

## Sobre alguns conceitos semânticos fundamentais para o ensino e avaliação nos ensinos básico e secundário

*Fátima Oliveira, Purificação Silvano e António Leal*

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

### **Abstract:**

The main objective of this paper is to highlight the relevance of teaching, and evaluating, some semantic contents to students of elementary and secondary schools. We put forward a proposal which includes some semantic concepts that are not taught at all or are taught, but in a shallow manner. From these, we select three to illustrate some of their features whose study may be important not only to increase students awareness of their language, but also to develop students' skills in areas such as reading and writing.

**Keywords:** Teaching, Evaluation, Grammatical knowledge, Semantics

**Palavras-chave:** Ensino, Avaliação, Conhecimento gramatical, Semântica

### **1. Introdução**

O conhecimento gramatical tem um papel crucial no desenvolvimento da proficiência linguística, pelo que a reflexão e a discussão em torno do que deve ser ensinado e avaliado é, sem dúvida, de extrema relevância. Os modelos de ensino e de avaliação desse conhecimento têm conhecido ao longo dos anos diversas orientações, umas vistas como avanços, outras como retrocessos. Numa altura em que se assiste a algumas mudanças curriculares, este trabalho pretende contribuir com algumas reflexões sobre o tema do ensino e da avaliação da gramática, em particular na área da semântica, frequentemente negligenciada pelos documentos de referência do ensino do Português nos ensinos básico e secundário.

A reflexão que agora se apresenta no formato de texto foi inicialmente feita no âmbito do seminário *Avaliar o conhecimento gramatical*, dinamizado pela Associação Portuguesa de Linguística, no dia 15 de fevereiro de 2016, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Essa reflexão foi revisitada tomando em consideração documentos curriculares que entretanto foram homologados, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Apesar de algumas alterações no que diz respeito ao ensino de conteúdos da área da semântica, subsistem, no entanto, algumas lacunas que discutimos neste trabalho.

Numa primeira parte, analisamos os documentos de referência para o ensino do Português de modo a evidenciar qual o lugar que é conferido à semântica. Na secção 3, apresentamos uma proposta de alguns conteúdos semânticos que, na nossa análise, deviam ser ensinados, e avaliados, nos ensinos básico e secundário. Nas secções seguintes, mostramos a relevância do ensino de três desses conteúdos, os quantificadores, os tempos verbais e as relações retóricas (de sentido). Terminamos com algumas considerações finais, tendo consciência plena de que a questão do que ensinar e avaliar em semântica, e também de quando e como ensinar (que estão fora do escopo deste trabalho), é uma questão demasiado complexa para ser respondida neste texto. Pretende-se apenas mostrar a relevância da abordagem de alguns conceitos semânticos, abrindo caminho para a discussão e, eventualmente, para a mudança.



## 2. O lugar da Semântica nos documentos orientadores do ensino em Portugal

O ensino de conteúdos gramaticais está contemplado nos documentos curriculares que orientam o ensino de Português ao nível dos ensinos básico e secundário, nomeadamente nos Programas, Metas curriculares e Aprendizagens Essenciais, especificamente no domínio da Gramática, que coexiste a par dos da Oralidade, Leitura e Escrita (agrupado num só domínio, “Leitura e Escrita”, nos primeiro e segundo ciclos) e Educação Literária. O domínio da Gramática abarca conteúdos que vão desde a fonologia até à linguística textual, passando pelas áreas mais usuais dos estudos linguísticos, nomeadamente a morfologia e a sintaxe.

Embora constitua, portanto, um domínio autónomo, os autores de alguns dos referidos documentos, como os Programas, parecem assumir, contudo, uma perspetiva instrumental do ensino da gramática. De facto, entre os diversos objetivos do Programa do ensino básico, a par de “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.” (p.5), podemos encontrar “Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma.” (p.6), assim como “Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos.” (p.6)

O mesmo se verifica no Programa do ensino secundário, no qual, a par de “Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.” (p.10) e de “Produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita.” (p.10), encontra-se “Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua.” (p.10)

Assim, o conhecimento explícito das estruturas gramaticais e da metalinguagem respetiva são tidos, pelos autores dos Programas, como instrumentos ao serviço de outras competências, nomeadamente da compreensão e produção, tanto oral como escrita.

Os autores das Aprendizagens Essenciais assumem uma perspetiva diferente do ensino da gramática, conferindo o mesmo estatuto que às outras áreas envolvidas no ensino do Português: “É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa.” (p. 2)

Subscrevemos esta conceção de ensino da gramática, na medida em que o estudo dos conteúdos ditos gramaticais, embora bastante pertinentes para a melhoria da leitura e da escrita dos alunos, não se pode resumir apenas a esse papel. Esta opinião foi já expressa por outros, nomeadamente Lopes (2005), que refere que, para além desta componente instrumental de aperfeiçoamento dos usos da língua, o estudo da gramática é essencial na medida em que “exercita processos mentais usados em qualquer área científica: observação de dados, deteção de regularidades, resolução de problemas, validação de hipóteses” (Lopes, 2005:150). Para além disso, e de acordo com Lopes (2005), entre outros, qualquer língua natural “é um objecto suficientemente fascinante para merecer uma aprendizagem específica, tão legítima quanto as aprendizagens realizadas noutras disciplinas curriculares”, dado que é a linguagem que “nos individualiza enquanto espécie e



nos constrói como sujeitos, na medida em que nos permite conhecer, pensar, agir, argumentar e sentir” (Lopes, 2005: 150).

