

A significação na sala de aula de PLE: uma proposta para a didatização de conhecimentos semânticos / *The signification in portuguese as a foreign language classroom: a proposol for the didactic teaching of semantic knowledge*

*Felipe Luiz Borba Franco**

Graduando em Letras- Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – João Pessoa, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-4837-2076>

*José Wellisten Abreu de Souza***

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – João Pessoa, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-4232-4551>

Recebido em: 26 de abr. de 2024. **Aprovado** em: 23 de mai. de 2024.

Como citar este artigo:

FRANCO, F.; SOUZA, J. W. A. de . A significação na sala de aula de PLE: uma proposta para a didatização de conhecimentos semânticos. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 13, n. 3. p. e-2808, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12786330>.

RESUMO

Sabe-se que o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) ainda é muito voltado à apresentação de formas e regras, e que este foco acaba por desconsiderar o uso social da língua (cf. Dell'Isola *et al*, 2003). É com esse entendimento que, neste artigo, procuramos defender a intersecção do campo da semântica no contexto da sala de aula de PLE, argumentando que o ensino de português para falantes estrangeiros precisa passar pela didatização de conhecimentos semânticos, haja vista tal perspectiva promover o uso reflexivo da língua. Essa abordagem encontra respaldo em exames como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-bras), que busca avaliar o candidato através de usos reais da língua, e não pela manipulação de formas gramaticais (Brasil, 2020; Brasil, 2021). Assume-se como hipótese de que quanto maior o domínio dessas habilidades, maior o nível de proficiência na língua. Como metodologia, apresentamos uma pesquisa bibliográfica, seguida de análise descritiva que culmina com uma produção autêntica a partir da proposta de um exercício que, esperamos, auxiliará o estudante na interpretação de um Elemento Provocador (EP), material apresentado na parte oral da prova Celpe-bras. Do ponto de vista teórico, utilizaremos como base Ferraz e Costa (2021), Dell'Isola *et al* (2003), Antunes (2012), Oliveira (2008), Moura (2006), Ilari (2001) e Ullman (1964). Como resultados, observa-se que a leitura dos textos dos EP evoca, ainda que implicitamente, uma interlocução entre a abordagem comunicativa e a compreensão de aspectos linguísticos no qual o âmbito da significação atua decisivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; PLE; Celpe-bras.

*

 felipeborbafranco@gmail.com

**

 josewellisten@hotmail.com

ABSTRACT:

It is known that the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PLE) is still very focused on the display of linguistic forms and grammatical rules, and that this focus ends up disregarding the social use of the language (cf. Dell'Isola et al, 2003). For this reason we aim to defend the intersection of the field of Semantics in the context of the PLE classroom, arguing that the teaching of PLE needs a didactic approach of semantic knowledge, given that this perspective promotes the critical use of language. This approach is supported by exams such as the Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-bras), which seeks to assess the candidate through real uses of the language, and not by manipulating grammatical forms (Brasil, 2020; Brasil, 2021). As a methodology, we make a bibliographical research, for later descriptive analysis that will culminate in the proposal of an exercise that, we hope, will help the student in the interpretation of an Elemento Provocador (EP), material presented in the oral part of the Celpe-bras test. From a theoretical point, we will use Ferraz e Costa (2021), Dell'Isola et al (2003), Antunes (2012), Oliveira (2008), Moura (2006), Ilari (2001) e Ullman (1964). As a result, it is observed that the reading of the EP texts evokes, even if implicitly, a dialogue between the communicative approach and the understanding of linguistic aspects in which the scope of signification acts decisively.

KEYWORDS: Semantics; PLE; Celpe-bras.

1 O ensino de PLE, o Celpe-bras e a Semântica

Na atualidade, o ensino de português como língua materna no Brasil se encontra excessivamente focalizado na metalinguagem, sendo ela ensinada como um fim em si mesma, seguindo uma tradição que o linguista Carlos Alberto Faraco (2006, p. 25) chamará de “gramatiquice”. Infelizmente, o paradigma na sala de aula de Português como Língua Estrangeira (PLE) não é muito distante: a realidade é que temos uma educação linguística que valoriza a forma. Como consequência, a metodologia aplicada se ocupa em exercícios de fixação de regras e manipulação de formas, causando um negligenciamento da dimensão social da língua (cf. Dell'Isola et al, 2003).

Seguindo nessa mesma perspectiva, vale refletir sobre o que pondera Gonçalves (2020):

Durante décadas, desde o método de tradução dos anos quarenta ao áudio-lingual dos anos setenta, a perspectiva estrutural dominou no ensino de línguas estrangeiras. A gramática era o centro do estudo e aprendido, era “o método”, ou seja, ensinar ou aprender gramática era equivalente a ensinar ou aprender uma língua estrangeira. O problema com esta abordagem foi que, passados anos de aprendizado, os alunos demonstravam níveis muito baixos de competência comunicativa. Era bastante comum os alunos dizerem “entendo, mas não sei dizer uma palavra”, o que ilustra bem o quanto a competência em termos de conhecimento gramatical não se traduzia em conhecimento da pragmática da língua. O conhecimento da gramática não deixa de ser importante para entender uma língua, mas o *foco exclusivo nela prejudica a habilidade dos alunos de transmitir significado e inferir significados a partir de indícios verbais* (Gonçalves, 2020, p. 125, destaque nosso).

