

AMARO, T.; SANCHEZ-MENDES, L. Contribuições da Semântica Formal para o ensino de sentenças com o verbo de cópula ‘ser’ em português. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. [www.revel.inf.br].

CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA FORMAL PARA O ENSINO DE SENTENÇAS COM O VERBO DE CÓPULA ‘SER’ EM PORTUGUÊS

Contributions of formal semantics to teaching sentences with copula verb ‘ser’ in Portuguese

Tainã Amaro¹

Luciana Sanchez-Mendes²

taina.amaro@gmail.com

sanchez_mendes@id.uff.br

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo promover a descrição semântica de sentenças com o verbo de cópula *ser* e apresentar duas propostas de atividade para a reflexão sobre as sentenças em que é empregado. Para isso, fazemos um levantamento de como os conceitos e as definições do chamado predicado nominal estão presentes em algumas das principais gramáticas de língua portuguesa escritas nos séculos XX e XXI, a saber: Cunha (1980), Bechara (2009), Azeredo (2014), e no livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): “Português: linguagens” (7º ano do ensino fundamental). Para o devido tratamento do significado das sentenças com predicação nominal com verbo *ser*, buscamos o apoio das contribuições da Semântica Formal (SF), especialmente de suas noções básicas fundamentadas na Filosofia Analítica, tais como predicação como operação de saturação e noções de sentido e referência de Frege (1892). Por questões didáticas, baseamos a discussão numa metalinguagem baseada em conjuntos (cf. descrição em Quadros-Gomes e Sanchez-Mendes 2018 para o português). Por fim, apresentamos duas propostas de atividade que visam propor uma forma alternativa para os estudos com esse verbo de cópula, considerando a reflexão semântica e com base na metodologia linguista ativa proposta em Pilati (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Verbo *ser*; Predicação Nominal; Semântica Formal; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This paper aims to present a semantic description of sentences with the copula verb *ser* ‘to be’ in Portuguese and to present a didactic activity for reflection on sentences in which it appears. The paper shows how the concepts and definitions of the so-called nominal predicate are presented in some main Portuguese grammars written in the 20th and 21st centuries, namely: Cunha (1980), Bechara (2009), Azeredo (2014), and in the textbook approved by the National Textbook Program (PNLD): “Português: linguagens” (7th year of elementary school). For the proper treatment of the meaning of sentences with nominal predication with verb *ser* ‘to be’, we assume the support of the contributions of Formal Semantics (SF), especially of its basic notions based on Analytic Philosophy,

¹ Mestre em Estudos de Linguagem com bolsa da CAPES; Universidade Federal Fluminense.

² Doutora em Linguística; Docente na Universidade Federal Fluminense.

such as predication and saturation operation and notions of sense and reference of Frege (1892). For didactic reasons, we base the discussion on a metalanguage based on sets (cf. description in Quadros-Gomes and Sanchez-Mendes 2018 for Portuguese). In the second half of the text, we present two proposals for activities that aim to propose an alternative form for studies with this copula verb, considering semantic reflection and based on the active learning methodology for linguistics proposed in Pilati (2017).

KEYWORDS: Verb *ser*; Nominal Predicate; Formal Semantics/ Portuguese teaching.

INTRODUÇÃO

De acordo com a tradição gramatical, o verbo de cópula é, usualmente, descrito apenas como um elemento de ligação, desprovido de significado, sendo, eventualmente, chamado de verbo não-significativo. Ele forma o chamado predicado nominal, no qual o predicativo do sujeito exerce o papel de núcleo do predicado, uma vez que, nesse caso, o verbo não expressa propriamente ação, mas somente um estado do sujeito. A função do predicativo, nesse sentido, é de caracterizar o sujeito. Essa descrição, entretanto, nem sempre se adequa à intuição dos alunos nas atividades escolares, já que as sentenças (1a-c) parecem estabelecer relações distintas entre os termos que as compõem. Além disso, os alunos tendem a questionar a existência de um verbo que não tem significado, mas que é empregado em sentenças que não parecem expressar exatamente a mesma coisa.

(1)

- a. Sócrates é mortal.
- b. Cariocas são brasileiros.
- c. Chico Buarque é o vencedor do prêmio Camões.

O estudo relatado neste artigo tem por objetivo não somente promover a descrição semântica do significado de sentenças com predicação nominal com o verbo de cópula *ser*, como elaborar uma proposta didática com relações semânticas de pertencimento, de inclusão e de igualdade estabelecidas pelo verbo *ser* entre o sujeito e o predicativo. Foram realizados dois recortes importantes: o primeiro é a escolha por trabalhar com um único verbo da classe dos verbos de cópula. Constatou-se que a oposição entre *ser*, *estar* e *parecer* entraria em domínios semânticos mais complexos, como o aspecto, que é um tema rico e importante de se trabalhar na educação básica, mas que fugiria ao que está sendo proposto neste trabalho, que se

propõe a ser uma primeira abordagem ao assunto sob o ponto de vista da semântica formal em conjunto com uma proposta de ensino. O segundo recorte se refere ao enfoque de sentenças declarativas em período simples, formadas por sujeito, verbo de cópula e predicativo. De fato, o verbo *ser* é um elemento versátil e aparece em outras construções, como partícula de realce, sentido existencial, orações subjetivas e predicativas, mas, neste trabalho, esses usos não serão abordados. Vale ressaltar que também serão empregadas apenas sentenças denotativas. Os casos de metáfora serão trabalhados numa publicação futura.

Assim, para apresentar a relação que o verbo *ser* estabelece entre o sujeito e o predicativo, iremos partir, na seção 1, da análise e discussão do material tradicional uma vez que os preceitos gramaticais embasam os materiais didáticos utilizados no ambiente escolar. A seção 2 emprega os mecanismos formais de interpretação da Semântica Formal, para a análise de sentença com verbo *ser* com estruturas que estabelecem relação de pertencimento, de inclusão e de igualdade. A seção 3, apresenta, por fim, duas propostas de atividades que apresentam uma forma alternativa para os estudos com o verbo *ser*, empregando a reflexão semântica apresentada na seção anterior. Na Oficina 1, trabalha-se com dois tipos de relações semânticas do verbo de cópula *ser* em sentenças declarativas: pertencimento e inclusão, tendo como base a Teoria dos Conjuntos da matemática. A Oficina 2 trata da relação de igualdade estabelecida pelo verbo *ser* entre o sujeito e o predicativo.³

1. OS VERBOS DE CÓPULA NO MATERIAL TRADICIONAL

O objetivo desta seção é apresentar o tratamento tradicional para os verbos de cópula no material tradicional, particularmente do verbo *ser*, considerados como verbos de ligação em sentenças que apresentam um sujeito e um predicativo (do sujeito).

A publicação de Cunha (1980), um trabalho que embasa muitos materiais escolares tradicionais, não define o que classifica como verbo de ligação, mas indica que ele pode expressar estado permanente, estado transitório, mudança de estado, continuidade de estado e aparência de estado. Além disso, ele serviria para unir duas

³ Agradecemos a leitura cuidadosa dos dois pareceristas anônimos que propiciou uma versão melhor deste artigo.

palavras ou expressões de caráter nominal, funcionando como elo entre o sujeito e o predicativo. O autor também não define o predicativo, mas pontua que ele pode ser representado por substantivo, adjetivo, pronome, numeral ou por uma oração substantiva predicativa. Curiosamente, o sujeito é definido da seguinte forma: “não é o agente nem o paciente, mas a sede do processo verbal, o lugar em que ele se desenvolve” (Cunha 1980: 144).