Um outro aspeto de carácter geral a apontar aos documentos orientadores do ensino do Português prende-se com a abordagem dos fenómenos gramaticais a realizar no ensino, assim como do que se pretende que os alunos saibam ou sejam capazes de fazer. Com efeito, por exemplo a maior parte das Metas Curriculares do domínio da gramática tem a ver com o reconhecimento/identificação/catalogação de unidades de análise e/ou estruturas linguísticas. De salientar, no entanto, que as Aprendizagens Essenciais não se limitam à indicação de apenas estas operações e, seguindo o que autores como Duarte, 1992, Lopes, 2005 e Bosque, 2018 vêm defendendo, indicam como ações estratégicas de ensino a “formulação de questões acerca da língua e do seu funcionamento, a partir da observação de elementos e usos” (Aprendizagens Essenciais, 9.º ano p.10-11) ou a “análise de construções frásicas e textuais em que seja possível: o questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações; o explicitar procedimentos; sistematizar regras” (Aprendizagens Essenciais, 12.º ano p.9).

Como é evidente, para que o fenómeno da linguagem humana possa, de facto, ser entendido, o estudo dos conteúdos gramaticais não pode limitar-se ao que é elencado nas Metas Curriculares, mas deverá ser objeto de reflexão crítica. Para além disso, para que o seu estudo possa estar verdadeiramente ao serviço da melhoria das competências de leitura e de escrita, o trabalho com os alunos deverá passar, por exemplo, por atividades relacionadas com a observação de fenómenos linguísticos, pela procura de generalizações, pela formulação de hipóteses explicativas e respetiva testagem, pela argumentação e contra-argumentação, pela exploração de hipóteses alternativas (cf. Duarte, 1992; 2008, Bosque & Gallego, 2018:155-156). Por outras palavras, o domínio de uma terminologia linguística deverá ser não um fim em si mesmo, mas um meio para os alunos acederem a conteúdos cognitivamente mais relevantes.

Note-se que não se pretende que os estudantes se tornem especialistas em Linguística, mas apenas que se habituem a refletir de forma científica sobre a sua língua, tal como fazem em outras disciplinas do currículo dos ensinamentos básico e secundário, usando uma terminologia adequada à sua idade e nível de ensino (cf. e.g. Leonetti, 2018; Bosque, 2018), o que contribui, entre outras coisas, para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos com sentido crítico (cf. e.g. Bosque, 2018).

O terceiro aspeto a abordar, que será o núcleo do nosso trabalho neste texto, está relacionado com o peso que as diversas áreas da Linguística têm nos programas de Português. Assumindo, tal como fazem os autores dos Programas, que os conhecimentos gramaticais potenciam as competências de compreensão e de produção (oral e escrita) dos alunos, será de todo importante que estes dominem conceitos semânticos, na medida em que, e nas palavras de Lopes (2005: 149), “a significação é o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a actividade linguística”.

Contudo, não é isso que se constata quando se consultam os atuais Programas de Português. De facto, continua a verificar-se (relativamente a programas anteriores) um peso bastante grande de conteúdos relacionadas essencialmente com classes de palavras, morfologia e sintaxe, e, em bastante menor grau, com lexicologia, fonologia, história da língua, pragmática e linguística textual. A área da semântica reduz-se a algumas noções (residuais) de semântica lexical no ensino básico e a valores temporais, aspetuais e modais no ensino secundário. Verifica-se, assim, que conceitos da semântica que são, há anos, largamente aceites na comunidade internacional de investigadores são completamente ignorados no ensino da língua portuguesa. Referimo-nos a conceitos relevantes não só no âmbito da semântica, mas também na interface com outras áreas da Linguística, como “aspeto lexical”, “escopo” ou “quantificação” (cf. Bosque & Gallego, 2018:195-196, para uma opinião semelhante a propósito do ensino do Espanhol).<sup>1</sup> Estes e outros conceitos da semântica

<sup>1</sup> A propósito desta afirmação, veja-se o que é dito em Lopes (2005), relativamente à versão anterior do Programa de Português do 10.º ano:

“A Semântica aborda (i) questões relacionadas com o modo como representamos o mundo (ou um mundo possível) através da língua, descrevendo, graças à selecção de recursos pertencentes a um repertório bem organizado e sistemático, situações estáticas ou



são relevantes por si mesmos, enquanto objeto de análise, mas são-no também por o seu estudo ter potenciais efeitos benéficos nas capacidades de compreensão e de produção dos alunos. No primeiro caso, permite por exemplo, aceder mais facilmente à compreensão, por dominar mecanismos de estruturação do significado e justificar determinada interpretação de um enunciado. No caso da produção, permite ao aluno fazer as escolhas mais adequadas para a construção do significado pretendido.

De referir mais uma vez as Aprendizagens Essenciais, que procuraram inserir alguns conteúdos semânticos relevantes, quer no ensino básico, por exemplo o uso apropriado dos tempos verbais para exprimir relações temporais de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (Aprendizagens Essenciais, 3.º ano, p. 12), ou o uso de forma intencional de diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deonticos e apreciativos) (Aprendizagens Essenciais, 9.º ano, p. 11), quer no ensino secundário, como a demonstração, em textos, dos mecanismos anafóricos que garantem cadeias referenciais (Aprendizagens Essenciais, 12.º ano, p. 9).

