

LÍGIA FORMICO PAOLETTI

**A construção da representação dos nomes: processos
qualitativos e quantitativos na categorização dos
substantivos concretos e abstratos.**

LÍGIA FORMICO PAOLETTI

**A construção da representação dos nomes: processos
qualitativos e quantitativos na categorização dos
substantivos concretos e abstratos.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa Língua Portuguesa e Linguística da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de, Doutor(a) em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador(a): Letícia Marcondes Rezende

ARARAQUARA – S.P.
2013

Paoletti, Lígia Formico

A construção da representação dos nomes: processos qualitativos e quantitativos na categorização dos substantivos concretos e abstratos / Lígia Formico Paoletti – 2013

230 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,

Campus de Araraquara

Orientador: Letícia Marcondes Rezende

I. Operações quantitativas e qualitativas. 2. Representação.
3. Ensino de língua materna. 4. Linguística. 5. Gramática I. Título.

Lígia Formico Paoletti

**A construção da representação dos nomes: processos
qualitativos e quantitativos na categorização dos
substantivos concretos e abstratos.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa Língua Portuguesa e Linguística da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de, Doutor(a) em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador(a): Letícia Marcondes Rezende

Data da defesa: _30_/_08___/___2013___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a): Dra. Letícia Marcondes Rezende – Unesp - Araraquara

Membro Titular: Dra. Marília Onofre Blundi - UFSCAR

Membro Titular: Dra. Ana Cristina Salviato Silva – Unifran

Membro Titular: Dra. Marina Célia Mendonça – Unesp - Araraquara

Membro Titular: Dra. Lusmara Curcino - UFSCAR

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Agradecimentos

A Deus pela oportunidade.

Ao meu querido marido Tadeu Moraes Taffarello, “alma gêmea de minh’alma” pelo apoio, companheirismo, paciência, mimos, conselhos e amor incondicional.

Aos meus amados pais Dante Paoletti Filho e Silvana Formico Paoletti pelo amor e incentivo. Obrigada por sempre terem acreditado no meu potencial e por terem me impulsionando a concluir esta etapa.

À querida orientadora Letícia Marcondes Rezende, obrigada por ter me incentivado a procurar novos desafios, por ter sempre acreditado e confiado.

Aos meus irmãos Camila e Felipe pela paciência e compreensão. Camila, o seu colo fez toda a diferença. Obrigada querida *coaching*.

A minha sogra Maria Cristina de Moraes Taffarello, também linguista, obrigada pelo carinho e por gentilmente ter me emprestado livros da sua biblioteca pessoal.

Ao meu sogro Valdir Taffarello pelas preces e palavras de incentivo.

A todos meus parentes e amigos que sempre torceram pelo meu sucesso. Especialmente minhas queridas amigas Fátima, Maria, Isabel, Cida Bosco, Pamela, Fabíola, Meire, Uda, Paola, Viviane, Tatiane, Ingrid e Luciana. Aos meus queridos Ademir, Davi, Julinho, Thomaz, Elismar, Daimier, Adair, Lucas, Rafael, Paulo e André. Amigos como vocês são para todo o sempre.

Às professoras Marília Blunde Onofre e Ana Cristina Salviato Silva pela leitura atenciosa e correções.

Ao professor José Borges Neto pelas indicações realizadas durante o IV Selin – Unesp – Araraquara.

A todos os professores do programa de pós-graduação em Língua Portuguesa e Linguística da UNESP-Araraquara, pois com vocês pude descobrir novos olhares e matizes sobre a linguística e sobre o ensino de língua materna.

Ao programa e à secretaria de pós-graduação em Língua Portuguesa e Linguística da UNESP-Araraquara.

A todos que de alguma forma estiveram em meu caminho durante esta jornada.

[...] Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para as suas mais diversas opções. [...]

Franchi, 2006, p.63-64.

Resumo

O foco deste estudo é o processo de categorização de substantivos concretos e abstratos e a proposição de um espaço de construção anterior à existência de categorias lexicais e gramaticais já construídas. Para isso, a fundamentação teórica utilizada é a Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas (TOPE) de Antoine Culioli. Parte-se dessa perspectiva de análise da relação léxico-gramatical e de suas respectivas representações categoriais e questiona-se as categorias gramaticais prontas e já instituídas da língua. Questões ligadas ao estudo e ensino de gramática permearam tanto as teorias linguísticas que analisam as variações de padrão classificatório gramatical decorrente do uso, como as que investigam a prática do ensino de língua materna. O ponto de intersecção entre elas é a reflexão sobre o objeto pronto, sobre o resultado da materialidade escrita ou sonora da língua e as possíveis formas de usos lexicais de determinadas categoriais da gramática. Essa investigação será feita por meio da análise dos processos qualitativos e quantitativos de determinação categorial de unidades léxico-gramaticais. Para tal, como corpus de trabalho, foram selecionadas atividades escolares relativas a essas duas subclasses de substantivos retiradas de um livro didático e do Caderno do aluno (apostila didática do Estado de SP) indicados para alunos do sexto ano de Ensino Fundamental. A análise proposta expõe as atividades dinâmicas de linguagem, consideradas operações do sujeito responsáveis pelo processo de constituição de categorias gramaticais e das unidades lexicais, representando uma ruptura com a representação tradicional.

Palavras-chave: Linguística, operações qualitativas e quantitativas; representação de nomes; ensino de língua materna; gramática.

Abstract

This work aims to study the noun categorization process within the Portuguese language (nouns are categorized as “concrete nouns” and “abstract nouns”) and to suggest a construction space that takes place before the creation of grammar and lexical categories as we know them. In order to do so, the Theory of Predicative and Enunciative Operations by Antoine Culioli will lay the theoretical ground of this research which, following that perspective, introduces the lexicon-grammar relation analysis and their respective categorical representation, so as to question the grammatical categories that are consolidated and fixed. Questions related to grammar teaching have pervaded both linguistic theories that analyze use variation of grammatical patterns and the theories that investigate the mother tongue teaching methods. The intersection of those theories is the reflection about the noun as it is, and about the result of the written or sound/noise materiality of the language and the possible ways of lexical use of certain grammar categories. This investigation will be done by analyzing the qualitative and quantitative processes of categorical determination related to lexicon and grammatical units. For this purpose, as corpus of work – school activities focusing on the two categories of nouns – was selected from some students workbooks suitable for students in the 6th grade of elementary school (activities analyzed from didactic workbooks provided by the São Paulo State Education Department). The proposed analysis exposes dynamic activities of language, considered as operations of the individual who is responsible for the constitutive process of grammatical categories and lexical units. As a result, this process represents a rupture with the traditional representation.

Keywords: Linguistics; qualitative and quantitative operations, noun representation, mother tongue teaching; grammar.

SUMÁRIO

Introdução	17
1. Breve percurso histórico dos substantivos	22
1.1 O dizer e a ação - situando o lógos	22
1.2 A linguagem, o discurso filosófico e os nomes em Platão	24
1.3 As Categorias de Aristóteles.....	29
1.4 Os estoicos e o nascimento da gramática como disciplina	31
1.5 Dionísio o Trácio e a base distintiva entre substantivos concretos e abstratos	31
1.6 Apolônio Díscolo.....	33
1.7 A permanência do sistema grego nas gramáticas latinas	34
1.8 Idade Média	35
1.9 Renascimento, Port-Royal e a influência prescritiva nas gramáticas modernas	37
2. Propostas de análises Linguísticas sobre substantivos abstratos e concretos	45
2.1 Definições e classificações dos substantivos abstratos e concretos nas Gramáticas de Perini, Castilho e Neves	46
2.1.1 Gramática do Português – Perini.....	47
2.1.2 A Nova Gramática do Português Brasileiro - Castilho.....	52
2.1.3 A gramática de usos do português - Neves	56
2.2 Análises linguísticas sobre os substantivos concreto e abstrato – Longo, Rocha, Clairis, Tchekoff e Rezende	71
2.2.1 Estudo de substantivos atributos no português - Longo	72
2.2.2 Substantivos – fatores que favorecem a passagem do abstrato ao concreto – Rocha	76
2.2.3 Modelos linguísticos e a relação nomes e verbos – Clairis, Tchekoff e Rezende ..	95
2.2.4 A oposição nome e verbo – Clairis	97
2.2.5 Tonga ou tonganês – uma língua sem a oposição verbo-nominal - Tchekoff	98
2.2.6 Substantivos abstratos e concretos – um caso de nominalização - Rezende.....	103
2.2.7 A estabilidade-instabilidade de representação dos substantivos abstrato e concreto – um relato sobre nominalização - Rezende	108
3. O ensino de gramática e os substantivos abstratos e concretos	114
3.1 A visão da gramática tradicional – Cegalla, Cunha e Bechara.....	114
3.1.1 A novíssima gramática da Língua Portuguesa - Cegalla	114
3.1.2 Nova gramática do Português Contemporâneo – Cunha e Cintra	117
3.1.3 A Moderna Gramática Portuguesa - Bechara	119
3.2 A proposta dos PCN de Língua Portuguesa	126
3.2.1 PCN de Língua Portuguesa – uma proposta formativa.....	127
3.2.2 A teoria linguística dos PCN em relação à TOPE	129

3.3 A proposta de reflexão gramatical	134
3.4 Os conteúdos de Língua Portuguesa para os E.F.II	138
3.5 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o E.F.II.....	146
3.5.1 Diferenças acerca do tratamento didático entre a Proposta Curricular de SP e o PCN de Língua Portuguesa	150
3.5.2 Articulação entre o conteúdo substantivos com a proposta de estudo das habilidades e competências para o ensino de L.P. no E.F. II	151
4. Fundamentação teórico-metodológica.....	159
4.1 Linguagem	159
4.2 Linguagem, realidade e representação.....	160
4.3 O formal e o empírico	165
4.4 Noção e Domínio Nocial.....	167
4.5 Propriedades da noção – denso – discreto – compacto	169
4.6 Operações enunciativas – QNT – QLT	170
4.6.1 Operações de Flechagem - Varredura – Extração	173
4.7 Marcas.....	174
5. Análise dos dados.....	176
5.1 Etapa 01 A - A descrição das atividades - operações QNT e QLT subjacentes às atividades do texto <i>Luas de Luísa – LD Tudo é Linguagem</i>	180
5.2 Etapa 02 A - Contextos possíveis – outras operações e representações	186
5.3 Etapa 01 B – A descrição das atividades – operações QNT e QLT subjacentes à atividade desafio – LD <i>Tudo é linguagem</i>	190
5.4 Etapa 02 B – Contextos possíveis – outras operações e representações	192
5.5 Etapa 01 C – A descrição das atividades – operações QNT e QLT subjacentes à atividade desafio 2– LD <i>Tudo é linguagem</i>	197
5.6 Etapa 02 C – Contextos possíveis – outras operações e representações.....	199
5.7 Caderno do Estudante do Estado de SP – <i>o estudo dos substantivos – 1º bimestre</i>	207
5.8 Caderno do Estudante do Estado de SP – <i>o estudo dos substantivos – 3º bimestre</i>	211
5.9 Ainda sobre o ensino de gramática – a necessidade de uma proposta dinâmica e operatória	214
Conclusão	222
Referências.....	226
ANEXO 1: Lista de atividades dos livros didáticos	231
ANEXO 02: Texto No Aeroporto de Carlos Drummond de Andrade	238

Introdução

A presente pesquisa pretende desenvolver um estudo sobre a construção da representação dos nomes e identificar quais são as marcas morfossintáticas presentes nos enunciados que apontam para a estabilidade dessa representação. Como escopo de trabalho serão analisadas as marcas geradas das operações quantitativas e qualitativas das representações dos nomes, os quais têm na tradição gramatical, as classificações em substantivos concretos e abstratos.

Essas subclasses foram selecionadas, pois se observa que, dentre os estudos das classes gramaticais propostos pelos manuais didáticos escolares, a classificação tradicional de substantivos abstratos e concretos apresenta como definições, indicações exclusivamente extralinguísticas e homogeneizadas, não abrindo brechas para discussões de resultados variantes às expectativas gramaticais tradicionais, causando assim, divergências classificatórias. Como consequência, observa-se em sala de aula, que os alunos ficam confusos com a possível variação na classificação, ou seja, apresentam dificuldades de resolução das atividades, pois as propostas estáticas de classificação não apresentam espaços para discussão de variáveis. O que ocorre, de fato, nas indicações das atividades de alguns manuais didáticos são alguns apontamentos de situações extraordinárias ou situações desafios, nas quais o contexto indicará alguma solução exata.

Considerando esse tipo de dificuldade acima exposto, como tentativa de extrapolar a postura tradicional, algumas gramáticas de tendência descritiva ou funcional apresentam situações e explicações, apontando para deslizamento de classes, ou para indicações de que um mesmo termo pode fazer parte de mais de uma classe de palavras. Desse modo, a situação sempre é vista como exceção a uma regra polarizada e não é vista como oportunidade de reflexão sobre a língua, pois essas gramáticas não como oportunidade de reflexão sobre a língua, pois tais gramáticas não indicam ferramentas teórico-metodológicas para uma discussão como essa.

Para se alcançar o objetivo deste trabalho, isto é, desenvolver um estudo sobre os processos qualitativos e quantitativos, o *corpus* selecionado é composto

por atividades escolares de um livro didático¹ usados em sala de aula, bem como atividades do Caderno de Língua Portuguesa do sexto ano da proposta do Estado de São Paulo² produzido pelo CENP³.

Pode-se afirmar que este recorte acerca dos substantivos abstratos e concretos é somente um viés de todas as questões ligadas ao estudo e ensino de gramática, que sempre permearam as teorias linguísticas que analisam as variações de padrão gramatical decorrente do uso, bem como as que investigam a prática do ensino de língua materna. Observa-se que o ponto de intersecção entre as teorias tradicionais, funcionais e descritivas é a reflexão sobre o objeto pronto, sobre o resultado da materialidade escrita ou sonora do sujeito e sobre as possíveis formas de usos lexicais de determinadas categoriais da gramática. Mesmo buscando a variação e deslocamento de classes gramaticais, essas teorias ainda têm, como unidade de estudo, as estruturas estáticas, não objetivando o trabalho de linguagem, o esforço do sujeito em relacionar essas unidades e determiná-las.

Assim, para se alcançar o objetivo postulado, o estudo será dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, tem-se por objetivo fazer um breve percurso histórico do nascimento da gramática para se compreender como as discussões acerca da língua e da linguagem originaram o que se denomina hoje de gramática tradicional. Por outro lado, esse percurso pretende mostrar como o desenvolvimento dos estudos gramaticais foi configurando a estrutura de classe de palavras, mais especificamente a classe de substantivos. Nota-se, a partir desse percurso histórico e das classificações de diversas gramáticas modernas, que essa classe foi se ampliando e se modificando no decorrer dos séculos, mas que, aparentemente, em determinado ponto histórico, sua discussão ficou estagnada e sua estrutura permaneceu inalterável até os dias atuais.

Depois, será apresentada, no segundo capítulo, outra perspectiva (que não a das gramáticas tradicionais) de análise e descrição dos substantivos abstratos e concretos: a análise linguística. Desse modo, utilizando determinado levantamento

¹ Para a seleção de dados foram analisados os livros didáticos de FARACO e MOURA (2008), GONÇALVES e RIOS (2006), BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2006). Esses materiais foram utilizados na Escola Antonio Cintra Gordinho nos anos de 2007 a 2010. Entretanto, as atividades para a análise foram retiradas exclusivamente de BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2006) e dos Cadernos do aluno do Estado de S.P.

² A proposta do governo também foi utilizada como parâmetro de comparação, uma vez que foi elaborado a partir da proposta curricular do Estado de S.P.

³ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria do Estado de São Paulo.

bibliográfico, essa seção se iniciará com a exposição de estudos que pretendem, primeiramente, avaliar os fatores que favorecem a passagem do substantivo abstrato para o concreto, bem como discutir a distinção entre substantivos abstratos e adjetivos, analisando os chamados substantivos atributos do Português. Outra proposta desse capítulo é a descrição de alguns estudos de Rezende sobre o fenômeno de nominalização do português e de outros autores que discutem a oposição verbo-nominal em algumas línguas do mundo.

Faz-se esse percurso para discutir e analisar as variações classificatórias dos substantivos abstrato e concreto - verificando como essas determinam o que é nominalização nesse processo de deslizamento – e, também, as flutuações de classe. Ao final do capítulo, demonstrar-se-á como a TOPE define, analisa e descreve o fenômeno de nominalização, bem como explica a importância das marcas morfosintáticas no processo de categorização, as quais auxiliarão no estudo da variação e instabilidade de classificação dos nomes abstrato e concreto do português.

Após isso, o terceiro capítulo analisa o ensino de gramática, mais especificamente das subclasses concreto e abstrato, discutindo os vieses da gramática tradicional, as propostas curriculares e a TOPE. O capítulo pretende expor as definições e conceituações dessas subclasses, a partir das chamadas gramáticas tradicionais ou normativas; analisar a proposta de prática de análise linguística dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de SP; e estabelecer um paralelo entre essas propostas e o estudo das classes gramaticais. Nesse capítulo, há também a intenção de analisar as indicações de tratamento didático do conteúdo de análise linguística desses documentos oficiais, bem como elaborar uma interlocução entre os conceitos teóricos dos documentos com alguns aspectos teóricos da TOPE.

Com isso, pretende-se, no quarto capítulo, passar para a apresentação de elementos teóricos que compõem a análise do *corpus* desta pesquisa, baseados na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas (TOPE) de Antoine Culioli.

Por fim, no quinto capítulo será apresentada a análise do *corpus* selecionado, tendo por base, um ponto de vista que abordará a relação léxico-gramatical e suas respectivas representações categoriais. O foco é o processo de categorização e não as categorias gramaticais prontas e já instituídas da língua. Partindo de uma visão

construtivista da relação do sujeito com o léxico e com a gramática, será observada e investigada a relação de construção, a relação de operações da representação dos nomes (concreto e abstrato), propondo um espaço de construção anterior à existência de categorias lexicais e gramaticais já instituídas.

Para tal objetivo, foram utilizadas atividades indicadas para alunos do 6º ano do E.F.. Todas as atividades foram retiradas do livro didático *Tudo é linguagem* e do Caderno de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. Pretende-se, por meio da linha teórica assumida, identificar as marcas enunciativas das operações qualitativas e quantitativas (flechagem, varredura e extração) utilizadas para construir tanto o processo de representação como a influência das marcas de modalidade e aspecto, as quais determinam a estabilidade de representação. Também foi proposto um olhar acerca dos valores primitivos de uma noção, como discreto, denso e o compacto, os quais exercem, como afirma Rezende (2001) um papel importante, como base de cálculo para a geração de valores ora mais estáveis, ora mais instáveis na representação da categorização gramatical.

Além desses fatores, pretende-se verificar que os valores polarizados abstrato e concreto elencados nas definições e nas proposições das atividades de livros didáticos são resultados “[...] de um processo de categorização efetuado pela linguagem (forma) em uma cultura (empírico)⁴”, oferecendo valores fixos por não trabalhar com “[...] a existência de um processo dinâmico que sustenta tais valores estáveis e outros tanto valores menos perceptíveis⁵.” Demonstrando que essa situação de polarização apresenta uma profusão da classificação baseada, exclusivamente, em fatores extralinguísticos para definições e explicações formais dos fenômenos linguísticos. As análises realizadas buscaram o trabalho de linguagem, o esforço do sujeito em relacionar e determinar as unidades, no caso, os nomes.

Desse modo, pode-se verificar que para se chegar aos valores preponderantes das ocorrências, seja um valor predicativo ou nominal, mais do que somente questões semânticas ou empíricas, de fato, o contexto encaixante anterior ou posterior em relação às ocorrências tem forte influência nas orientações predicativas, nominais ou mistas.

⁴ REZENDE (2001, p.249).

⁵ Idem.

Por fim esta seção apresenta discussões gerais sobre o ensino de gramática em relação à proposta de Rezende (2001) a respeito de ensino de línguas.

1. Breve percurso histórico dos substantivos

O objetivo deste capítulo é fazer um breve percurso histórico do nascimento da gramática para se compreender como as discussões acerca de língua e linguagem originaram o que se denomina hoje de gramática tradicional. Por outro lado, este mesmo percurso pretende mostrar como o desenvolvimento dos estudos gramaticais foi desenhando e configurando a estrutura de classe de palavras, mais especificamente a classe de substantivos. Nota-se, a partir desse percurso histórico e das classificações de diversas gramáticas modernas, que essa classe foi se ampliando e se modificando no decorrer dos séculos, mas que, aparentemente, em determinado ponto histórico, sua descrição, estrutura classificatória e uso para o ensino de língua permaneceu cristalizada até os dias atuais.

Para esse percurso que vai desde a Grécia Antiga à linguística moderna, toma-se como base alguns estudos feitos por Neves (2000, 2002, 2004), Souza (2010), Martins (2004) e Robins (1983).

1.1 O dizer e a ação - situando o *lógos*

Anteriormente aos estudos alexandrinos acerca das categorias e classificações gramaticais, questões sobre a linguagem podem ser detectadas, como afirma Neves (2004), já entre os séculos IX e V a.C. em obras de Homero, Heráclito e Hesíodo. Esses autores demonstram em suas obras uma preocupação a respeito da definição de *lógos*⁶ e, apesar de não ocorrer de forma explícita em suas obras, como explica a autora, existem algumas reflexões sobre a linguagem. Este fato revela que existia uma concepção para esses intelectuais do que seria a linguagem e, por consequência, como se processaria o pensamento.

A partir de leituras feitas de Neves (2004), nota-se nos excertos dos textos de Homero (séc. VIII a.C.) que “é como vivência que os problemas linguísticos são importantes (...), não se destacando, ainda, uma reflexão teórica”⁷. Dessa forma, por conta de os questionamentos dos problemas de língua e linguagem ocorrerem por

⁶ Aqui compreendido como linguagem ou pensamento.

⁷ (NEVES, 2004, p.20).

meio da vivência, vê-se que, para Homero, a concepção do falar era agir, ou que o dizer é o mesmo que ação, isto é, a linguagem está ligada à ação dos heróis, à vivência. Como exemplifica a autora a partir de alguns versos de *Ilíada*: “**Falou** e todos os deuses escutaram (VIII, v.4). E o que **disse** ele? **Que nenhuma divindade tente anular suas palavras** (v.7), que ele é mais forte que todos os deuses (v.8), que está acima dos deuses e dos homens (v.17)” (NEVES, 2004, p.21, grifos nossos), este dizer, a sua “fala forte”, é por consequência a ação magnânima de Zeus.

Já em Hesíodo (séc. VIII a. C.), pode-se observar a apresentação do dizer como espaço da contemplação, da interioridade, do silêncio, o dizer contempla as ações. Como diz Neves (2004), ele faz revelações de uma ordem no mundo. Hesíodo não relaciona diretamente, como Homero, o dizer ao fazer, à ação. O dizer e o fazer não estariam necessariamente associados. Desta forma, o *lógos* se configura na importância do dizer do narrador e não somente nas façanhas dos heróis. Tanto em Homero como em Hesíodo, segundo a autora, o *lógos* é o que é dito dos heróis.

Em relação aos nomes, a autora menciona que, na visão trágica, eles são o lugar da verdade. Existia uma crença de que os nomes próprios dos heróis já relatavam seus destinos em oposição à percepção que engana.

Por fim, ainda nesse contexto histórico, Heráclito e Parmênides realizam outra consideração a respeito do *lógos*, marcando, como descreve Neves (2004), um desajuste entre o dizer e a ação, pois o que importaria mais que o fazer e o dizer seria o sentido dado a essa ação e a esse dizer, uma vez que o dizer pode valorizar uma ação determinada ou desvalorizá-la por completo. Entretanto, há a seguinte divergência entre esses autores gregos: enquanto para Heráclito as coisas como os nomes são momentos do *lógos*, pois ele vê, como afirma Neves (2004), no nome a imagem da coisa. Parmênides chama atenção para a existência de uma separação entre *lógos* e nome, uma vez que pensamento e realidade se desvinculam.

Segundo Neves (2002, p.26), “para os filósofos a linguagem era apenas a pista concreta para se desvendar a atividade de linguagem, e esta era a contraparte expressa do pensamento.”

1.2 A linguagem, o discurso filosófico e os nomes em Platão

Somente em meados do séc. V a.C., com o surgimento do estudo do discurso filosófico, é que se articulam questões mais profundas e teóricas sobre a linguagem. Os sofistas se especializaram, com a ampliação das *pólis* e com a perspectiva de que um bom discurso seria sinônimo de persuasão e poder, nas artes da retórica e poética. Desse modo, a linguagem poética, como descreve Neves (2004, p.25) é a “[...] inspiração das Musas, que falam por meio do poeta”, e a retórica, por sua vez, é a linguagem “em que o homem fala por si, pessoal por definição [...]”. Há dessa forma, o desenvolvimento do discurso político, do discurso público, da arte política, do discurso filosófico. Este, segundo a autora, “busca articular o todo das coisas. É pelo problema da relação entre as coisas e seu princípio, entre as coisas e o que as governa, entre as coisas e sua natureza, que se especifica o discurso filosófico na Grécia.” (NEVES, 2004, p.25)

Acerca dessas questões filosóficas e discursivas sobre a natureza das coisas, sobre o ato de nomear e os nomes dessas coisas do mundo é que surgiu uma disputa entre as vertentes convencionalista e naturalista a respeito dos componentes da linguagem, mais especificamente o debate entre as funções da linguagem *phýsei* e da linguagem *nomói*⁸ (sobre os nomes, difundida tanto entre os sofistas, como em *Crátilo* de Platão).

Os sofistas, muito embora questionados por Platão (428 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.), destacam-se na história por desvendar a atividade de linguagem (Neves, 2004). Antes de se resumir algumas questões sobre o pensamento sofista a respeito da linguagem, deve-se levar em consideração o que expõe Martins (2004, p.450) acerca do discurso filosófico dos sofistas: “[...] na verdade, os testemunhos mais detalhados de suas ideias nos chegam pela voz de seus mais ostensivos adversários, notadamente Platão”. Essa colocação pode ser utilizada como uma advertência aos leitores de que uma leitura ingênua e estereotipada sobre a construção do pensamento sofista faz com que se tenha como parâmetro e padrão

⁸ Segundo Neves (2004), em relação à nomeação *phýsis* a formação natural, apropriada às coisas; e *nómoi* ou *théseis* seria acreditar na arbitrariedade das nomeações.

que eles somente se preocupavam com a retórica e oratória, desvalorizando assim, a contribuição sofista como filósofos e educadores.

Assim sendo, podemos comparar as duas visões. A linguagem para os sofistas tem a responsabilidade de “[...] construir a verdade sem nenhuma adequação com a realidade” (NEVES, 2002, p.33), pois o mesmo dizer pode significar mais de uma coisa, não tendo um sentido fixo, uma vez que a importância do dizer é fazer sentido, neste caso, provar a verdade.

Corroborando este aspecto do discurso sofista, que tem como objetivo utilizar um método racional para demonstrar a verdade por meio da linguagem, Martins (2004) assinala que eles não apostavam no nexos entre linguagem e realidade exterior, ou seja, para eles a linguagem não dizia o que era, mas sim fazia ser o que dizia.

O discurso construía a realidade, desse modo, o dito fosse o que fosse, seria verdade. Ainda segundo Martins (2004), a questão sobre a verdade seria o ponto nevrálgico da divergência e discussão entre sofistas e socráticos, pois a questão de a verdade ser resultado da opinião individual sobre coisas e pessoas (convenção), sendo assim múltipla e variável conforme as circunstâncias, é confrontada por Platão e seus discípulos.

Entre os séculos V a.C. ao séc. II a. C., havia diversas discussões acerca da linguagem, mas ainda não existia a gramática como disciplina prática. A partir de Platão e Aristóteles houve uma “[...] busca de um mecanismo interno à língua, como busca de um sistema de regras responsável pelo cálculo das condições de produção de sentido [...]” (NEVES, 2002, p.19.) e a força que conduzia essa procura era o amor ao *lógos*, dentro de um contexto maior, que pretendia analisar as relações do homem com o mundo.

Platão em relação à sua concepção de linguagem se distancia dos sofistas, apresentando o discurso como propagador ou não de uma verdade, além do fato de que a palavra, como relata Neves (2004, p.47), “[...] deixa de ser entendida como instrumento de persuasão para ser vista na sua função de palavra de verdade, base da dialética”, abrindo assim, portas para o estudo da linguagem como objeto de estudo. Em *Crátilo*, Platão (na voz de Sócrates) discursa a respeito do nome “origem e estatuto” (Neves, 2004). A grande questão de *Crátilo* é definir se o *lógos* – a linguagem representada pelos nomes - é obra da natureza *phýsis* ou se é imagem

de uma convenção *nómoi*. Segundo Neves (2004), *Crátilo* apresenta a linguagem como obra da natureza, e o nomear não é obra do acaso.

Esse diálogo de Platão se sucede após a afirmação de Crátilo de que o nome “Hermógenes”(nome do opositor das ideias naturalistas nessa obra) não seria o mais apropriado para Hermógenes, pois esse deveria ser uma pessoa rica e não estar em dificuldades financeiras, como era o caso do personagem. Esse, por sua vez, influenciado pelas ideias de seu precursor Protágoras, questiona Crátilo sobre a sua afirmação a respeito da correção do seu nome e, descontente com a argumentação irônica e vazia do opositor, inquire o próprio Sócrates sobre a correção dos nomes. Esse filósofo, por sua vez, confrontado a respeito da afirmação de Crátilo, apresenta duas teses a respeito da correção dos nomes. Como afirma Souza (2010), essas duas teses são aparentemente contrárias, pois há na fala de Sócrates a exposição de posições tanto naturalistas como convencionalistas sobre a linguagem (no caso, a correção dos nomes).

Após ser questionado, Crátilo manifesta o argumento de que a relação entre o “[...] nome e a coisa nomeada se manifesta por algo intrínseco ao ser que faz parte dele, e somente por ele, pelo nome, pode ser revelado” (Souza, 2010, p.12). Já Hermógenes reivindica a tese de que a correção dos nomes se dá por convenção, como pode ser exemplificado por esta passagem do *Crátilo* :

Hermógenes: A correção de um nome seja outra coisa senão convenção e acordo. Pois parece-me que se um nome qualquer é atribuído a algo, este é correto; e em seguida, se for mudado por outro, e não chamar mais aquele, o último não é menos correto do que o primeiro [...](PLATÃO, 2010⁹, p.83).

Apesar de aparentemente opostas, ambas as teses apresentam argumentos semelhantes como o da relação nome - coisa e a atribuição dos nomes. Da forma que são apresentadas no diálogo e ressaltadas por Souza (2010, p.14) as duas “[...] exemplificam pelos nomes próprios [...] e ambas levam em consideração aquele que nomeia [...].” De fato, segundo o autor, o que as difere, entretanto são suas bases: uma está centrada no conceito de *phýsis* (de natureza imutável, que independe da ação humana); enquanto a outra, no conceito de *nómos* (que teria algo de arbitrário, levando à artificialidade da convenção, do costume).

⁹Os trechos do diálogo *Crátilo*, de Platão, utilizados neste trabalho fazem parte da dissertação de mestrado de Souza, que contém uma tradução da obra referida.

Para refutar a tese de Hermógenes (da convenção dos nomes), Sócrates organiza sua argumentação inicial do seguinte modo:

1º define o que é nome;

Sócrates: pode ser que tu dizes algo, Hermógenes, contudo, examinemos: afirmas que aquilo que por uma coisa é chamada, este é seu nome?

Hermógenes: Sim. (PLATÃO, p.84)

2º questiona Hermógenes, como aponta Souza (2010), se há variação entre a forma como nomeiam um indivíduo particular, ou uma cidade;

Sócrates: Por quê? Se eu nomeio qualquer um dos seres, por exemplo, ao que agora chamamos homem, se eu o nomeio cavalo, e ao que agora chamamos cavalo, se eu o nomeio homem, o nome será homem para a cidade e cavalo em particular? E, por outro lado, homem em particular e cavalo para a cidade? Tu dizes assim?

Hermógenes: Para mim, parece ser assim. (PLATÃO, p.84)

3º indaga a possibilidade da existência de um discurso verdadeiro ou falso.

Sócrates: Vejamos, diz-me o seguinte: tu chamas algo dizer a verdade, e outro a falsidade?

Hermógenes: Chamo.

Sócrates: Logo, existiria um discurso verdadeiro, e um falso?

Hermógenes: Certamente. (PLATÃO, p.84)¹⁰

Apesar de inicialmente e prontamente refutar a tese de Hermógenes, ele ainda discorre a respeito da etimologia dos nomes dos deuses, apresenta o caráter naturalista da correção dos nomes, a justeza ou não dos nomes de semideuses e deuses, levando em consideração que para Sócrates, como menciona Souza (2010), a nomeação feita pelos deuses era mais justa e correta do que a feita pelos homens.

Ao proferir um trecho de *Ilíada* sobre a dupla nomeação de um rio, toma como base a nomeação do rio Xanto pelos deuses e Escamandro pelos homens. Sócrates questiona Hermógenes sobre qual nome seria o mais correto (da mesma forma se dá o questionamento da nomeação de um pássaro e de uma colina):

Hermógenes: E o que diz Homero a respeito dos nomes, Sócrates, e onde?

Sócrates: Em muitos lugares! Mas as maiores e mais belas nas quais ele distingue com relação às mesmas coisas, os nomes que lhes dão tanto os homens quanto os deuses. Ou tu não achas que ele diz algo

¹⁰ Todos os trechos retirados da tradução de *Crátilo* a partir de Souza 2010.

Além deste trecho acima citado, mais adiante no diálogo, no momento em que Sócrates explica a Hermógenes a etimologia de seu nome, ele retoma a questão de verdade e falsidade.

grande e admirável em tais lugares a respeito da correção dos nomes que são por natureza. Ou tu não achas?

Hermógenes: Eu, particularmente, bem sei que eles chamam, o fazem corretamente. Mas quais esses nomes que tu dizes?

Sócrates: Tu não sabes que a respeito do rio que existe em Troia, o qual combateu sozinho com Hefesto, ele diz:

'chamam-no os deuses Xanto e os homens Escamandro'

Hermógenes: Sei.

Sócrates: E então? Tu não achas que isto é algo venerável de se conhecer, o modo como é mais correto nomear aquele rio Xanto e não de Escamandro? E se desejas, a respeito de um pássaro (...) (PLATÃO, 2010, p.93, grifos nossos).

Por meio da descrição etimológica dos nomes, parece haver na fala de Sócrates certa hierarquia na questão da estabilidade e justeza das nomeações. Souza (2010) afirma que esta partiria dos nomes dos deuses (como mais corretos), passando pela mobilidade dos nomes dos semideuses, dos meses e estações dos anos, das virtudes, dos nomes primitivos (próprios dos homens) até chegar às letras do alfabeto. Ao esgotar todas as possibilidades de descrição dos nomes, chega a vez de Sócrates convidar Crátilo à discussão e um aparente paradoxo surge.

Sócrates inicia um apelo convencionalista ao estatuto e origem dos nomes, reiniciando, com outro viés, a argumentação sobre a possibilidade de se dizer algo falso. Continuando com essa perspectiva, são inseridas no diálogo propostas de imitação dos aspectos da pintura em relação ao real e questionando Crátilo se o nome seria também uma imitação do real. Porém, somente quando Crátilo admite que há reconhecimento do nome pelo uso, mesmo tendo letras trocadas, é que se tem então admitida a tese convencionalista da correção dos nomes.

Sócrates: Não vê então, amigo que é necessário procurar uma outra correção da imagem, diferente da que há pouco falávamos, e que não deixe necessariamente de ser imagem, se retirar ou inserir algo? Ou tu não percebes o quanto as imagens estão longe de ser o mesmo que aquilo de que são imagens?

Crátilo: Percebo.

Sócrates: Seria ridículo, Crátilo, que os nomes fossem afetados pelos nomes daquelas coisas das quais são nomes, se se assemelhassem a eles em todos os pontos. Pois tudo de certa maneira, tornar-se-ia duplo, e tu não poderias dizer de nenhum dos dois, qual deles é a coisa em si e qual é o nome.

Crátilo: Dizes a verdade.

Sócrates: E que o nome é uma indicação da coisa, isto não te agrada?

Crátilo: Isto sim. [...]

Sócrates: Dizes bem, E então? Agora, como nós o pronunciamos, não compreendemos uns aos outros quando alguém diz *sklēros* (duro) ou nem agora tu percebes o que eu digo?

Crátilo: Eu, ao menos, caríssimo, percebo, mas pelo uso.
Sócrates: Mas ao dizer uso, pensas dizer algo diferente de convenção? Ou tu falas de um outro uso diferente daquele, e eu, quando pronuncio este, tenho em mente aquele, e tu reconheces o que eu tenho em mente?
Crátilo : Sim. (PLATÃO, 2010, p.135-138)

Como já mencionado, foram apresentadas duas concepções sobre a linguagem em *Crátilo*, mas Platão se abstém de apresentar uma conclusão a favor da tese naturalista ou da tese convencionalista. Segundo Neves (2004), isso se justifica porque sua preocupação maior era definir qual a função da linguagem, tanto que, em várias passagens, *phýsei* e *nómoi* parecem se conjugar.

1.3 As Categorias de Aristóteles

Aristóteles, como observado por Robins (1983), tem afirmações linguísticas espalhadas em diversos tratados e seria difícil determinar de forma rigorosa sua posição em relação a muitas questões. Entretanto, marca um grande avanço dos estudos da língua em relação a Platão.

A ampliação do mundo grego pelas dominações de Alexandre da Macedônia (séc. IV a.C.), contribuiu para que houvesse mudanças em todos os âmbitos da vida grega, isto é, desde a forma de governar até as formas do pensar. Aristóteles, no âmbito da filosofia, representa esta mudança, pois diferentemente de Platão, adota uma postura claramente convencionalista. Dessa forma, o nome não existe “por natureza”, mas é a definição da essência por convenção.

Essa conduta convencionalista, conforme Robins (1983, p.15), faz que Aristóteles apresente o *lógos* da seguinte maneira: “[...] a fala é a representação das experiências da mente e a escrita é a representação da fala”. Manini (2009) aponta ainda uma definição a respeito do *lógos* na visão de Aristóteles entrelaçada à questão do real e à estrutura do mundo, isto é a linguagem simbolizaria o real.

Neves (2004) afirma que Aristóteles expressa, no *Órganon* e na *Política*, que o aspecto individualizante do ser humano é a linguagem, sem a qual não haveria a sociedade. Sendo assim, o *lógos* teria um caráter político pelo fato de o homem constituir-se um ser político dotado de linguagem.

Analogista que era, Aristóteles procurava paradigmas formais, buscava descobrir regularidades da relação entre forma e significado. Dessa maneira, pode-se afirmar que tal busca foi a responsável pela determinação e escolha, tanto para ele quanto para a língua grega, das formas corretas das palavras. Como aponta Neves (2002), Aristóteles, acentuadamente, apresenta uma maneira diferenciada de compreender o material linguístico, em comparação às categorias da lógica formal. Essas categorias tinham uma inter-relação com o material linguístico que lhes servia de suporte, o surgimento da gramática fez com que tal relação mudasse, pois se passa a estudar “[...] as classes de palavras e suas flexões, e isso vai significar manipulação do material linguístico propriamente dito.” (NEVES, 2002, p.36)

Em seus estudos, Neves mostra ainda que nos textos filosóficos e nos dos gramáticos, a organização gramatical pode ser dividida em três aspectos: as categorias gramaticais, as partes do discurso e os elementos.

Desse modo, Aristóteles em *Categorias*, classifica e analisa dez tipos de predicados ou gêneros do ser. Para o autor,

Cada uma das palavras ou expressões não combinadas significa uma das seguintes coisas: o que (a substância), o quão grande, quanto (a quantidade), que tipo de coisa (a qualidade), com que se relaciona (a relação), onde (o lugar), quando (o tempo), qual a postura (a posição), em quais circunstâncias (o estado ou condição), quão ativo, qual o fazer (a ação), quão passivo, qual o sofrer (a paixão). (ARISTÓTELES, p.29)¹¹

Deve-se ter em mente, como menciona Neves (2004), que o aspecto fundamental da teoria de Aristóteles é construir o pensamento da estrutura da língua como correspondência da estrutura do mundo. Porém, a representação e a coisa representada não são equivalentes, uma foi elaborada a partir da outra, uma vez que “[...] a categoria é distinta da coisa, entretanto está congruente com ela na medida em que é também o modo pelo qual o homem elabora o conceito.” (NEVES 2004, p.75-6)

Como se pode observar, entre as descrições de *Categorias* foi feita a primeira menção e classificação ao que seria a classe que nomeava as coisas, isto é, a substância, a qual seria a base das futuras distinções entre a classe *nomem* (considerada a classe que continha substantivos e adjetivos) e as classes elaboradas por filósofos e gramáticos depois de Aristóteles.

¹¹ ARISTÓTELES. *Categorias*. Tradução de E. Bini. São Paulo: Edipro, 2011. p.29.

Observa-se que a base da constituição da gramática tradicional, como é conhecida hoje, é resultado direto dos estudos aristotélicos acerca do funcionamento da linguagem e, conseqüentemente, do funcionamento da estrutura da língua a qual corresponde à estrutura do mundo.

1.4 Os estoicos e o nascimento da gramática como disciplina

Enquanto Aristóteles buscava na língua analogias e paradigmas, os estoicos, de forma controversa, como afirma Robins (1983), se importavam com as irregularidades ou anomalias da língua, pois “consideravam a linguagem como uma capacidade humana natural, que se deveria aceitar com todas as suas irregularidades características.” (ROBINS, 1983, p.17)

Outro aspecto que os diferencia do método aristotélico é o fato de que todas as unidades da língua - seja som, letra, sílabas ou palavras - providas ou não de significado, são elementos para estudo e classificação. De acordo com Neves (2002, p.38), a estoica “[...] era uma lógica de enunciados.” Assim, a partir desta lógica, que buscava questões sintáticas da língua, foram estabelecidas quatro partes do discurso, sendo o nome, o verbo, a conjunção e o artigo.

Em relação aos nomes e à perspectiva do estudo do desenvolvimento dos substantivos, os estoicos promoveram uma distinção de classe e subclasse, isto é, havia a determinação da classe *ónoma* (nome) e a subclasse *proségóriá* (nome comum). Entretanto, esta última não foi aceita por escritores e estudiosos de épocas posteriores, como cita Robins (1983). O aprimoramento gramatical dos estoicos faz com que alguns estudiosos afirmem que neste período é que surgiu a gramática no sentido moderno do termo.

1.5 Dionísio o Trácio e a base distintiva entre substantivos concretos e abstratos

Apesar de os estoicos terem formado as bases da gramática moderna, foram os alexandrinos que propuseram reelaborações da gramática grega, as quais se perpetuaram até a atualidade. Desse período alexandrino, Dionísio o Trácio (100

a.C.) foi o autor da primeira descrição explícita que se conhece da língua grega denominada *Techné Grammatiké*. A gramática de Dionísio elaborada na época conhecida como helenismo, tinha como objetivos propagar e preservar os padrões de excelência da língua grega. A partir de então, a gramática é instaurada como disciplina.

Com o propósito de exposição de padrões, a gramática passa do domínio filosófico para o domínio da crítica literária e dos estudos linguísticos da fenomenologia. De acordo com Neves (2002, p.50), “a gramática surge, pois, como exposição e imposição de analogias”, sendo este o princípio da gramática prescritiva.

Em relação à sua estrutura, a *Techné Grammatiké* apresenta somente aspectos fonéticos e morfológicos, não descrevendo a sintaxe da língua grega. Além desse fato, a gramática de Dionísio elenca as oito classes de palavras do modelo aristotélico de classificação¹², dentre elas a classe *ónoma*, que representa a classe dos nomes. Essa classe como afirma Chapanski (2003, s/p), tradutora de *Techné Grammatiké*, tem a seguinte definição:

Nome é uma parte da frase sujeita à variação de caso, que designa um corpo ou uma coisa abstrata¹³ - um corpo, como em 'pedra', uma coisa abstrata como em 'educação', que pode ter sentido geral ou específico - geral, como em 'homem' <ou> 'cavalo', específico/ próprio, como em 'Sócrates'. Há cinco atributos do nome: gênero, espécie, forma, número, caso.

Sobre essa definição, autores como Robins (1983) e Neves (2002) afirmam que a classe *ónoma* é definida como parte do discurso que possui flexão de casos que “de modo comum ou próprio, indica objeto (*soma*, literalmente ‘corpo’) ou ação (*prâgma*) (§12), distinção que constitui a base da distinção entre *concreto* e *abstrato*” (NEVES, 2002, p.53).

Ao descrever a classe de nomes da *Techné Grammatiké*, Neves (2002) expõe todas as divisões dessa classe, relatando as duas espécies principais (nomes primitivos e derivados), lista as três figuras dos nomes (simples, composto e

¹² As classes apresentadas por Dionísio são: nome, verbos, particípio, artigo, preposição, advérbio e conjunção.

¹³ Neste trecho da tradução, Chapanski insere uma nota na qual afirma que o termo *prâgma* (assunto, sentido, de coisa a ação) vem a ser a oposição complementar (por ela afirmado, também verificado por outros tradutores) ao termo *soma* que seria destinado à referência de elementos materiais, físicos. Sendo assim, a autora conclui que *prâgma*, necessariamente, se refere ao que é imaterial, ao abstrato, ao conceitual.

derivado); e por último, descreve as vinte e quatro espécies de nomes, as quais hoje correspondem aos substantivos, adjetivos, pronomes e numerais.

Nos capítulos a seguir, a respeito das classificações e definições dos substantivos concretos e abstratos, essa mesma caracterização de base de distinção entre essas subclasses já apresentada por Dionísio será de forma muito similar encontrada nas gramáticas brasileiras atuais.

Em suma, numa perspectiva histórica, somente na gramática de Dionísio, escritor da primeira gramática de cunho normativo, é que se encontram as primeiras impressões da base distintiva entre substantivos concretos e abstratos.

1.6 Apolônio Díscolo

Proveniente da mesma escola de Dionísio, Apolônio (séc. II d.C.) deu grandes contribuições aos estudos de sua época, as quais se estenderam até a atualidade, principalmente no âmbito da sintaxe, uma vez que *Techné Grammatiké* tratava somente de fonética e morfologia. Segundo Neves (2002, p.69), “ele foi, na verdade, o único gramático antigo que escreveu uma obra completa e independente sobre sintaxe (...)”. No entanto, apesar de a sintaxe ser o destaque da obra de Apolônio Díscolo, seus estudos também contemplaram observações acerca da classe de palavras. Dessa forma, não somente os elementos isolados da língua (classes) tinham um estudo sistemático, mas também a relação entre esses elementos (sintaxe).

Voltando ao foco de análise deste capítulo, que é o percurso dos substantivos, pode-se observar em *Da Sintaxe*, como relata Neves (2002), que os estudos das classificações das palavras, para Apolônio, dependem das suas funções no enunciado, e essas funções necessitam da relação com o nome ou com o verbo, que são os elementos fundamentais na congruência das orações.

Quanto ao estudo dos nomes de Apolônio Díscolo, Neves (2002) afirma que, primeiramente, os nomes não se constroem com outras palavras, mas as outras classes que se edificam com eles. Também descreve o fato de que nomes e pronomes estão em relação complementar, uma vez que estes últimos expressam a existência e os nomes a essência e qualidade das coisas. Assim sendo, “o nome designa a coisa por meio de suas qualidades, o que quer dizer que o nome

descreve, de certo modo, a coisa. O pronome, por sua vez, indica de dois modos a coisa: na sua presença ou na sua ausência” (NEVES, 2002, p.73).

A designação dos nomes apontada por Apolônio se perpetuou nas gramáticas brasileiras, especialmente nas normativas, como será visto nos capítulos 3 e 4.

1.7 A permanência do sistema grego nas gramáticas latinas

Conforme afirmado por Robins (1983), as gramáticas latinas não conduziram a grandes mudanças estruturais em relação ao que já havia sido proposto por Dionísio e Apolônio. No entanto, os papéis de Grécia e Roma foram complementares na história, pois sem a influência grega a gramática latina teria sido menos significativa e profunda. Os gregos trouxeram à civilização europeia os estudos a respeito da retórica e da poética, a distinção de categorias de palavras e as categorias discursivas e sintáticas.

No decorrer dos séculos, após a influência helenística por toda Europa, Varrão (116-27 a.C.) se sobressai no Império Romano como um grande gramático latino. O seu trabalho denominado *De Língua Latina* apresenta, segundo Robins (1983), uma ampla formalização, mantendo em sua obra a mesma estrutura da gramática de Dionísio. Porém, na descrição morfológica, opta por uma classificação um pouco diferenciada, pois reconheceu que caso e tempo no latim diferenciavam as palavras com esse tipo de flexão. Estabeleceu seu sistema a partir de quatro contrastes flexionais específicos da língua latina:

- Palavras com flexão de caso – nomes (incluindo adjetivos)
- Palavras com flexão de tempo – verbos
- Palavras com flexão de caso e tempo – participio
- Palavras sem flexão de caso e tempo – advérbios (ROBINS, 1983, p.39)

Em relação às classes de palavras, estas permaneceram as mesmas apresentadas por Dionísio, havendo somente uma substituição de artigos por interjeição.

Outros autores após Varrão continuaram com o mesmo sistema de formalização descritiva da gramática latina até a Idade Média. Robins (1983) relata que as gramáticas latinas atuais são compilações dos últimos gramáticos latinos como a de Prisciano (séc. V d.C.). Quanto à classificação de palavras, esse, assim

como Varrão, não promoveu grandes inovações, prevalecendo as ideias presentes em *Techné Grammatiké*, permanecendo com as oito classes de palavras.

Especificamente em relação à classe dos nomes, que mais tarde daria surgimento à classe de substantivos, Robins (1983) retrata a descrição de Prisciano desta forma (ROBINS, 1983, p.45): *Nōmem* (nome, incluindo os adjetivos): possui como característica indicar substância ou qualidade, atribuindo uma propriedade comum ou particular a todo objeto corpóreo ou coisa.

Observa-se nessa descrição, como função dos nomes, a representação ou a designação de tudo que é do mundo, do extralinguístico. Os nomes designam coisas sensoriais, podendo ser esta relação uma base, como em Dionísio, para a caracterização da subclasse dos substantivos concretos. Já as qualidades, atribuindo propriedades aos objetos, poderiam ser base tanto para a classe dos adjetivos como para a subclasse dos substantivos abstratos.

Segundo Robins (1983), a gramática de Prisciano constitui a ponte entre a erudição da Antiguidade e a da Idade Média.

1.8 Idade Média

Apesar da imagem de obscurantismo que se tem da Idade Média e dos trabalhos linguísticos terem principalmente o caráter pedagógico, bem como de não apresentar aspectos originais desde a época de Donato e Prisciano, Robins (1983) afirma que os estudos em gramática não foram cessados nesse período.

Alguns expoentes podem ser citados como Alexandre de Villedieu, autor de *Doctrinale* (1200 d.C.), um tratado da língua franca, ou o primeiro tratado gramatical do século XVII de um autor islandês desconhecido. Porém, de acordo com Robins (1983), dentre as gramáticas produzidas neste período, aquelas denominadas especulativas¹⁴ foram simultaneamente consideradas como as obras mais significativas de cunho linguístico da Idade Média e, por outro lado, as que mais

¹⁴ Refletem a posição aristotélica de língua, pensamento e realidade.

divergem de outros estudos da Idade Média, pois mesclam a descrição gramatical latina à filosofia escolástica.¹⁵

Considerando os aspectos das classes de palavras e, mais especificamente a classe de nomes, os gramáticos fizeram com que as classes de palavras de Dionísio e Prisciano permanecessem, mais tarde, porém, deram a elas definições modísticas (na gramática especulativa), isto é, para esta concepção de nome deveria se considerar que, “[...] as coisas, como os seres existentes possuem várias propriedades ou modos de ser (*modi essendi*)” (ROBINS, 1983, p.62). Dessa maneira, a classe dos nomes foi definida da seguinte forma:

Nōmem: parte do discurso que representa, *per modum entis*, algo aprendido de forma determinada (isto equivale à definição de Prisciano, que inclui a substância e a qualidade). O *modus entis* é o modo da estabilidade e da permanência. (ROBINS, 1983, p.63)

O modo da estabilidade e da permanência, de forma geral, é importante em um contexto de designações, nomeações de objetos e seres, como é a função característica dos nomes. Como afirma Culioli (1990, p.129), a estabilidade é tão importante quanto a deformação no espaço dos enunciadores–interlocutores, pois “[...] sem estabilidade, não haveria ajustes regulares, não haveria comunicação [...] e a interação seria apenas uma sucessão de eventos sem coerência.”

Como pode-se observar, esta definição da classe de nomes, como as anteriores, retoma a intenção de se representar coisas do mundo e suas qualidades. Entretanto, segundo Robins (1983), pelo viés do sistema sintático, os estudiosos Pedro Hélias e mais tarde, Tomás de Erfurt¹⁶ (meados de 1300 d.C.), representantes do movimento modista, os quais deram origem às gramáticas especulativas, fizeram as primeiras distinções entre as classes de substantivo e adjetivo, estabelecendo a divisão da classe *nōmem* em *nōmem substantivum* e *nōmem adiectivum*, uma vez que se observou que um termo se adjunge ao outro, no caso o adjetivo ao substantivo.

¹⁵ De acordo com Robins (1983, p.59), “A Escolástica foi um sistema filosófico que, fortalecido pela fé cristã e a fortalecendo, procurou unificar todos os ramos e compartimentos do saber, harmonizando as exigências da razão e da revelação.” p.59.

¹⁶ Esses autores, diferentemente do que havia sido trazido pela tradição alexandrina por meio de estudos de gramáticas latinas, retomavam a questão da especulação filosófica sobre a linguagem, a qual já havia sido debatida por Platão, Aristóteles e os estoicos. Observa-se que esta discussão se repete posteriormente em Port-Royal no século XVII, nas obras do alemão Wilhelm von Humboldt, dentre outros.

1.9 Renascimento, Port-Royal e a influência prescritiva nas gramáticas modernas

Diferentemente das escolas medievais, os gramáticos do Renascimento apresentaram seus trabalhos com uma perspectiva mais empirista, principalmente aqueles que se desligaram das línguas clássicas¹⁷ e passaram a observar e fazer análises linguísticas das suas próprias línguas. Surgiram assim, as primeiras gramáticas de outras línguas que não a grega ou a do latim, na Europa.

Os estudiosos que sustentavam esse tipo de procedimento empírico podem se denominar como gramáticos racionalistas. Esses como os gramáticos de Port Royal, buscavam características de uma gramática universal. Sendo assim, o modelo racionalista tem no século XVII, a Gramática de Port Royal ou *Grammaire Générale et raisonnée*, como um dos exemplos das chamadas gramáticas universais, ou seja, gramáticas que buscavam uma unidade subjacente a todas as outras línguas.