Dessarte, o autor destaca que ensinar gramática, fornecer ao aluno um vocabulário metalinguístico, não é o suficiente para fazê-lo aprender uma língua. A gramática é um elemento importante para o ensino de línguas, ela se constitui como uma ferramenta descritiva que pode auxiliar o falante nos seus usos efetivos. No entanto, não se pode perder de vista a sua dimensão: a gramática precisa estar em sala de aula, como dito anteriormente, na forma de uma ferramenta, e não como a representação acabada de uma língua.

Porém, na expectativa de romper com esse quadro, podemos vislumbrar uma mudança devido à influência provocada pelo exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, doravante Celpe-bras. Essa é uma prova aplicada a estrangeiros que desejam/precisam atestar o seu nível de proficiência no português brasileiro, sendo a única, deste tipo, reconhecida pelo governo do Brasil, fazendo assim com que o seu impacto no ensino de PLE seja inevitável.

Quando falamos de impacto, estamos nos referindo ao efeito retroativo que “[...] pode ser definido como a influência ou impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem” (Avelar *apud* Almeida, 2020, p. 33-34). Ou seja, como em uma via de mão dupla, o ensino de português se molda às exigências e critérios do Celpe-bras, ao mesmo tempo em que o exame se demonstra atento à realidade posta pelas salas de aula. O Celpe-Bras, portanto, age em um movimento que orienta “[...] as práticas de ensino-aprendizagem, de elaboração de materiais e recursos didáticos e de formação de professores de PLE” (Brasil, 2020, p. 22).

Portanto, graças ao fenômeno do efeito retroativo, o Celpe-bras exerce uma influência sobre a docência que pode ser traduzida como uma quebra do paradigma da perspectiva estrutural. Isso acontece porque o exame faz com que a língua seja entendida como um evento comunicativo, pois suas provas são elaboradas com o objetivo de

[...] propor parâmetros para um ensino que se voltasse para oportunidades de uso da língua, visando à participação dos educandos em diferentes situações de comunicação em que o português fosse a língua de socialização entre os participantes (Schlatter *apud* Brasil, 2020, p. 26).

Nesse sentido, considerando esse posicionamento sobre a língua, o presente trabalho entende que “[...] ler é um processo que envolve a combinação entre a informação textual e a informação que o leitor traz para o texto, espera-se que haja uma espécie de “diálogo” entre texto e leitor” (Dell’Isola *et al*, 2003, p. 160), e esse diálogo evoca diferentes tipos de conhecimentos,

dentre eles os conhecimentos lexicais, sintáticos e semânticos (cf. Dell'Isola *et al*, 2003, p. 159). Verifica-se que tais parâmetros estão presentes no Celpe-bras através da escolha dos materiais apresentados, como os Elementos Provocadores (EPs), textos abordados em etapa do exame que será discutida posteriormente neste artigo.

Logo, se ao ensinar uma nova língua a um falante estrangeiro o professor possui sempre como horizonte a obtenção da proficiência por parte do discente, isto é, a capacidade desse falante estrangeiro de se expressar na língua alvo, então, fará parte do processo de ensino-aprendizagem estratégias que adequem as compreensões dos alunos frente às diferentes situações comunicativas, para que ele haja com independência, habilidade e propriedade linguístico-discursiva. Esse entendimento de proficiência, vale ressaltar, corrobora com a perspectiva adotada pelo Celpe-bras que afirma, em seu Documento Base: “[...] compreender a proficiência como a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social” (Brasil, 2020, p. 29).

Com base no exposto, a sala de aula precisa se tornar um espaço de ênfase comunicativa, pois, como defendido nos construtos do Celpe-bras, o que se busca para atestar a proficiência em uma língua é a capacidade do falante de utilizá-la em situações de comunicação que se assemelham aos da vida real (Almeida, 2020).

Assim, se esse é o objetivo, é importante entender que as palavras “[...] são o ‘meio verbal’ de exteriorização dos sentidos” (Antunes, 2012, p. 22). Ou seja, as línguas naturais, através do seu léxico, são um dos veículos pelos quais nós humanos mobilizamos significados, e esta mobilização se caracteriza como o objetivo final da utilização de uma língua: a comunicação. Se adotarmos esse posicionamento, é necessário que, no ensino de PLE, os fenômenos semânticos sejam explicitados, pois, a construção do significado das palavras é contextual e se dá por meio da interação entre os indivíduos, sendo, portanto, volátil, não estática e não estando presa aos significados básicos encontrados nos dicionários. Esse processo ocorre sempre em situações comunicativas que podem expandir as possibilidades de sentido, a depender do contexto e das cenas de interação, como nos diz Antunes (2012).

Também, Antunes (2012) ressalta que toda interação verbal, independente de ser escrita ou oral, mobiliza, obrigatoriamente, o repertório lexical da língua e a nossa habilidade de selecionar as palavras que nos dão a oportunidade de dizer o que queremos dizer. Visto que, não falamos o que queremos dizer, falamos o que as palavras nos permitem dizer. É esse raciocínio, nem sempre

explícito, que precisa ser destacado ao alunado. Mais do que se perguntar qual o sentido primeiro, questionar o porquê de determinadas palavras terem sido utilizadas por um autor, e quais possibilidades semânticas atravessam esse uso e que motivaram a sua utilização em um dado contexto linguístico-comunicativo, se configuram como aspectos necessários.

Adiante, no desenvolvimento deste artigo, iremos explicar o que são os Elementos Provocadores (EPs), material encontrado no Celpe-bras. Com uma amostra, poderemos exemplificar como a significação de uma palavra se dá contextualmente e a importância de explicitar o fenômeno para contribuir com a efetivação da aprendizagem de português pelo aluno estrangeiro. Ao final, propomos um exercício que poderá auxiliar o estudante no entendimento e na interpretação do EP, por fim, apresentamos as nossas considerações sobre o tema aqui discutido, bem como expomos as referências utilizadas na produção deste artigo.