Segundo Bechara (2009), outra publicação tradicional nos estudos gramaticais, o verbo *ser* faz uma referência vaga à realidade comunicada, necessitando, assim, de um complemento que delimite sua extensão semântica, considerando o termo não mais como predicativo do sujeito, como Cunha (1980), mas como complemento predicativo, ou simplesmente predicativo. Esse complemento, segundo o autor, é um argumento tal qual o complemento direto, relativo ou indireto, uma vez que é “intrinsecamente relacionado com o verbo” e “portador de referência a traços essenciais do sujeito” (Bechara 2009: 425). Assim, segundo essa publicação, não há diferenças significativas entre a predicação dita nominal e todo tipo de predicação pode ser classificada como verbal. É preciso salientar que, embora essa seja uma gramática que embasa os estudos de muitos docentes, a classificação unificada de predicação verbal não recebeu grande aderência no ambiente escolar.

Uma aproximação semelhante é vista em Azeredo (2014), que, por sua vez, classifica tanto os verbos de ligação quanto os verbos transitivos como uma classe dos verbos de predicação incompleta, assim sendo, a relação que se trava entre o núcleo verbal e a propriedade expressa pelo predicativo (qualidade, estado, atributo, identidade) se configura como uma união obrigatória, resultando na informação contida no predicado. Entretanto, ao contrário dos verbos transitivos, o verbo *ser*, constituinte do conjunto dos verbos de ligação, jamais exprime ação e indica “basicamente diferenças aspectuais no sentido de ‘conceptualização do estado de coisas’” (Azeredo 2014: 213), como em *As águas são turvas*, atributo constante, em contraste com *As águas estão turvas*, atributo adquirido, e com *As águas continuam turvas*, atributo persistente. O complemento predicativo, por sua vez, é constituinte obrigatório do sintagma verbal, muito próximo, sintaticamente, ao complemento dos verbos transitivos, mas se formando, basicamente por um sintagma adjetivo que especifica a referência de sua base na função de adjunto adnominal.

A consulta dessas três gramáticas, que costumam embasar os estudos de docentes de língua portuguesa, mostrou que há sempre presente, de alguma forma, uma comparação do verbo *ser* com verbos de ação e com outros verbos de ligação. Isso acaba conduzindo à conclusão precipitada de que, por oposição a verbos de ação que possuem uma semântica mais completa, esse verbo acaba sendo descrito como palavra de sentido esvaziado que, no máximo, serve de suporte para flexão ou para expressar uma diferença com outros verbos de ligação que aparentam carregar uma noção semântica um pouco mais forte, como *estar* e *continuar*. Como se verá, essa perspectiva será a base para as descrições encontradas nos livros didáticos.

Por questões de experiência prévia em sala de aula, selecionamos o livro “Português: linguagens”, destinado ao 7º ano do ensino fundamental, de William Cereja e Thereza Magalhães, aprovado pelo PNLD, em vigor entre os anos de 2015 a 2019. A partir de sentenças do tipo *O animal era grande e pesado* e *O animal não era gato; era um filhote de tigre*, Cereja e Magalhães (2015: 122) definem os dois termos que compõem o predicado nominal: o verbo de ligação, chamado também de verbo de estado, e o predicativo do sujeito. De acordo com os autores, o verbo de ligação “é o elemento que serve para unir o sujeito ao predicativo”. O predicativo do sujeito, por sua vez, é definido como o elemento que “indica características, qualidades ou estados que se atribuem ao sujeito”. Assim, esse livro segue a proposta de Cunha (1980) de definição do verbo de ligação pela sua função na sentença: unir o sujeito ao predicativo, apenas aproximando o sujeito das suas características, qualidades e estados, função própria do predicativo do sujeito. Nenhuma menção a sua função semântica é apresentada.

A partir dessa definição, Cereja e Magalhães (2015) propõem, em um dos exercícios, simplesmente a substituição do verbo *ser*, estando elíptico ou não, por outros verbos de ligação, tendo como referência a estrofe do poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, reproduzida na Figura 1 a seguir:



Figura 1: Exercício com texto de Casimiro de Abreu

Fonte: (CEREJA, MAGALHÃES, 2015: 124)

Assim, diante dos versos *O céu - um manto azulado, / O mundo - um sonho dourado, / A vida - um hino de amor!*, o primeiro enunciado da questão pede que se empregue os verbos *estar*, *permanecer* e *parecer* no lugar do verbo elíptico *ser*, indicando como sugestão as seguintes respostas:

(2)

- a. O céu *está / é / permanece* um manto azulado.
- b. O mundo *permanece / parece* um sonho dourado.
- c. A vida *parece / permanece* um hino de amor!

Nota-se que, mesmo sem fazer restrição no enunciado, o emprego dos verbos *estar*, *permanecer* e *parecer* não é recomendado pelos autores em todas as frases. O verbo *estar*, por exemplo, só é empregado em (2a). Os autores não acrescentam nenhuma explicação sobre o motivo que os levou a não sugerir *O mundo está um sonho dourado; A vida está um hino de amor*. O verbo *permanecer*, por outro lado, é empregado nas três frases, mesmo que as orações decorrentes de seu emprego possam soar estranhas para alguns falantes. Dessa forma, percebe-se um descompasso entre o que é exigido no enunciado da questão e o que é apresentado como sugestão de resposta, já que o aluno, a princípio, poderia fazer a troca por qualquer um dos três verbos, mas o que consta na sugestão de resposta é que determinado verbo não seria tão aconselhável em alguns contextos, embora os motivos não estejam expostos. Como se vê, todos esses problemas são decorrentes de um exercício que não explora a dimensão semântica dessa troca.

O segundo enunciado da questão também trabalha com a substituição do verbo de ligação *ser* nos versos *Como são belos os dias* e *O mar é lago sereno*, pelos verbos *continuar* e *virar*. Na sugestão de resposta, os autores indicam as frases *Como continuam belos os dias* e *O mar virou lago sereno*. Como a questão pede apenas a substituição de um verbo por outro, acaba por não explorar a anomalia⁴ gerada caso o aluno escolha substituir o verbo *ser* pelo *virar* em *#Como viram belos os dias*. O interessante aqui, assim como na questão anterior, seria explorar em quais contextos o emprego de alguns verbos de ligação é aceitável e em quais não é, além de qual a participação do sujeito e do predicativo nessa seleção, mas os exercícios propostos não parecem fazer isso adequadamente.

Entretanto, em outra seção do livro didático, há questões que tratam a diferença de significado das sentenças de cópula por meio da seguinte tira de Jim Davis protagonizada pelo famoso gato Garfield:



Figura 2: Texto de referência de Garfield

Fonte: (CEREJA, MAGALHÃES, 2015: 127)

Nessa questão, Cereja e Magalhães (2015) descrevem que o verbo de ligação pode se referir a uma característica permanente (v. *ser*), a um estado provisório do mundo (v. *estar*) ou a um estado aparente do mundo (v. *parecer*), não se limitando a apenas unir o sujeito ao predicativo do sujeito. Na primeira questão, letra [a], diante do emprego dos verbos *parecer*, *estar* e *ser*, o aluno deve identificar qual dos três empregos seria o adequado para se referir a uma característica do personagem se zangar sempre por qualquer motivo (entre as opções *Garfield parece / está / é mal-humorado*). Já na letra [b], pede-se que se identifique o sentido de cada verbo de

⁴ Segundo Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2018), anomalia é a caracterização de uma sentença bem construída do ponto de vista sintático, mas que não apresenta valor semântico.

ligação nas cinco frases apresentadas: *Garfield é / está / parece / ficou / continua magro e ágil.*

Percebe-se que, nesta seção, a análise aponta para outros tipos de abordagens, não somente restrita à sintaxe, mas, ainda assim, os exercícios enfocam a mera identificação, deixando-se de lado a reflexão do significado, o que impede que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver mais as suas respostas do que somente copiar partes presentes na parte mais teórica.

