindo do que os interlocutores utilizam para falar e que o sucesso da comunicação depende de partilhar representações.

Em termos de não compreensão da antonímia entre “barato” e “caro” considerando a análise sêmica, conforme Marques (2011), notou-se que os **Alunos**

**B, G e I** não consideraram o contraste do componente semântico [+ acessível] e [-acessível] entre ambos, ou seja, o entendimento dos Alunos sobre esses dois componentes semânticos seria essencial para que pudessem concluir que: para o consumidor, de imediato, o “barato” pode aparentar lucro, porque é mais acessível, mas, posteriormente, pode lhe custar um alto preço, pois devido à má qualidade do bem adquirido terá que ser substituído em um curto espaço de tempo. E, por outro lado, algo considerado “caro” e, por isso, menos acessível, pode apresentar uma maior qualidade e durabilidade, o que justificará, em longo prazo, o dinheiro investido.

Agora, parte-se para a análise do item III, da questão 12. Diferente do outro ditado popular da frase II, este é mais usual: Fica o **dito** pelo **não dito**, no entanto, a compreensão do significado da antonímia binária presente na sentença consta de respostas que não foram satisfatórias, que fugiram do sentido basilar do texto, revelando uma grande dificuldade dos Alunos de interpretar a relação antonímica estabelecida pelo emprego das duas palavras na sentença.

Caso os Alunos que responderam esse item da questão tivessem percebido que os lexemas “dito” e “não dito” são antônimos em decorrência da incompatibilidade dos componentes semânticos, com base em OLIVEIRA (2012): [AQUILO QUE É FALADO] e [AQUILO QUE NÃO É FALADO], as interpretações realizadas ganhariam um significado que não seriam incoerentes com o significado contido na sentença.

O travamento da compreensão textual pode ser comprovado nas respostas dos **Alunos A, E, F, G, H e J**. Todas as interpretações demonstram que não se deu a compreensão dos sentidos dos antônimos, prejudicando, assim, o entendimento de ambas as linguagens, a denotação e a conotação.

Além disso, os **Alunos B, D e I** não responderam a esse item da questão, o que evidenciou a falta de entendimento acerca do sentido da frase.

A questão 12 também é composta pela alternativa abaixo:

b) Podemos dizer que cada uma dessas frases foi construída com palavras de sentido oposto ou semelhante? Explique.

As respostas dos alunos foram as seguintes:

**Aluno A** – “oposto, o homem é muito diferente do homem, barato ao contrario de caro, pessoas que sabem, e não sabem”

**Aluno B** – “Semelhante por meio que.... sei lá ue são iguais, semelhantes tipo isso”

**Aluno C** – “por que uma sentido oposto remo com a outro”

**Aluno D** – “Oposto, por que faz é o oposto de defaz barato é o oposto de caro e fica dito é o oposto de não dito”

**Aluno E** – “oposto, pois só quem tem a facilidade de entender sabe e entende a real sentido”

**Aluno F** – “Opostos. Porque o significado de cada um é diferente”

**Aluno G** – “oposto, porquê tudo tem explicação”

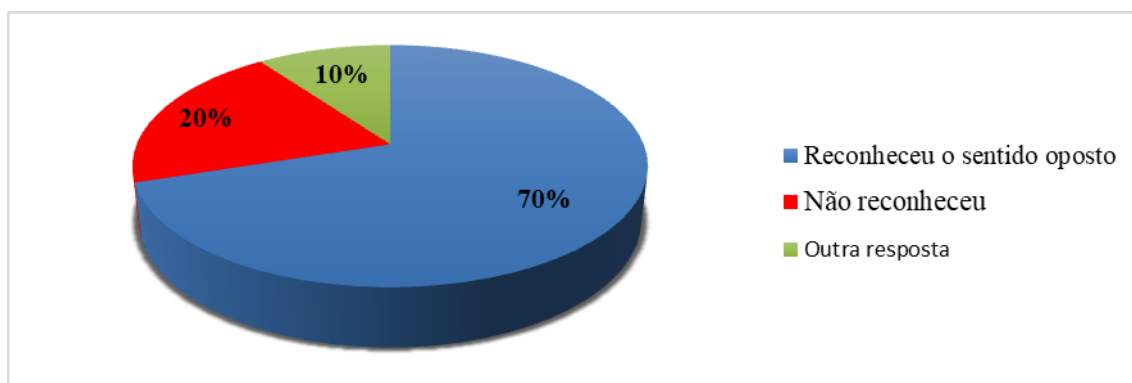
**Aluno H** – “*semelhante porque as palavras se parece e rima*”

**Aluno I** – “Oposto Porque a palavra desfaz após de faz. cara e oposte”

**Aluno J** – “oposto. Porquê tem significado diferente”

Evidenciam-se essas respostas, também, por meio do seguinte gráfico:

**Gráfico 11:** refere-se à questão 12 “b” – relação de contradição na antonímia



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Os **Alunos B** e **H** erraram a resposta, pois afirmaram que as frases da alternativa “a”, da questão 12 foram construídas com palavras semelhantes e não opostas, demonstrando que eles não compreenderam a relação antonímica.

Por outro lado, os demais Alunos afirmaram ao contrário, com exceção do **Aluno C**, que não respondeu se cada uma das frases da questão foi construída com palavras de sentido oposto ou semelhante, mas escreveu de imediato a justificativa: “por que uma sentido oposto remo com a outro”, resposta que mostra que o Aluno não se apropriou do significado do texto.

As justificativas de alguns Alunos apresentaram algumas falhas na estruturação adequada das respostas, percebeu-se, grosso modo, a compreensão

geral do que são antônimos, embora as explicações não estejam de acordo com o perguntado, como se constatou: **Aluno B** – “Semelhante por meio que.... sei lá ue são iguais, semelhantes tipo isso”; **Aluno E** – “oposto, pois só quem tem a facilidade de entender sabe e entende a real sentido”; **Aluno G** – “oposto, porquê tudo tem explicação”. Mediante o apresentado, pode-se afirmar que os Alunos reconheceram os antônimos, mas não souberam explicar essa relação oposta entre as palavras, fator que prejudicou a compreensão do significado das palavras, do texto.

E, para finalizar a questão 12, tem-se a alternativa a seguir:

- c) Se elas fossem construídas de outra maneira – por exemplo, “O barato pode ser desvantajoso” -, teriam o mesmo efeito? Explique

As respostas obtidas foram as seguintes:

**Aluno A** – “não, por que não tem o mesmo sentido de desvantajoso”

**Aluno B** – “Sim. Por que na minha opinião desvantajoso tem o mesmo significado”

**Aluno C** – “não. Por que não rema”

**Aluno D** – “Sim, por que colocaria o sinônimo da palavra oposta”

**Aluno E** – “Não, pois fala de maneira fácil para o Rapido entendimento.”

**Aluno F** – “Sim, Par que constituem o mesmo sentido”

**Aluno G** – “não porquê não tem muito coisa barato”

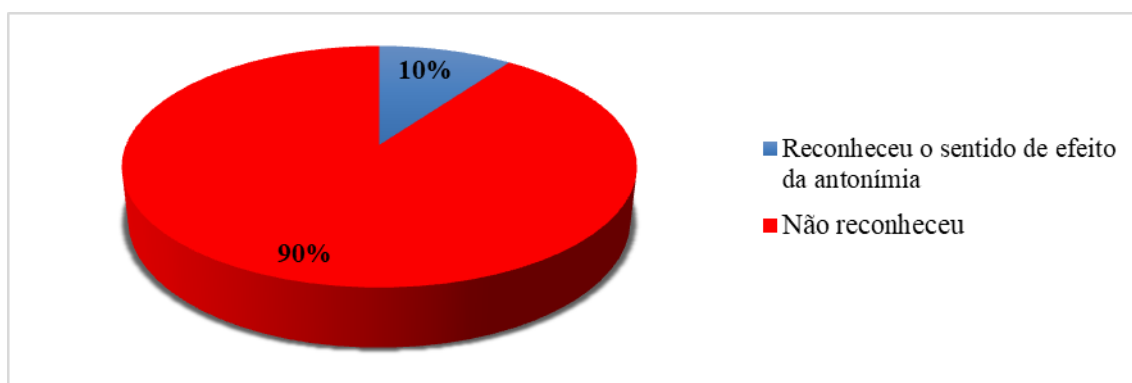
**Aluno H** – “sim, Só ta ria mais Explicando”

**Aluno I** – “Sim”

**Aluno J** – “Sim, porquê por um lado é bom mais por outro ruim. porquê vai ser barato mais não muito bom”.

O gráfico que segue sintetiza as respostas dos Alunos.

**Gráfico 12:** refere-se à questão 12 “c” – efeito de sentido da antonímia



Fonte: pesquisa direta, 2019.

Nessa alternativa, apenas o **Aluno A** conseguiu compreender o que foi pedido como resposta para a questão, como também entendeu que a palavra “desvantajoso” nada tem a ver com a força expressiva antonímica das palavras usadas nas frases da questão 12, conseqüentemente, o efeito de sentido da frase posta como exemplo no enunciado não seria o mesmo, todavia, os demais Alunos não perceberam isso, mas ao contrário, responderam que a palavra “desvantajoso” pode, sim, ser usada em substituição à palavra “caro”, ficando a sentença assim construída: “O barato pode ser desvantajoso”. Como se vê o efeito de sentido é notadamente outro.

A dificuldade de compreensão do significado das palavras influenciou nas respostas dos demais Alunos, nas quais podemos notar erros graves de compreensão, que chegam a afirmar que o lexema “desvantajoso” tem o mesmo significado de “caro” (**Aluno B**), que “desvantajoso” é sinônimo da palavra oposta, no caso, a palavra “caro” (**Aluno D**), porque constituem o mesmo sentido (**Aluno F**).

Os erros quanto à compreensão dos antônimos se aprofundaram em respostas mais incoerentes e desconectadas com o contexto da pergunta como pode ser visto em: **Aluno C** – “não. Por que não rema”; **Aluno E** – “Não, pois fala de maneira fácil para o Rápido entendimento.”; **Aluno G** – “não porquê não tem muito coisa barato”; **Aluno H** – “sim, Só ta ria mais Explicando”; **Aluno J** – “Sim, porquê por um lado é bom mais por outro ruim. porquê vai ser barato mais não muito bom; e o **Aluno I** que respondeu apenas “sim”, deixando uma lacuna a ser preenchida, acredita-se que ele não compreendeu em uma proporção bem maior do que os outros a antonímia, o que tornou mais dificultoso para ele compreender o significado de “desvantajoso” em substituição à palavra “caro”.

#### 8.1.4 Compreensão da metáfora conceptual

A questão 13, subdividida em “a”, “b”, “c” e “d”, trata da Metáfora Conceptual, permitindo ao aluno estabelecer relações de semelhança entre as palavras para entender o emprego da metáfora. Portanto, o objetivo da questão é compreender que a metáfora permite estabelecer associações e analogias entre as palavras e frases. A seguir, será exposta a questão aqui comentada:

**Questão 13** - Leia a tirinha a seguir:



a) As palavras pudim, quindim, doce de leite e algodão doce compõem um campo semântico. Que nome você daria a esse campo? Lembre-se de considerar o que elas têm em comum.

As respostas coletadas dos alunos são as que seguem:

**Aluno A** – Paixão

**Aluno B** – “Ambos são tipos de doces”

**Aluno C** – “Capo romanteco”

**Aluno D** – “Doces”

**Aluno E** – “doces ou açúcar”

**Aluno F** – “doce”

**Aluno G** – ““Eu entendi que esa palavra que eles falaram são tipo de doce. E é o que as formigas gostam”

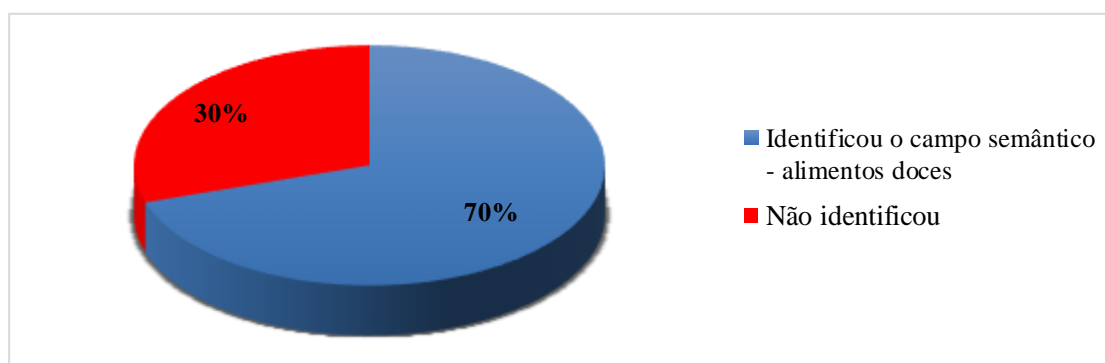
**Aluno H** - “eu daria a palavra romântico”

**Aluno I** – “Docis”

**Aluno J** – “De uma coisa doce e que agente se a pega a essa coisa como os dois da história eles se amam e inventa um nome e se começam a falar um com o outro por esses nomes”

Acerca dessas respostas, leia:

**Gráfico 13:** refere-se à questão 13 “a” – campo semântico



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

As respostas dos **Alunos B, D, E, F, G, I e J** apontaram para a compreensão do significado do texto, uma vez que conseguiram deslocar os sentidos de todas as palavras apontadas na questão, “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão doce” para apenas uma única palavra, “doce”. Eles desconsideraram a palavra que abarca as demais no campo semântico, que é o hiperônimo “alimentos”. Ferrarezi Jr (2008) destaca que esse deslocamento de um sentido para uma expressão, no âmbito da cognição humana, obedece a um critério que não é estrutural ou linguístico, mas cultural e que possibilita fazer comparações entre características atribuídas aos referentes representados pelo sentido costumeiro (o denotativo) e pelo outro sentido diverso (o conotativo), conforme a visão de mundo da comunidade que adota a metáfora.

Acredita-se, que isso ocorreu devido ao fato de que o próprio enunciado da questão influenciou nessas respostas. Nele, encontra-se a palavra “doce” por duas vezes, conseqüentemente, a representação mental dos Alunos por meio da linguagem processou de imediato essa palavra.

Além do mais, o enunciado orienta aos Alunos que considerem o que elas têm em comum, e trazendo para o que orienta a Semântica Lexical, pode-se apontar os seguintes componentes semânticos comuns entre as palavras “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão-doce”: [+ALIMENTO] [+DOCE] [+GULOSEIMA] ou [ALIMENTO DOCE].

Em contraponto ao que foi percebido pelos Alunos citados acima, os **Alunos A, C e H** consideraram em primeiro plano a linguagem conotativa do texto, compreendendo o sentido das palavras que representam o campo semântico dos alimentos doces como: “Paixão” (**Aluno A**), “Capo romanteco” (**Aluno C** - Campo romântico) e “eu daria a palavra romântico” (**Aluno H**).

Essa questão permitiu perceber que os Alunos compreenderam o enunciado buscando o significado do texto com base na linguagem conotativa e não na linguagem denotativa. O segundo grupo de **Alunos (A, C e H)** conseguiu compreender em termos de sentido conotativo que o texto fala de uma situação entre um rapaz e uma moça que estão enamorados, portanto, levando essa compreensão para um campo mais amplo utilizam os termos “paixão” e “romântico”, logo, observa-se que houve a compreensão do uso das palavras “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão-doce”, empregadas como metáforas. A forma como interpretaram os sentidos dessas palavras são externadas via estrutura linguística

dos Alunos que, por sua vez, concretizam-se em suas respostas nas quais evidenciam a compreensão do contexto em que foram empregadas tais palavras, no entanto, a questão está ancorada na linguagem denotativa, objetiva: Campo semântico dos alimentos doces.

A questão 13 aborda também a alternativa abaixo:

b) O que pode haver de semelhante entre as personagens da tirinha, o pudim, o quindim, o doce de leite e o algodão doce?