No sentido de clarificar a questão da pertinência dos conceitos de semântica no ensino do Português, na secção seguinte abordamos alguns aspetos do conhecimento linguístico explícito que são fundamentalmente de semântica e alguns aspetos do conhecimento linguístico explícito que articulam semântica com outras áreas da Linguística.

### 3. Proposta de alguns conceitos fundamentais de semântica para o ensino e a avaliação

Na secção anterior, referimos que seria relevante inserir alguns conteúdos semânticos nos documentos orientadores do ensino do Português, na medida em que, por um lado, alguns deles constituem partes do conhecimento linguístico explícito que são fundamentalmente de semântica e, por outro lado, outros articulam semântica com outras áreas da Linguística. Por isso, apresentamos uma proposta de um conjunto de conteúdos gramaticais que devam fazer parte do conhecimento gramatical dos alunos no fim da escolaridade obrigatória (12.º ano). Não proporemos uma sequencialização, dado que essa distribuição por anos/ciclos requer estudos prévios (veja-se, por exemplo, Costa, 2010)).

A listagem dos conteúdos de semântica que propomos é apresentada no quadro 1<sup>2</sup>.

Conteúdos de Semântica – listagem não exaustiva
1. Relações lexicais (sinonímia, antonímia, hiperonímia e holonímia)
2. Estrutura argumental do verbo (em articulação com Sintaxe)
3. Negação (em articulação com Sintaxe)
4. Semântica das expressões nominais:
4.1. os quantificadores
4.2. os nomes próprios e comuns
4.3. os artigos
5. Semântica dos tempos:

dinâmicas, protagonizadas por entidades dotadas ou não de agentividade; (ii) questões relacionadas com o modo como representamos, na língua e pela língua, essa realidade incontornável da condição humana que é o tempo; (iii) questões relacionadas com a expressão das atitudes (epistémicas, volitivas, apreciativas) dos falantes relativamente ao que dizem; (iv) questões relacionadas com a construção de nexos conceptuais entre diferentes fragmentos de um texto. O trabalho ao nível da componente semântica da língua permite uma interface permanente entre gramática e discurso e abre perspectivas interessantes ao nível da superação da dicotomia estrutura vs. uso, apontando para a pertinência de abordagens sistémico-funcionais do fenómeno linguístico.” (Lopes, 2005: 149)

<sup>2</sup> Veja-se também propostas de Lopes (2002, 2005, 2006) e Oliveira *et al.* (2008).



5.1. noções de tempo, aspeto e modalidade
5.2. algumas perífrases verbais (com verbos auxiliares e semiauxiliares)
5.3. expressões adverbiais de tempo (frequência, duração e localização)
6. Classes aspetuais
7. Classes de adjetivos (em articulação com Morfologia e Sintaxe)
8. Relações entre proposições (implicação, pressuposição, implicatura) (em articulação com Pragmática)
9. Relações retóricas (de sentido)

Como se pode depreender pela observação do quadro anterior, na listagem proposta por nós, são já contemplados pelos documentos curriculares alguns conteúdos, mas abordados ou de uma forma simplista, ou de um modo bastante lacunar, enquanto outros não fazem parte dos referidos documentos.

No primeiro grupo, estão conteúdos como, por exemplo: (i) as relações lexicais, que, por vezes, são abordadas sem estabelecer qualquer relação com a coesão lexical, embora as Aprendizagens Essenciais procurem estreitar a relação entre diferentes processos gramaticais e lexicais e os diferentes tipos de coesão, nomeadamente a lexical; (ii) os tempos verbais, cujo estudo previsto na maioria dos documentos curriculares se limita a uma abordagem morfológica ou, quando prevista uma análise semântica, se restringe a uma caracterização temporal, sendo a exceção as Aprendizagens Essenciais para o 12.º ano, que preveem a explicitação dos “valores aspetuais expressos pelo sistema verbal” (p.9)<sup>3</sup>; (iii) ou ainda as classes dos adjetivos, que, neste momento, se reduzem ao estudo dos qualificativos. Por exemplo, relativamente aos adjetivos, consideramos que seria relevante que os alunos estudassem não só a distinção feita pelo Dicionário Terminológico entre os adjetivos qualificativos, relacionais e numerais, mas também outras classes como a dos adjetivos adverbiais (cf. Demonte, 1999), que modificam o significado ou intensão dos nomes, como “presumível”, ou modificam o evento, como “última”. Afinal, estes vocábulos já fazem parte do repertório lexical dos alunos. Na verdade, para um conhecimento mais completo dos adjetivos, consideramos que a sua caracterização deve ser feita não só em termos semânticos, mas também morfológicos e sintáticos.

No que diz respeito à semântica das expressões nominais, há alguns conceitos que são trabalhados, mas sobretudo numa abordagem classificatória. De facto, pede-se aos alunos para classificarem diferentes subclasses de quantificadores, nomes e artigos, mas pouco se trabalha o seu valor semântico. Por exemplo, em relação aos artigos, seria produtivo distinguir leituras específicas e não específicas e o seu papel na atribuição de valor referencial aos nomes comuns, isto é, independentemente de usar, ou não, esta metalinguagem, os alunos deviam refletir sobre interpretações de frases como (1) e (2):

- (1) Li um livro de Jonathan Frazer.
- (2) Quero ver um filme romântico.