Tal busca se justificava, como cita Robins (1983, p.92), pela seguinte afirmação: “[...] uma estrutura universal do pensamento seria propriedade de toda humanidade [...] e seria basicamente independente de qualquer língua particular.”

A respeito do discurso sobre invariância do século XVII, deve-se lembrar que os empiristas buscavam, por meios indutivos, as características tipológicas de línguas diferenciadas, estimulando os estudos fonéticos e a independência gramatical de diversas línguas; por outro lado, o movimento racionalista resgatou a unidade, pois de acordo com Robins (1983), os racionalistas partiram do pressuposto de que há uma interdependência entre pensamento e linguagem.

Logo, para o grupos racionalistas, a língua seria produto da razão e, desse modo, um dos objetivos da gramática racionalista seria fazer com que o falante escrevesse e falasse bem, isto é, que este sujeito fosse capaz, como justifica Manini (2009), de se expressar de maneira coerente por meio de um raciocínio organizado. Assim, estava posta a ideia aristocrática do “bom uso” da língua, sendo esse de caráter estilístico da corte francesa, que considerava o falar bem uma forma de

¹⁷ Alguns exemplos a serem citados são Antonio de Nebrija que em 1492 publicou a primeira gramática da língua castelhana e posteriormente dicionários bilíngues latim-espanhol e espanhol-latim. Outros, mas de autoria de gramáticas da língua portuguesa são Fernão de Oliveira, que teve sua gramática impressa em 1536 e João de Barros que em 1540 publicou uma Gramática da Língua Portuguesa.

expressar um pensamento lógico e racional, passando a exigir dos falantes, então, clareza e precisão no uso da linguagem.

Essa busca pelo universal e pela invariância nas línguas não se deteve no século XVII, ainda hoje alguns estudiosos como Culioli e Fuchs se questionam a respeito da universalidade da faculdade da linguagem e como correlacioná-la à diversidade de línguas. Fuchs, (1999) revisitando a hipótese do relativismo linguístico de Whorf , retoma a discussão da relação entre as invariâncias de línguas, que permitiriam a tradução de uma língua à outra, e as variações que dariam às línguas suas especificidades. Como a própria autora afirma:

“[...] A natureza paradoxal da linguagem está no fato de, por um lado, as línguas precisarem de construções e organizações específicas e significativas com unidades lexicais e gramaticais, dividindo o mundo de diferentes maneiras, sendo assim, nenhum sistema linguístico seria redutível a outro. Entretanto, por outro lado, é sempre possível construir equivalências entre construções de significados específicos de cada língua (unidades, frases ou sentenças), isto é, é sempre possível traduzir uma língua a outra.” (FUCHS, 1999, p.VIII, tradução nossa).¹⁸

A busca pela invariância também é uma discussão representativa em outras linhas de estudos linguísticos como na teoria gerativa de Chomsky, segundo o autor

[...] a Gramática Gerativa reviveu e remodelou ideias que se desenvolveram na revolução científica do século XVII, com muitas ramificações no estudo da linguagem e da mente, no pensamento e também na ação sociais e políticas [...] e os seus desenvolvimentos posteriores, que denominei ‘Linguística Cartesiana’, mas no sentido especial que eu mencionei, levou à tradição da chamada ‘Gramática Universal’, às vezes denominada ‘Gramática Racional e Filosófica’” CHOMSKY 1997, p.04

Essa Gramática Universal, de acordo com Chomsky, é formada por princípios ou leis invariantes aplicadas do mesmo modo para todas as línguas. Chomsky (1976, p. 29) define a gramática universal¹⁹ como “[...]o sistema de princípios,

¹⁸ Trecho original em inglês [...] The paradoxal nature of language lies in the fact that, on the one hand, individual languages yield specific meaningful constructs and organization, with lexical and grammatical units dividing up the word in different ways, so that no linguistic system is reducible to another; yet, on the other hand, it is always possible to build up equivalences between the specific meaningful constructs of each language (units, phrases or sentences), i.e., it is always possible to translate one language into another.

¹⁹ Chomsky afirma a existência de princípios fundamentais, inatos e universais, os quais delimitam a forma da gramática e de um conjunto de parâmetros que serão fixados pela experiência, isto é, de acordo com o *input* linguístico. Essa Gramática Universal apresenta em sua formação vários subsistemas em interação: o subsistema do conjunto de princípios inatos em relação aos

condições, e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas não meramente por acidente, mas por necessidade – naturalmente, necessidade biológica e não lógica”. Esses princípios, como afirma Lyons (1973), são universais e essenciais da linguagem humana.

Retomando as questões de Port-Royal, em relação ao aspecto das classes de palavras e como essa classificação se expandiu e se perpetuou até hoje em algumas gramáticas, nota-se que os eruditos da época, não alteraram de forma drástica os outros que os precederam, Dionísio, por exemplo. Os estudiosos de Port-Royal estabeleceram assim, as nove classes tradicionais de palavras. Como o pensamento racionalista permeava a teoria gramatical por eles proposta, as classes foram agrupadas de maneira a representar os objetos do pensamento e a forma/modo do pensamento, ficando estabelecidos como objetos as classes de nome, artigo, pronome, particípio, preposição e advérbio; como forma, as classes verbo, conjunção e interjeição.

Nessa mesma discussão de classe de nomes em Port-Royal, observa-se que os autores iniciam a descrição dessa classe, fazendo a distinção entre substância e acidente. Sendo acidente a “maneira das coisas”, as quais só existem pelas substâncias; e substância, as coisas ou objetos de nossos pensamentos, as quais subsistem por elas mesmas²⁰.

A partir dessa distinção, muito embora a classe *nomen* já tenha sido caracterizada desde os gregos, “nasce” a classe de substantivos e adjetivos mais aproximada do que se conhece atualmente nas gramáticas tradicionais. Nas palavras de Arnauld e Lancelot (2001, p. 32), a definição de substantivo, por meio da distinção entre substância e acidente:

“É isso que fez a principal diferença entre as palavras que significam os objetos dos pensamentos: pois os que significam as substâncias, foram denominados *nomes substantivos*; e os que significam os acidentes, designando o sujeito ao qual esses acidentes contêm, *nomes adjetivos*.”

subsistemas de parâmetros. Segundo o autor, as gramáticas particulares seriam determinadas a partir da fixação dos parâmetros, o que acontece com a experiência.

²⁰ Constata-se que esta definição de substância é aproximada à proposta de Aristóteles.

Como os próprios autores afirmam, a origem dos substantivos foi tratada superficialmente, pois se deu mais importância à significação que à maneira de significar.

Nota-se que as caracterizações dos substantivos dadas em Port-Royal, aplicam-se ainda hoje. Além desta questão, pode-se observar que a ideia de “subsistência por si mesmo” dos substantivos é base de descrições dessas mesmas gramáticas. Outro aspecto a ser apontado é que os indícios da divisão em subclasses dos substantivos em concreto e abstrato, bem como derivado e primitivo, já foram apresentados em Dionísio são retomados em Port-Royal.

A explicação dos autores para esta distinção baseia-se nas significações denotativa e conotativa de substância e acidentes, no caso, o que se poderia caracterizar em subclasses concreto e abstrato. Segundo Arnauld e Lancelot, alguns substantivos podem ter uma significação ‘confusa’ (conotação), podendo não mais subsistir por si só, se fazendo de adjetivo, ou seja, “adjetivos formados de nome de substância de sua conotação (...). Assim, de *homme* (homem) se formou *humain* (humano), de *humain* se formou *humanité* (humanidade).” (ARNAULD; LANCELOT, p.34). Por outro lado, quando este fenômeno ocorre com os adjetivos, estes se fazem substantivos, dando origem aos substantivos abstratos ou separados.

Nessa gramática sempre há, de acordo com os autores, uma explicação racional para a divisão de classes e para a rigidez das classificações. Assim sendo, uma vez que por parte dos racionalistas havia a busca de uma gramática universal, nesta não poderia haver brechas para classificações ambíguas ou flutuação de termos em categorias, como afirmam alguns gramáticos modernos, pois um pensamento racional lógico não poderia apresentar ambiguidades.

Considerações Finais

Como será mencionado nos capítulos 3 e 4, em algumas gramáticas tradicionais modernas, mesmo de outras vertentes teóricas, como em algumas de perspectiva descritiva, bem como na gramática de usos, não existe renovação acerca da discussão da determinação das subclasses concreto e abstrato. Por outro lado, em outras vertentes como em Perini (2010) há o oposto radical, há o desaparecimento dessa divisão, ou até mesmo renomeação e redefinição das classes.

Entretanto, fato é que a forma sistematizada por Port-Royal sobre esta subdivisão dos substantivos (que já havia sido mencionada em Dionísio) manteve-se por séculos. Assim, essa mesma estrutura engessada, por consequência de uma evolução didático-pedagógica, foi incluída em livros didáticos. Aspecto que também será constatado nos capítulo 5 sobre a classe de substantivos em materiais didáticos.

Pode-se dizer que algumas das explicações que fizeram a estrutura e conceitos de Port-Royal se perpetuar podem ser, por um lado, o caráter pedagógico dessa gramática, por outro, o fato de gramáticas como essa terem sido utilizadas no período das grandes navegações (colonização da América do Sul, por exemplo) como manuais de ensino e ferramenta de dominação.

A aplicação dessa gramática em escolas, apesar de seu caráter prescritivo, trazia, como descrevem Basseto e Murachco (2001) na Introdução da tradução que fizeram da *Gramática de Port-Royal*, um trabalho de renovação pedagógica e didática, contribuindo com as bases do ensino das gramáticas tradicionais de hoje.

A partir de todo o percurso acima, observa-se que a gramática, como afirma Neves (2002), não nasceu como ciência²¹. Inicialmente havia a preocupação e reflexões filosóficas sobre a linguagem. É Aristóteles quem inicia a busca por um postulado normativo. Procura, a partir de um caráter analogista, paradigmas formais para a observação do material linguístico, demonstrando, por meio de suas categorias gramaticais, a correspondência das estruturas do mundo. Entretanto, foram os alexandrinos, dentre eles Dionísio e Apolônio, que propuseram declaradamente as estruturas gramaticais da língua grega.

As gramáticas latinas, por sua vez, não trouxeram grandes mudanças nas estruturas que haviam sido propostas pelos gregos. Na Idade Média, apesar da sua marca obscurantista, surge a ampliação em número e variedade dos manuais gramaticais, principalmente aqueles que pertenciam ao clero.

Durante o Renascimento, vários estudiosos - tendo o interesse nas línguas modernas ou vulgares, como eram denominadas aquelas que não eram o latim - apresentaram suas propostas de estudos gramaticais. Esses diferentes estudos, no entanto, revisitaram os mestres gregos, retomando o caráter lógico-racional da época para a análise de línguas. Nesse período, dentre diversos estudos como os

²¹ Como afirma Neves (2002), a ideia de ciência como se conhece hoje é do século XVIII. Antes disso, ciência era a filosofia natural.

estudos de Port-Royal, a gramática de Nebrija (1492) para o castelhano e de João de Barros (1540) para o português, também se destacaram. Tendo Port-Royal um destaque tanto em seus apontamentos gramaticais como pedagógicos. Nessa gramática foi decretada a ideia aristocrática do “bom uso” da língua. Embora distorcida em relação ao que pregavam os gregos, a arte do “bem falar” passa de uma perspectiva filosófica para uma perspectiva gramatical normativa/prescritiva.

Em relação à definição da classe dos nomes, na maioria das gramáticas, perpassa a questão da designação de coisas e seres do mundo, ou seja, a relação da substância. Vê-se que de uma forma ou de outra essas gramáticas preocupavam-se nas formas de construção de significados, isto é, nas representações do empírico das coisas e dos seres. Todas essas classificações são tentativas de representações construídas a partir de fatores extralinguísticos ou, como afirma Fuchs (1990, p.7), “estão envolvidas na construção do significado que pode ser tanto socialmente como culturalmente adquirido ou puramente pessoal”, ou seja, na ligação com o empírico.

O processo e o percurso do estudo gramatical, bem como os estudos linguísticos em geral, se expandiram após o Renascimento e tomaram novos rumos. Houve o nascimento da ciência linguística, o surgimento dos neo-gramáticos no séc. XIX e a ampliação dos estudos das línguas, apresentando diversas propostas para os estudos gramaticais, como menciona Manini (2009). Apesar do surgimento dessas diferentes propostas, a estrutura e a forma de classificação gramatical apresentadas não sofreram alterações.

Somente em meados do séc. XX é que se pode observar novos modelos gramaticais que assumiram outras propostas, que não as prescritivas, para os estudos de língua. Nessa época, a linguagem passa de representação do pensamento para um instrumento tendo como objetivo a comunicação. Essa concepção, como afirma Travaglia (2003), levou o estudo da língua para dois tipos de análise, isto é, a de um código na visão estruturalista, e para a análise de desempenho na visão transformacionalista. Em ambas as situações, o sujeito que é histórico e social, é afastado do processo e do contexto sócio-histórico da produção da fala ou escrita. Em detrimento dessas concepções, há ainda, o surgimento da perspectiva de linguagem como forma ou processo de interação, em que o indivíduo ao falar/escrever realiza ações sobre o interlocutor. A linguagem, para algumas

dessas teorias destacadas como teorias da enunciação, é o lugar de interação entre os sujeitos.

A última concepção deste percurso que aqui será colocada a respeito da linguagem é justamente a que permeará todo o *corpus* de análise deste estudo, a qual pode ser considerada como um mecanismo operatório. Para a teoria das operações predicativas e enunciativas (TOPE), a linguagem é um trabalho, uma atividade que não é visível, mas que é uma capacidade do homem de construir representações, estabelecer referências e regulações, as quais podem ser visíveis somente na língua. Como menciona Culioli (1990, p.14), “a atividade de linguagem se remete a uma atividade de produção e reconhecimento de formas, no entanto, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos e os textos não podem ser independentes das línguas.”

Segundo Onofre (2009) essa articulação entre linguagem e línguas leva o linguista a uma releitura de outras articulações, como cita a autora, a relação objetividade e subjetividade, sentido denotativo e conotativo, dentre outras. Desse modo, a TOPE propõe “[...] um trabalho que explora os processos linguísticos de construção de significação concebidos como resultantes de operações psicossociológicas (ONOFRE, 2009, p. 11).”

Observa-se que, para a TOPE, diferentemente do que é postulado em outras teorias linguísticas e estudos filosóficos sobre a linguagem, ocorre uma clivagem entre as duas abordagens distintas de se tratar esse conceito. Como afirmam Vogüe, S; Franckel, J e Paillard (2011), essa clivagem ocorre entre a visão da linguagem ser um objeto correspondente a um material verbal, ou seja, “[...] um conjunto de formas dotadas de entonação, que se apresenta conforme um determinado arranjo e organização[...]”²²; e de outra, como atividade, uma manifestação natural e fundamental do homem . Segundo esses autores, a abordagem culioliana referente à linguagem

[...] visa a não mais separar as formas dos sujeitos: trata-se não de sujeitos que *utilizam* formas, mas de formas que *marcam* e constroem sua presença, formas que *traçam* a atividade dos sujeitos (sob a ótica que essas formas lhe conferem). A presença dos sujeitos não tem nada de heterogênea ou de transcendente às formas: ela lhes é inerente. Trata-se, portanto, de uma teoria de formas que constroem, de múltiplas maneiras, posições intersubjetivas, modos de asserção, de interrogação, de injunção, de exclamação, de

²² Vogüe,S; Franckel,J; Paillard, 2011, p.11.

concessão etc. A atividade de linguagem pela qual nos interessamos é, assim, inteiramente definida pelo que as formas e seus arranjos e as restrições manifestadas por esses arranjos delineiam. Nessa atividade, só é considerado o que as formas permitem dela dizer. (VOGÜE; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11).

Desse modo, para Culioli, a linguagem por ser parte inseparável do sistema cognitivo, tem relação direta tanto com o universo simbólico extralinguístico como com o linguístico, dos quais o indivíduo pode construir objetos de representação. Sendo assim, a linguagem não é somente um meio de comunicação, nem apenas um meio de interação. A linguagem para a TOPE é processo de equilíbrio interna. É uma sofisticação do mecanismo de equilíbrio entre o “eu” e o “outro”.

Pode-se encerrar este percurso reiterando que, apesar de as concepções de língua e linguagem terem mudado no passar dos tempos para algumas teorias, os estudos a respeito de classe de palavras, e por consequência, dos substantivos e das subclasses concreto e abstrato nem sempre foram alterados.

De acordo com a perspectiva teórica assumida, as análises que serão feitas não partirão do pressuposto de que o léxico pode ser dividido, de forma estanque, em classes de palavras estagnadas e polarizadas, mas sim de aspectos linguísticos que levam em consideração marcas enunciativas da língua, as quais são consideradas “rastros” de linguagem.

2.Propostas de análises Linguísticas sobre substantivos abstratos e concretos

Após percurso histórico do surgimento da classe dos substantivos e a indicação de definições, subclassificações e prescrições gramaticais para essa classe, faz-se necessário elencar outra perspectiva de análise e descrição que, dependendo da vertente teórica, ora se distancia, ora se aproxima das análises gramaticais tradicionais, a qual se denomina *análise linguística*.

Serão relatadas, por meio de levantamento bibliográfico e da proposta teórica do autor selecionado, as análises linguísticas sobre a classe de substantivos e as subclasses abstrato e concreto. Primeiramente serão descritas e analisadas, em meio ao vasto material gramatical escrito a respeito da Língua Portuguesa, denominado por outros teóricos como Português do Brasil, modelos, ou melhor, propostas gramaticais especificadas por seus autores como diferentes, em forma e conteúdo, de um modelo de gramática tradicional. Desse modo, gramáticas de autores como Perini (2010), Neves (2000) e Castilho (2010) serão citadas, com o foco nas visões desses autores a respeito da análise da classe substantivo e das subclasses concreto e abstrato.

Em seguida, se distanciando das gramáticas e se aproximando de outros tipos de estudos linguísticos, há a descrição de estudos de duas teses. A primeira, tese de doutoramento de Rocha (2003) que tem por objetivo avaliar os fatores que favorecem a passagem do substantivo abstrato para o concreto. A segunda, por sua vez, livre-docência de Longo (2000), cujo objetivo é discutir a distinção entre substantivos abstratos e adjetivos, analisando os chamados substantivos atributos do Português.

O outro viés linguístico analisado será uma série de estudos de Rezende (2001, 2003, 2007, 2008, 2009) sobre o fenômeno de nominalização do português e de Auroux (1984), Clairis (1984), Tchekhoff (1984) e Culioli (1984) acerca da oposição verbo-nominal em algumas línguas do mundo, apontando para outro olhar a respeito das classificações, relacionando-as a um espaço anterior às classificações para a análise de língua e suas variações e invariâncias.

Os objetivos de tal percurso são mostrar como outras teorias linguísticas, que não a TOPE, discutem e analisam as variações classificatórias, verificando como

essas determinam as flutuações de classe e como é analisada a nominalização nesse processo de deslizamento.

Outro objetivo é demonstrar como a TOPE define, analisa e descreve o fenômeno de nominalização, e como explica a importância das marcas morfossintáticas no processo de categorização. Essas marcas auxiliarão no estudo dos rastros de linguagem, ou seja, das marcas enunciativas na língua, as quais por meio de recuperação das operações quantitativas e qualitativas, demonstram como uma noção pode variar sua representação, ora apontando para instabilidade, ora para estabilidade em um enunciado, independentemente de classificação em nomes abstrato ou concreto do Português.

2.1 Definições e classificações dos substantivos abstratos e concretos nas Gramáticas de Perini, Castilho e Neves

Serão analisadas neste tópico gramáticas do tipo descritiva e funcionalista, pois, inicialmente, autores desses tipos de gramática afirmam ter o objetivo de expressar uma forma diferenciada do estudo da língua, não inserindo o caráter prescritivo; em segundo lugar, como afirma Franchi (2006), as gramáticas descritivas parecem ser mais neutras, mais científicas que as gramáticas normativas; além do fato de, se aproximarem do que propõe os PCN para o ensino de gramática.

O outro tipo de gramática a ser analisada é chamada de gramática funcionalista. Dentre os autores que tenham este viés de análise, foi escolhida *A Gramática de usos do português*, de Neves, na qual a autora apresenta análises acerca do funcionamento e do uso que o falante faz da língua por meio de análise e classificação de suas unidades, fazendo uma avaliação dessas em contextos significativos, isto é, em contextos de predicções.

Vê-se que as gramáticas descritivas²³ e funcionalistas têm como ponto de partida, de acordo com Neves (2000, p.15) “[...] a organização em classes preparada pela tradição da Gramática e da Linguística[...]”, desse modo, não é propósito, em sua maioria, trazer uma proposta de classificação nova, por isso, apresentam

²³ Segundo Travaglia (2000, p.32) A gramática descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade.

caracterizações e definições, por vezes, muito similares ao que já é e foi determinado pela tradição, por outro lado, alguns resultados de análises são aparentemente distanciados.

Observa-se, por exemplo, a respeito dos substantivos, variações classificatórias a respeito das subclasses concreto e abstrato. Inclusive, vale ressaltar que a escolha da gramática de usos²⁴ se deu pelo fato de ser a única a apresentar discussões sobre flutuações ou dificuldades classificatórias, descrevendo fenômenos de deslizamentos de termos em diferentes classes gramaticais.

2.1.1 Gramática do Português – Perini

Dentre as gramáticas escolhidas para fazerem parte deste estudo, decidiu-se também utilizar a gramática descritiva de Perini, que possui, segundo o próprio autor, uma ênfase na sintaxe e semântica da oração para se entender como são vistas, nesse tipo de gramática, as questões da classificação, de deslocamento/flutuação de classes e como é dada a diferenciação entre as subclasses de substantivos. Na *Gramática do Português Brasileiro*, Perini inicia seu texto discutindo a função dos estudos gramaticais, diferenciando a gramática do português falado das gramáticas tradicionais, elencando uma série de questionamentos.

O primeiro questionamento diz respeito à visão utópica de que saber gramática significaria saber escrever bem. O autor afirma que, sendo a gramática uma disciplina científica, assim como outras ciências, torna-se um conhecimento importantíssimo para o cidadão do séc. XXI. Entretanto, ele ressalta que “[...] esperar do estudo de gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas.” (PERINI, 2010, p.18). Ele deixa claro, como argumentação contrária a esta visão utópica, que o estudo da gramática oferece uma visão ampla a respeito do funcionamento da língua, mas esse não se esgota na gramática.

Outro questionamento elencado por Perini (2010) é a dualidade português padrão *versus* português falado e que este é descartado pelas gramáticas

²⁴ Não obstante mantenha a mesma estrutura classificatória das gramáticas anteriores e também se propõe à descrição de fenômenos da língua.

tradicionais e que seu objetivo seria refletir a respeito da língua que se fala no Brasil, estudando a língua como, de fato, é.

Ainda rebatendo preceitos que seriam das gramáticas tradicionais, o autor assegura que na gramática em questão, o objetivo do estudo seria descritivo e não prescritivo, pois esta não prescreve formas variantes como erradas. Perini se atém, em sua perspectiva, a uma visão científica, focando-se na realidade da língua. Outro aspecto que, para ele, também é relevante é a questão de conceitos novos e noções gramaticais novas para se poder, de forma mais adequada, descrever os fenômenos da língua. O autor afirma que “[...] os conceitos da gramática tradicional são em sua maioria inadequados. Eles precisam ser substituídos por outros que não são do conhecimento geral” (PERINI, 2010, p.21) por ser uma disciplina científica.

Perini, em seus questionamentos, nega que as gramáticas trariam a descrição completa da língua. O autor observa que a complexidade da língua impede que isso aconteça, demonstrando que há muitas questões como a discussão de classes de palavras e outras análises sintáticas que estão em pauta em muitas teorias linguísticas ainda sem respostas definitivas. Isso porque a língua e a linguística vivem em pleno desenvolvimento, portanto, ele propõe para seu estudo descritivo uma nova nomenclatura aos fenômenos gramaticais diante da insuficiência de categorias e inadequação conceitual da gramática tradicional. No entanto, como ele mesmo afirma, não há como se distanciar muito do que já foi proposto pela Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Ao iniciar a apresentação de como seria feita a classificação gramatical, de acordo com a perspectiva de estudo descritiva do português falado, o autor faz algumas considerações teóricas, diferenciando classe de função, por discordar da forma como são feitas as classificações nas gramáticas tradicionais. Uma das divergências é o modo como se classifica, pois “[...] a classificação das formas é tratada de maneira bastante inadequada nas gramáticas tradicionais” (PERINI, 2010, p.289). Outra discordância seria em relação à explicação de mudança de classe devido ao contexto, uma vez que para certas gramáticas alguns termos de “[...] determinada classe “funcionam” como se pertencessem à outra classe em determinado contexto” (PERINI, 2010, p.290). Essas duas dissonâncias são pontuadas por Perini uma vez que, de acordo com a sua classificação, a função sintática é dada em relação sintagmática, a qual se define por contextos; e a classe é dada em relação paradigmática, a qual seria definida somente fora do contexto e

por um conjunto de termos que tem um mesmo potencial funcional²⁵ e não podem “funcionar” como a classe determinada pela gramática tradicional, nem pertencer a ela.

A partir desse potencial funcional, o autor apresenta as possibilidades classificatórias que se têm quando se pensa em uma rede de classificações e subclassificações cruzadas entre termos que ocupam funções sintagmáticas diferentes. Desse modo, o autor coloca sua opinião referente a uma ampliação classificatória e uma visão que ele determina ser menos distorcida sobre as classes. Ele ressalta que essa rede pode, de forma hipotética, quando sem controle, indicar uma suposta divisão classificatória que chegaria à situação de se haver uma classe para cada palavra, entretanto, essa proliferação de divisões tem um freio automático, que é um conhecimento generalizado que o falante tem a respeito da própria língua.

Esse freio é impulsionado devido às capacidades de comparação, contraste e generalização que o sujeito tem a respeito das estruturas da língua, ignorando certas diferenças, generalizando certas semelhanças. No entanto, o próprio autor afirma que sua proposta está longe de se dizer quantas e quais são as classes de palavras existentes.

Uma vez constatado por Perini que há inconsistências nos *nomes* das classes gramaticais tradicionais, ele propõe uma nova distinção entre algumas classes, dentre essas as subclasses de substantivos e adjetivos, retomando a tradição gramatical sob a designação *nome*. Deve-se lembrar que o princípio que rege a reclassificação do autor é o fato de que palavras que ora são classificadas como substantivos, ora como adjetivos e possuem, na verdade, inúmeras propriedades gramaticais – traços (núcleo do sintagma nominal, modificador adverbial) -; não poderiam ser classificadas apenas por dois nomes de classes diferentes, mas sim, deveriam pertencer à classe por ele denominada de *nominais*, que teria uma série de traços ora coincidentes, ora não tão coincidentes assim, ampliando o quadro de classificação de dois para seis grupos, os quais seriam segundo Perini (2010):

²⁵ Segundo Perini (2010, p.291), o potencial funcional é relativo às funções que as palavras podem ocupar nas estruturas da língua.

- 1 - termos que podem ser núcleo do SN²⁶;
- 2 - aqueles que só podem ser núcleo do SN;
- 3 - aqueles que podem ocorrer depois do núcleo;
- 4 - aqueles que podem co-ocorrer com um artigo ou outro determinante;
- 5 - aquele que pode ocorrer em função adverbial;
- 6 - aqueles que podem ter gênero inerente.

O exemplo dado pelo autor para explicar a inadequação de se classificar um mesmo termo ora como substantivo, ora como adjetivo é referente ao termo *amigo* em:

- (1) “Meu *amigo* vai telefonar às oito horas.
- (2) Eu sempre prefiro consultar um médico *amigo*.” (PERINI, 2010, p.291. Grifo nosso.).

Na proposta de Perini, a classificação que deve ser feita não é a do contexto (ora substantivo, ora adjetivo), mas sim a da função que esse termo possui nas duas frases, isto é, em (1) é o núcleo do sintagma nominal (SN) e em (2) é um modificador. Dessa forma, possuem potenciais funcionais diferentes, mas ambos pertencem à classe de nominais.

O autor mostra que as palavras consideradas pelas gramáticas tradicionais como substantivos e adjetivos pertencem a essa classe dos nominais, uma vez que são constituintes imediatos de um SN²⁷. No entanto, essa não seria a única característica dos nominais, nem estes últimos seriam uma classe homogênea, pois adotando a perspectiva de traços, o autor afirma que está à procura de fronteiras das propriedades dos nominais.

Vale ressaltar que Perini tem a intenção de apagar a tensão da classificação de alguns termos como substantivo ou adjetivo, dependendo de um contexto²⁸. Ele faz uma explicação paradigmática da relação de classe e coloca uma nova roupagem classificatória às palavras que pertencem a esse grupo. Denomina assim, que os itens nominais pertencentes especificamente às classes substantivos e

²⁶ SN é sintagma nominal.

²⁷ O autor menciona que intuitivamente faz o recorte segundo o qual nominais são todos os termos pertencentes ao SN, pois crê que este traço - ser constituinte direto de SN- seja gramaticalmente importante.

²⁸ Para o autor a função é dada por contexto e não pela classificação.

adjetivos, fazem parte de um tipo particular de subclasse de nominais que são os nomes²⁹. Uma vez propondo o rompimento com a divisão classificatória tradicional, vê-se que não há espaço, na discussão do autor, para a subclassificação dos substantivos em concretos ou abstratos, pois Perini não se interessa na distinção semântica desses termos, bem como pelo fato, de esta não apresentar nenhuma consequência sintática.

O autor descreve, então, o funcionamento do SN e menciona as potencialidades dessa subclasse *nomes*, as quais são muito parecidas com as caracterizações que a gramática tradicional apresenta a respeito dos substantivos concretos, abstratos e dos adjetivos. Ao se observar a relação e caracterização do potencial referencial ou potencial qualificativo³⁰ dessa subclasse, nota-se as semelhanças mencionadas à definição de substantivo concreto trazida pela gramática normativa. Essas equivalências ocorrem principalmente em relação aos aspectos relativos à evocação de uma entidade de mundo (real ou imaginário) ao definir o potencial referencial; bem como a aproximação da definição de substantivos abstratos e adjetivos ao relatar o potencial qualificativo como propriedade ou qualidade atribuída a uma entidade do mundo.

Nota-se que, mesmo não expondo de forma explícita, o autor faz uma grande aproximação entre as características das classes substantivos abstratos e adjetivos, colocando-os como pertencentes a um único grupo. Observa-se que qualidades, estados e sentimentos são propriedades comuns às duas classes. Vê-se assim que o autor rompe a barreira classificatória entre os termos pertencentes a esses dois grupos, como se fossem parte de um único grupo estabilizado e fixo, anulando as diferenças semânticas estabelecidas pelas gramáticas tradicionais, pois para o autor, só há interesse em diferenciar termos em classes distintas se houver consequências sintáticas distintas.

Para explicar a proposta acima referida, Perini faz análise de alguns aspectos e propriedades gramaticais que poderiam tangenciar aspectos dinâmicos da língua estudados pela TOPE, tendo em vista as questões dos traços, potencialidades e

²⁹ Toda descrição da classe *nomes* é apresentada pelo autor no capítulo 26 de seu livro *Moderna Gramática Portuguesa*.

³⁰ Para o autor, potencial referencial é a propriedade semântica básica do SN, pois não é possível fazer referência a uma entidade do mundo (real, imaginária, objeto específico, classe geral ou abstração) a não ser com um SN. Uma vez que o potencial referencial evoca uma entidade do mundo, o potencial qualificativo designa uma propriedade ou qualidade atribuída a esta entidade.

fronteiras, marcando certas flutuações das funções gramaticais. Por outro lado, ao corroborar a sua afirmação de que o contexto muda somente a função e não a classificação do termo, percebe-se um esforço do autor em criar inúmeras classificações e subclassificações para poderem abarcar as exceções às regras, os diferentes contextos sintáticos e as variações semânticas dos termos no SN, colocando os termos mais uma vez em grupos estanques.

Em suma, apesar de demonstrar diferenças da classificação tradicional pelo viés da análise descritiva, aplicando os traços semânticos como fator de determinação de pertencimento a determinada classe ou função, o resultado final não prescinde da classificação estanque. Ao eliminar as classes, ditas tradicionais como substantivos e adjetivos, o autor não proporciona ao leitor uma discussão a respeito da instabilidade do processo de classificação gramatical. Ele simplesmente critica o modelo antigo e propõe, para esse fenômeno de deslizamento ou flutuação de classes, uma nova classificação.

Além disso, como único recurso para que não haja uma proliferação descontrolada de novas classes gramaticais, o autor faz um apelo para um conhecimento intuitivo do sujeito, que seria o conhecimento geral, talvez gramatical, que o falante da língua teria para a delimitação dos tipos de classificações. Entretanto, esse apelo não se mostra eficaz, uma vez que não é intuitivo, mas sim metalinguístico, o qual é aprendido e estudado.

2.1.2 A Nova Gramática do Português Brasileiro - Castilho

No prefácio e na introdução de *A Nova Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba T. de Castilho, observa-se que essa é uma obra que, sem o caráter prescritivo das gramáticas tradicionais, elabora uma análise das estruturas do português brasileiro. Sobre sua gramática, o autor afirma que:

Esta não é uma gramática-lista, cheia de classificações, em que não se vê a língua, mas uma gramática. Em lugar disso, procuro olhar o que se esconde por trás das classificações, identificando os processos criativos do português brasileiro que conduziram aos produtos listados. (CASTILHO, 2010, p.31)

Partindo das afirmações de Castilho, nota-se que não há a definição da classe substantivos, mas sim, uma pesquisa do estatuto categorial³¹. Essa é iniciada por meio de uma pequena introdução histórica e pelo fato de uma menção à tradição grega, afirmando que substantivos são o fundamento do texto. Outra questão que marca a análise feita por Castilho, não só em relação aos substantivos, é o aspecto de não apresentar uma definição de classe. Uma vez que a proposta é descrever o estatuto categorial do substantivo, ele faz um percurso descritivo apresentando-o na estrutura de sintagmas de acordo com as suas funções sentenciais.

Não há a apresentação, como em Perini, de uma classe gramatical fechada sendo preenchida por uma série de exemplos que caberiam nas definições e classe. Castilho, por meio da sintaxe, demonstra como funcionam as funções sentenciais do substantivo, a transitividade, a nominalização, a estrutura argumental e a concordância nominal. Da mesma forma, por meio da semântica dos substantivos, demonstra o funcionamento desses de acordo com a teoria de referência³² de Fauconnier, bem como sendo analisados pela teoria de traços. Faz também a apresentação dos substantivos contáveis e não-contáveis, os quais não são mencionados nas gramáticas de Bechara, Cegalla³³ e Perini (neste último pelo fato de substantivos e adjetivos formarem a subclasse dos nomes). O autor termina o capítulo do estatuto categorial dos substantivos, explicando a função e o papel dos substantivos como operadores referenciais e de fluxo de informação nos textos³⁴.

Castilho analisa, então, o processo pelo qual o uso da língua fez com que fossem determinadas as classes. O autor ressalta que não faz a análise a partir das classes estabelecidas pelas gramáticas para se chegar à língua. Entretanto, ao descrever o estatuto categorial do substantivo, não houve escapatória da classificação gramatical fixada na estrutura tradicional de encaixe dos exemplos nas definições dadas. Por exemplo, ao descrever os traços semânticos inerentes aos

³¹ Aparentemente o autor não define a classe, pois a noção de substantivo por ele utilizada é igual à das gramáticas tradicionais, por isso, já é dada pela tradição dos estudos gramaticais.

³² Castilho elabora toda uma seção (capítulo destinado à Semântica) em sua gramática diferenciando as concepções de referência encontradas em autores como Ducrot, Todorov, Frege, Ilari, Marcuschi e Gilles Fauconnier.

³³ As gramáticas desses autores serão analisadas no capítulo a seguir.

³⁴ Nesse tópico de sua gramática, Castilho discursa a respeito da importância dos nomes no aspecto da referência textual e do fluxo informacional. Citando autores como Koch, Marcuschi e Fauconnier, Castilho demonstra, por meio de exemplos, diferentes estratégias de referência textual sendo o substantivo o operador responsável por essas estratégias. Castilho (2010, cap.O Sintagma Nominal)

substantivos, especificamente na caracterização dos substantivos contáveis e não-contáveis, ele recorre à subclasse dos abstratos como se faz em outras gramáticas.

Exemplo de Castilho (2010, p.468):

os substantivos não-contáveis frequentemente são também *abstratos*, e designam “entidades não perceptíveis fisicamente” e, portanto, não facilmente enumeráveis. A pluralização dos substantivos abstratos compromete seu sentido lexical de base, como em *os amores* (= os casos de amor), *as verdades* (= as declarações verdadeiras) etc. (CASTILHO 2010, p. 468. Grifo nosso).

Muito embora Castilho tente se afastar da rigidez das classificações tradicionais, ele se “rende” às questões extralinguísticas para determinar um substantivo abstrato. Dessa forma, a definição pelo aspecto perceptível, torna esta caracterização tão pré-paradigmática quanto a apresentada nas gramáticas anteriores, pois confundem-se aspectos de linguagem e língua com percepção do mundo.

Outro aspecto a ser elencado é que não há questionamento do autor a respeito de que, em determinados contextos enunciativos, como apresentado a seguir em Neves, a classificação de determinados termos pode ser alterada. Ele apenas menciona a ambiguidade de classificações, como no caso do termo *amigo*, que dependendo da interpretação dada pelo sujeito, pode ser adjetivo ou substantivo:

Um item como *amigo* é ambíguo, e por isso deve entrar no vocabulário como *amigo*¹ e *amigo*². Em
 (4) *O Júlio é amigo da família.*
 ele será adjetivo se for interpretado como
 (4a) *O Júlio gosta da família.*
 e como substantivo se for interpretado como
 (4b) *O Júlio é um amigo (entre vários) da família.* (CASTILHO, 2010, P.457. Grifo nosso.)

Apesar de o autor ter explicitado a questão da influência de espaços mentais³⁵ na referenciação e a variação dessa em contextos discursivos

³⁵ Mencionando a teoria de Fauconnier, Castilho afirma que “rejeitando a explicação clássica segundo a qual as “ideias”, os “sentidos”, os “conteúdos” são codificados nas palavras, nas sentenças e no discurso, Fauconnier argumenta que os significados podem ser descritos como construção mental permanente de espaços, de elementos, de papéis e de relações no interior desses espaços, a partir de índices gramaticais e pragmáticos. (...) As estruturas gramaticais fornecem indícios sobre a

diferenciados, a variação classificatória (termo que pode apresentar mais de um tipo de classificação, como no exemplo do termo *amigo*) aparece como fato constatado, com explicações de ordem sintática, morfológica, que se resolveriam na situação de mais uma classificação com algumas paráfrases. Para Castilho (2010, p.369), “[...] como as expressões linguísticas podem enquadrar-se em mais de uma classe, há situações em que ficamos numa espécie de intervalo [...]”

Embora o foco de Castilho ao descrever a classe de substantivos tenha sido o estatuto categorial, a primeira vez em que o substantivo abstrato é mencionado é no capítulo de sentença complexa e sua tipologia, no subtópico das funções do pronome relativo, justamente quando o próprio autor levantou uma questão de instabilidade em que uma sentença pode ser classificada ora como substantiva ora como adjetiva.

Outra menção se faz, logicamente, no tópico a respeito do estatuto categorial dos substantivos. Castilho aponta uma correlação entre substantivos abstratos e substantivos deverbais e transitividade. O autor não afirma que abstratos são os deverbais, entretanto, ao descrever o processo que ele denomina nominalização, pontua aspectos como operação de resultados que tangem uma definição de substantivos abstratos (numa perspectiva tradicional). Outro momento em que há referência a respeito dos substantivos abstratos é durante a descrição dos substantivos contáveis e não contáveis.

Segundo o autor, “os substantivos não contáveis frequentemente são também *abstratos* e designam ‘entidades não perceptíveis fisicamente’ e, portanto, não facilmente enumeráveis. A pluralização dos substantivos abstratos compromete seu sentido lexical de base” (CASTILHO, 2010, p.468). De fato, não há uma seção ou descrição analítica específica acerca dos substantivos abstratos, nem definição de tal subclasse. No entanto, percebe-se que esta subclasse teria as mesmas características do que o autor nomeia como substantivos deverbais.

construção desses espaços, o que permite uma primeira definição dos espaços mentais: trata-se de percepções evocadas diretamente por uma expressão linguística ou por uma situação pragmática. (...) Quer dizer que os espaços mentais são distintos das estruturas ou expressões linguísticas, pois são construídos em cada discurso de acordo com as indicações fornecidas pelas expressões linguísticas.” (CASTILHO, 2010, p.462)

2.1.3 A gramática de usos do português - Neves

A questão do contexto para análise da classificação gramatical é também mencionada como ponto central em outros estudos, principalmente para aqueles que analisam o contexto tanto semântico como sintático das unidades linguísticas, por meio do chamado uso “real”, seja oral ou escrito da língua portuguesa. Dentre os autores que adotam esse viés de análise, foi escolhida Neves, em sua obra *A Gramática de usos do português*, na qual são apresentadas análises acerca do funcionamento e do uso que o falante faz da língua, por meio de análise e classificação de suas unidades, construindo uma avaliação dessas em contextos significativos, isto é, em contextos de predicções.

Tendo em vista que o foco deste capítulo é mostrar como outras vertentes, que não a gramática tradicional, lidam com a classificação de substantivos abstratos e concretos, bem como com a da flutuação ou, como será denominado no capítulo de análise, a preponderância predicativa ou nominal dos nomes, observa-se que no percurso descritivo dessa gramática, essas duas subclasses, antes de terem um tópico específico de explicações e exemplificações de suas unidades e funcionamento, aparecem como exemplos em diversos outros fenômenos e explicações no capítulo destinado ao estudo dos substantivos. Portanto, os substantivos abstratos e concretos serão mencionados em todo o capítulo da autora como, por exemplo, quando se fala da natureza dos substantivos, da função, das subclassificações morfológicas, das denominações de natureza semântica, das derivações, dos papéis semânticos, da estrutura argumental, das valências etc.:

A autora inicia o capítulo, definindo a natureza da classe substantivos. Neves (2002) apresenta a natureza dando a definição da classe, e inclui, também, a descrição dos referentes, das palavras, das expressões, dos sintagmas e das orações usadas como substantivos. Segundo Neves (2002, p. 67),

os substantivos são usados para referir-se às diferentes entidades (coisas, pessoas, fatos, etc.) denominando-as. [...] a classe denominada dos substantivos, ou nomes, abriga dois grupos de elementos diferentes entre si. O próprio tipo de denominação que cada um desses tipos de substantivo faz difere conforme se trate de substantivos comuns [...] ou de substantivos próprios [...].

O esquema organizacional e subclassificações da classe de substantivos mais uma vez se diferem entre as gramáticas selecionadas. Perini (2010) desconstrói essa classe, agregando adjetivos e substantivos à subclasse nome da

classe nominal, por sua vez, Neves (2002) apresenta dois grandes grupos de substantivos: os comuns e os próprios. Os substantivos comuns, que podem ser do tipo simples ou composto, os quais são subclassificados em concreto, abstrato, simples, composto, primitivo, derivado. Já os substantivos próprios podem se caracterizar por antropônimos ou se comportam como siglas, além disso, eles também podem ser usados como comuns. Outra divisão das classes de substantivos apresentada pela autora é o acréscimo da subcategoria de contáveis e não contáveis.

Em relação aos tipos, o que os diferencia (comum *versus* próprio) é o fato de que, analisados em enunciados, o do tipo comum é “definido basicamente pelas funções de denominação e de descrição da classe de referentes” (NEVES, 2002, p.67), ele também faz uma categorização, isto é, rotula a categoria estabelecida e define o conjunto de propriedades que o identifica; enquanto os próprios “fazem designação individual dos elementos (...) não evidenciam traços ou marcas de caracterização de uma classe, e não trazem, pois, uma descrição de seus referentes.” (NEVES, 2002, p.69)

Para a autora, as subclassificações dos substantivos comuns em concreto, abstrato, contável e não-contável só se resolvem na função de referência do nome (função semântica) na construção de um enunciado, não podendo ser estabelecidas no léxico da língua

Após a natureza de classe dos substantivos descrita acima, Neves estabelece as funções sintáticas dos substantivos comuns. Neste segmento, são apontados o núcleo do sintagma nominal (com diferentes funções), do sintagma preposicionado (também com diferentes funções), bem como a função classificadora que seria própria do adjetivo.

As funções descritas nesse tópico demonstram outra diferenciação desta proposta em relação à proposta, também descritiva, de Perini (2010)³⁶, uma vez que a autora evidencia uma função do substantivo comum que pode

funcionar como se fosse um adjetivo. Ele pode atribuir o conjunto de propriedades que indica, como se fosse uma única propriedade, a um outro substantivo, isto é, atuar como qualificador ou como classificador. Isso ocorre especialmente em função predicativa [...] também em função adnominal.” (NEVES, 2002, p.175)

Para um substantivo poder funcionar como se fosse um adjetivo, a autora, durante toda a descrição dos eventos, mostra como há a manutenção ou não das propriedades do substantivo em diversos contextos. Fato contestado por Perini, pois uma vez que o termo seja da subclasse dos nomes (substantivos e adjetivos) sempre o será, apenas a função sintática será alternada em função do contexto.

Os exemplos dessa mudança de classe dos substantivos comuns para a classe de adjetivos dados pela autora são (NEVES, 2002, p.73):

A palavra *chave* do sistema internacional para os países centrais é ordem. (H-O)³⁷
Esse padre é muito *homem*. Vir no meio dum fogo desses! (GCC)

Nesse caso, Neves (2002) propõe que a relação paradigmática das classes, na situação específica de se manter ou não as propriedades “originais” do substantivo, tem influência pelo contexto semântico e sintático das relações sintagmáticas, isto é, as subclassificações só se resolvem no enunciado.

Descrita a natureza da função sintática, a autora expõe as subclassificações da classe de substantivos. Neves (2002) explica o funcionamento semântico e sintático dos substantivos concretos e abstratos como subclassificações de ordem semântica dos substantivos comuns. Apresenta os substantivos derivados, primitivos, simples e compostos como subclassificações de base morfológica. Também apresenta as subcategorias nominais contáveis e não contáveis, que têm,

³⁶ Apesar de ambas as gramáticas apresentarem uma proposta descritiva das classes gramaticais, Neves sempre destaca o aspecto funcional da língua, dessa forma, esta perspectiva faz com que o arcabouço teórico dos dois autores se distancie em certos momentos nas descrições dos fenômenos, bem como na distinção e nomeação das classes da Língua Portuguesa. Enquanto Perini elabora uma classificação gramatical, Neves mantém até certo ponto a tradição classificatória, ampliando-a com a descrição das possibilidades de mudança de termos de classe e função devido ao uso.

³⁷ As siglas que serão mencionadas nos exemplos de Neves são referências aos textos por ela utilizados para levantamento de corpus. Assim sendo, para que o texto não fique muito carregado farei as indicações das referências nas notas de rodapé em sua ordem de ocorrência. Neste caso, as obras mencionadas são: (RESENDE, 1987 apud NEVES, 2002, p.73) e (LUIS, 1965 apud NEVES, 2002, p.73).

respectivamente, os substantivos concretos e abstratos como os que mais facilmente são empregados como tais. Definidas as subclasses e subcategorias, Neves (2002) relata cada uma das três divisões mencionadas.

Começa pela subclassificação semântica, e somente nessa Neves (2002) faz a distinção entre as subclasses concreto e abstrato. Em um primeiro momento, apresentada a diferenciação entre elas pelo viés semântico, quando menciona que as subclassificações só se resolvem por meio da construção de enunciados, não sendo estabelecidas no léxico. Tanto no caso dos substantivos concretos como nos abstratos, estes podem ser diferenciados, como cita Neves (2002), a partir de uma grande lista de motivações semânticas, como por exemplo (NEVES, 2002, p.73)

- a) No caso dos concretos:
genérico, como ANIMAL;
específico, como ZEBU;
inanimado, como PEDRA;
locativo, como PRAÇA;
temporal, como MÊS etc.
- b) No caso dos abstratos:
de estado, como DOENÇA;
de propriedade, como TEMPERATURA;
de qualidade, como BELEZA;
de ação, como INTERVENÇÃO;
de processo, como DIMINUIÇÃO etc.

A autora, em relação às motivações semânticas e à fixação significativa de um termo, afirma que essas motivações, e outras por ela exemplificadas, ainda não são suficientes para “[...] fixar a extensão significativa do nome, que encontrará delimitação apenas no contexto, que pode ser, ou não, no contexto imediato [...]”(NEVES, 2002, p.74).

Como exemplificação da extensão de significado de um termo concreto, Neves apresenta a palavra *aba* como um exemplar de maior extensão significativa fixa e delimitada pelo contexto – imediato ou não – na estrutura *substantivo concreto + de +substantivo*. Essa estrutura estaria enquadrada na seguinte subclassificação: “ABA: extremidade, com posição periférica circular” (NEVES, 2002, p. 74). A definição do termo *aba* estaria dependendo fortemente do especificador que o segue. Abaixo serão colocados apenas alguns dos contextos descritos pela autora:

ABA de chapéu, ABA de paletó, ABA de morro, ABA de céu, ABA de janela, ABA de nuvem, ABA de capão do mato.

“Que arrepio -/ No lugar da cebola, meu polegar./ A ponta quase se foi/ Não fosse por um fio/ De pele,/ **ABA de chapéu.**/ Branca e morta/ E uma pelúcia rubra.” (FSP)

Dois agentes agarravam as **ABAS** de seu **paletó**, forçando-o a abaixar-se, enquanto caminhavam às pressas para o Legislativo estadual. (MAN)

Com um desfalque de soltar fumaça pelos chifres e menina de leite a bordo, não tem **ABA do céu** que aguente. (NI)³⁸ (NEVES, 2002, p.74-75, grifos nossos).

Um aspecto importante acerca da extensão significativa de um termo concreto, para a autora, no caso do termo *aba*, é que, em alguns dos exemplos como em “aba do céu”, pode-se dizer que *aba* está sendo utilizado no sentido figurado, podendo assim ter seu sentido delimitado somente no contexto.

Neves (2002) ainda explica, a respeito da subclassificação semântica em que se encontram os substantivos concretos, que quanto mais independência o termo concreto tiver na sua definição semântica, menor será o peso de nome especificador. Consequentemente, tem diminuída a sua extensão significativa. Como exemplos, ela coloca termos que têm uma definição mais independente que o termo *aba*. Abaixo serão colocados apenas alguns dos contextos mencionados pela autora:

TECIDO de lã, ESCOLA de artes, COMIDA caseira, GUARDANAPO de papel.

As fazendas mais usadas eram o briche (TECIDO de lã grossa), a saragoça, de lã fina, e a chita, a que estava muito em moda. (JO)

Em frente à ESCOLA de artes, os alunos tinham colocado uma gigantesca suástica de papel e ferro, toda partida. (BE)

Não há ESCOLA de engenharia moderna que não se associe estreitamente o ensino de disciplinas de ciência às disciplinas de ciência do engenheiro e às de tecnologia (PT).³⁹ (NEVES, 2002, p.75)

Em relação ao grupo de palavras escolhidas - *tecido, escola, comida e guardanapo* -, nota-se um menor número de tipos de especificadores que os acompanham. A questão de extensão significativa poderá ser explicada pelo viés da TOPE como número de ocorrências de uma noção em um domínio nocional⁴⁰.

³⁸ Fonte dos exemplos retirados de Neves (2002) citados nesta página: (FOLHA., apud NEVES, 2002, p.74-75), (MANCHETE, 1975 apud NEVES, 2002, p.74-75) e (CARVALHO, 1972 apud NEVES, 2002, p.74-75).

³⁹ Fontes dos exemplos retirados de Neves (2002) citados nesta página: (BRANDÃO, 1985 apud NEVES, 2002, p.75) e (PIONEIRA, 1968 apud NEVES, 2002, p.75).

⁴⁰ Como ilustração ao que foi afirmado, pode-se dizer que, a partir de uma perspectiva da Teoria das operações predicativas e enunciativas, colocando a situação dos enunciados “aba de chapéu”, “abas do paletó”, “aba de morro”, “aba de céu”, “aba de janela”, “aba de nuvem” e “aba de capão de mato”

Tendo em vista a extensão significativa dos substantivos concretos, Neves (2002) menciona que há casos em que a significação não é delimitada pelo contexto do especificador *de + substantivo*, havendo somente acréscimo de informações. Mesmo sem a explicitação da autora, a maioria dos casos por ela especificados nesta situação de acréscimo de identificação, mensuração e qualificação, ocorrem como os substantivos à esquerda da estrutura *substantivo + de + substantivo*. Abaixo seguem os exemplos dados pela autora:

Com o passar das semanas, a *gravidez de Olga* ficava mais evidente. (OLG)
Acabar de ler uma *crônica de Carlos Drummond de Andrade*. (ATI)
Escolheram um hotel luxuoso, uma majestosa *construção de seis andares* do fim do século passado. (OLG)
O jeito é alugar por *temporada de dez dias* um chalezinho. (REA)
Como eu disse, é um *detalhe sem importância*. (BH)
As empresas foram trocadas por *papéis sem valor*. (EMB)
A rigor, aliás, não há *animais sem valor* entre as espécies ameaçadas. (SU)⁴¹ (NEVES, 2002, p. 76).

Ainda no detalhamento da classe dos substantivos comuns, a autora, ao fazer a descrição da subclassificação de base morfológica, apresenta a derivação desses a partir de diversas outras classes gramaticais. Assim, observa-se que as explicações e exemplificações da derivação dadas a partir de adjetivos e de verbos

em contexto de domínio nocional, a maior extensão significativa proposta pela autora do termo “aba” abre espaço para as seguintes discussões.

Pensando no conjunto de ocorrências da noção “aba”, pode-se ter: a “extremidade com posição periférica circular” como centro organizador da noção “aba”. O domínio nocional, por sua vez, abre um leque para um número diversificado de ocorrências, por isso, pode-se imaginar que alguns dos especificadores “de chapéu”, “do paletó”, “de janela” fariam, num esquema de fronteira, interior – exterior - de um domínio, com que a ocorrência “aba” ligada a eles, fique mais próxima do centro organizador. Por outro lado, os especificadores “de morro”, “de céu”, “de nuvem” e “de capão de mato” (especificadores não tão frequentes, nem tão usuais para o termo “aba”) fariam com que a ocorrência “aba” ligada a eles ficasse mais distante do centro organizador. Outro aspecto a respeito da extensão é que ao se pensar no domínio nocional dos especificadores citados, como “de paletó”, “de céu”, “de morro” etc., todos têm como uma das ocorrências inerentes da sua noção, a ocorrência da noção “aba” (“extremidade com posição periférica circular”), a qual seria central em seus domínios nocionais.