As respostas dos alunos foram as seguintes:

**Aluno A** – por que eles são doce, eles tem semelhante a doçura.

**Aluno B** – “Por que isso é um tipo de doce”

**Aluno C** – “que são palavras românticas careosas”

**Aluno D** – “por que eles são doces, muitos gostosos”

**Aluno E** – “eles são sensíveis e calmos e carinhosos”

**Aluno F** – “Que as personagens são um doce de pessoas, são simpática etc...”

**Aluno G** – “As formigas. Que cada um deles gosta desse tipo do palavra para chamar usar uns aos outros”

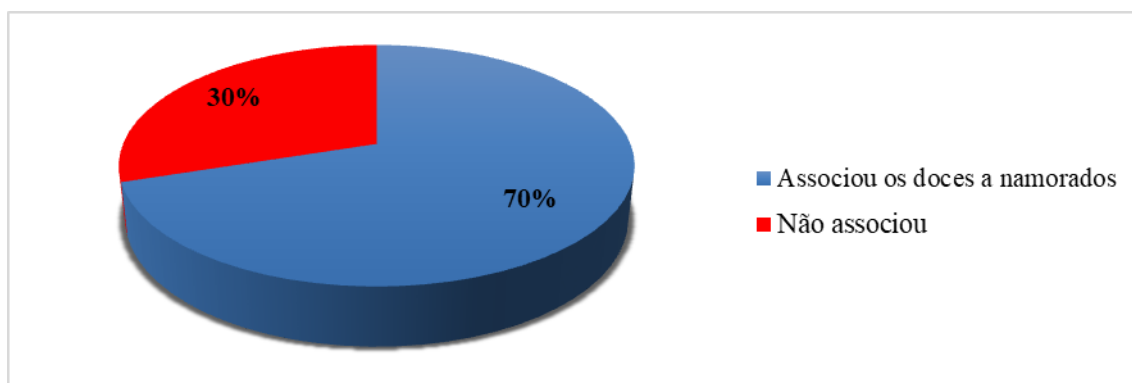
**Aluno H** – “por que pudim, quindim, doce de leite, algodão-doce são doce”

**Aluno I** – “todas são doces muitos gostosos”

**Aluno J** – “são doce e a pronuncia algumas delas são parecidas. Semelhante nele deve haver um romance entre eles”

Veja o que segue:

**Gráfico 14:** refere-se à questão 13 “b” - metáfora e associação de ideias



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.



Considerando as respostas dos **Alunos A, C, E, F e J**, notou-se, na interpretação da metáfora usada no emprego das palavras “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão-doce”, uma comparação das características que essas palavras apresentam com o tratamento verbal que o casal adota no relacionamento amoroso, a partir desse momento, a metáfora funcionou na mente dos Alunos, permitindo-lhes formularem representações linguísticas através do deslocamento dos sentidos convencionais, costumeiros das palavras apontadas na questão, para tomarem novos sentidos. O que ocorre, segundo Ferrarezi Jr. (2008), é uma interação de sinais e sentidos na expressão linguística metafórica que desperta sensações de beleza, sejam elas positivas ou negativas quando há compreensão e aceitação da metáfora, como pode ser constatado na comunicação adotada pelo casal do texto cujo objetivo é tão somente agradar um ao outro por meio de uma demonstração de amor e carinho. E, assim, os Alunos citados compreenderam o sentido do texto nesse viés de raciocínio apontado.

Com base no exposto, compreendeu-se, então, que os **Alunos C, E, F e J** utilizaram em suas respostas palavras que estão relacionadas a alguns conceitos principais que norteiam a teoria da metáfora conceptual, baseando-se em Sardinha (2007).

Na tentativa de compreensão do texto usaram a metáfora conceptual para conceitualizar de forma convencional um domínio de experiência humana em termos de outros, conforme defende Sardinha (2007) citando Lakoff (2002). No caso, as palavras “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão-doce”, pertencentes ao domínio do seu sentido, foram transportadas para o domínio de “AMOR e VIAGEM/RELAÇÕES AMOROSAS (em vez de AMOR) / OU DESLOCAMENTO (em vez de VIAGEM). Como demonstração de afeto, o uso das palavras “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão-doce”, logo, são interpretadas pelos **Alunos C, E, F e J**, no seu sentido metafórico (conotativo) como: **Aluno A** – por que eles são doce, eles tem semelhante a doçura. **Aluno C** – “que são palavras românticas careosas”; **Aluno E** – “eles são sensíveis e calmos e carinhosos”; **Aluno F** – “Que as personagens são um doce de pessoas, são simpática etc...” e o **Aluno J** – “são doce e a pronuncia algumas delas são parecidas. Semelhante nele deve haver um romance entre eles”. Como se nota, houve um uso expressivo de palavras que estão relacionadas ao campo da afetividade humana. Logo, evidenciam-se as relações

mantidas entres esses domínios, constituindo, desse modo, mapeamentos que, conforme o texto, podem ser identificados:

- os viajantes: o rapaz e moça , os namorados;
- mapa da viagem: planos futuros de vida a dois;
- destino da viagem: relação feliz a dois; e outros.

**Fonte:** Adaptado de Sardinha (2007).

E, ainda, em se tratando de domínio, pode-se destacar como domínio-fonte “viagem”, por ser concreto e servir de ponto de partida para conceitualizar algo, enquanto o “amor”, é o domínio-alvo que tange ao domínio abstrato, cujo desejo é contextualizar. Trazendo para o texto apresentado aos Alunos citados, compreende-se, de acordo com Sardinha (2007), que eles, num primeiro momento, fizeram uma “viagem” tentando compreender o significado conotativo das palavras, as metáforas, ou seja, as representações mentais. Os Alunos, na tentativa de compreensão do texto, trabalharam na construção de conceitos atrelados à experiência humana, no caso da tira, as metáforas permitiram processar inferências, que são os **desdobramentos** que partiram da metáfora conceptual: O AMOR É UMA VIAGEM, como mostra o exemplo:

- Para que essa viagem não seja longa e repetitiva é necessário que o casal cultive o carinho um pelo outro, tornando-a agradável.
- Para que essa viagem não fique cansativa, então o casal para dinamizá-la destina ao seu parceiro de viagem palavras que expressam afeto, dengo, carinho.
- Para que os namorados se sintam felizes, saber tratar bem verbalmente o companheiro é algo que contribui para gerar felicidade, satisfação e orgulho no casal.

**Fonte:** Adaptado de Sardinha (2007).

Considerando, ainda, os estudos de Sardinha (2007), pode-se pensar nesse uso metafórico das palavras “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão-doce”, que se classificam como metáforas primárias ou básicas, existentes em muitas culturas e influenciadas por aspectos físicos e se encaixam, também, ao significado construído no texto: AFEIÇÃO É CALOR, INTIMIDADE É PROXIMIDADE. Entre o

casal, há a necessidade de ‘manter acesa a chama da paixão’, uma expressão linguística que se manifesta naturalmente na linguagem corriqueira das pessoas, e isso, dá-se devido à metáfora conceptual, ou ainda, com base na outra metáfora, o significado do texto fica atrelado ao grau de intimidade que é demonstrado pelo casal, quando começam a destinar um ao outro as palavras de carinho empregadas na linguagem conotativa, sendo os cognomes, ou seja, os “apelidos” que se destacam na conversa entre o casal, aceitos culturalmente, fazem parte da linguagem popular e apresentam o valor conotativo de intensa proximidade entre os falantes da língua.

Os **Alunos B, H e I** compreenderam o texto, uma vez que, as suas respostas foram objetivas, destacando a palavra “doce” que é associada às personagens, sendo destacada pelo **Aluno I**: “todas são doces muitos gostosos”.

No entanto, os Alunos **C, E e G** não conseguiram alcançar o significado do texto relacionando as palavras “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão doce”, posto que, não as relacionaram à palavra “doce”. Os dois primeiros **Alunos (C e E)** destacaram, apenas, o lado afetivo que as palavras trazem para o tratamento entre os namorados, não se atentaram para o que, realmente, a questão pede como resposta. Já o **Aluno G** escreveu uma resposta que foge, ainda mais, do que foi perguntado na questão, evidenciando que ele não conseguiu compreender o significado do texto.

A questão 13 se estende também para a seguinte alternativa:

c) Podemos dizer que foi feita uma metáfora nessa tira? Por quê?

As respostas dos alunos são as que seguem abaixo:

**Aluno A** – Sim, por que estão sendo usadas palavras que têm outro sentido, diferente do dicionário.

**Aluno B** – “Sim, Porque ninguém é isso que as personagens tava falando”

**Aluno C** – “Sem. Por que essas palavras estão em sentido figurado”.

**Aluno D** – “Sim, por que o casal usou doces como adjetivos”.

**Aluno E** – “Sim, Porque eles não são feitos de açúcar”

**Aluno F** – “Sim. Porque as palavras foram usadas em sentido figurado”

**Aluno G** – “Sim, porquê a história já foi feita no sentido de história em quadrinho”

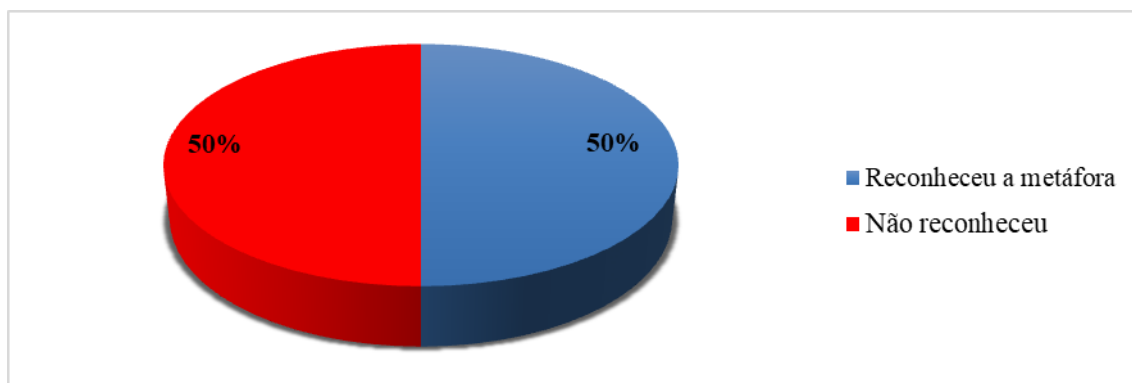
**Aluno H** – “.sim, porque as palavras estão com sentido é explicada”

**Aluno I** – “Sim, Por que as palavras não estão no sentido comum.”

**Aluno J** – “sim, por que as palavras eles estavam querendo se referir não está no sentido comum”.

Veja o gráfico, logo abaixo:

**Gráfico 15:** refere-se à questão 13 “c” – identificação da metáfora



**Fonte:** pesquisa direta, 2019.

Os **Alunos A, C, F, I e J** responderam que foi utilizada uma metáfora na tira, demonstrando que eles reconhecem quando um texto está escrito na linguagem conotativa, e que, em primeiro plano, também sabem identificar a linguagem denotativa. Nota-se, ainda, que nas respostas eles empregaram termos como “sentido figurado”, “sentido comum” e “outro sentido diferente do dicionário”, afirmações que revelam que os Alunos sabem o que é distinguir a linguagem denotativa da linguagem conotativa, embora, às vezes não consigam acertar em certas situações o significado de dadas palavras, termos ou o significado global do texto.

Constatou-se, também, que há uma confusão atrelada ao significado como pode ser visto em: **Aluno B** – “Sim, Porque ninguém é isso que as personagens tava falando”; **Aluno E** – “Sim, Porque eles não são feitos de açúcar. Nessas respostas, há uma dificuldade de compreensão dos Alunos no que diz respeito à compreensão do significado, uma vez que eles não conseguiram entender o sentido conotativo, metafórico das expressões linguísticas: “pudim”, “quindim”, “doce de leite” e “algodão-doce”, eles não transcenderam o sentido denotativo das palavras.

As respostas dos **Alunos D, G e H** são mais preocupantes porque não fizeram uma leitura mais profunda na qual pudessem ser constatado que buscaram compreender o texto: **Aluno D** – “Sim, por que o casal usou doces como adjetivos”;

**Aluno G** – “Sim, porquê a história já foi feita no sentido de história em quadrinho”;

**Aluno H** – “sim, porque as palavras estão com sentido é explicada”. As interpretações acerca do sentido metafórico das expressões mencionadas no parágrafo anterior foram descartadas por esses Alunos.

Embora o **Aluno D** tenha usado a palavra “doce” na resposta, o mesmo não a relacionou ao seu sentido, mas à sua função morfológica: “doços como adjetivos”. Ele poderia ter se atentado para que, normalmente, são usados os adjetivos na tentativa de compreender os significados dessas expressões linguísticas, de acordo com o contexto em que foram empregadas.

O **Aluno G** relacionou a tira à história em quadrinhos porque são parecidas quanto ao seu formato. No entanto, não expõe entendimento acerca do significado que extraiu do texto. Assim também, procedeu o **Aluno H**, que traz apenas uma curta resposta que menciona: “as palavras estão com sentido é explicada”.

O nível de compreensão dos **Alunos D** e **H** comprovou que a investigação acerca do significado ainda é um campo que merece ser pesquisado de fato, pois não se pode apenas culpabilizar a falta de interesse do Aluno, a pouca habilidade de leitura e interpretação textual que ele tem, mas, sobretudo, criar condições para que esse Aluno possa conhecer cada vez mais como pode fazer uso da língua em diferentes situações de sua vida e que conhecer essas diferentes nuances que as palavras, expressões, que os textos assumem é algo natural da língua portuguesa.

Observou-se que o **Aluno H** preferiu apenas se manter na superfície do texto: “sim, porque as palavras estão com sentido é explicada”, a construção da resposta centraliza-se nas palavras “sentido” e “explicada”. Faltou a esse Aluno, no âmbito da cognição, comparar características atribuídas aos referentes representados pelos dois sentidos em questão, de acordo com a visão de mundo da comunidade que adota a metáfora, assim defende Ferrarezzi Jr. (2008). No caso da comunidade à qual pertencem os Alunos, é comum os namorados se tratarem utilizando palavras que demonstram carinho.

Essa dificuldade advém do fato desses Alunos não conhecerem muitas vezes o significado de algumas metáforas. Embora as metáforas conceptuais sejam culturais, de refletirem a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas, construídos em uma determinada cultura, portanto, tais metáforas não dependem da vontade particular dos indivíduos, assim defende Sardinha (2007). Dessa forma, observou-se que os Alunos que não compreenderam o sentido

conotativo do texto foram motivados pela falta de conhecimentos prévios acerca do conteúdo abordado na tira ou pela desmotivação, dificuldade de leitura e de interpretação textual, as transformações culturais que a sociedade vem passando nas quais a linguagem, costumes, maneiras de pensar e agir, atuar no mundo tem sofrido grandes mudanças, dentre outros motivos.

Finalizando a questão 13 tem-se a seguinte alternativa:

d) Por que as formigas atacaram o casal de namorados? O que elas entenderam da conversa deles?

Respostas coletadas dos alunos:

**Aluno A** – “por que as formigas gosta de doces, elas entenderão que eles eram doce”.

**Aluno B** – “Elas (formigas) entenderam que eles eram doces (os iguais eles falavam)”

**Aluno C** – “porque eles estavam falando de comedo que tem açúcar porque formiga gosta de açucas que eles eram açucas doces”

**Aluno D** – “por que elas acharam que eram doces. Elas entendera no sentido literal”

**Aluno E** – “Porque eles tavam falando em açúcar, que elas estavam comendo alguma coisa doce ou eles mesmo seriam o doce”

**Aluno F** – “Eles atacaram porque pensavam que eles eram doces. Pensaram que eram realmente doces”.

**Aluno G** – “Elas entenderam que as palavras pudim, quindim, doce de leite e algodão-doce. Era o eles lavam comendo o que elas pensava pq elas gostam de doce.