Nos dois exemplos, nos sintagmas nominais sublinhados, os nomes são precedidos do mesmo artigo indefinido, mas a leitura dos SN é diferente: em (1), o discurso estabelece um referente, uma parte singular não identificada do conjunto considerado “livro de Jonathan Frazer” a partir do conjunto-base “livros”, tendo

<sup>3</sup> De notar que as Aprendizagens Essenciais para o 9.º ano preveem a distinção de frases com valor perfectivo e valor imperfectivo e no 12.º ano a distinção de frases com outros valores aspetuais como o habitual, iterativo e genérico, sendo, portanto, necessário considerar o valor aspetual dos tempos verbais. Porém, em nenhum documento a caracterização dos tempos verbais inclui referências aos diferentes valores aspetuais que podem assumir. Pensamos que essa caracterização aspetual, feita numa etapa anterior, poderia contribuir para que os alunos entendessem melhor as diferentes interpretações que as frases podem ter a nível aspetual.



um leitura específica desencadeada pelo verbo “ler” no Pretérito Perfeito; em (2) não estabelece qualquer referente por estar no escopo do verbo “querer”.

No segundo grupo dos conteúdos listados, isto é, aqueles que não são referidos nos documentos curriculares, estão alguns que podiam ser abordados em articulação com a sintaxe, como a negação e a estrutura argumental do verbo, cujo estudo permite equacionar o que é um predicado do ponto de vista semântico, relacionando-o não só com verbos, mas também com outras classes de palavras, como nomes comuns e adjetivos. Para além destes, outro conteúdo que não é lecionado, embora haja um objetivo no Programa do ensino secundário que remeta para ele (6. *Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial* (p. 10)), é o das relações entre proposições, que poderia ser considerado em articulação com a Pragmática. Outro conteúdo relevante é o das classes aspetuais, que são essenciais para entender os tempos gramaticais em Português, que foram eliminadas do Programa do ensino secundário e retomadas pelas Aprendizagens Essenciais para o 12.º ano.

Sendo de todo impossível considerar todos estes conteúdos de uma forma mais desenvolvida, vamos exemplificar algumas questões no âmbito dos seguintes conteúdos semânticos que deviam ser ensinados e avaliados: os quantificadores, tempo, aspeto e modalidade e relações retóricas (de significado). Procuraremos, nas secções seguintes, aduzir argumentos que fundamentem a importância destes conteúdos no ensino e avaliação do conhecimento explícito da língua.

### 3.1. Os quantificadores

Os quantificadores constituem uma classe bastante heterogénea, o que justifica a identificação de subclasses. No entanto, este facto é ignorado nos documentos de referência para o ensino. Por exemplo, no Programa de Português do ensino básico apenas são contemplados os quantificadores numerais como conteúdo a ser lecionado. Nas Aprendizagens Essenciais, prevê-se o estudo de mais duas subclasses, os universais e os existenciais. Já no Dicionário Terminológico (DT), são identificadas duas subclasses de natureza sintática (quantificadores interrogativos e relativos) e três subclasses relativas à semântica dos quantificadores (universais, existenciais e numerais). Contudo, a classificação proposta no DT não dá conta da diversidade de valores semânticos que as palavras que pertencem a esta classe podem exibir e que seria importante explorar com os alunos. Exemplificamos esta afirmação com três casos: (i) a relação entre quantificadores e a distinção massivo/contável no domínio nominal; (ii) algumas particularidades dos quantificadores pertencentes à mesma classe; (iii) a relação entre a interpretação dos quantificadores e posição em que ocorrem.

O primeiro caso refere-se à relação entre quantificadores e a distinção massivo/contável no domínio nominal. A inclusão de quantificadores não universais com avaliação de cardinalidade e sem avaliação de cardinalidade no grupo dos “quantificadores existenciais” (DT) não permite explicar certas assimetrias que se verificam em construções com quantificadores aparentemente semelhantes. É o caso dos exemplos (3) e (4).

- (3) a. Compraste pouco café?
  - b. \* Compraste pouca chávena?
  - c. Compraste poucas chávenas?
- (4) a. Compraste algum café?
  - b. Compraste alguma chávena?

O quantificador “pouco” é um quantificador que tem associada uma avaliação da quantidade que denota, quantidade essa que não é expressa de forma exata. Em (3a), este quantificador está a operar sobre o nome “café”, que, do ponto de vista lexical, é um nome não contável. Deste modo, não está a ser feita uma contagem de entidades, mas antes procede-se à medição de uma porção da entidade denotada por “café”. A



essa informação é acrescentada a informação de avaliação da quantidade da entidade. O quantificador “pouco”, no singular, apenas admite nomes não contáveis, pelo que (3b), com o nome contável “chávena”, é agramatical. “Pouco” permite nomes contáveis apenas no plural (cf. (3c)), dadas as semelhanças semânticas entre nomes contáveis no plural e não contáveis.