Diante dos dados oferecidos principalmente no livro didático “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Magalhães, notamos que as definições de verbo de ligação e predicativo do sujeito não são suficientes para dar conta dos fatos do português. Dessa forma, a seguir, apresenta-se algumas noções da Semântica Formal que podem contribuir para o ensino de língua portuguesa nas escolas.

2. CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA FORMAL PARA ANÁLISE DE SENTENÇAS COM *SER*

Ao mesmo tempo em que a palavra *semântica* não é totalmente desconhecida dos alunos de nível básico e superior, tampouco se pode dizer que ela é objeto de estudo por si só da disciplina de língua portuguesa. Isso se deve ao fato de haver uma redução da semântica, pela tradição gramatical, a uma ferramenta para os estudos da fonologia, da morfologia e da sintaxe. É possível que essa redução seja pelo caráter recente das pesquisas na área da semântica, que ganhou força, no campo da Linguística, apenas na segunda metade do século XX e passou a ser considerada um nível de análise linguística.

Assim, é a partir da década de 70 que o significado se torna o objeto de investigação na Linguística, por meio da disciplina de semântica, que não é uma, como a princípio pode parecer, mas se apresenta num campo de análise amplo, contendo teorias diversas. Este artigo adota a perspectiva da Semântica Formal (SF) como teoria na investigação da contribuição do verbo *ser* para o significado das sentenças declarativas.

A Semântica Formal, por intermédio de Bárbara Partee (1940-), constituiu-se como ciência, por meio da filiação de duas abordagens epistemológicas: a Teoria Gerativa e a Filosofia Analítica. Dessas duas abordagens, a SF herda noções como a investigação do conhecimento linguístico a partir da competência, a sentença como

unidade de análise, e a transposição de uma linguagem lógico-formal para a análise das línguas naturais.

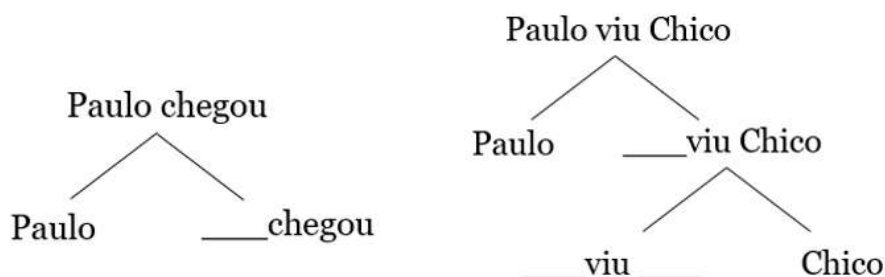
O significado de uma sentença, na perspectiva da SF, é entendido como as suas condições de verdade. Assim, segundo esse enfoque, saber o significado de uma sentença é saber discernir quais as condições necessárias para que determinada sentença seja considerada verdadeira. Assim, uma sentença como *Paulo chegou* será verdadeira, se Paulo tiver chegado, e será falsa, caso ele não tiver chegado. A troca de *Paulo* por *Chico* formando *Chico chegou* altera as condições de verdade e, conseqüentemente, o significado da sentença. Além disso, a posição sintática dos termos também interfere no significado das sentenças, já que a sentença *Paulo viu Chico* não significa o mesmo que *Chico viu Paulo*, tendo em vista que aquele que vê e aquele que foi visto não são os mesmos nas duas sentenças. Isso mostra que cada parte que constitui a sentença e a ordem em que estas partes estão dispostas importam para o cálculo das condições de verdade, ou seja, o cálculo da interpretação é composicional (Heim e Kratzer, 1998).

Neste artigo em específico, vamos explorar duas contribuições do filósofo, matemático e lógico alemão Gottlob Frege para a teoria semântica. A primeira diz respeito à composicionalidade semântica a partir de sintagmas que funcionam como argumentos e funções e são descritos figurativamente, como saturados e insaturados respectivamente (Frege, 1974/1892a). Segundo essa proposta, os itens das línguas naturais podem ser divididos entre os elementos saturados, que possuem significado completo por si mesmos e podem ser empregados como argumentos das funções (como os nomes próprios *Paulo* e *Chico*, por exemplo), e elementos insaturados, incompletos, que possuem espaços vazios para a inserção de um ou mais argumentos e, assim ter seu sentido completo a partir da saturação. O verbo *chegou*, por exemplo, apresenta uma insaturação, como consta na Figura 3. Quando ele se combina com o item saturado *Paulo*, forma uma sentença completa e saturada (3a). Já o verbo *viu* possui duas insaturações, representadas na Figura 4. Ele precisa, assim, ser saturado por dois elementos saturados para que a sentença completa seja formada (3b). Assim, as sentenças são constituídas composicionalmente por itens desses dois tipos formando um todo que estabelece relações com suas condições de verdade.

(3)

a. Paulo chegou.

b. Paulo viu Chico.



Figuras 3 e 4: Composicionalidade com itens saturados e insaturados

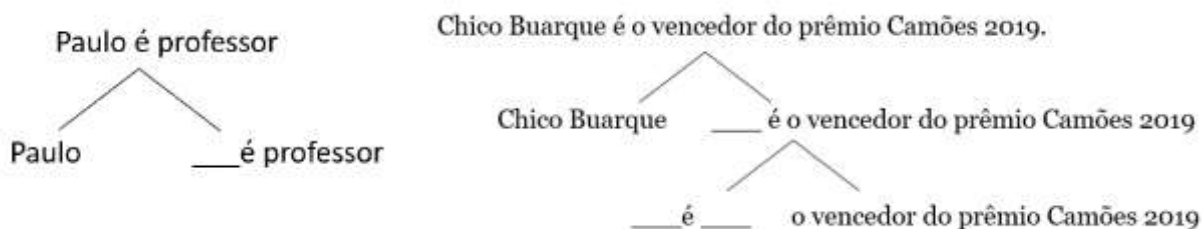
Fonte: Elaboração própria

No caso das sentenças de cópula com o verbo *ser*, a composicionalidade se dá, pelo menos, de duas formas diferentes: cópula predicacional e cópula de identidade (Russell, 1919).⁵ Há muitas outras propostas com mais e menos opções para a análise de *ser* em sentenças de cópula. No entanto, vamos nos ater a esses dois casos que são suficientes para os nossos propósitos de análise com vistas a uma proposta didática. No primeiro caso, o verbo *ser* forma com o predicativo um item insaturado que é saturado pelo sujeito. Temos, então, uma cópula predicacional, como no caso da sentença (4a). Em sentenças como (4b), por sua vez, o verbo de cópula apresenta duas insaturações que são saturadas por dois argumentos saturados, estabelecendo uma identidade.

(4)

a. Paulo é professor.

b. Chico Buarque é o vencedor do prêmio Camões 2019.



Figuras 5 e 6: Cópula predicacional e cópula de identidade

⁵ Para um apanhado das diversas propostas de análise semântica para o verbo *ser*, ver Mikkelsen (2011). Para uma análise que capture a diferença entre os dois verbos *ser* sem ambiguidades, ver Partee (2020).