Ao se pensar na estabilidade da extensão significativa do nome, no caso da noção, esta se dá no contexto, devido à relação de localização, pois ao caracterizar o enunciado em um esquema de lexis <a r b> nas expressões “aba de...” ter-se-ia os enunciados <aba pertencer/ser parte de X>. Em todas as situações “aba” seria uma parte de, isto é, “aba pertence ao chapéu”, “aba é parte do chapéu”. Dessa forma, na relação predicativa na operação localização, o termo “aba” é localizado em relação a “de *chapéu*” e aos outros especificadores. Nas situações ditas como elementos de menor extensão significativa ou de maior independência do contexto como os termos citados por Neves: “tecido”, “escola”, “comida” e “guardanapo”, num esquema de lexis <a r b> a relação de localização é inversa. Os especificadores é que são os termos localizados.

⁴¹ Fonte dos exemplos retirados de Neves (2002) citados nesta página e na seguinte: (BRAGA, 1978 apud NEVES, 2002, p.76), (OLIVEIRA, 1985 apud NEVES, 2002, p.76), (MARTINS, 1971 apud NEVES, 2002, p.77), (CHRISTOFOLLETTI, 1972 apud NEVES, 2002, p.77), (VEJA, apud NEVES, 2002, p.77)

funcionariam e se encaixariam dentro da perspectiva da gramática tradicional, como definições e explicações de substantivos abstratos, uma vez que determinam ação, processo e estado. Seguem alguns exemplos dados pela autora:

O *ataque* aos insetos tem que ser feito em grande escala. (GT) - ação
 Os organismos podem apresentar consequências erosivas, escavando e promovendo a *desagregação* dos minerais das rochas. (GEO) - processo
 Suas fotografias (...) mostram a *evolução* da moda. (VEJ) - processo
 E não poderia ter *ódio* a ninguém, porque o mandato que o povo me deu exige de mim que esteja acima do *ódio* e da *paixão*. (AR-O) – estado. (NEVES 2002, p.77, grifos nossos):

Repara-se que em todos os exemplos acima selecionados são derivações diretas de verbos, apresentam ou um determinante anterior e/ou um especificador logo em seguida. Este podendo ser a estrutura *aos + substantivo*, *de + substantivo* ou *a + pronome indefinido*.

Depois desse tópico, a autora discorre sobre as subcategorias nominais contável e não-contável dos substantivos comuns. A razão pela qual estas subcategorias são elencadas nesse percurso de análise é o fato de Neves (2002) demonstrar, primeiramente, que a gramática tradicional não opera com esta diferenciação e, em segundo lugar, que, segundo a autora, os substantivos concretos e abstratos têm a possibilidade de ser empregados como tal. É importante ressaltar que essa subcategoria possui as marcas discreta/não discreta e contínua/não contínua como propriedades características dos substantivos contáveis e não contáveis (por consequência, dos substantivos concretos e abstratos), bem como o aspecto de que a ativação dessa propriedade só se faz na função de referência.

Outro aspecto dessas subcategorias é a aproximação, em certo grau, de suas definições e do funcionamento de operações quantitativas (designação) e qualitativas (predicação) da TOPE, as quais podem ser consideradas como parte da explicação da estabilidade ou instabilidade do processo de determinação das noções, pois são as marcas dessas operações que darão pistas dos pontos de maior estabilidade de um processo de determinação.

Neves (2002, p.82, grifos nossos), distingue as duas subcategorias da seguinte maneira:

Os **substantivos contáveis** se referem a grandezas discretas, descontínuas e heterogêneas, suscetíveis de contagem e, portanto, de pluralização. Trata-se de referência a elementos individualizados de um conjunto passível de divisão em conjuntos unitários.

Os **substantivos não-contáveis** referem-se a grandezas contínuas, descrevendo entidades não-suscetíveis de numeração. Trata-se de referência a uma substância homogênea, que não pode ser dividida em indivíduos, mas apenas em massas menores, e que pode ser expandida indefinidamente, sem que sejam afetadas suas propriedades cognitivas e categoriais.

A despeito das exemplificações dessas subcategorias, a autora afirma que são os substantivos concretos que, a princípio, teriam a possibilidade de serem empregados nas duas formas, contável e não contável.

- Vamos até o rancho, que eu quero beber *água*. (ALE)
(não contável)

- Foi o que aconteceu. O encontro estrondoso de *duas águas* incompatíveis que vinham uma na direção da outra. (NEVES 2002, p.83, grifos nossos)

Entretanto, nomes resultados de ação ou processo, que, na visão tradicional, seriam substantivos abstratos, são categorizados como contáveis. Abaixo exemplos selecionados. (NEVES 2002, p.84, grifos nossos)

De repente, ouvi duas *batidas* na parede. (REA)

Num esforço supremo continuou a caminhar, sem contudo conseguir desviar os olhos daquele casarão que contrastava enormemente com as *construções* modernas do quarteirão. (ORM)⁴²

Por um viés da TOPE, nota-se no primeiro exemplo, que a marca quantitativa numérica, determinando a quantidade de batidas, faz com que o resultado de uma ação, seja categorizada/marcada como contável. Dessa forma, pode-se afirmar que a ocorrência “duas batidas” passa por um processo de operação quantitativa, isto é um processo de determinação, a partir da operação de flechagem, pois sendo o numeral “duas” uma marca de quantificação secundária, isto é, “operação de identificação das quantidades extraídas, em termos objetivos (numeração) [...]” (GROUSSIER; RIVIÈRE (1996), p.171), essa vai fazer com que a ocorrência (supostamente abstrata) *batidas*, geralmente ligada à operações de qualificação, passe por um processo de determinação, sendo assim ligada a um processo de designação.

⁴² Fontes dos exemplos de Neves (2002) citados nesta página: (SALLES, 1961 apud NEVES, 2002, p.85-86) e (GARCIA, 1994 apud NEVES, 2002, p.85-86).

Segundo Neves (2002) numa perspectiva funcionalista, pode-se ainda perceber a importância dos processos de determinação e designação na categorização contável e não-contável, pois para a categorização/fixação de ocorrências como termos concretos e abstratos é necessário, segundo aponta a própria autora, ter atenção a algumas marcas. Dentre elas a verificação da pluralização e outras que precedem estas ocorrências como um quantificador não numerador, um quantificador numerador cardinal, um determinante indefinidor, ou por um artigo definido, ou outro determinante de ação definida.

Abaixo seguem alguns exemplos dados pela autora para a categoria dos contáveis (NEVES 2002, p.85-86, grifos nossos)

Quantificador não-numerador que opera acréscimo de grandeza:
 Haverá sempre *outra vez*, *outro carnaval*. (BAL)
 Quantificador não-numerador que opera distribuição:
 Como em *todo lugar*, existem os que são cidadãos de Primeiro Mundo e os outros. (VEJ)
 Quantificador não-numerador de significado plural:
 Há *muita mulher* sem dignidade. (LE-O)
 Quantificador numerador cardinal:
 Meu tesourinho, espera *um minutinho*, sim? (PF)
 Quantificador indefinidor:
 Quero lhe propor *um acordo*, delegado. (HG)
 Quantificador de expressão definida:
 Fugiu *da escola*, não quis aprender nenhum ofício. (PCO)

Os exemplos para não-contáveis (NEVES 2002, p.86, grifos nossos):

Artigo definido:
 A *água* do mar é mais fria. (SU)
 Quantificador não-numerador:
 Nunca ouvi dizer que um “bichinho” assim tão pequeno possa fazer *tanto estrago!* (GT)⁴³

Observa-se nas marcas acima para a determinação das ocorrências, de forma singular na categoria de contáveis e não-contáveis, a presença das operações de quantificação e qualificação de varredura, flechagem e extração.

Para Neves (2002), em relação à pluralização, todos os substantivos que possuem esta marca, excetuando-se aqueles que só são utilizados na forma plural e outros que são abstratos, são classificados como integrantes da categoria dos substantivos contáveis. Seguem alguns exemplos dados pela autora:

⁴³ Fontes dos exemplos de Neves (2002) citados nesta página: (NAVA, 1986 apud NEVES, 2002, p. 84), (VEJA, ano apud NEVES, 2002, p. 84), (MACHADO, 1959 apud NEVES, 2002, p. 84), (MARONI, 1985 apud NEVES, 2002, p. 84), (GASPARETTO, 1990 apud NEVES, 2002, p. 84), (*Super Interessante* 5, 6, 7ano 6. S.P.: Abril, 1971 apud NEVES, 2002, p. 84).

Substantivo plural quantificado por qualquer elemento que identifique mais de uma unidade discreta (com ou sem exatidão numérica):

As carrocinhas e os burros estavam presentes em *todas as paisagens*. (ANA).

Substantivo plural que permita oposição com singular:

Manuel já está arrumando as *gavetas* para deixar o cargo. (B)

Substantivo plural *não contáveis*:

Não tive mais *condições* para continuar (FSP) = Não tive mais condição para continuar.

Fazia a escola da nora, compunha a cena de *núpcias*, idealizava um bando de netos. (MAR) (NEVES 2002, p.84, grifos nossos)

Um aspecto a ser observado da marca plural dessas ocorrências é que essa, ao mesmo tempo em que determina que um termo esteja na categoria contável também influencia um processo de “flutuação” do termo em diferentes classes. Isso ocorre, pois ao perderem essa marca os termos seriam “convertidos” para a categoria não contável. Da mesma forma, substantivos não contáveis ao apresentar a marca plural, são estabilizados como termos contáveis. A todo o momento, a autora descreve que devido aos enunciados (contexto semântico) há uma grande instabilidade de classificações.

Foram selecionados os seguintes exemplos do texto de Neves (2002, p.86-87, grifos nossos):

Perda da pluralização que converte não-contáveis em contáveis:

Eu e Aurora preparávamos *as carnes*. (P)

Perda da pluralização que configura contáveis como não-contáveis:

Dan me beija, meio escondido no meu *cabelo solto*. (CH)⁴⁴

A última menção aos substantivos abstratos e concretos na descrição dos substantivos comuns é feita por Neves (2002), que os diferencia e os define na função de referência por eles apresentadas. A autora mostra que a distinção entre concreto e abstrato só se resolve por meio da construção de enunciados, não sendo estabelecida no léxico. E ainda afirma que “os substantivos concretos têm referentes individualizados, enquanto os abstratos remetem a referentes que se abstraem de outros referentes (estes por sua vez, denominados por outros substantivos, sejam concretos sejam abstratos).” (NEVES, 2002, p.88)

⁴⁴ Fontes dos exemplos de Neves (2002) citados nesta página: (GATTAL, 1979 apud NEVES, 2002, p.86-87), (BRAGA, 1955 apud NEVES, 2002, p.86-87), (FOLHA apud NEVES, 2002, p.86-87), (PEREIRA, 1965 apud NEVES, 2002, p.86-87), (CHAVES NETO, 1978 apud NEVES, 2002, p.86-87) e (MENDES, 1965 apud NEVES, 2002, p.86-87).

No caso de substantivos abstratos, a autora mostra algumas especificações acerca de uma suposta gradação de abstração entre substantivos em determinados sintagmas nominais. Na situação de um sintagma estruturado por *substantivo abstrato + de + substantivo*, a operação de referenciação “[...] abstrai uma propriedade do *substantivo* da direita a partir do *substantivo* da esquerda, que é o *abstrato* (ou o mais *abstrato*)”. (NEVES, 2002, p.89. grifos nossos)

Com isso, é exposto no seguinte exemplo de Neves (2002, p. 89, grifos nossos):

Na desencarnação, a *intensidade e duração da perturbação* espírita varia dependendo do grau de evolução do espírito. (ESI)

Vê-se que os três nomes destacados são abstratos, entretanto, segundo a autora, em uma possível gradação entre o que seria mais abstrato e o que seria menos abstrato, os substantivos *intensidade e duração* que abstraem propriedades do substantivo mais à direita, são os mais abstratos. Neves (2002) explica este fenômeno afirmando que seriam características ou propriedades do substantivo *perturbação*, o menos abstrato dos três nomes do enunciado.

Paralelamente a existência de um grau de abstração, Neves (2002) também menciona um grau de concretude dos substantivos, uma vez que segundo Neves:

as subcategorias **concreto** e **abstrato** não são entidades discretas, pois a individualização se faz, na fala, em diferentes graus, de acordo com:

- a) o modo como é feita a referenciação no **sintagma nominal**;
- b) o modo como o **sintagma nominal** é inserido na oração;
- c) a organização referencial do **texto**. (NEVES, 2002, p. 89, grifos nossos)

De fato, são as cadeias referenciais que vão reger esse grau de concretude ou abstração dos substantivos que ficam à direita na estrutura já mencionada *substantivo abstrato + de + substantivo*. A interpretação mais abstrata ou mais concreta vai depender de todas as variantes acima descritas como no exemplo abaixo, Neves (2002, p.90):

Os governos que assinarem a convenção terão a tarefa de criar *mecanismos de financiamento e de transferência de tecnologia* com maior participação dos países em desenvolvimento. (GLO)⁴⁵

Para a autora, se houver uma permuta de ordenação entre os termos grifados como *financiamento de mecanismos e transferência de mecanismos*, o termo que anteriormente era mais abstrato passa a ter um grau de concretude maior.

Ao se observar, segundo a perspectiva funcionalista, quais seriam as características de gradação que poderiam fazer com que ora um termo seja mais abstrato, ora menos, nota-se a presença da expressão **de + substantivo** na estrutura **substantivo + de + substantivo**, a qual já havia sido mencionada anteriormente pela própria autora como sendo marca de um especificador na subclassificação semântica. Sendo assim, o especificador provavelmente dá um caráter mais concreto ao substantivo que o acompanha, lembrando que as motivações semânticas também fixam a classificação dos nomes ora concreto, ora abstrato, por meio da construção de enunciados, não sendo estas estabelecidas no léxico.

Ainda a respeito da descrição e diferenciação entre as subclasses concreto e abstrato, pode-se dizer que as características que normalmente são dadas em outras gramáticas para os substantivos abstratos, como nomes que expressam propriedades, qualidades, ações, processo, sentimentos e estado, não foram mencionadas categoricamente por Neves (2002) como traços constitutivos que os diferenciariam de substantivos concretos.

Entretanto, ao observar as considerações feitas e exemplos dados pela autora no tópico de subclassificações morfológicas, quando ela afirma que estes substantivos derivados “[...] podem ser de diversos tipos, dependendo da entidade ligada ao **verbo** que esteja sendo denominada,” (NEVES, 2002, p.92, grifos nossos) e que “[...] nem todos os substantivos abstratos que constituem o núcleo do predicado são derivados, isto é, nem todos são resultantes de nominalizações de verbos e adjetivos”, (NEVES, 2002, p.92, grifos nossos) deixa indícios de que essas as nominalizações resultariam em substantivos abstratos.

⁴⁵ Fontes dos exemplos de Neves (2002) citados nesta página: (O Globo apud NEVES, 2002, p.90) e (CASTRO, 1985 apud NEVES, 2002, p. 90)

Ao se observar os exemplos de derivação abaixo:

O *ataque* aos insetos tem que ser feito em grande escala. (GT) – ação.

Os organismos podem apresentar consequências erosivas, escavando e promovendo a *desagregação* dos minerais das rochas. (GEO)- processo.

Suas fotografias (...) mostram a *evolução* da moda. (VEJ) – processo
E não poderia ter *ódio* a ninguém, porque o mandato que o povo me deu exige de mim que esteja acima do *ódio* e da *paixão*. (AR-O)⁴⁶ – estado. (NEVES, 2002, p.77, grifos nossos)

Nota-se que os substantivos destacados poderiam ser classificados como abstratos, mas alguns dos substantivos destacados, como menciona Neves (2002), têm referentes mais individualizados como “*ataque aos insetos*”, “*desagregação dos minerais*”, “*a evolução da moda*”. Outros nem tanto, como “*ódio a ninguém*”, “*do ódio e da paixão*”, podendo, assim, pensar no grau de concretude mencionado pela autora. Outros exemplos dados por Neves (2002), que poderiam estar nesta lista de flutuação para mais ou menos abstrato, são os exemplos de denominação de um resultado de ação ou processo, quando a autora trata do aspecto de papéis semânticos:

Tinha-se a impressão de que eles conheciam o problema da *alimentação* exígua do Xingu. (ARR)

Quem quer que fosse, estava chegando num momento bastante inoportuno: não só pela doença, como pelo fato de o posto achar-se desprovido de *alimentação* suficiente. (ARR)

Perguntaram se aquela coxinha de galinha era bom exemplo de *alimentação* na Terra. (AVL)⁴⁷ (NEVES, 2002, p. 79, grifos nossos)

Apesar de Neves (2002) afirmar que o resultado da ação ou processo expresso no verbo pode denominar um resultado concreto ou abstrato, ela não apontou quais dos exemplos acima seriam abstratos ou concretos. No entanto, levando em consideração a questão de que substantivos abstratos remetem a referentes que se abstraem de outros referentes, bem como na situação de cadeia referencial, os exemplos “*alimentação exígua no Xingu*” e “*alimentação na Terra*”, apesar de abstratos, podem ter para a autora um grau maior de concretude em relação ao exemplo “*alimentação exígua*”.

⁴⁶ Fontes dos exemplos de Neves (2002) citados nesta página: (MARTINS, 1971 apud NEVES, 2002, p. 79), (CHRISTOFOLETTI, 1972 apud NEVES, 2002, p. 79), (VEJA apud NEVES, 2002, p.79) e (ARRAES ano apud NEVES, 2002, p. 79).

⁴⁷ Fontes dos exemplos de Neves (2002) citados nesta página: (VASCONCELOS, 1965 apud NEVES, 2002, p. 79) e (CYTRYNOWICZ, 1994 apud NEVES, 2002, p. 79)..

Contudo, observa-se que a argumentação a respeito da flutuação de classificação em abstrato ou concreto leva somente em consideração uma estrutura fixa dada pela autora como *substantivo + de + substantivo*. A derivação verbal e delimitação semântica não estão sendo levadas em consideração, que determinariam quais seriam as ocorrências mais concretas e quais seriam mais abstratas, mostrando a todo o momento uma classificação flutuante dos termos nessas duas subclasses.

Considerações finais

Ao se observar as gramáticas aqui citadas, nota-se que a classificação do léxico da língua por elas adotada é quase a mesma. Em sua maioria, são polarizadas com apenas alguns apontamentos de variação (no caso, os autores mencionam os termos flutuação ou deslizamento) de classificação, mas sem enfatizar o processo da variação da classificação de substantivos concretos e abstratos. Essas gramáticas descrevem e apontam os dados já instaurados como estáveis, sendo indicados como ocorrências de um fenômeno de deslizamento ou de possibilidade de classificações ambíguas, como afirma Castilho.

Segundo Neves (2002, p.37), o que se tem hoje, na maioria das gramáticas da Língua Portuguesa, é um reflexo da ocidentalização da Gramática Alexandrina, que pode ser reconhecido nas gramáticas ditas modernas a partir da repetição dos mesmos procedimentos, classificações e definições já estabelecidas nas tradições greco-latinas.

Tal confirmação, como demonstra a autora, remete-se às categorias das gramáticas de Dionísio o Trácio, durante a helenização ou a de Apolônio Díscolo. Ao se fazer, hoje, tais aproximações e comparações dos critérios por eles estabelecidos para classificação de palavras e uso da sintaxe, vê-se que essas formas de se analisar a língua foram sendo sobrepostas da estrutura da Língua Grega para as Línguas Latinas, originando a estrutura de análise léxico-gramatical tanto das gramáticas normativas como de outras que garantem ter uma classificação estendida, sem prescrição e, por vezes, com categorias renomeadas.

Nota-se, em algumas gramáticas acima citadas, que por mais que tivessem o intento de criar certo distanciamento das análises prescritivas e polarizadas, de colocar como objeto de estudo a língua em uso, oral ou escrita, ou inserir novas

nomenclaturas para análise gramatical, como os autores mesmos afirmam, não puderam descartar o que já se fez em gramáticas anteriores.

Retomando o que já foi anteriormente mencionado neste texto, não é papel nem objetivo de nenhuma das gramáticas selecionadas para este estudo, de “reinventar a roda”, isto é, de organizar uma nova forma de categorização, classificação e funcionamento sintático da gramática da Língua Portuguesa. Por outro lado, para alguns dos autores referidos, observou-se que havia como intuito explorar as nuances de classificação e análise, de investigar o que foi deixado para trás, ou o que não é, nem foi, observado pelas gramáticas tradicionais prescritivas.

Alguns autores demonstraram, a partir de um arcabouço teórico escolhido, análises gramaticais relacionadas ao contexto ou ao que chamam de função ou uso real da língua, tentando dar um aspecto dinâmico a suas análises ao colocarem situações que gramáticas tradicionais “não dão conta”. Porém, ao se retomar o fato de que alguns autores analisam um fenômeno linguístico tentando encaixá-lo em uma nova classificação, ou explicando o porquê de determinado termo pertencer a uma classe e não a outra; ou, ainda, dando argumentos que determinados termos podem se deslocar entre classes, não fazem desse tipo de análise uma análise, de fato, dinâmica do ponto de vista aqui discutido. Isso porque o foco dessas gramáticas está no valor estático do fenômeno (a categorização de um termo em determinada classe) e não no processo de classificação ou categorização do termo.

Observa-se mais uma vez, que a organização gramatical das unidades lexicais manteve-se por muito tempo quase inalterável na maioria dos manuais gramaticais, inclusive em algumas das obras dos autores citados acima. Porém, não se pode dizer que as classificações e categorizações deveriam ter mudado nesses estudos, pois são resultados de atividades teóricas que derivaram de modos específicos de ver, descrever e analisar as línguas e o mundo, os quais foram sendo reproduzidos desde os estudos gregos até hoje. Desse modo, pode-se afirmar que como consequência dessa visão e análise estática, esses estudos também apontariam para uma mesma relação dos sujeitos falantes de um idioma com o extralinguístico, a qual, da mesma forma que os manuais e estudos linguísticos acima, teria permanecido inalterada para os sujeitos de diferentes espaços-temporais e a língua continua sendo a forma de representar o mundo.

Entretanto, para a TOPE, retomando a citação de Gauthier (2004, p.02)

entendemos que as representações por si mesmas não são um simples decalque da “realidade” extralinguística. Elas procedem de interpretações, de elaborações, de ocorrências de esquemas de individuações que devemos reconstruí-las por meio de marcas.⁴⁸

Desse modo, pode-se dizer, pelo viés da TOPE, diferentemente do que outras teorias ou filosofias da linguagem afirmam, as operações de linguagem são as mesmas, mas a relação com o empírico (extralinguístico), interpretações e elaborações de sentido são únicas a cada enunciado proferido. Segundo Culioli (1990, p.26), a partir dessa percepção, o desafio deixa de ser a observação das formas empíricas como etiquetas lexicais ou gramaticais e passa a ser a relação entre o empírico e o formal, bem como propor um trabalho de formalização para fenômenos e domínios tão heterogêneos.

Para se encerrar esta seção, deve-se retomar o objetivo deste estudo, o qual não está centrado em uma classificação estática de um termo em ora substantivo abstrato, ora concreto, mas sim em um estudo (um trabalho de formalização) sobre marcas morfossintáticas, geradas pelas operações qualitativas e quantitativas, as quais são resultantes dessa relação entre o empírico e o formal. Essas marcas por sua vez, podem gerar por um lado propriedades de unicidade e estabilidade e, por outro, instabilidade de determinação das noções no processo de construção de representação e referenciação de uma ocorrência de noção.

2.2 Análises linguísticas sobre os substantivos concreto e abstrato – Longo, Rocha, Clairis, Tchekoff e Rezende

A seção anterior teve como objetivo explicitar como algumas análises linguísticas apresentam suas análises sobre a variação classificatória dos substantivos denominados concretos e abstratos. Vale ressaltar que esses estudos têm como resultado de pesquisa a publicação de manuais gramaticais. A seguir, serão elencados outros estudos, como teses e artigos que indicam outra proposta linguística, a qual em certos momentos é diferenciada das anteriores e demonstram outras indicações de análise para a questão variação classificatória de nomes.

⁴⁸ Trecho original em francês: On sait que ces représentations elles-mêmes ne sont pas un simple décalque de la “réalité” extralinguistique. Elles procèdent d'interprétations, d'élaborations, en l'occurrence de schémas d'individuation qu'il nous faut reconstruire au travers des marqueurs.

2.2.1 Estudo de substantivos atributos no português - Longo

Longo (2000) em seu estudo de livre-docência teve como objetivo, assim como Rocha (2003), contribuir com o professor Francisco Silva Borba na elaboração do *Dicionário de Usos do Português Contemporâneo do Brasil*. Para tanto, foi necessário, segundo a autora, elaborar um roteiro com parâmetros de descrição gramatical e tipos de definição para investigar as propriedades dos substantivos em função adjetiva.

O fenômeno em questão se tornou objeto da autora, uma vez que para elaborar as entradas no dicionário desses tipos de substantivos, Longo (2000, p.3) se deparou com o seguinte problema: como tratar/classificar nomes, no caso substantivos, “[...] que não tem função de designar ou nomear e sim de caracterizar ou qualificar. Como deveriam ser inseridos num dicionário? [...]”

Dessa forma, coube à autora e a sua equipe, elaborar estudos sobre as propriedades morfossintáticas e semânticas de substantivos que possuíssem as características acima descritas, ou seja, como afirma Longo (2000), que sofressem uma conversão/transposição categorial de substantivos para adjetivos. Deve-se ressaltar o fato de que, como cita a autora, os substantivos em função adjetiva elencados são aqueles que ocupam em um *Sintagma Nominal*, doravante *SN* do tipo *N1N2* a posição *N2*, tais substantivos são considerados por alguns gramáticos como substantivos epítetos. A autora, por sua vez, declara que em vez desse termo (epíteto), prefere utilizar o termo inglês atributo, mais neutro, pelo fato de não acreditar que os atributos sejam apenas um subtipo dos substantivos, mas sim substantivos que se adjetivariam.

Durante a apresentação e na construção da argumentação sobre a classe de substantivos, mais especificamente acerca do substantivo atributo, Longo (2000) mostra que existe uma querela sobre a distinção polarizada de classes e função que ainda é de extrema importância para a classificação dos termos. Além desse aspecto, a autora demonstra por meio de suas análises dos substantivos atributos que existe certa mobilidade entre as classes, pois, ao evidenciar que os limites entre as classes nem sempre estão bem estabelecidos, a autora aponta para uma indeterminação existente entre as classes, mais especificamente como ela própria cita, entre verbos, nomes (substantivos) e adjetivos. Desse modo, por mais que haja

uma dependência do que é estanque (as classes), uma vez observado que existe uma indeterminação classificatória, Longo (2000, p.16-17) assevera que

[...] parece razoável propor que a língua não se constitui de categorias discretas, mas que os itens se distribuem ao longo de um eixo contínuo, marcado por pontos onde se concentrariam um número máximo de propriedades de uma ou outra classe.

Ao analisar essa afirmação acima, nota-se que a autora após mencionar a indeterminação classificatória e a não discretização categorial, segue seu estudo propondo a troca de uma análise classificatória e polarizada por uma escala de gradação de substantivos. Longo (2000) estabelece nessa gradação dois extremos, sendo um relativo à classe dos adjetivos (adjetivos prototípicos) e o outro aos substantivos (substantivos prototípicos). Entre os extremos haveria itens que compartilhariam propriedades dos dois polos, ou seja, das duas classes. A partir dessa gradação, a autora, no primeiro capítulo, faz uma descrição das propriedades típicas dessas duas classes. Isso demonstra que, apesar de indicar um desejo de não se ater às classes estanques, mas sim a uma análise de gradiente, ao determinar as propriedades típicas de cada classe e ao demonstrar que o substantivo pode sofrer uma conversão categorial adjetivando-se, a autora converge para a classificação estanque, fugindo da gradação.

Assim, para que houvesse a flutuação, implicando a mudança de classe, a conversão só ocorreria se o item analisado incorporasse todas as características de uma classe diferente da sua, mas Longo (2000) notou que esse fenômeno não ocorre em todas as situações selecionadas. Segundo a autora, para a conversão de classe de *N2*, haveria a necessidade de se avaliar a extensão de propriedades semânticas para a conversão classificatória do termo de *N2* “[...] é necessário um estudo caso a caso, em que sejam testados todos os parâmetros de *N2* antes de uma classificação final. LONGO (2000, p.46).” Desse modo, demonstra que a situação enunciativa é um fator importantíssimo para tal determinação classificatória.

Após análises das propriedades semânticas de *N2*, a autora chegou a uma subdivisão em qualificadores e classificadores. Nessas ocorrências de qualificadores e classificadores, Longo (2000) apresenta a característica dos substantivos concretos como aqueles que teriam menos restrições à extensão das propriedades para a conversão classificatória que os abstratos. Além do fato de que os abstratos que se prestam à função de *N2*, em sua maioria expressam qualidade.

Embora a autora tenha se proposto a analisar as características sintáticas, bem como as semânticas para uma determinação da conversão classificatória dos concretos, leva em consideração o que alguns estudiosos afirmam sobre a transposição categorial, ou seja, que para que ocorra a conversão é necessário um termo assumir todas as propriedades de outra classe. A autora, mais uma vez, ressalta o fato de que é necessário estudar caso a caso, pois, segundo suas análises, para a transposição categorial, a aquisição da maior parte das propriedades de uma classe por um item de outra classe já é o suficiente, diferentemente do que outros gramáticos postulam.

Dessa forma, como Longo (2000) tem como um dos seus objetivos elaborar entradas de dicionário para verbetes *N2* de uma estrutura *N1N2*, propõe que esses

[...] sejam classificados, de acordo com seu uso e propriedades, como partes de compostos, como substantivos (em função adjetiva), ou como adjetivos. Devem receber tratamento específico nos dicionários, e além de exigir um estudo caso a caso para o estabelecimento da classe gramatical, alguns fatores condicionantes de uso devem ser levados em conta pelo lexicógrafo na recolha e seleção dos exemplos ilustrativos, para orientar o falante quanto à escolha do substantivo ou do adjetivo como item de incidência externa. (LONGO, 2000, p.61).

A partir dessa consideração, toda a argumentação sobre gradação retrocede ao ponto da classificação polarizada. Uma vez proposto que um termo analisado (no caso *N2*) não pertence nem à classe de adjetivos nem à classe de substantivos, ele passa então a pertencer a um terceiro grupo delimitado e fechado, os atributos⁴⁹.

Seguindo sua meta de análise, Longo (2000) elabora uma proposta metodológica de tratamento lexicográfico dos termos atributos, tentando chegar ao que ela determina como características prototípicas das classes de adjetivos e substantivos, pois propõe a hipótese de haver uma competição entre o substantivo atributo e o adjetivo, fato não confirmado em suas análises posteriores. Para tal objetivo, a autora analisa as propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas de 224 nomes.

A etapa seguinte de sua pesquisa foi delimitar os fatores que poderiam influenciar a distribuição do uso em uma classe ou em outra. Em seguida, busca a sistematização da relação produção e produtividade do emprego de **N2** atributo de

⁴⁹ A autora listou somente cinco exemplos de entradas de verbetes em toda a tese. Sendo esses: *animal*, *adulto*, *borboleta*, *crime* e a expressão *engenheiro agrônomo*. A autora não determina que os atributos sejam uma outra classe, mas os determina como um tipo de substantivo.

um *SN N1N2*. Essa sistematização, segundo a autora, levou em consideração oito fatores linguísticos distintos e mais dois fatores extralinguísticos⁵⁰ para a distribuição dos nomes atributos em Língua Portuguesa.

Para dimensionar se essa construção *N1N2* como atributo era produtiva em português, Longo (2000) recorre aos recursos estatísticos-quantitativos para formatar suas ocorrências aos fatores condicionantes supracitados. Tendo o intuito de se trabalhar com dados da língua falada e da língua escrita, a autora decide levar em conta os fatores linguísticos para a análise da escrita e os fatores extralinguísticos para a análise da fala.

Para finalizar seu trabalho, a autora - após delimitação dos dados e explicitação de como faria as análises, ou seja, explicar as variantes probabilísticas e os dos fatores condicionantes da ocorrência dos substantivos atributos na língua escrita e na língua falada, relata que seu estudo evidenciou dois fatores de ordem pragmática para o emprego de *N2* e esses seriam “[...] a necessidade de enxugamento da linguagem [...] e o emprego metafórico [...]”(LONGO, 2000, p. 82).”, além disso, foi constatado que 77% dos nomes do *corpus* eram substantivos concretos, que segundo a autora estariam menos sujeitos às restrições de ocorrência e prestar-se-iam facilmente à metáfora.

A autora ainda ressalta o fato de na modalidade escrita a frequência do substantivo atributo está relacionada à inexistência de um adjetivo correlato, uma vez que se houver a forma sufixal *-al* ela é eleita no lugar do substantivo atributo. Em relação à língua falada, a análise demonstrou, primeiramente, que os substantivos analisados são mais frequentes que os adjetivos correlatos. Em segundo lugar, que os substantivos atributos não estão em competição com os adjetivos, porém o seu uso está sendo ampliado. De qualquer modo, a autora afirma que “[...] é preciso aplicar os parâmetros de classificação caso a caso” (LONGO, 2000, p. 156) e acabou criando, de acordo com suas análises, mais uma classe, a qual seria a classe dos atributos.

⁵⁰ Para Longo (2000) os fatores linguísticos analisados foram lacuna lexical, extensão silábica, animacidade, agentividade, ocorrência de material interveniente, especialização semântica, função sintática e função semântica. Os fatores extralinguísticos, por sua vez, foram o grau de formalidade e período de tempo. Após análise inicial, a autora acrescentou outros fatores extralinguísticos como escolaridade, sexo, faixa etária e década.

2.2.2 Substantivos – fatores que favorecem a passagem do abstrato ao concreto – Rocha

Rocha (2003) afirma que os gramáticos, ao postular a existência das subclasses abstrato e concreto, não estabeleceram os critérios de diferenciação entre uma e outra, nem mesmo os critérios de concretização dos nomes abstratos. Desse modo, a autora propõe apresentar quais são os aspectos que favoreceriam a passagem do nome abstrato para o concreto.

Para tanto, como fio condutor de sua pesquisa, pretende responder as seguintes questões: se há regularidades nos nomes abstratos que se concretizam; quais seriam as características morfosintáticas e semânticas desses substantivos; e, se há algum tipo de restrição ao fenômeno da concretização.

Antes mesmo de iniciar suas análises, Rocha (2003) destaca em seu trabalho as seguintes definições das subclasses concreto e abstrato, sendo

[...] concretos os que têm referente no mundo dos objetos (mesa, caderno, carro) e abstratos os que, não tendo referente no mundo dos objetos, referem-se a atos, eventos, estados relacionados a seres, coisas ou estados de coisas (correção, crença, felicidade). (BORBA, 1996 apud ROCHA, 2003, p. 18).

Observa-se que a definição das subclasses ainda possui bases tradicionais, tendo os nomes concretos referências diretas do mundo e aspectos extralinguísticos como motivadores classificatórios, além do fato de todo nome concreto, de acordo com a proposta acima colocada, ser material e tangível. Os nomes abstratos, por sua vez, que se referem a atos, eventos e estados relacionados a seres, apresentam vestígios da definição de *Techné Grammatiké*, a qual dividia a classe de nomes em *soma* (corpo/matéria) e *pragma* (ação), e também da definição de autores de Port-Royal, “as maneiras das coisas” ou acidentes.

Para embasar seu estudo, Rocha (2003) ancora suas reflexões na proposta de teoria de valências de Borba (1996)⁵¹. A autora descreve o funcionamento da proposta de valências e da gramática de casos para tentar “decifrar” o

⁵¹ Segundo Rocha (2003, p.7), Borba (1996) afirma que “[...] valência é a propriedade que tem uma classe de elementos, de poder ligar-se com classes específicas de outros elementos, sendo que esta mesma classe se distingue de outras do mesmo nível sintagmático. Isso amplia o sentido da expressão *gramática de valências* abrangendo também o regime dos nomes, dos adjetivos e alguns advérbios.”

funcionamento da concretização, mas é na descrição da valência nominal⁵² que a autora se detém com mais detalhes nas subclasses concreto e abstrato.

Rocha (2003) relata o fato de o nome ser concreto ou abstrato estar intrinsecamente ligado a questões de enfoque ou grau do nome, variando de acordo com o contexto. Para tal afirmação, ela apresenta os exemplos abaixo.:

- a. São Paulo tem muitos *cinemas*. – concreto
- b. Norma é atriz de *cinema*. - abstrato
- c. A transmissão da corrida estará regularmente no *ar*. - mais para concreto.
- d. Esta garota tem um *ar* esquisito. – mais para abstrato.⁵³ (ROCHA, 2003, p.18, grifos nossos)

Retomando os exemplos (a) e (b), nota-se uma oscilação de valores classificatórios. O mesmo termo, em ocorrências distintas, apresenta valores gramaticais distintos. Estabelecendo-se, dessa forma, que a diferenciação entre abstrato e concreto se dá na enunciação, não sendo estabelecida pelo léxico. Com intuito de gradação, em relação aos exemplos (c) e (d) Rocha (2003), para demonstrar o grau “mais abstrato”, apresenta situação enunciativa (d).

Ao comparar as situações (a) e (b), observa-se que para a autora, a característica que distingue as duas ocorrências de *cinema* é a marca de plural em (a). Em relação ao item (b), o nome *cinema* está no contexto de locução prepositiva⁵⁴, além do fato de a expressão estar especificando uma arte e não um lugar como na situação (a), podendo o termo *cinema* ser trocado por qualquer outro relativo ao campo das artes como *teatro*, *novela* etc., pois qualquer outro em seu lugar seria também abstrato.

Na situação enunciativa (c), a autora, ao descrever o fenômeno, afirma que existe um grau de concretude em relação ao termo *ar*. Entretanto, em nenhum momento a autora afirmou que a classificação seria de forma absoluta um termo concreto. Existe uma variação de classificação na forma em que Rocha (2003) classifica o termo, dizendo que nessa situação enunciativa, o termo estaria *mais para o concreto*. Nota-se então, as propriedades ou características, que, segundo a autora, fariam com que esse termo tendesse mais para o concreto do que para o abstrato, tendo em vista uma escala que possui uma nuance semântica regulada

⁵² Como afirma Rocha (2003, p.18), a valência nominal é “[...] a propriedade sintático-semântica dos nomes substantivos ou simplesmente os nomes.”

⁵³ Os exemplos **a** e **b** são referentes ao enfoque, já **c** e **d** são relativos ao grau.

⁵⁴ Para Rocha (2003) a locução prepositiva é uma marca de abstração.

pelo contexto. Nesse caso, tem-se como contexto o termo *ar*, fazendo parte de uma locução adverbial, apontando para um sentido da expressão *no ar*, sendo quase um “referente no mundo dos objetos” (ROCHA, 2003, p. 18) e tendo uma especialização semântica.

Retomando as questões de análise e processo de abstração de um nome, Rocha (2003), apresenta fatores como enfoque e grau que podem influenciar na variação ou gradação da classificação de um termo que ora é abstrato, ora é concreto. Afirma que há alguns contextos fixos, como locuções prepositivas e adverbiais que dariam condições para abstração dos nomes. Outro aspecto de processo de abstração, ou chamado pela autora de operação abstrativa, é o fato da utilização de metáforas e metonímias⁵⁵ com nomes concretos. Estes quando utilizados em linguagem figurada apontam para uma abstração. Os exemplos deste fenômeno dados por Rocha são:

A Embrasil é uma *cloaca*. (= sordidez)

Pão aumenta 33%. (= o preço do pão)

Ministros da *área* econômica. (= setor) (BORBA, 1996 apud ROCHA, 2003, p. 19, grifos nossos)

Em relação ao fenômeno da concretização, Rocha (2003) apresenta como características do fenômeno a retração com especialização e a derivação de abstratos. Para a primeira situação Rocha (2003, p.19, grifos nossos), expõe:

O *enchimento* das mangas do vestido durou duas horas. – nome destacado é abstrato: ação de.

O *enchimento* da manga esquerda caiu logo. – nome destacado ‘concretizando’, pois o termo *enchimento* equivale a estofa, uma vez que a ação de encher se retrai, especializando-se em ação de aplicar estofa, concretizando-se em estofa.

Para a segunda situação de concretização mencionada por Rocha (2003), ou seja, a derivação, seguem dois exemplos citados pela autora:

Plantar > planta > plantação > plantio
(concreto) (conc/abst.) (abstrato)

Ferir > ferida > ferimento
(concreto) (abst./conc.)

⁵⁵ Para a TOPE não há distinção entre denotação e conotação, pois todas as formas são representações derivadas de atividades de linguagem.

Observa-se que em ambas as situações explicitadas acima, a autora não elabora descrições de como ocorreram as concretizações.

Ainda em relação à concretização de termos abstratos, a autora se propõe analisar os aspectos que favorecem essa passagem do abstrato para o concreto pelo viés da teoria de valências. Ela faz uma descrição minuciosa tanto semântica quanto sintática das funções e comportamentos dessas subclasses. A descrição é iniciada pela afirmação de que há imprecisões “comportamentais” nos nomes abstratos, pois estes por funcionarem como predicado apresentam características ora de construções verbais, ora nominais.

A partir dessa característica, Rocha (2003) apresenta diversas soluções para o conflito acima relatado. Descreve as posições da semântica gerativa e outros argumentos para se chegar à conclusão de que os abstratos são nomes verbais resultantes de nominalizações⁵⁶.

Do ponto de vista sintático, a autora analisa o fato de os nomes abstratos terem verbos suporte⁵⁷ (ter, haver, fazer, etc.) em suas construções predicativas, advindos de um esquema profundo *Vsup (verbo suporte) + Na (nome abstrato)*. Tendo dessa forma uma função predicativa, a qual aponta para um resultado de nominalização. Abaixo, seguem alguns exemplos da estrutura *Vsup (verbo suporte)⁵⁸ + Na (nome abstrato)*, citados por Rocha (2003, p.29, grifos nossos):

Mara é bela>Mara tem beleza>A beleza de Mara.

Os vampiros dançam>Os vampiros fazem dança>A dança dos vampiros. Rocha (2003, p.29):

⁵⁶ A seguir, ao elencar os estudos de Rezende acerca de nominalização, ver-se-á como a TOPE analisaria os mesmos contextos, uma vez que o conceito de nominalização é outro. De qualquer modo, pode-se afirmar por meio de uma análise dinâmica, que é a situação enunciativa, operações qualitativas e quantitativas e as marcas modais e aspectuais ali expostas que determinariam a estabilidade ou instabilidade de um termo, ou ainda que desambiguaríamos os valores nominais ou verbais, como afirma Rezende (2007), de uma nominalização.

⁵⁷ O que de fato podem ser marcas modais que podem apresentar uma ambiguidade no valor da nominalização.

⁵⁸ Em relação aos verbos suporte, Rocha (2003, p.30) diz que estes não se combinam indiferentemente com qualquer nome abstrato. Os que têm a distribuição mais ampla, ou seja, possuem o maior número de combinações, são os verbos *ter* e *estar*, o de distribuição menos ampla é o verbo *fazer*.

Outro aspecto sintático mencionado pela autora é o fato de certos modificadores, como qualificadores, por exemplo, auxiliarem a identificar se o nome abstrato possui valor nominal ou verbal. Rocha (2003) sugere que um qualificador de nome concreto, como o adjetivo *estreito*, aponta para a concretização de um termo abstrato. Usando os exemplos de Borba (1996), a autora destaca o fenômeno da concretização, mostrando a diferença entre usar os adjetivos *rápida* e *estreito* para qualificar o nome abstrato *entrada*:

Aquela entrada *rápida* de Leo (na sala).

Aquela entrada *estreita* no parque. (BORBA, 1996 apud ROCHA, 2003, p. 30, grifos nossos).

Ainda do ponto de vista sintático, Rocha (2003) indica que o nome abstrato não deve ser rotulado como indicador de ação, estado ou processo, mas sim analisado dependendo do contexto em que se encontra. Desse modo, ela apresenta exemplos de um mesmo nome abstrato que ora é considerado ação, ora resultado de ação vinculada ao aspecto perfectivo. Seguem exemplos de Rocha (2003, p.32, grifos nossos):

A *nomeação* do novo secretário será na próxima semana. – ação de ato futuro.

A *nomeação* do novo secretário não agradou ninguém. – resultado.

Estavam ali para a *solução* do ministério. – ação.

O crime da rua Cuba ainda não teve *solução*. – resultado.

A partir das considerações realizadas pela autora a respeito das análises realizadas sobre esses exemplos, nota-se que Rocha (2003) mostra insatisfação com as definições e com o formato classificatório da gramática descritiva em relação ao substantivo abstrato. A autora aponta que as classificações ação, estado e processo não são suficientes para explicar a variação do termo *nomeação*, por isso, destaca outra marca, como aspecto, por exemplo.

Rocha (2003) afirma que o valor de abstrato não pode ser dado como indicador de ação, estado ou processo, mas sim, deve ser analisado dependendo do contexto em que se encontra. Entretanto, não há como desvincular uma coisa da outra. Observa-se, a partir da análise acima, que é o contexto encaixante posterior, juntamente à marca de perfectivo já pontuada pela autora, que demonstrarão mais do que um valor de ação, estado ou processo, mas também, que há um valor de

nominalização ambíguo, o qual vai (de acordo com o contexto) indicar se essa ação, estado ou processo perpassam um processo de representação instável ou estável.

Em relação aos nomes abstratos que indicam estado, esses seriam provenientes de radicais adjetivos combinados aos sufixos: -ade, -dão, -ez(a), -ia, -ce, -cie, -or, -ude, -ume, -ura como “facilidade, podridão, viuvez, beleza, valentia, tolice, calvície, amargor, amplitude, pretume, alvura.”⁵⁹ (ROCHA, 2003, p. 33). A autora ainda relata que outros sufixos como -ato e -ado podem indicar estado quando provêm de um adjetivo. Da mesma forma ocorre com o sufixo de radical verbal -vel(bil).

Em relação aos nomes abstratos de ação ou processo, a autora afirma que esses são provenientes de radicais verbais combinados ou não com sufixos. Como por exemplo: “abstrato de ação: tosse, fuga, fala, gemido” e “abstrato de processo: gozo, queda, sonho, sono” (ROCHA, 2003, p. 33).

Há ainda, segundo a autora, nomes abstratos de ação combinados com sufixos que também indicam ação como -ção, -(a,e)ria, -(a,i)da, bem como abstratos resultantes de nominalização a partir de constituintes verbais, como por exemplo: “bater o martelo > martelar > martelada⁶⁰.”

Considerando o fenômeno das nominalizações, Rocha (2003, p.36), faz uma ressalva em relação aos nomes abstratos, dizendo que “[...] a falta de correspondência termo a termo entre nome abstrato e o verbo/adj. de origem se deve a expedientes semânticos tais como expansão e retração de traços de especialização de sentidos.”⁶¹ Como exemplos a autora lista:

Expansão por concretização: *Entrada* da chácara; uma *batida* de limão.

Expansão por animação: Pedro foi o *contentor* (= animador) da discussão.

Expansão por reorganização de traços: A Shell é uma *organização* (= empresa) holandesa; ou neste mês a TV apresentará muitas *atrações*. (= divertimentos) (ROCHA, 2003, p.36, grifos nossos).

⁵⁹ ROCHA (2003, p.33). Os radicais não deixam de serem também marcas morfossintáticas em uma relação de operações qualitativas e quantitativas de uma classe de ocorrências.

⁶⁰ Rocha (2003, p.34).

⁶¹ Para Rocha (2003, p. 36, grifos nossos) expansão ocorre quando o valor semântico de um elemento origem se irradia, ocorrendo concretização, animação ou reorganização de traços. Por especialização, a autora relata que os valores semânticos de verbo ou adjetivo se traduzem por nomes abstratos específicos, por exemplo: “*oferecer ajuda* tem-se *oferecimento de ajuda*. Para *oferecer* pão e vinho, *ofertório* (de pão e vinho). Para *oferecer bom preço*, *oferta de bons preços*.”

Observa-se que os exemplos dados só foram construídos pela autora, pois a definição de nominalização dada por Rocha (2003), a qual é repetida por diferentes gramáticas, não suporta o fato de que não há a necessidade de se haver um verbo ou adjetivo de origem para os casos de nominalização.

Ao mencionar os nomes concretos, a autora cita mais uma vez Borba (1996), dizendo que “[...] um nome concreto se refere a um objeto físico, localizável no tempo e no espaço, com propriedades perceptuais diretamente observáveis.” (BORBA, 1996 apud ROCHA, 2003, p. 37) Nota-se que a definição de substantivo concreto remete-se diretamente ao extralinguístico e a questões perceptivas em relação a objetos. Como em *Categorias*, de Aristóteles, os nomes concretos representam as coisas/objetos do mundo, dessa forma ocorrendo uma confusão entre o empírico e o formal nas questões de formalização gramatical. Para finalizar a primeira etapa de análises semânticas e sintáticas dos nomes concretos, Rocha (2003) afirma que esses têm sintaxe e valência semântica paralelas aos nomes abstratos.

Após realizar todo esse percurso para demonstrar as características dos nomes abstratos e dos nomes concretos, seja do ponto de vista sintático ou semântico da teoria de valências, para caracterizar o que as gramáticas escolares e alguns estudos linguísticos oferecem como análise dessas mesmas subclasses, Rocha (2003), buscou analisar como algumas gramáticas de línguas francesa, espanhola e inglesa determinavam e caracterizavam as subclasses abstrato e concreto em relação direta ao que as gramáticas de Língua Portuguesa postulam.

Após essa apresentação, Rocha (2003) explica quais seriam os fatores potencializadores de concretização dos nomes abstratos da Língua Portuguesa. Para isso, a autora mostrou como fonte de análise a mescla de dois testes diferentes, os quais representam estudos de Bartning (1996), Defrancq e Willems (1996). Além desses testes, afirma que aplicará outros para os dados do português. Para tanto, eleger alguns testes⁶² que evidenciarão esse processo. Esses são:

- A. O verbo na frase inteira;
- B. O modificador adjetival;
- C. O suporte material;

⁶²Os testes aos quais Rocha (2003) faz referência a estudos de Inge Bartning (1996) e de Defrancq e Willems (1996), ambos sobre nominalização.

- D. Paráfrase aceitável do tipo [*ce que*] + V(verbo) base;
- E. Particularidades sintáticas dos deverbais concretizados;
- F. A combinação com ESTADO de *versus* UM TIPO de. (ROCHA, 2003, p.119)

Com o teste A, a autora observa as características do verbo do qual o item concretizado é argumento. Utilizando o teste B, investiga quais adjetivos ou locuções adjetivas evidenciavam a concretização dos nomes abstratos. Com o C, analisa como o nome *solução* adquiriu o traço [+concreto] ao mudar de significado e suporte. Ao usar o teste D, procura revelar os deverbais que, ao se fazer paráfrase de “ato de” para “aquilo que”, se concretizariam. Com o teste E, apresenta as particularidades como aposição, a qual faz com que um nome abstrato adquira um traço [+concreto]. Por fim, com o teste F, tenta mostrar que a relação de um deverbais com seus argumentos *estado de* ou *tipo de*, adquire o traço [+concreto].

Seguindo a descrição dos testes, Rocha (2003) faz a aplicação em 61 substantivos retirados de enunciados do Banco de Dados de Estudos Lexicográficos, do Jornal Folha de S. Paulo e outros fabricados pela própria autora. Todos os dados analisados pela autora são de derivação por sufixação, marca, segundo Rocha (2003), de substantivos abstratos.

Deve-se, retomar o fato de que o objetivo principal de Rocha (2003) é utilizar esses testes de concretização de nomes abstratos para estabelecer os fatores morfossintáticos-semânticos que favorecem a passagem do abstrato ao concreto⁶³ e, por fim, delimitar as acepções de entradas de nomes em um dicionário. Como exemplificações do trabalho realizado por Rocha (2003) foram escolhidos somente três exemplos, os quais são de derivação por sufixação /x-ção/⁶⁴ designados pela autora como concretização de um nome (*aplicação*), em seguida a concretização de um deverbais (*apresentação*) e, por último, contexto em que um termo (*alimentação*) adquire o traço [+concreto].

Observa-se, a princípio, que não são todos os testes que são aplicados nas situações enunciativas especificadas. Dessa forma, tem-se a impressão de que, a

⁶³ Se os dados fossem analisados pelo viés da TOPE, o objetivo seria identificar as marcas morfossintáticas das operações qualitativas e quantitativas que orientam a representação dos termos para estabilidade ou instabilidade. Da mesma forma, como se dariam os valores de nominalização, seja misto, nominal ou verbal.

⁶⁴ Ao observar as outras situações de sufixação e os exemplos ali expostos, notou-se que não há diferença na forma de análise ou nos resultados obtidos.

partir das situações selecionadas, delimitam-se quais os fatores potencializadores se “encaixariam” e que postulariam um processo de concretização.

A entrada do dicionário ficaria dessa forma, de acordo com Rocha (2003, p.143-145, grifos do autor):

aplicação *Nf* [concreto] **10** em costura, peça que se aplica sobre a roupa como adorno: *Trajava rico vestido preto, com aplicações douradas* (VB).⁶⁵

apresentação *Nf* [concreto] **11** documetno em que se recomenda alguém: *Entregou-lhe a apresentação. Valdemar recebeu o envelope, ficou hesitante* (BH); *não preciso levar apresentação nenhuma porque sou amigo de Israel* (GCS).

alimentação *Nf* [concreto] **09** conjunto de substâncias de que um indivíduo necessita para alimentar-se: *Era mais ágil do que ele e podia viver com alimentação mais parca* (APA) **10** alimento: *Provisões de uma quebra muito grande indicavam que o preço da alimentação poderia impulsionar a inflação* (FSP); *Hoje de manhã recusou receber qualquer alimentação* (AVA).

Para o termo *aplicação*, Rocha (2003) utilizou os testes A e B (verbo na frase inteira e modificador adjetival). Para tanto, a autora utiliza outros enunciados⁶⁶ que apresentem a mesma situação de “concretização”, retira os verbos relacionados nesses contextos, bem como os modificadores adjetivais que seguiriam o termo *aplicação*. Após a descrição dos contextos, os resultados das análises apontariam o que afirma Rocha (2003, p.152, grifos nossos):

O nome *aplicação* comporta-se, nos exemplos aqui arrolados, como um nome que se concretizou em função da presença dos verbos *reproduzir* e *adquirir*, nas acepções assinaladas. O adjetivo *dourada*, qualificador do nome *concreto*, *não-animado* que significa “da cor do ouro” e o Sprep “de tachas” são marcas linguísticas evidenciadoras do traço [+concreto] que o item adquire.