Por seu lado, o que os exemplos em (4) mostram, em particular (4b), é que esta restrição sobre o tipo de nome (contável ou não contável) no singular, que se verifica com “pouco”, não existe no caso do quantificador “algum”. De facto, este quantificador, que é considerado também um quantificador existencial no DT, pode ser usado em aceções que se aproximam do significado de “pouco”, um facto já apontado por Óscar Lopes, na sua *Gramática Simbólica do Português*. Contudo, o quantificador “algum” pode ocorrer, no singular, tanto com nomes não contáveis, como com nomes contáveis, pelo que o exemplo (4b) não é agramatical, como (3b). A consideração destas diferenças nas aulas de Português é importante não só no âmbito do conhecimento explícito da língua, como também das outras competências, em particular da compreensão da leitura.

O caso seguinte diz respeito à interpretação dos quantificadores universais. Entre os vários exemplos que o DT aponta, vamos atentar em apenas dois deles, “todos” e “cada”. Embora ambos os quantificadores operem sobre todas as entidades do domínio de quantificação, distinguem-se pelo tipo de leituras a que estão associados. Assim, “cada” está associado a uma leitura distributiva da expressão nominal em que ocorre, enquanto “todos” tanto pode ter uma leitura distributiva, como uma leitura coletiva. Quando estes quantificadores ocorrem em expressões nominais que são o sujeito da frase, o tipo de leitura a que estão associados é relevante, dado que vai interagir com o tipo semântico de predicado. É o que se passa, por exemplo, em (5). O predicado dessa frase, “fazer o exercício”, não impõe nenhuma leitura à expressão nominal sujeito. Assim, em virtude da dupla possibilidade interpretativa do quantificador “todos”, a frase (5a) tem duas leituras: uma em que os alunos fizeram em conjunto o exercício (leitura coletiva) e uma segunda leitura em que cada um dos alunos realizou por si o exercício (leitura distributiva). Já em (5b), o quantificador “cada” apenas licencia a segunda leitura, a distributiva.

- (5) a. Todos os alunos da turma fizeram o exercício.
- b. Cada aluno da turma fez o exercício.

Por seu lado, é o diferente leque de leituras disponíveis que explica o contraste entre (6a) e (6b). Neste caso, o predicado é “reunir-se”, um predicado semanticamente coletivo, o que faz com que (6a), com “todos”, apenas apresente leitura coletiva e que (6b) seja agramatical, dada a incompatibilidade entre o carácter distributivo de “cada” e o carácter coletivo de “reunir-se”. Note-se que a agramaticalidade de (6b) se prende também com o facto de “cada” operar sobre o conjunto denotado por “membro”, que é um nome de indivíduo (uma entidade) no singular. Por seu lado, (6c) é gramatical porque “cada” está a operar sobre “família”, que é um nome coletivo. É o facto de ser nome coletivo – semanticamente, denota uma pluralidade de entidades – que satisfaz o predicado “reunir-se”.

- (6) a. Todos os membros da família se reuniram.
- b. \* Cada membro da família se reuniu.
- c. Cada família se reuniu.

Pelo facto de terem interpretações distintas, “todos” e “cada” podem ocorrer em estruturas de coordenação que não são, de forma alguma, redundantes. Veja-se, a título exemplificativo, a frase (7), retirada do *CETEMPúblico*, cuja interpretação requer claramente a explicitação dos distintos valores que podem ter



quantificadores que pertencem à mesma subclasse: o encenador dirige o conjunto dos atores, mas também dirige individualmente cada um deles.

(7) Em que o encenador romeno dirige magistral e produtivamente todos e cada um dos actores, façanha nem sempre conseguida por encenadores estrangeiros que dirigem elencos portugueses. *par=ext22490-clt-94b-2*

O conhecimento das diversas leituras associadas a estes quantificadores explica o motivo pelo qual (8) e (9), se forem instruções num teste, terão cenários de resposta distintos: em (8), os alunos podem dar uma solução para cada um dos problemas, ou uma solução que abranja a totalidade dos problemas, encarados como um conjunto; em (9), só está disponível a primeira interpretação. (8) e (9) mostram, assim, de uma outra forma, que quantificadores da mesma classe podem ter interpretações distintas, pelo que se justifica o seu estudo semântico.

(8) Aponta uma solução para todos os problemas.

(9) Aponta uma solução para cada problema.

O terceiro caso prende-se com a relação entre a posição que os quantificadores podem ocupar na frase e a interpretação a que estão associados. Veja-se (10).

(10) Todo o texto deve ser revisto.

Em (10), o quantificador universal “todo” opera sobre o nome “texto”, estando integrado numa expressão nominal que é o sujeito da frase, precedendo o nome sobre o qual opera. Nesta configuração, a expressão nominal apresenta duas leituras: distributiva e mereológica. Na leitura distributiva, considera-se um conjunto contextualmente estabelecido de entidades que são “texto” e assere-se que cada um dos textos deve ser revisto. Na leitura mereológica, considera-se apenas uma entidade que é “texto” e assere-se que essa entidade deve ser revista em toda a sua extensão.

Esta ambiguidade desaparece se for outra a posição do quantificador “todo”. Veja-se (11), em que “todo” ocorre em posição de flutuação, após o verbo. Neste caso, só está acessível a leitura mereológica.

(11) O texto foi todo revisto.

Vejamos agora a interpretação de alguns quantificadores existenciais e a sua interação com a negação. Considerem-se os exemplos (12)-(14).

(12) Vi alguns turistas na serra

(13) Não vi turista algum na serra.