2 A competência semântica para leitura de um Elemento Provocador

O exame Celpe-bras é estruturado em dois momentos, o primeiro é a Parte Escrita e o segundo a Parte Oral. Nesse trabalho, nos deteremos na Parte Oral, situação na qual o examinando é convocado a interagir, conversar, com um avaliador. Um dos “personagens” envolvidos nesse processo é o Avaliador Interlocutor (AI), que busca “[...] simular práticas de uso da língua falada semelhantes àquelas que o participante poderá vivenciar em seu cotidiano” (Brasil, 2020, p. 32). Essa interação, denominada de face a face, é também acompanhada por um Avaliador Observador (AO), que, como seu próprio nome já nos indica, diferentemente do AI, examinará o discente através da observação de sua interação, procurando não causar intervenções no momento da conversa. É nessa etapa do exame em que os Elementos Provocadores (EPs) são utilizados, materiais curtos que propõem os tópicos para a interação. O Documento-Base do exame Celpe-bras define:

Os EPs apresentados ao participante durante a segunda etapa da Parte Oral do Exame compreendem textos curtos ou recortes de textos de diferentes gêneros discursivos (reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, mapas etc.) que circulam ou circularam no Brasil, retirados de distintos suportes (jornais, revistas, sites, livros etc.). A composição dos elementos provocadores é predominantemente multimodal e representa a grande diversidade de gêneros que circulam socialmente. Conforme Júdice (2009), esses gêneros multimodais são configurados com recurso à imagem isolada ou em associação com a palavra e suscetíveis de proporcionar

diferentes possibilidades de diálogos entre o verbal e o não-verbal. Por meio dos EPs, almeja-se contextualizar um determinado tema, apresentando informações e/ou pontos de vista com potencial para alimentar a interação sobre um assunto ao longo de cinco minutos (Brasil, 2020, p. 43).

Aqui é possível argumentar que a característica multimodal dos EPs evoca parâmetros de conhecimentos lexicais e semânticos, pois é importante a compreensão do examinando sobre como estes parâmetros aparecem em diferentes textos que respeitam as características dos diferentes gêneros em que se inserem, e sobre como os elementos verbais contribuem para a leitura dos elementos não-verbais.

Vale acrescentar que alguns dos aspectos que regem a avaliação oral do exame tomam em consideração uma análise mais global acerca do desempenho do candidato, ação avaliativa realizada pelo AI por meio da grade holística¹. Somado a isso, se dá uma análise mais específica deste mesmo desempenho durante a interação com o AI, ação avaliativa realizada pelo AO por meio da grade analítica². A esse respeito, o Documento Base do exame ressalta como parâmetros avaliados:

compreensão oral, concebida como processo ativo e interativo de *produção de sentidos*;
competência interacional, compreendida como uma ação social conjunta entre os falantes [...] (na qual) conscientemente lançam mão (de estratégias comunicativas) para superar *impasses linguísticos e/ou pragmáticos*;
Fluência, entendida como a *capacidade de expressão* num fluxo natural e espontâneo de fala;
Adequação lexical, referente à capacidade de mobilizar adequadamente recursos lexicais, em função dos objetivos comunicativos em jogo numa determinada relação de interlocução;
Adequação gramatical, concernente à capacidade de mobilizar adequadamente recursos gramaticais, em função dos objetivos comunicativos em jogo numa determinada relação de interlocução;
Pronúncia, referente à capacidade de produzir os sons *para a produção de sentido*, o que implica o domínio de aspectos não apenas segmentais, mas também suprasegmentais (em particular, acentuação, ritmo, entonação). (Brasil, 2020, p. 47-48, destaque nosso).

¹ A grade holística avalia o desempenho global do candidato. Ela é utilizada pelo Avaliador Interlocutor, pois essa avaliação deve ser realizada durante a interação/entrevista, o que requer uma análise mais geral de tal desempenho comunicativo. Para mais informações acerca da grade holística, sugerimos a leitura do Documento Base do Exame Celpe-Bras: Brasil, 2020, p. 52.

² A grade analítica é utilizada pelo Avaliador Observador para realizar uma avaliação mais detalhada do desempenho do examinando, segundo os parâmetros que citamos neste artigo. Para mais informações acerca da Grade Analítica, sugerimos a leitura do Documento Base do Exame Celpe-Bras: Brasil, 2020, p. 49-51.

Com os destaques em itálico indicados na citação, na qual retomamos os parâmetros de avaliação da Parte Oral do Celpe-bras, intenciona-se evidenciar os aspectos que explícita e/ou implicitamente denotam a necessidade de se desenvolver no estudante de PLE que se submeterá ao exame uma dada competência a que chamaremos de *competência semântica*, haja vista tais parâmetros evocarem a significação envolvida/presente em cada texto de EP aplicado nessa etapa avaliativa. Por significação, assumimos o tipo de significado que é intrínseco à forma linguística, manifestado por meio dos fenômenos semânticos diversos tal como categorizados nas perspectivas teóricas dessa área de investigação, e que resultam da interação entre a forma linguística de um enunciado e o contexto no qual ele é usado. Nesse cenário, é preciso lidar com o seguinte paradigma aludido por Oliveira (2008):

[...] pode-se afirmar que um texto não tem sentido antes de ser lido, se “sentido” for entendido aqui como um sentido criado pelo leitor. Contudo, não se pode extrapolar e afirmar que as palavras que compõem um texto, nele colocadas pelo seu autor, não têm significado antes de serem lidas. É nessa extrapolação que reside o problema. Afinal, as palavras que compõem um texto possuem sentido antes mesmo de o texto ser lido; do contrário, o autor não as teria colocado em seu texto (Oliveira, 2008, p. 144-145).