Mesmo aplicando os testes, o resultado final não se afasta da definição de substantivo concreto exposto pela própria autora, os que se referem a objetos do mundo são os substantivos concretos.

Em relação ao exemplo seguinte *apresentação*, somente o teste A (verbo da frase inteira) foi aplicado. A autora afirma que pelo exemplo dado “Entregou-lhe a

⁶⁵ Os números 10, 11 e 09 apresentados no início da acepção do dicionário referem-se a que entrada essas situações dos termos (*aplicação*, *apresentação* e *alimentação*) têm no dicionário. Não há identificação na tese das referências VB, BH, GCS, APA, FSP e AV, pressupõe-se que são as fontes dos dados retirados do *corpus* do banco de dados do Centro de Estudos Lexicográficos (CEL) da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara.

⁶⁶ Os enunciados referidos são Rocha (2003, p.151): [...] 1. elaborou com ela desenhos como de uma *aplicação* dourada que reproduzia o cabelo de uma mulher no ombro. 2. [...] ganha lavagem industrial para adquirir aparência destruída e *aplicação* de tachas.

apresentação. Valdemar recebeu o envelope, ficou hesitante” (BH)⁶⁷”, nota-se que o verbo, que indica ação-processo, ao selecionar como um dos argumentos um nome concreto e pelo fato de haver no primeiro enunciado uma referência anafórica ao termo envelope, faz com que o termo *apresentação* receba traços do tipo [+concreto].

Por fim, para o terceiro exemplo *alimentação*, Rocha (2003) aplicou três testes para demonstrar o contexto em que esse item adquire o traço [+concreto]. Os testes aplicados foram A, B e C, isto é, verbo da frase inteira, o modificador adjetival e o suporte material.

Para o teste A, o verbo utilizado é *usar*, o qual foi retirado do seguinte enunciado: “[...] relação em que um indivíduo usa restos da alimentação de outro [...].”(ROCHA, 2003, p. 144). Segundo a autora, pelo fato desse verbo que indica ação-processo ter como complemento a palavra *restos*, que significa parte de um todo, faz com que *alimentação* adquira o traço [+concreto].

Para o teste B, o modificador *vinda* utilizado no enunciado “[...] duas semanas de adaptação ao fuso horário japonês e alimentação vinda do Brasil [...]”⁶⁸ proporciona o mesmo fenômeno acima referido.

Do mesmo modo, o teste C, que traz o termo *cozinha* como suporte material, apresenta o enunciado “[...] foram para a cozinha garantir a alimentação dos pacientes”. (ROCHA, 2003, p. 146). Esse teste, segundo a autora, garante o fato de que o suporte material *cozinha* (locativo) faça com que o item adquira o mesmo traço.

Observa-se a partir dos exemplos acima que, tanto a gramática tradicional como a gramática descritiva, levantam a questão de transposição ou deslizamento/flutuação de classes ou tendências de um termo pertencer a uma subclasse ou outra e não dão conta das explicações desses fenômenos de linguagem que estão imbricados nessas questões de língua. Isso, pois as questões da gramática tradicional ou descritiva apresentam soluções lineares no âmbito da classificação estanque. E essa classificação polarizada, mesmo com a perspectiva de gradação apontada por Rocha (2003) apresenta ‘brechas’ semânticas, contextuais, extralinguísticas e/ou morfossintáticas que fazem com que alguns

⁶⁷ Rocha (2003, p.152).

⁶⁸ Ibidem (p.145).

termos substantivos, numa perspectiva classificatória, ora sejam concretos, ora abstratos.

Essas análises lidam com os dados como se todas as ocorrências fossem neutras, como se os critérios de classificação não influenciassem no resultado final de análise. Muitas vezes, a classificação gramatical parece um jogo de encaixar peças. Em sua maioria, as gramáticas não levam em conta a situação enunciativa, determinante no contexto gramatical.

Para Rocha (2003) em relação a essa problemática, isto é, de um termo tender para determinada classe ou subclasse, foram apresentadas uma série de análises feitas pela autora, bem como caracterizados alguns fenômenos de língua que interferem na mudança de classe de um termo. Portanto, vê-se a análise da língua, mas não se vê a análise da linguagem⁶⁹.

Os dados de Rocha (2003) e um outro olhar

Devido às últimas considerações; aos apontamentos de Rocha (2003) sobre uma gradação e/ou oscilação classificatória que não é apresentada de forma muito clara; e à apresentação de outros modelos linguísticos na seção seguinte deste trabalho, optou-se por retomar os exemplos de Rocha e estabelecer um diálogo entre os exemplares apresentados e a análise a partir da perspectiva da TOPE, para, justamente, pontuar uma diferenciação entre classificação polarizada e outro modelo linguístico.

Rocha (2003) relata o fato de o nome ser concreto ou abstrato estar intrinsecamente ligado a questões de enfoque ou grau do nome, variando de acordo com o contexto. Para tal afirmação, ela apresenta os seguintes exemplos:

- a. São Paulo tem muitos *cinemas*. – concreto
- b. Norma é atriz de *cinema*. - abstrato
- c. A transmissão da corrida estará regularmente no *ar*. - mais para concreto.
- d. Esta garota tem um *ar* esquisito. – mais para abstrato.⁷⁰ (ROCHA, 2003, p.18)

Ao comparar as situações (a) São Paulo tem muitos *cinemas* - e (b) Norma é atriz de *cinema* –, observa-se que a primeira marca que distingue as duas

⁶⁹ Faz-se essa ressalva, pois, como este trabalho é embasado pela TOPE, é importante considerar que, como afirma Culioli (2000), a linguística, portanto também os linguistas, devem ter como objeto tanto a língua como a atividade de linguagem.

⁷⁰ Os exemplos **a** e **b** são referentes ao enfoque, já **c** e **d** são relativos ao grau.

ocorrências de *cinema* é a marca de plural em (a). A segunda é a antecedência de uma marca qualitativa, no caso, o adjetivo *muitos* que o antecede dá certa especificidade apontando para uma delimitação subjetivada por um enunciador, pois se o interlocutor que expressou esse enunciado fosse questionado sobre quantos cinemas existem, ele poderia dizer um número específico. A terceira diferença é o contexto de locução prepositiva, ou seja, há a marca do determinante *de* (preposição) que antecede o nome *cinema* no enunciado (b). Essa marca juntamente à marca de plural faz com que o termo *cinemas* em (a) exprima uma suposta quantidade. Essa marca, por sua vez, pode se fragmentar e se tornar quantificável.

Além desse aspecto, inserindo o termo *cinemas* em uma família parafrástica, por meio de manipulações, é possível demonstrar que estes enunciados proliferaram essa mesma marca qualitativa, evidenciando que essa seria uma marca produtiva na Língua Portuguesa.

São Paulo tem muitos cinemas.

São Paulo tem poucos cinemas.

São Paulo tem uma grande quantidade de cinemas.

São Paulo tem uma pouca quantidade de cinemas.

São Paulo tem inúmeros cinemas.

São Paulo tem centenas de cinemas.

São Paulo tem milhares de cinemas.

Entretanto, ao se fazer o contraste desses exemplos com um enunciado como *Cinemas é o que não falta aqui*, observa-se que a ocorrência *cinemas*, apesar de ter a marca plural, diferentemente de apresentar o valor quantitativo como nos enunciados anteriores, aponta para um valor qualitativo. Percebe-se que nesse enunciado não há a realização de uma operação de extração, pois o termo *cinemas* não se remete a um grau de determinação quantificável e/ou numérica, mas sim, tem o propósito de determinar um conjunto ou classe, no caso, *cinemas* em contraste a qualquer outro conjunto relativo a espaços de entretenimento, como por exemplo, *teatros*.

Em relação ao item (b), Norma é atriz de *cinema*, o nome *cinema* está no contexto de locução prepositiva, além do fato de a expressão estar especificando

uma arte e não um lugar como na situação (a), podendo o termo *cinema* ser trocado por qualquer outro relativo ao campo das artes como *teatro*, *novela* etc., pois qualquer outro em seu lugar seria também abstrato.

Em relação ao enunciado (b), *atriz de cinema*, o SN $N1+prep.+N2$, em termos de operação de localização, *atriz* é o termo que introduz a forma de determinação, a qual faz com que seja possível atribuir a existência fornecendo uma delimitação qualitativa, por meio de uma operação de flechagem⁷¹, ao termo localizado *cinema*, neste caso antecedido por um determinante preposicional 'de'.

Na situação enunciativa (c), "A transmissão da corrida estará regularmente no ar", a partir de um olhar para uma análise de operações quantitativas e qualitativas da ocorrência de uma noção, a qual não se detém em escala de classificações, mas sim em aspectos dinâmicos que deixam marcas enunciativas, pode-se notar que há uma marca modal nesse enunciado de futuro hipotético *estará*. Assim sendo, podendo ser esta uma marca do possível e da existência. Como afirma Rezende (2011, p.2397), "o caminho modal e aspectual é o sulco pelo qual conseguimos transformar uma representação impossível em possível e vice-versa. É tal caminho também que leva à estabilização ou desestabilização da representação."

Nesse jogo de estabilidade-instabilidade de uma representação de uma noção, o que interessa para a TOPE não é a classificação ou deslizamento de uma classificação, ou ainda a abstração de um termo concreto ou a concretização de um termo abstrato, mas como afirma Rezende (2011, p.239)

para a nossa reflexão não interessa, pois, a polarização, mas o processo de construção de valores. E, nesse caso, não temos apenas dois valores, mas um contínuo entre a "existência de uma representação estabilizada" (nome) e a "instabilidade na construção da existência de uma representação" (predicado).

Temos um jogo de força entre "a existência da representação" e "a não-existência da representação". Temos um equilíbrio entre essas forças contrárias (que reflete a própria interlocução) e ora valores quantitativos são preponderantes (no caso da estabilidade decorrente da existência da representação), ora valores qualitativos são preponderantes (no caso da instabilidade na construção da existência da representação).

Ao se observar as ocorrências de uma noção em família parafrástica como em *São Paulo tem muitos cinemas*, nota-se que há, de fato, em um contínuo de

⁷¹ "Operação de determinação que consiste em conferir uma especificidade qualitativa a um conjunto de elementos extraídos de uma classe ou uma quantidade determinada ou a uma classe inteira". (GROUSSIER, M. L *et alii*, 1996, p.82)

ocorrências de uma noção, de acordo com a situação enunciativa, o reflexo de ora valores quantitativos preponderantes, ora valores qualitativos preponderantes.

Observando o exemplo (d), Esta garota tem um *ar* esquisito, é importante sempre considerar as marcas que antecedem ou que vêm após o nome em uma estrutura SN. No caso, há um artigo indefinido que antecede o termo *ar* e um especificador qualitativo, no caso, um adjetivo, que segue a ocorrência em questão. Levando em consideração, especificamente, a relação do artigo indefinido nas operações de determinação⁷², nota-se que a *estrutura artigo indefinido + nome denso + especificador*, tem influência na instabilidade da ocorrência, fazendo com que a ocorrência da noção tenha, pela junção das duas marcas, uma determinação qualitativa.

Ainda em relação ao artigo indefinido esse “[...] atua como um qualitativo que se manifesta em uma operação de diferenciação marcada pelo especificador (LIMA, 1997, p. 209)⁷³.” Dessa forma, a falta de uma marca enumerativa (característica da propriedade denso⁷⁴) em conjunto com duas marcas, poderia apontar para uma variação de fixação do termo *ar* em uma determinada classificação abstrata, fazendo com que Rocha (2003) apontasse para mais abstrato e não propriamente abstrato.

Essas variações descritas demonstram que há momentos em que não existe possibilidade de fixação classificatória de um termo em uma classe determinando-o imutável e rígido. Nessa ou em todas as situações enunciativas possíveis, haverá sim, momentos de instabilidade, de indeterminação e variação em que o termo tenderá à concretude ou à abstração como apontado pela autora.

Retomando as questões de análise e processo de abstração de um nome, Rocha (2003) apresenta fatores como enfoque e grau que podem influenciar na variação ou gradação da classificação de um termo que ora seja abstrato, ora seja concreto. Afirma que há alguns contextos fixos como locuções prepositivas e adverbiais que dariam condições para abstração dos nomes. Outro aspecto de processo de abstração, ou chamado pela autora de operação abstrativa, é o fato da

⁷² Especificamente este estudo faz menção à tese de doutoramento de Lima (1997), *O artigo no processo de construção referencial: as operações de determinação e indeterminação*.

⁷³ Essa citação foi retirada de Lima (1997, p.209). Lima é autora da tese de doutorado *O artigo no processo de construção referencial: as operações de determinação e indeterminação*. Faz-se relevante esta menção, pois como é um estudo embasado pela TOPE, suas considerações corroboram a análise acima realizada.

⁷⁴ Para a TOPE, a propriedade denso de uma noção refere-se a propriedades qualitativas que são determinadas fora da noção para se construir uma determinação quantitativa.

utilização de metáforas e metonímias com nomes concretos. Estes quando utilizados em linguagem figurada apontam para uma abstração. Os exemplos deste fenômeno dados por Rocha com base em Borba são:

A Embrafilme é uma *cloaca*. (= sordidez)

Pão aumenta 33%. (= o preço do pão)

Ministros da *área* econômica. (= setor) (BORBA, 2003, p.19 apud BORBA, 1996),

Para a TOPE não há distinção nas operações de linguagem entre a utilização denotativa ou conativa de um termo, por isso, o olhar para esses exemplos deve ser direcionado para outros aspectos. Desse modo, utilizando os exemplos acima para ilustrar, por meio da TOPE, que o trabalho de linguagem para denotação e conotação é o mesmo, vê-se a seguir que, em termos de localização de um esquema de *lexis* </Embrafilme/ ser /cloaca/>, o relator *ser* atribui uma propriedade de existência em relação ao termo Embrafilme.

Há ainda nesse enunciado uma marca que é a presença do artigo indefinido que antecede o termo *cloaca*, o qual se dá como um qualitativo em função da predicação sobre esse mesmo termo, pois nesse enunciado específico não apresenta o caráter de individualização em relação a qualquer outro “órgão” de um ser, nem opera como extração em relação a um possuidor. Sendo assim, mais uma vez há marcas qualitativas preponderantes que antecedem ou que precedemos termos.

Ao observar o segundo exemplo *pão aumenta 33%*, nota-se que não há artigo precedente ao termo *pão*, sendo assim, observa-se que essa ausência aponta uma atemporalidade e essa “[...] abre espaço para o artigo zero [...] e este marca uma varredura em relação à espécie⁷⁵.” Dessa forma, quando dizemos *pão aumenta* significa que todo e qualquer pão aumenta 33%, não importando qual pão e em qual tempo. Além disso, o artigo zero marca uma operação qualitativa e como se vê nos exemplos anteriores, a operação qualitativa é recorrente no processo de construção de uma ocorrência de caráter abstrato.

No último exemplo da série, *Ministros da área econômica. (= setor)*, constata-se a existência de artigo zero que antecede um termo com marca de plural, no caso

⁷⁵ Lima (1997, p.205-206), autora da tese de doutorado *O artigo no processo de construção referencial*.

o termo *ministros*. Nesse enunciado não há uma delimitação quantitativa explícita, podendo significar a totalidade de um conjunto. Há ainda, a questão da atemporalidade que provoca uma incompatibilidade para individualizações de ocorrências. Assim sendo, inserindo a marca plural, mas sem o artigo antecedente, não se especifica um determinado ministro e, ao não se especificá-lo, pode-se afirmar que o artigo zero apresenta uma operação de varredura e a marca de plural uma indeterminação.

Em relação ao fenômeno da concretização Rocha (2003) apresenta como características do fenômeno a retração com especialização e a derivação de abstratos. Para a primeira situação Rocha (2003, p.19, grifos nossos), apresenta:

O *enchimento* das mangas do vestido durou duas horas. – nome destacado é abstrato: ação de.

O *enchimento* da manga esquerda caiu logo. – nome destacado ‘concretizando’, pois o termo *enchimento* equivale a estofa, uma vez que a ação de encher se retrai, especializando-se em ação de aplicar estofa, concretizando-se em estofa.

Mais uma vez, ao olhar esses dados pelo viés da TOPE, nota-se que algumas marcas⁷⁶ qualitativas apontam para a instabilidade de representação do nome. Observando os exemplos acima relativos ao termo *enchimento*, constata-se que o primeiro enunciado apresenta uma espessura temporal expressa pelo verbo *durou*, com a marca de imperfectivo, a qual não determina um ponto fixo no tempo, causando certa instabilidade de representação,⁷⁷ orientando o termo para uma representação mais predicativa.

Em relação ao segundo exemplo, a expressão *da manga*, que segue o termo *enchimento*, perde a marca plural, retirando a ideia generalizante do exemplo anterior. Outras marcas a serem observadas é a marca modal e aspectual apresentadas nesse segundo enunciado. A marca modal de passado, ou seja, uma ação já realizada e acabada expressa pelo verbo *caiu*, bem como a marca aspectual *logo* da expressão *caiu logo* fixam um ponto de tempo, orientando para uma representação mais estável, apontando para um caso de nominalização nominal do termo *enchimento*.

⁷⁶ Para a análise da construção das representações será necessário analisar como as marcas (traços das operações mentais) geram as significações dos nomes.

⁷⁷ As definições e explicações acerca de instabilidade e estabilidade de representações, bem como sobre nominalização e seus valores misto, verbal e nominal, serão esclarecidas neste mesmo capítulo a seguir, no tópico Substantivo abstrato e concreto – um caso de nominalização.

Em suma, são várias marcas nesse enunciado mostrando um valor ambíguo que o termo *enchimento* pode ter, isto é, ora com valor predicativo, ora nominal. Ao invés de se fazer como a autora, ou seja classificar o termo baseada exclusivamente em questões extralinguísticas, prefere-se, pelo viés da TOPE, observar os fenômenos relacionados à estabilidade ou instabilidade de representação de uma noção; tanto indicando especificidade, existência, ponto fixo no tempo com o perfectivo expresso pelo verbo *caiu*, orientando para uma estabilização, fixação de tempo e espaço de uma noção, quanto apontando para uma instabilidade de representação, ou seja, com uma duração de tempo, *durou*.

As marcas citadas demonstram os processos diferentes de construção de uma classificação de um termo, que para Rocha (2003) é considerado concreto em oposição ao exemplo anterior, considerado (abstrato).

Tendo em vista a segunda situação de concretização mencionada por Rocha (2003), a derivação, seguem dois exemplos citados pela autora:

Plantar > planta > plantação > plantio
(concreto) (conc/abst.) (abstrato)
Ferir > ferida > ferimento
(concreto) (abst./conc.)

Em relação aos termos acima apresentados e a situação de concretização expostos por Rocha (2003), faz-se necessário, ao transpor esses exemplos para uma análise dinâmica como para a TOPE, pensar em situações de contextos encaixantes possíveis, para a determinação mencionada, uma vez que a autora menciona o aspecto de instabilidade de classificação e não necessariamente concretização dos termos *plantação* e *ferimento*. Somente situações enunciativas, com as suas devidas marcas morfossintáticas é que demonstrarão a construção, por meio de operações qualitativas e quantitativas, do processo de estabilização de uma noção.

Outro aspecto sintático mencionado pela autora é o fato de certos modificadores, como qualificadores, por exemplo, auxiliarem a identificar se o nome abstrato possui valor nominal ou verbal. Rocha (2003) sugere que um qualificador de nome concreto, como o adjetivo *estreito*, aponta para a concretização de um termo abstrato. Usando os exemplos de Borba (1996), a autora destaca o fenômeno da concretização, mostrando a diferença entre usar os adjetivos *rápida* e *estreito* para qualificar o nome abstrato *entrada*:

Aquela entrada *rápida* de Leo (na sala).

Aquela entrada *estreita* no parque. (BORBA, 1996 apud ROCHA, 2003, p. 30, grifos nossos).

Mais uma vez, ao se buscar as marcas de construção da representação dos nomes, observa-se que em ambos os exemplos há marcas comuns como o termo que antecede *entrada*, que é o mesmo, no caso, o determinante *aquela*. Além desse fato, os dois termos que seguem o termo *entrada* são marcas de delimitação qualitativa. Entretanto, no primeiro exemplo, o termo *rápida* é uma marca aspectual em relação ao termo *entrada*, orientando, assim, um valor predicativo para a noção. Por outro lado, no caso do termo *estreita*, especificando o tipo de entrada, em um esquema de *lexis* </entrada/ ser /estreita/>, há um verbo implícito nessa relação, fato que demonstra que o qualificador *estreita* é o termo localizado de *entrada*, além do fato de se apontar que a nominalização tem um valor nominal, possuindo um ponto fixo no tempo e como locativo *no parque*, um ponto fixo no espaço. Assim, essas seriam marcas que mostram diferentes processos de construção de sentido do termo em comum.

Ainda do ponto de vista sintático, Rocha (2003) indica que o nome abstrato não deve ser rotulado como indicador de ação, estado ou processo, mas sim, deve ser analisado dependendo do contexto em que se encontra. Desse modo, ela apresenta exemplos de um mesmo nome abstrato que ora é considerado ação, ora resultado de ação vinculada ao aspecto perfectivo. como pode ser visto nos casos a seguir :

A *nomeação* do novo secretário será na próxima semana. – ação de ato futuro.

A *nomeação* do novo secretário não agradou ninguém. – resultado.

Estavam ali para a *solução* do ministério. – ação.

O crime da rua Cuba ainda não teve *solução*. – resultado. ROCHA, 2003, p. 32, grifos nossos)

Nota-se que Rocha (2003) mostra insatisfação com as definições e com o formato classificatório da gramática descritiva em relação ao substantivo abstrato. A autora aponta que as classificações ação, estado e processo não são suficientes para explicar a variação do termo *nomeação*, por isso, destaca outra marca, como aspecto. De acordo com a TOPE poderia atuar de diferentes maneiras em uma classe de ocorrências de uma mesma noção, indicando uma significação mais

aproximada ou mais distanciada do centro atrator de uma noção para cada ocorrência⁷⁸, fazendo com que o resultado final em cada enunciado seja diferente.

Nos exemplos pela caracterização de nominalização nominal, verbal e mista⁷⁹ dada pelos estudos de Rezende (2001, 2002, 2008, 2010, 2011), observa-se que no primeiro enunciado existe um valor misto, apontado, inicialmente como tal por uma instabilidade de representação instaurada devido à marca de futuro, orientando o processo ou estado para uma situação incompleta ou que está por vir. Desse modo, podendo afirmar que esse enunciado apresenta uma orientação predicativa. Entretanto, ao fixar um tempo com o contexto encaixante posterior *próxima semana*, caracteriza o termo *nomeação* como uma nominalização de valor misto. Já o segundo enunciado, com a asserção negativa além da marca de perfectivo, demonstrando um processo finalizado, fixa um ponto no tempo e espaço, demonstra uma representação mais estável, caracterizando assim, o termo *nomeação* como uma nomeação nominal.

Do mesmo modo, em relação ao termo *solução*, a diferenciação entre ação e resultado dada aos exemplos é insuficiente para explicar a divergência de representação do mesmo termo em enunciados diferentes. Como no caso anterior, o exemplo determinado como ação tem uma nominalização de valor misto, possuindo ponto fixo no espaço orientado pelo locativo *ali*. Entretanto, a modalidade do imperfectivo, expressa pelo verbo *estavam*, abre uma espessura temporal, não determinando assim um ponto fixo no tempo, apresentando, assim, um caráter ambíguo de representação.

O último exemplo por sua vez também apresenta instabilidade de representação, mas, diferentemente do exemplo anterior, é a marca modal *ainda não* que aponta para um valor de nominalização verbal.

Em relação aos *nomes abstratos de ação ou processo*, a autora afirma que esses são provenientes de radicais verbais combinados ou não com sufixos. Por exemplo: “abstrato de ação: tosse, fuga, fala, gemido” e “abstrato de processo: gozo, queda, sonho, sono” (ROCHA, 2003, p. 33).

⁷⁸ Rezende (2008) ao descrever as relações predicativas e enunciativas em enunciados com nominalização explícita o caso de um enunciado que tem a situação mista entre o caráter nominal e o caráter verbal de uma nominalização, o que poderia ser aproximado à situação do termo *nomeação* e às situações enunciativas elencadas por Rocha (2003). O caráter misto da nominalização será retomado no item nominalização.

⁷⁹ As devidas explicações e definições acerca dos estudos de Rezende sobre nominalização, bem como a explicação dos valores nominal, verbal e misto das mesmas serão detalhados no item a seguir deste mesmo capítulo.

Observa-se que para a TOPE não se pode levar em consideração somente uma lista de palavras ou fragmentos isolados para análise. É necessário que haja um enunciado, com suas devidas marcas morfossintáticas, para a determinação da representação de qualquer termo

Considerando o fenômeno das nominalizações, Rocha (2003, p.36), faz uma ressalva em relação aos nomes abstratos, dizendo que “[...] a falta de correspondência termo a termo entre nome abstrato e o verbo/adj. de origem se deve a expedientes semânticos tais como expansão e retração de traços de especialização de sentidos.”⁸⁰ Como exemplos a autora lista:

Expansão por concretização: *Entrada* da chácara; uma *batida* de limão.

Expansão por animação: Pedro foi o *contentor* (= animador) da discussão.

Expansão por reorganização de traços: A Shell é uma *organização* (= empresa) holandesa; ou neste mês a TV apresentará muitas *atrações*. (= divertimentos)

Esses exemplos de expansão por concretização são simples fragmentos *N de N*, os quais de forma descontextualizada não possuem valor de análise para a TOPE, dessa forma, seria necessário um contexto encaixante. Nota-se que a autora designou todos os exemplos acima como sendo abstratos de ação ou processo, tentando de alguma forma, forçar que os exemplos se encaixem na sua definição de nominalização.

2.2.3 Modelos linguísticos e a relação nomes e verbos – Clairis, Tchekoff e Rezende

Considerando-se o fato de que neste capítulo é proposto um roteiro de análises dos nomes, mais especificamente dos substantivos abstrato e concreto, por um viés linguístico, optou-se em citar alguns estudos relativos à oposição verbo-nominal do livro *Modèles linguistiques*, os quais têm como um dos objetivos mostrar outras formas de análise a essa oposição que não a análise gramatical tradicional.

⁸⁰ Para Rocha (2003) expansão ocorre quando o valor semântico de um elemento origem se irradia, ocorrendo concretização, animação ou reorganização de traços. Por especialização, a autora relata que os valores semânticos de verbo ou adjetivo se traduzem por nomes abstratos específicos, por exemplo: “*oferecer ajuda* tem-se *oferecimento de ajuda*. Para *oferecer* pão e vinho, *ofertório* (de pão e vinho). Para *oferecer bom preço*, *oferta de bons preços*.”

Essa relação torna-se relevante nessa análise, uma vez que, por meio de estudos de textos de Rezende (2001, 2002, 2008a, 2008b, 2010, 2011) sobre nominalização, constatou-se que alguns questionamentos lançados pela autora em seus textos indicam caminhos para análise dos fenômenos linguísticos relacionados ao estudo da representação – construção do significado de nomes, por meio de operações qualitativas e quantitativas a partir de ocorrências de noções em enunciados diferentes. Pelo viés da TOPE, nessa relação de representação, buscam-se valores de orientação nominal ou predicativa de acordo com as marcas morfossintáticas do enunciado, bem como em relação ao contexto e em relação às marcas aspecto-modais.

Vale ressaltar que essa classificação abstrato e concreto, de acordo com a teoria aqui assumida, é inadequada, já que ignora que as significações só se resolvem na construção do enunciado, não podendo ser estabelecidas no léxico da língua. Dessa forma, pode-se ponderar a partir dessa teoria, que a forma de se estabilizar representação de uma noção (sabendo-se que a TOPE não é uma teoria classificatória) estaria, no processo de enunciação, sendo direcionada pelas operações de quantificação e qualificação, usadas para a construção da ocorrência de uma noção.

Após leituras realizadas sobre a história dos substantivos em algumas gramáticas ocidentais, nota-se que a tradição greco-latina formatou o modo de se analisar gramaticalmente todas as línguas indo-europeias. Todas, sem exceção, incluindo Port-Royal, como afirma Auroux (1984), funcionam de tal forma que buscam mostrar regularidades de forma, uso e função, as quais seriam válidas em todas as línguas.

Essa visão etnocêntrica, que se perpetuou pelas gramáticas ocidentais, faz com que alguns professores e linguistas sejam, como afirma Rezende (2001, p.107),

[...] incapazes de imaginar flexões verbais, por exemplo, que contornam uma noção, geralmente marcas aspectuais, modais, marcas de número e de pessoa e que lhe dão a vestimenta de verbo, possam em, outra língua, ser afixos, por exemplo, e estar na linearidade da expressão verbal, antes do que costumamos chamar de radical. Rezende (2001, p.107),

O mesmo ocorre para os nomes, como afirma Rezende (2001), muitas vezes designamos um termo como substantivo por causa de marcas morfossintáticas estabilizadas e conhecidas da língua.⁸¹

2.2.4 A oposição nome e verbo – Clairis

Clairis (1984) ressalta o fato de que essa oposição verbo-nome e todos os outros conceitos definidos no nível linguístico, após Saussure e o legado da linguística geral, deveriam ser validados de alguma forma em todas as línguas analisadas. Entretanto, como não o são e como há outros fenômenos que se diferenciam das línguas indo-europeias, foram elaborados outros termos especificadores para dar conta de uma série de particularidades dessas línguas não indo-europeias,

Um desses fenômenos, como diz Clairis (1984), é a própria oposição verbo-nominal, a qual merece uma série de esclarecimentos. O autor faz um percurso pela definição greco-latina dessa oposição, perpassando os questionamentos sobre verbo e nome levantados por Platão, Aristóteles, Dionísio o Trácio, chegando à conclusão de que “[...] de uma parte, nome e verbo são termos ancorados na língua grega e que, de outra parte, estamos longe da antiguidade e do consenso que se concerne sobre sua definição (CLAIRIS, 1984, p. 25).”.

Todavia, como o autor também menciona, apesar do peso da tradição, os teóricos devem se esforçar para redefinir os termos em concordância com uma teoria dada.⁸² Clairis (1984) também constata que as observações das línguas podem facilmente demonstrar que as unidades significativas de uma língua não possuem o mesmo comportamento em todas as outras.

No que tange às classes verbo e nome, o autor afirma que verbo é uma classe ou classes que têm como vocação exclusiva ser empregado como predicado⁸³, porém, não há impedimentos de que outras classes possam ser empregadas como tal. Da mesma forma não há equivalência automática entre

⁸¹ Tais marcas como menciona Rezende (2001) são sufixos flexionais como gênero ou número, bem como artigos, pronomes, numerais ou demonstrativos que estão contíguos aos nomes.

⁸² Neste caso o autor se refere à linguística estruturalista e funcional de Martinet.

⁸³ Desse modo, o autor cita uma invariância das línguas.

predicado e verbo. Em relação ao conceito nome, sua utilização não teria outro sentido senão de uma classe verbal que foi identificada.

Na sua conclusão, Clairis (1984) pontua que o problema da oposição verbo-nominal é relativo à identificação das classes sintáticas de uma língua.

2.2.5 Tonga ou tonganês – uma língua sem a oposição verbo-nominal - Tchekoff

Diferentemente das línguas indo-europeias, o idioma tonganês não apresenta a oposição verbo-nominal. Tchekoff (1984) afirma que nessa língua a clivagem se faz de um lado com o peso do léxico, monemas suscetíveis a ter funções diferentes de acordo com o contexto; por outro, alguns morfemas gramaticais unifuncionais, por exemplo, as quatro modalidades de tempo, ou ainda os indicadores de função nominal, como também o apresentador *ko*, o qual será mencionado adiante.

O autor afirma que esse fenômeno se aplica nessa língua uma vez que

O mesmo monema pode ser <nome> ou <verbo> de acordo com a função que ele assume no enunciado *hic et nunc*. Se, por exemplo, ele é precedido por uma modalidade temporal, ele será um predicado, que chamaremos de verbal – seja <verbo>. Se, ao contrário, ele é precedido por uma modalidade dita <nominal>, que pode ser traduzida por um artigo definido, ou por um adjetivo possessivo, este mesmo monema será, então, um <nome>. (TCHEKHOFF, 1984, p. 125, tradução nossa)⁸⁴

Desse modo, o autor declara que nessa língua não há categorias gramaticais, mas, sim, uma proximidade de classes funcionais. Tchekhoff (1984) ilustra esse caráter funcional com o exemplo da unidade *si'i* que, ao seu ver, não seria traduzível em francês, nem compatível a nenhuma categoria gramatical distintiva de qualquer outra língua. Uma vez que, segundo o autor, para essa unidade não há por que se privilegiar a sua tradução como verbo ou nome, já que a unidade também pode ser um adjetivo ou advérbio.

O autor exemplifica a utilização de *si'i*, em uma situação descontextualizada, afirmando que essa unidade corresponde, em geral, a uma noção de “ser pequeno”.

⁸⁴ Trecho original em francês: Le même monème peut être <nom> et <verbe> suivant la fonction qu'il assume dans l'énoncé *hic et nunc*. Si par exemple Il est précédé d'une modalité temporelle, Il sera prédicat que nous appellerons verbal – soit “verbe” - ; si, au contraire, Il est précédé d'une modalité dite <nominal>, traduisible par l'article défini, ou par un adjectif possessif, ce même monème sera dit <nom>.

Como pode ser observado nos exemplos a seguir, retirados do estudo de Tchekhoff (1984, p.125):

(1) <i>Na'e</i>	<i>si'i</i>	<i>'a</i>	<i>e</i>	<i>pepé</i>
Passado	Pred. Verbal	indicador 1º actante	<o>	<bebê>

“O bebê era pequeno.”

(2) <i>Na'e</i>	<i>kai</i>	<i>'a</i>	<i>e</i>	<i>pepé</i>	<i>si'i</i>
Passado	<verbo>	1º actante	<o>	<bebê>	adj. <pequeno>

“O pequeno bebê comeu.”

(3) <i>Na'e</i>	<i>kai</i>	<i>si'i</i>	<i>'a</i>	<i>e</i>	<i>pepé</i>
Passado	<verbo>	<pouco>	1º actante	<o>	<bebê>

“O bebê comeu pouco.”

(4) <i>Na'e</i>	<i>kai</i>	<i>'a</i>	<i>e</i>	<i>si'i</i>
Passado	<verbo>	1º actante	<o>	nome <pequeno>

“O pequeno comeu.”

De acordo com os exemplos acima, o autor demonstra que em (1) *si'i* é predicado verbal, em (2) é uma função de determinante adjetival, em (3) determinante adverbial e em (4) um nome. A partir dessas considerações, Tchekhoff (1984) passa a elencar situações em que em função de predicativo verbal, os lexemas se dividem em verbos compatíveis com dois actantes (agente da 1ª pessoa) e em verbos incompatíveis com a função agente. Por outro lado, também apresenta lexemas em função de nome que se tornam predicados quando o sintagma **artigo + nome** é precedido por um apresentador *ko*. O exemplo abaixo foi retirado de Tchekhoff (1984, p.126)

Ko e kai

“se tornar art. definido ?⁸⁵
predicado”

“Há alimento./ Existe alimento.”

⁸⁵ Não há no texto de Tchekhoff (1984) a tradução ou qualquer outra indicação para a unidade *kai* nesse exemplo.

Em seguida, apresenta os dois tipos de predicados. O autor demonstra que, diferentemente do que acontece no francês, o tempo e aspecto não têm uma determinação previsível sobre os actantes. Outro fenômeno relatado por Tchekhoff (1984) é o fato de os pronomes pessoais carregarem a função de agente ou paciente nos enunciados. Sendo esses:

	Agente	Paciente
1ª pessoa	<i>ku/ou</i>	<i>au</i>
2ª pessoa	<i>ke</i>	<i>koe</i>
3ª pessoa	<i>ne</i>	<i>ia</i>

Entretanto, há uma exceção nessa proposição dos pronomes, apresentada pelo próprio autor quando ele afirma que o pronome de 3ª pessoa não representa nem agente nem paciente, mas funciona como os nomes. Para encerrar as características de uma suposta classe verbal, o autor afirma que o predicado verbal é compatível com o tempo e aspecto, mas, quando acompanha um nome, esse também pode apresentar uma disponibilidade para a voz, o que, por sua vez, não é considerado como um recurso funcional útil do viés pragmático, mas, sim, considerado um perigo de ambiguidade.

Ao final de seu texto, Tchekhoff (1984) ainda aponta a questão de verbos de cópula da língua tonga, afirmando que se nas línguas indo-europeias a cópula pode ser definida como uma unidade que liga outras unidades normalmente incompatíveis, como por exemplo, no francês a ligação entre um pronome e um adjetivo atributo “*Il...gentil*”; em tonga a cópula é uma unidade que liga modalidade temporal e um sintagma nominal. Exemplo retirado de Tchekhoff (1984, p.130)

<i>Na'e</i>	<i>'iai</i>	<i>'aeka</i>
Passado	cópula	1º actante

“Isso era um carro. Havia um carro.”

Considerações finais

Serão retomados alguns aspectos vistos até agora neste capítulo referentes às perspectivas estudadas. Foi constatado que, apesar de o foco de Longo (2000) não ser a análise específica dos substantivos abstrato e concreto, a autora “traz à tona” alguns questionamentos relevantes em relação à classificação como, por exemplo, o fato de que nomes não necessariamente designam coisas, mas também podem caracterizar ou qualificar. Características que destoam do que gramáticas tradicionais desde as primeiras versões assumem como definição da classe de substantivos.

Outro aspecto interessante apontado pela autora é, mesmo utilizando critérios de propriedades de classes, mencionar a instabilidade de classificação de termos, afirmando que haveria uma gradação entre uma classe e outra e não somente classificações estanques e polarizadas. Entretanto, não retoma nem discute com maior detalhamento e aprofundamento teórico essa gradação. A autora simplesmente assume que quanto mais características de uma classe determinado termo possuir, assim então será classificado. Apesar de se ater a esse tipo de análise, a autora afirma que é imprescindível a análise caso a caso, ou seja, assim como o é para a TOPE, Longo (2000) também apresenta a importância da situação enunciativa para a análise de um fenômeno linguístico.

Há ainda outra afirmativa de Longo (2000) que faz com que se reflita a respeito da classificação gramatical: o aspecto de se elaborar roteiros com parâmetros de descrição gramatical. Na perspectiva teórica assumida, apesar de ainda se misturar o empírico e o formal como parâmetros de análise e descrição, a autora leva até as últimas consequências o roteiro linguístico descrito, diferentemente do que é apresentado pelas gramáticas tradicionais, bem como gramáticas escolares, que apelam somente para parâmetros extralinguísticos ou para efeitos de memorização de “regras”, muitas vezes sem sentido, para se encaixar termos diversos nas classes gramaticais existentes.

Pode-se afirmar que em Rocha (2003) ao fazer esse tipo de análise acima exposta, não se enxerga quais são as marcas de linguagem que generalizariam esse fenômeno de “concretização”, de fato, não se buscaria um fenômeno de concretização, mas sim como se daria a representação, por meio de operações

qualitativas e quantitativas de um mesmo termo em enunciados diferentes. Pelo viés da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, nessa relação abstrato e concreto, buscam-se valores de orientação nominal ou predicativa de acordo com as marcas morfossintáticas do enunciado, do contexto encaixante e das marcas aspecto-modais.

A análise mencionada por Rocha (2003) tende a fazer com que o analista fique selecionando testes para poder explicar determinada situação e não dá ferramentas metodológicas de generalização de análise de um fenômeno que, de acordo com a quantidade de dados da autora, é altamente produtivo na língua portuguesa. Além do fato de a autora ainda, como as gramáticas tradicionais, misturar o empírico e o formal para as explicações de língua.

Rocha (2003) demonstra, por meio de suas análises, a migração de subclasses para que, de alguma forma, consiga ter mais segurança na continuidade de uma classificação estanque. Mesmo que superficialmente tenha apontado para algumas marcas linguísticas de variação e instabilidade de classificação, que são mais importantes do que a classificação *per se*, a determinação classificatória lhe permite criar novas acepções em entradas de dicionários, que é seu objetivo final.

Constata-se que a cada termo selecionado que “se concretiza” empregam-se determinados tipos de testes e não há, de forma aparente, uma regra ou lógica para aplicação de alguns e não de outros. Os testes parecem ser aplicados de acordo com os exemplos selecionados e não o contrário. De uma forma ou de outra, esses testes tentam caracterizar uma terceira subclasse de substantivos, ou seja, aqueles que em determinadas situações que podem ser testadas, se concretizam. Outra informação importante a respeito das análises de dados da autora é o fato de em nenhum momento da análise, Rocha (2003) colocar, para fins de comparação das situações enunciativas e dos contextos, uma situação enunciativa em que um termo considerado abstrato, evidenciasse a sua não-concretização, demonstrando uma exceção ou variação na classificação proposta. Situação similar a essa mencionada só é apresentada pela autora no anexo de seu estudo, mas não há nenhuma consideração contextual ou análise.

Observa-se, tomando por base estudos de Auroux (1984), Clairis (1984), Tchekhoff (1984) que a relação verbo-nominal até o surgimento da linguística sempre teve o olhar analítico baseado na visão etnocêntrica indo-europeia. Quando os primeiros estudos gramaticais tiveram como objetivo descrever outras línguas que

não o Latim, objetivavam a descrição e funcionamento dessas línguas a partir do que já estava instituído como norma gramatical, não procurando exceções, mas sim, achatando toda e qualquer variação existente.

Após o advento da linguística como ciência, as pesquisas de línguas não europeias fizeram com que os estudiosos elaborassem conceitos e termos que pudessem descrever a peculiaridade dessas línguas. Dentre essas peculiaridades está a oposição ou a falta de oposição verbo-nominal em algumas línguas.

O francês, assim como o português, apresenta essa oposição bem aparente como classes distintas, as quais têm marcas morfossintáticas que a distinguem. Entretanto, como apresentado pelo estudo de Tchekhoff (1984), a língua Tonga não faz a distinção verbo-nominal pela oposição de classe, mas sim pela função exercida por certos monemas em situações enunciativas distintas.

O que se pode observar é que, tanto na Língua Portuguesa, como na língua Tonga ou na Língua Francesa, se o foco e o aparato metodológico forem resultantes da busca da forma, da mera descrição classificatória ou funcional, em que unicamente a língua é o centro do estudo, buscar-se-á somente uma lista das variações, e não haverá preocupação com as invariâncias de linguagem.

2.2.6 Substantivos abstratos e concretos – um caso de nominalização - Rezende

Para se falar da análise linguística dos substantivos como um caso de nominalização, tendo como base teórica a TOPE, faz-se necessário expor qual é o objeto da linguística segundo essa teoria. Portanto, para Culioli:

[...] a linguística tem por objeto a linguagem apreendida através da diversidade das línguas (e dos textos), minha opinião é que se deve construir uma relação entre a atividade de linguagem e a teoria de suas configurações de representações que são os textos de uma língua dada. (CULIOLI, 1984, p.242, tradução nossa)⁸⁶

Dessa forma, deve-se ter em mente, mais uma vez, que o objeto desse estudo não é a análise das subclasses gramaticais dos substantivos abstrato e

⁸⁶ Trecho original em francês: [...] Vous connaissez peut-être ma définition de la linguistique comme ayant pour objet le langage appréhendé à travers la diversité des langues (et des textes); ma position est qu'il faut construire une relation entre la théorie de l'activité de langage et la théorie de ces configurations de représentants (de représentations) que sont les textes dans une langue donnée.

concreto, mas o objeto é o funcionamento, ou melhor, as operações de linguagem que deixam marcas na língua, fazendo com que, em determinadas situações enunciativas, um mesmo termo seja referenciado ou representado de forma diferente. Também não é objeto a criação de uma nova classificação, por meio de operações qualitativas e quantitativas, para se tentar homogeneizar um padrão ou uma norma/receita de operações, as quais seriam responsáveis pela classificação gramatical, mas, sim, demonstrar que a linguagem é dinâmica, que as categorias padronizadas das gramáticas tradicionais e das gramáticas escolares, de fato, não “dão conta” desse dinamismo e da heterogeneidade de fenômenos de língua. Esses fenômenos são achatados, ou por vezes limados das análises, para caberem em uma determinada classe homogênea.

A heterogeneidade de fenômenos é fato em qualquer língua, Culioli (1984) afirma que a grande dificuldade “[...] quando se teoriza a relação entre linguagem e língua é que se articulam fenômenos heterogêneos [...]”⁸⁷, podendo haver duas formas de se lidar com isso. A primeira, de uma forma estruturalista, seria esvaziar e reduzir esses fenômenos; a segunda, como afirma o autor, consistiria em homogeneizar sem precauções, “[...] sob o pretexto da coerência, a estabilidade de uma univocidade, confundindo homogeneização com achatamento” (CULIOLI, 1984, p. 243). Entretanto, para a TOPE, o problema é criar uma articulação entre os domínios heterogêneos e a homogeneidade das representações metalinguísticas para que não se reduza a complexidade desses domínios.

Desse modo, ao se pensar nas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, torna-se necessário fazer que os alunos, nas aulas ditas de gramática ou de análise linguística (como rotulado em alguns livros didáticos e nos PCN), sejam instigados intelectualmente a refletir sobre essa heterogeneidade de fenômenos, os quais permeiam as produções textuais e as atividades gramaticais elencadas em gramáticas didáticas.

No entanto, antes de se chegar a esses questionamentos de ensino de língua, o caminho que deverá aqui ser percorrido, necessita de apontamentos acerca de outros estudos linguísticos, mais especificamente estudos relacionados à TOPE, os quais apresentam análises sobre a instabilidade-estabilidade dos valores gramaticais.

⁸⁷ Culioli (1984, p.242).

Uma vez que se citou a heterogeneidade de fenômenos e suas representações, também é importante destacar o porquê de se incluir essa relação de estabilidade-instabilidade, ainda mais pelo fato de se reportar aos substantivos concretos e abstratos como sendo um dos fenômenos de nominalização. Deve-se levar em consideração que essa afirmativa parte de leituras realizadas através de estudos de Rezende sobre nominalização, sendo esses Rezende (2001, 2002, 2007, 2008a, 2008b, 2010, 2011).

Pode-se afirmar que a nominalização é uma relação predicativa não assertada, tendo um valor constitutivo ambíguo, oscilante entre os valores nominais e verbais simultâneos. Desse modo, possui tanto uma forma preponderante com operações de designação como uma com operações de predicação⁸⁸. De acordo com os textos de Rezende (2002, 2008, 2011) somente o contexto encaixante⁸⁹ é capaz de desambiguar a nominalização que ocorre nos fragmentos oscilantes de uma retomada de ocorrência, pois ao levar em consideração todo o enunciado (a base nominal e predicativa, além do preconstructo) não separando léxico e gramática, não há mais ambiguidade, dando assim o estatuto de nome (estável) ou valor predicativo (instável) à nominalização.

Em relação aos valores nominal e verbal, centrais para algumas gramáticas, ao analisar a nominalização, Rezende (2002, 2008b, 2010) afirma que, para a TOPE, essa polarização não interessa, o que essa teoria procura é o processo de construção e o contínuo de valores.

[...] E nesse caso, não temos apenas dois valores, mas um contínuo entre 'a existência de uma representação estabilizada' (nome) e a 'instabilidade na construção da existência de uma representação' (predicado). Temos um jogo de força entre 'a existência da representação' e a 'não existência de uma representação'. (REZENDE, 2008 b, p. 134).

A nominalização e os valores nominal, verbal e misto

Segundo a autora, o papel do aspecto e da modalidade é que apresenta o caminho para se escapar dessa polarização, pois são eles que equilibram os valores

⁸⁸ Operação de designação é de preponderância quantitativa e a operação de predicação é de preponderância qualitativa.

⁸⁹ Rezende (2007) afirma que o contexto encaixante é marcado por certos índices que atribuem valores referenciais à nominalização e que permitem reconstruir o preconstructo. Esses índices seriam marcas de aspecto, modalidades assertivas, determinação de nomes como os artigos definidos e indefinidos que precedem a nominalização.

nominal e verbal das nominalizações. Para Rezende (2001, 2002, 2008a, 2008b, 2011) os valores que equilibram a existência ou valor nominal da nominalização são:

- modalidade apreciativa positiva;
- aspecto perfectivo do contexto encaixante ou posterior, avaliando o preconstructo (indica uma transitividade e um estado resultante).

Já os valores que equilibram a não existência são:

- modalidade apreciativa negativa;
- marcas de aspecto imperfeito do contexto encaixante ou posterior, avaliando o preconstructo (indica transitividade em construção e não se tem estado resultante).

Os casos mistos, os quais oscilam entre os valores nominal e verbal, precisam ter um conteúdo predicativo, indicando um projeto de existência ou de uma possibilidade de existência. Rezende (2001) apresenta uma lista de exemplos para demonstrar o contínuo de valores da nominalização observando o contexto encaixante. A título de ilustração do que foi mencionado acima, a autora criou contextos em que a nominalização *competitividade* pudesse obter diferentes valores:

- Valor nominal preponderante e a anulação do valor predicativo
A competitividade das empresas foi o fator real do grande lucro obtido.
- Valor predicativo preponderante e a anulação do valor nominal
A competitividade no processo educativo não leva à formação de verdadeiros valores humanos.
- Valor misto
 - Valor predicativo preponderante orientado para o valor nominal
A competitividade no processo educacional leva ao sucesso profissional.
Esse investimento tem como objetivo explícito a competitividade das empresas.
 - Valor nominal preponderante, orientado para o valor predicativo
A competitividade desses dois países será discutida na próxima reunião da ONU, que tentará pôr um fim nisso. (REZENDE, 2001, p.281)

Observando o primeiro exemplo de valor nominal, vê-se que há a marca perfectiva expressa pelo verbo *foi*, tendo como estado resultante o valor de existência de *um grande lucro*. O segundo exemplo, que traz o valor predicativo, mostra a asserção negativa indiciando a não existência de *uma formação de*

verdadeiros valores humanos. O último exemplo, que pontua o valor misto, apresenta as duas possibilidades que são desambiguizadas devido ao contexto encaixante. No enunciado de valor nominal, apesar de se ter a marca perfectiva expressa pelo verbo *leva*, não há de fato uma ação resultante, mas, sim uma ideia de que esse evento, que *é um processo educacional*, vai se concretizar em um futuro próximo, apresentando assim uma situação mista de existência e não existência. Isso, pois o *processo* se refere a um período anterior à efetivação do valor de existência.

Do mesmo modo, ocorre esse sentido de efetivação de uma ação em um futuro próximo para o exemplo seguinte, o valor de existência está sendo construído, pois não se enfatiza o possível estado resultante, mas sim como está sendo construído, ou seja, por meio de um *investimento*. Outra questão é a modalidade expressa por *tem como objetivo explícito*, que indica que a existência e o estado resultante estão sendo construídos.

Para o último exemplo de valor misto há o valor de não existência expressa pelo verbo *será*, entretanto, a marca modal *tentará* indica a construção de um estado resultante que é o fim da competitividade. Marcando, assim, tanto o caráter verbal como nominal da nominalização *competitividade*.

A importância do contexto encaixante na nominalização

Como pode se demonstrar nos exemplos acima, são os contextos encaixantes que atribuem os valores referenciais às nominalizações. Como apresenta Rezende (2001, 2007, 2008a, 2008b), a relação enunciativa de contexto encaixante dá o estatuto estável (nome) ou instável (predicativo) à nominalização. Esse tem relevância na determinação dos valores nominal ou verbal, uma vez que a nominalização é não-assertiva e o seu valor sempre vai depender desse contexto encaixante, o qual sempre tem a asserção central. Deve-se salientar o fato de que são as marcas aspectuais e modais, como afirma Rezende (2008a), que tentam equilibrar os valores verbais e nominais simultâneos da nominalização, bem como é o contexto que valida (ou não) as marcas de projeção⁹⁰ (memória antecipada) de um sintagma com nominalização.

⁹⁰ O contexto encaixante e as marcas de projeção são considerados recursos de coesão textual.

2.2.7 A estabilidade-instabilidade de representação dos substantivos abstrato e concreto – um relato sobre nominalização - Rezende

Pelo fato de a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas ter como ponto central a noção - a qual é anterior às categorias gramaticais, preenchendo um grau zero de categorização - determina que as categorias nome e verbo, assim como quaisquer outras, sejam, conforme Rezende (2001, p. 107), “[...] resultado de construções nas quais noções lexicais e noções gramaticais se articulam diferentemente para um caso (nome) e para outro (verbo).”

Da mesma forma, as noções se articulam diferentemente no caso do processo de construção dos valores - nominal, verbal ou misto - para as subclasses de substantivos, tenham sido eles classificados pelas gramáticas como abstratos e concretos. Essas classificações estabelecidas de forma binária (seja na questão da nominalização, seja da classe dos substantivos) não suportam os diferentes fenômenos e operações dinâmicas de linguagem que atuam sobre a língua, proporcionando diferentes processos de construção classificatória, os quais resultam em classificações divergentes do esperado por essas gramáticas⁹¹.

Em relação à TOPE, que não se preocupa com categorização ou classificações gramaticais, como poder-se-ia definir as características ou operações e marcas, melhor dizendo, de um termo substantivo? Em Rezende (2001, p.108) tem-se que um termo é substantivo

[...] a partir da presença de algumas marcas também conhecidas como morfossintáticas, mas que para nós, outra vez resultam de operações enunciativas. Essas marcas estão anexadas à noção em forma de sufixos flexionais, tais como os determinantes (artigos, numerais, pronomes possessivos, demonstrativos, etc.). O papel dessas marcas é transferir à noção as propriedades de definitude, unicidade e estabilidade.

⁹¹ Desse modo, algumas gramáticas normativas e/ou descritivas, a fim de dar conta dessa instabilidade de classificação proporcionada pelas operações de linguagem, propõem saídas como fenômenos de flutuação de termos, bem como deslizamento de classes, ou ainda, apresentam a possibilidade de um mesmo termo poder ser encaixado em duas classes diferentes devido ao contexto sintagmático e à função gramatical exercida. Todos esses fenômenos foram citados no capítulo sobre o percurso dos nomes nas gramáticas.

Deve-se ressaltar a passagem em que Rezende (2001) questiona os nomes abstrato e concreto na discussão acerca da nominalização e algumas construções nominais. Essa menção ocorre quando a autora problematiza (na discussão nominalização) algumas construções gramaticais conhecidas como adjuntos e complementos nominais. De fato, os nomes abstrato e concreto são utilizados como um critério para as (des)construções nominais *N de N* consideradas ambíguas e, a partir dessa consideração, a autora apresenta uma série de questionamentos e operações sobre a construção desses valores, os quais perpassam a relação de nominalização.