(14) Atleta algum admite que se dopou.

O quantificador “alguns” expressa um conjunto de cardinalidade “pelo menos 2” no exemplo (12). Contudo, nos exemplos (13) e (14), expressa conjuntos vazios (equivalente, em ambos, os casos, à negação do quantificador existencial: “nenhum turista” e “nenhum atleta”). Por outras palavras, o seu significado é distinto e esta variação está relacionada com a coocorrência do advérbio “não” e com a posição que o quantificador ocupa na frase. Assim, em (13), a expressão do conjunto vazio por parte de “algum” é motivada pela posição do quantificador, posposto ao nome, e pela coocorrência do advérbio de negação. Note-se ainda



que “algum” aparece inserido, em (13), numa expressão nominal que é o objeto direto da frase. Contudo, em (14), como o constituinte relevante desempenha a função sintática de sujeito, não é necessário o advérbio de negação para a expressão do conjunto vazio por parte de “algum”.

Estes exemplos mostram, por um lado, que existem diversas particularidades semânticas que distinguem quantificadores considerados do mesmo tipo no DT e nos documentos orientadores do ensino do Português e, por outro lado, que é fundamental abordar nas aulas de Português algumas dessas particularidades para que os alunos sejam capazes de interpretar as construções em que surgem os quantificadores e de os usar de forma adequada.

### 3.2. Os tempos verbais

Os documentos orientadores dos ensinamentos básico e secundário referem frequentemente os tempos verbais, mas, na realidade, muitas vezes, são apenas estudados no âmbito da morfologia. Contudo, o conhecimento sobre a semântica dos tempos verbais tem necessariamente de passar pelo estudo de questões de tempo, aspeto e modalidade (e não apenas por questões relacionadas com morfologia). Esse conhecimento é determinante para a reflexão sobre o modo de funcionamento da língua e para a compreensão e expressão oral e escrita, como iremos demonstrar com alguns casos.

Por exemplo, o mesmo tempo gramatical pode ter valores temporais e aspetuais diferentes, dependendo da classe aspetual (cf. (15) e (16)) ou da construção/contexto em que surge (cf.(17)).

(15) a. Por isso, o autor das imagens **tem visitado** regularmente o local, fotografando «o estado dos ‘outdoors’. *par=ext93211-soc-96b-1*

b. Perot **tem estado** sossegado e discreto, mas só aparentemente. *par=ext4349-pol-96a-1* (cf. \*Ele tem tido olhos azuis.)

(16) a. **Está** zangado com alguém em particular? *par=ext138257-nd-95b-1*

b. A Câmara, que comparticipa com cerca de um terço dos 272 mil contos que serão investidos na escola, **afirma** que as obras de construção ainda estão a decorrer e que falta a ligação à rede de abastecimento de energia eléctrica. *par=ext212910-soc-93b-1*:

(17) a. O João dormia quando eu cheguei.

b. Eu agora dormia uma soneca.

Em (15), embora o tempo verbal seja o mesmo nos dois exemplos, isto é, o Pretérito Perfeito Composto, o facto de em (15a) a predicação ser de natureza eventiva e em (15b) ser um estado conduz a diferentes interpretações: em (15a) verifica-se uma repetição de situações de o “autor das imagens visitar regularmente o local”, que ocorrem num intervalo de tempo que se estende do passado até ao presente, enquanto em (15b) é representada apenas uma única situação que começa algures no passado e se estende até ao presente. Em (16), mais uma vez é a natureza aspetual das predicações que determina leituras diferentes do tempo verbal, neste caso, o Presente. Assim, em (16a) é descrito um estado que ocorre num intervalo de tempo que inclui o momento de enunciação e em (16b), dado que estamos perante um evento, a leitura já não é de presente real, mas sim de pré-presente, ou seja, a situação “a Câmara afirma que as obras de construção ainda estão a decorrer...” localiza-se num intervalo de tempo imediatamente anterior ao momento de enunciação. Para obtermos uma leitura de presente real, teríamos de recorrer ao presente progressivo construído através de uma perífrase verbal. Em (17), é usado o Pretérito Imperfeito, mas com valores semânticos diferentes: em (17a) localiza uma situação num intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação, que inclui a situação representada pela oração subordinada adverbial temporal, funcionando esta como ponto de perspetiva



temporal (Kamp & Reyle, 1993), isto é, como o intervalo de tempo a partir do qual a situação é perspectivada; em (17b), o ponto de perspectiva temporal já não é passado, como se pode ver pela presença do adverbial temporal “agora”, mas sim o momento de enunciação, podendo a situação ser interpretada como ocorrendo num futuro próximo.

A propósito do exemplo (16) referimos a necessidade de recorrer a uma perífrase verbal para conseguir uma leitura de presente real com eventos. De facto, para exprimir determinados valores temporais, e também aspetuais e modais, é necessário recorrer a perífrases verbais e o conhecimento semântico interiorizado permite ao alunos saber isso, pelo que conseguem distinguir as diferentes interpretações de frases como as seguintes:

- (17) a. Ela canta. *vs.* Ela está a cantar. *vs.* Ela vai cantar.  
b. Ela cantará. *vs.* Ela vai cantar.