Fonte: Elaboração própria

Na proposta de Frege, a insaturação é uma forma figurativa de representar as funções, itens fundamentais para a composição semântica. Os itens insaturados se tornam saturados pela aplicação da função em seus argumentos. Para prosseguir com as contribuições da Semântica Formal para a análise de sentenças de cópula, optamos, no entanto, por uma formulação embasada na Teoria dos Conjuntos (ou Conjuntística) e não em funções. Essa escolha é baseada primeiramente no fato de que a própria abordagem formal oferecida, por exemplo, em Heim e Kratzer (1998) apresenta associações funções e conjuntos, uma vez que “funções são conjuntos” (Cf. Heim e Kratzer 1998: 4).⁶ Ou seja, a própria abordagem formalista em linguística assume essa correspondência. Assim, não há prejuízos formais nessa escolha. Além disso, entendemos que a apresentação na forma de conjuntos pode ser mais intuitiva, o que pode contribuir para o estabelecimento das relações formais no ambiente escolar, como queremos com este trabalho.

Assim, as duas expressões de cópula descritas são traduzidas em teoria dos conjuntos da seguinte forma: a cópula predicacional expressa uma relação de pertencimento de um indivíduo a um conjunto (\in) ou a inclusão de um subconjunto denotado pelo sujeito num conjunto denotado pelo predicativo (\subseteq) e a cópula de identidade estabelece uma relação de igualdade entre indivíduos ($=$). Em português, essas noções podem ser conferidas em Ilari (2013). Cada uma dessas relações está ilustrada para as sentenças abaixo.⁷ As interpretações serão explicitadas de forma mais sistemática a seguir.

(5)

a. Paulo é professor.

a'. $p \in P$

b. Cariocas são brasileiros.

b'. $C \subseteq B$

c. Chico Buarque é o vencedor do prêmio Camões 2019.

c'. $c = c$

⁶ Tradução nossa para “functions are sets”.

⁷ Letras minúsculas são usadas para os argumentos e maiúsculas para os conjuntos.

Vamos proceder agora à apresentação ainda mais didática da representação por meio dos diagramas de Venn. Como vimos, na sentença (5a), Paulo é um indivíduo, um elemento particular, e é considerado o argumento do predicado. Já *professor* informa sobre a profissão exercida por Paulo. Dentro do conjunto maior das profissões existentes, há várias categorias, como: advogado, tatuador, mecânico, entre outras. Paulo pertence à categoria dos professores. Dessa forma, a sentença *Paulo é professor* estabelece uma relação de pertencimento pela passagem de um particular, *Paulo*, a uma categoria, *professor*.

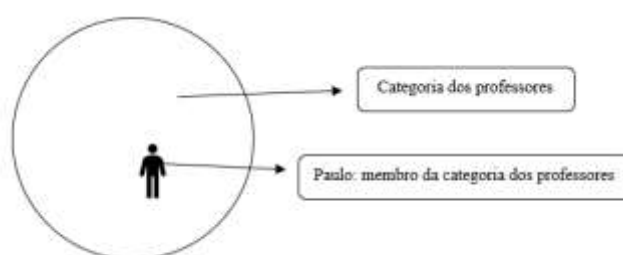


Figura 7: Relação de pertencimento

Fonte: elaboração própria

Já na sentença (5b), temos, na posição de argumento do predicado, uma categoria, *cariocas*, e, na função de predicado outra categoria, *brasileiros*. A relação aqui se dá entre categorias distintas em que a categoria dos cariocas é menor do que a categoria dos brasileiros, uma vez que esta pode conter outras como paulistas, mineiros, paraibanos, baianos, entre outras. Carioca é apenas uma dentre várias outras categorias existentes, que está contida na categoria maior dos brasileiros. Observa-se que a ordem entre essas categorias não pode ser aleatória, já que *Cariocas são brasileiros* é uma sentença verdadeira, mas o contrário, *Brasileiros são cariocas*, não é, já que nem todo brasileiro é carioca, mas todo carioca é brasileiro.

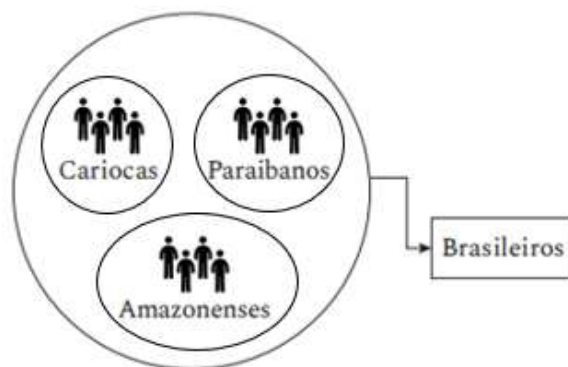


Figura 8: Relação de inclusão

Fonte: elaboração própria

Já para a análise da sentença com cópula de igualdade em (5c), vamos mobilizar uma outra contribuição de Frege para os estudos semânticos: a distinção entre duas dimensões do significado - o sentido e a referência.⁸ Frege (1892) analisa a igualdade em dois tipos de sentença que, mesmo sendo sintaticamente idênticas (sujeito, verbo de cópula e predicativo saturado), têm valor cognitivo diferentes. Enquanto sentenças do tipo **a = a** (ex. *Chico Buarque é Chico Buarque*) são tautológicas, sendo sempre verdadeiras, já que todo objeto é igual a si mesmo, as sentenças do tipo **a = b** (como *Chico Buarque é o vencedor do prêmio Camões de 2019* em (5c)) não são, já que nos informam alguma coisa. Numa abordagem do significado que considerasse apenas o aspecto referencial dos elementos linguísticos (ou seja, sua contraparte extralinguística na relação entre língua e mundo), no entanto, estas duas sentenças seriam sinônimas, já que tanto **a** (Chico Buarque) quanto **b** (o vencedor do prêmio Camões de 2019) possuem a mesma referência.

Para capturar essa diferença, Frege propõe considerar uma outra dimensão do significado, além da referência, o sentido. O sentido diz respeito à dimensão linguística do significado. Assim, nesse caso, refere-se a cada uma das expressões usadas para se chegar a um referente. Quando dizemos, então, *Chico Buarque é o vencedor do prêmio Camões de 2019*, estamos estabelecendo uma identidade ao afirmar que tanto *Chico Buarque* quanto *o vencedor do prêmio Camões 2019* são a mesma pessoa, sendo, portanto, **a = b**, em que **a** e **b** são sentidos diferentes que possuem a mesma referência.

⁸ Em português, as referências clássicas sobre sentido e referência são Ilari e Geraldi (1985) e Pires de Oliveira (2001).

Essa relação está ilustrada na Figura 9. Considera-se *Chico Buarque* como o Sentido 1, o nome do artista nacionalmente reconhecido pelas suas canções, muitas delas de cunho político, e pelos seus livros como “Leite Derramado”. No Sentido 2, o segundo elemento da oração, *o vencedor do prêmio Camões 2019*, diz respeito ao único indivíduo que ganhou o prêmio Camões naquele ano. A cópula, então, estabelece que esses dois sentidos se referem a mesma pessoa no mundo, o indivíduo Chico Buarque.



Figura 9: Relação de igualdade

Fonte: elaboração própria com edição de imagens do Pixabay.com⁹

Vimos que as contribuições de Frege quanto à relação entre saturação e predicação e distinção entre sentido e referência foi capaz de promover uma descrição consistente de uma grande quantidade de sentenças. O quadro abaixo apresenta um resumo da análise.

⁹ Para não utilizar imagens com direitos, utilizamos ilustrações de um banco de imagens gratuitos para associar aos sentidos e à referência.

Tipo Sintático	Tipo Semântico		Interpretação Formal
Sujeito + verbo de ligação + predicativo	Argumento saturado + predicado insaturado	Argumento saturado denota um indivíduo	Relação de pertencimento a um conjunto
		Argumento saturado denota um conjunto ¹⁰	Relação de inclusão entre conjuntos
	Argumento saturado + verbo <i>ser</i> + argumento saturado		Relação de igualdade entre dois sentidos com a mesma referência

Quadro 1: Resumo da análise semântica de *ser***Fonte:** elaboração própria

Dessa forma, mesmo que se assuma que o verbo *ser* seja um mero suporte da flexão, dizer apenas isso esconde a complexidade que essas sentenças apresentam. Assim, só em um passeio pelas operações de pertencimento, de inclusão e de igualdade, já podemos ver que as operações semânticas presentes nas sentenças com esse verbo não são vácuas.