A autora afirma que os valores polarizados abstrato e concreto, valores que são inadequados para a TOPE, são resultados “[...] de um processo de categorização efetuado pela linguagem (forma) em uma cultura (empírico)” (REZENDE, 2001, p. 249), oferecendo valores fixos por não trabalhar com “[...] a existência de um processo dinâmico que sustenta tais valores estáveis e outros tanto valores menos perceptíveis” (REZENDE, 2001, p. 249).

Citando mais uma vez Rezende (2001), especificamente em relação à ambiguidade e confusão entre o formal e o empírico no caso de substantivos abstratos e concretos a autora afirma que “[...] a gramática confunde mecanismos de forma e o empírico (experiência de mundo) [...]” (REZENDE, 2001, p. 256) quando, por exemplo, opõe termos como *livro* (considerado concreto pela gramática tradicional) e *invasão* (abstrato), pois “[...] está mesmo pensando na existência visível e palpável de um e na invisibilidade do outro no mundo” (REZENDE, 2001, p. 256)

Como já mencionado anteriormente, foi na Antiguidade o primeiro momento em que se declarou que a função da classe dos nomes era designar/nomear as coisas do mundo, estabelecendo relação com a estrutura do pensamento. Deve-se lembrar que à época, se pretendia analisar a relação homem-mundo, tendo a visão da estrutura língua como correspondência da estrutura da organização do mundo, tal ponto de vista, perpassou gramáticas latinas da Idade média, depois no renascimento como Port-Royal, a qual fez com que a visão de designação de coisas palpáveis, que tivessem existência por si só, se perpetuassem nas gramáticas modernas.

Entretanto, para TOPE é fundamental não se fazer essa confusão entre o formal e o empírico, como diz Rezende (2001, p.256)

[...] quando explicitamos mecanismos de forma e tentamos articular o formal e o empírico, e não confundi-los, um posicionamento se faz necessário: Para linguagem, enquanto atividade de construção de representações, nenhum objeto existe no mundo, todos os objetos são construções simbólicas e os processos de abstração imperam.

A fim de demonstrar como ocorre essa confusão entre o formal e o empírico, bem como ter a possibilidade de destituir as propriedades polarizadas das gramáticas tradicionais do que seria um substantivo concreto e/ou abstrato, serão relacionados abaixo exemplos sobre as construções ambíguas *N de N* de Rezende (2001, p.256, grifos da autora) utilizando justamente o critério concreto e abstrato⁹². Esses exemplos são ilustrações de como se pretende conduzir a análise de dados no capítulo 04.

- (1) O *livro* de Pedro (concreto)
- (2) A *foto* de Cathérine Deneuve. (concreto)
- (3) A *invasão* da cidade. (abstrato)
- (4) A *foto* de Sebastião Salgado. (abstrato)

Os exemplos acima estão classificados de acordo com as gramáticas tradicionais, sendo as construções *N de N* de (1) e (2) consideradas por essas CN (complemento nominal), que por consequência, o termo em itálico seria um substantivo concreto. Os *N de N* dos exemplos (3) e (4), por sua vez, são normalmente classificados como AA (adjunto adnominais) tendo o primeiro termo do fragmento, a classificação de substantivo abstrato.

Para demonstrar que existem diferentes marcas morfossintáticas que podem desestabilizar as classificações acima, consideradas prontas e estabilizadas, Rezende (2001) faz manipulações desses fragmentos, acrescentando marcas de aspecto e modo, as quais apontam outro processo de construção de representações. Marcas como asserção negativa; marca de imperfeito, ou seja, de processo ou estado incompletos com a ideia de vir a ser; marca de plural; ausência de determinante, em suma, modificando o contexto encaixante dos fragmentos *N de N*. As manipulações ficaram da seguinte forma:

- (A) O *livro* de Pedro não existe.
- (B) *Livros* costumam ser bons presentes.

⁹² Deve-se aqui informar que o critério concreto e abstrato é o segundo critério adotado pela autora, pois antes deste foi analisado o critério agente-paciente para desambiguar a estrutura **N de N** de construções CN (complemento nominal) e AA (adjunto adnominal). Rezende afirma que nenhum desses critérios para desambiguação tem consistência.

- (C) O *livro* que vou te dar de presente ainda não foi escrito.
(D) A *foto* de Cathérine Deneuve será tirada o mês que vem.
(REZENDE, 2001, p.256)

Ao se refletir sobre os exemplos acima, a partir das características da nominalização, nota-se que os exemplos (1) e (2), manipulados em (A), (B), (C) e (D) demonstram uma orientação preponderante predicativa, pois, como afirma Rezende (2001), apresentam dificuldades de se alcançar estados resultantes ou representações estabilizadas.

Vê-se em (A) que o contexto encaixante posterior ao fragmento *N de N* apresenta uma assertiva negativa *não existe*, a qual aponta para um estado ou ação incompleta. Ao comparar esse mesmo fragmento ao exemplo (1), nota-se que a forma de representação do termo é diferente, pois não há somente um fragmento isolado, mas sim, um contexto que o segue.

No exemplo (B) foi apagada a marca do determinante que precedia o termo *livro* em (1), mas por outro lado, foi acrescentada a marca de plural, indicando uma generalização, ou seja, não se refere mais a um único livro, mas a “todo e qualquer livro” tem a potencialidade de ser um bom presente. Além dessa marca, existe a marca modal *costumam ser*, demonstrando certa dúvida no caráter assertivo do enunciado. Da mesma forma, causando instabilidade de representação como em (A), pois não há um ponto fixo em tempo ou espaço.

O exemplo (C) demonstra a modalidade *ainda não*, apontando para um processo ou estado incompleto, tendo como contexto encaixante que precede o fragmento *N de N* a asserção negativa existente em (A), “o livro não existe”. Desse modo, ao elencar todas essas características, pode-se dizer que há uma orientação predicativa do fragmento *N de N* desse enunciado, na medida em que não se pode fixar a representação em nenhum ponto fixo de espaço e do tempo.

Para o exemplo (D), pode-se afirmar que a marca de futuro da expressão verbal *será tirada*, apresenta um processo ou estado incompleto com a ideia do que há por vir. Da mesma forma constatada nos exemplos anteriores, essas marcas orientam uma função predicativa do fragmento *N de N*.

Assim sendo, pode-se afirmar que esses exemplos desconstroem a unicidade e a estabilidade de representação dos fragmentos, passando a ter um caráter de nominalização predicativa nos termos *livro* e *foto* de (A), (B), (C) e (D). Retomando o que Rezende (2001, p.261) afirma sobre o caráter instável de representação desses

exemplos, pode-se dizer que “[...] se não há finalização, estados resultantes e representações estáveis, as marcas aspecto modais vão indicar trajetórias instáveis e dificuldades na construção da representação”.

Em relação aos exemplos (3) e (4) ⁹³ considerados fragmentos que contêm, pela gramática tradicional, termos abstratos, Rezende (2001, p.256) apresenta as duas manipulações abaixo com o propósito de desconstruir essa classificação.

- (E) A *invasão* da cidade pelos mosquitos atrapalhou os moradores.
- (F) A *foto* de Sebastião Salgado foi vendida por 100 reais.

No exemplo (E) existe uma orientação de construção de *N de N* com características predicativas para uma nominalização nominal, pois, como afirma a autora, na medida em que apresentam estados resultantes, exibem representações estáveis, no caso desse exemplo, caracterizadas pela marca do perfectivo na expressão verbal *atrapalhou os moradores*, instaurando um processo ou estado acabado.

Para o exemplo (F), Rezende (2001) demonstra que se houvesse somente o fragmento *a foto de Sebastião Salgado* sem o contexto encaixante posterior *foi vendida por 100 reais* ele teria um caráter predicativo. Porém, o contexto encaixante faz com que o termo *foto* passe “[...] a ter unicidade, contorno, estabilidade no tempo e no espaço, em síntese: a foto se nominaliza, deixa de ser predicado e passa a ser nome ” (REZENDE, 2001, p. 257).

Como se pode observar, em todos os exemplos mencionados o contexto encaixante posterior altera os valores seja concreto, seja abstrato, atribuídos aos fragmentos isolados analisados pelo viés da gramática tradicional.

⁹³ Sendo (3) *A invasão da cidade*. (abstrato) e (4) *A foto de Sebastião Salgado*. (abstrato)

Considerações finais

Diferentemente do que já se havia definido em qualquer outra teoria aqui citada, nota-se que a TOPE busca marcas em operações enunciativas e não está preocupada em encaixar termos em classes pré-definidas e congeladas. Assim sendo, ao comparar os processos e as marcas deixadas em substantivos abstratos e concretos, procura-se analisar como se dá o processo de estabilização desses termos; se as operações são preponderantes de forma qualitativa ou quantitativa; como o contexto encaixante e a forma de referência influenciam o processo de representação de um (abstrato) ou de outro (concreto).

Pretende-se nos próximos capítulos, tendo em vista a perspectiva aqui apresentada, observar a influência do aspecto e modo das situações enunciativas em que os termos estão classificados como tal, bem como a operação de localização; a forma como os valores discreto-denso-compacto fazem a diferenciação e a identificação entre as ocorrências que apontam ou para o abstrato ou para o concreto, dentre outras operações que possam surgir de acordo com as análises dos exemplos presentes neste trabalho.

3. O ensino de gramática e os substantivos abstratos e concretos

O objetivo principal deste capítulo é analisar o ensino de gramática, mais especificamente das classes concreto e abstrato, discutindo os vieses da gramática tradicional, as propostas curriculares e a TOPE. Dessa maneira, os objetivos específicos desta seção são: (i) expor as definições e conceituações dessas subclasses a partir das chamadas gramáticas tradicionais ou normativas; (ii) analisar a proposta de prática de análise linguística dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de SP; (iii) estabelecer um paralelo entre essas propostas e o estudo das classes gramaticais; (iv) analisar as indicações de tratamento didático do conteúdo de análise linguística⁹⁴ desses documentos oficiais; (v) elaborar uma interlocução entre os conceitos teóricos dos documentos com alguns aspectos teóricos da TOPE; e, por fim, (vi) apresentar discussões gerais sobre o ensino de gramática em relação à proposta de Rezende (2001) a respeito de ensino de língua

3.1 A visão da gramática tradicional – Cegalla, Cunha e Bechara

3.1.1 A novíssima gramática da Língua Portuguesa - Cegalla

Ao elencar *A novíssima Gramática da Língua Portuguesa* de Cegalla e a *Nova gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra na discussão acerca das definições e explicações sobre as classificações de substantivos em concretos e abstratos, pensou-se em colocar - na discussão que se vem costurando sobre ensino, gramática e problemas de classificação gramatical - a visão de gramáticas ditas tradicionais (normativas), pois ainda são ferramentas e fontes de pesquisa, por vezes as únicas, utilizadas por professores de Língua Portuguesa.

Comparando as descrições e as explicações relativas aos substantivos dadas na gramática de Cegalla em relação à de Bechara, pode-se perceber a primeira diferença já na definição da classe de substantivos, pois, para Cegalla (2008, p.

⁹⁴ Os PCN de Língua Portuguesa utilizam a expressão análise linguística em detrimento ao ensino de gramática.

130), substantivos “são palavras que designam seres. Os substantivos exercem na frase diversas funções sintáticas: sujeito, objeto direto, objeto indireto, etc.”

Essa definição é ainda mais restrita que a anterior⁹⁵, pois não há abertura da participação na classe dos substantivos a tudo o que for qualidade, sentimentos, ações e processos, isto é, às características dos substantivos abstratos, que são as propriedades dos seres, mas não os seres em si. Desse modo, deve-se questionar como os gramáticos de tradição normativa e descritiva (referindo-se aos primórdios dos estudos gramaticais), distinguem as propriedades dos seres em si para elaborar suas descrições e classificações gramaticais? Pode-se levantar a hipótese de que, à princípio, o material mais concreto e abrangente que eles se utilizariam, seriam de critérios extralinguísticos, principalmente a cultura de mundo para se fazer este tipo de distinção.

Observa-se a presença desse traço do critério extralinguístico desde antes a Dionísio o Trácio, que por sua vez, formulava suas classificações baseado no *modus entis*, isto é, na propriedade estável dos seres e das coisas para seu reconhecimento no mundo. Entretanto, não há aparentemente, de forma explícita, essa distinção, que é uma tentativa de se apontar como a tradição gramatical faria a diferença de referência às coisas do mundo, ou a diferença nas formas de representação.

Outra forma de se olhar para a problemática de definição de classes, como mencionado acima, ou seja, a diferença entre o que expõe os autores Bechara e Cegalla, é observá-la por um viés desvinculado da tradição gramatical e por um olhar da linguística teórica, a TOPE de Culioli, a qual não se restringe aos estudos das classificações ao se pensar em língua e linguagem, mas, sim, elabora suas análises por meio de uma perspectiva de abordagem dinâmica, a qual pode ser utilizada para questionamentos de ensino e análise de línguas, apoiada nos conceitos de língua⁹⁶, linguagem e noção como já mencionados em capítulos anteriores.

⁹⁵ Bechara (1999, p. 112) **Substantivo** - é a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos *objetos substantivos*, isto é, em primeiro lugar, substâncias (*homem, casa, livro*) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades, estados, processos.

⁹⁶ Deve-se pontuar que para a TOPE a linguagem é de natureza indeterminada e considerada um mecanismo operatório inato, isto é, uma atividade de construção de representações, referências e regulações nas produções enunciativas. Dessa forma, sendo a linguagem um trabalho de construção, nela há inserção daquele que constrói estes processos, ou seja, há a inserção real do

Retomando a definição de base semântica de Cegalla, além de ser mais restrita do que as outras definições expostas no capítulo anterior, nela são misturados traços de uma função sintática. Segundo definição exposta, todo sujeito, objeto direto ou indireto seriam substantivos, como se essa classificação fosse sempre a mesma em quaisquer situações enunciativas, dando uma falsa impressão de relação sempre direta e verdadeira. O autor não poderia, ou melhor, não deveria afirmar que essas funções sintáticas são sempre exercidas por substantivos, pois em qualquer situação de classificação, há que se analisar o enunciado em que esses substantivos foram produzidos, bem como os contextos encaixantes à direita e à esquerda. Um exemplo muito simples, partindo da mesma perspectiva da gramática tradicional, para mostrar que essa afirmação pode ser falsa e que outras classes gramaticais também ocupam o lugar de sujeito na oração, é o uso do pronome pessoal no lugar de sujeito.

Cegalla, tendo em vista os substantivos abstrato e concreto, aponta que as características que normalmente diferenciam esses substantivos estão relacionadas às propriedades, às qualidades, aos sentimentos e ao estado; as quais não foram mencionadas na definição inicial sobre o que seria um substantivo. Essas aparecem apenas na definição específica, diferenciando os substantivos concretos dos abstratos. Segundo o autor, são:

Concretos - os que designam seres de existência real ou que a imaginação apresenta como tais: avô, mulher, pedra, leão, fada, lobisomem.

Abstratos – os que designam qualidades, sentimentos, ações ou estados dos seres, dos quais se podem abstrair (= separar) e sem os quais não podem existir: beleza, coragem, brancura, rapidez, (*qualidade*); amor, saudade, alegria, dor, fome, frio (*sentimento, sensações*); viagem, estudo, doação, esforço, fuga, afronta (*ações*); vida, morte, cegueira, doença (*estado*).

Observação: substantivos abstratos podem ser concretizados. Assim, a caça (= ato de caçar): **abstrato**; a caça (= animal caçado): **concreto**. Ó mocidade (= moços), a Pátria (= o país) vos concita ao trabalho. (CEGALLA, 2008, p.130-1, grifos nossos).

sujeito, pois é ele que investirá o material fônico ou gráfico de sentido. A língua por sua vez, em um esquema de interação de produções enunciativas é a materialidade indeterminada da linguagem, ou, como afirma Rezende (2001 p.14), “são arranjos léxico gramaticais” que apontam para alguns sentidos. Assim, nesta perspectiva de língua e linguagem, ao se pensar em léxico, deixa-se de lado os sentidos estáticos e polarizados de categorias gramaticais e lexicais já construídas e se passa a analisar e refletir sobre como essas classificações chegam a ser determinadas, estáveis, consensuais e compartilhadas entre sujeitos. Da mesma forma, é somente esse sujeito, no ato da representação do ato enunciativo, que conseguirá em um processo de equilíbrio com o outro, diferenciar as propriedades “dos seres em si”.

O autor também traz definições bem aproximadas à discussão da definição das subclasses dos substantivos abstratos e concretos já apresentada em *Techné Grammatiké*. Dionísio apresenta a classe *ónoma*, aquela que nomeia como bipartida. Como apresenta Neves (2002, p.53), essa classe possui flexão de casos que “de modo comum ou próprio, indica objeto (*soma*, literalmente ‘corpo’) ou ação (*prágma*) (§12), distinção que constitui a base da distinção entre *concreto* e *abstrato*”.

Cegalla ao mencionar o fenômeno de “concretização”, diferentemente de outros autores que se nomeiam descritivos, apenas aponta que substantivos abstratos podem se concretizar, não dando nenhuma abrangência ou maiores detalhamentos a respeito deste fenômeno⁹⁷.

3.1.2 Nova gramática do Português Contemporâneo – Cunha e Cintra

Outra gramática comumente utilizada em sala de aula como ferramenta didática para professores de língua é a *Nova gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra. Assim como a anterior, essa também é conhecida pelos professores pelo seu cunho tradicional ou normativo. Observa-se na literatura das últimas décadas que há diversas considerações a respeito das gramáticas normativas, as quais incidem sempre sobre o aspecto prescritivo que permeia todo o discurso desses manuais.

Assim sendo, Cunha e Cintra, com o propósito de se distanciarem da imagem negativa que recai sobre a gramática normativa, apresentam no início do manual, alguns conceitos gerais dos estudos linguísticos como linguagem, língua, discurso, diversidade, variação linguística e a noção de correto com a finalidade de, talvez, suavizar os antigos princípios prescritivos que a direcionam.

Os autores apontam quais são os conhecimentos linguísticos necessários que o professor precisa ter acerca das variações linguísticas, como as variações geográficas (diatópicas), socioculturais (diastráticas) e as diferenças de modalidade

⁹⁷ Observa-se que nas explicações do autor não foi assinalado, em nenhum momento, a relação direta do contexto estrutural do enunciado em que esses termos podem se “concretizar” como visto nos exemplos de outros vieses que não tradicionais, como de Neves, Castilho, Rocha e Longo isto é, a relação entre o acréscimo de determinantes antepostos aos substantivos abstratos ou à inversão dos termos no enunciado em suas “concretizações” ou mudanças de classe.

(diafásicas), sendo indicações das características que estão incorporadas à língua e que devem ser levadas em consideração ao se pensar em uma análise dinâmica do idioma. Além desse questionamento, apresentam argumentações sobre a necessidade de se ter uma nova visão a respeito do conceito de erro, o qual precisaria ser moderado e não excludente, considerando as variedades linguísticas existentes e a aceitação da comunidade no que seria correto, aceitável ou incorreto no idioma. Desse modo, as normas seriam vigentes de acordo com o que os linguistas atuais apontassem, a partir das descrições dessas variações e de suas variedades cultas, seja na forma falada como na escrita.

Entretanto, apesar da tentativa de se amenizar o caráter prescritivo dessa gramática, Cunha e Cintra (2001, p. 04) afirmam categoricamente que

[...] A língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal de modelo linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre a sua função coercitiva sobre as outras variedades, com o que se torna ponderável força contrária à variação.

Por essas questões, nota-se que aparentemente, há um antagonismo presente nos capítulos iniciais da gramática de Cunha e Cintra, pois os autores ao mesmo tempo em que definem e demonstram para o leitor a importância de uma série de conceitos sobre sociolinguística, como variedades dialetais, por exemplo, também apresentam um discurso arraigado na normatividade e prescrição.

Em relação às classificações de palavras, essas não diferem em nada do que já fora apresentado anteriormente na gramática de Cegalla. A classe dos substantivos é aquela que nomeia ou designa seres em geral e a função também é designada da mesma forma que anterior. As diferenciações entre as subclasses concreto e abstrato estão baseadas nas características extralinguísticas de existência de seres ou não. Há apenas o acréscimo, na descrição da classe, os itens “nome de um gênero” ou “espécie de um de seus representantes” e “nomes de instituições”, os quais não foram mencionados no autor anterior. O que de fato, não muda as características da classificação.

Essa gramática nem ao menos levantou a hipótese de dupla classificação ou de mudança de classe como foi mencionado em Cegalla ao se descrever a suposta concretização. Pode-se, portanto, afirmar que é ainda mais fechada e restrita das

gramáticas, seguindo os moldes de outras seculares já mencionadas em capítulos anteriores.

3.1.3 A Moderna Gramática Portuguesa - Bechara

A *Moderna Gramática Portuguesa*, apesar de não apresentar um posicionamento prescritivo típico, Bechara se mostra como um autor cindido entre o velho mundo (das tradições gramaticais) e o novo, ou seja, das análises linguísticas modernas. Desde o prefácio o autor escancara a dificuldade de se posicionar em uma das vertentes teóricas, seja tradicional ou descritiva, pois Bechara menciona que a reformulação aplicada a esta obra “[...] alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do antigo *magister dixit*⁹⁸ e sem baralhar os objetivos das duas disciplinas (BECHARA, 2010, p. 20).”

O autor, ao mesmo tempo em que menciona a importância da orientação normativa de Epifânio Dias⁹⁹ e Mário Barreto (gramático prescritivo) na sua obra, também faz menção e dedicação a M. Said Ali, Eugeniu Coseriu, J. Mattoso Câmara e J.G. Herculano de Carvalho (linguistas), mostrando mais uma vez que tem a consciência dos problemas gerados pela escolha de uma vertente prescritiva, considerando as mudanças paradigmáticas estabelecidas pelas análises linguísticas. Entretanto, não conseguindo, ainda, se desvencilhar totalmente das amarras da tradição gramatical.

Observa-se que, antes de se apresentar uma lista de categorias e classes gramaticais, Bechara em uma breve introdução faz algumas considerações a respeito de *Formas e funções* das classes de palavras, as quais são subdivididas em duas grandes classes, sendo a primeira *Classes de palavras e categorias gramaticais* e uma segunda *Classe de palavras e classe verbal*.

O autor assinala que fez esta distinção, pois a gramática tradicional “quase sempre engloba numa mesma relação palavras que pertencem a grupos diferentes” (BECHARA, 1999, p.109), uma vez que une em uma mesma classe palavras que

⁹⁸ Expressão latina “*O mestre o disse*” que pode ser utilizada quando se procura construir um argumento referindo-se à uma autoridade tida como inquestionável.

⁹⁹ (Lisboa, 7 de Abril de 1841 — Lisboa, 30 de Novembro de 1916) foi um estudioso da literatura latina e da obra de Luís de Camões, sendo considerado um dos principais camonistas do seu tempo.

possuem natureza e funcionalidade diversas, baseada em critérios misturados. Portanto, tal tipo de gramática utiliza critérios categoriais morfológicos e sintáticos simultaneamente para criar as classes de palavras, sendo que os seus significados é que deveriam ser levados em consideração para a classificação, já que é essa propriedade que diferencia as palavras entre si.

Para tal afirmação, Bechara apresenta como parâmetro estudos de Coseriu (1973, 1978, 1977, 1990) demonstrando que se deve levar em consideração os seguintes significados para a elaboração dos agrupamentos de classe:

- a) Significado Lexical: significado que tem relação correspondente ao valor e organização do mundo extralinguístico. Este significado lexical é classificado de acordo com a atitude e interesses humanos, podendo assim coincidir com a realidade chamada objetiva, entretanto deve-se levar em consideração, como afirma Bechara, que a língua “[...] é um saber acerca de modelos e esquemas linguísticos, e não sobre objetos [...].” (BECHARA, 1999, p.109)
- b) Significado categorial: é aquele empregado no discurso, no uso, nos esquemas formais. As classificações léxicas fixas, sem estarem integradas a uma oração, não são da alçada da gramática descritiva, de acordo com o autor. Ele ainda menciona que somente são, de fato, categorias gramaticais “reais” da língua os substantivos, adjetivos, advérbios e verbos – também por ele chamadas de categorias verbais, as quais tem subdivisões, tem o significado implicado a alguma função de estruturação gramatical e não se caracterizam apenas por lexemas, mas também por sintagmas e orações inteiras.
- c) Significado instrumental: é aquele que corresponde ao significado dos morfemas da língua.
- d) Significado estrutural ou sintático: significado resultante da combinação de unidades sintáticas (morfemas, categorias etc.).
- e) Significado ôntico: é aquele que só é dado em uma oração, como relata o autor, corresponde aos valores “afirmativo”, “negativo” etc.

Ainda fazendo um levantamento sobre o que Bechara descreve e propõe a respeito de classificação e categorias gramaticais em seu capítulo de descrição de classes, o autor faz uma observação às categorias das gramáticas tradicionais. Primeiramente, chama a atenção do leitor à questão da confusão feita nessas

gramáticas entre as nomeações *classe de palavra* e *categoria* ou *classe verbal*¹⁰⁰ e como esta pode ser rapidamente desfeita. Menciona, também, a desordem presente em algumas gramáticas entre as grandes classes como substantivo, adjetivo e verbo. Descreve o fato de que essas gramáticas englobam numa relação palavras que pertencem a grupos diferentes. Como exemplo dessa confusão, o autor faz uma explicação do que é chamado por alguns gramáticos de deslizamento/flutuação de um mesmo termo em classe de palavras distintas.

Bechara apresenta a situação de palavras abstratas¹⁰¹ de mesma forma lexical e mesmo significado que, por estarem em duas classes diferentes, devem ser consideradas palavras distintas. Essa consideração deve se dar do mesmo modo que palavras de mesma forma lexical e significados diferentes¹⁰² são consideradas palavras distintas por não estarem em classes gramaticais iguais. Para a primeira situação, o autor traz o exemplo da palavra *verde* em “Folha *verde*” - adjetivo - e “o *verde* da folha” – substantivo¹⁰³. Já para a segunda situação, Bechara apresenta o caso das palavras “*amo*” substantivo, tendo o significado de “senhor” e a palavra “*amo*” verbo, do ato de “querer bem”.

Para se chegar à conclusão acima referida, o autor faz todo um percurso analítico por meio do que ele denomina como forma pura, forma categorial e lexical¹⁰⁴ dos termos e suas situações enunciativas. Bechara sustenta a sua conclusão, afirmando que a situação de coincidência de forma e significado¹⁰⁵, como no exemplo do termo *verde*, tem que ter o mesmo estatuto de um termo que tem a mesma forma pura como em *amo*, pois somente assim *verde* poderia ser considerado, não como uma, mas como duas palavras distintas.

¹⁰⁰ Bechara (1999) afirma que as únicas categorias verbais seriam os substantivos, os adjetivos, advérbios e verbos, pois são as únicas dotadas de significado categorial de fato, que podem ser subdivididas, tem certas funções específicas na estruturação gramatical.

¹⁰¹ Palavras abstratas, pois como será visto no capítulo de análise de dados, provavelmente são mais instáveis num processo de classificação do que as consideradas concretas, ou seja, tem marcas de propriedades qualitativas e quantitativas, que ora apontam para maior estabilidade de classificação, ora menos, podendo – como apontam algumas gramáticas descritivas – flutuar/deslizar entre classes gramaticais

¹⁰² Neste caso, o autor dá o exemplo das palavras “*amo*” substantivo, tendo o significado de “senhor” e a palavra “*amo*” verbo do ato de “querer bem”.

¹⁰³ Cabe lembrar que no segundo caso é o determinante “o” que traz a palavra verde à categoria de substantivo.

¹⁰⁴ São as formas relacionadas aos significados categorial, lexical, instrumental, sintático e ôntico.

¹⁰⁵ Situação em que segundo algumas gramáticas demonstram, um termo que pode ser classificado de formas distintas é considerado como apenas uma palavra.

Assim sendo, as palavras que se encaixam nas situações acima descritas, muito embora tenham a mesma forma gráfica/física, ao invés de serem consideradas como uma única palavra que pode ser classificada de formas diferentes, devem ser, segundo o autor, consideradas como duas palavras distintas, pois só assim poderiam pertencer a classes diferentes.

O que não se leva em consideração, nesse tipo de análise aparentemente descritiva, é a classificação em si causar a problemática em questão. Ou seja, como afirma Culioli (1990, p.17-22), a classificação leva à redução de fenômenos heterogêneos para um achatamento supostamente homogêneo, voltando-se para uma análise binária que se torna uma rotulagem de propriedades presentes e ausentes as quais são, como cita o autor, conservadas, inertes e inalteradas. Porém, não se percebe que são criadas representações que não param de se reorganizar e de se deformar. Dessa forma, não levando em consideração marcas de linguagem (qualitativas e quantitativas) nem de língua, as quais são responsáveis por esse tipo de variação classificatória.

Retomando o exemplo dado por Bechara (1999) sobre a explicação para a dupla classificação ao termo *verde* em “Folha *verde*” - adjetivo - e “o *verde* da folha” – substantivo. Para o autor, o termo deveria ser considerado, na verdade, dois termos, devido ao contexto, pois se vê no enunciado “folha *verde*” que *verde* está mais para o predicativo “coisa do tipo folha verde” – folha ganha, assim, um estatuto adjetival sendo *verde* um adjetivo - e em “o *verde* da folha” – verde um substantivo¹⁰⁶.

Nota-se também que se houvesse somente o acréscimo de um determinante “a” anteposto à palavra *verde* - “a *verde* folha” -, este não mudaria de classe, continuaria em uma classificação tradicional, sendo um adjetivo¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Somente a título de ilustração, se o segundo contexto da palavra *verde* fosse analisado pelo viés da TOPE, poderia se observar a alteração da ordem das palavras no enunciado e os acréscimos do determinante de localização “o” anteposto à palavra *verde* e o “localizador” (preposição na operação de localização) “da” anteposto ao substantivo *folha*. Esses acréscimos e a reordenação no enunciado fazem com que a palavra *verde* (adjetivo) seja assim reclassificada em uma nova classe gramatical. Partindo de uma visão da TOPE, pode-se dizer que provavelmente na operação de localização o localizador ‘da folha’ determinou a referência de existência do termo localizado “o *verde*” no processo de determinação qualitativa. Sendo assim, “o *verde* (localizado/localização) da folha (localizador)”.

O que teria como consequência, para a gramática tradicional, a classificação do termo *verde* alterada de adjetivo para substantivo. Deve-se ter em mente que para a TOPE, a localização é a operação de base na construção de referência. Esta operação se dá em todos os níveis. A operação primária pode ser simétrica ou assimétrica.

¹⁰⁷ Nesta situação, a inversão dos termos no sintagma, não muda a categoria da palavra verde. Neste caso, ao se pensar em diversas ocorrências do termo *verde* num domínio nocional, neste enunciado (ocorrência) existe uma operação de quantificação, em que o determinante “a” está determinando quantitativamente, a partir de uma operação de flechagem, o sentido de existência “a folha *verde*” ou

Em relação à caracterização da classe de substantivos, esta é dada como

a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos *objetos substantivos*, isto é, em primeiro lugar, substâncias (*homem, casa, livro*) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (*bondade, brancura*), estados (*saúde, doença*), processos (*chegada, entrega, aceitação*). (BECHARA, 1999, p.112)

A partir desta definição, já se pode observar a distinção que o autor faz, mesmo sem a afirmação direta e explícita, entre substantivos concretos e abstratos. Essa relação fica mais aparente ao se observar os exemplos dados na definição, que podem ser claramente divididos em concretos, ao se mencionar substância, e abstratos, ao se mencionar aqueles mentalmente apreendidos, aos processos, estado e às qualidades.

Além disso, nota-se que em sua definição, como também é apresentado nas gramáticas tradicionais, ao mencionar a característica substância na definição de substantivo, o autor refere-se às categorias aristotélicas, especificamente ao conceito de existência, ou do que existe independentemente, demonstrando uma classificação pré-paradigmática, realçando a ligação entre a classificação de língua e objetos do mundo.

Ao definir as subclasses de substantivos concretos e abstratos, o autor afirma que

os substantivos se dividem em *concretos e abstratos*. Os concretos são *próprios e comuns*.

SUBSTANTIVO CONCRETO é o que designa ser de existência independente: *casa, mar, sol, automóvel, filho, mãe*.

SUBSTANTIVO ABSTRATO – é o que designa ser de existência dependente: *prazer, beijo, trabalho, saída, beleza, cansaço*.

Os substantivos concretos nomeiam pessoas, lugares, animais, vegetais, minerais e coisas.

Os substantivos abstratos designam ações (*beijo, trabalho, saída, cansaço*), estado e qualidade (*prazer, beleza*), considerados fora dos seres, como se tivessem existência individual. (BECHARA, 1999, p.112-113)

“a verde folha”. Ao pensar num “mundo/classe de folhas” houve a intenção de se isolar uma ocorrência, a qual seria “a folha verde”.

Ao retratar esta ocorrência em esquema de lexis < a r b > <folha ser verde> do sintagma nominal “a folha verde”; o verbo ser, que está implícito nesta lexis, na relação de localização indica o termo localizado é o termo *folha* e o localizador é o termo *verde*. Sendo assim “a folha (localizada) em relação ao termo *verde* (localizador)”. Bechara (1999) Numa perspectiva de classificação de categorias, o termo *verde* é classificado como adjetivo.

Retomando as *Categorias* de Aristóteles, vê-se que as definições classificatórias, apesar de não se ter a classe substantivo e sim substâncias, continuam as mesmas. O que era substância de existência por si mesma, hoje é o substantivo que indica existência independente. O que era acidente, hoje são estados e qualidades dos substantivos abstratos. Outra questão importante, e não se apresenta somente nessa gramática, mas também das outras que virão a seguir, é o fato do aspecto extralinguístico como nomeação de objetos ou seus traços serem fator determinante da caracterização da classe dos substantivos. Assim como nas outras gramáticas citadas neste trabalho, não há nesses manuais considerações sobre as atividades de linguagem.

Os apontamentos do que seriam propriedades do substantivo concreto ou do abstrato são dados de forma a elencar palavras isoladas, sem nenhuma referência contextual, apesar de afirmarem que para se fazer uma classificação é necessário diferenciar o significado lexical e categorial. Os exemplos que são dados não se apresentam em determinada situação textual ou de uso, sendo classificadas de forma estanque, tendo apenas um critério, de nomeação ou de existência independente de seres ou coisas para distinguir duas subclasses de substantivos.

Observa-se que nas classificações acima, Bechara faz referência a aspectos extralinguísticos que cercam o sujeito, isto é, ao mundo ao seu redor, a seres animados e inanimados que são ou tangíveis ou observáveis ou que tenham relação direta a algum dos sentidos, classificados como substantivos concretos. Os exemplos de Bechara (1999) são: *casa, mar, sol, automóvel, filho, mãe*.

Já em relação às suas realizações/ações, estado de espírito e princípios estéticos, também aspectos extralinguísticos, que são postos na definição como externos ao ser, são considerados gramaticalmente como substantivos abstratos, retomando exemplos de Bechara (1999) *prazer, beijo, trabalho, saída, beleza, cansaço*.

Partindo dos questionamentos iniciais do autor sobre significados, formas e classificações, vê-se que, apesar dos problemas por ele abordados em relação à confusão entre classe de palavras (categoria) e classe verbal, ao exemplificar essas duas subclasses, ele não apresenta o tratamento esperado da realização dos termos exemplificados em contextos significativos ou, como ele diz, em situações discursivas. Além disso, não faz menção de situações como o fato de um mesmo

termo classificado como substantivo, ora possa ser classificado como abstrato, ora como concreto.

Nota-se que a gramática de Bechara, por mais que tente inovar a classificação, acrescentando o viés das significações lexical e categorial dos termos em situações discursivas, possui as mesmas considerações e classificações estanques, definidas como tais devido a uma historicidade, proveniente das classificações e categorizações desde Aristóteles, passando por Dionísio, Idade Média, sendo retomada em Port-Royal e se mantém até hoje. Não há como, nessa proposta apresentada por Bechara, deixar de lado uma visão que já é considerada de conhecimento geral. O que a distingue das outras gramáticas, de fato, são as questões de se ter um olhar para as classes verbais, a atenção para os significados diferenciados ao se falar em classificação de um determinado termo em classes distintas e o valor não prescritivo das apresentações e das explicações dadas pelo autor.

Considerações finais

Ao se observar a organização da gramática dita tradicional¹⁰⁸ de Cegalla e de Cunha e Cintra, ou mesmo das outras aqui citadas, nota-se que a classificação do léxico da língua por elas adotada é quase a mesma. Em sua maioria, são polarizadas com apenas alguns apontamentos de variação classificatória (no caso, os autores do capítulo 02 que mencionam os termos flutuação ou deslizamento), mas sem enfatizar o processo ou como se chegou a essa classificação. Essas gramáticas descrevem e apontam os dados já instaurados como fixos e verdades, sendo indicados como ocorrências de um fenômeno de deslizamento ou de possibilidade de classificações ambíguas, como afirma Castilho (2010).

Como mencionado no capítulo 02, nota-se que, por mais que esses autores tenham tido o intento de criar certo distanciamento das análises prescritivas e estáticas, inserindo capítulos com explicações sociolinguísticas a respeito da evolução da língua, ou mesmo, ou citando teorias linguísticas para mostrar embasamento científico das classificações, como Cunha e Cintra afirmam, não puderam descartar o que já se fez em gramáticas anteriores e que é de

¹⁰⁸ Neste estudo o termo “gramática tradicional” não é tomado como termo pejorativo, mas somente como um tipo de manual de gramática estabelecido.

conhecimento geral e público. A inquietação que pode ser gerada a respeito dessa afirmação de Cunha e Cintra é que uma grande massa, principalmente os cidadãos de baixa escolaridade, os analfabetos, alfabetizados funcionais e aqueles que passaram por escolas precárias, não possuem esse conhecimento dito público e geral, o qual, por sua vez, não determina a capacidade comunicativa do falante.

Os questionamentos de como e por que se chegou a essas classificações são direcionados pelas significações lexicais, categorias da língua, mas não se menciona um processo de linguagem direcionando esses fenômenos. Deve-se também levar em consideração que fazer essas indagações sobre o desenrolar de como foi dado o processo de categorização/classificação da língua por mecanismos/operações de linguagem não é o objetivo das gramáticas tradicionais.

Observa-se, fazendo um paralelo entre as gramáticas selecionadas no capítulo anterior e as outras aqui citadas, que algumas delas, tendo como foco fenômenos da língua, tentam fazer um percurso de análise das classes gramaticais ora menos prescritivo, ora mais dinâmico ao se falar em traços semânticos; ora mais flexível ao se descrever as funções e uso, mas não alcançam os processos nem as propriedades dinâmicas da linguagem ao se mencionar as razões pelas quais há variações da classificação de termos em certas classes. Esse viés será dado em outro capítulo pela análise das operações qualitativas e quantitativas por meio da perspectiva da TOPE.

3.2 A proposta dos PCN de Língua Portuguesa

Em detrimento das concepções de gramática e norma aplicadas pelas gramáticas acima mencionadas, seguem as de ensino e gramática do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa. Percebe-se que existe uma discrepância de expectativas de ensino e conceitos gramaticais entre o que os documentos oficiais pregam e o que existe nos manuais normativos, os quais como já afirmado são, muitas vezes, os recursos exclusivos que professores de língua utilizam para ampliar seu repertório, ou para aprofundar o conhecimento das definições e conceitos gramaticais que estão em alguns livros didáticos ou apostilas didáticas.

3.2.1 PCN de Língua Portuguesa – uma proposta formativa

No Brasil, a partir de 1996, para se tentar estabelecer uma formação básica comum aos alunos devido aos baixos índices¹⁰⁹ do desempenho em relação à compreensão leitora, medidos até então pela escala do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – lei 9394/1996)¹¹⁰ estipulou que, para que houvesse um avanço na educação brasileira¹¹¹, uma das obrigações dos setores da educação seria mudar o foco do ensino em todos os níveis (séries iniciais ao ensino médio), isto é, deveria haver, nas propostas curriculares em todo o território nacional, um novo paradigma. Dentre as muitas mudanças propostas, o foco dos parâmetros e diretrizes gerais seria transferido do aspecto do ensino para a aprendizagem, esse teria que ser então deslocado, colocando o sujeito e não o objeto de ensino ao centro do processo educacional.

Assim sendo, para seguir as novas diretrizes, o Ministério da Educação (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiramente, em 1997, os PCN para o E.F I (1º e 2º ciclos) e em 1998, os parâmetros referentes ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, apresentando as diretrizes de todas as áreas

¹⁰⁹ Esses índices eram medidos pela avaliação nacional o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Hoje, as avaliações de desempenho de leitura são a Prova Brasil também conhecida como Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), sendo esta mais extensa e detalhada; e pela Aneb (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), a qual tem o foco em cada unidade escolar. Além das avaliações nacionais, o Estado de São Paulo também aplica o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) o qual é aplicado ao término dos terceiros, quintos, sétimos e nonos anos do E.F. e também à terceira série do E.M.

Deve-se mencionar o fato que, nesse mesmo período da década de 1990, avaliadores externos e fundos monetários internacionais como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (BIRD) impuseram condições para seus investimentos no Brasil. Assim criaram atuações nas áreas de assistência técnica e financeira por meio de ajustes estruturais nos países em desenvolvimento, bem como no financiamento e orientação de políticas setoriais específicas, como as voltadas para a educação. Segundo Fonseca (1998), a partir da Conferência de Nova Déli, realizada em 1993, países como Brasil, México, Índia, China, dentre outros, tiveram que fixar metas muito importantes em relação ao seu desenvolvimento, sendo que o Brasil se comprometeu a oferecer a todos uma educação básica com equidade e qualidade (segundo as orientações internacionais). Dessa forma, para se chegar a essas metas e medir essa qualidade, foram criadas diversas avaliações nacionais e estaduais como as mencionadas acima, bem como novas Leis de Diretrizes e Bases de 1996.

¹¹⁰ A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹¹¹ Segundo Bortoni-Ricardo, S.M.; *et alii* (2010) até meados da década de 1990, a sociedade brasileira desconhecia o fato de que seus estudantes apresentavam grandes problemas em compreender o que liam. A partir das avaliações nacionais é que, de fato, se descobriu o fracasso escolar dos alunos em relação ao desempenho de leitura e escrita. Por isso, devido às sanções externas de órgãos internacionais e às pressões internas do Governo, houve a urgência de se criar novos paradigmas para o ensino no Brasil, dentre esses, procedimentos para o ensino de gramática eram mudanças-chave para o ensino de Língua Portuguesa.

do conhecimento, inclusive de Língua Portuguesa, tendo esses documentos como finalidade

[...] constituir-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados e municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (BRASIL, 1998, p. 13)

Os PCN apresentam-se, desse modo, como proposta de um material formador, o qual traz considerações a respeito de objetivos, planejamento e recursos didáticos para docentes de língua materna. Entretanto, ainda há uma gama de professores que, por variadas razões, seja a tradição normativa de ensino, falta de informação e formação, desconfiança ou a incompreensão da proposta, fica amarrada a uma forma de pensar e agir, não encaminhando os alunos a pensar na aula de língua como um momento de reflexão sobre o idioma. As mesmas fórmulas de repetição, de memorização, classificação inadequada, desarticulação com textos e com as práticas sociais se repetem.

Por se ter uma proposta formativa, nota-se que os PCN não foram criados com o objetivo de servir como um modelo fechado de trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa, mas, sim, com o propósito para servirem de referenciais de trabalho, como apoio pedagógico na elaboração e planejamentos de currículos e aulas, bem como, auxílio para a formação reflexiva do professor, a fim de que este analise sua prática e material didático utilizados em aula. Observa-se que LDB e PCN apontam a necessidade da união, isto é, junto aos estados e municípios, propor diretrizes que assegurem, por meio de conteúdos e procedimentos mínimos exigidos de cada disciplina escolar, uma formação básica comum aos alunos em todo o país. Como é citado na própria introdução dos PCN, os coordenadores afirmam que esperam

que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. BRASIL (1998, p. 05)

Em suma, são fonte de consulta, reflexão e debate tanto para os professores de língua materna como para os responsáveis para a elaboração dos currículos de ensino de Língua Portuguesa.

3.2.2 A teoria linguística dos PCN em relação à TOPE

Como inicialmente mencionado, um dos objetivos deste capítulo é elaborar uma interlocução entre os conceitos teóricos dos documentos com alguns aspectos teóricos da TOPE. Desse modo, abaixo seguem conceitos linguísticos como linguagem, língua, atividade epilinguística e metalinguagem, utilizados no embasamento teórico da construção dos PCN, os quais, muito embora não façam referência direta aos conceitos da teoria de Culioli, tangenciam as definições teóricas centrais para a TOPE.

3.2.2.1 Linguagem e Língua

Segundo as considerações dos PCN, a linguagem teria a função estritamente de interlocução, isto é, seria uma atividade discursiva, viabilizando a interação entre indivíduos por meio de práticas sociais existentes, como pontua o documento:

linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.” (BRASIL ,1998, p. 20)

Já a língua seria o sistema de signos específico de representação dessa linguagem, o qual permeado por aspectos culturais, possibilitaria a significação do mundo extralinguístico. Aqui, a língua também é relacionada à referenciação aos objetos do mundo. Nota-se, tanto na definição de língua como nas categorizações gramaticais, que há a relação com o empírico, isto é, entre forma e conteúdo.

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (BRASIL ,1998, p.20)

Em comparação a essas definições, cabe aqui situar a perspectiva teórica escolhida para este estudo, a TOPE. Como já mencionado no capítulo 2 deste trabalho, para Culioli (1990, p.14, tradução nossa),

[...] a atividade de linguagem remete-se a uma atividade de produção e reconhecimento de formas, no entanto, essas formas não podem

ser estudadas independentemente dos textos e os textos não podem ser independentes das línguas¹¹².

Sendo assim, diferentemente do que é proposto pelos PCN, a linguagem para a teoria em questão, não é somente um meio de comunicação, nem apenas um meio de interação. A linguagem é indeterminada por princípio, pois para a TOPE é um processo de equilibração interna. É uma sofisticação do mecanismo de equilibração entre o “eu” e o “outro”.

A língua por sua vez, em um esquema de interação de produções enunciativas, é a materialidade indeterminada da linguagem, ou, como afirma Rezende (2001 p.14), “são arranjos léxico-gramaticais” que apontam para alguns sentidos. Dessa forma, é somente o sujeito, ao representar o ato enunciativo, que conseguirá em um processo de equilibração com o outro, diferenciar as propriedades das noções semânticas. Nesse processo de equilibração com o outro, a atividade epilinguística de cada um dos enunciadores deliberará sobre as ocorrências de noção comuns dos enunciados, comparando, identificando, aproximando as paráfrases dos centros atratores, desambiguizando as ocorrências. Produzindo assim, por meio da metalinguagem, representações que serão acessíveis e compreensíveis a ambos.

3.2.2.2 Atividade epilinguística e Metalinguagem nos PCN

No tópico referente à reflexão gramatical, os PCN apontam que dentre todas as atividades linguísticas, a mais importante é a de

[...] criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...] colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre condições contextuais e estruturais em que se dão. (BRASIL, 1998, p. 28).

Essa atividade é denominada pelo documento como atividade epilinguística, uma questão central e como afirmado “a mais importante”. Entretanto, a explicação da natureza dessa atividade é colocada em uma nota de rodapé e, em todo o documento, é citada por apenas quatro vezes, sempre de forma muito incipiente.

De acordo com a definição inicial dos PCN “[...] por atividade epilinguística se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em

¹¹² Trecho original em francês: [...] L’activité de langage renvoie à une activité de production et de reconnaissance des formes, or, ces formes ne peuvent pas être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues.

uma complexa relação de exterioridade e interioridade)” (BRASIL, 1998, p. 28). Nota-se, ainda, que, nos referenciais, ao se desenvolver o raciocínio sobre o movimento existente entre a atividade epilinguística e metalinguística, a definição empregada ancora a atividade epilinguística em uma situação muito específica de reformulação, autocorreção e ressignificação de expressões.

A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários. (BRASIL, 1998, p.28)

Deve-se constatar que essa definição sobre atividade epilinguística é restrita apesar de ser considerada fundamental aos PCN, isto é, há referência a Franchi (2006), mas sem a referência teórica da origem e da fundamentação do termo/conceito. Ainda assim, observa-se que, mesmo de maneira superficial, essa definição tangencia o que a TOPE propõe como atividade epilinguística. Como o objetivo deste subitem é fazer um paralelo entre os principais conceitos sobre linguagem, língua e análise linguística empregados nos documentos oficiais da Federação e do Estado em relação à teoria que é base deste estudo, serão expostas as definições e as explicações sobre atividade epilinguística pela TOPE.

Vê-se aparente similaridade conceitual entre PCN e TOPE, por exemplo, como é postulado no texto em um dos diálogos do livro *Onze rencontres*¹¹³, em entrevista à Claudine Normand, Culioli afirma que a formalização em linguística é ao mesmo tempo um interior e um exterior que pode ser formalizado. É um interior (atividade interna) que passa por uma exteriorização, ou seja, é a atividade epilinguística que se formaliza em metalinguística. Este movimento de fazer emergir pela metalinguagem o que está inacessível – o não consciente -, ao exterior, é que pode ser identificado com a atividade epilinguística nos PCN.

¹¹³ Culioli, A.; Normand, C. 2005, p.109.

Já em outros textos de Culioli como em *La linguistique: de l'empirique au forme*¹¹⁴, os distanciamentos conceituais aparecem de forma mais nítida, por exemplo, na situação em que autor afirma que o linguista ao trabalhar com as formas (textos-língua) faz aflorar uma atividade “metalinguística não consciente”, a qual pode ser denominada atividade epilinguística. Ainda, em outro texto *La formalisation em linguistique* do Tome 1, Culioli afirma que “A linguagem é uma atividade que se supõe ser perpetuamente uma atividade epilinguística (definida como atividade metalinguística não consciente)[...]”¹¹⁵(CULIOLI, 1999b, p.19, tradução nossa).

Outros aspectos que são discrepantes em relação à definição de atividade epilinguística dos PCN em relação à TOPE, uma vez que não há referência nem citação direta do primeiro ao segundo, aludem à interpretação sobre as marcas que surgem na exteriorização metalinguística. A consideração sobre o que são essas marcas diverge entre o que é definido pela TOPE em comparação ao que é exemplificado pelos parâmetros. Enquanto essas marcas são somente manifestadas pelos PCN como trocadilhos, anedotas ou em ressignificações textuais, de acordo com a TOPE, são os rastros das operações quantitativas e qualitativas da linguagem expressas na produção de enunciados das línguas. Sendo essas as mais variadas possíveis, não se restringindo às situações especificadas pelos PCN.

Sobre a atividade metalinguística, esta é definida pelos parâmetros que a definem da seguinte maneira:

por atividade metalingüística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas. (BRASIL, 1998, p.28)

Já para a TOPE, a atividade metalinguística pode ser empregada de duas maneiras. A primeira faz referência à constituição de uma terminologia técnica como a apresentada pelos parâmetros, isto é, determina um sistema de descrição. A segunda, por sua vez, é relativa às “[...] operações de representação e de construção da referência subjacente a um enunciado, por exemplo, à operação de

¹¹⁴ Culioli, 1990, p.18.

¹¹⁵ Culioli, 1999a, p.19. Trecho original em francês: Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (defini comme activité métalinguistique non consciente)

repérage [...]”¹¹⁶”(GROUSSIÉRE; RIVIÈRE, 1996, p. 118, tradução nossa) dentre as outras operações. Como afirma Rezende (2001) a atividade de metalinguagem é a de controle consciente, controle formal da atividade epilinguística.

Considerações finais

Ao se observar a proposta formativa dos PCN, vê-se a importância dada às conceituações teóricas que fundamentam todo o encadeamento da proposta e que, como consequência, apontam para o desenvolvimento da prática reflexiva da língua que será analisado a seguir. Diferentemente do que é apresentado nas gramáticas citadas neste e nos capítulos anteriores, os conceitos centrais que direcionaram a proposta de estudo gramatical (denominado como análise linguística pelo PCN) são expostos no documento.

Como inicialmente referido, os conceitos linguísticos, apesar de não terem referência direta à teoria culioliana, se tangenciam em alguns poucos momentos. Observa-se primeiramente, que a linguagem tem uma conceituação bem distanciada, pois é considerada um meio de comunicação nos PCN, por outro lado, é uma atividade, um mecanismo sofisticado de equilibração para a TOPE.

Outro conceito chave também citado tanto pelos PCN como pela TOPE é a atividade epilinguística. Existe um ponto aparente de similaridade entre as conceituações, principalmente ao se pensar que é uma atividade interior que pode ser formalizada, porém, as aproximações não se ampliam. A teoria culioliana apresenta um aprofundamento acerca dessa questão, o qual aponta um distanciamento fundamental ao se postular a atividade epilinguística como uma atividade não-consciente.

De qualquer modo, apesar dos distanciamentos teóricos, fato é que o documento oficial se preocupa, uma vez que tem a indicação formativa, em expor aos professores os eixos norteadores que embasam as discussões teórico-práticas.

¹¹⁶ Groussier, M.L; Rivière, C. 1996, p. 118. Trecho original em francês; [...] les opérations de représentations et de construction de la référence sous-jacentes à un énoncé, par exemple, l’opération de repérage symbolisée par l’opérateur epsilon est une opération métalinguistique.

3.3 A proposta de reflexão gramatical

Uma vez que também é objetivo deste capítulo analisar a proposta de prática de análise linguística e os conteúdos dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, vale ressaltar que é imprescindível fazer considerações sobre a proposta de reflexão gramatical desse documento sugerida aos professores.

Os PCN pontuam, em seu histórico de desenvolvimento e construção, que as principais motivações de debate sobre o ensino de gramática estavam relacionadas ao fracasso escolar das décadas de 70 e 80, o qual recaía sobre o ensino tradicional de língua portuguesa. Entre as críticas, nota-se que esse ensino estava centrado em uma gramática tradicional, normativa, permeada por uma atitude corretiva e preconceituosa, cujos entraves ou falhas de ensino segundo especialistas, tinham como base:

“ [...] desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
· a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
· o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
· a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
· o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
· a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p.18)

Observa-se a partir das descrições acima, que o ensino de gramática baseado nas antigas questões classificatórias, permeadas de exercícios mecânicos, não estava embasada em nenhuma teoria que apontasse para análise de linguagem. Assim, devido às críticas apresentadas pelo documento (PCN), reitera-se a proposta apresentada por esses referenciais de criar condições em que os alunos possam desenvolver capacidades discursivas, isto é, “[...] o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23), não cabendo mais em sala de aula o foco do ensino embasado na prescrição e nas formas e regras gramaticais polarizadas.