Em (17a) o uso do Presente com o evento “cantar” conduz a uma leitura habitual, pelo que, se quisermos representar a situação como ocorrendo no momento de enunciação, é necessário recorrer ao Presente Progressivo com a perífrase verbal “estar a” + infinitivo do verbo principal. Porém, se quisermos projetar esta situação para um intervalo de tempo futuro, a perífrase verbal já será outra, com o verbo “ir” no Presente seguido do Infinitivo do verbo principal. Para além disso, o conhecimento semântico dos alunos permitir-lhes-á saber que esta perífrase tem um valor temporal de futuro que frequentemente está ausente do futuro simples (17b) por este ter preferencialmente uma leitura de modo (Oliveira, 2003).

Outro caso que advoga a favor do desenvolvimento do conhecimento semântico dos alunos é ilustrado pelo exemplo (18).

- (18) a. O secretário disse que tinha falado/falou com o ministro.  
b. O secretário disse que o ministro estava/está doente.

Nestas frases, apesar de usados diferentes tempos verbais, as sequências de tempo representam as mesmas relações temporais ou relações temporais semelhantes. Contudo, as interpretações das frases são diferentes. Em (18a), a situação, quer seja representada pelo Pretérito Mais-que-Perfeito, quer pelo Pretérito Perfeito, localiza-se num intervalo de tempo passado anterior à situação “O secretário disse”. A diferença reside no intervalo de tempo que se constitui como ponto de perspectiva temporal: enquanto no primeiro caso o ponto de perspectiva temporal é a situação da frase matriz, no segundo caso é o momento de enunciação. Portanto, em (18a) no primeiro caso, há uma dependência temporal entre as duas orações, que não existe no segundo caso. Esta diferença acarreta interpretações que divergem relativamente ao grau de compromisso do locutor perante o conteúdo do relato: com o Pretérito Perfeito, o locutor assume como verdadeiro que o secretário falou com o ministro, sendo responsável pelo conteúdo das duas orações, enquanto, com o Pretérito Mais-que-Perfeito, o locutor não se compromete com a verdade da proposição da frase completiva, comprometendo-se apenas com a verdade da frase complexa no seu todo. Em (18b), o recurso ao Pretérito Imperfeito e ao Presente na frase encaixada gera também interpretações diferentes. No primeiro caso, a situação de “o ministro estar doente” localiza-se num intervalo de tempo passado que inclui o momento de enunciação original (“O secretário disse”). No segundo caso, sendo a frase de duplo acesso (Abusch, 1993; Ogihara, 1996), o estado representado pela oração encaixada é válido não só no momento de enunciação original, como também no momento de enunciação do relato.

No que diz respeito ainda a sequências de tempo, o conhecimento semântico é importante também para que os alunos saibam que há construções que impõem restrições relativamente aos tempos gramaticais que nelas ocorrem. É o caso das frases complexas com orações adverbiais temporais introduzidas por “quando”.



Dado que a função da oração subordinada é a de localizar a situação da oração principal, as duas situações têm de obrigatoriamente pertencer à mesma esfera temporal, seja ela presente, passada ou futura. O recurso ao Pretérito Perfeito para localizar uma situação que tem lugar num intervalo de tempo futuro gera agramaticalidade, como se pode observar em (19).

(19) \*Quando a Maria entrou, o João sairá.

Os casos abordados nesta secção mostram a relevância de se refletir, nas aulas de Português, sobre algumas questões semânticas fundamentais para compreender melhor o modo de funcionamento dos tempos verbais.

### 3.3. As relações de sentido (retóricas)

O terceiro e último conteúdo que vamos discutir, o das relações de sentido ou das relações retóricas (Hobbs, 1985; Asher & Lascarides, 2003, e.o.) está relacionado com frases complexas e sequências de frases, sejam elas simples ou complexas. O estudo das relações de sentido (relações retóricas) que se estabelecem entre as situações é um conhecimento semântico fundamental, que se articula com o conhecimento sintático e pragmático. Se forem estudadas as relações retóricas e os mecanismos que as criam (léxico, relações temporais, orações coordenadas e subordinadas, e.o.), as tarefas de codificação e descodificação de mensagens tornam-se mais fáceis, por um lado, e mais coesas e sustentadas, por outro lado.

A análise do seguinte exemplo ilustra a afirmação anterior.<sup>4</sup>

(20) Joana atravessou devagar a sua casa. Ia abrindo e fechando as portas, abrindo e fechando as luzes. Os quartos desapareciam no escuro e surgiam na claridade.

Sophia de Mello Breyner Andresen, “O Silêncio” in *Histórias da Terra e do Mar*

Quando lemos este excerto, procuramos estabelecer relações de sentido entre as situações representadas. No processo de inferência dessas relações de sentido, convergem diferentes elementos. Por exemplo, para ligar a segunda frase à primeira, temos de considerar que as situações são descritas recorrendo a uma perífrase aspetual construída com o verbo *ir* no Pretérito Imperfeito seguido de verbo principal no Gerúndio e que, por isso, têm como ponto de perspectiva temporal a situação “a Joana atravessou devagar a sua casa”, que está incluída nesse intervalo de tempo. Na verdade, as situações da segunda frase dão mais informações relativamente à forma como a Joana atravessou a sua casa, estabelecendo-se entre as duas frases uma relação de significado designada de *Elaboração*. Já a última frase estabelece com a anterior uma relação de significado designada de *Resultado*, dado que os quartos desapareceram no escuro e surgiram na claridade são um efeito de a Joana ir fechando e abrindo as portas e as luzes.