3. PROPOSTA DE ATIVIDADES COM SENTENÇAS DE CÓPULA *SER*

Diante do que foi observado nas gramáticas e no livro didático, o objetivo, neste momento, é então conjugar os conhecimentos já adquiridos na área dos estudos linguísticos da Semântica Formal ao ensino de língua portuguesa na educação básica por meio de uma atividade que proporcione a oportunidade de o aluno refletir sobre as relações que o verbo *ser* estabelece na sentença. Entretanto, compreendemos que devemos apresentar esse conteúdo de forma diferente do que vem sendo proposto ao longo dos anos: teoria linguística e prática de exercício. Adotamos, para isso, a metodologia linguista ativa proposta em Pilati (2017), seguindo dois objetivos que orientaram a elaboração das oficinas: (1) “mostrar de que forma os conhecimentos linguísticos podem ser usados como fundamentos teóricos norteadores da prática docente” e (2) “aliar tais conhecimentos a uma metodologia que se preocupe em promover o aprendizado ativo dos estudantes” (Pilati 2017: 16). O conhecimento

¹⁰ Reconhecemos que a presença de um argumento que denote um conjunto é um complicador para a apresentação. Nesse ponto, consideramos importante o professor trabalhar questões sintáticas em conjunto com as questões semânticas. Assim poderá trabalhar o fato de que conjuntos podem aparecer ora como predicados ora como argumentos.

linguístico das atividades elaboradas fundamenta-se na área da Semântica Formal. Além disso, optamos pela elaboração de atividades interativas como forma de tornar os alunos sujeitos ativos na compreensão dos fenômenos linguísticos, em especial, as relações de pertencimento e inclusão de conjuntos, trabalhadas na Oficina 1, e de igualdade de termos, na Oficina 2, em sentenças com o verbo de cópula *ser*.

Cada oficina está organizada em quatro etapas. Na parte dedicada a “Avaliação dos conhecimentos prévios”, busca-se identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Pilati (2017) aponta que essa avaliação pode ser oral ou por teste diagnóstico. Nas oficinas apresentadas, foram preparadas “Folhas de Atividades” que não têm por objetivo atribuir ponto, mas incentivar, já neste primeiro momento, tanto a reflexão sobre o tipo de relação que o verbo *ser* estabelece na sentença, quanto a confiança dos alunos ao perceberem que eles sabem mais sobre a língua portuguesa do que supunham, proporcionando assim que o conhecimento implícito dos fenômenos linguísticos se torne explícito no decorrer das oficinas. No momento da “Experiências de descoberta e reflexão linguística”, de acordo com Pilati (2017: 118), “o professor deve selecionar conjuntos de dados relevantes, orações ou textos, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e possam ser objeto de análise pelos alunos”. Além disso, é interessante que haja a manipulação do material concreto, que auxilia a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, acionando, com isso, a consciência acerca das propriedades gramaticais de sua língua. Na etapa da “Organização e apresentação das ideias encontradas”, são ordenadas as descobertas dos alunos do momento da atividade ou jogo proposto, e os alunos são incentivados a expor suas ideias sobre os fatos linguísticos trabalhados na atividade em questão, favorecendo assim o aprendizado consciente e crítico do aluno. Por fim, na parte dedicada à “Aplicação dos conhecimentos em textos”, apresentam-se aos alunos textos em que o fenômeno estudado ocorra e, também, que eles produzam seus próprios textos.

3.1 OFICINA 1: INVESTIGANDO E COMPREENDENDO A ESTRUTURA ORACIONAL: TEORIA DOS CONJUNTOS

3.1.1 AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS

Esta oficina tem como objetivo proporcionar um ambiente de aprendizagem em que aos alunos possam observar, comparar, diferenciar e compreender os dois tipos de relações semânticas do verbo de cópula *ser* em sentenças declarativas: pertencimento e inclusão, tendo como base a Teoria dos Conjuntos da matemática.¹¹ Para iniciar esta oficina, o professor apresenta a seguinte pergunta: Vocês acham possível usar conhecimento da matemática nas aulas de português? É provável que a grande maioria considere a comunhão das duas disciplinas quase impossível de ser feita. Então, propõe-se a atividade a seguir que tem como objetivo lembrar o conteúdo e demonstrar que compreendemos algumas frases em língua portuguesa tendo como referência uma abordagem em Teoria dos Conjuntos.

A primeira questão pretende resgatar o conhecimento que os alunos têm sobre conjunto como a união de elementos que possuem características ou funções em comum. Na segunda questão, busca-se que o aluno identifique a quantidade de elementos presentes em cada conjunto. Essa atividade prepara o caminho para a terceira questão, já que, nesta parte, o aluno constrói frases em que o verbo *ser* relaciona um elemento a um conjunto ao qual pertence.

¹¹ Estamos fazendo uma associação bastante direta e intuitiva entre atividades com conjuntos e as aulas de matemáticas. Não estamos assumindo uma proposta detalhada para a relação entre as aulas de português e matemática. Para isso, remetemos o leitor para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

FOLHA DE ATIVIDADE

E o português se mistura com a matemática!

1. Observando a imagem a seguir, circule os conjuntos presentes?



2. Quantos elementos há no conjunto de:

- animais? _____
- brinquedos? _____
- frutas? _____
- objetos escolares? _____
- instrumentos musicais? _____
- letras do alfabeto? _____

3. De acordo com os conjuntos observados nas questões anteriores, complete as lacunas a seguir com os elementos ou com os conjuntos que estão falando.

A girafa	é	
----------	---	--

A boneca	é	
O “M”	é	
	é	uma fruta.
	é	um objeto escolar.
	é	um instrumento musical. ¹²

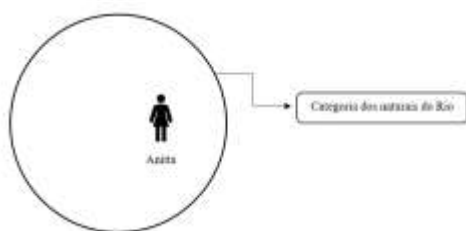
Quadro 2: FOLHA DE ATIVIDADE: E o português se mistura com a matemática!”

Fonte: elaboração própria

3.1.2 EXPERIÊNCIAS DE DESCOBERTA E REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Depois da “Folha de Atividade”, é importante que o professor demonstre que sentenças com o verbo *ser* podem relacionar um particular a uma categoria¹³; ou uma categoria a uma outra categoria. Para isso, pode-se apresentar as seguintes sentenças:

1. Anitta é carioca.



2. Cariocas são brasileiros.

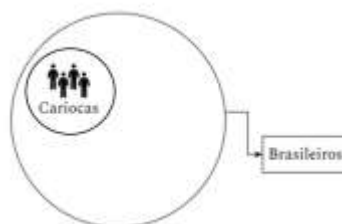


Figura 10 e 11: Relação de pertencimento e inclusão

Fonte: elaboração própria

¹² Um(a) parecerista chamou a atenção para o fato de que os predicativos nessas frases têm natureza sintática diversa das que são retomadas no exercício (*uma fruta x jornalista*). Concordamos com ele/ela que essa não é uma questão trivial de ser resolvida. Como o artigo se concentrou apenas nas noções semânticas de categoria e conjunto, deixamos essa questão para um trabalho futuro. A ideia é que o professor, nessa etapa, leve o aluno a refletir que esses sintagmas denotam conjuntos.