Logo, mobilizar sentidos (interpretação/compreensão) na interação com o texto (no caso da Parte Oral do exame Celpe-Bras, leitura do EP) permitirá ao candidato manifestar significação (comunicação) como resultado de seu desempenho comunicativo.

Para exemplificar o que queremos dizer, faremos a análise de um EP veiculado na edição 2019.2 do Celpe-bras (Fig. 1), na qual consta também a parte constituinte do Roteiro de Interação (RI), material disponibilizado para o AI com o objetivo de orientar, dar suporte, a conversa que será objeto de avaliação na Parte Oral da prova. Acerca do RI, lê-se que

As perguntas contidas no roteiro de interação, utilizado por esse avaliador, são um guia e devem ser feitas de maneira a simular uma interação autêntica, levando-se em consideração, para a formulação da próxima pergunta, as respostas prévias dadas pelo participante (Brasil, 2020, p. 32).

Essa é uma ação de extrema importância: a orientação é que a interação oral não se caracterize como uma bateria de perguntas interpretativas. O RI não é uma “ficha de leitura” a ser oralizada, mas um suporte, sua função é direcionar a interlocução de modo que o AI deve utilizar-se das questões de maneira a imitar uma situação comunicativa real.

Vale salientar que o Celpe-bras não irá avaliar a interpretação de texto, mas ela é necessária para a conversação:

A interação da Parte Oral, por sua vez, avalia a compreensão e a produção orais. Como a interação oral se desenvolve mediante elementos provocadores, que são textos multimodais, a leitura também está envolvida, embora não seja diretamente avaliada nessa parte do Exame (Brasil, 2020, p. 33).

Em outras palavras, apesar de a leitura não ser exatamente o foco da Parte Oral, o que será avaliado de fato, ela é *mister* (vide a pergunta na Etapa 2 do roteiro: Do que trata o material?), porque o diálogo pressupõe a interpretação do texto disponibilizado, que por sua vez, como mostraremos na análise, pressupõe o entendimento de fenômenos semânticos. A interpretação de texto está, portanto, na base da proposta do Celpe-bras.

3 Analisando um Elemento Provocador

Na Fig. 1, podemos constatar que os elaboradores da prova Celpe-bras escolheram um cartum como um dos Elementos Provocadores (EPs). Entendemos que essa escolha não se dá por acaso. Segundo Miranda (2013), o cartum pode ser um gênero entendido a partir de uma constituição que o aproxima de outro gênero, a charge. Porém, é possível traçar uma diferenciação não tão explícita entre os dois. O cartum é conhecido pelos seus elementos remanescentes das histórias em quadrinhos, ele também se caracteriza por ser crítico ao comportamento humano. Através de um desenho, com elementos verbais ou não, ele satiriza, por vezes sendo irônico, os nossos hábitos e costumes, tecendo um julgamento. Acreditamos, pois, que um gênero como esse é escolhido como EP pela sua capacidade de condensar um conteúdo, permitindo múltiplos desdobramentos para a interação.

Figura 1: Morreu de Burocracia

EDIÇÃO 2019/2

Celpe Bras

Morreu de burocracia

Interação Face a Face

Elemento Provocador 14

INEP

Elemento Provocador



MORREU DE BUROCRACIA.

Outras Informações

Morrer de (...) sentido figurado: sofrer, padecer, exs: morrer de amor/saudade/tédio.
Burocracia: sistema ou estrutura formada por órgãos públicos e seus funcionários que administram a coisa pública segundo uma rígida hierarquia de divisão de tarefas e regulamento fixo. *Uso pejorativo:* sistema visto como estrutura ineficiente, inoperante, morosa na solução de problemas e indiferente às questões das pessoas – o regulamento é o mais importante.

Diga ao examinando:

Etapa 1 Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O participante faz isso silenciosamente)

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, diga ao participante: De que trata o material?

Etapa 3 Siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Por que você acha que a personagem morreu soterrada por papéis?
2. O que você entende por burocracia?
3. É possível associar burocracia à demora?
4. A que você atribui a demora no atendimento das solicitações?
5. Há um lado bom e um lado ruim da burocracia? Dê exemplos.
6. Você gostaria de trabalhar em uma empresa privada ou em uma repartição pública? Por quê?
7. Você já viveu alguma situação em que se sentiu prejudicado pela burocracia? Relate.
8. Você considera que no seu país existe muita burocracia? Compare com o Brasil.

Fonte: INEP (2019, p. 18). Disponível em: <https://abrir.link/aNzqQ>.

Ou seja, o cartum consegue transmitir, com um número limitado de recursos, uma carga significativa de informações e, para fazer isso, lança mão não só de recursos visuais, mas também das possibilidades semânticas disponibilizadas pela nossa língua. Além disso, como é premissa do exame retomar textos cuja circulação e motivação comunicativas sejam reais, o cartum é um ótimo exemplar, haja vista sua ampla veiculação no cenário social brasileiro, seja em suportes físicos, como os jornais e as revistas, seja em suportes eletrônicos, como sites e redes sociais, evidenciando uma situação comunicativa de uso cotidiano da língua.