Além disso, como também é proposta dos referenciais desenvolver capacidades discursivas em diferentes interlocuções, sejam orais ou escritas, o texto

foi eleito como unidade de ensino e a reflexão gramatical como ferramenta metalinguística dessas práticas. Essa reflexão está voltada para a produção e interpretação de textos como uma “[...] atividade metalinguística que deve ser usada como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no percurso do ensino-aprendizagem de língua” (BRASIL, 1998, p. 28).

Os PCN chegam assim à conclusão de que, para não se cair na armadilha do ensino descontextualizado e desarticulado das práticas de linguagem, a questão fundamental do ensino de gramática é ter claro quais são os conteúdos de análise linguística que devem ser elencados como objetos de ensino em função das “[...] necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita dos textos” (BRASIL, 1998, p. 28). O intuito dessa proposta é ampliar as possibilidades e capacidades de reflexão linguística dos alunos.

Para se chegar a tal meta, o documento, então, apresenta outra concepção, tentando se distanciar do modelo gramatical por ele renegado, incluindo em sua discussão o conceito de análise linguística e retirando a expressão e o conceito por eles considerado antiquado de ensino de gramática, pois uma vez que a unidade de ensino passa a ser o texto, a proposta de ensino da gramática deve ser, segundo a concepção dos PCN, outra. Conforme é mencionado nos PCN o texto é a unidade de ensino, mas

Por outro lado não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. Entretanto, prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática. [...] ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas do gênero em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a priorização de alguns conteúdos e não outros. (BRASIL, 1998, p. 78)

Essa perspectiva não é uma nova denominação de gramática, nem uma negação ao ensino gramatical, mas é uma proposta de envolver a atividade metalinguística de observação, descrição e categorização que possa construir explicações para “[...] os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas” (BRASIL, 1998, p. 78), distanciando-se, assim, das atividades mecânicas e descontextualizadas criticadas desde o início do documento.

Logo, é dada a instrução de uma prática diferenciada, propondo dessa forma, em vez de uma metodologia de pura classificação

“[...] uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca em outros materiais e fontes.” (BRASIL, 1998, p. 29)

Em relação ao ensino de gramática e a esses resultados diferentes dos obtidos pela gramática tradicional, a perspectiva da TOPE abre novos precedentes. Nessa teoria, como afirmado nos capítulos anteriores, não se trabalha com categorias prontas, mas com o processo de estabilização e de construção de categorização, que são processos anteriores às próprias categorias.

Assim, mesmo a TOPE não sendo uma teoria de ensino, pode-se, por meio de suas concepções teóricas inferir questões sobre o ensino de língua. Rezende (2001) afirma que este arcabouço teórico pode contribuir para uma perspectiva de ensino reflexiva, pois ao

propor a indeterminação da linguagem e, conseqüentemente, a indeterminação do léxico e da gramática no ensino de línguas não é só a melhor maneira de se ensinar aos alunos como determiná-los em situações práticas de produção e reconhecimento de textos orais e escritos como também, e sobretudo, é um modo singular de se reservar um espaço ao trabalho de construção de texto feito pelos sujeitos. Desse modo ainda, o significado do texto não se fecha jamais, permanece aberto e disponível. (REZENDE, 2001, p. 26)

Partindo do ponto de vista de que a linguagem é indeterminada de princípio e que são os contornos psicossociológicos e culturais que vão determinar a língua, os enunciados do texto seriam o espaço da criatividade¹¹⁷, de criações de estabilizações e de determinações, em que o sujeito, durante as atividades

¹¹⁷ Para autora desta tese, a noção de criatividade em relação à produção textual refere-se à definição e explicações dadas por Franchi (2006). O autor afirma que “É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (p.35) A partir dessa concepção, Franchi discorre sobre a concepção de criatividade. Desconstruindo o sentido do inédito, original e construindo o sentido da criatividade do esforço de sistematização, “das alternativas triviais” (p.37). Entretanto, o autor não faz essa desconstrução para desmerecimento da criatividade inovadora, mas sim para descortinar, como ele mesmo afirma, para evitar um mal-entendido em relação à matéria gramatical para o desenvolvimento da criatividade. Ele também afirma que tendo a concepção de criatividade como algo divergente isso dificultaria “[...] a ação pedagógica que se pretende criativa [...]” (p.39).

epilinguísticas faria emergir as marcas invariáveis da língua para a equilibração de si e do outro.

Ainda sobre a reflexão gramatical e análise linguística, os documentos afirmam que o texto é uma importante unidade de ensino. Por outro lado, para a TOPE, o estudo deve estar centrado nos enunciados¹¹⁸ articulados às questões léxico-gramaticais na produção de textos. Desse modo, antecipando uma proposta de reflexão linguística pelo viés da TOPE, vale ressaltar que é necessário entrelaçar a análise de enunciados ao estudo dos gêneros. Como se vê nos PCN, os gêneros são o cerne das práticas e sistematizações das aulas de língua e não é seu objetivo colocar em xeque a importância dos gêneros citada pelos referenciais.

Entretanto, para a proposta de atividades de reflexão/análise linguística, tendo como embasamento as questões de atividade epilinguística e metalinguagem explicitadas pelos próprios parâmetros, as marcas das operações de linguagem que determinam a estabilidade ou instabilidade de representação e referenciação de uma noção estariam expressas nesses enunciados singulares e na proliferação das famílias parafrásticas¹¹⁹. A prática de análise das famílias parafrásticas seria a situação de análise linguística em que o professor poderia observar as possibilidades de criação dos alunos e, esses junto ao docente, poderiam analisar a variação do que é aceitável ou não para a língua ou para o texto em questão.

¹¹⁸ Neste trabalho, entende-se por enunciado uma unidade da enunciação que forma um todo enunciativo, pois se leva em consideração a situação, os enunciadores, as marcas linguísticas (modalidade, tempo e aspecto, dentre outras). Segundo Groussier, M. L.; Rivière, C., 1996, p. 68 “[...] Do ponto de vista predicativo, pode-se dizer que um enunciado inclui uma operação de predicação única e central. Por efeito, se o enunciado se constitui por uma frase complexa, a predicação da proposição principal condiciona um certo número de subordinadas. Por outro lado [...] alguns predicados verbais não aparecem no enunciado, pode-se assim considerar que há uma marca não verbal de predicação[...]”Deve-se ater ao fato de que enunciado não é sinônimo de frase.

¹¹⁹ Família parafrástica é o resultado da relação de enunciados modulados, os quais passaram por uma série de atividades de reformulações de um enunciado-origem. Esses enunciados modulados exprimem, à princípio, o mesmo sentido do original, desse modo, todos os enunciados terão uma marca de invariância. Como afirma CULIOLI, 2000, p.137 “[...] família parafrástica é a classe de enunciados, que pode ser definida como uma classe de ocorrências moduladas”.

3.4 Os conteúdos de Língua Portuguesa para os E.F.II

Retomando os objetivos deste capítulo, vale ressaltar que a seguir serão realizadas análises sobre os conteúdos de prática de análise linguística para os chamados terceiro e quarto ciclos dos PCN de Língua Portuguesa em relação aos conceitos e propostas de conteúdos das gramáticas citadas neste e nos capítulos anteriores. Este recorte dos terceiro e quarto ciclos é importante, pois além de a análise do corpus se deter em atividades gramaticais do sexto ano (terceiro ciclo), de acordo com as indicações do documento oficial, são nesses ciclos que são apresentados aos alunos as classificações gramaticais.

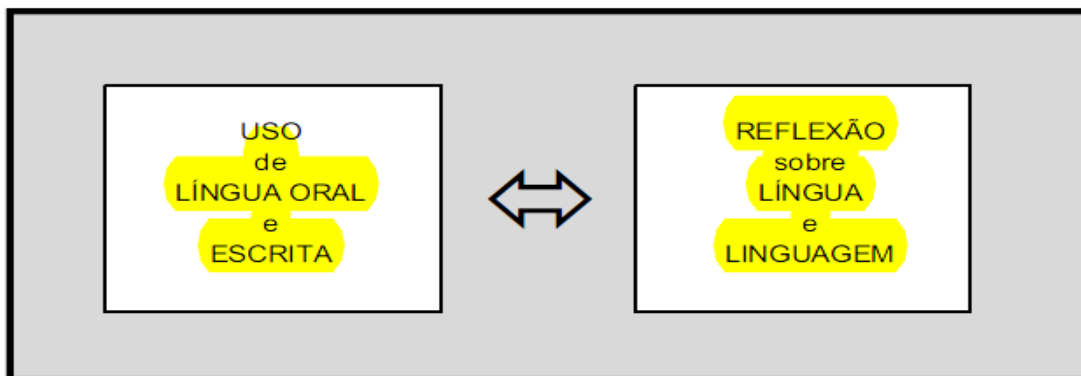
A respeito dos critérios de sequenciação dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, as instruções dos PCN reforçam o fato de que as análises metalinguísticas devem estar articuladas às práticas de leitura e escrita, levando em consideração “[...] as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 37). Desse modo, os conteúdos não devem ser selecionados em função do pensamento da antiga tradição de ensino, que já pré-determinava os conteúdos a serem abordados em cada série independentemente das necessidades e possibilidades dos alunos.

De acordo com essa proposta,

[...] as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. (BRASIL, 1998, p.34)

É afirmado nesses documentos que a reflexão sobre a língua e linguagem permitirão o desenvolvimento discursivo do indivíduo. Desse modo os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem como se vê no quadro abaixo.

Quadro dos eixos – uso e reflexão



Fonte: BRASIL, 1998, p. 34.

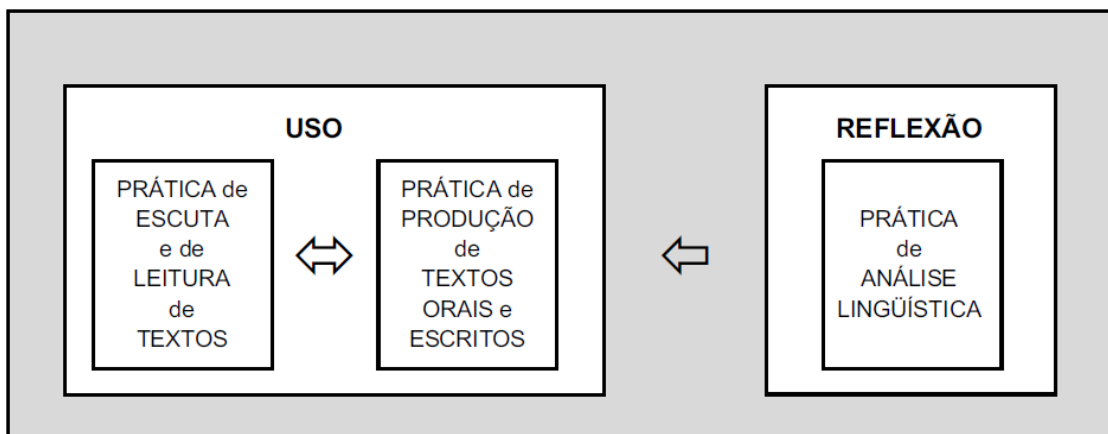
Para tanto, o quadro de conteúdo desse documento separa os conteúdos conceituais e procedimentais em relação às práticas de escuta, leitura e produção, de acordo com a sugestão de alguns gêneros¹²⁰ pré-selecionados, por fim, para serem apresentados os valores atitudinais.

De maneira geral, os parâmetros afirmam que os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o *uso* da língua oral e escrita, e a *reflexão* sobre a língua e a linguagem. De modo específico, é apresentado ao leitor/professor que os conteúdos, em função dos eixos acima mencionados, são organizados por um lado, em prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos (orais e escritos), ambas articuladas no eixo **uso**; e, por outro, em prática de análise linguística, organizada no eixo **reflexão**.

Como se pode notar pela figura abaixo, a organização dos conteúdos em eixos é a seguinte:

¹²⁰ De acordo com as explicações mencionadas nos PCN, devido a grande diversidade de gêneros, houve uma dificuldade de se selecionar e de se trabalhar com todos como objeto de ensino, por isso, ocorreu uma seleção. Segundo as descrições, nesse documento foram “[...] priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.” BRASIL, 1998, p.53.

Quadro da organização do eixo dos conteúdos – uso e reflexão



Fonte: BRASIL, 1998, p. 35.

A relação entre os dois eixos do gráfico **USO** e **REFLEXÃO** se dá seguinte maneira. Os conteúdos característicos do eixo *uso* são relativos ao processo de interlocução:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
 - . sujeito enunciador;
 - . interlocutor;
 - . finalidade da interação;
 - . lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - . representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - . articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - . relações intertextuais. (BRASIL, 1998, p. 35)

Os conteúdos do eixo *reflexão*, os quais são desenvolvidos sobre o do eixo *uso*, fazem alusão a como se constroem os instrumentos de análise do funcionamento da linguagem, como afirmam os parâmetros, especificamente em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando assim, alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito.

Dessa forma os aspectos são de acordo com os PCN:

1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos. (BRASIL, 1998, p.36)

Outro ponto abordado pelos PCN, ao mencionar os conteúdos, é o fator grau de complexidade do objeto. Esse deve ser considerado em relação ao que o sujeito-aprendiz já conhece/adquiriu e o que deve ser alcançado, cabendo ao professor-mediador, organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com as diferentes práticas de linguagem, como pode ser visto no trecho a seguir:

Os conteúdos que serão apresentados para o ensino fundamental no terceiro e no quarto ciclos são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais aqueles se articulam. (BRASIL, 1998, p. 52)

Além do grau de complexidade, outros aspectos como projeto educativo da escola, possibilidades e necessidades de aprendizagem (como já mencionado acima) bem como autonomia do sujeito devem ser levados em consideração para a elaboração do planejamento das atividades de Língua Portuguesa.

Como o foco deste trabalho é a análise de atividades gramaticais de livros didáticos para alunos do sexto ano do E.F.II, faz-se aqui um recorte a respeito dos conteúdos de prática de análise linguística para os chamados terceiro (do qual o sexto ano faz parte) e quarto ciclos.

A respeito dos objetivos das práticas de análise linguística desses ciclos, os parâmetros apresentam que ao final do E.F.II espera-se que o aluno:

- . constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- . **aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto)**¹²¹;

¹²¹ Grifo meu. Os instrumentos de natureza conceitual e procedimental são aqueles que envolvem um fato e/ou dado a uma interpretação significativa que desencadeará novos conceitos e que, por consequência, evidenciam capacidades do saber-fazer, ou seja, técnicas e estratégias para determinada finalidade, na situação acima exposta, a finalidade é a análise linguística.

. seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52, grifo nosso)

Observa-se que os objetivos para a prática de análise linguística mencionam a importância do desenvolvimento das habilidades de delimitação, identificação, estabelecimento de relações, as quais apontam para uma prática que não procura um padrão pré-estabelecido ou um “encaixe de peças” a partir de regras gramaticais e classificações estanques e polarizadas. Desse modo, nota-se por meio da exposição dos conteúdos e do tratamento didático que deve ser dado, que os parâmetros propõem um trabalho envolvendo as competências cognitivas¹²² e habilidades operatórias para uma reflexão linguística e não apenas o trabalho com os conceitos gramaticais fechados. A partir dessa perspectiva há a implicação, como afirmam os próprios parâmetros, de se preparar os alunos a lidar com resultados de análises linguísticas que podem, muitas vezes, ser um resultado diferente do esperado pelas gramáticas tradicionais.

O tratamento didático do ensino de língua (bem como das outras áreas) citado pelos PCN foi elaborado a partir da perspectiva de competências e habilidades, a qual tem como arcabouço teórico no Brasil principalmente textos de Perrenoud, como citado nas próprias referências do documento. Para o autor, a conceituação de competência é a seguinte:

[...] uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p.25)

Já a habilidade seria

uma "inteligência capitalizada", uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que "inserir" a decisão. (PERRENOUD, 1999, p.33)

¹²² Marcação em negrito da pesquisadora. Para Perrenoud (1999) competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Desse modo, ao se relacionar esses conceitos aos objetivos do eixo reflexão como indica os PCN, a prática de análise linguística que deve ser desenvolvida em sala pelos alunos, por meio de atividades que envolvam e desenvolvam determinadas habilidades e competências¹²³, já anteriormente citadas pelos documentos oficiais como sendo as de “[...] delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto” (BRASIL, 1998, p. 52).

Os PCN apresentam uma lista de prática de análise linguística que os alunos devem desenvolver durante os terceiro e quarto ciclos, a partir dos gêneros previamente selecionados, como pode ser visto a seguir:

- . Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:

- * texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam a intertextualidade (explícita ou não);

- * levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;

- * análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;

- * reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.).

- . Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, no que diz respeito:

- * aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);

- * às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;

- * à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);

- * aos diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

- . Comparação dos fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:

- * sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego

¹²³ Essas habilidades e competências não são exclusivas da disciplina de Língua Portuguesa.

dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.;

* sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo condicional, predominância do modo indicativo etc.);

* predominância de verbos de significação mais abrangente (ser, ter, estar, ficar, pôr, dar) em vez de verbos com significação mais específica;

* emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência;

* casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;

* predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação.

. Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos:

* expansão dos sintagmas para expressar sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam ;

* integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de eventos, qualificações e relações reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase;

* expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na seqüência discursiva);

* utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico .se. ou verbo na terceira pessoa do plural), o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores;

* redução do texto (omissões, apagamentos, elipses) seja como marca de estilo, seja para diminuir redundâncias ou para evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam desejados efeitos de sentido.

. Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

* escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);

* escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto; organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;

* capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preenchem essa estrutura;

- * emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
- * elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.
- . Descrição de fenômenos lingüísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:
 - * em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);
 - * no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);
 - * no significado prototípico dessas classes.
- . Utilização da intuição sobre unidades lingüísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.
- . Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica. (BRASIL, 1998 p. 59-63)

Observa-se que os procedimentos e conteúdos integrados apontam para uma prática de análise da língua reflexiva, sempre se baseando em trabalhos com os gêneros textuais, abrangendo todos os eixos da linguagem. Nota-se também, que dentre os procedimentos e conteúdos indicados, não há menção explícita sobre a classificação gramatical. O estudo reflexivo está baseado na apropriação do gênero textual, ou seja, na forma, conteúdo e estrutura adequados à prática social do texto a ser construído. Por outro lado, há menções aos estudos de fenômenos lingüísticos nas áreas da fonética, semântica, morfologia e sintaxe.

Considerações finais

Para finalizar as questões dos conteúdos de análise lingüística nos parâmetros, os documentos retomam os apontamentos sobre o tratamento didático do ensino de gramática. Os PCN, mais uma vez, relatam as duas grandes problemáticas existentes a respeito do entendimento deturpado do ensino de gramática nas décadas anteriores. A primeira, relativa à prática prescritivo-normativa que, desarticulada aos gêneros textuais, replicava conceitos estagnados e preconceituosos a respeito de variedade lingüística, além de se ter uma metodologia engessada referente ao ensino de análise lingüística. A segunda, por sua vez, por

consequência da negação total da primeira e da ausência de reflexão linguística, acabou ocasionando “[...] alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem” (BRASIL, 1998, p.78).

Apesar dessa problemática mencionada, os parâmetros ressaltam o fato de que não se pode descartar a análise linguística no ensino de língua. O que se deve ter como objetivo é a realização de atividades epilinguísticas sobre a língua e suas propriedades, envolvendo a metalinguagem para a observação e descrição dos fenômenos linguísticos. Cabe aqui retomar a conceituação de atividades epilinguísticas apresentada pelos PCN, a qual diverge da que propõe a TOPE. Para essa teoria, não há coerência em ensinar a realização das atividades epilinguísticas, pois são atividades inerentes aos seres humanos e não são conscientes, não podendo ser acessadas. Essas, por sua vez, emergem por meio de atividades metalinguísticas, deixando marcas das operações subjacentes na língua.

3.5 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o E.F.II¹²⁴

Tendo em vista que a rede Estadual do Estado de SP, além dos livros didáticos balizados pelo PLND¹²⁵, também tem como material didático para professores e alunos Cadernos de estudos, optou-se por inserir nesta pesquisa a investigação de como os manuais didáticos da rede estadual paulista abordam o ensino reflexivo da língua. Além disso, como o Caderno é vinculado a uma proposta curricular estadual, vê-se a necessidade de descrever a proposta de SP, elaborar um paralelo de conteúdos e tratamento didático em relação aos PCN de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de uma integração e organização do sistema educacional do Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação lançou em 2008 uma proposta

¹²⁴ A proposta do Estado de SP foram elencados para este estudo, pois o *Caderno do Professor e do aluno* para alunos do 6º ano, resultantes dessa proposta curricular, fazem parte do corpus deste trabalho, assim sendo, para se compreender melhor a forma que se é conceituado e aplicado o ensino de gramática, principalmente em relação à classe de palavras – substantivos- e também para compará-los ao que é proposto pelos PCN, foi necessário o estudo e análise desses parâmetros de educação estadual.

¹²⁵ Parâmetros Nacionais de Livros Didáticos.

curricular para a reestruturação do currículo das séries finais do Ensino Fundamental¹²⁶ e do Ensino Médio. De acordo com os autores dessa proposta, esse documento é resultado de reflexões acerca de versões anteriores de documentos oficiais do Estado de São Paulo, bem como sobre os referenciais nacionais para a educação básica.

Segundo orientações da proposta, o currículo foi elaborado comprometido com seu tempo, pois “[...] apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008, p. 7). Sendo assim, o princípio para tal prática educativa é priorizar as competências de leitura e escrita, pois essas habilidades atreladas aos conteúdos das outras áreas do conhecimento, contemplariam de melhor forma, a expectativa e pressão que a contemporaneidade exerce no jovem brasileiro, a formação de um cidadão crítico.

Para explicar tal afirmação, esse documento expõe os princípios para elaboração do currículo. O primeiro princípio trata-se da escola que aprende além de ensinar, ou seja, com o avanço tecnológico e com uma gestão colaborativa, há o compartilhamento das práticas pedagógicas entre os professores, portanto, maior espaço para reflexão e formação continuada.

O segundo princípio apresenta a importância das atividades culturais no currículo escolar, não sendo essas consideradas apenas como atividades extracurriculares, pois a escola deve reforçar o sentido cultural da aprendizagem, apresentando o real valor de conteúdos lúdicos, éticos ou estéticos, numa escola de prática cultural ativa.

O terceiro princípio é ter as competências como referência, pois a escola tem o dever e o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Competências, de acordo com a Proposta Curricular de SP “[...] caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO,

¹²⁶ Esse currículo apresenta seis pilares, chamados de pilares estruturais, sendo esses: 1. uma escola que também aprende; 2. currículo é cultura; 3. currículo referido a competências e habilidades; 4. currículo que prioriza as competências leitoras e de escrita; 5. currículo que articula competências para aprender e 6. currículo contextualizado ao mundo do trabalho.

2008, p. 12). Desse modo, um currículo deve ser elaborado tendo o objetivo de promover conhecimentos específicos de cada disciplina escolar de forma articulada às competências do aluno com outras que ele deve aprender.

O quarto princípio é a prioridade para a competência da leitura e da escrita, pois são pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. Como exposto na Proposta Curricular:

“[...] A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito.” (SÃO PAULO, 2008, p. 15-16).

A partir dessa afirmação, vê-se que o texto, como também é citado nos PCN de Língua Portuguesa, é o objeto central de estudo, tendo como objetivo na seleção dos gêneros a serem trabalhados, a importância social e educacional para a formação do aluno.

O último princípio para o E.F.II citado nesse documento é a articulação das competências para aprender. O professor ao fazer a interação e integração entre conteúdos, formas de agir e de pensar, promove competências e habilidades, de acordo com os parâmetros, que instrumentalizam os alunos a enfrentar os problemas do mundo. Portanto, as competências¹²⁷ seriam instrumentos para a vida. Há ainda outros princípios elencados, entretanto, são específicos ao contexto do trabalho com o Ensino Médio, que não é o foco desta pesquisa.

A organização desse documento do estado de SP referente à apresentação dos conteúdos, competências e habilidades – de maneira distinta dos PCN de Língua Portuguesa, que apresentam globalmente os objetivos, conteúdos e tratamentos didáticos gerais para o E.F.II -, é realizada de forma seccionada a cada série e bimestre, considerando a proposta de integração de conteúdos e competências¹²⁸ Outro aspecto que diferencia a Proposta Curricular paulista dos parâmetros nacionais é que foram e ainda estão sendo produzidos outros textos e cadernos específicos para gestores. Esses textos e cadernos são indicados como

¹²⁷ Essas competências para aprender são as que foram formuladas em 1998 para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

¹²⁸ Provavelmente a não descrição minuciosa de cada item ano a ano e bimestre a bimestre não se deu nos PCN, devido à abrangência nacional do documento, bem como à estrutura específica do gênero.

suporte para que a prática pedagógica proposta possa, de fato, ser realizada. Há também os cadernos bimestrais utilizados em sala de aula, que foram elaborados para cada série como manual para alunos e professores. Esses têm a indicação de ser uma ferramenta para a implantação da proposta do Estado em sala, contendo indicações pedagógicas para professores e atividades para os alunos.

Nos cadernos do professor há orientações gerais de uso para o bimestre indicado, bem como apresentação de tabelas com conteúdos da disciplina e das competências a serem trabalhadas. Há também, para aplicação da proposta, a descrição das situações de aprendizagem (sequências didáticas), indicando as estratégias pedagógicas para o trabalho com os gêneros propostos, bem como as indicações de estudo da língua, as quais apontam o trabalho com a gramática e exercícios de produção escrita.

No Caderno dos alunos há textos e/ou trechos de textos para leitura e interpretação, atividades de produção escrita, lição de casa, pesquisa individual e atividades específicas de oralidade e de estudo da língua.

Em suma, observa-se que há consonância entre as propostas do Estado de SP e os PCN de Língua Portuguesa. Entretanto, há pequenas diferenças. A mais proeminente é em relação ao material didático utilizado em cada proposta. O material sugerido pelos parâmetros nacionais são livros didáticos avaliados pelo MEC, que apresenta anualmente um Guia de Livros Didáticos (Parâmetros Nacionais de Livros Didáticos) – PNLDD, com avaliações positivas e negativas sobre os livros didáticos produzidos no Brasil. Esses manuais didáticos avaliados, por sua vez, são escolhidos pelas escolas de acordo com os seus projetos político-pedagógicos e características sociais do entorno escolar. Já a proposta do Estado de SP, como anteriormente mencionado, produz os cadernos de atividades para os alunos e de recursos pedagógicos para os professores. Entretanto, há por diversos momentos nesses cadernos, instruções aos professores para que utilizem livros didáticos como suporte de pesquisa aos alunos e como fonte de atividades extras.

3.5.1 Diferenças acerca do tratamento didático entre a Proposta Curricular de SP e o PCN de Língua Portuguesa

Observa-se que não há menção explícita no documento do Estado de SP em relação aos conceitos língua, linguagem, atividade epilinguísticas e metalinguagem¹²⁹. Apesar dessa não explicitação, nota-se por meio das argumentações apresentadas que há muitas congruências teóricas com os PCN, desse modo, não se repetirá a discussão já posta neste texto no item 3.2.

Entretanto, serão pontuadas pequenas distinções que ocorrem a respeito de algumas sugestões de tratamentos didáticos entre os dois parâmetros.

Apesar de os conceitos sobre língua e linguagem serem aproximados ao PCN de Língua Portuguesa, a proposta do Estado de SP apresenta a importância das chamadas diferentes linguagens para a produção de sentido e compreensão da cultura em que se vive, isto é, de acordo com esse documento, quanto mais conhecimento o sujeito tiver das diferentes linguagens como - “[...]conhecimento linguístico, musical, corporal; conhecimento gestual; conhecimento das imagens, do espaço e das formas[...]” (SÃO PAULO, 2008, p. 37) - maior capacidade de conhecer a si mesmo e sua cultura.

A respeito da proposta do ensino de Língua Portuguesa, é afirmado na proposta estadual que

[...] não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade. Sabemos que o ser humano é um sujeito sociável, que pode participar social e culturalmente no mundo em que vive. Mas como funciona isso na prática? A disciplina de Língua Portuguesa pode centrar-se

1. no conjunto de *regras* que nos leva a produzir frases e dali chegarmos aos enunciados concretos;
 2. nos *enunciados que circulam efetivamente no cotidiano* e que seguem *regras* específicas as quais permitem a comunicação.
- (Proposta Curricular do Estado de São Paulo ,2008, p. 42)

A disciplina de Língua Portuguesa centra-se na proposta 02, ou seja, trabalhar com enunciados do cotidiano, pois é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. O documento também estabelece que essa capacidade de lidar com diferentes situações sociais é a habilidade de interagir

¹²⁹ Não há neste documento nenhuma referência aos conceitos atividade epilinguística e metalinguagem.

linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, pois “[...] permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento¹³⁰” (SÃO PAULO, 2008, p. 44). Esse último é determinado pela variedade de gêneros que o leitor reconhece. Sendo assim, há mais uma vez, consonância com o que é proposto aos PCN, ou seja, o ensino é centrado no texto para que se desenvolvam “[...] habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário” (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

Entretanto, não há explicitamente comentários a respeito do que ou quais seriam esses fenômenos linguísticos. Pode-se inferir que é referência ao ensino da gramática normativa, pois em seguida, na proposta é apresentada uma crítica a essa gramática e à metodologia de utilização de frases recortadas e descontextualizadas para análise gramatical.

3.5.2 Articulação entre o conteúdo substantivos com a proposta de estudo das habilidades e competências para o ensino de L.P. no E.F. II

Apesar da consonância entre os documentos oficiais citados, isto é, entre o PCN de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular de São Paulo, há por parte dos autores deste último, uma indicação de ampliação ao significado do que seria o texto. A concepção para a ampliação é baseada em dois aspectos. O primeiro está apoiado em uma base semiótica para, desse modo, compreender outras combinações de linguagens que não as verbais, por exemplo, cenas de telenovelas, fotos, dentre outras. O segundo terá como aporte o estudo do texto inserido em dada situação de comunicação podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado.

Diferentemente da organização do PCN de Língua Portuguesa em que os conteúdos e tratamentos didáticos são indicados como o conjunto estruturado ao E.F.II sem indicações categorizadas por série/ano do ensino fundamental, a Proposta Curricular paulista apresenta os eixos dos estudos textuais, descrevendo os conteúdos gerais, conteúdos de leitura, conteúdos de produção escrita, de oralidade/escuta e as habilidades relacionadas para cada bimestre de cada ano do ciclo II (sexto ao nono anos).

¹³⁰ O Nível de letramento segundo a Proposta Curricular do Estado de SP é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem.

A seguir estão as tabelas para o sexto ano relativas ao primeiro e terceiro bimestres de 2009, as quais indicam o trabalho com os substantivos no item de estudos linguísticos.

Tabela 01 – Conteúdos de Língua Portuguesa do 1º bimestre do sexto ano

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º Bimestre	Conteúdos gerais
	Traços característicos de textos narrativos
	• Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço
	• Estudos de gêneros textuais
	• Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação
	• Estudos linguísticos
	• Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais
	• Substantivo , adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo, advérbio
	• Sinônimos e antônimos
	• Uso dos "porquês"
	• Variedades linguísticas
	Conteúdo de leitura, escrita e oralidade
	Leitura, produção e escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação
	• Interpretação de texto literário e não literário
	• Fruição
	• Situacionalidade
	• Coerência
• Coesão	
• A importância do enunciado	
• Produção de síntese	
• Produção de ilustração	
Roda de leitura oral	
Roda de conversa	

Fonte: São Paulo, 2008, p. 44-45, grifos nossos.

Tabela 02 – habilidades de L.P. a serem desenvolvidas no 1º bimestre do sexto ano

Habilidades	
1º Bimestre	<p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber procurar informações complementares em dicionários, gramáticas, enciclopédias, internet etc.• Selecionar textos para a leitura de acordo com diferentes objetivos ou interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas etc.)• Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto• Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas• Inferir e reconhecer elementos da narrativa• Analisar narrativas ficcionais: enredo, personagem, espaço, tempo e foco narrativo• Produzir texto com organização narrativa

Fonte: São Paulo, 2008, p. 44-45.

Observa-se que não existe definição de classes de palavras na proposta estadual, entretanto, ao analisar os Cadernos do professor e do aluno, encontra-se no do primeiro bimestre uma sugestão de definição de substantivo:

você pode, então, definir substantivos como essas palavras que nomeiam seres, os sentimentos, os desejos, as ideias, etc. Pode ainda destacar que, nos textos que produzimos, orais ou escritos, os substantivos vão indicar os temas centrais que estão sendo abordados. (Caderno do professor: língua portuguesa – 5ª série. Vol. 1/ SP 2009 – p. 19)

Nota-se que a definição é a mesma empregada nas gramáticas normativas e descritivas. Além disso, em relação à função, apesar de não se mencionar explicitamente os aspectos sintáticos, há a indicação para o professor de que é a de tema ou sujeito.

A menção das classes de substantivos do terceiro bimestre é feita conforme o exposto abaixo.

Tabela 03 - Conteúdos de Língua Portuguesa do 3º bimestre do sexto ano

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
3º Bimestre	Conteúdos gerais
	Discurso artístico: diferentes formas de representação
	Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos
	Construção de projeto artístico
	Estudos linguísticos
	* Substantivo, adjetivo, artigo, numeral
	* Pontuação
	* Tempos e modos verbais
	* Discursos direto e indireto
	Variedades linguísticas
	Conteúdo de leitura, escrita e oralidade
	Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico
	* Interpretação de textos literário e não literário
	* Inferência
	* Fruição
	* Situacionalidade
	* Leitura dramática
* Leitura em voz alta	
* Coerência	
* Coesão	
* Informatividade	
* Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa	
* Etapas de elaboração e revisão da escrita	
* Paragrafação	

Fonte: São Paulo, 2008, p. 48, (grifo nosso)

Tabela 04 – habilidades a serem desenvolvidas no 3º bimestre do sexto ano

Habilidades	
3º Bimestre	Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:
	* Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas
	* Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto
	* Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para a elaboração de textos narrativos
	* Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto narrativo
	* Reconhecer, na leitura de textos ficcionais, elementos que indiquem o comportamento e as características principais das personagens
	* Identificar problemas e criar soluções que possam ajudá-los a organizar projetos
	* Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projetos

Fonte: São Paulo, 2008, p. 49.

Constata-se por meio dessas tabelas, que a classe de substantivos é listada como conteúdo de estudos linguísticos no terceiro bimestre. Desse modo, ao relacionar esse conteúdo às habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, pode-se correlacioná-lo à compreensão de aspectos em funcionamento no texto narrativo, pois como é mencionado no Caderno do professor, a classe de substantivos e outros aspectos linguísticos citados nas atividades de escrita e revisão textual são recursos de produção de sentido.

Tais recursos são denominados como marcas que produzem efeitos de sentido e que, para as atividades de produção e revisão textual, deve-se pautar no conhecimento prévio do aluno sobre essas marcas e na

[...] capacidade de olhar criticamente para o próprio texto, criando novos “jeitos” de falar. É esse “jeito” de falar que produzirá efeitos de sentido para aquilo que se diz, enriquecendo seu texto. (...) é muito importante que os alunos tenham momentos para refletir sobre a língua portuguesa e o uso criativo que costumam fazer dela. (Caderno do professor, volume 03- 2009, p. 37)

Como também mencionado nas orientações do caderno do professor, esses são apenas alguns dos aspectos que precisam ser observados durante a revisão textual.

Considerações finais

Os apontamentos dos PCN de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular de SP apresentam muitas características comuns. Ambos têm o objetivo de ser um documento formador, indicando embasamentos teóricos e práticos sobre o ensino de língua com a perspectiva de se tentar estabelecer uma formação básica comum aos alunos da rede estadual e, como anteriormente mencionado, esses documentos foram criados com o propósito de servir como referenciais de trabalho, como apoio pedagógico na elaboração e planejamentos de currículos e aulas. Enfim, essas propostas foram apresentadas para auxiliar a formação reflexiva do professor, a fim de que esse analise sua prática em aula.

Observa-se que há uma pequena diferença em relação ao tópico “conteúdos” nos documentos analisados. Diversamente da organização do PCN de Língua Portuguesa, em que os conteúdos e tratamentos didáticos são indicados como o conjunto estruturado relativo ao E.F.II, sem indicações categorizadas por série/ano

do ensino fundamental, a Proposta Curricular paulista apresenta os eixos dos estudos textuais, descrevendo os conteúdos gerais, os conteúdos de leitura, os conteúdos de produção escrita, de oralidade/escuta e as habilidades relacionadas para cada bimestre de cada ano do segundo ciclo (séries do sexto ao nono anos).

Especificamente em relação aos substantivos, não há menção nos PCN de quando deve ser trabalhado com esse conteúdo; já na proposta curricular paulista, é determinado que no sexto ano, mais propriamente nos primeiro e terceiro bimestres haja a reflexão sobre os substantivos¹³¹. De acordo com as instruções dadas aos professores, o enfoque deve ser semântico, ou seja, os alunos devem notar que de acordo com o contexto há mudança de significado do termo. Nota-se também que, não há em nenhum dos documentos, nem nos cadernos dos professores do estado de SP menção do trabalho e/ou estudo das subclasses concreto e abstrato.

Em relação aos conceitos linguísticos desses documentos observa-se que há consonância entre as propostas e, apesar de os PCN apresentarem a atividade epilinguística como uma das atividades mais importantes, não há referência teórica da origem e fundamentação do termo/conceito. Ainda assim, observa-se que essa definição tangencia o que a TOPE propõe como atividade epilinguística.

Outro aspecto importante mencionado nos dois documentos é a proposta do ensino de gramática a partir de uma proposta de reflexão gramatical e/ou análise linguística. Ambos chegam à conclusão de que, para não se cair na armadilha do ensino descontextualizado e desarticulado das práticas de linguagem, a questão fundamental do ensino de gramática é ter claro quais são os conteúdos de análise linguística que devem ser elencados como objetos de ensino em função das necessidades apresentadas pelos alunos. O intuito dessas propostas é ampliar as possibilidades e capacidades de reflexão linguística dos alunos.

A priori, não há mais a perspectiva de estudos gramaticais embasados em modelos classificatórios fixos e estagnados, apresentando aos alunos atividades simplórias de “encaixe de peças”, espera-se, por meio dessas propostas que o tratamento didático dado às aulas de língua seja mais motivador e sofisticado.

Para essa sofisticação de análise deve-se, como afirmado em ambos os documentos, articular os estudos gramaticais e das práticas e sistematizações das

¹³¹ Entretanto o professor deve levar em consideração, como é apontado nos próprios documentos oficiais, que as questões de reflexão linguística devem ser apresentadas e/ou retomadas de acordo com a característica e necessidades da turma com a qual trabalha, seja essa uma turma de 6º ano ou não.

aulas de língua aos textos, ou seja, entrelaçar o estudo do enunciado às questões léxico-gramaticais na produção de textos. Para a TOPE é o estudo do termo em relação ao contexto encaixante no enunciado, a análise das variações (modulações e famílias parafrásticas), a análise das marcas de linguagem no enunciado por meio das operações quantitativas e qualitativas que proporcionam o desenvolvimento da utilização criativa e a reflexão sobre a língua.

O momento em que o professor poderia observar as possibilidades de criação dos alunos e esses junto ao docente, poderiam analisar a variação do que é aceitável ou não para a língua ou para o texto em questão.

Apesar das propostas dos documentos oficiais indicarem outro tipo de trabalho com a língua, que não a normativa, observa-se que os PCN apresentam o tratamento didático dos conteúdos de forma generalizada, por um lado positiva dando liberdade aos professores, por outro, não há indicações específicas aos professores de como se trabalhar de forma reflexiva, embora haja indicações de trabalhos com gêneros e utilizações de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas de acordo com as necessidades dos alunos.

Deve-se levar em consideração, ao observar as tabelas do documento do Estado de SP, que toda a construção dessa estrutura é desenvolvida esperando séries idealizadas e alunos idealizados, os quais estariam com o grau de instrução, letramento e conhecimento da língua escrita para poderem participar de um sistema de ensino que enquadraria determinados conteúdos específicos para séries específicas. Entretanto a realidade não é bem assim.

A sala de aula é o espaço da heterogeneidade. Sendo essa relativa aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo a ser lecionado; de desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas que auxiliarão no desempenho escolar; e de vivências escolares e pessoais. Todos esses são elementos que amplificam e ampliam a heterogeneidade entre os sujeitos em sala de aula. Com isso, mais uma vez, cabe nesse estudo a citação da Proposta Curricular de SP e dos PCN, pois apresentam como aspecto didático imprescindível a todo professor(a), a consideração que se deve ter sobre as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem.

De fato, as grades de conteúdos e habilidades expostas na proposta paulista e nos PCN são importantes para o planejamento escolar, pois há sim necessidade

para secretarias municipais de educação, para os gestores escolares e professores de orientações específicas das disciplinas, a fim de que consigam elaborar um plano pedagógico condizente aos PCN e às propostas estaduais.

Todavia, apesar dos esforços e das propostas elaboradas nos documentos oficiais, em relação ao E.F.II e ao E.M. as avaliações nacionais e estaduais como SARESP, ENEM, Prova Brasil ainda apontam resultados aquém do esperado.

4. Fundamentação teórico-metodológica

Este trabalho tem como principal discussão a construção da representação dos nomes e quais são as marcas morfossintáticas presentes nos enunciados que apontam para a estabilidade dessa representação. Como escopo de trabalho, serão analisadas as marcas geradas das operações quantitativas e qualitativas das representações dos nomes, os quais têm sido na tradição gramatical, classificados em substantivos concretos e abstratos.

Destaca-se que para a análise dos dados foram selecionadas atividades de livros didáticos e do Caderno do estudante (material da escola estadual de SP) que exploram a classificação dos substantivos concretos e abstratos.

A partir da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas serão expostos alguns conceitos que sustentam as discussões presentes neste trabalho

4.1 Linguagem

Como já mencionado em capítulos anteriores, a linguagem na antiguidade era definida pelos filósofos como a representação do pensamento. Segundo Neves (2002, p. 26), “para os filósofos a linguagem era apenas a pista para se desvendar a atividade de linguagem, e esta era a contraparte expressa do pensamento”. Na Idade Média e no início do período renascentista, os estudos da linguagem como expressão do pensamento apresentam como proposta a teoria de que a língua correta seria expressa por um pensamento correto. Essa ideia se difundiu pelos estudos da linguagem e a “arte do bem falar” foi a tônica de estudos gramaticais da Idade Média e do Renascimento, principalmente de Port-Royal. Essa ideia distorcida se propagou pelos estudos e pelo tempo, tendo como uma de suas consequências a transformação do estudo das línguas europeias em um mecanismo de regras fixas e fechadas.

Somente em meados do séc. XX a linguagem passa de representação do pensamento para um instrumento de estudo tendo como objetivo a comunicação. Essa concepção, como afirma Travaglia (2000), levou o estudo da língua para dois tipos de análise: a de um código na visão estruturalista, e de desempenho na visão transformacionalista. Observa-se que em ambas as situações e concepções, o

sujeito é afastado do contexto sócio-histórico da produção da fala ou escrita, isto é o sujeito é afastado da forma. Em oposição a essas duas concepções, há a perspectiva de linguagem como forma ou processo de interação, em que o indivíduo ao falar/escrever realiza ações sobre o interlocutor. A linguagem para essa perspectiva enunciativa é o lugar de interação entre os sujeitos.

A última concepção que aqui será colocada a respeito da linguagem é justamente a que permeou todos os capítulos e será a base de análise do *corpus*. Segundo Culioli, a linguagem é de base cognitiva responsável pelo reconhecimento de formas, construções de enunciados e das significações. Desse modo, o autor afirma que “a atividade de linguagem remete-se a uma atividade de produção e reconhecimento de formas, no entanto, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos e os textos não podem ser independentes das línguas” (CULIOLI, 1990, p. 14).

Diferentemente do que é postulado em outras teorias linguísticas e estudos filosóficos sobre a linguagem, para esta proposta em questão ocorre uma clivagem. Como afirmam Vogüe, Franckel e Paillard (2011) essa clivagem ocorre entre a visão da linguagem ser um objeto correspondendo a um material verbal, ou seja, “[...] um conjunto de formas dotadas de entonação, que se apresenta conforme um determinado arranjo e organização[...]”¹³²; e a visão da linguagem como atividade, uma manifestação natural e fundamental do homem. Segundo os autores, a teoria não visa separar as formas dos sujeitos. A abordagem culioliana trata de sujeitos que “[...] *utilizam* formas, mas de formas que *marcam* e constroem sua presença, formas que *traçam* a atividade dos sujeitos (sob a ótica que essas formas lhe conferem)” (VOGÜE; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11, grifos nossos)

Em suma, a linguagem para a TOPE é um trabalho, uma atividade invisível, isto é, uma capacidade do homem de construir representações, estabelecer referências e regulações, as quais podem ser visíveis somente na língua.

4.2 Linguagem, realidade e representação

Partindo do pressuposto que as questões sobre língua e linguagem do ponto de vista da gramática tradicional são estáticas, isto é, uma mesma concepção desde

¹³² VOGÜE,S; FRANCKEL,J; PAILLARD, 2011, p.11.

os primórdios dos estudos gramaticais ainda permeia as discussões e manuais didáticos, tem-se como consequência em sua análise, segundo Rezende (2001, p.169) “[...] a confusão entre realidade e a língua, enquanto sistema que representa essa realidade.” Ainda segundo a autora, esse critério estático faz com que o nome seja o ponto de partida para as análises gramaticais, pois oferece ao analista uma “[...] ilusão de representar mais diretamente os objetos da realidade construída [...]” (REZENDE, 2001, p. 169).

Observa-se que esta linha de pensamento advém de Aristóteles, pois já em *Categorias*, o nome é um dos grandes temas de seus estudos. Na visão de Aristóteles a linguagem simbolizaria o real, estaria entrelaçada à estrutura do mundo. Desse modo, a sua análise explicita a classificação das palavras de acordo com as classificações das coisas e seres do mundo. Há em *Categorias* dez tipos de predicados ou gêneros do ser, como visto no capítulo 1.

Essa foi a primeira menção e classificação ao que seria a classe dos nomes, a qual foi a base distintiva de todas as outras gramáticas posteriores. Ao se analisar essa proposta de classificação, deve-se fazer um paralelo entre duas formas distintas de se relacionar linguagem e realidade (que é a questão central de filósofos que discorrem sobre como representar as coisas do mundo). Primeiramente, como menciona Neves (2004), o aspecto fundamental da teoria de Aristóteles é implicar o pensamento da estrutura da língua como correspondência da estrutura do mundo. Porém, a representação e coisa representada não são o mesmo objeto, uma foi elaborada a partir da outra, uma vez que “[...] a categoria é distinta da coisa, entretanto está congruente com ela na medida em que é também o modo pelo qual o homem elabora o conceito.” (NEVES 2004, p.75-6).

A outra forma, elaborada mais recentemente e que se diferencia da anterior, é não se pensar em categorias ou elaboração de conceitos, que têm uma história, por exemplo, epistemológica¹³³, mas sim de modo a se pensar, como afirma Culioli (1999a), em um conjunto de representações resultantes de uma filtragem e de uma reestruturação de universais extralinguísticos, isto é, em noções.

A história e a evolução das gramáticas e de estudos gramaticais relacionados ao ensino mostram que em relação à classe dos nomes, a primeira forma (língua corresponde a uma estrutura do mundo) é a que permeia alguns estudos. Vê-se que

¹³³ Os conceitos são estruturados uns com relação aos outros em um universo técnico.

de um modo ou de outro, as gramáticas, quando definem a classe e função dos nomes, sejam eles concretos ou abstratos, preocupam-se com as representações do empírico (das coisas e dos seres) e não com representações linguísticas. Observa-se nessas definições e explicações que todas as classificações gramaticais são tentativas de representações construídas a partir de fatores exclusivamente extralinguísticos ou, como afirma Fuchs (1999, p. 07) que estão envolvidos “[...] na construção do significado que pode ser tanto socialmente como culturalmente adquirido ou puramente pessoal¹³⁴.” Por consequência, demonstrando como já anteriormente citado, uma confusão entre a realidade e a língua, enquanto sistema que representa essa realidade.

Por outro lado, deve-se ter em mente a partir da segunda perspectiva (o proposto pela TOPE) e do problema da classificação dos nomes em abstrato e concreto, que as associações realizadas por esses substantivos a um elemento extralinguístico, segundo Lima (1997) não são feitas da mesma maneira e não resultam de uma associação pré-estabelecida. Para a autora, essa questão inexistente quando se analisa esse problema pelo viés das noções, uma vez que essas são anteriores à categorização em nomes e verbos. Desse modo, para a TOPE a representação não é um decalque da realidade extralinguística.

Uma vez que um dos focos deste estudo é descrever o processo de representação dos nomes, vale ressaltar que, segundo Culioli (1990, p.21-24), a representação em linguística se dá em três níveis. O Nível 1 refere-se à representação mental (cognição) de ordem nocional, à qual não se tem acesso. As representações desse Nível se organizam das nossas experiências elaboradas desde a infância, a partir da nossa relação com o mundo objetivo. O Nível 2 é relativo à representação linguística, a qual é acessível ao analista/linguista. Essas são atividades de representação do Nível 1 (não é uma relação termo a termo entre nível 1 e 2)¹³⁵. O Nível 3 constitui-se da construção explícita das representações metalinguísticas, que é o Nível formal e o domínio da atividade do linguista. Nesse

¹³⁴ Trecho original em inglês “[...] those features of experience which are involved in the construction of meaning and may be either socially and culturally acquired or purely personal.

¹³⁵ Culioli considera que há uma relação entre os níveis de representação. Desse modo haveria a relação entre os níveis 1 e 2 e, por consequência, entre os níveis 2 e 3. Por outro lado, deve-se ressaltar o fato que não existe uma relação direta (unívoca) termo a termo entre os níveis de representação, uma vez que eles não são homogêneos. De fato, são as marcas na língua que fazem emergir essas relações de linguagem.

Nível são apresentadas as ferramentas metalinguísticas para a compreensão da representação textual.

Ainda sobre as representações, com base nas considerações de Gauthier (2004, p.02), pode-se afirmar que elas procedem de interpretações, de elaborações, de ocorrências de esquemas de individuações que devemos reconstruí-las por meio de marcas. E justamente por meio dessas marcas é que se tenta neste estudo, buscar o percurso da construção da representação de ocorrências de noções de nomes concretos e/ou abstratos.

A partir do que já foi mencionado nos capítulos anteriores, nota-se que essas classificações gramaticais, inclusive as classificações dos nomes em concreto e abstrato, de acordo com Rezende (2001 p.170), provêm de uma gramática tradicional que “[...] trata a relação linguagem e realidade de modo isomórfico, quer dizer, a linguagem refletindo a outra, a realidade.” Entretanto, em contraposição a essa visão, a autora afirma que esse isomorfismo só é instaurado pelo sujeito durante o ato interpretativo, seja esse sujeito o aluno, o professor ou o linguista.

Dessa forma, ainda segundo Rezende (2001, p.180), a realidade está permeada pela percepção do sujeito e esta se torna sempre subjetiva enquanto realidade percebida. Para a autora, existe uma tensão na relação percepção e realidade representada que precisa ser explicitada pela análise linguística.

Para explicar tal tensão, Rezende (2001, p. 180) afirma que:

a realidade subjetiva (mental e emocional) ou a objetiva (mundo físico-cultural) tornam-se sempre subjetivas enquanto realidades percebidas. Na atividade da linguagem não penduramos a realidade com prendedores em algum lugar, nem a guardamos dentro da gaveta em uma tentativa de objetivá-la. Mas ancoramos a realidade no homem que fala, em cada homem que fala. Daí cada sujeito carregar consigo sua realidade objetiva, portanto subjetiva ao mesmo tempo. A tensão que existe na atividade da linguagem resulta da impossibilidade de se fixar um ponto em um tempo e espaços seguros, resulta da impossibilidade da existência de uma realidade-invariante, de referentes unívocos. A percepção do sujeito que fala varia assim como a realidade representada. Falar é um constante deslocamento, movimento de objetos e representantes de um eu para um tu. É essa tensão que uma análise linguística precisa explicitar.

A análise linguística que será elaborada neste estudo também pretende, portanto, a partir dessa tensão acima mencionada, explicitar o modo da estabilidade e da permanência, bem como da instabilidade das representações por meio da análise das marcas morfossintáticas expressas nos enunciados.

Observa-se, a partir do que foi mencionado até agora, que a subclassificação dos substantivos em concreto e abstrato apresenta essa confusão entre a realidade e a língua. Tendo em vista a definição semântica desses termos, a qual foi repetida na maioria das gramáticas elencadas neste texto, nota-se que é sempre proposto como definição que os nomes concretos designam seres de existência independente, nomeiam objetos, pessoas, lugares, animais, vegetais, minerais e coisas; os abstratos por sua vez, designam seres de existência dependentes, ações, estados e qualidades. Constata-se, principalmente nas considerações sobre o substantivo dito concreto, que há indicações de que essas definições expressam a ideia de simbolizar o real, sendo formas de representação da realidade, do extralinguístico. Deve-se também ater ao fato de que essas considerações não poderiam ser diferentes. O extralinguístico e o empírico são os fatores que sempre motivaram os sujeitos a realizar as classificações gramaticais, pois a relação desses fatores, à princípio, era a única forma de simbolizar o modo de se ver o mundo.

Por outro lado, para a TOPE, como as classificações são inadequadas na perspectiva de proposta dinâmica que busca a articulação entre linguagem e línguas, a análise linguística deve ser focada nas marcas expressas nos enunciados e como essas se engendram para significar. Segundo Onofre (2009, p. 86), considerando que as operações de ordem cognitiva são realizadas por sujeitos em sua relação com o mundo e são mediadas por fatores físico-culturais, a autora ainda afirma que “[...] tais operações referem-se ao que Culioli denomina representação mental dos sujeitos. Trata-se do meio de apreensão do mundo pelos sujeitos a partir dos diálogos de que participam” (ONOFRE, 2009, p. 86).

Desse modo, retomando a citação de Rezende (2001) para criar um contraponto a essas definições tradicionais, pode-se perguntar onde, nessas gramáticas, se encontra a realidade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva do sujeito falante? Não há essa brecha de discussão nas gramáticas tradicionais. Não existe a possibilidade de se ancorar, por meio dessa perspectiva, a realidade do sujeito que fala ou escreve. Pensando em um ambiente escolar de perspectiva de análise tradicional, não há espaço para o sujeito aluno ou professor expressarem suas realidades, suas impressões, suas representações, suas construções de significados para desambigüizarem a linguagem, construindo um ponto de equilíbrio, de estabilidade na língua. O que se espera é uma resposta relativa a um modelo

padrão, engessado e polarizado, o qual não dá conta das variações nem da heterogeneidade de fenômenos e de sujeitos.