¹³ Neste artigo, os termos *categoria* e *conjunto* estão sendo usados de forma intercambiáveis.

Essas representações podem ser feitas no quadro escolar pelo professor ou reproduzidas em formato de *slides*. Dessa forma, na sentença *Anitta é carioca*, o verbo *ser* estabelece relação de pertencimento, já em *Cariocas são brasileiros* a relação é de inclusão. Finalizada essa parte, os alunos são convidados a participar de um jogo.

Neste momento da oficina, é pedido aos alunos que se dividam em grupos. Cada grupo irá receber um painel, apresentado na Figura 12, que tem como base uma cartolina preta e que recebe o título “O verbo *ser* e os conjuntos: entre o português e a matemática”.



Figura 12: Painel do jogo “O verbo *ser* e os conjuntos: entre o português e a matemática”

Fonte: elaboração própria

O jogo tem ao todo duas rodadas, que computará um ponto cada uma. Na primeira, o professor sorteia um envelope que está no porta cartão amarelo com o título “Frases” na parte superior direita do painel. Dentro do envelope estão as funções de sujeito (*Tati*), verbo (*é*) e predicativo (*jornalista*) recortados, a fim de serem usados na primeira parte do jogo. Sugerimos 10 frases que podem estar dentro do envelope: “Bia é estudante”; “João é artista”; “Tati é jornalista”; “Luciana é paulista”; “Paulo é flamenguista”; “Professores são profissionais da educação”; “Paulistas são brasileiros”; “Jornalistas são trabalhadores”; “Flamenguistas são torcedores”; “Skatistas são atletas”.

O grupo precisará, quando autorizado, pegar as fichas que estão no envelope verde, localizado na parte inferior esquerda. Há quatro fichas (pretas): em duas, está

escrito “Particular” e nas outras duas “Categoria”. Há também outras duas fichas: uma intitulada “Relação de pertencimento” (laranja) e outra, “Relação de inclusão” (rosa). Em seguida, os alunos terão que analisar se as peças com as funções sintáticas de sujeito e predicativo ficarão nas fichas de categorias ou de particulares, e qual a função do verbo *ser* nessa construção. Há uma folha A4 azul, na parte inferior direita do painel, destinada aos alunos para organizar a relação que o verbo *ser* estabelece nessas frases sorteadas pelo professor, como pode ser visto na Figura 13. Há uma questão da concordância nessas frases que está sendo ignorada por ora. Esse pode ser um tema a ser explorado em um outra atividade. Nossa ideia nesse ponto é apenas fomentar a reflexão sobre as relações semânticas entre elementos e conjuntos.



Figura 13: Painel do jogo “O verbo *ser* e os conjuntos: entre o português e a matemática”: relação de pertencimento

Fonte: elaboração própria

O professor pode impor um tempo limite ou não, fica a seu critério definir a melhor estratégia do jogo para o seu contexto de trabalho. Assim que todos os grupos finalizarem a análise (ou o tempo se esgotar), o professor pode marcar os pontos que cada grupo obteve nessa primeira parte da rodada. É importante que, depois de

pontuado, o professor busque compreender o raciocínio desenvolvido pelos alunos nas resoluções certas ou erradas.

A segunda parte da rodada consiste em o grupo representar, por meio da representação de conjuntos, a sentença analisada na rodada anterior. O espaço reservado no painel está entre o envelope verde com as fichas, à esquerda, e a folha A4 azul, à direita, há um bloco com folhas brancas intitulado “Desenhando conjuntos...”, em destaque na Figura 14.



Figura 14: O verbo *ser*: Desenhando conjuntos

Fonte: elaboração própria

Depois de todos elaborarem seus conjuntos (ou esgotado o tempo limite), o professor novamente pode pontuar e explicar os equívocos cometidos. A premiação para o grupo vencedor fica a cargo do professor: atribuição de pontos extras, prêmios, passeios etc.



3.1.3 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS IDEIAS ENCONTRADAS

Após o jogo, sistematiza-se os conhecimentos nele adquiridos por meio do preenchimento das seguintes tabelas, que podem ser expostas no quadro escolar e devem ser preenchidas com a participação dos alunos.

Particular	Relação de pertencimento	Categoria
	é	comunista
Ana	é	
	é	imigrante

Quadro 3: Relação de pertencimento**Fonte:** elaboração própria

Em seguida, busca-se compreender como a seleção da categoria influencia na seleção do particular na sentença, por exemplo:

Particular		Relação de pertencimento	Categoria
	Vênus	é	planeta
	Tati	é	planeta

Quadro 4: Predicado nominal: seleção semântica**Fonte:** elaboração própria

Compreendemos o significado da sentença *Vênus é planeta*, porque *Vênus* é um elemento do conjunto dos planetas, por isso a carinha feliz na primeira coluna da esquerda (☺). Entretanto, se *Tati* for minha colega de trabalho, e, dessa forma, um ser humano, a troca de *Vênus* por *Tati* torna a sentença *Tati é um planeta* sem lógica, já que *Tati* é um indivíduo que não pertence ao conjunto dos planetas, por isso que a expressão da carinha da coluna da esquerda muda (☹).

3.1.4 APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM TEXTOS

Para finalizar esta oficina, o professor entrega a “FOLHA DE ATIVIDADE: Vamos praticar!” aos alunos. O objetivo dessa atividade é consolidar as reflexões e os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da Oficina. Na primeira questão, os

alunos precisam representar as frases em forma de conjuntos estabelecendo relação de pertencimento e/ou inclusão. Na segunda questão, espera-se que os alunos compreendam que a categoria *americano* não se refere apenas às pessoas que nascem nos Estados Unidos, mas todas aquelas que nascem no continente americano, independente do país.

FOLHA DE ATIVIDADE

Vamos praticar!

Leia os textos a seguir:

Texto 1



Disponível em <<https://www.instagram.com/p/B4DkXFPDbay/>>; acesso em 22/02/2021.

Texto 2



Disponível em <<https://www.instagram.com/p/B4FSF39D09t/>>; acesso em 22/02/2021.

Vimos, por meio do jogo “O verbo *ser* e os conjuntos: entre o português e a matemática”, que frases com o verbo de ligação *ser* podem estabelecer tanto a relação de pertencimento, entre um particular e uma categoria, quanto a relação de inclusão, entre duas categorias. Notamos, também que podemos representar essas sentenças em forma de conjuntos.

1. Sua tarefa, neste momento, será representar em conjuntos as frases a seguir:
 - a. O Brasil é um país americano.
 - b. A Argentina é um país americano.
 - c. O Panamá é um país americano.¹⁴
 - d. Meu tio é estadunidense.

2. Agora chegou a vez de explicar como os conjuntos ajudam a esclarecer que sentenças como *Meu tio é americano*, para se referir somente às pessoas que nascem nos Estados Unidos, podem ser consideradas equivocadas.

Quadro 5: “FOLHA DE ATIVIDADE: Vamos praticar!”