Como se pode concluir pelo exemplo anterior, o estudo das relações retóricas torna o falante mais consciente dos mecanismos que intervêm na produção e compreensão textuais. Consideramos que esta consciencialização é fundamental para que os alunos não só compreendam o modo de funcionamento da língua, mas também melhorem o seu desempenho nas competências da escrita e da oralidade, nas vertentes da compreensão e produção.

---

<sup>4</sup> Para uma análise completa das relações retóricas no conto “O Silêncio”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, veja-se Oliveira, Cunha e Silvano (2010).



#### 4. Considerações finais

Neste artigo, foi nosso objetivo refletir sobre algumas questões relacionadas com a aprendizagem e avaliação de conteúdos semânticos nos ensinos básico e secundário. Nesse sentido, apresentamos uma proposta dos conteúdos semânticos que deviam ser ensinados e avaliados e procuramos fundamentar esta proposta com alguns argumentos.

Mostramos que o conhecimento gramatical explícito contribui de forma bastante relevante para qualquer falante saber usar de forma competente a sua língua e ser bem sucedido em interações comunicativas sociais, profissionais e pessoais e que o conhecimento semântico ocupa um lugar preponderante enquanto componente responsável pela construção do significado e deve, portanto, ser objeto de estudo e de avaliação por si, e não estar apenas ao serviço das restantes competências. Consideramos, por isso, que há alguns conceitos semânticos que devem fazer parte desse conhecimento no final da escolaridade obrigatória, tais como: alguns aspetos das relações lexicais, da semântica dos quantificadores, dos tempos verbais e das relações retóricas. Defendemos também que são necessárias uma sequencialização e didatização desses conceitos que sejam eficazes e fundamentadas em estudos, que permitam que os alunos dos diferentes ciclos desenvolvam uma consciência linguística cada vez mais completa e fundamentada.

#### Referências

- Abusch, D. (1993) “Two Theories of Tense in Intensional Contexts”, in Dekker, P. And M. Stokhof (orgs.) *Proceedings of the Ninth Amsterdam Colloquium*, University of Amsterdam, pp. 47-66.
- Asher, N. and A. Lascarides (2003) *Logics of Conversation*, Cambridge University Press.
- Bosque, I. (2018) Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC - Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1/1, pp. 11-36.
- Bosque, I. & Gallego, A.J. (2018) La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC - Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1/1, pp. 141-201.
- Buescu *et al.*, *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, Ministério da Educação e Ciência, 2015.
- Buescu *et al.*, *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, Ministério da Educação e Ciência, 2014.
- Demonte, Violeta (1999) “El adjetivo: clases e usos. La posición del adjetivo en el sintagma adjetival”, in Bosque, I. & Demonte, V. (orgs) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Real Academia Espanola, Madrid: Espasa, pp. 129-216.
- Duarte, I. (1992) “Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo”. In Delgado-Martins, R.; Rocheta, I. & Ramos Pereira, D. (orgs.) *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 165-177.
- Duarte, I. (2008) *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Costa, A. L. (2010) *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita*, dissertação de doutoramento na especialidade de Linguística Educacional. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Hobbs, J. (1985) *On the Coherence and Structure of Discourse*, Report no CSLI-85-37, Center for the Study of Language and Information.
- Kamp, H. and U. Reyle. (1993) *From Discourse to Logic: Introduction to Modeltheoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.



- Leonetti, M. (2018) Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos. *ReGrOC - Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1/1, pp. 236-264.
- Lopes, A. C. M. (2002) “Oficina de Gramática-Tópicos de Semântica frásica”. In C. Mello et al. (orgs.), *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, pp. 171-184.
- Lopes, A. C. M. (2005) “O conhecimento sobre a língua: algumas reflexões”. In M. de L. Dionísio e R. V. de Castro (orgs.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 147-157.
- Lopes, A.C.M. (2005) O ‘conhecimento sobre a língua’: algumas reflexões. In Dionísio, M.L. & Castro, R.V. *O Português nas escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 147-158.
- Lopes, Ó. (1972) *Gramática Simbólica do Português – um esboço, 2ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, G. O. (2018) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. ([http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf))
- Ministério da Educação (2018) *Aprendizagens essenciais. Português*. Lisboa. (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>).
- Ogihara, T. (1996) *Tense, Attitudes and Scope*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oliveira, F. (2003) “Tempo e Aspecto”, in Mateus, M. H.; A. Brito; I. Duarte and I. Faria (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, 5ª edição, revista e aumentada, cap. 6, pp. 127-178.
- Oliveira, Fátima; Cunha, Luís Filipe; Ferreira, Idalina; Silvano, Purificação; Leal, António; Silva, Fátima & Barbosa, Joaquim (2008) “Questões de Semântica Temporal nos Programas de Português no Ensino Secundário”. In Oliveira, F. & I. M. Duarte (orgs) *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP/ FLUP, pp. 119-128.
- Oliveira, Fátima; Cunha, Luís Filipe; Silvano, Purificação (2010) “Rhetorical Relations in Texts: the Contribution of Aspect”. In *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, n. 5, Julho 2010. Lisboa: Edições Colibri, pp. 277-292.

Sítios:  
CetempPúblico