De início, chamamos a atenção, novamente, para o processo dialógico que é a leitura. “Todo processo de compreensão textual (sejam textos orais ou escritos) depende de duas capacidades: a de decodificar e a de inferir” (Ferraz; Costa, 2021, p. 16). Ao decodificar, o leitor procura entender o que o autor do texto quis dizer através de como ele disse, ou seja, quais palavras foram utilizadas. E ao inferir, ele insere no texto as informações que não estão presentes em um primeiro nível, o linguístico, mas que são indicadas por meio dele e por meio do contexto.

Aqui nos colocamos diante de um paradigma até certo ponto conflituoso para os estudos em linguística. Segundo Moura (2006):

A fronteira entre semântica e pragmática é normalmente traçada a partir da noção de contexto. A significação que independe de contexto é colocada no campo da semântica, e a significação contextualmente dependente é colocada no campo da pragmática; o problema é que uma definição precisa de contexto raramente é fornecida, e a divisão entre semântica e pragmática continua muito fluida [...] ora [...] quando analisamos em detalhe os diferentes elementos contextuais que afetam o uso da linguagem, a primeira ideia a cair por terra é que todo fator contextual é de natureza pragmática. O sentido (constituído no componente semântico) pode abranger diferentes elementos contextuais (Moura, 2006, p. 66).

Embora não seja pretensão nesse artigo discutirmos limites e/ou fronteiras para a semântica e para a pragmática, defendemos que a didatização dos conhecimentos inerentes à semântica passa por uma análise *lato sensu* e integradora dessas áreas. Logo, na dinâmica da comunicação, a interpretação a ser envolvida recupera o sugerido por Oliveira (2008):

É bom ressaltar que os significados não estão no dicionário por causa da inventividade ou decisão *ad hoc* do lexicógrafo. Eles são o resultado das convenções estabelecidas pela comunidade linguística ao longo de sua história, podendo obviamente, ser modificados pela própria comunidade com o passar do tempo (Oliveira, 2008, p. 147).

Na interação linguística, por exemplo, no momento em que o candidato lida com o texto do EP para manifestação da sua compreensão sobre o tema ali aludido, constitui-se um cenário comunicativo tal que um conjunto de informações compartilhadas entre os interlocutores, conhecimentos de mundo, inferências, relações linguístico-discursivas, crenças, estratégias léxico-gramaticais se farão necessárias para conduzir a comunicação-interpretação. Por conta disso e pelas pretensões didáticas, aqui defendidas, de se abordar tal conhecimento nas aulas de PLE, é que a análise a ser empreendida integra semântica e pragmática, pois o que se visa demonstrar é que o uso reflexivo da língua encontra caminho para favorecer a aprendizagem o que, por consequência, implicará em maior nível de proficiência do candidato no exame.

Em primeiro lugar, vejamos que, ao encontrar um personagem soterrado por pilhas de papéis, um segundo personagem verbaliza: “Morreu de burocracia”. Um leitor desavisado poderia pensar no sentido primeiro, básico, prototípico, dicionarizado do verbo ‘morrer’, a saber:

morrer 1 int. perder a vida, a existência (qualquer ser vivo) [...] 1.1 int. e pron. Finar-se, falecer, expirar [...] 1.2 perder a vida sob determinada condição ou circunstância 2. Int. perder a força, o vigor, o viço, o brilho de modo lento, gradual; afrouxar 2.1 int. perder gradualmente a força; [...] desaparecer, sumir [...] 3 int. parar de funcionar (motor, mecanismo, dispositivo, veículo etc.) [...] (Houaiss; Villar, 2001, p. 1963).

Sua interpretação, portanto, seria a de que o personagem soterrado havia perdido a vida, falecido. Essa decodificação, no entanto, não parece ser a mais adequada. Ela não leva em consideração as características do gênero cartum: o humor presente na imagem é construído por uma extensão de sentido da palavra ‘morrer’, que muitos denominam de sentido figurado. Sobre o fenômeno da figuração da linguagem, Ilari (2001, p. 108) diz: “Usamos a linguagem figuradamente toda vez que buscamos para ela uma interpretação não-literal, não convencional”. O autor continua afirmando que as analogias, os processos linguísticos em que as semelhanças entre as coisas são destacadas, são ferramentas interessantes para o entendimento da figuração.

Acerca da extensão semântica, Ullman (1964, p. 415) sugere ser um processo de “especialização do significado [...] extremamente comum [e] [...] uma das principais fontes de polissemia”. Assim, falar sobre ‘morte’ é falar sobre o fim da vida, por extensão é falar sobre ‘finitude’. E quanto ao significado de ‘burocracia’, por sua vez, o mesmo movimento de busca do sentido dicionarizado poderia ocorrer, sendo:

Burocracia s.f. 1 sistema de execução da atividade pública, esp. da administração, por meio de um corpo complexo de funcionários lotados em um órgão, secretarias, departamentos etc., com cargos bem definidos, selecionados e treinados com base em qualificações técnicas e profissionais, os quais se pautam por um regulamento fixo, determinada rotina e uma hierarquia com linhas de autoridade e responsabilidade bem demarcadas, gozando de estabilidade no emprego. [...] 3. Pej. Tal sistema ou tal corpo de funcionários enquanto estrutura ineficiente, inoperante, morosa na solução de questões, falta de iniciativa e de flexibilidade, indiferente às necessidades das pessoas e à opinião pública, tendente a complicar trâmites e a ampliar sua área de influência e seu poder, com conseqüente emperramento ou asfixia das funções organizacionais que são a sua razão mesma de ser [...] (Houaiss; Villar, 2001, p. 532).