Fonte: elaboração própria

3.2 OFICINA 2: AS RELAÇÕES SEMÂNTICAS ESTABELECIDAS COM O VERBO DE LIGAÇÃO *SER*: SENTIDO E REFERÊNCIA.

3.2.1 AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS

Esta oficina tem como objetivo geral promover a reflexão sobre a relação de igualdade estabelecida pelo verbo de cópula *ser* entre o sujeito e o predicativo. Como motivação inicial, o professor pode iniciar a oficina questionando os alunos sobre os diferentes nomes pelos quais podemos identificar as pessoas. William Bonner, por exemplo, é também identificado com os termos *o apresentador do Jornal Nacional*, *o pai dos filhos da Fátima Bernardes*, *o atual marido da fisioterapeuta Natasha Dantas* etc. Diante desses exemplos, os alunos podem selecionar termos que indiquem conjuntos, conforme foram vistos na oficina anterior, como por exemplo *jornalista*. Resta, neste momento, o professor questionar se os termos das sentenças *William Bonner é o apresentador do Jornal Nacional* e *William Bonner é jornalista*

¹⁴ Estes exemplos trazem um complicador que não foi discutido neste artigo: a diferença entre o predicativo inserido por um adjetivo ou substantivo e o predicativo formado por um sintagma indefinido (ver também nota 12). Deixamos esse complicador em aberto nesta atividade para o professor discutir com os alunos e elaborar suas hipóteses. A apresentação detalhada da diferença fica para trabalhos futuros.

estabelecem a mesma relação. Com este questionamento, o professor pode iniciar a oficina com a “Folha de Atividade: Quem é mesmo fulano?”.

Busca-se, na primeira questão, resgatar os conhecimentos trabalhados com os alunos na oficina anterior, pedindo que eles selecionem as sentenças que estabelecem relação de pertencimento entre um indivíduo e uma categoria. Na segunda questão, é proposto aos alunos que formem sentenças em que o verbo *ser* estabelece relação de igualdade, apresentando dois sentidos para uma referência. Por último, a terceira questão tem como proposta diagnosticar se os alunos preferem colocar, na posição de sujeito, o termo que está presente na pergunta, ou se eles preferem indicar primeiro o termo desconhecido, ou se eles não identificam diferença entre as sentenças.

FOLHA DE ATIVIDADE

Quem é mesmo fulano?

1. Na oficina anterior, vimos que, na sentença “Tati é jornalista”, há uma relação de pertencimento entre o indivíduo “Tati” e a categoria a que ela pertence, ou seja, dos jornalistas. Dentro dessa categoria, encontra-se outras pessoas como “Fátima Bernardes”, “Patrícia Poeta”, “William Bonner”, “Glória Maria”, e muitas outras. Diante disso, marque com um X as opções em que o verbo *ser* estabelece a relação entre um particular e uma categoria.

- () Camila Fremder é roteirista.
- () Sasha é a filha da Xuxa.
- () Maria do Rosário é deputada federal.
- () Neymar é o capitão da seleção brasileira.
- () João é pescador.

2. Vamos agora observar o seguinte: quando alguém nos pergunta “Quem é fulano?”, a gente normalmente busca uma função ou característica, conhecida do nosso interlocutor, que a identifique. A seguir, temos uma pequena lista de celebridades. Imagine que alguém pergunte “Quem é fulano?”, qual dos termos a seguir melhor ajuda a identificar essas pessoas?



- a. Maisa é _____ .
- b. Neymar é _____ .
- c. Sasha é _____ .
- d. William Bonner é _____ .
- e. Pablo Vittar é _____ .
- f. Lázaro Ramos é _____ .
- g. Djamila Ribeiro é _____ .

3. Agora vamos analisar algumas sentenças. Calma! Não é um teste tipo certo ou errado. Você só precisa ler as frases abaixo e julgar qual das respostas você daria às perguntas apresentadas, marcando com um X naquela que achar mais adequada. Caso você considere que é possível responder das duas formas, marque a opção “Tanto faz”. Explicado, já podemos começar!!

- a. Quem é o apresentador do programa “Caldeirão do Huck”?
- () O apresentador do programa “Caldeirão do Huck” é Luciano Huck.
- () Luciano Huck é o apresentador do programa “Caldeirão do Huck”.

Tanto faz.

b. Quem é o presidente do Brasil?

Bolsonaro é o presidente do Brasil.

O presidente do Brasil é Bolsonaro.

Tanto faz.

Quadro 6: “FOLHA DE ATIVIDADE: Quem é mesmo fulano?”

Fonte: elaboração própria

3.2.2 EXPERIÊNCIAS DE DESCOBERTA E REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Tradicionalmente, o jogo da memória consiste em encontrar duas figuras iguais que estão embaralhadas e viradas para baixo. Nesta oficina, nos inspiramos nessa ideia para trabalhar a relação de igualdade com o verbo de cópula *ser*, envolvendo, especialmente, os conceitos de sentido e referência da Semântica Formal, mas, em vez dos jogadores encontrarem duas imagens iguais, eles terão que encontrar dois sentidos diferentes para o mesmo referente extralinguístico. Para facilitar a compreensão desses conceitos, usamos personalidades da mídia, que representam um conhecimento, possivelmente, compartilhado por todos os alunos.

Assim, o professor mostra, aos alunos, primeiro as peças que contêm dois sentidos, como consta na Figura 15. Assim como o jogo de memória tradicional, a parte escrita nas peças são viradas e embaralhadas, como podemos ver na Figura 16.



Figura 15: Peças do Jogo da Memória

Fonte: elaboração própria

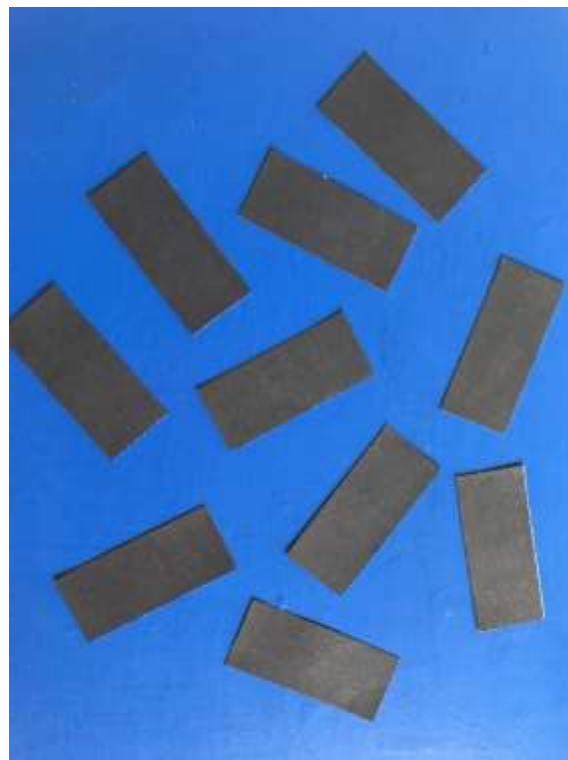


Figura 16: Peças do Jogo viradas

Fonte: elaboração própria

No jogo da memória, os jogadores deverão encontrar os dois sentidos diferentes, que apontam para o mesmo referente. Em seguida, o professor pode apresentar um painel com fotos das personalidades usadas na atividade em que os dois sentidos encontrados por um determinado jogador terão que ser colados, indicando que apontam para o mesmo referente extralinguístico.



O professor pode considerar o jogo encerrado quando os jogadores tiveram anexados todos os sentidos nas fotos de suas devidas referências extralinguísticas. A premiação para o vencedor fica a cargo do professor: atribuição de pontos extras, prêmios, passeios etc.

3.2.3 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS IDEIAS ENCONTRADAS

É importante mostrar aos alunos, neste momento, que, na língua, uma entidade pode ter um ou mais sentidos que o identifique no mundo. Às vezes conhecemos um, mas desconhecemos outro. Quando o verbo *ser* é empregado nesse contexto, ele tem a função de estabelecer a relação de igualdade entre dois sentidos diferentes, aumentando assim nosso conhecimento, como vimos no jogo da memória.

Assim, o professor pode expandir a relação com outros referentes que contém no jogo, como *Titi*, *Juliette*, *Bolsonaro* e *Luciano Huck*, utilizando o próprio painel para isso, que deve ser preenchido com a participação dos alunos.