**Aluno H** – “porque eles estão falando de comida doce”

**Aluno I** – “Por eles so se chamavam decais doces então as formigas perssaram que eles eram doces as formigas então atacaram.

**Aluno J** – “porque eles falaram em doce: em comida”

O objetivo dessa questão é demonstrar que não se deve tomar a palavra apenas em seu sentido denotativo, mas também no sentido conotativo, para que não ocorra equívoco como esse demonstrado na tira.

Todos os Alunos compreenderam que as formigas consideraram o significado da palavra “doces” no “sentido literal”, como bem respondeu o **Aluno D**, e

por não entenderem a metáfora, atacaram o casal de namorados acreditando que de fato eles eram os doces, o alimento preferido delas.

Ferrarezi Jr. (2008) aponta em seus estudos as possibilidades cognitivas e culturais de analogia conforme os elementos envolvidos, bem como a possibilidade de substituição do sentido costumeiro de uma palavra pelo sentido da outra. O que se verifica nas repostas de todos os Alunos, no entanto, o **Aluno H** não conseguiu, posto que, faltou a ele estabelecer essas conexões entre sentido denotativo e sentido conotativo e, acionar assim, a possibilidade cognitiva e cultural de analogia.

O cruzamento de características de referentes, que pode ser denominado apenas como criar analogias, pode ser expresso em forma de uma representação linguística e, assim, provocar a sensação de encantamento, de beleza, conforme pontua Ferrarezzi Jr.(2008). Em síntese, ele defende quatro propriedades que podem ser verificadas nas metáforas: **a estrutura**, que consiste em cruzar e deslocar sentido; **a cognição**, que é a capacidade mental de criar analogias; **a cultural**, diz respeito à visão de mundo; e **a estética**, que corresponde à sensação de beleza. Tais propriedades se encaixam no significado do texto lido pelos Alunos da pesquisa, uma vez que a história apresentada permite estudar a metáfora, a partir dessas quatro propriedades. Os Alunos que acertaram essa questão conseguiram acionar, mesmo que de forma inconsciente, essas propriedades da metáfora.

Com base nas análises realizadas, percebeu-se que os Alunos pesquisados demonstraram dificuldades acerca da compreensão do fenômeno semântico do significado, nas quais demonstrou que parte deles cometem confusão ao lidar com a linguagem denotativa em confronto com a linguagem conotativa, daí decorrem erros quanto à compreensão do significado do texto, embora parte das respostas não puderam ser quantificadas, mas qualificadas devido à natureza das questões que foram propostas na pesquisa, essas permitiram possibilidades de respostas que, tendenciosamente, não poderiam se afastar tanto do significado das palavras, dos textos trabalhados.

Observou-se, que parte dos alunos apresentou uma compreensão acerca da denotação e da conotação, no entanto, na concretização de suas respostas, o trabalho com a leitura, a interpretação e, por fim, transpor para a escrita essa compreensão se tornou, algumas vezes falha.

As dificuldades de compreensão dos significados conotativos das palavras,

termos e textos mostraram-se mais acentuadas nas respostas dos Alunos participantes da pesquisa. Por que isso ocorreu? Acredita-se, que para os Alunos, o alcance do significado da metáfora é bem mais complexo, uma vez que eles sejam guiados, inconscientemente, pelos princípios da Semântica Lexical e da Semântica Cognitiva, enfrentaram entraves como: de organização de ideias, déficit na leitura, na interpretação textual e na aquisição do código escrito da língua, bem como muitos não conseguiram acionar os conhecimentos de mundo como forma primeira e básica de adquirir e se apropriar aos poucos do conhecimento sistematizado não só da língua. Outras demandas influenciam nessa problemática, no entanto, não é o foco dessa pesquisa tentar investigá-las.

A compreensão dos Alunos acerca do fenômeno do significado evidenciado aqui, nessas análises, só configura um pequeno recorte mediante a grandiosidade desse fenômeno linguístico. Esse conhecimento deve ser aprofundado e investigado nas salas de aulas devido à relevância para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, especialmente, por tratar da compreensão do significado do texto. Os alunos que conseguirem adquirir as ferramentas necessárias, a denotação e a conotação para desenvolver as habilidades de interpretação textual, enfrentarão menos dificuldade na compreensão do significado do texto.

Após essas considerações, apresenta-se, a seguir, uma proposta de intervenção com vistas a minimizar os problemas apontados no decorrer das análises sobre a compreensão do significado do texto, tendo como ferramentas essenciais o conhecimento acerca da denotação e da conotação.

## **8.2 Proposta de Intervenção**

A presente proposta objetiva instigar os alunos de 8º ano do Ensino Fundamental à reflexão acerca do fenômeno semântico do significado, para que eles possam se apropriar gradativamente da compreensão do significado do texto, considerando a relevância da linguagem denotativa e conotativa para a construção desse conhecimento. Dessa forma, poderão minimizar as dificuldades que travam a compreensão do significado do texto, constatadas no decorrer da pesquisa em pauta.

Para elaboração da proposta, buscou-se estruturar as atividades contemplando diferentes gêneros textuais, por acreditar que o trabalho com a leitura



de forma planejada, frequente e intensa, favorece a aprendizagem dos alunos de maneira mais lúdica e dinâmica, tornando o ambiente em sala de aula mais acolhedor, instigante e prazeroso.

As atividades foram organizadas por meio de sequências didáticas que permitirão aos alunos partirem em primeiro plano dos conhecimentos que já possuem, para então ampliá-los com vistas a se apropriarem da denotação e da conotação como ferramentas para construção do significado do texto. Desta feita, as atividades propostas têm como ponto central um enfoque reflexivo acerca da denotação e da conotação, trazendo atividades específicas que trabalham com a conotação e a denotação: os hipônimos e hiperônimos, sinônimos, antônimos e metáforas.

## DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO

### **OBJETIVOS:**

- ✓ Reconhecer quando as palavras e textos estão estruturados na linguagem denotativa e na linguagem conotativa.
- ✓ Identificar a linguagem conotativa na formação das expressões populares, explicando que elas significam.
- ✓ Distinguir a linguagem denotativa da linguagem conotativa;
- ✓ Interpretar os efeitos práticos, estéticos e cognitivos obtidos no uso da linguagem conotativa.

### **MÓDULO 1**

#### **METODOLOGIA:**

- Início da aula com uma conversa informal na qual os alunos poderão falar sobre o que compreendem sobre a expressão popular “Pisou na bola”, possibilitando à turma refletir sobre o que é a denotação e a conotação e a relação entre ambas.
- Em seguida, sugerir à turma que dê outros exemplos de palavras ou frases empregadas na linguagem denotativa e conotativa, anotando as sugestões no quadro e depois discutindo com a classe as possíveis interpretações.

- Destacar os gêneros textuais nos quais são mais comuns o emprego da linguagem denotativa e da conotativa.
- Trabalhar com textos que utilizam a linguagem denotativa e a conotativa, explorando a relação dos dois tipos de linguagem.

Um pouco de teoria...

Diz-se que ocorre **denotação** sempre que uma palavra (expressão ou frase) está em seu sentido principal, convencional, dicionarizado.

Diz-se que ocorre **conotação** sempre que, em um contexto, uma palavra (expressão ou frase) está em sentido figurado, diferente do usual.

(MESQUITA, Roberto Melo. Gramática da língua portuguesa. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009, p.661).

**Atividade proposta aos alunos:**

1. Ao consultar o significado da palavra iluminar em um dicionário, veremos que ela apresenta vários sentidos. Entre esses sentidos, o mais usual ou comum é **encher de luz; tornar claro**. Veja o verbete a seguir:

**Iluminar** v. {mod. 1} t.d. e pron. **1** encher (-se) de luz: tornando (-se) claro **2** fig. tornar (-se) instruído, esclarecido; ilustrar (-se) **3** fig. (fazer) ficar claro como a luz; abrilhantar (-se) [...].

Antônio Houaiss; Mauro de Salles Villar. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, p.418.

- a) Analise o emprego dessa palavra na frase abaixo e depois responda: o rosto de uma pessoa tem a capacidade de encher algo de luz ou tornar algo claro?

O rosto do pai **se iluminou** vendo de perto a filha brincar alegremente no quintal de casa.

- b) A expressão **se iluminou** (na alternativa **a**) foi usada com qual dos três sentidos apresentados no verbete?

c) Agora leia a frase a seguir e identifique com qual dos sentidos do verbete a expressão em destaque foi empregada.

Deitei-me na cama, acendi o abajur e o quarto se **iluminou**.

Adaptado de: Tavares; Brugnerotto (2012, p.187).

2. Após ouvir as letras das canções abaixo, busque destacar e explicar a(s) passagens do texto(s) que apresentam a linguagem conotativa:

### a) Condor

Oswaldo Montenegro

Quando voa o condor  
 Com o céu por detrás  
 Traz na asa um sonho  
 Com o céu por detrás  
 Voa condor  
 Que a gente voa atrás  
 Voa atrás do sonho  
 Com o céu por detrás

Quando voa o condor...  
 Ah, que o voo do condor no sol  
 Trace a linha da nossa paixão  
 Eu quero que seja  
 mostrada no meio da rua e rolando no chão  
 Ah, que a gente despedace em luz  
 Ah, que Deus seja o que quiser  
 Explode a cabeça  
 com olho de bicho  
 mas com um coração de mulher

Quando voa o condor...

Ah, se fosse como a gente quer  
 Ah, e se o planeta explodir  
 Eu quero que seja  
 em plena manhã de domingo  
 e que eu possa assistir  
 Ah, que a miserável condição

da raça humana procurando o céu  
 levante a cabeça  
 e ao levantar por encanto  
 escorregue o seu véu

Quando voa o condor...

### **b) O Tempo Não Para (Cazuza)**

Disparo contra o sol  
 Sou forte, sou por acaso  
 Minha metralhadora cheia de mágoas  
 Eu sou um cara  
 Cansado de correr  
 Na direção contrária  
 Sem pódio de chegada  
 Eu sou mais um cara

Mas se você achar  
 Que eu tô derrotado  
 Saiba que ainda estão rolando os dados  
 Porque o tempo, o tempo não para

Dias sim, dias não  
 Eu vou sobrevivendo sem um arranhão  
 Da caridade de quem me detesta

A tua piscina tá cheia de ratos  
 Tuas ideias não correspondem aos fatos  
 O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado  
 Eu vejo um museu de grandes novidades  
 O tempo não para  
 Não para, não, não para

Eu não tenho data pra comemorar  
 Às vezes os meus dias são de par em par  
 Procurando agulha num palheiro

Nas noites de frio é melhor nem nascer  
 Nas de calor, se escolhe: é matar ou morrer  
 E assim nos tornamos brasileiros  
 Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro  
 Transformam o país inteiro num puteiro  
 Pois assim se ganha mais dinheiro

A tua piscina tá cheia de ratos

Tuas ideias não correspondem aos fatos  
O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não para  
Não para, não, não para  
Dias sim, dias não  
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão  
Da caridade de quem me detesta

A tua piscina está cheia de ratos  
Tuas ideias não correspondem aos fatos  
O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não para  
Não para, não, não para.

3. Identifique, nos pares de textos a seguir, o significado das palavras **doce (a)** e **enferrujados (b)**, e explique se elas apresentam linguagem denotativa ou linguagem conotativa.

a)



e a vida?  
E a vida o que é, diga lá, meu irmão?  
ela é batida de um coração?  
ela é uma doce ilusão?  
[...]  
Luiz Gonzaga Júnior.

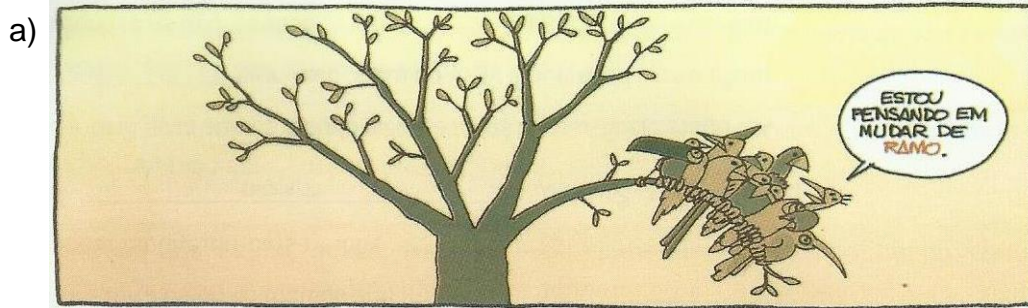
b)

[...]  
Essas ilhas verdes estão longe de serem paraísos. Durante o passeio, a reportagem viu brinquedos de parquinhos **enferrujados**, lixo na natureza e perigos como pontes esburacadas.  
Chico Felitti



Fonte: Tavares; Brugnerotto (2012, p.188).

4. Informe se as palavras destacadas foram usadas no sentido denotativo ou conotativo.



- b) Não seja **bonzinho** pense mais em você.  
 c) Eles no puseram no **olho** da rua.  
 d) Meus **olhos** estão ardendo por causa da poluição.  
 e) Guardou as **sementes** das frutas, pois pretendia começar a formar um pomar.



- g) Nesse querer sempre mais está a **semente** da discórdia.  
 h) **Nuvens** cinzentas formaram-se e desabou a tempestade.  
 i) Ele sempre vem com umas desculpas **esfarrapadas**.

Fonte: Terra; Cavalleto (2009, p.70).

## HIPERONÍMIA E HIPONÍMIA

### OBJETIVOS:

- ✓ Compreender a hiponímia como uma relação instituída entre palavras, ou seja, uma relação hierárquica que há entre um significado do termo específico, o hipônimo, e o significado do termo mais genérico, o hiperônimo;
- ✓ Distinguir o hipônimo do hiperônimo.

## MÓDULO 1

### METODOLOGIA:

- Dialogar com a turma sobre o que pensam acerca do significado das palavras, questionando: O que significa a palavra hierarquia? Será que as palavras quanto ao seu significado obedecem uma relação de hierarquia entre elas?
- Escrever no quadro uma lista de quatro palavras com sentido mais geral – peixe, flor, fruta, mamífero (hiperônimos), para os alunos escreverem as palavras que se relacionam a elas com sentido mais específico (hipônimos).
- Após as explicações dadas, trabalhar atividades acerca da hiponímia e da hiperonímia, possibilitando aos alunos refletirem sobre essa relação hierárquica entre as palavras.

### FIQUE POR DENTRO!

#### HIPERONÍMIA E HIPONÍMIA

Chama-se **hiperônima** a palavra que possui um sentido mais geral com relação a outras de sentido mais específico. Por exemplo:

- Peixe é hiperônimo de sardinha, atum, cação;
- Flor é hiperônimo de rosa, cravão, violeta, margarida;
- Dizer é hiperônimo de murmurar, ironizar, explicar.

Os hiperônimos têm importância destacada principalmente em definições.

**Hipônimas** são palavras de sentido mais específico com relação a outras de sentido mais geral. Por exemplo:

- girafa, morsa são hipônimos de mamífero;
- maçã, pera, tomate são hipônimos de fruta;
- piano, violino, saxofone são hipônimos de instrumentos musicais;
- martelo, chave de fenda, chave inglesa são hipônimos de ferramentas.

(MESQUITA, Roberto Melo. Gramática da língua portuguesa. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009, p.125).

#### Atividade 01 proposta aos alunos:

1. Complete as frases com o hiperônimo adequado.
  - a) Estava rodeada pelos filhos, sobrinhos... Há muitos anos ela se habituara a trazer doces no Dia das Bruxas. Ela se divertia com aquilo. As \_\_\_\_\_ simplesmente enlouqueciam.
  - b) No sítio ouvíamos ruídos o tempo todo... Mas eram papagaios, periquitos, sabiás,

bem-te-vis, tucanos. A arborização era tanta e tão bem distribuída que era o recanto preferido das \_\_\_\_\_ .

c) Nunca se ouviu falar tanto em enchentes, calor excessivo em algumas partes do planeta, assim como frio excessivo, derretimento de placas enormes de gelo, \_\_\_\_\_ que vem preocupando a população cada vez mais.