Pelo exposto e dentro da cena comunicativa evocada pelo texto do EP, entende-se que ‘burocracia’ é um tipo de organização que sofre severas críticas por ser enfadonha, cansativa e excessivamente rígida, chegando por vezes a definir estruturas que não funcionam. No cartum, a relação que pode ser feita é que a ‘burocracia’ causa o não funcionamento de um sistema, ela acarreta a ‘morte’ das pessoas, porque essas não obtêm êxito naquilo que procuram executar. A

'burocracia' é a causa ("morreu de burocracia"), complemento do verbo transitivo indireto. A analogia empreendida se efetiva no paralelo traçado entre morte/fim. O significado de 'morte', enquanto perda das forças vitais (motivação) por cansaço, ou, fim de algo/algum empreendimento por motivos de força maior, nesse contexto, herda do sentido básico da palavra a sua característica de descrever algo que chegou ao seu final. Salientamos que os elaboradores da prova Celp-bras pareceram entender o peso que o fenômeno semântico encadeado pelo verbo 'morrer' desempenha no entendimento desse EP, levando em conta a necessidade de escrever um *box* de informações, abaixo da imagem, contendo uma explicação para o sentido figurado que a palavra pode assumir quando acompanhada pela preposição 'de'.

Em segundo lugar, o examinando precisará recuperar o sentido implícito transmitido pelo desenho. A esse respeito, vale refletir sobre o que propõe Ilari (2001):

As mensagens lingüísticas comportam às vezes implícitos que não podem ser previstos com base apenas no sentido literal. Importantíssimos para a interpretação final da mensagem, esses implícitos só podem ser descobertos por um trabalho de conjectura feito a partir de uma avaliação global da situação comunicativa, em que o ouvinte procura recuperar as intenções do falante. Mensagens que comportam esse tipo de implícito são sempre interpretadas como "indiretas" e obrigam, tipicamente, o ouvinte a perguntar: "O que foi que ele quis me dizer com isso?", "Aonde ele quis chegar?" etc. (Ilari, 2001, p. 92).

É pelo contexto do desenho que se deve entender a crítica. O candidato precisa dominar uma dada noção prévia, de base cultural, de que, na sociedade brasileira, a 'burocracia' se refere a um tipo de organização ineficiente, muito presente no cotidiano do povo, tipicamente associada à máquina pública. Tanto assim que o "jeitinho brasileiro" pode ser entendido como uma estratégia que busca contornar o sistema burocrático inoperante, como nos indica Bispo *et al* (2008). A 'burocracia' está tão presente na sociedade brasileira que desencadeia processos culturais, conhecidos e nomeados pelos seus indivíduos. Logo, o que se pode verificar é a espera por um falante que seja capaz não apenas de decodificar as palavras, mas que também possa pressupor as informações ocultas (porque implícitas), que não se encontram linguisticamente expressas, mas que se revelam através do contexto. A esse fenômeno damos o nome de implicatura, "[...] uma inferência pragmática, pois depende obrigatoriamente do contexto conversacional" (Ferraz; Costa, 2021, p. 20).

Há uma incompatibilidade na cena representada no cartum. Isso decorre da associação que 'morrer' e seu complemento 'burocracia' constroem. Do ponto de vista linguístico, portanto, o

produtor do texto se vale de “uma figura de estilo semelhante [à metáfora e à comparação], cuja função principal é dar expressão a sentimentos impetuosos, é o exagero, ou <<hipérbole>>” (Ullman, 1964, p. 283). O autor ainda afirma que:

[...] a mesma tendência para o exagero é responsável por um número incontável de expressões hiperbólicas da vida diária: *horível, espantoso, terrível, tremendo, abissal, insondável, mortal*, e muitos mais. O significado de algumas destas palavras foi completamente anulado pelo seu tom emocional: falar em um <<êxito tremendo>>, de umas <<boas-vindas terríveis>>, ou de qualquer coisa <<horivelmente graciosa>>, é de facto uma contradição dos termos (Ullman, 1964, p. 284).

O mesmo parece ocorrer com a expressão ‘morreu de burocracia’, aspecto que alude à própria natureza composicional do gênero cartum: a improbabilidade de isso, de fato, ocorrer, gera uma quebra de expectativa. Ou seja, a interpretação que infira que, de fato, o sujeito ‘morreu de burocracia’, parece equivocada quando não se leva em consideração que no texto reside uma crítica, qual foi hiperbolicamente atualizada na cena comunicativa transposta para o cartum. Tal improbabilidade de interpretação associa-se ao próprio fenômeno da implicatura, que se caracteriza pela possibilidade de se cancelar certas interpretações decorrentes, senão, vejamos: “Tanto pressupostos quanto implicaturas podem ser cancelados, e isso é imanente ao caráter contextual dessas inferências, de modo que não se pode distinguir implicatura e pressuposto a partir da cancelabilidade” (Moura, 2006, p. 54).

Nesse sentido, ao pensarmos nesse exemplo, possível de ocorrer numa cena comunicativa como a de um escritório, em que um colega fala: “Está calor aqui” e o outro entende que “deve abrir a janela”, não necessariamente essa é a inferência (implicatura) relativa ao dito pelo primeiro colega. Essa informação pode ser cancelada, por exemplo, se a conversa continuar do seguinte modo:

Colega 1: Está calor aqui!
Colega 2: Ah, deixa eu abrir a janela.
Colega 1: Não, cara, porque você vai abrir a janela?
Colega 2: É que você disse que estava calor, achei que...
Colega 1: Nada, estou querendo é que chegue logo a hora do *happy hour*, para tomarmos aquela gelada que você está me devendo.