4.3 O formal e o empírico

Ao se pensar nas questões metodológicas de análise de língua, e especificamente para a TOPE na articulação entre linguagem e línguas, observa-se como afirma Culioli (1990, p.26) que o desafio para o linguista deixa de ser a observação das formas como etiquetas lexicais ou gramaticais e passa a ser a relação entre o empírico e o formal, bem como propor um trabalho de formalização de base teórica robusta (como ele mesmo diz) para fenômenos e domínios tão heterogêneos. Segundo o autor, o analista precisa ser coerente com seu modelo teórico assumido. Desse modo, para a proposta teórica aqui adotada, é preciso que o linguista parta do texto, da materialidade que tem em mãos, investigue as marcas morfossintáticas dos enunciados; que realize glosas e modelize enunciados, que faça a proliferação de famílias parafrásticas e volte ao texto, expondo e explorando neste íterim como foi construído o sistema de representação do sujeito, e por consequência, como foram estabelecidas nesse processo as relações predicativas e enunciativas. Esta proposição se torna central para a teoria, pois como Culioli (1990, p.16, tradução nossa) afirma:

somente uma construção teórica nos permitirá homogeneizar a fim de se tornar comparável, de refletir, ou de se articular os domínios heterogêneos. Somente a teorização nos dá meios de construir sob a força do empírico se multiplicando, e a partir da qual, devemos demonstrar eventuais regularidades, um sistema de representação explícito e estável. Culioli (1990, p.16)¹³⁶

Desse modo, justifica-se a escolha teórica e a proposta de análise deste estudo, uma vez que se pretende trabalhar com o processo, ou melhor com a busca do processo e de construção de representações e não com as categorias, apontando assim, para uma outra forma de se analisar e pensar a articulação linguagem e línguas. Observa-se, como pontuado em outros capítulos, que o estudo das gramáticas normativas, funcionalistas ou descritivas têm como ponto de intersecção a reflexão sobre o objeto pronto, sobre o resultado da materialidade

¹³⁶ Trecho original em francês: [...] Seule une construction théorique nous permet d'homogénéiser afin de rendre comparable, de raisonner, ou d'articuler des domaines hétérogènes. Seule, la théorisation nous donne les moyens de construire, sous la contrainte de l'empirique foisonnant ou Il nous faut déceler d'éventuelles régularités, um système de représentation explicite et stable.

escrita ou sonora da língua e as possíveis formas de usos lexicais de determinadas classes da gramática. Mesmo buscando a variação e o deslocamento de classes, essas gramáticas e teorias que a sustentam, ainda têm como unidade de estudo as estruturas polarizadas, não objetivando o trabalho de linguagem, o esforço do sujeito em relacionar essas unidades e determiná-las.

Nota-se também que essas gramáticas ao levantarem a questão da ambiguidade¹³⁷ de classificação pelo viés de transposição ou deslizamento/flutuação de classes, ou ao apresentar como hipótese classificatória as tendências de um termo pertencer a uma subclasse e outra simultaneamente, não dão conta das explicações desses fenômenos de linguagem que estão imbricados nessas questões de língua. Essas gramáticas não dão conta, pois essas questões apresentam como respostas soluções lineares no âmbito da classificação polarizada. Desse modo, essa classificação, como repetidas vezes foi mencionado neste texto, não consegue de forma satisfatória explicar a variação e a heterogeneidade, apresentando, assim, lacunas explicativas semânticas, contextuais, extralinguísticas e/ou morfossintáticas.

Rezende (2001) afirma que os valores gramaticais são polarizados, inclusive os abstrato e concreto, uma vez que são inadequados para a TOPE, são resultados “[...] de um processo de categorização efetuado pela linguagem (forma) em uma cultura (empírico)” (REZENDE 2001, p. 249), oferecendo valores fixos por não trabalhar com “[...] a existência de um processo dinâmico que sustenta tais valores estáveis e outros tanto valores menos perceptíveis” (REZENDE 2001, p. 249). Nota-se de acordo com as reflexões da autora, que essa situação acima de polarização apresenta uma confusão como já mencionado entre linguagem e realidade, pois gramáticos, linguistas e professores apoiam-se sobremaneira em informações diversas, que não de base linguística, para definições e explicações formais dos fenômenos linguísticos.

Citando mais uma vez Rezende (2001), especificamente em relação à ambiguidade e a confusão citadas, no caso de substantivos abstratos e concretos a autora afirma que “[...] a gramática confunde mecanismos de forma e o empírico (experiência de mundo) [...]” (REZENDE 2001, p. 256) quando, por exemplo, opõe termos como *livro* (considerado concreto pela gramática tradicional) e *invasão*

¹³⁷ Para a TOPE, a ambiguidade é uma característica constitutiva da linguagem e a desambiguação ocorre por meio de diálogos entre interlocutores, pois é o sujeito que vai investir os enunciados de significados. Como afirma Onofre (2009, p.86) “Os diálogos irão, por sua vez, mediar a atividade de regulação intersubjetiva.”

(abstrato), pois “[...] está mesmo pensando na existência visível e palpável de um e na invisibilidade do outro no mundo” (REZENDE 2001, p. 256).

Entretanto, para TOPE é fundamental não se fazer essa confusão entre o formal e o empírico, como diz Rezende (2001, p.256)

[...] quando explicitamos mecanismos de forma e tentamos articular o formal e o empírico, e não confundi-los, um posicionamento se faz necessário para linguagem, enquanto atividade de construção de representações, nenhum objeto existe no mundo, todos os objetos são construções simbólicas e os processos de abstração imperam.

Desse modo, uma teoria que articula o formal ao empírico, como a TOPE, pode apresentar as ferramentas metodológicas necessárias para se discutir e demonstrar o percurso da construção de uma representação, suas marcas de estabilidade, processos e operações de desambiguação, isto é, ações do sujeito sobre o enunciado.

4.4 Noção e Domínio Nocial

As noções segundo Culioli (1990, p.50) “[...] são os sistemas complexos de propriedades físico-culturais, isto quer dizer, propriedades do objeto possíveis de manipulações necessariamente ligadas ao interior de culturas[...]”¹³⁸.” A noção não é um item lexical, mas sim um gerador de unidades lexicais como afirma Flores *et al* (2009, p.177). Sendo um gerador de unidades lexicais, observa-se que a noção emerge como ocorrência e se estabiliza e se desambigua em situações enunciativas. Na perspectiva de um estudo em que há a discussão relativa às confusões entre realidade e linguagem expressas, a noção, se situando na articulação entre o linguístico e o extralinguístico, instiga o linguista a refletir sobre o processo de construção de uma representação, considerando que uma noção se organiza uma em relação à outra de acordo com fatores físicos, culturais e antropológicos, estabelecendo assim um domínio nocial.

A noção, que é dada em intensão, normalmente é representada entre barras, como por exemplo /aba/¹³⁹. Porém, as operações quantitativas e qualitativas lhe atribuem uma representação por extensão. O linguista deve se ater ao fato de que

¹³⁸ Trecho original em francês: [...] Les notions, de leur côté, sont des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur de cultures[...]

¹³⁹ No capítulo 2, especificamente no item 2.1.3 o termo *aba* foi utilizado como ilustração de domínio nocial.

as noções, apesar de possuírem certa estabilidade não são fixas, de fato, são entidades dinâmicas, podendo variar de um sujeito a outro. Desse modo, a noção só pode ser apreendida através das suas ocorrências nos enunciados. Pelo conjunto de ocorrências, ou melhor dizendo, pela classe de ocorrências de uma noção se estabelece o domínio nocional. Este por sua vez é estruturado como um delimitador das ocorrências, tendo uma organização que comporta um *Centro atrator*, um *Interior*, um *Exterior* e uma *Fronteira*.

O centro atrator/organizador de um domínio se constitui ao redor da ocorrência *tipo* ou a ocorrência em alto grau. Desse modo, as ocorrências são agrupadas em gradiente de acordo com as propriedades em convergência ou divergência em relação ao centro atrator. Voltando ao exemplo da noção /aba/, que teria como ocorrência tipo a que sugerisse a significação e propriedade predominante “extremidade com posição periférica circular”, tem-se como exemplo as ocorrências:

1. *aba de chapéu*,
2. *aba de boné*;
3. *aba de paletó*,
4. *aba de janela*,
5. *aba de morro*,
6. *aba de nuvem*.

Os exemplos de 1 a 4 estariam mais próximos do centro organizador, ou seja, no *Interior* do domínio nocional, pois possuem, de uma forma ou de outra, propriedades de identificação com “extremidade com posição periférica circular”. Já os exemplos 5 e 6 estariam, numa perspectiva de gradiente, apontando para um distanciamento do centro atrator, pois também assinalam a propriedade “quase não aba”. Por outro lado, uma ocorrência como:

7. *Isso é tudo, menos uma aba de paletó. Isso é um arremedo de aba de paletó!
Refaça a costura!*

Seria uma ocorrência que estaria no *Exterior* do domínio, pois são caracterizadas como tal as ocorrências que não possuem nenhuma propriedade do centro atrator, ou seja, tudo aquilo que não pode ser *aba*. A *Fronteira* por sua vez é uma zona híbrida entre Interior e Exterior, apresentando propriedade de ambos.

4.5 Propriedades da noção – denso – discreto – compacto

Essas propriedades exercem, como afirma Rezende (2001, p.116) “[...] papel importante com base de cálculo para a geração de valores ora preponderantemente quantitativos (nomes), ora qualitativo (verbos).”

Segundo Culioli (1999b, p.14, tradução nossa) essas propriedades fazem interagir as propriedades lexicais dos termos em questão, como pode se observar no trecho a seguir:

A construção de ocorrências passa por um esquema de individuação que coloca em jogo as ponderações variáveis sobre QNT e QLT. Essas ponderações têm as operações de determinação em interação com as propriedades lexicais dos termos em questão. Discreto, compacto e denso correspondem aos tipos de ponderações/funcionamentos diferentes, as quais podem assim serem representadas:

<u>QNT</u> QLT	QLT	QNT QLT
Discreto	compacto	denso ¹⁴⁰

Primeira propriedade: o discreto ou descontínuo

Pode-se mencionar um funcionamento/propriedade discreto quando a ocorrência manifesta sua delimitação quantitativa e qualitativa de uma noção dada.

Por exemplo:

1. *Comprei um guia turístico sobre a Índia*¹⁴¹.

As delimitações quantitativas e qualitativas no enunciado acima estão expressas tanto em a *compra*, uma ocorrência de /comprar/ quanto em sua incidência em um exemplar /guia/.

Segunda propriedade: o denso ou o contínuo e numerável

¹⁴⁰ Trecho original em francês: La construction d'occurrences passe par un schème d'individuation qui met en jeu des pondérations variables sur QNT et sur QLT. Ces pondérations tiennent aux opérations de détermination en interaction avec les propriétés lexicales des termes concernés. **Discret, compact, dense** correspondent à des types de pondération différents, que l'on peut représenter: QNT QLT (discret) – QLT (compact) – QNT QLT (dense).

¹⁴¹ Todos os exemplos das propriedades denso – compacto e discreto são traduções do texto de Bouscaren 2010.

Pode-se mencionar um funcionamento denso quando propriedades qualitativas são determinadas fora da noção para se construir uma delimitação quantitativa. Exemplos:

1. *Ontem eu li por toda a noite*
2. *Misture meio quilo de farinha e cem gramas de açúcar.*

Vê-se que no enunciado 1 existe a marca de quantificação *toda* sobre a ocorrência *noite*, e em 2 a marca também de quantificação *meio kilo* sobre a ocorrência *farinha*. Ambas aplicadas à noções que possuem funcionamento denso /noite/ e /farinha/.

Terceira propriedade: o compacto ou o contínuo não-numerável

Pode-se mencionar um funcionamento compacto quando a noção tem a possibilidade de ser apreendida somente por meio de sua relação com um localizador e que tenha determinação qualitativa. Por exemplo:

3. *Eu me sinto um pouco cansado por sempre estar me repetindo.*

No enunciado acima, a marca *pouco*, apesar de demonstrar grau à ocorrência, não confere um funcionamento discreto à noção, apontando assim, um funcionamento compacto à noção /cansar/.

Ainda a respeito dessas propriedades, é necessário observar os aspectos semânticos e sintáticos aliados à relação sujeito enunciador e coenunciador, pois como afirma Lima (1997, p.148-9) os funcionamentos discretos, densos e compactos precisam ser observados no conjunto do enunciado, pois não se trata de mera divisão atribuindo-lhes maior ou menor compatibilidade aos nomes que são classificados em concreto ou abstrato.

4.6 Operações enunciativas – QNT – QLT

São as operações quantitativas e qualitativas que atribuem à noção uma fragmentação representacional. Desse modo, observa-se que as operações QNT e QLT são dois conceitos centrais para este estudo.

A quantificação

Como afirma o autor, a quantificação não se refere à quantificação lógica, mas à operação pela qual se constrói a representação de algo para distingui-la e situá-la em um espaço de referências. O autor ainda afirma que:

a quantificação permite, em particular, efetuar duas operações essenciais:

- (1) A quantifiabilização (ou simplesmente fragmentação) por meio de uma operação abstrata de individuação [...]
- (2) Construir a existência de uma ocorrência (ocorrência de uma noção fragmentada) e situá-la no espaço-tempo enunciativo em que um sujeito enunciador constrói em relação a um coenunciador. Culioli (1999b, p. 83)¹⁴²

Como este trabalho está centrado no estudo dos nomes, vale ressaltar que, para as noções expressas por nomes, Groussier; Rivière (2006, p. 171) a quantificação primária é inseparável da operação de extração¹⁴³, isto quer dizer que a distinção múltiplo/único é a indicação de uma quantidade identificável para os nomes. Como mencionado em capítulos anteriores, especificamente sobre os estudos de Lima (1997) a respeito dos artigos no processo de construção referencial na Língua Portuguesa, esse mínimo de determinação é expresso a partir da relação com esses determinantes.

Como ilustração de quantificação, a marca /-s/ de plural ao final de nomes pode ser, em alguns enunciados, considerada uma marca de determinação quantitativa, pois aponta para certa fragmentação, ou melhor dizendo, para uma quantificação numérica. Como segue abaixo:

1. *Comprei maçãs para a torta.*

O termo *maçãs* aponta para uma identificação numérica subjacente ao termo, se acaso o coenunciador perguntasse: “*Maçãs? Quantas?*”, haveria a possibilidade de a resposta indicar um número exato. Se fossem realizadas algumas alterações como indicação de numeral o enunciado acima ainda teria mais claramente essa significação.

¹⁴² Trecho original em francês: La quantification permet, en particulier, d'effectuer deux opérations essentielles: La quantifiabilisation (ou, pour ceux qui préfèrent un terme plus simple, fragmentation) [...] par une opération abstraite d'individuation. [...] La quantification permet, en second lieu, de construire l'existence d'une occurrence (occurrence d'une notion fragmenté), en la situant dans l'espace-temps énonciatif qu'un sujet énonciateur construit par rapport à une co-énonciateur.

¹⁴³ Operação que será explicada no item a seguir.

1.1 Comprei 10 maçãs, porque quero fazer uma torta grande.

Por outro lado, a inserção de uma marca modal juntamente ao plural, pode apontar para uma representação mais qualitativa, como se pode ver a seguir:

1.2 Comprei somente maçãs, porque vou fazer uma torta.

Observa-se que em 1.1 a inclusão do numeral antes do termo com a marca plural, enfatiza a identificação quantitativa de *maçãs*. Em 1.2, a marca modal *somente*, aponta para uma representação “quase não” alterando a determinação quantitativa subjacente do termo.

A Qualificação

Este conceito está ligado à estrutura da representação da noção e envolve diferenciação qualitativa entre noções complementares. Para a TOPE, a operação de determinação qualitativa é um tipo de operação que necessariamente implica que ocorrências distintas pertençam a uma mesma classe. A diferenciação por sua vez, requer uma identificação do que seja possível, isto é, as ocorrências só podem ser qualitativamente distinguidas na medida em que são identificáveis.

Como ilustração de operação qualitativa, utiliza-se o seguinte exemplo:

1. A maçã é uma fruta de origem europeia.

Neste enunciado a delimitação qualitativa sobre *maçã* é preponderante e o parâmetro quantitativo não intervém.

Por fim, deve-se ressaltar a visão de Bouscaren (2010 p. 15-6) que diz que, levando em consideração as possíveis combinações diferentes dessas duas dimensões QNT e QLT de uma ocorrência; é possível representar os sistemas da determinação dos *nomes* e seus diferentes valores. Também afirma ser possível usar as mesmas ferramentas linguísticas para considerar outros distintos domínios, como aspecto ou modalidade, neste caso, o analista estaria lidando com a ocorrência de uma relação, isto quer dizer, uma combinação de noções.

4.6.1 Operações de Flechagem - Varredura – Extração

As operações quantitativas e qualitativas que levam à construção de uma ocorrência a partir de uma noção também envolvem extração, flechagem e varredura.

Operação de flechagem

Essa é uma operação de determinação que consiste em conferir uma especificidade qualitativa a um conjunto de elementos extraídos de uma classe, ou uma quantidade determinada, ou a uma classe inteira. Essa operação estabelece uma estabilidade diferencial indicando uma identificação entre duas ocorrências. Segundo Groussier; Rivière (1996, p. 172-4), há três tipos de flechagem.

O primeiro tipo é a flechagem contextual proveniente de uma anáfora, por exemplo:

1. *Ela foi à loja para comprar calçados, mas se distraiu no shopping e não os comprou.*

O pronome *os* marca a flechagem contextual anafórica que constitui a determinação de *calçados*.

O segundo tipo de flechagem é a situacional, a qual distingue X de todos os outros elementos de uma mesma classe de ocorrências. Exemplo:

2. *Os calçados são novos.*

O artigo demonstrativo *os* é uma marca de flechagem situacional em que o termo *calçados*, em questão, é distinguido de todos os elementos da classe *calçados*.

O terceiro tipo de flechagem é a genérica, a qual é constituída por extensão a todas as outras classes, isto é, opõe um elemento a todos os outros de outra classe. Exemplo:

3. *O tigre está em extinção*¹⁴⁴.

O artigo definido *o* é a marca de flechagem genérica. Essa determinação opõe a classe *tigre* a todas as outras classes de animais.

¹⁴⁴ Exemplo traduzido de Groussier, M. L.; Rivière (1996, p. 174).

Operação de varredura

A operação de varredura percorre todas as ocorrências abstratas no interior de um domínio nocional sem se deter a nenhuma delas. Desse modo, como demonstra o exemplo abaixo:

4. Todo homem é mortal.

A marca aspectual *todo* introduz uma operação de varredura não estabilizando o sentido de uma única ocorrência, no caso, de *homem*, pois a varredura se refere a todas ocorrências da noção /homem/.

Operação de extração

Operação de determinação que consiste em extrair de um conjunto de ocorrências um ou mais elementos, ou ainda uma classe de quantidades em relação a uma situação. Desse modo, a extração delimita, por meio de propriedades situacionais, uma ocorrência de noção. Por exemplo:

1. *Um* livro é melhor do que qualquer computador. (BOUSCAREN, 2009, p.16, tradução nossa).

Deste enunciado pode-se extrair uma ocorrência da noção /livro/, a qual é delimitada pela marca – artigo indefinido *um*. Assim sendo, a partir de uma classe, delimita-se uma situação, e uma marca especifica uma ocorrência.

4.7 Marcas

Para a análise da construção das representações será necessário analisar como as marcas (traços das operações mentais) geram as significações dos nomes. Sobre as marcas e suas relações com os níveis de representação, Culioli (1999b, p.162) afirma que esse termo

[...] remete-se à indicação perceptível das operações mentais, as quais fazem com que se passe do nível I, em que há somente os traços, para o nível II, que é precisamente o local em que se agenciam os traços às suas formas enunciadas. Há um terceiro nível

de representação (nível III) que nos fornece as representações metalinguísticas do nível II.¹⁴⁵

Para o autor, a marca assim definida, exclui toda separação radical entre o léxico e gramática, não existindo categoria gramatical sem o componente lexical e vice-versa. Portanto, para se efetuar a análise dos dados que serão elencados a seguir, serão observadas as propriedades denso, compacto e discreto das noções dos nomes; bem como as marcas deixadas pelas operações qualitativas e quantitativas (varredura, extração e flechagem) realizadas nas produções enunciativas. Por exemplo, a marca de plural e singular, o contexto encaixante dos nomes e a relação dos artigos definidos e indefinidos que os antecedem e a marca do imperfeito em verbos que estão após os nomes¹⁴⁶, dentre outras que emergirem durante as análises.

Considerações finais

Pode-se afirmar que a seção acima teve como principal objetivo apresentar o arcabouço teórico-metodológico que direcionará toda a análise de dados a seguir. Mais uma vez, afirma-se que será observada e analisada a relação de construção de operações processuais de representação de substantivos concretos e abstratos pelo viés da TOPE. Nessa relação de representação buscam-se valores de orientação nominal ou predicativa, de acordo com as marcas identificadas nos enunciados, bem como ao contexto e em relação às marcas aspecto-modais ali constituídas.

¹⁴⁵ Trecho original em francês: [...] le terme marqueur renvoie à l'indication perceptible d'opérations mentales, qui font passer du niveau I, dont nous n'avons que la trace, au niveau II qui est précisément Les lieu ou s'agencent les traces sous formes d'énoncés. Il existe um troisième niveau de représentation (niveau III), qui nous fournit les représentations métalinguistiques des représentations de niveau II.

¹⁴⁶ Conforme estudo de Lima 1997.

5. Análise dos dados

Este capítulo tem como proposta uma investigação do *corpus* selecionado. Para tal objetivo, serão utilizadas atividades do livro didático *Tudo é linguagem – 6º ano*, uma vez que dentre os três materiais didáticos fornecidos pela escola, somente nesse é que havia indicações de atividades que sugeriam exercícios diferenciados, isto é, atividades desafio que propunham ao aluno uma análise que divergia da classificação esperada pela gramática tradicional. Além das atividades desse LD, também foram selecionadas atividades do Caderno do Estudante do Estado de SP, volume de Língua Portuguesa, uma vez que as atividades seguem diretamente a Proposta Curricular de SP, documento oficial bastante discutido neste estudo.

Todos os materiais são indicados aos alunos do sexto ano do E.F.¹⁴⁷. As atividades que serão expostas a seguir têm como propósito a classificação dos nomes (substantivos) em concreto e/ou abstrato.

Pode-se ponderar, a partir da TOPE, que a forma de se estabilizar a representação de uma noção (sabendo-se que a TOPE não é uma teoria classificatória) estaria no processo de enunciação, sendo a noção direcionada à estabilização de sentido por meio de operações quantitativas e qualitativas. É importante retomar o fato que, pelo viés da TOPE, buscam-se valores de orientação nominal ou predicativa da ocorrência de uma noção.

Assim, considerando-se que neste capítulo é proposto um roteiro de análises dos nomes, mais especificamente dos substantivos abstrato e concreto, opta-se, portanto, por meio da linha teórica assumida, primeiramente, identificar as marcas morfossintáticas¹⁴⁸ das operações qualitativas e quantitativas (flechagem, varredura e extração), as quais são resultantes da relação entre o empírico e o formal¹⁴⁹ e são utilizadas para se construir o processo de representação dos nomes. Em seguida, o objetivo será fazer emergir, durante as análises, a influência das marcas de modalidade e aspecto, as quais determinam a estabilidade de representação.

¹⁴⁷ Foram selecionadas atividades para este ano escolar conforme orientações da Proposta Curricular do Estado de S.P., bem como indicações dos próprios livros didáticos.

¹⁴⁸ Essas marcas por sua vez, podem gerar por um lado propriedades de definitude, unicidade e estabilidade e, por outro, instabilidade de determinação da representação das noções no processo de construção de representação e referenciação de uma ocorrência de noção.

¹⁴⁹ Como afirma Rezende (2008, p.132) É a indeterminação das unidades linguísticas e o trabalho do sujeito em relacioná-las, em fazê-las interagir, determiná-las que permitem o diálogo entre o mundo e língua, entre o sujeito e o objeto.

Desse modo, pode-se afirmar que, nessa relação de representação, buscam-se valores de orientação nominal ou predicativa de acordo com as marcas do enunciado e do contexto encaixante. Também será proposto um olhar acerca dos valores primitivos de uma noção, mais especificamente acerca do funcionamento discreto, denso e compacto, os quais exercem, como afirma Rezende (2001) um papel importante com base de cálculo para a geração de valores ora mais estáveis, ora mais instáveis na representação da categorização gramatical. Além desses fatores, pretende-se observar a importância da operação de localização da construção de referência do substantivo.

Na tentativa de singularizar uma ocorrência no processo de representação, será apontada uma ocorrência definindo contorno e unicidade ou deixando sua representação em aberto. São as operações QNT e QLT que aproximarão as representações do que pode vir a ser chamado de intuição de concretude ou de abstração.

Em suma, em relação às análises efetivas dos dados, o primeiro passo será descrever as atividades, observar as intencionalidades propostas e os resultados obtidos por meio do viés tradicional. Em seguida, apontar-se-á, já que é proposto pelos documentos oficiais, quais as habilidades e competências desenvolvidas com essas atividades. Outro passo é identificar as operações QNT e QLT que estariam subjacentes às atividades e que, por consequência, estariam sendo desenvolvidas e que indicariam como se chegaria à conclusão esperada pela atividade do L.D.

É importante frisar que, mesmo as atividades sendo de ordem classificatória e inadequadas para a teoria, há, de qualquer forma, a realização das operações QNT e QLT subjacentes ao processo de representação. Não é objetivo mostrar uma relação direta entre as operações e classificações, mas ao fazer emergir as operações subjacentes, seria a oportunidade de poder utilizar todo esse aparato teórico-metodológico para aplicá-lo de forma explícita nas atividades em questão, pois demonstraria o percurso percorrido para se chegar à determinação de uma ocorrência independentemente de sua classificação.

Descrever essas operações e pensar em utilizar essas ferramentas em atividades de sala de aula como proposta de reflexão sobre a língua, é estimular a criatividade dos alunos a extrapolar as formas de se construir os enunciados, a lidar com a diversidade de resultados e ampliar a construção de sentidos. Por outro lado,

vale ressaltar também que não é proposta utilizar as análises linguísticas pelo viés da TOPE como uma nova forma de classificação gramatical. De fato, a intenção é fazer emergir as representações linguísticas que podem ser realizadas pelos sujeitos através do diálogo, o qual deve ser estabelecido entre alunos e professores como instrumento para a reflexão sobre a língua.

Por fim, como última etapa da análise, será estabelecida uma análise a partir da proliferação dos enunciados retirados das atividades didáticas, apontando outras marcas, a influência de modalidade e aspecto, as influências das propriedades da noção que podem apontar para outras representações dos nomes, como já mencionado, extrapolando a visão polarizada e engessada de uma proposta classificatória.

Livro didático - *Tudo é Linguagem 6º ano do E.F.*

Abaixo estão listadas as definições de substantivo, substantivo concreto e abstrato dadas pelos autores do livro didático (doravante LD) supracitado:

Definição de substantivo: “O tipo de palavra que dá nome a tudo o que existe ou que é inventado é o substantivo”. (BORGATTO *et alii*, p.84, 2006)

Definição de substantivo concreto: “nomeia seres que não precisam de outro ser para existir, sejam eles do mundo real ou da imaginação. Dizemos que têm existência própria. Exemplos: *tempestade, chuva, vento, palha*”. (BORGATTO *et alii*, p. 86, 2006)

Definição de substantivo abstrato: “nomeia ações, sentimentos, sensações, estados, qualidades. Depende da existência de outro ser para poder existir. Exemplos: *solidão, beleza, amor, trabalho, força, corrida*”. (BORGATTO *et alii*, p. 86, 2006, grifo nosso)

Observa-se que as definições acima, todas de base semântica, seguem à risca as considerações já elencadas no capítulo 3 sobre o ensino de gramática e os substantivos concretos e abstratos. A partir das definições, as características que normalmente diferenciam esses substantivos estão relacionadas às propriedades, qualidades, sentimentos e estado dos abstratos em detrimento aos nomes relativos aos seres de existência própria, ou seja, são definições bem aproximadas à discussão da definição das subclasses dos substantivos abstratos e concretos já apresentadas em *Techné Grammatiké*.

Como também mencionado no capítulo 3, apesar de as propostas dos documentos oficiais referentes ao ensino de língua materna explicitarem uma proposta diferente dos chamados métodos tradicionais para a reflexão linguística, aparentemente os manuais didáticos, apesar de contextualizarem suas atividades de análise gramatical, ainda insistem em se basear em acepções e propostas engessadas.

Os documentos oficiais PCN e Proposta Curricular do Estado de SP reiteram o fato de que o professor deve criar condições que os alunos possam desenvolver capacidades discursivas, isto é, para que o sujeito seja “[...] capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL, 1998, p. 23).”, não cabendo mais em sala de aula o foco do ensino embasado na prescrição e nas formas e regras gramaticais polarizadas. Deve-se, portanto, haver o distanciamento das atividades mecânicas e descontextualizadas.

Logo, para corroborar este apontamento volta-se a citar uma instrução de prática diferenciada proposta pelo PCN de Língua Portuguesa em oposição à metodologia de pura classificação. Segundo o documento é necessário que em sala de aula haja a garantia de

“[...] uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca em outros materiais e fontes.” (BRASIL, 1998, p. 29)

Entretanto, como será explicitado a seguir, dificilmente se encontra esse tipo de prática nos LDs, devido ao fato da teoria que os subsidia. Raramente são encontradas alternativas diversificadas para lidar com os “resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional” (BRASIL, 1998, p. 29). Há, no máximo, atividades consideradas do tipo desafio, ou atividades que abrem espaço para certas divergências e/ou flutuações classificatórias, as quais segundo indicações dos manuais são consequências dos contextos de aplicação do termo. Desse modo, considerando esses resultados variantes que não são contemplados pelos LDs, aventa-se como possibilidade a centralização da questão da variação contextual dos

termos nas análises linguísticas. Não seria essa a proposta da tese da indeterminação da linguagem aqui defendida?

5.1 Etapa 01 A - A descrição das atividades - operações QNT e QLT subjacentes às atividades do texto *Luas de Luísa* – LD *Tudo é Linguagem*

A seguir, serão elencadas as atividades referentes ao conteúdo substantivos, mais especificamente a subclassificação dos termos em concreto ou abstrato retiradas do livro já mencionado *Tudo é Linguagem 6º ano do E.F.*

Para o trabalho com os substantivos, o LD selecionado propõe, *a priori*, um texto, transcrito a seguir:

As luas de Luísa

A Terra tem uma lua, Saturno tem vinte, mas Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, tinha pelo menos umas trinta luas perto de si. Cada lua representava um estado de espírito diferente. A melhor lua iluminava as brincadeiras noturnas quando Luísa ficava acordada até tarde jogando, brincando, pulando na cama, vendo TV, fazendo maluquices e olhando pro céu. Era quando a mãe chegava e dizia: “Pare com isso, amanhã você tem que acordar cedo”. Que já era o suficiente para despertar a pior das luas: a do mau humor. Nesse momento ela batia o pé, chorava, xingava, e a mãe dizia apenas: “Luísa, você é de lua!”. E fechava a janela [...] (FRADE, 1996, p. 72 apud BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 82).

Atividade 05. Considere o que você aprendeu sobre **substantivo concreto** e **substantivo abstrato** e vamos ver como o substantivo *lua* pode ser classificado no texto *As luas de Luísa*.

- a) Ao referir-se aos satélites de Saturno, o substantivo *luas* foi utilizado com sentido concreto ou abstrato? [Resposta da edição – concreto.]
- b) Ao referir-se às alterações de humor de Luísa, portanto a emoções e sentimentos, o termo *luas* é um substantivo concreto ou abstrato? [Resposta da edição – abstrato]

Atividade 06 Copie a alternativa que expressa a conclusão que você pode tirar da questão anterior:

- a) A palavra pode adquirir sentidos diferentes dependendo do contexto e da intenção com que é utilizada.
- b) A palavra não pode adquirir sentidos diferentes dependendo do contexto e da intenção com que é utilizada.

[Resposta da edição– alternativa a]

[Indicação da edição] **Talvez os alunos não cheguem sozinhos a essa conclusão. É importante que lhes seja dada a oportunidade de formular hipóteses para a sua conclusão e que haja a possibilidade de confronto de opiniões, inclusive com a sua intervenção, como parceiro mais avançado no conhecimento.** (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 86, grifos nossos)

Como as atividades gramaticais oferecem somente os valores pontuais polarizados, isto é, o resultado pronto da atividade sem a abertura para o divergente e para a gradação, o intuito dessa primeira etapa é tentar demonstrar um processo de operações que estaria subjacente e que é realizado pelos alunos para executar as atividades dos LDs. Já foi debatido em outros capítulos que a gramática classificatória não trabalha com a existência de um processo dinâmico e, como a fundamentação teórica deste estudo apregoa o estudo das línguas na sua articulação com a linguagem, o que se fará a seguir é tentar não somente explicitar as classes e os valores resultantes, mas sim, explicitar o próprio processo de se construir uma representação. Como afirma Rezende (2001, p.113), trabalhar com esta proposta de análise é “[...] explicitar a natureza de um circuito que, ligando as partes, faz o todo funcionar, e o todo, assim funcionando, por sua vez, delimita as partes.”

Apesar de as operações QNT e QLT estarem subjacentes às atividades, seguem descrições de como as marcas geradas por essas operações influenciam a construção da representação do termo, que, por consequência, influencia a tomada de decisão realizada pelos alunos. Para tanto, o aluno deve ser instigado a comparar as diferenças entre os enunciados das atividades.

Primeiramente, é necessário que o aluno identifique as diferentes marcas (no caso em questão, nem as gramáticas, nem os LDs se referem às marcas, mas sim ao contexto de produção) que influenciam nas diferentes significações e referências¹⁵⁰ do termo a ser classificado. Deve-se ter em mente que o papel dessas marcas das operações quantitativas e qualitativas (seja marca de plural,

¹⁵⁰ Uma vez que este é um dos objetivos da atividade, ou seja, mostrar que um mesmo termo faz referência a significados diferentes dentro de um texto.

aspecto, modo dentre outras) é transferir à noção as propriedades de definitude, unicidade e estabilidade.

Para a realização da atividade, é necessário fazer com que o aluno utilize/acione outras habilidades, como por exemplo, fazer que ele estabeleça outras relações textuais como inferência, contraste e analogia para se chegar a uma ocorrência estável de noção. Desse modo, mais do que meramente classificar, são necessárias habilidades e competências outras que indicam um processo/percurso de análise linguística.

Assim sendo, em relação à atividade 05, seguem modulações e glosas abaixo que podem representar a construção que o aluno faz para se chegar ao sentido esperado pela atividade.

- 01 - /A Terra tem uma lua./ /Terra é um planeta./ /Lua é um astro-satélite./
/Terra tem um único astro ao seu redor./
- 02 - /Saturno tem vinte luas./ /Saturno é um planeta./ /Luas são astros-satélites. Saturno tem vinte astros ao seu redor./
- 03 - /Luísa tem, pelo menos, umas trinta luas/. /Luísa é um ser humano./
/Luísa não é um planeta./ /Luísa não tem astros ao seu redor./ /Lua ao redor de Luísa é um estado de espírito./ /Luísa tem, pelo menos, uns trinta estados de espírito./

A etapa seguinte para a realização da atividade seria utilizar novamente a habilidade de comparar os enunciados e verificar que os enunciados acima têm ocorrências de noção que ora se aproximam, ora se distanciam, numa relação de fronteira, do centro atrator </lua/ ser /satélite/>. Observa-se também, que os enunciados originais 01, 02 3 03 retirados do texto também têm em comum uma marca quantitativa, expressa por uma determinação numérica no processo de construção da ocorrência da noção /lua/, orientando os valores para uma preponderância quantitativa.

Desse modo, verifica-se nos três enunciados originais uma primeira operação quantitativa-qualitativa, diferenciando a noção /lua/ de todas outras noções. Em seguida, uma operação de determinação da ocorrência, gerando uma estabilidade devido à expressão numérica, a qual serve como base de cálculo delimitando o termo *lua* em cada situação. Entretanto, no enunciado 03 observam-se a geração de dois valores da ocorrência, um quantitativo como já mencionado acima, outro

apontando um caminho qualitativo. Nota-se que na atividade do LD, não é sugerido ao aluno a reflexão sobre ambos os valores.

Pode-se verificar que esse valor mais qualitativo é orientado por, pelo menos, duas marcas que diferenciam essa ocorrência das anteriores. Assim, no enunciado *Luísa tem, pelo menos, umas trinta luas*, embora haja uma estabilidade quantitativa, constata-se que a marca estabelecida pelo artigo indefinido *umas* aponta tanto para uma operação de varredura não definindo um número exato, como para um todo aproximado. A outra marca modalizadora que expressa incerteza é *pelo menos*.

A modalidade da certeza existente nos exemplos 01 e 02 passa a dar espaço para a modalidade deôntica (das possibilidades/probabilidades) em 03, desestabilizando a fixação da ocorrência da noção dos enunciados anteriores. A construção do enunciado 03 demonstra dificuldades de se alcançar estados resultantes ou representações estabilizadas.

Outra questão, a ser inserida na análise do enunciado 03, é a marca de imprecisão que aponta para um valor qualitativo. A noção /lua/ em é aplicada a uma noção animada e agentiva, no caso /Luísa/, fazendo que o termo *lua*, seja orientado para um valor qualitativo.

Em suma, ao se observar os enunciados, nota-se que são as operações quantitativas e qualitativas responsáveis pela geração dos valores das ocorrências, e, por vezes, como visto em 03, há a possibilidade de se gerar mais do que um valor no enunciado.

Portanto, por meio dessas análises, observa-se que os conceitos concreto e abstrato não são visíveis nessas operações. A determinação das ocorrências nos enunciados acima é gerada pela marca numérica quantitativa. A indeterminação, por sua vez, é indicada por uma imprecisão numérica e pelo fato de se aplicar a noção /lua/ a uma noção animada.

Para dar prosseguimento a esta questão, é preciso analisar a noção /lua/ e observar em que momento, em um esquema de fronteira, uma ocorrência deixa de apresentar o valor quantitativo preponderante. Ao se pensar no centro atrator da noção /lua/. Verifica-se o sentido de *astro-satélite*. Assim, em um conjunto de ocorrências do domínio nocional *lua*, percebe-se que há possibilidade da seguinte classe de ocorrências:

- a) A lua é um satélite sem brilho próprio.
- b) A lua tem quatro fases: nova, minguante, crescente e cheia.
- c) A lua nova começa próxima semana.
- d) O bebê tem uma cara de lua cheia.
- e) A menina é de lua.

Observando as ocorrências em uma relação de fronteira, nota-se que as ocorrências ‘a’, ‘b’ e ‘c’ estariam mais aproximadas do centro atrator. Outra questão a ser ressaltada sobre as modificações acima, é que nas alternativas ‘a’, ‘b’, ‘c’ há anteposto à ocorrência *lua* o artigo definido *a*, dando uma característica especificadora à ocorrência. Indicando por consequência, como afirma Lima (1997), uma operação de flechagem. Verifica-se, então, um contorno, mais unicidade à ocorrência, aproximando-a do centro atrator. Por outro lado, nas alternativas ‘d’ e ‘e’ há o artigo zero, este por sua vez, sendo obrigatório na expressão nominal complexa *de lua*, apontando para uma generalidade, uma predicação de existência inserida pelos verbos *ter* e *ser* antepostos à expressão *de lua*.

Constata-se nas ocorrências acima, que a alternativa ‘e’ é a única que apresenta um valor qualitativo preponderante. A ocorrência *lua* nesse enunciado se aproxima de um predicado que, em termos de gramática normativa, pode ser identificado como um adjetivo. Verifica-se, como já mencionado, que esse valor é estabelecido pelo artigo zero antecedendo essa ocorrência, desse modo, apontando para uma operação de varredura.

Ao realizar as etapas acima mencionadas, acionando e colocando em prática as habilidades de identificar, comparar, fazer inferências, as quais poderiam ser consideradas etapas das operações qualitativas e quantitativas, vê-se uma forma de analisar o processo de categorização que extrapola o ato de encaixar termos em classes estanques. Desse modo, seguindo esse procedimento de acionar operações quantitativas e qualitativas, como afirma Rezende (2011) seria estudar uma construção gramatical, ou seja, seria estudar seu valor e função dentro de um determinado enunciado. Para a autora,

esse valor é obtido por meio de uma variação de contexto linguístico à esquerda e à direita (no sintagma e, portanto, no texto). O contexto à esquerda e à direita são retomadas de predicações anteriores (pré-construído) e projeções de predicações (no paradigma e, portanto, no metatexto).” REZENDE (2011, p.2396)

Ainda segundo a autora, ao fazer esse tipo de análise, é preciso também observar o contexto encaixante do termo, pois esse contexto, em decorrência dos valores modais e valores aspectuais pré-construídos¹⁵¹ estabelecem ora a estabilidade, ora a instabilidade de representação. Portanto, a inferência como é pedida na atividade pode ser o resultado de um “[...] procedimento de retomada do pré-construído que passa a intuição de coisas já existentes¹⁵²”.

Desse modo, ao se observar o contexto encaixante referido na segunda atividade do livro didático, temos:

“[...] Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, *tinha pelo menos umas trinta luas perto de si*. Cada lua representava um estado de espírito diferente.”

Constata-se como já referido, que esse enunciado pode gerar dois valores para a ocorrência *lua*. O primeiro, preponderantemente quantitativo, e um segundo, de orientação qualitativa. Nesse enunciado podem ser observadas 03 indicações de valor qualitativo. Primeiramente, a marca modal *pelo menos*, que abre espaço para a incerteza, gerando uma instabilidade de representação em relação ao centro atrator das ocorrências *lua*. Há também a aplicação da noção /lua/ a uma noção animada e agentiva /Luísa/. Além do fato da marca do artigo indefinido *umas*, que antecede o termo *trinta*, a qual é caracterizada por Lima (1997) como uma marca qualitativa em função da predicação sobre esse mesmo termo. O termo *umas* não apresenta o caráter de individualização, nem de indicador de um número exato em relação ao número de *luas* de Luísa, mas aponta para um sentido relativo à grande quantidade, não operando como extração em relação a um possuidor.

Portanto, comparando as situações pedidas pelas atividades do livro didático observa-se que, independentemente da classificação, há uma forte influência no resultado final da representação do termo em relação à preponderância de operações qualitativas ou quantitativas. Essas apontam ora para instabilidade, ora para estabilidade da fixação da noção.

Por fim, verifica-se que os estímulos ao estudo de gramática nesse LD são de encaixar peças em definições asseguradas pelos professores ou livros.

¹⁵¹ De acordo com Rezende (2008, 2011) o pré-construído ou classe de ocorrências imaginárias de eventos linguísticos, é o plano da léxis mais as modalidades assertivas. Tem-se, desse modo, no pré-construído vários ‘Xs’ em vários tempos e espaços (sit a, sit b, sit c...)

¹⁵² REZENDE, 2011, p.2399.

Entretanto, essas atividades positivamente apresentam, mesmo que de maneira muito simples, a oportunidade aos alunos de refletirem sobre a língua.

5.2 Etapa 02 A - Contextos possíveis – outras operações e representações

A primeira etapa acima teve o propósito de emergir, independentemente de classificação dos termos, a construção das representações dos nomes por meio das operações QNT e QLT. A seguir, serão feitas a partir dos mesmos enunciados, modificações, inserções e modulações das atividades para criar movimentos de instabilidade e retorno à estabilidade da determinação das ocorrências de noção. Desse modo, pretende-se demonstrar o percurso da construção da representação dos nomes, os quais são classificados pelas gramáticas tradicionais como concretos ou abstratos.

Assim, trazendo a discussão de análise pelo viés da TOPE, mesmo não sendo uma teoria de ensino, mas que apresenta, como consequência, um novo olhar para a articulação língua e linguagem em aula, essa teoria pode instigar o linguista, bem como o professor, a pensar em meios de proliferar outros sentidos aos termos analisados. Do mesmo modo, a instigar a apresentar as variações dos enunciados.

Como afirmado no capítulo 3, a situação de análise reflexiva do enunciado de um texto seria a situação ideal de análise e reflexão sobre a língua, pois é o momento em que o professor observa as possibilidades de criação dos alunos. Dessa maneira, podem juntos, analisar a variação do que é aceitável ou não para a língua ou para o texto em questão. Esse tipo de procedimento é o que se propõe a seguir. A partir do enunciado do texto *As luas de Luísa*, serão desencadeadas outras possibilidades de criação.

Retomando do trecho do texto elencado “As luas de Luísa”:

“A Terra tem uma lua, Saturno tem vinte, mas Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, tinha pelo menos umas trinta luas perto de si.”

Observa-se que há no jogo de classificações do LD 02 enunciados base:

- 01 - *Saturno tem vinte luas.*
- 02 - *Luísa tem, pelo menos, umas trinta luas.*

Com base nos conceitos teórico-metodológicos da seção acima, seguem algumas manipulações nos enunciados base para demonstrar outras construções de representação possíveis.

A partir do enunciado 01 - *Saturno tem vinte luas*, propõe-se as modulações:

- A) Inserção de expressão verbal no passado – imperfeito.
- B) Inserção de modalidade.
- C) Operações QNT –QLT – varredura, flechagem, extração.

1. Proliferando a lexis </x/ ter /y/> presente nos dois enunciados:

Paráfrases para a lexis < /saturno/ ter /luas> e </Luísa/ ter /luas/>

Inserção de expressão verbal no passado –aspecto imperfeito:

- a) *Saturno tinha vinte luas, mas foram destruídas.*
- b) *Luísa tinha vinte luas, mas ela amadureceu.*

Ao se observar os enunciados acima, nota-se que a expressão verbal de passado – *tinha*- indica uma não existência atual de *luas*, pois deixaram de existir. Essa informação é confirmada pela oração adjacente no contexto encaixante da ocorrência em ‘a’ - *mas foram destruídas* e em ‘b’ - *mas ela amadureceu*, as quais apresentam o conectivo *mas* em seu início, corroborando a não existência. Desse modo, apontando para uma instabilidade da ocorrência.

2. Inserção de modalidade:

a) *negativa*

- i. *Não existem luas ao redor de Saturno.* ii. *Luísa não tem mais vinte luas, ela amadureceu.*

Verifica-se nos enunciados acima que a marca modal de negação aponta para a não existência. Desse modo, a ocorrência *luas* indica uma instabilidade em relação ao enunciado original e, por consequência, a sua indeterminação.

b) *interrogativa*

- i. *Será que Saturno tem vinte luas? Pensei que fossem mais.*
- ii. *Será que Luísa ainda tem vinte luas?*

Pode-se observar nesses enunciados, que a marca modalizadora interrogativa –*será* - gera uma expressão de incerteza, a qual abre espaço para a ideia de possibilidade e probabilidade da não existência. Assim, modificando a construção da representação da ocorrência *luas* em relação à ocorrência do enunciado original.

Observa-se em (i) a ideia de possibilidade existente em relação ao enunciado *Saturno tem 20 luas*. A ocorrência é delimitada pela ideia de existência gerada pelo relator *ter* e pela determinação especificada pelo numeral 20. Dessa maneira, a ocorrência do exemplo (i) aponta para um valor predicativo em relação à noção /luas/. Do mesmo modo em (ii), tanto a marca modalizadora interrogativa, como a marca aspectual *ainda* apontam para um valor qualitativo da ocorrência /lua/.

3. Operações QNT –QLT

i. Varredura

- a) *Certas luas de Saturno podem desaparecer.*
- b) *Toda lua de Luísa tem uma face escura.*

A intenção da operação de varredura expressa pelas marcas *certas* em ‘a’ e *toda* em ‘b’, é a de apontar a não fixação ou delimitação de uma ocorrência específica da noção /luas/.

Entretanto, em ‘a’ a marca *certas* também causou uma tensão na questão delimitação *versus* indeterminação da ocorrência, pois ao mesmo tempo em não há a especificação numérica de uma ocorrência delimitada, por outro lado, a mesma marca também aponta para um grupo determinado de *luas* em relação a todo o conjunto *luas*. Embora haja essa tensão, pode-se dizer que ambas as marcas causaram uma instabilidade de determinação nas ocorrências.

ii. Flechagem

a) *As luas de Saturno são belíssimas.*

b) *Observei as luas de Luísa e elas me pareciam belíssimas.*

Observa-se marcas de estabilidade nessas ocorrências. Em 'a', a primeira marca está na no fragmento [N de N], o qual gera a léxis < /lua/ pertencer /Saturno/>. Nesse fragmento o relator *pertencer*, além de indicar existência, também expressa, numa relação de localização, que Saturno é possuidor (localizador) em relação ao termo localizado *luas*. A outra marca que confirma essa estabilidade e, por consequência, um valor nominal, é a marca de operação QNT-QLT de flechagem situacional expressa pelo artigo definido *as*, pois essa marca aponta para a estabilidade existencial da ocorrência *luas*, uma vez que delimita e distingue a ocorrência acima dentre todos os elementos da classe *luas*.

No enunciado 'b', assim como em 'a', há a marca que aponta para a estabilidade existencial da ocorrência *luas* expressa pelo artigo definido *as*. Além dessa marca, observa-se que o pronome *elas* marca a flechagem contextual anafórica constituindo a determinação de *luas*.

iii. Extração

a) *Uma lua para Saturno é mais importante que qualquer outro satélite natural.*

b) *Uma lua para Luísa é o suficiente.*

Em ambos os enunciados pode-se extrair uma ocorrência específica e determinada da noção /lua/, a qual é delimitada pelo artigo *uma*. Desse modo, a operação de extração motivada por essa marca, indica uma discretização da ocorrência, delimitando uma situação.

5.3 Etapa 01 B – A descrição das atividades – operações QNT e QLT subjacentes à atividade desafio – LD *Tudo é linguagem*

Considerando a metodologia e as estratégias utilizadas em 5.1, segue abaixo a transcrição da atividade desafio do LD *Tudo é Linguagem 6º ano*.

Atividade desafio p. 88. Para entender o desafio proposto a seguir, leia:

Nas frases abaixo, o substantivo *trabalho* está empregado em situações e contextos diferentes, observe:

- I. Entreguei meu *trabalho* de geografia na data errada.
- II. O *trabalho* faz as pessoas se sentirem úteis.

Na frase I, o substantivo *trabalho* está empregado para nomear um objeto, resultado de uma tarefa realizada – é um substantivo **concreto**.

Na frase II, nomeia a ação de trabalhar – é um substantivo **abstrato**.

*Para saber se uma palavra é um substantivo **concreto** ou **abstrato** é preciso conhecer o **contexto** em que ele é usado*(BORGATTO;BERTIN;MARCHEZI, 2006, p.88, grifos nossos)

Observa-se nesta atividade acima que, apesar do empenho de se indicar algo diferente do que regularmente é proposto pelos LDs de Língua Portuguesa, nesse exercício há a recomendação de um desafio, tentando demonstrar que um mesmo substantivo ora é abstrato, ora é concreto.

Aparentemente, existe nesse material didático um esforço para mostrar ao aluno a importância do contexto para a significação de um termo, indicando, mesmo que ainda de forma polarizada, outras possibilidades de classificação de um mesmo substantivo em enunciados diferentes.

Como é previsto pelos documentos oficiais PCN e Proposta Curricular de SP, no ensino de língua materna baseado na proposta de reflexão linguística. Desse modo, há implicações que devem ser seguidas, como por exemplo, preparar o aluno para lidar com resultados de análises gramaticais que podem ter um resultado diferente do esperado pelas gramáticas tradicionais. Desse modo, provavelmente esse tipo de atividade tenta seguir as indicações acima propostas pelos documentos oficiais.

Isso posto, o que se descreve a seguir é a explicitação do processo de construção de representação das duas alternativas elencadas pela atividade desafio ao termo *trabalho*. Desse modo, seguem descrições das operações QNT e QLT e análise de como as marcas geradas por essas operações determinam a construção de representação do termo.

Nota-se na atividade acima que, apesar da variação classificatória, o tipo de exercício proposto segue os padrões estabelecidos pela gramática tradicional. Os autores fazem uma explicação de como o termo *trabalho* é utilizado em cada frase. Explicitam a significação de cada enunciado. Assim sendo, na frase I – Entreguei meu *trabalho* de geografia na data errada, o termo *trabalho* é, de acordo com a indicação dos autores, uma nomeação de objeto (trabalho de geografia), por consequência, característica de um substantivo concreto.

Para a frase II – O *trabalho* faz as pessoas se sentirem úteis, o termo é a ação de trabalhar, conforme indicação do LD, característica de um substantivo abstrato. O aluno, portanto, para “vencer” este desafio, bastaria seguir o mesmo procedimento das atividades anteriores do LD, para, a partir da “dica” dos autores, classificar I como concreto e II como abstrato.

Tomando por base que a proposta dos documentos oficiais¹⁵³ é fazer que o aluno desenvolva diferentes habilidades e competências durante o processo de aprendizagem, é necessário que esse aluno utilize habilidades de interpretação dos enunciados para comparar a diferença entre os sentidos, ter compreendido o conceito de classificação proposto pelo material didático e capacidade de relacionar ideias, isto é, se apropriar das definições conceituais a ele apresentadas e relacioná-las às indicações da atividade para resolver o desafio.

Como já mencionado, para a solução da atividade bastaria que o aluno relacionasse as informações e comparasse o sentido entre as frases. Entretanto, a atividade poderia ter sido ampliada, se fosse também considerada uma comparação entre a posição dos termos nas frases e, por meio de contraste, observar que em I o termo *trabalho* pertence a uma construção [N de N]¹⁵⁴. Em II, observar que o termo *trabalho* tem outro contexto, sendo antecedido por um artigo definido e seguido por um verbo. Porém, uma vez que a atividade tem o foco semântico e não sintático, a não ser que o professor explicita e explique a relação sintático-semântica entre as classificações, o aluno talvez não se atenha a esse indicativo.

Para deixar a atividade diferenciada, o professor poderia pedir aos alunos que elaborassem outros exemplos a partir do desafio, que explicassem as diferenças de

¹⁵³ PCN e Proposta Curricular de SP.

¹⁵⁴ Como já analisado no capítulo 2, Rezende (2001) demonstra que construções [N de N] são ambíguas e que a gramática tradicional, numa perspectiva polarizada, a classifica como complemento nominal se N1 for substantivo concreto, ou adjunto adnominal se N1 for substantivo abstrato.

sentidos e motivações para tais modificações. Talvez poucos alunos conseguiriam dar uma explicação para a divergência, entretanto, seria estimulados a desenvolver a criatividade na escrita. Com esse procedimento, caso ele ocorresse em sala de aula, o professor estaria explorando outro tipo de reflexão linguística, como pedem os PCN e a Proposta Curricular do Estado de SP.