**Fonte:** Terra; Cavallette (2009, p.69).

2. Leia a notícia abaixo:

**Motorista irregular testa a sorte ao pegar a estrada**  
**Em geral, o condutor sabe que está errado, mas prefere arriscar e viajar**  
*Rosângela de Moura*

Os motoristas sabem que estão errados, mas empolgados com a viagem, arriscam-se nas estradas e acreditam na sorte para não serem parados pela polícia. A *Folha* acompanhou, no dia 30 de dezembro, uma *blitz* na rodovia Anchieta e constatou que excesso de passageiros, documento irregular, veículo rebaixado e com “insulfilm” fora da especificação são irregularidades bem comuns.  
 (Folha de S. Paulo, 7/10/2007. IN: MESQUITA, Roberto Melo. Gramática da língua portuguesa. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009, p.125).  
 \*insulfilm: é um laminado de poliéster variável em coloração, metalização e espessura; é adesivado, aplicável em vidro.

a) Localize no texto a palavra que exerce a função de **hiperônimo** com seus respectivos **hipônimos**.

b) Justifique por que a palavra apontada na alternativa **a** é hiperônima e as demais expressões são hipônimas.

**Fonte:** Adaptado de Mesquita (2009, p. 126.)

3. Organize as palavras embaralhadas de forma que a sequência se estruture do termo mais genérico, o **hiperônimo**, para o termo mais específico, o **hipônimo**.

Animal- Eletrodoméstico- Flor- Árvore  
 -Gente - Fusca – Maçã -Pastor  
 alemão - Esporte - Fruta – Mangueira  
 – Veículo – Onça- Criança -  
 Liquidificador -Carro- Cachorro –  
 Vegetal- Rosa – Mamífero –Natação.

4. Escreva no quadro palavras que estabeleçam relação de significado entre o termo que apresenta o significado mais abrangente (hiperônimo) e os termos que contêm significados mais específicos (hipônimos).



| Veículo | Flora | Alimentos | Profissões |
|---------|-------|-----------|------------|
|         |       |           |            |

5. Preencha os espaços em branco, utilizando os conhecimentos que você adquiriu acerca dos hiperônimos e dos hipônimos:

1. \_\_\_\_\_ é hiperônimo de cachorro e cavalo.
2. \_\_\_\_\_ é hiperônimo de batata e cenoura.
3. \_\_\_\_\_ é hiperônimo de estrelas e planetas.
4. \_\_\_\_\_ é hiperônimo de chave de fenda e alicate.
5. \_\_\_\_\_ é hiperônimo de catapora e bronquite.
6. \_\_\_\_\_ é hiperônimo de rádio, televisão, jornal, internet...
7. \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ são hipônimos de cor.
8. \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ são hipônimos de verdura.
9. \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ são hipônimos de flora.
10. \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ são hipônimos de doença.

## SINONÍMIA

### OBJETIVOS:

- Compreender que a sinonímia marca a relação de semelhança de sentido que pode haver entre as palavras.
- Empregar adequadamente a sinonímia em palavras e textos.
- Compreender que não há sinonímia perfeita entre palavras, a troca de um sinônimo por outro acarreta alguma alteração no significado do texto.

### MÓDULO 1

#### METODOLOGIA:

- Iniciar a aula com uma conversa coletiva, de modo que os alunos possam compartilhar impressões ou levantar hipóteses sobre o questionamento: O que é sinonímia? Que tipo de relação existe entre palavras que são consideradas sinônimas? Podemos substituir uma palavra por outra sem alterar o sentido do que

está sendo dito? Ou seja, podemos usar diferentes palavras para expressar um mesmo sentido, uma mesma coisa, ideia ou sentimento? Existem sinônimos perfeitos? Você sabe formular uma lista de sinônimos? É fácil encontrar sinônimos?

- Trabalhar com as frases: Ele passou o dia todo me **chateando**/ Ele passou o dia todo me **enchendo**; explorar a relação sinonímica entre ambas.
- Apresentar os verbetes de dicionário dos verbos **chatear** e **encher** através de leitura (em dupla).
- Explorar a estrutura e as características de um verbete de dicionário (abreviaturas, enumeração, acepções, etc);
- Discutir com os alunos o que perceberam nas diferentes acepções acerca dos verbos **chatear** e **encher**.
- Aplicar e orientar à turma na resolução de exercícios acerca da sinonímia.

### FIQUE POR DENTRO!

**Palavras sinônimas:** são aquelas que têm significados semelhantes, podendo uma substituir a outra em determinados contextos.

Porém, não existem sinônimos perfeitos, pois sempre há pequenas diferenças de sentido entre uma palavra e outra. Veja:

**A. Morrer e fenecer**

- **Morrer:** perder a vida
- **Fenecer:** perder a vida, mas em alguns casos pode ser empregado com o significado de “extinguir aos poucos”. Exemplo: **O rosado da face da menina feneceu após o verão.**

**B. Chamar, clamar, bradar, gritar** – por terem a mesma origem (clamar), esses verbos são considerados sinônimos, mas o emprego de cada um ocorre em situações ou contextos diferentes e também com intensidades diferentes. Exemplos:

**A professora chamava pelos alunos em ordem alfabética.**

**A multidão clamava por justiça.**

**A multidão bradava contra o governo.**

(BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHERZI. Português. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015, p.299).

### Atividade proposta aos alunos:

As questões de 1 a 2 foram adaptadas de Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015, p.177-178-179-180).

1. Analise, agora, os verbetes de dicionário de dois dos verbos usados na frase que foram escritas no quadro pelo professor: **chatear** e **encher**.

**CHATEAR**      *Datação: 1913*

Verbo transitivo direto, intransitivo e pronominal

**1. Uso: informal.**

Causar aborrecimento(a) ou aborrecer-se; apoquentar(-se), amolar, amolar(-se), irritar(-se)

Exs.: *c. o próximo até mais não mais poder/ ironiza só para c./ c.-se com ninharias*  
transitivo direto, intransitivo e pronominal

**2. Uso informal.**

Causar tédio (a) ou entediar-se; enfadar, cacetear, paulificar

Exs.: *c. o público com uma lenga-lenga/ a repetição chateia/ c.-se em reuniões formais*

intransitivo

**3. pôr-se de cócoras; abaixar-se, agachar-se**

intransitivo

**4. tornar-se submisso; rebaixar-se, humilhar-se**

intransitivo

**5. correr (o animal) velozmente o rente ao chão****Sinônimos/variantes:**

Ver sinonímia de *cacetear*

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua português. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

**ENCHER**      *Datação: s XIII*

Verbo transitivo direto e pronominal

**1. ocupar o espaço de; ser o conteúdo de; tornar(-se) cheio**

Exs.: *e. o copo/ a banheira encheu-se rapidamente*

transitivo direto

**2. consumir toda a disponibilidade de; ocupar, tomar**

Ex.: *o trabalho enche seu tempo*

transitivo direto e pronominal

**3. aplacar a fome, a sede de;**

saciar(-se), fartar-se

transitivo direto

**4. cumprir ou executar (tarefa, obrigação etc)**

transitivo direto

**5. irradiar-se ou espalhar-se por**

Ex.: *seu perfume encheu o ambiente*

transitivo direto

6. existir ou apresentar-se em considerável quantidade em  
Ex.: *multidões enchem as praças*  
bitransitivo

7. impor carga excessiva; sobrecarregar, cumular  
Ex.: *encheu o acusado de perguntas*  
intransitivo

8. tornar-se paulatinamente cheio  
Ex.: *a maré encheu*  
Transitivo direto, intransitivo e pronominal

9. Regionalismo: Brasil. Uso: informal  
entediar(-se), aborrecer(-se)  
Exs.: *não me venha e. com essas querelas/ aquele rapaz enche/ encheu-se do  
namorado e foi embora*

**Sinônimo/variantes:**

Abarrotar, atulhar, carregar, cobrir, completar, empachar, entulhar, inundar, lotar, pejar-se, preencher; ver tb. sinonímia de cacetar.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua português. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

a) Leia abaixo as substituições realizadas na frase “Ele passou o dia todo me enchendo”, considerando as várias acepções que aparecem no verbete **encher**.

Ele passou o dia todo me **ocupando**.

Ele passou o dia todo me **saciando**.

Ele passou o dia todo me **sobrecarregando**.

• Se você quisesse substituir a palavra **encher** por essas possibilidades, todas as frases teriam o mesmo sentido da original? Por quê?

a) Seria possível usar todas as acepções (apontadas no dicionário) da palavra **chatear** para substituí-la na frase “Ele passou o dia todo me chateando”? Por quê?

b) Compare os dois verbetes.

I. Há sentidos diferentes entre eles? Justifique sua resposta.

II. Há sentidos semelhantes? Justifique sua resposta.

III. **Chatear** e **encher** são palavras sinônimas em qualquer situação de uso?

2. Com seu colega, leia a crônica a seguir:

### Chatear e encher

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”.

Chatear é assim:

Você telefona para um escritório qualquer na cidade.

- Alô! Quer me chamar, por favor, o Valdemar?

- Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

- O Valdemar, por obséquio.

- Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

- Mas não é do número tal?

- É, mas aqui não trabalha nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga para o mesmo número:

- Por favor, o Valdemar já chegou?

- Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

- Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

- Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

- Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado?

O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

- Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou pra mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1983, p.35. v. 2. by Joan A. Mendes Campos.



a) O que você achou da crônica? Comente sua resposta.

b) Releia cada um dos verbetes de dicionário de *encher* e *chatear* para escolher outra palavra que corresponda ao sentido dado pelo narrador a cada uma delas.

c) Tendo por base os verbetes de dicionários, *encher* e *chatear* são consideradas palavras sinônimas no dicionário? Justifique.

d) Segundo o cronista, há diferença entre *encher* e *chatear*?

e) Você concorda com o cronista sobre o que ele diz de *chatear* e *encher*?

f) Concluindo: Existem sinônimos perfeitos? Em outras palavras: existem palavras com sentido exatamente iguais, podendo ser trocadas uma pela outra sem mudar em nada o sentido do que dissemos?

## MÓDULO 2

### METODOLOGIA:

- Leitura e interpretação dos textos: Por que os gatos amam caixas? Compensação – atividade em dupla;
- Exploração das palavras sinônimas presentes nos textos, possibilitando ao aluno perceber as diferenças de sentido que pode haver na escolha de um dos sinônimos a outro, interferindo no efeito de sentido do texto;
- Orientação de pesquisa em dicionário, quando necessário;
- Aplicação e resolução de exercícios.

### Atividade proposta aos alunos:

As questões de 1 a 3 foram adaptadas de Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015, p.183-189-190-191).

1. Leia o texto que segue e fique atento às palavras inseridas entre colchetes. Em seguida, responda o que se pede.

#### Por que os gatos amam caixas?

Os bichinhos não apenas gostam das caixas, mas eles **precisam** [necessitam] delas

Quem tem gato sabe: você pode comprar um arranhador ou uma bolinha, mas nada vai deixar o bichano mais feliz do que uma simples caixa **abandonada** [desamparada]. Isso mesmo, uma caixa. Qualquer modelo: de **sapato** [calçado] e de móveis, pequenas e grandes. O importante é ser uma caixa. Mas por que essa preferência, quase viciante, de gatos por caixas? Esse é mais um mistério que nem mesmo a ciência consegue desvendar por completo.

É óbvio que as caixas **proporcionam** [harmonizam] uma proteção extra para os bichanos. Eles podem ficar ali por horas dormindo ou bolando uma emboscada para seus pés. Mas não é possível que seja apenas isso! Graças a bioveterinários especializados em comportamento felino, hipóteses concretas foram **formuladas** [elaboradas], e podem te assustar: talvez seu gato não apenas goste de caixas, mas realmente precise delas.

Entender a mente felina é bem complicado. Afinal, os gatos burlam testes de inteligência, diferentemente de outros animais. Mas as pesquisas dizem que os bichanos sentem conforto e segurança em lugares fechados e apertados. Essa é a provável explicação do amor de gatos pelas confortáveis caixas.

[...]

A verdade é que todos os gatos se escondem quando se sentem ameaçados ou estressados, inclusive os selvagens. A diferença é que os gatos domésticos não têm árvores para subirem, e então se escondem em caixas de sapatos.

Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/notícia/2015/02/por-que-os-gatos-amam-caixas.html>>. Acesso em: 19 fev.2015

- a) Considerando as palavras apontadas nos colchetes, quais delas poderiam substituir as palavras destacadas, mantendo um sentido equivalente no contexto?
- b) Por que as outras palavras não são bons sinônimos para os termos em destaque?
- c) Escreva sinônimos que seriam adequados nos casos da questão anterior. Você pode substituir uma única palavra do texto por uma expressão com duas ou mais palavras.
- d) Encontre sinônimos para estas palavras e expressões do texto.

|            |             |           |           |
|------------|-------------|-----------|-----------|
| não apenas | preferência | mistério  | desvendar |
| óbvio      | bolando     | concretas | inclusive |

Cuidado: cada sinônimo encontrado deve está de acordo com o contexto, ou seja, manter a relação de sinonímia com a palavra usada originalmente.

## 2. Leia a tirinha:



- a) Quais palavras e expressões foram usadas no primeiro quadrinho para indicar a mesma ideia?
- b) Elas podem ser consideradas sinônimas? Por quê?

## 3. Leia:

### Compensação

Os homens que se dedicam ao golfe são os que não jogaram bolita quando meninos.



(QUINTANA, Mario. Poesia completa: em um volume. IN FIGUEIREDO, Laura de; BALTASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2015, p.183).

- a) O poeta faz referência a dois jogos. Quais?

- b) Destaque a diferença entre os dois jogos? Se achar necessário, consulte o dicionário.
- c) Embora haja diferenças, há algo em comum entre os dois jogos que possibilitou ao poeta relacioná-los, no texto. O que seria?
- d) Com base nas respostas dos itens anteriores, como pode ser explicado o título do poema: “Compensação”?
- e) Agora, é necessário que consulte o dicionário para responder: por quais outras palavras sinônimas poderia ser substituído o nome dado ao jogo infantil?
- f) Qual dessas palavras é mais usada em nossa região? Identifique a região das outras. (Veja se essa informação está nos verbetes do dicionário).

4. Complete as lacunas dos textos a seguir com as palavras do quadro:

|           |           |
|-----------|-----------|
| modelos   | telefones |
| bike      | aparelhos |
| bicicleta | magrela   |
| celulares |           |

- a) Você gosta de andar de \_\_\_\_\_? Pois essa moda pegou na cidade. Se você tem uma \_\_\_\_\_, não se acanhe, não se esqueça do equipamento de segurança e saia pedalando. Além do mais, usar uma \_\_\_\_\_ para se locomover neste planeta carente de energia é mais do que ecológico, é necessário!
- b) Uma nova geração de \_\_\_\_\_ já está nas lojas. Esses \_\_\_\_\_ agora estão ultrafinos, mais leves e confortáveis. São \_\_\_\_\_ que somem no bolso e você só se lembra deles quando alguém ligar. Como não poderia deixar de ser, esses \_\_\_\_\_ são mais caros que os da antiga tendência.

**Fonte:** Terra; Cavallette (2009, p.69).

5. Leia as duas manchetes a seguir e observe os termos em destaque.

a)

|   |
|---|
| <p><b>Obra</b> completa de Jorge Amado é relançada com novas edições, <b>livro</b> inédito e eventos</p> <p>Extraído do site &lt;<a href="http://entretenimento.uol.com.br/resenhas/2008/03/07/ult5668u7.jhtm">http://entretenimento.uol.com.br/resenhas/2008/03/07/ult5668u7.jhtm</a>&gt;.<br/>Acesso em: 23 ago.2011.</p> |
|---|



b)

Cia. das Letras reedita livro de Erico Veríssimo. A **obra** foi lançada originalmente em 1972  
 Extraído do site <www.redesuldenoticias.com.br/noticia.aspx?id=36773>.  
 Acesso em: 29 ago. 2011

a) A palavra **obra** possui o mesmo sentido nas duas manchetes? Explique.

b) Em qual das manchetes as palavras em destaque foram empregadas como sinônimos?