Dissemos que esse mecanismo semântico está atrelado de modo constitutivo ao texto do cartum, como que moldando composicionalmente este gênero, pois consideramos o que está na

base dos estudos de Raskin (1985) acerca dos mecanismos semânticos do humor. Para esse autor:

The object of the research is verbal humor. The purpose is to develop a formal semantic analysis in terms of which each joke-carrying text would be identified as possessing a certain semantic property such that the presence of this property would render any text humorous. The main hypothesis is that this humorous element is the result of a partial overlap of two (or more) different and in a sense opposite scripts which are all compatible (fully or partially) with the text carrying this element (Raskin, 1985, p. 325)³.

Resumidamente: faz parte inerente da interpretação deste cartum observar que dois *scripts* se constroem: um que aponta para a ‘morte’ do personagem, a qual foi provocada pela ‘burocracia’, e outro que aponta para uma crítica a esse dado estado de coisas, alusivo ao *modus operandi* da burocracia dentro da nossa sociedade brasileira, que se constrói, linguisticamente, por meio de uma hipérbole.

Isso posto, reformulando as perguntas de Ilari (2001), o examinando deve buscar implicitar o que foi que o autor do cartum quis lhe dizer, aonde ele quis chegar, qual foi a sua intenção. Ao não utilizar o sentido prototípico da palavra ‘morreu’, o primeiro personagem poderia indicar apenas que o segundo personagem não conseguiu concluir uma tarefa administrativa. Mas, o sentido do texto, a informação veiculada, não se esgota aí. É preciso que o leitor tenha a habilidade de perceber que para além de um sistema, a ‘burocracia’, no contexto cultural brasileiro, é uma palavra usada para descrever uma organização falha, inoperante. A ‘morte’ não seria por desistência, por exemplo, sua causa estaria mais próxima a questões relacionadas à falta de eficiência. Essa percepção, da intenção do autor de imprimir uma crítica com o texto, só pode ocorrer mediante ao entendimento do contexto onde a fala ocorre. Contexto esse suportado, no caso analisado, pelo desenho - onde podemos ver as pilhas de papéis (típicas dos processos administrativos) - e pelo significado, construído culturalmente, que a palavra ‘burocracia’ evoca no texto.

³ “O objetivo é desenvolver uma análise semântica formal em que cada texto portador de chiste seja identificado como possuindo uma certa propriedade semântica tal que a presença dessa propriedade tornaria qualquer texto humorístico. A hipótese principal é que esse elemento humorístico é o resultado de uma sobreposição parcial de dois (ou mais) roteiros diferentes e de certa forma opostos, todos compatíveis (total ou parcialmente) com o texto que carrega esse elemento” (tradução nossa).

Ademais, se observarmos o Roteiro de Interação, perceberemos que a conversa que será empreendida pelo avaliador estará intimamente ligada à leitura do EP, que conta com os entendimentos dos fenômenos semânticos, acionados pelos usos das palavras selecionadas pelo autor do texto. A saber, o *box* de informações descreve não apenas a expressão “morreu de”, apresentando o seu sentido figurado, mas também mostra um verbete para a palavra “burocracia”, demonstrando a necessidade de se destacar o seu sentido pejorativo. Também, ao ler perguntas do EP como:

“Por que você acha que a personagem morreu soterrada por papéis?”;

“O que você entende por burocracia?”;

“É possível associar burocracia à demora?”;

“Você gostaria de trabalhar em uma empresa privada ou em uma repartição pública? Por quê?”;

percebemos mais explicitamente o papel que o EP cumprirá na interação, para onde os elaboradores da prova almejam conduzir a comunicação entre os interlocutores. Reiteramos que essas questões não se propõem a avaliar, descobrir ou entender a leitura que o examinando teve ao se deparar com o cartum. Porém, é notável que as perguntas só poderão ser respondidas mediante uma interpretação prévia do texto. Apesar de serem temáticas, elas retomam constantemente o EP, que desempenha a função de introduzir o assunto e servir de subsídio para o conteúdo que será abordado na interação. Portanto, a proficiência na Parte Oral é testada não apenas pela capacidade de o indivíduo se engajar em um evento comunicativo, mas também pela sua habilidade em mobilizar os sentidos apreendidos pelo texto, neste caso, o cartum.

Na próxima seção, propomos uma sequência didática com perguntas que possuem o objetivo de orientar o professor que venha a trabalhar com um aluno estrangeiro o entendimento do EP analisado (e/ou, extensivamente, textos como o presente nesse EP). O exercício pode ser pensado como uma tarefa escrita que o aluno realizará independentemente, ou como uma sequência de perguntas que podem ser levadas para o momento da aula, com o intuito de socializar respostas e construir o conhecimento coletivamente, os alunos poderão responder, portanto, sendo auxiliados pelo professor.

4 A atividade didática

Leia o texto a seguir:

Figura 2: Elemento Provocador 14



Fonte: INEP (2019, p. 18). Disponível em: <https://abrir.link/aNzqQ>.

Quadro 1: roteiro de perguntas para aula de leitura com base no EP 14

1. O que é a morte?
2. Como é um processo burocrático para você?
3. Qual foi a causa da morte do personagem?
4. Podemos dizer que o personagem embaixo das pilhas de papel morreu de verdade?
5. Como você acha que alguém pode morrer por burocracia?
6. Qual o significado da palavra “morreu” no cartum?
7. O que podemos aprender sobre a burocracia após a leitura do cartum?

Fonte: os autores, 2024.