Em seguida, busca-se compreender como o Sentido 1, presente no sujeito da oração, precisa está em uma relação de igualdade com o Sentido 2, presente na função de predicativo, apontando para o mesmo referente no mundo extralinguístico, por exemplo:

	Sentido 1	Relação de igualdade	Sentido 2	Referência
	Jeniffer Aniston	é	a Rachel de “Friends”	Pessoa Jeniffer Aniston ¹⁵
	Jeniffer Aniston	é	a Mônica de “Friends”	Pessoa Jeniffer Aniston

Quadro 7: Predicado nominal: seleção semântica

Fonte: elaboração própria

Na sentença *Jeniffer Aniston é a Rachel de “Friends”*, os dois sentidos apontam para o mesmo referente, por isso há uma carinha feliz (☺), na primeira coluna da esquerda do Quadro 8. Na sentença *Jeniffer Aniston é a Mônica de “Friends”*, logo abaixo, há uma carinha triste, porque o sentido *a Mônica de “Friends”* não é o mesmo referente do sentido *Jeniffer Aniston*, já que a personagem Mônica é interpretada pela atriz Courteney Cox. Portanto, os dois sentidos precisam apontar para o mesmo referente, para que possamos julgar a sentença como verdadeira.

3.2.4 APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM TEXTOS

Ao término da oficina, é entregue a “FOLHA DE ATIVIDADE: Quem é você?” aos alunos, com a finalidade de solidificar as reflexões e os conhecimentos linguísticos adquiridos nas duas Oficinas. A atividade é composta por uma questão única que trabalha a produção textual dos alunos. Na biografia apresentada na “Folha

¹⁵ Sugerimos usar fotos nesses quadros.

de Atividade”, há predicados formados tanto relação de igualdade (*Leandro Roque de Oliveira é o Emicida*) quanto por relação de pertencimento (*(Ele) é rapper, cantor e compositor brasileiro*). É esperado que os alunos elaborem uma biografia de um colega da classe, empregando predicados que são conjuntos de pessoas e termos que estabelecem igualdade.

FOLHA DE ATIVIDADE

Quem é você?

Leia agora uma breve biografia do músico brasileiro Emicida.

Leandro Roque de Oliveira é o Emicida, que é *rapper*, cantor e compositor brasileiro. O nome Emicida é **uma fusão das palavras MC e homicida**, já que, para seus amigos, o *rapper* “assassinava” seus concorrentes na batalha de *freetyle*. O músico é **filho de Dona Jacira**, que participa tanto da canção quanto do *videoclip* “Mãe”, disponível no Youtube, e tem duas irmãs e um irmão. É **o marido da Marina Santa Helena e o pai da Estela e da Teresa**. Em 2020, Emicida foi **o vencedor do Grammy Latino de Melhor Álbum de Rock em Língua Portuguesa**, com seu álbum “Amarelo”.

Veja que, ao longo do texto, o autor, alterna predicados que são conjuntos de pessoas (como, por exemplo, *rapper*, cantor e compositor brasileiro, propriedade que não é exclusiva do Emicida) e termos que estabelecem igualdade (como ser o vencedor do Melhor Álbum de Rock ou de Música Alternativa em Língua Portuguesa, que só tem um). Sua tarefa, neste momento, será escolher um colega de sala e elaborar sua biografia, alternando os dois tipos de predicados visto nas oficinas. Bom trabalho! 😊

Quadro 8: “FOLHA DE ATIVIDADE: Quem és tu?”

Fonte: elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos, no limite deste artigo, analisar a contribuição do verbo *ser* para o significado das sentenças declarativas para além da descrição presente nas gramáticas tradicionais de língua portuguesa, buscando nos conceitos da Semântica Formal não somente este novo olhar sobre as sentenças compostas pelo verbo de cópula *ser* como também a sua aplicabilidade na educação básica por meio de oficinas.

Partimos, dessa forma, do levantamento da descrição do predicado nominal e dos termos que o compõem, como o verbo de cópula e predicativo nas gramáticas tradicionais de Cunha (1980), Bechara (2009), e Azeredo (2014); buscamos analisar como os conceitos e as definições do chamado predicado nominal, chegam no livro didático, aprovado pelo PNLD, “Português: linguagens”. Expusemos que a área da Semântica Formal já possui ferramentas para a compreensão do significado das sentenças de cópula *ser*, principalmente as noções básicas da Teoria dos Conjuntos e a proposta de Frege sobre sentido e referência auxiliam na compreensão do significado dessas sentenças. Este trabalho se soma à proposta recente de Bertucci (2020) que apresenta uma proposta de ensino de sinonímia e dêixis com base nas noções fregeanas de sentido e referência. Por fim, apresentamos, sob inspiração da metodologia linguista ativa de Pilati (2017), as duas oficinas elaboradas para trabalhar as sentenças com o verbo de cópula *ser* e as relações que ele estabelece no predicado nominal, podendo ser aplicadas na educação básica.

Concluimos que, mesmo que se assuma que o verbo *ser* seja um mero suporte da flexão, como presente nas gramáticas normativas, como Cunha (1980), já que o predicador, nas sentenças com o verbo de cópula é o predicativo do sujeito e não o verbo, dizer apenas isso esconde a complexidade que essas sentenças apresentam. Só nesse passeio pelas operações de pertencimento, de inclusão e de igualdade, já podemos ver que as operações semânticas presentes nas sentenças com esse verbo não são vácuas. Esperamos que, com os anos, o tratamento dado ao predicado nominal torne-se mais reflexivo, considerando não somente os termos envolvidos nessa construção, mas uma abordagem que leve em conta o significado da sentença. Além disso, finalizamos este texto desejosos que as contribuições da Semântica Formal para o ensino criem raízes não somente pela aplicação das oficinas elaboradas neste trabalho, como também sirva de inspiração para uma forma diferenciada na

abordagem de outros fenômenos linguísticos que fazem parte do currículo escolar da disciplina de português na educação básica.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 4ª reimpr. Da 3ª ed. de 2010. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Brasileira*. 37ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERTUCCI, R. Sinonímia e expressões referenciais: uma análise a partir da Semântica Gramatical. In: MÜLLER, A.; PARAGUASSU MARTINS, N (orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 192-213.
- CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. 7.ed. Rio de Janeiro: Fename, 1980.
- FREGE, Friedrich Ludwig Gottlob. 1978 [1892]. Sobre o conceito e o objeto. In: *Lógica e filosofia da linguagem*. Trad.: Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix/EDUSP. pp. 87-103.
- _____. 1978 [1892]. Sobre o sentido e a referência. In: *Lógica e filosofia da linguagem*. Trad.: Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix/EDUSP. pp. 59-86.
- HEIM, I.; KRATZER, A. *Semantics in generative grammar*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2013.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.
- MIKKELSEN, Line. Copular clauses. Specification, predication and equation. In: MEIENBORN, Claudia; VON HEUSINGER, Klaus; PORTNER, Paul. (eds.) *Semantics: An international Handbook of Natural Language Meaning*. Berlin; Mouton de Gruyter, 2011. p. 1805-1829.
- PITRES DE OLIVEIRA OLIVEIRA, Roberta. *Semântica formal: uma breve introdução*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PARTEE, Barbara H. Copula Inversion Puzzles in English and Russian. *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics*: Vol. 26 : Iss. 3 , Artigo 10, 2000. Disponível em <https://scholarworks.umass.edu/umop/vol26/iss3/10>. Acesso em mai de 2021.
- PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- QUADROS-GOMES, Ana; SANCHEZ-MENDES, Luciana. *Para conhecer Semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.

Recebido no dia 05 de julho de 2021.

Artigo aceito para publicação no dia 03 de setembro de 2021.