**Fonte:** Tavares; Brugnerotto (2012, p.78).

## ANTONÍMIA

### OBJETIVOS:

- Compreender a antonímia como uma relação de contrariedade de sentido estabelecida entre palavras.
- Empregar adequadamente a antonímia em palavras e textos.
- Reconhecer a diferença entre sinonímia e antonímia.

### MÓDULO 1

#### METODOLOGIA:

- Iniciar a aula com uma conversa coletiva, de modo que os alunos possam compartilhar impressões ou levantar hipóteses sobre o questionamento: O que é antonímia? Que tipo de relação existe entre palavras que são consideradas antônimas? Podemos encontrar palavra que tenha sentido oposto ao de outra palavra? Você sabe formular uma lista de antônimos? É fácil encontrar antônimos?
- Leitura e interpretação de textos para explorar a relação antonímica entre as palavras e seu significado para o texto.
- Explicação de como pode ser criada a relação antonímica entre palavras, focando no uso de prefixo, advérbios de sentidos opostos ou o simples uso do advérbio *não*.
- Aplicação e resolução de questões sobre antonímia.

## FIQUE POR DENTRO!

**Palavras antônimas:** são aquelas que têm significados opostos. Exemplos: grande – pequeno; chegar – partir; legal – ilegal; alto – baixo; claro – escuro; largo – estreito.

(BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHERZI. Português. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015, p.299).

### Atividade 01 proposta aos alunos:

As questões referentes aos textos 1, 2 e 3 foram adaptadas de Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015, p.184 a 186).

### Texto 01

Malu é uma personagem protagonista do *Folheteen*, uma HQ que aborda os momentos de crise vividos pelos adolescentes. Veja um momento dela:



1. Qual é a situação vivida por Malu?
2. Poderíamos dizer que há um equilíbrio nessa situação? Explique.
3. Duas palavras são fundamentais para a construção do sentido da tira: uma primitiva, e outra derivada dessa primitiva.
  - a) Que palavras são essas?
  - b) Elas têm sentido semelhantes ou diferentes? Explique sua resposta.
4. Agora, observe a escrita dessas palavras.
  - a) O que foi acrescentado à palavra primitiva?

b) Essa parte acrescentada no início da palavra é chamada de **prefixo**. Qual é o sentido que ele passa a dar à palavra primitiva?

c) Essas duas palavras podem ser classificadas como antônimas. Nesse caso, como você explicaria o que é uma palavra antônima?

**Texto 02** - Leia o poema paródia de José Paulo Paes.

### Canção do exílio facilitada

Lá?

Ah!

Sabiá...

Papá...

Maná...

Sofá...

Sinhá...

Cá?

Bah!



#### GLOSSÁRIO

**Exílio:** situação da pessoa que deixa sua pátria, por livre escolha ou porque foi obrigada a isso. Por extensão de sentido, também indica o lugar onde vive o exilado.

PAES, José Paulo.  
Meia palavra: cívicas, eróticas e metafísica. São Paulo: Cultrix, 1973.

### Canção do exílio

No século XIX, o poeta Gonçalves Dias escreveu o poema “Canção do exílio”. Nele, exaltava as belezas do Brasil em comparação com Portugal, país em que estava quando o escreveu. Veja a primeira estrofe:

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá

No século XX, o poeta José Paulo Paes fez o poema paródia (imitação cômica, divertida ou crítica) que você acabou de ler.

1. Considerando as informações sobre o texto original parodiado, responda às questões a seguir.

a) Explique o título dado à paródia. Por que “Canção do exílio facilitada”?

b) Onde seria o “cá” e onde seria o “lá” citados pelo eu lírico?

- c) Essas duas palavras são advérbios que marcam:
- Tempo
  - Lugar
  - Dúvida
  - Lugar e tempo
- d) O que o eu lírico sente em relação ao “cá” e ao “lá”?
2. Se eliminássemos as palavras “cá” e “lá” desse poema, o texto manteria o sentido? Explique.
  3. Em que o par de palavras “cá” e “lá” se assemelha ao par de palavras analisadas no texto 1?
  4. Essas palavras podem ser classificadas como sinônimas ou antônimas? Explique?
  5. O que a reflexão da questão anterior pode acrescentar ao conceito de antônimos?

### Texto 03

Leia uma tira de Hagar em que ele conversa com seu filho, Hamlet.



1. O que Hagar está ensinando ao filho?
2. Hagar se colocaria em qual dos grupos que cita? Por quê?
3. A fala de Hagar cita dois grupos que na escrita são formados por um par de palavras antônimas. Indique esse par de palavras e explique por que são antônimas.
4. Qual das palavras foi o ponto de criação para a criação do antônimo?
5. Para obter o antônimo dessa palavra, foi necessário colocar diante dela um advérbio. Qual?
6. Haveria outra forma de apresentar a palavra antônima, nesse caso? Consulte o dicionário para ter certeza.

## Atividade 02 proposta aos alunos

As questões de 1 a 3 foram adaptadas de Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015, p.187).

1. Leia o verbete de dicionário e depois responda o que se pede:

### CACETEAR

**Datação: 1899**

Verbo transitivo direto e intransitivo

1. m.q. cacetar (“bater; desferir cacetadas”)

transitivo direto, intransitivo e pronominal

2. Regionalismo: Brasil.

Causar aborrecimento (a) ou aborrecer-se; chatear (-se), maçar(-se)

Exs.: *não faz outra coisa que não seja c. (os outros)/ logo caceteei-me*

### Sinônimos/variantes

Abespinhar, aborrecer, amofinar, amolar, aperrear, apoquentar, aporrinhar, arreliar, atazanar, atormentar, azucrinar, chatear, contrariar, desagradar, desaprazer, desassossegar, descontentar, encher, enfadar, enfurecer, enraivecer, entediar, exasperar, impacientar, importunar, incomodar, inquietar, irritar, maçar, melindrar, molestar, perturbar, preocupar, vexar

### Antônimos

Agradar, alegrar, aprazer, comprazer, contentar, deleitar, deliciar, desanuviar, desenfadar, desentediado, distrair, divertir, entreter, espairar, jovializar, letificar, recrear, satisfazer; ver tb. sinonímia de *acalmar*

(INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.)

a) Nessa lista de sinônimos e antônimos há palavras que têm radicais comuns e que formam pares de antônimos, como *agradar/desagradar*. Que outros pares você consegue formar?

b) Forme ao menos três pares de antônimos entre palavras com radicais diferentes.

2. Encontre os antônimos das palavras destacadas nas frases abaixo. Se necessário, consulte o dicionário.

a) *É possível* chegarmos a um acordo e pararmos de brigar.

b) Ele foi fiel durante todo o namoro.

c) *Felizmente* chegamos a tempo de assistir ao filme.

- d) Aquele acidente *viabilizou* a vitória do outro piloto.
3. Sintetize, em seu caderno, os principais modos de formar pares de antônimos, exemplificando cada um.
4. Seu vocabulário é bom? Quem conhece o significado das palavras e seus sinônimos consegue saber também seus antônimos. Teste seus conhecimentos linguísticos! E veja se está se comunicando bem. Pense no melhor antônimo para as palavras destacadas nas frases a seguir.
- a) Segundo pesquisas, o índice de **nascimentos** tem decaído nos últimos anos.
- b) Ficamos espantados com tanta **grosseria**.
- c) Você tem se mostrado muito **obediente**!
- d) Tenho grande **estima** por ele.
- a) Você me deixa **nervoso**, fique quieto!
- f) **Adotamos** aquelas novas medidas com grande prazer.
- g) Ele é um homem **elegante**, jamais diria algo assim.
- h) **Cerrou** as portas mais cedo em respeito ao sofrimento do vizinho.
- i) Sua vida **privada** não interessa a nós.
- j) Definitivamente, isso não é **honesto**!
- l) Apresentou uma proposta **absurda**.
- m) Todos os nossos amigos estão se **dispersando**, que pena!
- n) Não podia mais **retroceder**, precisava ir até o fim.
- o) Ele é muito **introverso**, não conta seus problemas a ninguém.
- p) Parece gente **modesta**.

Fonte: Terra; Cavallette (2009, p.71).

## METÁFORA CONCEPTUAL

### OBJETIVOS:

- ✓ Interpretar as metáforas presentes em palavras e textos, observando o contexto de utilização desse recurso semântico.
- ✓ Compreender que uma metáfora só pode ser entendida mediante o compartilhamento de certos conhecimentos.

## MÓDULO 1

### TRABALHANDO COM EXPRESSÕES POPULARES

#### METODOLOGIA:

- Escrever expressões no quadro;
- Indagar aos alunos se conhecem tais expressões e, em seguida, explorar os conhecimentos prévios deles, deixando-os falarem livremente;
- Explorar o sentido literal e figurado das palavras, fazendo questionamentos para que os alunos estabeleçam relações de semelhanças entre os termos usados, destacando o emprego da metáfora.
- Facilitar o entendimento dos alunos sobre essas expressões por meio da exploração do significado da metáfora presente em: Encher a cara e Cantar de galo, fazendo analogias, associações semelhanças entre as características.

*Encher a cara:* referente ao rosto que por ser a parte do corpo que está sempre exposta, não terá como ser escondida em uma situação de embriaguez.

*Cantar de galo:* relativo ao canto do galo que serve para demarcar território e afirmar seu comando na área. Quando alguém canta de galo, significa que demonstra poder, que manda em algo.

- Anotar no caderno algumas expressões populares que eles conhecem com seu respectivo significado;
- Discussão das repostas produzidas pelos alunos;
- Pesquisar em casa com pessoas mais velhas, seja da família ou da comunidade que mora, outras expressões populares e o que elas significam, fazendo anotações no caderno;
- Leitura em sala de aula das expressões populares pesquisadas.
- Produção de cartaz contendo expressões populares com significado literal e significado construído por meio do uso da metáfora: orientações para a produção dos cartazes.

## FIQUE SABENDO!

A metáfora consiste na transposição de significado, tomando-se por base uma similaridade. Na metáfora as palavras são usadas não em seu sentido original, mas no sentido figurado.

Observe o sentido das palavras destacadas nestas frases:

Essa é a **chave** da sabedoria.

Sentiu-se invadido por um **mar** de pensamentos.

Você é meu **tesouro**.

Usadas em sentido figurado, é fácil perceber a transposição de significado que sofreram. Veja:

| Sentido próprio                                      | Sentido figurado                                 |
|--|--|
| Chave: artefato de metal que serve para abrir        | segredo [o que abre a mente para a sabedoria]    |
| Mar: oceano, massa de água salgada                   | Grande quantidade [uma imensidão de pensamentos] |
| Tesouro: grande porção de dinheiro, coisas preciosas | Pessoa de grande valia, que amamos               |

Fonte: Terra; Cavallette (2009, p.193).

## SAIBA MAIS...

No dia a dia as metáforas são muito empregadas, ou seja, foram naturalmente incorporadas à nossa fala sem que os falantes percebam seu uso habitual. Como pode ser visto a seguir:

- Cheguei tarde e meu pai ficou **uma fera**. (bravo como se fosse uma fera)
- Você tá se achando **a estrela de cinema**. (**brilhante, que chama a atenção**, como se fosse uma estrela)
- Que gato! (**bonito, atraente** como se fosse um gato)

## Atividade 01 proposta aos alunos:

- Leia as expressões populares abaixo e tente explicar o que elas significam.
  - Encher a cara
  - Nadar em dinheiro



- c) Brincar com fogo
- d) Cantar de galo
- e) Ir por água abaixo
- f) Descascar abacaxi
- g) Ficar de boca aberta
- h) Não arredar os pés
- i) Por a boca no mundo
- j) Ter coração de pedra

(Adaptado do link:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19916>

Acesso: 12/12/2018.)

### **Atividade 02 proposta aos alunos:**

➤ Após as discussões realizadas em sala de aula acerca da metáfora, vamos produzir um cartaz contendo várias expressões populares que você pesquisou. Nesse cartaz deve conter o significado literal das expressões populares como também seu significado construído de acordo com a metáfora identificada (linguagem figurada). Ilustre o cartaz. Organize-se em grupo com 04 integrantes. Capriche na organização desse trabalho!

## **MÓDULO 2**

### **EXPLORANDO CANTIGA POPULAR**

#### **METODOLOGIA:**

- Distribuir o texto xerocopiado aos alunos;
- Conversa informal com a turma para motivar para a leitura da cantiga popular;
- Leitura silenciosa e oral;
- Explorar a estrutura do texto (verso, estrofe, quadras, rimas), destacando que o poema é uma cantiga popular;
- Comentar sobre a personagem da cantiga – a borboleta – explorando o sentido que a palavra assume no texto, a partir disso possibilitar à turma que reflita sobre o significado do texto.

- Trabalhar com as questões escritas sobre o texto, dando espaço para o aluno responder a atividade, em seguida, abrir um diálogo com os alunos acerca das respostas que surgirem.
- Após as discussões, pedir aos alunos que pesquisem em casa: a letra de canção que contenha metáforas e que na letra da canção o aluno buscará qual semelhança entre os seres comparados serviu de base à construção da metáfora.

**Atividade proposta aos alunos:**

1. Leia um trecho de uma cantiga popular nordestina:

Borboleta pequenina

Borboleta pequenina,  
Saia fora do rosal.  
Venha ver quanta alegria,  
Que hoje é noite de Natal.

Eu sou uma borboleta,  
Pequenina e feiticeira.  
Ando no meio das flores,  
Procurando quem me queira.  
[...] (Domínio popular - Fragmento).

- a) Localize a metáfora no trecho lido e explique por que ela recebe a denominação de metáfora.
- b) Aponte as semelhanças entre os seres comparados que serviram de base à construção da metáfora.
- c) Se criar uma comparação entre você mesmo e um animal, qual animal você escolheria? Por quê?
- d) Com base na sua resposta ao item anterior, crie, no caderno, uma quadrinha rimada, semelhante à última quadrinha do trecho lido. Ela deve conter uma metáfora envolvendo o animal escolhido. Veja um exemplo:
- e)
 

|  |
|--|
| <p>Eu sou um lindo gavião,<br/>De asa grande e poderosa.<br/>Voo sempre com os amigos,<br/>Vivo sempre todo prosa.</p> |
|--|

- Os versos criados serão apresentados à turma.

2. As metáforas são comuns em letras de canções. Pesquise, em casa, a letra de uma canção. De posse da letra, busque responder o seguinte: qual semelhança entre os seres comparados serviu de base à construção da metáfora?

**Fonte:** Adaptado de Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015, p.226).

## MÓDULO 3

### PRODUÇÃO DE TEXTO POR MEIO DE METÁFORAS

#### METODOLOGIA:

- Distribuir o texto xerocopiado aos alunos.
- Realizar a leitura silenciosa e oral do texto.
- Discutir acerca do texto, levando os alunos a perceberem as metáforas existentes no texto: os alunos destacam o que chamou a atenção deles, evidenciando se concordam ou discordam das características correspondentes a cada tipo de namorado e se na opinião deles as metáforas foram bem construídas;
- Salientar que para uma metáfora ser compreendida é necessário compartilhar certos conhecimentos, pois caso contrário não será entendida.

#### ❖ **Texto a ser trabalhado:**

**Namorado BLOG:** a maioria deles é ruim e não serve para absolutamente nada. Alguns são feios que dói, mas o conteúdo é bom, então você encara. Alguns têm boa aparência, mas o conteúdo é péssimo, então não dura muito. De qualquer maneira, em algum momento você vai ter um.

**Namorado computador do milhão:** sempre tem um disponível. Todo mundo te alerta que a qualidade é duvidosa, mas ainda assim tem gente que arrisca. No início, serve pra quebrar um galho, mas logo logo você se arrepende.