As perguntas de 1 a 2 buscam trazer o conhecimento de mundo dos alunos. Eles devem refletir sobre o significado de ‘morte’ e de ‘burocracia’. Com isso, a expectativa é de que durante as respostas os discentes possam, inicialmente, acionar os sentidos básicos desses dois itens lexicais que, a princípio, não parecem se relacionar. Como sugestão, um dicionário poderá ser consultado pela turma com a mediação do professor.

As perguntas de 3 a 4 provocam a reflexão sobre o sentido do verbo 'morrer'. Espera-se que os alunos descubram, através do uso no cartum, que a palavra pode assumir sentidos diversos, variando conforme o contexto. É nessa parte que o discente poderá perceber que a palavra foi usada no seu sentido figurado, ou seja, ocorreu uma ampliação de sentido que permite uma dupla interpretação do cartum. Para construir o humor da peça, o autor permite que dois cenários coexistam: o personagem pode de fato ter morrido ou morrer aqui é uma hipérbole para o fato de ele estar cansado da burocracia.

As perguntas de 5 a 6 foram feitas entendendo que os discentes já refletiram sobre os elementos necessários para se pensar o significado da palavra 'morrer', e o seu sentido figurado. Assim, nessa etapa, procura-se relacionar o verbo com o seu complemento. A intenção é fazer o aluno perceber como a 'burocracia' está caracterizando o ato de morrer e como os dois processos relacionados constroem a crítica do cartum.

A pergunta 7 tem como intenção recapitular toda a reflexão desenvolvida para averiguar qual sentido pode ser apreendido no entendimento do que é um processo burocrático, como ele pode ser relacionado com o sentido básico da morte. O que 'morrer de burocracia' diz sobre a 'burocracia'? E como é possível utilizar esse verbo nesse contexto apresentado pelo cartum.

Reforçamos que o roteiro proposto em nada busca reescrever ou editar o RI. A sequência de perguntas sequer acompanha o modelo de questões que são feitas na Parte Oral do Celpebras. Nesse sentido, vale ressaltar que o material aqui proposto possui finalidades didáticas e não avaliativas. Buscamos conduzir o aluno na interpretação do EP, o questionário elaborado é uma atividade prévia à interação oral, um exercício de leitura, dada a finalidade de promover essa reflexão necessária à interpretação. Logo, a proposta aqui aludida, com adaptações ao contexto de ensino, pode ser utilizada, por exemplo, em aulas de cursos preparatórios para o exame Celpebras, demonstrando a importância da leitura (inclusive a que mobiliza conhecimentos linguísticos, mais especificamente, semântico-pragmáticos) para a interpretação de um texto.

Considerações finais

Em síntese, defendemos um ensino que não se paute apenas na metalinguagem, mas que aproxime a sala de aula dos usos reais da língua. Nesse sentido, nos valem da abordagem comunicativa do Celpebras para defender o nosso ponto de vista. Acreditamos que essa

perspectiva pressupõe o trabalho com questões relativas ao conhecimento de questões/fenômenos de natureza semântica, por este motivo, propomos a sua didatização através da análise de um Elemento Provocador (EP). Ressaltamos que o objetivo não é substituir a linguagem gramatical por uma linguagem pautada nos estudos da significação, mas, fornecer uma contribuição para o fazer docente que leve em consideração esta dimensão da língua. Por fim, esperamos que este texto possa alcançar salas de aulas diversas e que possa colaborar com a prática profissional de nossos pares, na esperança de atingir sempre o propósito maior de todos nós, professores: o êxito de nossos alunos.

CRediT

Conhecimentos: Não é aplicável.

Financiamento: PIBIC – UFPB - CNPQ (IC).

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não é aplicável.

Contribuições dos autores:

FRANCO, Felipe Luiz Borba.

Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

SOUZA, José Wellisten Abreu de.

Conceitualização, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

ALMEIDA, L. C. B. Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo. *Revista do GEL*, n. 3, p. 28-45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/gel.v17i3.2226>. Acesso em 22 mar. 2022.

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

BISPO, F. C. S. et al. O Uso do Jeitinho Brasileiro como um Recurso de Poder nas Organizações do País. In: *Anais do Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, 2008. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/artigos2007.php?pag=28>. Acesso em 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento-Base do exame Celpe-Bras*. Brasília, DF, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf. Acesso em 22 mar. 2022.

_____. *Caderno de tarefas comentadas: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros CELPE-BRAS: edição 2019/2* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/caderno_tarefas_comentadas_celpebras_edicao_2019_2_segunda_edicao.pdf. Acesso em 22 mar. 2022.

DELL'ISOLA, R. L. P. *et al.* A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000100010>. Acesso em 22 mar. 2022.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983>. Acesso em 22 mar. 2022.

FERRAZ, M. M. T.; COSTA, T. M. C. (org.). *Da (s) Semântica (s) à Sala de Aula: propostas didáticas de leitura e escrita*. Campinas: Mercado Letras, 2021.

GONÇALVES, L. O ensino de gramática na aula de Português como língua estrangeira: Opções para um ensino diversificado. In: VASCONCELOS, S. I. C. C. (Org.). *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 125-141.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, R. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

MIRANDA, N. F. Formando Leitores através dos Gêneros Textuais Charges e Cartum. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Curitiba: SEED/PR, 2016.

MOURA, H. M. M. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 2006.

OLIVEIRA, L. A. *Manual de semântica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RASKIN, V. Semantic Mechanisms of Humor. In: *Studies in Linguistic and Philosophy*, 24. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985, p. 325-335. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Victor-Raskin/publication/273946710_Semantic_Mechanisms_of_Humor/links/564a508408ae295f644fc9ad/Semantic-Mechanisms-of-Humor.pdf. Acesso em 29 mar. 2022.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.