**Namorado antivírus:** vive vasculhando a sua vida pra tentar achar algo suspeito, e acha.

**Namorado e-mail:** se faz presente várias vezes por dia, mas 90% das vezes, não lhe diz nada de útil.

**Namorado disquete:** – Está ultrapassado há anos, mas tem gente que insiste em ter. Conteúdo limitado, não serve pra quase nada hoje em dia! Mas você ainda encontra mulher dizendo que é bom.

**Namorado no-break:** está alí pra te dar uma força quando você precisa, mas não aguenta muito tempo, só uns 10 minutinhos.

**Namorado impressora matricial:** faz mais barulho do que serviço. Extremamente lerdo e ultrapassado, mas é melhor que não ter.

**Namorado impressora a Laser:** bonitão e moderninho. Você pensa que está fazendo um ótimo negócio, mas na hora do “vamover”, descobre que ele é muito rápido, quando você pensa que a impressão tá entrando, na verdade ela já saiu e o equipamento já foi automaticamente desligado.

**Namorado Windows:** todo mundo diz que não presta, mas você não vive sem ele. Muitas vezes também confundido com o namorado cd-rom.

**Namorado CD-ROM:** extremamente rodado, sua irmã, sua amiga, sua prima, sua vizinha e toda torcida do flamengo já experimentou, mesmo assim você também quer testar.

**Namorado Linux:** faz tudo que você precisa, mas requer habilidade para manuseio. Normalmente todas as suas amigas o odeiam.

**Namorado Mouse:** só funciona quando é arrastado e apertado. Mas quem é que vive sem ele?

**Namorado papel de parede:** não serve pra nada, mas é bonitinho.

**Namorado proteção de tela:** solta as asinhas toda vez que você não está presente. Pensa que ninguém tá vendo, mas sempre tem um pra comentar depois.

**Namorado provedor de internet:** vive cheio de problemas e está sempre ocupado demais pra te ouvir.

**Namorado Firefox:** com o tempo foi ficando pesado. Mas mesmo gordinho, você prefere continuar com ele.

**Namorado Internet Explorer:** mesmo que você tenha deixado de usar devido às outras opções disponíveis no mercado, ele sempre estará lá pra ocupar espaço. Não dá pra se livrar dele sem abrir mão de muitas outras coisas. Esse tipo namorado é conhecido em algumas culturas como MARIDO.

(Fonte: <http://www.thebest.blog.br/2008/10/28/tipos-de-namorados-na-era-digital/>).

**Atividade proposta aos alunos:**

1. Agora é sua vez de produzir um texto com estrutura semelhante ao texto acima. Seu texto deve ser construído através de metáforas. Escolha uma das sugestões abaixo:

- a) Tipos de Mãe – relacione ao universo dos animais
- b) Tipos de Amigos – relacione ao universo da música
- c) Tipos de Vizinhos – relacione ao universo dos sentimentos
- d) Tipos de Pai – relacione ao universo do futebol

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo apresentou como objetivo geral investigar a compreensão dos alunos do 8º ano do Ensino fundamental acerca da Denotação e da Conotação como ferramentas na construção do significado texto, na tentativa de esclarecer as principais dificuldades dos estudantes acerca desse assunto. E, os objetivos específicos foram: caracterizar a abordagem do livro didático dos alunos acerca do conteúdo denotação e conotação; analisar a interpretação do significado denotativo e do significado conotativo nos textos trabalhados com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental; identificar as implicações semânticas que travam a construção do significado do texto; elaborar uma proposta de intervenção que contribua para minimizar o problema apontado, no intuito de auxiliar o professor de Língua Portuguesa a amenizar as dificuldades na construção do significado do texto.

As análises realizadas mostraram que boa parte dos Alunos, comumente imprimiram nas interpretações dos textos que foram trabalhados confusões entre palavras e as coisas que elas designam, e isso ocorreu pelo fato de não relacionarem a linguagem denotativa com a linguagem conotativa, ou seja, partir do sentido básico que é o denotativo para se encaminhar para o sentido conotativo como foi exposto ao longo deste trabalho.

Portanto, observou-se, por meio das respostas dadas pelos alunos, que a linguagem conotativa requer do leitor um maior esforço para apreensão do seu significado, pois demanda interpretação, fazer associações e inferências.

Percebeu-se, também, que parte dos Alunos não entenderam os enunciados das questões que envolviam a compreensão textual. Quando estavam estruturados em uma linguagem mais simples, que permitiu compreenderem o que a questão exigia, contribuiu para que não houvesse tantas dificuldades encontradas nas respostas. Quando o comando da questão utilizou os termos *denotação* e *conotação*, parte dos alunos não conseguiu alcançar tão facilmente essa compreensão da linguagem, especificamente, quando se destacou que a linguagem denotativa apresenta um caráter objetivo, enquanto a conotativa apresenta um caráter subjetivo. Os termos objetividade e subjetividade não são facilmente compreendidos pelos alunos, no entanto, substituindo essas palavras por expressões como: “explora as emoções”, “sentido comum” e “sentido incomum”, mostraram-se mais alcançáveis para a compreensão do significado do texto.

Outro ponto a ser destacado é que a interpretação da linguagem conotativa pressupõe compreender, em primeiro momento, a linguagem denotativa, portanto, o nível de leitura no qual se encontraram os alunos interferiu na interpretação dos textos trabalhados em sala de aula.

Dessa forma, as inadequações encontradas quanto à compreensão do significado do texto decorreram das dificuldades de interpretação textual que, por sua vez, foi prejudicada também pelas lacunas que os alunos enfrentaram no processo de escrita, verificou-se isto nas transcrições das respostas, a presença de inadequações da norma padrão da língua, ou seja, a concretização dessa compreensão do significado do texto acerca da denotação e da conotação se deu por meio da escrita que, por diversas vezes, foi prejudicada, uma vez que os participantes da pesquisa, além de tentarem refletir sobre o significado das palavras, do texto, ainda sistematizaram essa compreensão, o que representou uma tarefa complexa para alguns alunos, principalmente, para aqueles que apresentaram maiores problemas, primeiramente com a leitura, em seguida com a interpretação textual e, por último, com a escrita: como escrever aquilo que não se tem clareza de compreensão?

Portanto, a interpretação textual é uma atividade que deve ser trabalhada de forma planejada e incisiva nas aulas de língua portuguesa, pois a confusão entre a denotação e conotação dificulta discernir a fronteira entre ambas, por isso, apreender o sentido das palavras, do texto nem sempre é simples, exige esforço por parte do leitor para interpretar os efeitos práticos, estéticos e cognitivos causados pelo uso figurado da linguagem, como foi evidenciado ao longo desta pesquisa.

Ao tratar, especificamente, das subcategorias de análises de dados, constatou-se, nas respostas dos alunos que a compreensão da sinonímia, hipo-nímia e da hiperonímia apresentaram menos entraves com relação à interpretação textual, não ocorrendo o mesmo com a antonímia, evidenciando maior complexidade na apreensão do significado das palavras e do texto. Notou-se a utilização de respostas, apresentando incoerências e sem conexão com o contexto do que foi exigido na questão. Uma parte significativa dos alunos conseguiu compreender a relação hipo-nímica entre palavras, reconheceram também a relação sinonímica e antonímica, destacando suas funções e uso, mas no tocante à explicação do efeito de sentido substituindo um termo por outro de significado equivalente (sinonímia) ou

oposto (antonímia), parte dos alunos evidenciaram em suas respostas que ainda não conseguiram compreender esses efeitos de sentido.

Quanto à compreensão da metáfora, constatou-se que parte dos alunos acionaram conhecimentos relacionados à Semântica Lexical e à Semântica Cognitiva discutidos no decorrer desta pesquisa, na busca da compreensão desse fenômeno semântico, a metáfora. Contudo, alguns alunos apresentaram problemas como: organização de ideias, lacunas no processo de leitura, na interpretação textual e na escrita, não acionamento dos conhecimentos de mundo como primeira instância de aquisição e apropriação gradual de conhecimentos sistematizados não apenas da língua. Tais dificuldades foram comprovadas, principalmente, na interpretação dos provérbios e ditos populares.

Constatou-se, que boa parte dos participantes da pesquisa compreendeu que a linguagem denotativa enriquece a linguagem do texto, em especial o texto poético, revela um significado incomum para as palavras, para o texto. As metáforas tornam a linguagem mais atrativa, despertando nos falantes diferentes formas de representação mental do significado.

Vale pontuar, também, que as análises colhidas permitiram confirmar a seguinte hipótese levantada: o trabalho com a leitura e a interpretação de diferentes gêneros textuais, os quais possibilitam estabelecer a relação entre denotação e conotação pode contribuir para que o estudante compreenda que as palavras, os textos são dotados de significados variados. Uma parte considerável dos alunos participantes da pesquisa, por meio dessa gama de gêneros, pode confrontar como a linguagem denotativa e conotativa se apresentaram em cada um dos textos constantes nas 13 questões trabalhadas, favorecendo aos estudantes estabelecerem um contato mais profundo com as particularidades tanto da denotação quanto da conotação.

E, para finalizar, afirma-se que esta pesquisa tem a sua importância na medida em que se propõe a investigar uma dificuldade tão presente em sala de aula, que diz respeito à compreensão do significado do texto, sendo a denotação e a conotação as ferramentas que poderão ajudar no entendimento dessa construção.

Dessa forma, entende-se que este trabalho é importante aos alunos porque poderão desenvolver as habilidades de leitura e interpretação textual, ampliando o seu conhecimento e contribuindo, assim, para sua aprendizagem, como também, é salutar aos professores da Língua Portuguesa, que buscam auxílio para a realização



do trabalho pedagógico e, ainda, é relevante à comunidade acadêmica, visto que os trabalhos no campo da Semântica ainda são pouco frequentes, portanto, acredita-se que poderá servir como material de consulta e apoio aos interessados por esse vasto conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2010.

ALMEIDA, Napoleão Mendes. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

BASSO, Renato. Semântica Formal. In: FERRAREZI, Celso Junior; BASSO, Renato (Orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013. Cap. 9, p.135-151.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs): **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Quareschi. – 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHERZI, Vera. **Projeto Teláris: português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua portuguesa** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. Semântica Lexical: uma entrevista com Márcia Cançado. **ReVEL**, vol. 11, n. 20, p. 126-128, ago. 2013. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/.../318866887\\_Semantica\\_Lexical\\_uma\\_entrevista\\_co\\_m\\_...](https://www.researchgate.net/.../318866887_Semantica_Lexical_uma_entrevista_co_m_...) de M Cançado>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FERRAREZI, Celso Junior. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_; BASSO, Renato (Orgs). **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013, p.13-17.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e**

**plural:** leitura, produção e estudos da linguagem. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILARI, Rodolf. **Introdução à semântica:** brincando com a gramática. 8.ed.,3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. Campinas, São Paulo.

KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

KRUG, Flavia Susana. **A importância da leitura na formação do leitor.** Artigo científico. Revista de Educação do Ideau - REI. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015. <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/2771.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LENZ, Paula. Semântica Cognitiva. In: FERRAREZI JR., Celso; BASSO, Renato (orgs). **Semântica, semânticas:** uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013. Cap.3, p.31-55.

MARCONI. Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à semântica.** 7.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da língua portuguesa.** 10.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MOREIRA, Jorge de Azevedo. **Conotações e construção de sujeitos no discurso:** uma análise do discurso midiático da boa forma física. 228 f. 2008. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica.** 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português:** leitura produção e gramática. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHOCAIR, Nelson Maia. **Gramática moderna da língua portuguesa**. 7. ed. Niterói: Impetus, 2015. p.579-580.

SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TAMBA, Irène. **A semântica**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. **Projeto Radix**. São Paulo, 2009.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber**. São Paulo: FTD, 2012.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Semântica Lexical. In: FERRAREZI, Celso Junior; BASSO, Renato (Orgs.). **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013. Cap. 10, p.153-170.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA



ESTADO DO MARANHÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS  
SECRETARIA MUN. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS, TECNOLOGIA - SEMECT  
UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL EDSON LOBÃO

Unidade Integrada Municipal Edson Lobão  
Reconhecida 251/252/2000 CEE/MA  
Caxias - MA

### DECLARAÇÃO

Eu Manoel\_Pereira Rodrigues, responsável pela **UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL EDSON LOBÃO**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DO TEXTO: um trabalho de leitura com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental”**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Valdelise Pereira dos Santos e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a mencionada pesquisa.

Caxias, 27 de novembro de 2017

**Diretor Geral**  
**ASSINATURA E CARIMBO**

Manoel Pereira Rodrigues  
Diretor Geral  
Portaria: 1341/2017

## APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

### DECLARAÇÃO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa  
Universidade Estadual do Piauí

Eu, Valdelise Pereira dos Santos, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada, **DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DO TEXTO: um trabalho de leitura com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**, *declaro que:*

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 340/2004 e 510/16);
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de 5 anos sob a responsabilidade de Valdelise Pereira dos Santos; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP – UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP – UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante;
- Declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP – UESPI.

Teresina, 27 de novembro de 2017.

*Valdelise Pereira dos Santos*

---

Pesquisador responsável  
Valdelise Pereira dos Santos  
CPF nº 681.505.803-44



PROFLETRAS



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### Esclarecimentos sobre a Pesquisa

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “**DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DO TEXTO: um trabalho de leitura com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**”, conduzida pela pesquisadora Valdelise Pereira dos Santos sob a orientação do professor doutor Raimundo Francisco Gomes, responsável pela pesquisa junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

O objetivo principal desta pesquisa é investigar a compreensão dos alunos do 8º ano do Ensino fundamental acerca da denotação e da conotação como ferramentas na construção do significado texto, na tentativa de esclarecer as principais dificuldades dos estudantes acerca desse assunto.

O estudo deste assunto advém da experiência de anos em salas de aulas confrontada com as dificuldades dos alunos em relação ao desempenho na interpretação de textos que contemplam tanto a linguagem denotativa quanto a linguagem conotativa. Em outras palavras, os alunos têm demonstrado problemas na compreensão do texto devido ao não entendimento do significado das palavras e sentenças, resultando em um baixo desempenho nas atividades referentes à leitura, conseqüentemente, em situações reais do cotidiano este aluno pode vivenciar dificuldades por não ter se apropriado devidamente das ferramentas necessárias para entender várias significações das palavras, a denotação e a conotação, o que ocasiona problemas que interferem na progressão e construção da compreensão do texto, podendo se tornar um indivíduo limitado, uma vez que ficará perdido mediante as inúmeras informações que circulam no meio social por meio de diferentes gêneros textuais.

Neste estudo serão adotados o(s) seguinte(s) procedimento(s):

A presente pesquisa será de natureza quanti-qualitativa e será desenvolvida seguindo as etapas abaixo discriminadas:

- a) Leitura de textos que utilizam a linguagem conotativa e a linguagem denotativa;
- b) Interpretação dos textos lidos;
- c) Exploração do conhecimento prévio dos alunos acerca da linguagem denotativa e da linguagem conotativa trabalhada nos textos, fazendo o registro da compreensão deles sobre o significado das palavras, expressões até desencadear no que eles consideram que seja o entendimento do texto.
- d) Aplicação de questões individuais para posteriormente comparar suas interpretações com os demais colegas;





# PROFLETRAS



e) Análise dos dados coletados, para que se possa avaliar o nível de compreensão dos alunos acerca da denotação e da conotação como ferramentas essenciais na compreensão do texto.

f) Registro dos dados coletados, arrolados em grupo de acordo com a categorização.

O *corpus* da pesquisa será constituído por 13 questões as quais serão analisadas a interpretação textual do aluno com base na linguagem denotativa e na linguagem conotativa como ferramentas para a compreensão do significado do texto.

Para a efetivação do trabalho será realizada uma pesquisa de campo por meio da aplicação do quantitativo de questões citadas no parágrafo anterior as quais serão trabalhadas dentro da rotina normal de sala no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, totalizando 16 horas/aula, tempo considerado suficiente para a coleta de dados. Todos os alunos que estiverem frequentando as aulas poderão participar da pesquisa, no entanto só serão escolhidos apenas 10 alunos como foco da pesquisa, utilizando como critério de escolha aqueles que apresentarem maior compreensão acerca dos fenômenos estudados. Essa escolha do quantitativo de alunos se deu pensando na exequibilidade da pesquisa.

As primeiras questões aplicadas trarão a abordagem do livro didático adotado na escola campo da pesquisa e as demais colhidas de outras fontes bibliográficas. Após a coleta de dados, as questões serão analisadas e confrontadas com base nas teorias abordadas no referencial teórico deste trabalho. E posterior a tabulação dos resultados obtidos será criada uma proposta de intervenção que contribua para minimizar o problema apontado, no intuito de auxiliar o professor de Língua Portuguesa a minimizar as dificuldades na construção do significado do texto.

Esta pesquisa tem a sua importância na medida em que se propõe a investigar uma dificuldade tão presente em sala de aula no que diz respeito à compreensão do significado do texto, sendo a denotação e conotação as ferramentas que ajudarão no entendimento dessa construção. Dessa forma, entende-se que este trabalho é importante aos alunos porque poderão desenvolver as habilidades de leitura e interpretação textual, ampliando o seu conhecimento.

O estudo em questão apresenta “RISCO MÍNIMO” (cf. classificação da Resolução CNS Nº 466 de 2012), pois a coleta de dados não envolverá intervenção ou modificação intencional na dimensão fisiológica ou psicológica dos participantes. Em outras palavras, o risco mínimo para o menor pode ocorrer no fato de ele sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante as produções das respostas das questões propostas. Portanto, o participante estará exposto ao mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, ele tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento sem penalização alguma e terá o direito de ser informado sobre os resultados da pesquisa se desejar.

Assim, será garantido o compromisso de sigilo absoluto sobre a identidade de cada participante ou dados que possam identificá-lo durante toda a pesquisa, bem como a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma. Dessa forma, a pesquisa em questão será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Portanto,



PROFLETRAS



se ocorrer alguma situação adversa à pesquisa o referido Comitê, previamente, será informado. Qualquer consideração ou dúvida sobre a pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), telefone para contato: (86)3213-7524 (geral).

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_ responsável pelo menor \_\_\_\_\_, concordo a sua participação na pesquisa.

Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: VALDELISE PEREIRA DOS SANTOS

ENDEREÇO: RUAVESPASIANO RAMO, 653 - PONTE

CAXIAS – MARANHÃO - CEP: 65609-350

FONE:(99)988282409- 98203-6605 / E-MAIL: valdelise.santos@gmail.com



PROFLETRAS



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### APÊNCICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DO TEXTO: um trabalho de leitura com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental”**, conduzida pela pesquisadora Valdelise Pereira dos Santos sob a orientação do professor doutor Raimundo Francisco Gomes, responsável pela pesquisa junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

O objetivo principal desta pesquisa é investigar a compreensão dos alunos do 8º ano do Ensino fundamental acerca da denotação e da conotação como ferramentas na construção do significado texto, na tentativa de esclarecer as principais dificuldades dos estudantes acerca desse assunto.

O estudo deste assunto advém da experiência de anos em salas de aulas confrontada com as dificuldades dos alunos em relação ao desempenho na interpretação de textos que contemplam tanto a linguagem denotativa quanto a linguagem conotativa. Em outras palavras, os alunos têm demonstrado problemas na compreensão do texto devido ao não entendimento do significado das palavras, resultando em um baixo desempenho nas atividades referentes à leitura, conseqüentemente, em situações reais do cotidiano este aluno pode vivenciar dificuldades por não ter se apropriado devidamente das ferramentas necessárias para entender várias significações das palavras, a denotação e a conotação, o que ocasiona problemas que interferem na progressão e construção da compreensão do texto, podendo se tornar um indivíduo limitado, uma vez que ficará perdido mediante as inúmeras informações que circulam no meio social por meio de diferentes gêneros textuais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

A presente pesquisa será de natureza qualitativa e será desenvolvida seguindo as etapas abaixo discriminadas:

a) Leitura de textos que utilizam a linguagem conotativa e a linguagem denotativa;

b) Interpretação dos textos lidos;

c) Exploração do conhecimento prévio dos alunos acerca da linguagem denotativa e da linguagem conotativa trabalhada nos textos, fazendo o registro da compreensão deles sobre o significado das palavras, expressões até desencadear no que eles consideram que seja o entendimento do texto.

d) Aplicação de questões individuais para posteriormente comparar suas interpretações com os demais colegas;

e) Análise dos dados coletados, para avaliar o nível de compreensão dos alunos acerca da denotação e da conotação como ferramentas essenciais na compreensão do texto.



# PROFLETRAS



f) Registro dos dados coletados, arrolados em grupo de acordo com a categorização.

O *corpus* da pesquisa será constituído por 13 questões as quais serão analisadas a interpretação textual do aluno com base na linguagem denotativa e na linguagem conotativa como ferramentas para a compreensão do significado do texto.

Para a efetivação do trabalho será realizada uma pesquisa de campo por meio da aplicação do quantitativo de questões citadas no parágrafo anterior, as quais serão trabalhadas dentro da rotina normal de sala no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, totalizando 16 horas/aula, tempo considerado suficiente para a coleta de dados. Todos os alunos que estiverem frequentando as aulas poderão participar da pesquisa, no entanto só serão escolhidos apenas 10 alunos como foco da pesquisa, utilizando como critério de escolha aqueles que apresentarem maior compreensão acerca dos fenômenos estudados. Essa escolha do quantitativo de alunos se deu pensando na exequibilidade da pesquisa

As primeiras questões aplicadas trarão a abordagem do livro didático adotado na escola campo da pesquisa e as demais colhidas de outras fontes bibliográficas. Após a coleta de dados, as questões serão analisadas e confrontadas com base nas teorias abordadas no referencial teórico deste trabalho. E posterior a tabulação dos resultados obtidos será criada uma proposta de intervenção que contribua para minimizar o problema apontado, no intuito de auxiliar o professor de Língua Portuguesa a minimizar as dificuldades na construção do significado do texto.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

O estudo em questão apresenta “RISCO MÍNIMO” (cf. classificação da Resolução CNS Nº 466 de 2012), pois a coleta de dados não envolverá intervenção ou modificação intencional na dimensão fisiológica ou psicológica dos participantes. Em outras palavras, o risco mínimo para você pode ocorrer no fato de sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante as produções das respostas das questões propostas. Portanto, o participante estará exposto ao mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Assim, esta pesquisa ocorrerá em uma escola pública localizada na cidade de Caxias- Maranhão e assume-se o compromisso de zelar e preservar a identidade de seus participantes, não revelando nem as iniciais do nome da instituição de ensino, nem do corpo discente.

Sendo assim, a pesquisa em questão será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Portanto, se ocorrer alguma situação adversa à pesquisa o referido Comitê, previamente, será informado. Com o intuito de realizar as atividades propostas neste trabalho, de maneira satisfatória, a pesquisadora buscará acompanhar e auxiliar os alunos.



# PROFLETRAS



A relevância desta pesquisa pode ser percebida na medida em que se propõe investigar um fenômeno comum na interpretação de texto: a dificuldade que o aluno encontra na compreensão do significado denotativo e conotativo entre palavras e sentenças. Dessa forma, entende-se que este trabalho será importante aos alunos porque ele poderá desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos, ampliando o seu conhecimento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo (a) pesquisador (a) responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_ concordo em participar desse estudo.

Caxias, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI  
RUA OLAVO BILAC, 2335  
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280  
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com  
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: VALDELISE PEREIRA DOS SANTOS  
ENDEREÇO: RUAVESPASIANO RAMO, 653 - PONTE  
CAXIAS – MARANHÃO - CEP: 65609-350  
FONE:(99)988282409- 98203-6605 / E-MAIL: valdelise.santos@gmail.com

## **ANEXOS**

## ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTÕES

### 1ª ATIVIDADE

Para escrever com expressividade

#### DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO

Leia estes textos:

##### Texto 1

#### CAVALO DE FOGO

Mas a minha mais remota recordação  
só muito tempo depois eu vim a saber que era um cometa  
e precisamente o cometa de Halley  
- maravilhoso Cavalo Celestial  
com a sua longa calda vermelha atravessando,  
ondulante, de lado a lado,  
bem sobre o meio do mundo,  
a noite misteriosa do pátio...  
Jamais esquecerei a sua aparição  
porque naquele tempo de espantos e encantos  
o cometa de Halley não se contentava em parecer  
um cavalo, apenas:  
o cometa de Halley era um cavalo!  
(Mario Quintana. Apontamentos de história sobrenatural. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1964. p.80. by Elena Quintana.)



**Cometa de Halley:** cometa que aparece a cada 75 ou 76 anos; no século XX apareceu em 1910 e em 1986.

##### Texto 2

Cometa. [...] astro geralmente formado de um núcleo pouco denso, quase sempre com cauda luminosa e que descreve, em torno do sol, uma elipse muito alongada.

(Dicionário escolar da língua portuguesa, São Paulo: academia Brasileira de letras/ Nacional, 2008).



**Questão 01:** Apesar das diferenças que têm quanto à linguagem e à organização, os dois textos apresentam o mesmo assunto. Qual é ele?

**Questão 02:** Compare estes dois conceitos de cometa:

“maravilhoso Cavalo Celestial com a sua longa cauda vermelha”

“astro geralmente formado de um núcleo pouco denso, quase sempre com uma cauda luminosa e que descreve, em torno do sol uma elipse muito alongada”

- a) Em qual dos conceitos há uma explicação objetiva, isto é, com palavras empregadas em seu sentido comum? Por quê?
- b) Em qual dos conceitos há uma explicação com sentido figurado, isto é por associação de ideias e com o emprego de palavras em sentido incomum? Por quê?

**Questão 03:** Para dizer o que é cometa, o autor do texto 01 atribui características a ele por meio de imagens. Veja:

**“Cavalo Celestial com a uma longa cauda vermelha”**

- a) Que características o cometa (de Halley) e um cavalo têm em comum?
- b) Qual a razão do emprego do adjetivo celestial?

**Questão 04:** Compare os dois textos:

- a) Qual deles explora as emoções do autor e do leitor?
- b) Qual deles é mais objetivo e impessoal?

**Leia:**

**Denotação:** é o emprego de palavras em seu sentido próprio, comum, habitual, preciso, aquele que consta nos dicionários.

**Conotação:** é o emprego de palavras em um sentido figurado, incomum, circunstancial, que depende sempre do contexto.



**ANEXO B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTÕES  
2ª ATIVIDADE**

**DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO**

**Questão 05:** Quase sempre os provérbios são construídos em linguagem conotativa. Dê o sentido dos provérbios empregados nas estrofes a seguir:

a) Uma cara todo elegante

Mas de caráter nojento

“Por fora, bela viola.

Por dentro, pão bolorento.”

b) Quem faz pouco do produto

Mas insiste em pechinchar,

Se esquece desta verdade:

“Quem desdenha, quer comprar”.

c) Entre outros dez ignorantes,

Eu mesmo até brilhei

Porque “em terra de cego

Quem tem um olho é rei”.

[...]

(Tatiana Belinky. “As sábias conclusões”. Caldeirão de poemas. São Paulo. Cia. Das letrinhas, 2007.v.2.p.38-9) .

**Questão 06:** Em um dos fragmentos a seguir, de Roseana Murray, a linguagem é denotativa. Identifique-o.

a) Procura-se um equilibrista  
que saiba caminhar na linha  
que divide a noite do dia  
que saiba carregar nas mão  
um fino pote de fantasia



(Procura-se um equilibrista. Poemas para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. p.31)

b) Espero dezembro

para plantar girassóis

(Poemas para ler na escola, cit. p. 30).

**Questão 07:** Observe o emprego das palavras **plateia** e papel nos versos a seguir.

A vida é chata, mas ser **plateia** é pior

E que **papel** o meu

Chá quente na cama, sorvete, torta, banana, lua de mel.

(Tulipa Ruiz, "Às vezes". Cd Efêmera. YB Music, 2010.)

Dê o sentido denotativo dessas palavras e o sentido conotativo que elas têm nos versos.

**Questão 08:** Leia esta tira, de Caco Galhardo:



b) No contexto, a declaração “virei uma pedra de gelo”, feita pela personagem feminina, tem sentido denotativo ou conotativo? Por quê?

b) A linguagem visual da tira dá a expressão **pedra de gelo** sentido denotativo ou conotativo?

## ANEXO C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTÕES 3ª ATIVIDADE

### HIPÔNIMOS E HIPERÔNIMOS

**Questão 09:** Leia as duas manchetes e depois responda à questão abaixo:

a – Época dos tropeiros é lembrada com festa e muita **comida** no Es

Extraído do site:<<http://g1.globo.com/economia/agronegocios/vida-rural/noticia/2011/09/epoca-dos-tropeiros-e-lembrada-com-festa-e-muita-comida-no-es.html>>. Acesso em: 6 set. 2011.

b – Custo de vida em São Paulo sobe, pressionado por **alimentos**, diz Dieese

Extraído do site:<<http://g1.globo.com/economia/2011/09/custo-de-vida-em-sao-paulo-sobe-pressionado-por-alimentos-diz-dieese.html>>. Acesso em: 6 set. 2011.

As palavras em destaque normalmente são empregadas como sinônimos. Nos contextos acima, se substituíssemos uma pela outra, o sentido dos textos seria o mesmo? Explique.

**Questão 10: Leia a fábula a seguir:**

#### A mulher e sua galinha

Uma mulher viúva tinha uma galinha que botava um ovo por dia. Desejando que a galinha botasse dois ovos por dia em vez de um, resolveu dobrar a quantidade de cevada que lhe dava. Com isso, a galinha ficou tão gorda, mas tão gorda, que nem mais um ovo por dia ela conseguia botar.

A fábula mostra que quem quer demais acaba sem nada.

(Recontado por Kátia Canton. A mulher e sua Galinha. In:\_\_\_\_\_. Era uma vez Esopo. São Paulo. DCL,2006, p. 35.)

b) Nessa fábula, a palavra galinha foi usada repetidamente. Escreva um sinônimo dessa palavra que poderia ser empregado nesse contexto a fim de evitar essa repetição.

### SINÔNIMOS E ANTÔNIMOS

**Questão 11** – O texto a seguir foi publicado em uma seção da revista Mundo Estranho, na qual as perguntas dos leitores são respondidas por especialistas. Leia-o.

### Como funcionam os caixas eletrônicos?

Se você apostou que o cérebro desse sistema é um computador acertou. O microprocessador embutido na máquina faz a mesma coisa que um caixa humano faz no banco. Ele identifica o cliente, confere se há saldo suficiente para sacar a grana transmite as informações do valor solicitado e autoriza a liberação do “dindim”. E o mais importante: como um bom funcionário, ele possui vários mecanismos para garantir que o cliente receba o dinheiro exato, nem um centavo a mais, nem a menos. Mesmo assim, apesar de o sistema apresentar um número relativamente baixo de falhas, elas acontecem. E aí, meu amigo, é a maior dor de cabeça. Se você der o azar de receber notas a menos, só será ressarcido se conseguir provar que isso aconteceu [...] Mas, se você sair com uma bufunfa extra, quem pagará a diferença é o funcionário responsável pelo reabastecimento de notas [...]. [...]

(Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/material/como-funcionam-os-caixas-eletronicos>>. Acesso em: 30 jan.2015) (Fragmento)

- a. Copie as palavras que foram usadas, no texto, como sinônimos de *dinheiro*.
- b. Complete o enunciado abaixo com base no que você sabe sobre sinônimos  
O uso de sinônimos ao longo de um texto nos ajuda a representar uma ideia, possibilitando...
- c. Releia as palavras que indicou no item a. Elas poderiam ser usadas no lugar de dinheiro em qualquer situação? Explique.

### Questão 12 – Leia estes provérbios e ditos populares:

- IV. O homem faz e Deus desfaz.
  - V. O barato sai caro.
  - VI. Fica o dito pelo não dito.
- a. Explique o significado de cada um.
  - b. Podemos dizer que cada uma dessas frases foi construída com palavras de sentido oposto ou semelhante? Explique.
  - c. Se elas fossem construídas de outra maneira – por exemplo, “O barato pode ser desvantajoso” -, teriam o mesmo efeito? Explique.

## ANEXO D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTÕES

### 4ª ATIVIDADE

#### METÁFORA CONCEPTUAL

Questão 13 - Leia a tirinha a seguir:



- a) As palavras **pudim, quindim, doce de leite e algodão doce** compõem campo semântico. Que nome você daria a esse campo? Lembre-se de considerar que elas têm em comum.
- b) O que pode haver de semelhante entre as personagens da tirinha, o **pudim**, o **quindim**, o **doce de leite** e o **algodão doce**?
- c) Podemos dizer que foi feita uma metáfora nessa tira? Por quê?
- d) Por que as formigas atacaram o casal de namorados? O que elas entenderam da conversa deles?

## **ANEXO E: RESPOSTAS DAS QUESTÕES UTILIZADAS NA PESQUISA COM OS ALUNOS**

**Questão 01:** O cometa.

**Questão 02:**

- a) No segundo, pois cometa é definido, do ponto de vista científico, como astro do Sistema Solar.
- b) No primeiro, pois o cometa (de Halley) não é um cavalo; ele apenas tem algumas características que possibilitam essa associação.

**Questão 03:**

- a) A imponência e a longa cauda.
- b) Certamente o fato de o cometa ser um astro ou corpo celeste.

**Questão 04:**

- a) O texto 01
- b) O texto 02

**Questão 05:**

- a) Uma boa aparência pode ocultar um conteúdo ruim.
- b) Quem insiste em desvalorizar alguém ou alguma coisa, tem inveja da pessoa ou quer aquilo para si.
- c) Onde as pessoas tem pouco conhecimento, quem sabe alguma coisa se destaca.

**Questão 06:** letra “b”

**Questão 07:** denotação – plateia: espectador do show, peça, filme ou palestra; conotação: quem fica parado, sem fazer nada, apenas assistindo; denotação – papel: material feito de celulose; conotação: personagem representado por um ator.

**Questão 08:**

- a) Tem sentido conotativo, pois diz respeito aos sentimentos da personagem e significa que ela se tornou insensível ou indiferente às pessoas.

b) Dá sentido denotativo, pois demonstra a personagem transformada “realmente” em uma pedra de gelo.

**Questão 09:** Não, pois o contexto em que foram empregadas não permite que sejam utilizadas como sinônimos. Em algumas situações, os sinônimos não podem ser substituídos um pelo outro, pois determinadas palavras são mais adequadas a certos contextos.

**Questão 10:**

a) Possível resposta: ave. Outra palavra possível para evitar repetição é pronome Ela.

**Questão 11:**

- a) Grana, “dindim”, bufunfa.
- b) “variar o vocabulário, evitar repetições”.
- c) Seriam inadequadas em situações formais de comunicação.

**Questão 12:**

a) I. Indica que o homem tem o poder sobre seu destino, o qual seria determinado por uma força superior; ele faz algo, mas então Deus decide outra coisa e desfaz os planos do homem.

II. Indica que ao tentarmos economizar na aquisição de algo, podemos ter dor de cabeça depois, pois o bem comprado pode ser de baixa qualidade ou nos causar problemas.

III. Indica que uma combinação foi desfeita.

b) Foram construídas com palavras de sentidos opostos (antônimos). Elas opõem os pares faz x desfaz, barato x caro, e dito x não dito.

c) Não. A força expressiva dessas frases populares está exatamente no uso de antônimos.

**Questão 13:**

- a) O campo semântico dos alimentos doces.
- b) Por serem namorados, eles veem um ao outro como doces, deliciosos, deleitantes, adoráveis...

c) Sim, porque palavras de determinado campo semântico (alimentos doces) foram usadas em outro campo semântico, os dos seres humanos, passando a designar um homem e uma mulher.

d) Elas consideraram o que foi dito ao pé da letra. Não entenderam a metáfora. Elas acharam que os namorados eram doces e, como gostam de doces, atacaram o casal.



## ANEXO F: RESPOSTAS DAS ATIVIDADES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Constam, logo abaixo, as respostas das atividades que se encontram na proposta de intervenção deste trabalho, iniciando com a Denotação e conotação até o módulo 01 – Paráfrase. As demais atividades não constam respostas devido à natureza subjetiva das questões.

### DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO

#### MÓDULO 1

1. a) Não. O professor deve explorar com os alunos objetos ou elementos utilizados para encher algo de luz, tornar algo claro, como lâmpadas, velas, lamparinas entre outros.

b) como sentido 3: ficar claro como a luz; abrilhantar (-se).

c) com o sentido 1: encher(-se) de luz: tornando-se claro.

2. a) Voa no 1º verso apresenta sentido próprio: mover-se por meio de asas. Já o termo voa no 2º e 3º versos apresenta sentido figurado: seguir com determinação o sonho.

b) *disparo contra o sol* – olho para o sol; *minha metralhadora cheia de mágoas* – meus olhos magoados; *um cara* – uma pessoa, um ser; *Sem pódio de chegada* – sem uma meta, um objetivo; *ratos* - marginais, corruptos; *um museu cheio de grandes novidades* – a rotina.

3. a) Na QH, **doce** está no sentido próprio e significa **alimento que possui sabor açucarado**. Na letra de música, o termo doce está empregado no sentido figurado e significa **bela, suave**.

b) No trecho da reportagem, **enferrujados** está no sentido próprio e quer dizer **algo oxidado**, ou seja, **gasto com o tempo**. No anúncio, **enferrujados** está no sentido figurado e significa **estar fora de forma**.

4. a) Denotativo e conotativo: o cartunista “joga” com os dois sentidos. Na imagem ele mostra pássaros apinhados num galho de árvore, um deles dizendo eu deseja mudar de ramo: o sentido é denotativo (mudar de galho). Quando lemos a tira,

porém, pensamos em outra situação: pretender mudar de atividade, de tipo de negócio. É um caso de ambiguidade. A tira permite as duas leituras, em que predomine a subjacente, conotativa.

- |               |               |
|---------------|---------------|
| b) Conotativo | c) conotativo |
| d) denotativo | e) denotativo |
| f) conotativo | g) conotativo |
| h) denotativo | i) conotativa |

## HIPERONÍMIA E HIPONÍMIA

### MÓDULO 1

1. a) crianças      b) aves      c) fatos

2. a) hiperônimo – irregularidades; hipônimos: excesso de passageiros, documento irregular, veículo rebaixado e com “insulfilm” fora da especificação.

b) Irregularidade é hiperônima porque possui o significado mais geral que abarca os demais termos que apresentam significados mais específicos, os hipônimos.

3. vegetal- árvore- mangueira; mamífero - gente- criança; mamífero -animal – cachorro – pastor alemão; veículo- carro – fusca; vegetal – fruta - maçã; eletrodoméstico- liquidificador; esporte – natação; mamífero- animal – onça; vegetal – flor – rosa.

4. As respostas poderão ser variadas. Cabe ao professor aceitá-las desde que estejam de acordo com o conteúdo abordado.

5.

1. Animais é hiperônimo de cachorro e cavalo.

2. Legume é hiperônimo de batata e cenoura.

3. Galáxia é hiperônimo de estrelas e planetas.

4. Ferramenta é hiperônimo de chave de fenda e alicate.
5. Doença é hiperônimo de catapora e bronquite.
6. Meios de comunicação é hiperônimo de rádio, televisão, jornal, internet...
7. Vermelho e verde são hipônimos de cor.
8. Brócolis e couve-flor são hipônimos de verdura.
9. Flores e árvores são hipônimos de flora.
10. Gripe e pneumonia são hipônimos de doença.

## SINONÍMIA

### MÓDULO 1

1. a) Espera-se, que os alunos percebam que nenhuma das possibilidades mencionadas resultaria no mesmo sentido de *encher* no contexto da frase original.
  - b) Não seria possível usar os significados de 3, 4 e 5, porque não se aplicam ao contexto.
  - c) I. Sim. Os sentidos 3, 4 e 5 do verbete *chatear* não tem relação com nenhum dos sentidos de *encher*. E apenas o sentido 9 do verbete *encher* tem uma relação mais direta com os sentidos 1 e 2 do verbo *chatear*.
    - II. Sim, uma vez que em ambos há a ideia de entediar-(se), aborrecer (-se).
    - III. Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que não.
2. a) Pretende-se, por meio dessa questão, possibilitar aos alunos que conversem livremente a respeito do que entenderam acerca do texto, considerando seu sentido global.
  - b) Significado 1 de *chatear* e o significado 9 de *encher*.
  - c) Sim, por que ambos os verbetes, nas acepções indicadas, trazem como possibilidade a ideia de aborrecimento.
  - d) Sim.

e) Resposta pessoal.

f) Espera-se, que os alunos percebam que, pelo que observaram, pode haver pequenas diferenças de sentidos que não chegam a comprometer a relação sinonímica entre elas, mas mudam em grau de expressividade: mais intensas; mais delicadas, mais rudes...

## MÓDULO 2

1. a) **Necessitam** poderia substituir **precisam**, **calçado** poderia substituir

b) *Desamparada* não é um bom sinônimo para **abandonada**, pois pode significar algo que não recebe cuidado nenhum, quando, no contexto, tem o sentido de algo que não se quer mais usar. *Harmonizam* não poderia substituir **proporcionam** porque não está falando de manter algo harmônico, mas de apresentar, oferecer.

c) Resposta pessoal. Sugestões: para abandonada: largada, sem uso; para proporcionam: oferecem, apresentam.

d) Resposta pessoal. Sugestões: não apenas: não só; preferência: favoritismo, predileção; mistério: enigma; desvendar: descobrir, revelar; óbvio: evidente, claro; bolando: inventando, criando; concretas: sólidas, palpáveis; inclusive: incluindo, até mesmo, também.

2. a) Preso, encarcerado, privado de minha liberdade. Professor: Se os alunos incluírem a frase “sem chance de defesa”, leve-os a perceber que ela não tem o mesmo sentido das outras palavras ou expressões, pois não traz a ideia de prisão. Uma pessoa pode estar presa e, no entanto, ter chance de defesa. Essa frase, portanto, acrescenta uma informação à ideia de estar encarcerado.

b) Sim, porque têm sentido equivalente nesse contexto: todas descrevem alguém submetido à prisão.

3. a) Golfe e bolita.

b) Golfe, segundo o Dicionário Houaiss, “é um jogo de origem escocesa, que consiste em impulsionar com um taco uma bola pequena e maciça, de modo a, no menor número possível de tacadas, fazê-la entrar em uma sequência de buracos distribuídos num campo de grande extensão”. Já bolita, conforme o mesmo dicionário, é sinônimo de gude – nome dado ao “jogo infantil com bolinhas de vidro

que, num percurso de ida e volta, devem entrar em três buracos dispostos em linha reta, saindo vencedora a criança que chegar primeiro ao buraco inicial”. O mesmo dicionário indica que a variante bolita é mais usada no Rio Grande do Sul (estado natal de Mario Quintana).

- c) Sim, ambos os jogos consistem em acertar a bolinha em um buraco.
- d) Espera-se, que os alunos percebam que, ao relacionar dois jogos apresentam semelhanças, o poeta intencionou dizer que jogar golfe quando adota uma forma de compensar o fato de não ter jogado bolita na infância.
- e) A resposta vai depender do dicionário consultado. Se for escolar, apresentará menos sinônimos. No Dicionário Houaiss eletrônico, os sinônimos apresentados são: belindre, berlinde, biloca, bilosca, birosca, bolita, búraca, búrica, peteca, piroasca, ximbre.
- f) Resposta pessoal. Possibilidades: belindre e berlinde: Portugal; biloca: Goiás; bilosca: Minas Gerais e Goiás; birosca e piroasca: Minas Gerais; bolita: Rio Grande do Sul; búraca e búrica: Rio de Janeiro; peteca: Pará; ximbra: Alagoas.

4. a) bicicleta/magrela/bike; b) celulares/telefones/ aparelhos/ modelos.

5. a) Não. Na manchete **A**, **obra** refere-se ao conjunto de livros que Jorge Amado publicou ao longo de sua vida. E neste caso, o termo **livro** faz referência a uma nova publicação do autor, ainda desconhecida do público em geral. Na manchete **B**, obra apresenta o mesmo sentido de livro.

b) Na manchete **B**.

## ANTONÍMIA

### MÓDULO 1

#### Texto 01

1. Ela quer ir ao cinema, mas não tem dinheiro nem para pagar meia- entrada.

2. Espera-se que os alunos respondam que não, porque o que parece ser uma vantagem (estudante paga meia) não adianta nada para a personagem (que está sem dinheiro).

3. a) Vantagem e desvantagem.  
b) Espera-se que respondam que os sentidos são diferentes: *vantagem* se refere a algo que nos beneficia e *desvantagem* a algo que nos prejudica. Professor: aceite outras respostas, desde que coerentes.

4. a) Acrescentou-se **des-**.  
b) Ele traz o sentido de negação, falta.  
c) Espera-se que os alunos já consigam apresentar uma primeira formulação que contenha a ideia de que palavras antônimas são palavras que têm sentidos opo contrários.

## Texto 02

1. a) Espera-se que, com sua ajuda, os alunos percebam que ela “simplifica”, reduz a “Canção do exílio” original. Professor: É importante a leitura de todo o poema de Gonçalves Dias para auxiliar os alunos na resposta dessa questão.  
b) *Cá* seria Portugal, onde o poeta está: e *lá* seria o Brasil, sua terra natal.  
c) Lugar  
d) Para o eu lírico o *cá* não é um lugar tão bom como considera o *lá*.
2. Não, porque não seria possível identificar os dois lugares que se opõem e que tem significados diferentes para o eu lírico.
3. Os dois pares de palavras indicam oposição entre si.
4. São antônimas porque, ao contrário de terem sentido semelhante, são opostas.
5. Espera-se que os alunos acrescentem à ideia de antônimo a importância de, assim como acontece com os sinônimos, considerarmos o contexto para estabelecer uma relação de contrariedade ou oposição entre as palavras.

## Texto 03

1. Que há dois tipos de pessoas no mundo: os navegantes e os não navegantes.

2. No grupo dos navegantes, uma vez que, para os *vikings*, a navegação era uma atividade que fazia parte de sua vida e os definia como um povo dominador.

3. Os navegantes e os não navegantes. São antônimos porque *navegantes* se refere a pessoas que se dedicam a navegar e *não navegantes* seriam as pessoas que não navegam. Portanto, há oposição entre os dois termos.

4. Navegantes.

5. O advérbio não.

6. Espera-se que os alunos percebam que não.

## ATIVIDADE 02

1. a) São eles: agradar x desagradar. Contentar x descontentar; enfadar x desenfadar; entediar x desentediado; aprazer x desaprazar.

b) Sugestões: divertir x aborrecer, distrair x amolar, contentar x incomodar.

2. a) Impossível    b) infiel    c) Infelizmente    d) Inviabilizou

3. Podemos formar antônimos acrescentando prefixo **de-/des-** e **in-/ im-** às palavras primitivas que permitirem (vantagem x desvantagem, possível x impossível); usando palavras antônimas diferentes (alegre x triste); usando o advérbio *não* quando não houver outra possibilidade (navegante x não navegante).

4

a) óbitos  
b) delicadeza  
c) desobediente  
d) desprezo, desapareço  
e) calmo  
f) Rejeitamos  
g) vulgar  
h) abriu

i) pública  
j) desonesto  
l) razoável  
m) juntando, reunindo  
n) avançar  
o) extrovertido  
p) vaidosa