5.4 Etapa 02 B – Contextos possíveis – outras operações e representações

Assim como foi realizado anteriormente, a primeira etapa de análise da atividade desafio é tentar emergir, independentemente de classificação de termos, a construção das representações dos nomes por meio das operações QNT e QLT. A seguir, serão realizadas, a partir da atividade desafio, modificações, inserções e modulações das frases I e II para criar movimentos de instabilidade e estabilidade, a fim de desconstruir as classificações polarizadas da atividade do LD. Do mesmo modo, apontar estratégias e marcas que determinam a estabilidade de certas ocorrências.

Ao analisar os sentidos do termo *trabalho* em um esquema de glosas, é possível verificar que os enunciados têm ocorrências de noção que ora se aproximam numa relação de fronteira, ora se distanciam. As glosas podem seguir o esquema abaixo:

- 01 –/ Entreguei meu *trabalho* de geografia na data errada./ /O trabalho de geografia consiste em uma pesquisa e questionário./ /Entreguei meu trabalho de geografia digitado./ /Entreguei, depois de muito esforço e dedicação, meu trabalho de geografia, mas na data errada./ /Entreguei meu trabalho de geografia atrasado e recebi uma nota baixa./ /Entreguei meu trabalho de geografia, mas não recebi minha mesada por isso./
- 02 – /O *trabalho* faz as pessoas se sentirem úteis./ /O trabalho é uma profissão, uma ocupação remunerada./ /O trabalho compensa porque as pessoas se sentem úteis e recebem salários justos./

Para dar prosseguimento a essa questão, em uma relação de fronteira, valores podem se aproximar ou se distanciar do centro atrator, por isso, é preciso

analisar a noção /trabalho/ e observar em que momento as ocorrências 01 e 02 acima apresentam traços semânticos comuns. Ao se pensar no centro atrator da noção, verifica-se o sentido de *trabalho – atividade realizada*. Desse modo, em um novo conjunto de ocorrências do domínio nocional *trabalho*, percebe-se que há também a possibilidade da seguinte classe de ocorrências:

- a) Pedi ao aluno que terminasse o trabalho.
- b) O trabalho na roça é muito árduo.
- c) O trabalho de uma enfermeira requer paciência.
- d) Moro perto do trabalho.
- e) Deu-me muito trabalho terminar esta atividade.
- f) Este é um belo trabalho de engenharia.
- g) Seu trabalho é cuidar das crianças.
- h) O trabalho muscular frequente, mantém a coluna saudável.

Observando as ocorrências em uma relação de fronteira, nota-se que as ocorrências 'a', 'b', 'c', 'f', 'g', 'h' numa perspectiva de gradiente, estariam mais próximas do centro atrator, pois de uma forma geral, apontam para o sentido de uma atividade realizada (seja manual, intelectual, remunerada); já as alternativas 'd', 'e' estariam mais distantes, sendo a fronteira, ou seja, uma quase não atividade realizada, especialmente na alternativa 'd'. Partindo desse esquema acima, em relação à atividade desafio, tanto em I como em II, as ocorrências também apresentam o traço semântico comum ao centro atrator, ou seja, *trabalho* é uma atividade realizada.

Retomando a frase I – Entreguei meu *trabalho* de geografia em data errada.

Ao proliferar outras marcas nos enunciados, observa-se como mencionado, que em I a construção [N de N] *trabalho de geografia*, seria um adjunto nominal¹⁵⁵ pelo viés tradicional, pois o termo *trabalho* é um substantivo concreto. Em relação à TOPE, esse enunciado aponta para uma nominalização de valor nominal, preponderantemente quantitativo como descrito no capítulo 2¹⁵⁶, pois contém tanto valores como aspecto perfeito em *Entreguei*, que é o contexto encaixante precedente a [N de N] *trabalho de geografia*, como o determinante possessivo *meu*,

¹⁵⁵ No item a seguir, essa classificação complemento nominal será desconstruída e será apresentado como modificações no contexto encaixante dessa construção podem desestabilizar essa ocorrência.

¹⁵⁶ Capítulo em que houve a descrição dos trabalhos de Rezende sobre a nominalização, principalmente o tópico 2.2.5 e 2.2.6.

indicando uma operação de extração. Delimitando, assim, um elemento específico, que é o *trabalho de geografia*. Em suma, a orientação da representação em I indica um valor nominal preponderante.

Entretanto, retomando o estudo de Rezende (2001) também mencionado no capítulo 2¹⁵⁷, as construções [N de N] refletem a confusão existente nos estudos gramaticais entre o formal e o empírico. Para demonstrar que há marcas que podem desestabilizar a ocorrência da construção [N1 de N2] – adjunto adnominal e N1 substantivo concreto, serão listadas manipulações abaixo com base nos conceitos teórico-metodológicos do capítulo 04.

- a) Inserção de marca de modalidade - asserção negativa;
- b) Inserção de marca aspectual – *ainda não*;
- c) Apagamento de N2 e acréscimo da marca de plural em N1;
- d) Inserção de marca de futuro;

1. Inserção de modalidade-marca de asserção negativa:

- a) *Não* entreguei meu trabalho de geografia.

Observa-se que no contexto encaixante precedente ao fragmento [N de N] foi inserida uma assertiva negativa *não*, que assinala um estado ou ação incompleta como afirma Rezende (2001). Comparando esse fragmento ao da frase I, nota-se que a forma de representação do termo, apesar da pequena inserção, é diferente, pois o sentido aponta para uma não existência do *trabalho de geografia* e, por consequência, para uma orientação predicativa preponderante.

- b) Eu *ainda não* entreguei meu trabalho de geografia.

O enunciado 'b' demonstra a marca aspectual *ainda não*, apontando para um processo ou estado incompleto, ou como no caso anterior, para uma quase não existência do *trabalho de geografia*, pois talvez não estivesse pronto. Desse modo, ao elencar essas características acima, pode-se dizer que há uma orientação predicativa do fragmento [N de N] nesse enunciado, uma vez que não há estabilidade da ocorrência devido a um estado incompleto ou não existência, não podendo se fixar um ponto de espaço e de tempo.

¹⁵⁷ Capítulo 02, item 2.2.6 – A estabilidade de representação dos substantivos abstrato e concreto – um relato sobre nominalização.

2. Apagamento de [de N2] e acréscimo da marca de plural em N1:

a) *Trabalhos* escolares costumam ser difíceis.

Observa-se que nesse enunciado foi apagado o elemento N2 do fragmento [N de N]. Por outro lado, foi acrescentada a marca de plural em N1, indicando uma generalização. Assim, não há mais referência ao *meu trabalho de geografia*, mas a todo e qualquer trabalho escolar que tem a potencialidade de ser difícil. Outra marca a se analisar é o artigo zero antecedente ao termo *trabalhos*, a qual aponta para uma operação de varredura, indicando uma operação qualitativa de valor predicativo preponderante. Tanto a marca plural, como o artigo zero causaram uma instabilidade de representação.

3. Inserção de marca de futuro:

a) *Entregarei* meu trabalho de geografia na data correta.

Pode-se afirmar que a marca de futuro da expressão verbal *entregarei*, em oposição à expressão verbal da frase I *entreguei*¹⁵⁸, apresenta, como nos exemplos anteriores, um estado incompleto ou processo, gerando a ideia de algo que será realizado, do que há por vir, daquilo, orientando assim, uma função predicativa da ocorrência *trabalho*.

A partir das análises dos enunciados 1,2,3 e 4 pode-se afirmar que esses exemplos desconstruem a unicidade e a estabilidade de representação do fragmento [N de N] da frase original I, a qual orientava a ocorrência a um valor nominal, passando a ter dessa forma, um caráter de nominalização predicativa, apontando para um caráter instável de representação.

Em relação à frase II da atividade desafio – *O trabalho faz as pessoas se sentirem úteis*. Como já mencionado, o termo *trabalho* nesse enunciado é considerado pela gramática tradicional um substantivo abstrato.

Observa-se que esse termo é antecedido por um artigo definido *o*, apontando uma operação de flechagem genérica, pois essa determinação opõe a classe *trabalho* a outras classes de atividades como *a arte*, *a dança* dentre outras. Por exemplo:

a) *A arte* faz as pessoas se sentirem felizes.

¹⁵⁸ Essa marca de passado expressa uma ação terminada, apontando para a estabilidade, para uma ação completa, fixando um ponto no tempo.

b) A dança faz as mulheres se sentirem alegres.

Outra marca a ser explicitada nessa frase é a expressão verbal no presente – *faz* – abrindo uma espessura temporal, indicando uma orientação predicativa, mais instável, pois não há menção a uma ação pronta, acabada.

Em relação ao enunciado 2 – O trabalho faz as pessoas se sentirem úteis, segue manipulação para demonstrar outra construção de representação. Essa por sua vez, pode estabilizar a ocorrência *trabalho*, indicando um valor nominal preponderante.

a) Inserção de expressão verbal perfectiva no passado;

O trabalho na roça *fez* que ele mudasse. Ou, O trabalho *fez* as pessoas se sentirem úteis.

Para os enunciados acima há duas marcas que apontam para uma unicidade ou estabilidade da ocorrência *trabalho*. Primeiramente, há a expressão verbal no passado – *fez* – a qual indica uma ação completa, apontando um ponto fixo no tempo e espaço. A segunda marca é o locativo *na roça*, demonstrando uma atividade específica, singularizando a ocorrência e orientando um valor nominal. Tendo em vista a ocorrência de base *O trabalho faz as pessoas se sentirem úteis*, observa-se que a gramática tradicional classifica o termo *trabalho* como abstrato. Entretanto, verifica-se que é a expressão verbal *faz* que influencia essa classificação, mais do que a suposta abstração desse substantivo por motivação semântica. Basta comparar esse enunciado ao exemplo acima *O trabalho na roça fez que ele mudasse*. Tomando por base esse último exemplo citado, nota-se que a expressão verbal no passado *fez*, indica a discretização, uma determinação da ocorrência.

5.5 Etapa 01 C – A descrição das atividades – operações QNT e QLT subjacentes à atividade desafio 2– LD Tudo é linguagem

Desafio:

Em duplas: observem o seguinte anúncio publicitário. Ele explora o fato de uma mesma palavra ter sentidos diferentes: ora é um substantivo concreto, ora é um substantivo abstrato. Trata-se do anúncio de uma universidade, construída num bairro da cidade de São Paulo chamado Liberdade. Dividimos o anúncio em duas partes: parte 1 e parte 2.

Parte 1

Novo Campus UNICSUL. A única Universidade da Liberdade. Rua Galvão Bueno, 868.

Parte 2

Mas só uma Universidade.

Revista Veja – São Paulo, 1º out. 2003, p. 24-5.

O conto em prosa poética – Unidade 3

Atividade 01, p.89 Copiem as frases seguintes em seu caderno,

substituindo pela classificação adequada do substantivo:

- Na parte 1 do anúncio, a palavra *liberdade* está nomeando um sentimento, um estado, portanto, é um substantivo [Resp da edição – abstrato.]
 - Na parte 2, esse substantivo está nomeando um lugar, um bairro da cidade, portanto, é um substantivo [Resp da edição – concreto.]
- (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, P.89, grifos nossos)

Observa-se como intencionalidade dessa atividade desafio, a indicação ao aluno de duas classificações diferentes a um mesmo termo, pois esse tem sentidos distintos. Esse tipo de atividade normalmente é elaborado em LDs, dada a referência à gramática tradicional. Isto é, os exercícios gramaticais polarizam os termos, encaixando-os em um sistema dicotômico para facilitar a questão do acerto ou erro para o professor e para o próprio aluno. Por outro lado, distancia, e dificultam a reflexão linguística dos sujeitos sobre as atividades, uma vez que sua realização é mecânica.

Como já mencionado, essa primeira etapa de análise pretende demonstrar um percurso dos processos de operações que estariam subjacentes às categorizações e que são realizadas pelos alunos, independentemente da classificação final do termo.

Desse modo, seguem descrições das operações. Primeiramente, o aluno deve identificar, observar e comparar o contexto de produção dos termos e compreender que há uma diferença de sentido entre elas. Entretanto, a atividade, da forma como foi elaborada, não permite o aluno realizar essa observação, pois no corpo da atividade já são apresentadas as significações possíveis do termo *Liberdade*. Constata-se que essa explicação é dada no corpo do texto. Assim, verifica-se que no LD há as seguintes indicações: em (a) *Liberdade* é um sentimento (característica de substantivos abstratos) e em (b) *Liberdade* é nome próprio, pois nomeia um lugar/bairro, o qual tem existência própria (característica de substantivos concretos).

A elaboração dessa atividade não permitiu que o aluno utilizasse outras habilidades, além de identificação e classificação. O aluno, obrigatoriamente, para resolver a questão, deveria recorrer à imagem do primeiro enunciado, a qual apresenta como pano de fundo, uma lista com diferentes termos. Esses, por sua vez, seriam os significados diferentes de *Liberdade*, sugeridos pelo próprio enunciado (a). Para deduzir o sentido da alternativa (b), deveria recorrer ao seu repertório cultural e por meio de glosas chegar a diferentes conclusões.

De qualquer modo, retomando o exemplo (a) *Liberdade* tem muitos significados, observa-se que o artigo zero, ou melhor, a ausência de artigo antecedendo a ocorrência *liberdade*, marca uma varredura, indicando uma operação qualitativa de valor predicativo preponderante. Já na alternativa (b) A única Universidade da *Liberdade*, o termo em itálico pertence a um fragmento [N de N], o

qual, sendo um substantivo concreto pela gramática tradicional, é classificado como adjunto nominal. Entretanto, da mesma forma que a atividade desafio anterior, o fragmento [N de N], possivelmente, não seria apontado pelo aluno como fator influenciador da classificação, pois essa é uma atividade de análise semântica.

Portanto, a partir das descrições acima, para o aluno “vencer” esse desafio, bastaria seguir a “dica” explicitada nas alternativas para classificar a ocorrência (a) como substantivo abstrato e (b) como substantivo concreto.

5.6 Etapa 02 C – Contextos possíveis – outras operações e representações

A seguir, a partir da atividade desafio acima, serão realizadas glosas, modificações, inserções nos enunciados (a) e (b) para, assim, serem criadas outras possibilidades de representação do termo *liberdade*, bem como criar movimentos de instabilidade e estabilidade, a fim de desconstruir a classificação polarizada da atividade do LD.

Desse modo, tendo como subsídio de análise a descrição teórico-metodológica do capítulo 04, seguem os possíveis contextos e processos de construção de representação de ocorrências da noção /liberdade/. Primeiramente, ao se observar as possíveis glosas referentes aos dois enunciados da atividade desafio, obtém-se o esquema abaixo:

01 – /Liberdade tem muitos sentidos./ /Liberdade tem sentidos diferentes./ /A liberdade é expressa de várias formas./ /Liberdade tem muitos sinônimos./ /A liberdade pode ser exercida pelo sentimento, pensamento e pela liberdade de expressão./

02 – /A única Universidade da Liberdade./ /A única Universidade do bairro japonês de SP./ /A única Universidade localizada no bairro da Liberdade./

Constata-se, após a elaboração dessas glosas, que, aparentemente, os dois enunciados de base não possuem traços semânticos comuns, possivelmente pelo fato de em (b) o termo ser um nome próprio usado como locativo. Desse modo, pode-se afirmar que cada ocorrência pertence a um domínio nocional diferente, porém, será verificado que há uma intersecção entre esses domínios.

Assim, ao se observar os enunciados pela operação e determinação de fronteira, confere-se que para o enunciado (a) o sentido do centro atrator da noção /liberdade/ indica – *todo tipo de direito de um indivíduo ou grupo*. Por outro lado, em (b) verifica-se o sentido – *bairro situado na cidade de SP*.

Desse modo, tem-se para (a) a seguinte família parafrástica:

- a) A liberdade pode ser expressa de várias maneiras.
- b) Não há nenhum tipo de liberdade que nos deixe infeliz.
- c) A liberdade dos pais não é a mesma liberdade dos jovens.
- d) A liberdade não é perigosa, é um bem precioso.
- e) Não existe liberdade de expressão aqui neste país.

Verifica-se que as ocorrências ‘a’, ‘b’, ‘c’ e ‘d’, numa perspectiva de fronteira, estariam mais aproximadas do centro atrator, mas a ocorrência em ‘d’, com a assertiva negativa seria quase o exterior, pois aponta para a não existência de *todo o tipo de direito de um indivíduo ou grupo*.

Da mesma forma, para a alternativa (b) pode-se ter as seguintes ocorrências:

- a) Existem várias Universidades na Liberdade.
- b) Em todos os bairros de SP existem Universidades.
- c) Não existe Universidade no bairro da Liberdade.
- d) Liberdade não é um bairro, mas um sentimento.
- e) A Liberdade é um distrito de SP.

Aparentemente, dentre todas as ocorrências proliferadas, a que pode ser considerada mais distante do centro atrator é a ocorrência ‘d’. Essa ocorrência apresenta a asserção negativa, negando a existência de um local, por isso, indicando, mesmo que de forma sutil, a intersecção entre os dois domínios nocionais.

Em relação à questão de referência e localização, nota-se que existe uma diferença nos dois enunciados da atividade desafio, indicando por consequência, uma determinação qualitativa em (a), mas não em (b). Ao se comparar os enunciados, tem-se que a inversão do termo localizado pode influenciar a determinação e estabilidade do termo *liberdade*. Observa-se que em (b), o fragmento [N de N] “*universidade da Liberdade*”, apresenta o termo *universidade* como localizado em relação à expressão *da liberdade*. Essa por sua vez, sendo o localizador atribui uma determinação qualitativa de existência do termo precedente.

No enunciado (a), a relação de localização é inversa, isto é, na léxis < /liberdade/ ter /muitos sentidos/>, o relator *ter* atribui uma propriedade de existência ao termo *liberdade*, sendo esse o termo localizado.

Verifica-se que, da mesma forma que a operação de localização pode criar um deslocamento na estabilidade da ocorrência, outras marcas também podem criar movimentos e representações diferentes das esperadas pela gramática tradicional. Por exemplo, retomando a alternativa (a) *Liberdade* tem muitos sentidos e inserindo as marca abaixo, podem-se ter diferentes processos de construção de representação de ocorrências de uma mesma noção:

1. Inserção de modalidade- negativa

a) *Liberdade não* tem outros sentidos possíveis.

Ao se comparar a construção de representação entre o enunciado original - *Liberdade* tem muitos sentidos - e esse com a modalidade negativa, verifica-se que a negação reforça a orientação predicativa da ocorrência. Essa modalidade indica que *liberdade* tem um sentido único ou poucos sentidos. Talvez, pelo fato da noção /liberdade/ ter um valor compacto, para que uma ocorrência tenha um valor mais nominal, é necessário um conjunto de marcas em relação e não somente a marca de negação.

b) *Existem, pelo menos, uns* cinco sentidos para *Liberdade*.

Verificam-se nesse enunciado dois valores possíveis para essa ocorrência. Um valor quantitativo, indicado pela determinação numérica, ou seja, a existência de um valor discreto. Ao mesmo tempo, um valor mais qualitativo, devido à marca modal *pelo menos*, como à marca *uns* (artigo indefinido) que apontam para certa indefinição de quantidade, pois expressam incerteza.

Desse modo, a marca modal e o artigo indefinido dão à ocorrência uma orientação predicativa. Além desse fator, Lima (1997) afirma que o artigo indefinido, nesse caso, antecedendo o termo *cinco*, é caracterizado como uma marca qualitativa em função da predicação, no enunciado acima, sobre o termo *liberdade*. Desse modo, a marca *uns* não opera como extração em relação ao possuidor (*liberdade*), mas como varredura confirmando o valor predicativo da ocorrência.

2. Operações QNT – QLT;

i. Varredura

Toda liberdade tem um preço.

Verifica-se nesse enunciado uma indeterminação da ocorrência *liberdade* a partir da marca *toda*. A operação de varredura decorrente dessa marca, percorre todas as ocorrências do interior do domínio nocional */liberdade/*, não estabilizando uma ocorrência específica da noção. Essa marca refere-se a todas ocorrências indicando um valor predicativo preponderante.

ii. Flechagem genérica¹⁵⁹

A liberdade é o bem mais precioso para o cidadão moderno.

É possível observar nesse enunciado que há um artigo definido *a* antecedendo a ocorrência *liberdade*, indicando uma operação de flechagem genérica. Apesar do fato da noção */liberdade/* ter um valor compacto, a flechagem confere uma especificidade qualitativa à ocorrência, estabelecendo uma estabilidade diferencial. Portanto, opondo um elemento de uma classe de ocorrências a todos os outros de outra classe, no caso, opondo *liberdade* às outras classes de *bens do cidadão moderno*. Desse modo, é constatada uma construção de representação diferente, apontando uma orientação mais nominal em relação à ocorrência anterior, a qual passa por uma operação de varredura.

iii. Extração

Aquela liberdade tão sonhada.

A operação de extração acima acionada pelo termo *aquela* (pronome demonstrativo), que localiza a ocorrência *liberdade*, dentre as possibilidades existentes. Desse modo, delimitando a ocorrência, dando unicidade e estabilidade, em relação ao exemplo de varredura e de modalidade negativa. Apontando assim, para uma discretização.

A seguir, da mesma forma que foram elaboradas ocorrências para se demonstrar formas diferenciadas para (a), serão realizadas inserções, paráfrases e modulações para a alternativa (b) *A única Universidade da Liberdade*.

¹⁵⁹ Segundo Groussier; Rivière (1996, p. 172-4) flechagem genérica é constituída por extensão a todas as outras classes, isto é, opõe um elemento a todos os outros de outra classe.

1. Inserção de modalidade- interrogativa – dúvida:

- a) *Será* que existe um bairro como o da Liberdade em outro estado?

Observa-se que o contexto encaixante que precede o termo *liberdade* apresenta uma marca modalizadora da incerteza – *será*, a qual abre espaço para a modalidade deôntica (das probabilidades), modificando a representação da ocorrência em relação ao enunciado base. Nesse contexto, existe uma possibilidade da não existência. Desse modo, causando um afastamento em relação ao centro atrator – *bairro situado na cidade de SP*.

2. Inserção de marca assertiva e de expressão verbal de futuro – imperfeito:

- a) *Será construída* a universidade da Liberdade.

Observa-se que a marca de futuro da expressão verbal *será construída* apresenta a ideia de um estado incompleto, ou em processo de algo que será finalizado (no caso, a construção). Assim, orientando a construção de representação da ocorrência *liberdade* para um valor predicativo.

3. Inserção de determinante *A* antecedendo o termo *liberdade* e acréscimo de expressão verbal de passado – perfectivo:

- a) *A* universidade da Liberdade **abriu** suas portas.

Diferentemente da construção de representação do nome *liberdade* da ocorrência anterior. Observa-se nesse enunciado, que a marca de passado da expressão verbal *abriu* corrobora a unicidade ou estabilidade dessa ocorrência. Essa marca de passado indica a existência de algo, apontando um ponto fixo no tempo e espaço e um valor nominal da ocorrência.

Considerações finais

Tomando por base as análises dos dados acima, deve ser retomada a consideração de que dentre as três coleções de LDs de Língua Portuguesa indicadas para o 6º ano do EF II, que foram selecionados para este estudo, somente em uma coleção há a sugestão de uma análise diferenciada. Essa coleção apresenta uma proposta que, mesmo polarizada e pautada na gramática tradicional, tenta contemplar a proposta dos PCN sobre uma análise reflexiva da gramática. Os exercícios escolhidos nessa coleção propõem mostrar ao aluno que um mesmo termo, dependendo do contexto em que é inserido, pode ter classificações distintas. Nesse caso, um substantivo pode ser classificado, segundo instruções dos autores, tanto como concreto ou abstrato.

Nota-se que, apesar desse tipo de proposta, a questão sobre a confusão entre o empírico e o formal das gramáticas tradicionais, já mencionada em capítulos anteriores, se repete nessas atividades. Existe em todas as atividades selecionadas uma confusão entre objeto físico e classificação em concreto e, do mesmo modo, confusão entre ação e/ou sentimento e classificação em abstrato.

Por outro lado, quando os mesmos exemplos são retomados pela perspectiva da TOPE, observa-se que as análises apontam primeiramente para uma diferenciação entre empírico e formal e depois para uma sábia articulação entre esses dois planos e não para uma confusão entre eles. É fato que as operações quantitativas e qualitativas dependem do empírico, pois levam em consideração as propriedades das noções, entretanto, ocorre uma articulação e não uma confusão, pois a análise formal dessa teoria apresenta hipóteses sobre essas operações formais que ao mesmo tempo têm uma independência do empírico e uma dependência que gera criatividade e imprevisibilidade.

Além dessa característica, essa metodologia de análise defende que, por meio do levantamento das marcas deixadas nos enunciados devido às operações quantitativas e qualitativas, é possível, por meio de glosas, modulações, criações de famílias parafrásticas, dentre outras operações, identificar e construir o processo de representação de um nome.

Desse modo, as análises acima não se fixaram no objeto pronto, nem classificaram os termos de forma polarizada como indicam as gramáticas. As análises realizadas buscaram o trabalho de linguagem, o esforço do sujeito em relacionar e determinar as unidades.

Ao observar as construções das representações dos nomes, pode-se chegar às seguintes conclusões a respeito do valor nominal e/ou predicativo das ocorrências dos termos:

1. Valores que apontam para estabilidade, existência - valor nominal:
 - a) Determinantes - artigo definido e pronome possessivo, indicando operação de flechagem:
 - i. *As luas* de Saturno são belíssimas.
 - ii. Entreguei *meu trabalho* de geografia na data errada.
 - iii. Observei *as luas* de Luísa e elas me pareciam belíssimas.
 - b) Determinante artigo indefinido indicando operação de flechagem:
 - i. *Uma lua* para Saturno é mais importante que qualquer outro satélite natural.
 - c) Determinante - pronome pessoal indicando flechagem anafórica:
 - i. Observei *as luas* de Luísa e *elas* me pareciam belíssimas.
 - d) Marcas de aspecto perfectivo no contexto encaixante anterior ou posterior, indicando estado resultante:
 - i. *Entreguei* meu *trabalho* de geografia na data errada.
 - ii. *O trabalho* na roça fez que ele mudasse.
 - iii. A universidade da *Liberdade* abriu suas portas.
 - e) Determinante – pronome demonstrativo indicando operação de extração:
 - i. *Aquela liberdade* tão sonhada.
2. Valores que apontam para a imprecisão, não existência, dúvida – valor predicativo:
 - a) Determinantes - pronome indefinido e artigo zero indicando operação de varredura:
 - i. *Trabalhos* escolares costumam ser difíceis.
 - ii. *Liberdade* tem muitos significados.
 - iii. *Certas luas* de Saturno podem desaparecer.

- iv. *Toda liberdade* tem um preço.
- b) Modalidade apreciativa negativa:
 - i. *Não* existem *luas* ao redor de Saturno.
 - ii. *Não* entreguei meu *trabalho* de geografia.
 - iii. *Liberdade não* tem outros sentidos possíveis.
 - c) Marcas de aspecto imperfectivo ou futuro no contexto encaixante anterior ou posterior indicando ação ou resultado incompleto ou inacabado:
 - i. Saturno *tinha* vinte *luas*, mas foram destruídas.
 - ii. *Entregarei* meu trabalho de geografia na data correta.
 - iii. *Será construída* a universidade da *Liberdade*.
3. Valor misto¹⁶⁰:
- a) Valor nominal preponderante orientado para o valor predicativo:
 - i. Existem, *pelo menos, uns 05* sentidos para liberdade.

Observa-se que para se chegar aos valores preponderantes das ocorrências, é necessário como ferramenta de análise, mais do que somente questões semânticas ou empíricas, de fato, o contexto encaixante anterior ou posterior em relação às ocorrências tem forte influência nas orientações predicativas, nominais ou mistas.

Portanto, ao se comparar essa proposta de análise àquela das atividades do livro didático, a qual somente classifica os termos em concreto ou abstrato, observa-se que, independentemente da classificação tradicional, as operações qualitativas e quantitativas, influenciam a construção da representação do termo em relação à preponderância predicativa ou nominal, apontando ora maior instabilidade, ora maior estabilidade da noção.

Conforme já afirmado anteriormente neste estudo, tomando esses apontamentos por base e os confrontando com os objetivos de prática de análise linguística dos PCN, observa-se que a TOPE apesar de não ser uma teoria sobre ensino de língua, pode indicar que trabalhar com as operações qualitativas e

¹⁶⁰ Retirado de Rezende 2001 a respeito das análises sobre nominalizações como já citado no capítulo 02 deste estudo.

quantitativas da linguagem, seria nas devidas proporções, uma forma de se trabalhar com as habilidades expostas pelos parâmetros. Faz-se essa comparação, pois uma vez que os alunos estivessem sensibilizados a procurar marcas na língua das atividades de linguagem, estariam por consequência, realizando as ações de identificar, comparar, fazer análise, síntese, contraste, ou seja, acionariam e trabalhariam com habilidades e não somente com conceitos fechados e polarizados.

5.7 Caderno do Estudante do Estado de SP – o estudo dos substantivos – 1º bimestre

Apesar deste item ser parte das análises dos dados, há duas explicações para a separação das seções. Primeiramente, pelo fato de as atividades serem de fontes diferentes, ou seja, na seção anterior foram selecionadas atividades do LD *Tudo é linguagem – 6º ano* e para esta foram transcritas atividades do Caderno do Estudante do material do Estado de SP. O outro fator é a proposta das atividades.

Verificou-se acima que, todas as atividades selecionadas são consideradas diferenciadas, pois para os autores os exercícios apresentam uma forma distinta de se classificar os dados, uma vez que um mesmo termo pode apresentar duas classificações diferentes.

Já para as atividades a seguir, pode-se notar que nenhuma delas pertencia a algum grupo diferenciado, mas que, de acordo com as indicações do Caderno do professor, o objetivo das atividades é fazer com que os alunos reflitam que a construção de um texto e a produção de sentido originada por essas construções podem variar.

Abaixo seguem considerações, instruções e atividades referentes aos substantivos que foram encontradas no material da Rede Estadual de SP, mais especificamente nos Cadernos do professor e aluno. O conteúdo substantivos foi identificado nos cadernos do 6º ano relativos ao 1º e 3º bimestres.

Ao se observar os Cadernos do Estudante, nota-se que neles não há de forma explícita definições ou quadros explicativos sobre o conteúdo gramatical que será estudado. Na maioria das atividades intituladas “*Estudo da língua*” há instruções para que os alunos realizem pesquisas direcionadas pelos professores para o estudo das classes gramaticais.

Vale ressaltar que durante o levantamento das atividades de todos os cadernos, não foi encontrada nenhuma atividade que fizesse referência às subclasses concreto e abstrato. Apesar desse fato, optou-se por elencar as atividades sobre substantivos para descrever como é direcionado o estudo reflexivo sobre a língua, a fim de comparar as atividades às indicações que estão nas propostas curriculares acerca de *reflexão sobre a língua*. Será feito um rápido paralelo entre a proposta e a prática para se explicitar o que, de fato, se propõe para atividades em sala de aula.

Apesar de no Caderno dos Alunos não haver explicitações gramaticais, no Caderno dos Professores sempre há algumas considerações acerca das temáticas que estarão nos itens “*Estudo da língua*”. Abaixo segue a definição sobre substantivos que está no caderno Vol 01.

Você pode, então, definir substantivos como essas palavras que nomeiam seres, os sentimentos, os desejos, as ideias, etc. Pode ainda destacar que, nos textos que produzimos, orais ou escritos, os substantivos vão indicar os temas centrais que estão sendo abordados. (Caderno do professor: língua portuguesa – 5ª série. Vol. 1/ S.P. 2009 – p. 19.)

Observa-se que a definição é a mesma empregada nas gramáticas normativas e descritivas. Além disso, para a função, apesar de não se mencionar explicitamente os aspectos sintáticos, há indicação para o professor de que essa é a de tema ou sujeito.

A respeito da análise das atividades a seguir, os procedimentos serão distintos em relação à seção anterior, pois não há em nenhuma das atividades selecionadas a questão classificatória concreto X abstrato. Desse modo, haverá somente uma descrição e crítica propositiva das atividades baseadas na própria proposta curricular do Estado de SP.

Para se chegar a essa conclusão acima a respeito da nomeação dos seres, é apresentado aos alunos a Fábula *A cigarra e a formiga*. Esse texto foi montado com lacunas a serem preenchidas, as quais propositalmente, como mencionadas no caderno do professor são os substantivos do texto. É posto como objetivo para tal atividade que os alunos compreendam que não seria possível compreender o texto

sem nomear os seres da história¹⁶¹. Segue abaixo a transcrição da sequência de atividades relacionadas à classe de substantivos para o 1º bimestre do 6º ano/ 5ª série.

Estudo da língua

1. Leia o texto a seguir e veja se consegue compreendê-lo sem as palavras que faltam:

A cigarra e a formiga

A.....tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito **desprovida** quando ofrio chegou: não tinha nenhum pedacinho de.....ou.....

Ela foi chorar de.....na casa de sua vizinha, a, suplicando que lhe emprestasse algum.....para sobreviver até a próxima.....

_ Eu lhe pagarei, disse a, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro.

A.....não costuma emprestar, eis o seu menor.....

_ O que você fazia no? _ disse ela à.....

_ Eu cantava; por favor; não fique **irritada**.

_ Você cantava? Então já sei: agora dance!

2. Fica difícil compreender a fábula sem as palavras que faltam, não é mesmo? Então preencha os espaços vazios para completá-las. Se for preciso, consulte o texto completo que está no começo deste Caderno.
3. Você pode ter usado palavras diferentes para preencher os espaços, mas elas têm a mesma finalidade no texto. Pensando nisso, marque a resposta que indica essa finalidade:
 - a) Dão nome aos seres que existem na história.
 - b) Indicam qualidades desses seres.
4. Na fábula, há algumas palavras destacadas que têm uma finalidade comum no texto. Marque que finalidade é essa

¹⁶¹ Caso o professor perceba que a atividade será muito fácil para os alunos, pois o texto já foi trabalhado no início da situação de aprendizagem, há uma ressalva indicada no Caderno do professor, a qual se refere à possível troca de textos para se chegar ao objetivo proposto.

- a) Dar nome aos seres que existem na história.
 - b) Indicar qualidade desses seres.
5. As palavras que você usou para completar o texto chamam-se *substantivos*; as que estão destacadas, *adjetivos*. Complete as frases:
- a) Substantivos são palavras que servem para _____
 - b) Adjetivos são palavras que servem para _____
6. Para finalizar, o professor vai escrever no quadro a definição completa de adjetivo e substantivo. Copie as definições em seu caderno.

Caderno do aluno – Linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua Portuguesa – 5ª série – vol. 1/ S.P: 2009, p.10-1.

Observa-se que, apesar de os PCN e a Proposta Curricular de SP terem explicitamente o objetivo de se trabalhar com o desenvolvimento de habilidades e competências para se obter maior reflexão da língua, não há nos cadernos nem do professor nem dos alunos, uma lista com as habilidades e competências a serem desenvolvidas, além de “saber procurar informações adicionais”.

Nota-se que há uma mínima diferença entre esta proposta de atividade do Caderno dos Alunos e o que é apresentado em muitos livros didáticos. A diferença, que pode mais atrapalhar o aluno do que ajudá-lo, é a instrução dada no Caderno do Aluno para se realizar uma pesquisa em gramáticas sugeridas pelo professor a respeito da definição da classe de substantivos. Definição que como já mencionado, muito subjetiva e que se baseia em aspectos outros que não linguísticos para a classificação dos termos.

Como mencionado no capítulo 3, tomando por base o que é pontuado no documento estadual, nota-se que *a priori*, não há mais espaço nos materiais didáticos para uma perspectiva de estudos gramaticais embasados em modelos classificatórios fixos e polarizados. Espera-se que não sejam apresentadas aos alunos apenas atividades de “encaixe de peças”. Almeja-se, por meio dessas propostas, que o tratamento didático dado às aulas de língua seja mais motivador e sofisticado.

Entretanto, a atividade descrita acima mostra o contrário. Esse tipo de atividade específica seria, mais uma vez, um ato de preencher lacunas, porque,

provavelmente, o aluno já estaria acostumado a atividades gramaticais¹⁶². Observe-se que nessa atividade não são exigidas habilidades como comparação e inferência, nem de estabelecimento de relações de sentido e referenciação de acordo com o contexto. Desse modo, não produzindo maior reflexão a respeito do funcionamento da língua.

De fato, nessa atividade, a única habilidade a ser trabalhada, de acordo com a própria Proposta Curricular de SP, é saber procurar informações em dicionários, gramáticas e internet. E o que fazer com essas informações? Como se pede nos Cadernos do professor e aluno, essas servem para ajudar a “preencher lacunas”. Pelo exemplo acima, vê-se ainda certa disparidade entre proposta curricular e a prática.

Para finalizar a sequência de atividades em relação aos substantivos referentes ao primeiro bimestre, o Caderno do aluno indica, como tarefa para ser realizada em casa, a anotação de exercícios retirados de livros didáticos sobre substantivos e adjetivos que o professor passa como lista. E quais os procedimentos e critérios que o professor deve utilizar para selecionar as atividades? É fato que a vivência com seu grupo e o cotidiano fazem com que o docente saiba quais são as necessidades de seus alunos.

Contudo, apesar de os documentos do estado de S.P apontarem, como nos PCN, o trabalho de análise de língua e reflexão gramatical baseadas no uso, a proposta acerca do que seria e como fazer essa reflexão ainda é classificatória.

5.8 Caderno do Estudante do Estado de SP – o estudo dos substantivos – 3º bimestre

Ainda sobre os estudos de classificação, observa-se em relação aos substantivos, que essa temática é apresentada no caderno de orientação aos professores, tendo como o enfoque a análise da classe gramatical de acordo com seu lugar no texto. A orientação dada é de que os alunos, mais uma vez, façam uma pesquisa nos livros didáticos, pois a mesma recomendação foi dada no primeiro bimestre. Após levantamento dessas informações, os alunos devem realizar

¹⁶² Por outro lado, observa-se na lista de habilidades dos Parâmetros curriculares de S.P. diversas outras habilidades a serem trabalhadas no bimestre, as quais são referidas exclusivamente em situações de interpretação de texto. A gramática, especificamente a classe substantivos, continua a ser trabalhada de forma mecânica.

atividades de interpretação de texto e de análise gramatical tendo como base, a crônica *No aeroporto* de Carlos Drummond de Andrade¹⁶³.

Abaixo segue transcrição das atividades específicas de “*Estudo da língua*”¹⁶⁴ do volume 03 para 5ª série/6º ano, caderno para terceiro bimestre.

Estudo da língua

1. Em grupo, vocês devem fazer um estudo sobre substantivos e adjetivos, reconhecendo essas classes de palavras na crônica *No aeroporto* de Carlos Drummond de Andrade. Para tanto, sigam estas instruções:
 - a) Façam uma nova leitura, procurando trechos nos quais possam ser identificados os substantivos e os nomes próprios encontrados.
 - b) Preencham o quadro a seguir:

Substantivos próprios apresentados no texto	Características de cada um desses nomes próprios	Exemplos de substantivos comuns

- c) Quais palavras ou frases induzem o leitor a acreditar que Pedro é um hóspede “muito folgado”, egoísta e egocêntrico?
- d) Por que o substantivo próprio “Pedro” é importante para o desenrolar do conto?
- e) Qual é a importância do substantivo próprio “Galeão” para o entendimento do texto?
- f) Qual é a relação entre o substantivo “quadrimotor” e o título da crônica. *No aeroporto*?

Caderno do aluno – Linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua Portuguesa – 5ª série – vol. 3/ S.P: 2009, p.30-1.

Nesta lista de atividades do Caderno dos Alunos do Estado de SP do 3º bimestre em detrimento a do primeiro, observa-se que os objetivos não são mais apenas preencher lacunas e fazer pesquisas em gramáticas. Há uma proposta de relacionar as subclasses de substantivos próprios e comuns aos possíveis efeitos de sentido aplicados à crônica *No aeroporto*.

¹⁶³ O texto integral seguirá como anexo.

¹⁶⁴ Designação dada às atividades gramaticais do Caderno do aluno do 3º bimestre.

De acordo com instruções dadas no Caderno do Professor, na atividade 1 após listagem dos nomes próprios, os alunos devem notar (no campo características desses nomes próprios) que os nomes próprios do texto (no caso Galeão e Pedro) compõem um elo de compreensão do texto em relação ao local em que se passa a história e ao personagem principal. Já em relação aos substantivos comuns, os professores, de acordo com o manual, devem apontar aos alunos que o efeito de sentido das palavras isoladas na lista pode ser diferente se contextualizadas na crônica, isto é, podem ter um valor significativo diferente, dando outras informações importantes para a compreensão da narrativa.

De qualquer modo, constata-se que não há menção, por parte dos cadernos, sobre outras subclasses de substantivos. Nota-se que o foco das atividades estabelece uma relação semântica dos termos analisados por meio da contextualização textual. Desse modo, as considerações acerca do que seria um substantivo próprio ou comum ocorreriam a partir da pesquisa sobre a classe substantivo. Essa situação seria em decorrência da observação da crença do professor em relação à necessidade de se mencionar essas outras subclassificações.

O objetivo da atividade é fazer com que os alunos reflitam que a construção de um texto e/ou enunciado e a produção de sentido originada por essas construções podem variar. Retomando a citação de Franchi (2006) sobre o trabalho criativo “[...] é muito importante que os alunos tenham momentos para refletir sobre a língua portuguesa e o uso criativo que costumam fazer dela¹⁶⁵.” Observa-se que a prática de reflexão sobre essas variações incentiva o desenvolvimento da forma criativa de se trabalhar com a língua. Vê-se que para a proposta dos Cadernos, em consonância aos PCN e à Proposta de SP, mais importante do que classificar os substantivos, é relacioná-los a um contexto significativo e criativo na compreensão e produção de textos orais e escritos.

¹⁶⁵ Caderno do professor, volume 03- 2009, p. 37.

5.9 Ainda sobre o ensino de gramática – a necessidade de uma proposta dinâmica e operatória

Apesar de muito já ter sido discutido acerca do ensino de gramática, gramáticos, linguistas, filólogos e pedagogos ainda pensam e discutem sobre metodologia, tratamento didático e problemas de ensino de língua materna, especialmente em relação aos conteúdos gramaticais. Debatem sobre a interlocução entre produção textual e gramática; a respeito da gramática em livros didáticos; sobre o ensino a partir de gramáticas descritivas e funcionalistas¹⁶⁶ em troca da versão normativa; e sobre diversos aspectos.

Não é objetivo discutir pormenorizadamente todos os elementos já analisados por diversos autores renomados, mas elencar aspectos sobre o tratamento didático do ensino de gramática e de língua em geral, que ainda precisam ser esclarecidos para professores e alunos.

Observa-se que os conceitos gramática e ensino de gramática foram muito discutidos. Além disso, os procedimentos e tratamentos didáticos para o ensino de língua foram revisados, como referido acima nos PCN de Língua Portuguesa. Vê-se que os documentos oficiais não recomendam a instrução gramatical como se deu durante muitas décadas no Brasil, cujo foco era a “taxonomia” gramatical, mas propõe, uma vez que o ensino é centrado no texto, análise e reflexão gramatical tomando por base atividades de leituras e produções textuais.

Entretanto, o ensino de gramática ainda é um tema em debate na literatura especializada, pois há um campo vasto para reflexão nas diversas vertentes teóricas da linguística e de outras áreas do conhecimento, devido a uma série de razões. Como por exemplo:

- a) A insistência dos alunos nas aulas de graduação em letras e pedagogia para que haja estudos (mesmo que ingenuamente e sem conhecimento de causa) da gramática tradicional para poderem ter subsídios quando estiverem ministrando suas aulas;

¹⁶⁶ Discussões realizadas nos capítulos 02 e 03 deste estudo.

- b) As discussões existentes nas formações continuadas de professores de E.F. e E.M., pois há escolas que persistem em um sistema de educação, dito tradicional, obrigando professores a ampliar a carga horária nos estudos gramaticais tradicionais desvinculados da produção textual e do enunciado;
- c) A cobrança de pais desavisados (por não serem especialistas na área) feita à coordenação escolar e ao professor por um “ensino de língua” ou “ensino gramatical” mais amplo, pois se no caderno dos alunos não aparecerem listas de análise morfológica e sintática, os professores de Língua Portuguesa não estão ensinando nada.

Toda essa confusão citada se dá, de acordo com Antunes (2007) devido à falta de compreensão por parte de alguns alunos de graduação, professores, gestão escolar e pais de alunos do que seria, de fato, a gramática. De acordo com a autora, pode-se pensar em quatro acepções diferentes para essa palavra, as quais coexistem, mas precisam ser compreendidas em suas particularidades, funções e limites.

Antunes (2007) aponta que, primeiramente, a gramática pode ser compreendida como um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, pois [...] “não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua” (ANTUNES, 2007, p. 26). Essa seria, como afirma a autora, a gramática interiorizada do falante, a qual é de saber geral de todos sejam alfabetizados ou não.

A segunda acepção para o termo gramática apontada é relativa a um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta. Essa é uma ótica de domínio normativo, que determina a partir do prestígio social, a variedade culta da língua, determinando assim o certo e apontando o errado nas outras variedades. A autora ressalta o fato de que essa concepção de gramática e as implicações dessa linha de raciocínio não são propriamente linguísticas, mas foram realizadas por convenções sociais históricas, que desprestigiam todas as outras variedades da língua. Outros autores como Bagno (2002), Gnerre (1991), Marcuschi (2008), Neves (1999,2003), Possenti (1996), dentre outros discutem detalhadamente problemas a respeito do preconceito linguístico existente em nossa sociedade.

A terceira acepção de gramática discutida por Antunes (2007) é acerca de uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem. Essa concepção é relativa a um método de investigação científico sobre as línguas. Como elenca a autora, ao longo

dos estudos sobre a linguagem, os métodos de investigação suscitaram diferentes perspectivas teóricas sobre a gramática, como por exemplo, a gramática estruturalista, a gerativa, a funcionalista, a descritiva, dentre outras e

[...] cada uma apresenta um corpo de teorias, que justificam um tipo de apreensão, observação e análise do fenômeno linguístico. Representam assim, visões históricas da percepção que se tem acerca da linguagem e da língua, visões que, em geral, retratam a ótica comum a outros setores da vida humana. (ANTUNES, 2007, p. 31)

Vale lembrar que os recortes metodológicos (ou a falta de metodologia), visões históricas e políticas, bem como a percepção do mundo sempre foram os fatores que determinaram as constituições gramaticais desde Aristóteles em *As categorias*.

A partir dessa observação, nota-se mais uma vez, que independente da vertente gramatical escolhida pelo professor para o ensino em sala de aula, o sujeito aprendiz não é foco do ensino, mesmo com todo o discurso construtivista que é empregado em muitas escolas, a visão do autor gramatical é o que domina no ensino e aprendizagem de língua. Como afirma Rezende (2001), apesar de ser o sujeito aprendiz, aquele que lê, escreve, ouve e sente, organizando seus universos experienciais, construindo constantemente um contorno de sustentação das unidades e suas relações, por meio da representação, regulação e referenciação, é a visão e o enfoque estático, externos a esse sujeito que ainda predominam como conteúdo de ensino.

Outra acepção também descrita por Antunes (2007) é a de gramática como uma disciplina de estudo, a qual recebeu tal ênfase nas escolas em que ganhou carga horária especial, separando essa disciplina das aulas de redação e literatura como se houvesse alguma serventia da gramática fora dessas atividades.

Por fim, a autora também se refere à compreensão da gramática como um compêndio descritivo-normativo sobre a língua. Caso esse compêndio seja mais descritivo focaliza, como diz Antunes (2007), elementos da estrutura da língua. Caso seja mais prescritivo, fixa-se no conjunto de regras consideradas como de uso “correto” da língua¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Como cita Antunes (2007) além desses, há outros tipos de compêndios da língua como os funcionalistas, por exemplo.

Entretanto, a falta de compreensão a respeito do termo gramática, suas funções e limites não são os únicos problemas de ensino. Esses estão entrelaçados a outra questão, já discutida por autores como Possenti (1996, 2006), Travaglia (1996, 2003), Neves (1999, 2003, 2006, 2010), Antunes (2007), dentre outros, que concerne a forma como a gramática é ensinada nas escolas.

Segundo Franchi (2006) o problema ainda está na repetição inconsciente de fórmulas “escolarizadas”, como o próprio autor diz, no pior sentido da palavra escolarização. [...] “Está na falta de reflexão sobre o que realmente está se fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos (...)”¹⁶⁸.” Existe também a dificuldade dos professores em se livrar do viés normativo (prescritivo), constituindo uma visão discriminatória do idioma, como afirma o autor.

Em relação à prática, Franchi (2006) afirma que o ensino de gramática no Brasil perpassou por um período em que os exercícios de estudo eram apenas de classificação sem grandes reflexões sobre o contexto (como já mencionado em capítulos anteriores). O autor cita como exemplo do estudo da classe dos substantivos

De fato, entre os substantivos, logo se encontram ações (“discussões”, “nominalizações”, “ações”) e estados (“subjetividade”, “tranquilidade”, “fome”) e qualidades (“beleza”, “rapidez”, “capacidade”) e relações (“proximidade”, “pertinência”, “irmão”) e até proposições inteiras (“o fato de que eu estou escrevendo sobre a linguagem”). Fica-se em um círculo vicioso: essas palavras e expressões quero que sejam, por alguma razão, substantivas: substantivo é a palavra que designa coisas; então essas palavras designam coisas. Ou outras “coisas” (que não seriam bem coisas, tomadas como coisas!) (FRANCHI, 2006, p.57)

Franchi (2006) ainda afirma que a falta de reflexão, além de perpassar as aulas de gramática, ainda permeia por consequência desse tratamento didático vazio, as avaliações escolares, as quais são repletas de questões inexpressivas, descontextualizadas, seguindo a mesma forma de se aplicar a gramática. O autor menciona que os alunos eram e ainda são obrigados a memorizar definições descontextualizadas e subjetivas e que devem no momento da avaliação, realizar reflexões e extrapolações a partir de um modelo classificatório fixo. Nota-se que instigar a reflexão e avaliar de forma reflexiva seria impossível a partir dessa proposta estagnada. Exemplo disso, pode se ver na citação abaixo referente à

¹⁶⁸ Franchi, 2006, p. 52.

classe de substantivos, pois a questão manda somente grifar os substantivos de um pequeno trecho:

A **compreensão** do **governo** em **relação** aos **problemas** do **povo**, levou-o a **soluções** que privilegiassem o **social**. Dada a **premência** dessa **questão**, a **rapidez** das **providências** a serem tomadas passou a ser mais importante que a sua **adequação** circunstancial. (FRANCHI, 2006, p.57)

Como afirma Franchi, é um desafio encontrar aí substantivos com base nas categorias de pessoa, animal, coisa ou lugar ou pela saída das designações tomadas como coisas. Como resultado dessa avaliação, o professor certamente reclamaria do resultado, apontando para o fato de que os alunos não sabiam a definição da classe dos substantivos. Sobre esse fato, Franchi (2006) ainda afirma que

É preciso observar que não há meios de estabelecer correlações uma a uma, ao nível da análise puramente superficial das orações, entre categorias gramaticais e categorias semânticas, entre funções ou relações gramaticais e funções ou relações semânticas. A sintaxe das línguas naturais funciona sob outros critérios que impedem essa visão da interpretação como uma decodificação direta. E o mesmo é válido para uma associação direta entre condições gramaticais e pragmáticas(...).(FRANCHI, 2006, p.58)

Em suma, o autor relata que os estudos gramaticais realizados em sala de aula operam sobre objetos mortos. Sobre esse tema, Neves (2009) corrobora com essa imagem ao dizer que as aulas de gramática fixaram-se a moldes esquemáticos oferecidos aos alunos, os quais eram à época de *Téchiné Grammatiké* justos e oportunos.

Hoje, por sua vez, os alunos, dependendo da visão sobre ensino que tenham seu professor(a) ou gestão escolar, vivem repetindo lições de gramática a fim de conhecer o nome e função das categorias, fazendo com que haja a ilusão para a comunidade de que essa ação é estudar gramática. Entretanto tal estudo, feito dessa maneira seria então desnecessário, uma vez que não é um estudo reflexivo como se prega pelo PCN de Língua Portuguesa. Como afirma Rezende (2001), esse problema (atividades não reflexivas) acontece, pois a escola não considera o funcionamento da linguagem, ignorando diversos fatores como as relações naturais entre as diversas modalidades, bem como o fato de descartar a heterogeneidade constitutiva da linguagem, buscando um exercício improdutivo e nada reflexivo de homogeneizar as variáveis da língua.

Outra questão apontada é que os professores ao pensar e organizar as aulas de língua portuguesa, como retrata Neves (2009), entram em conflito ao tentar ensinar gramática, uma vez que os documentos oficiais objetivam o trabalho com o texto e atividades de análise linguística. Desse modo o ensino gramatical elaborado por parte dos professores, por muitas vezes, por eles não compreenderem como se dá essa reflexão e/ou análise linguística por meio dos textos, elaboram uma abordagem que não é nem de proposta “[...] normativa (para guiar a correção) nem vai ao texto (para, de fato, ensinar um melhor desempenho no uso linguístico[...])¹⁶⁹”.

Apesar desses conflitos acima, Franchi (2006), Travaglia (1996, 2003), Neves (1999, 2003, 2006, 2010), Antunes (2007) afirmam que há indícios de mudanças na forma de se compreender e operar com a gramática em sala de aula.

Para Travaglia (1996), a fim de que esses percalços de metodologia de ensino sejam minimizados, o professor deve pensar que para aprender a língua seja na sala de aula, ou no convívio social, o aluno deve ter como meta, reflexões sobre a linguagem, formulações de hipóteses e verificação das mesmas acerca da constituição e funcionamento da língua.

Como se pôde verificar nos capítulos anteriores deste estudo, alguns autores expõem soluções por meio de estudos descritivos, outros propõem utilização de materiais e compêndios com base na gramática de uso, ou ainda elaboram propostas com a junção de uma teoria gramatical ao ato de ensinar aos alunos habilidades de raciocínio ligadas à metalinguagem, como por exemplo, levar o aluno a argumentar sobre a linguagem, como explica Travaglia (1996).

Outras questões sobre o ensino de língua estão relacionadas ao fato de a análise classificatória da língua ainda estar em debate em diferentes propostas gramaticais. Apesar de se haver propostas que pregam, como apontado nos capítulos anteriores, uma classificação baseada numa perspectiva descritiva e não prescritiva, ou em outras que supostamente há maior maleabilidade devido à diferenças classificatórias e ao uso e função, ou ainda, em análises reflexivas a partir de enunciados ou aplicadas aos textos, a finalidade taxonômica de análise do termo ainda é o centro das aulas e desses estudos. Outro ponto, imprescindível a ser discutido, é como afirma Rezende (2001), que independentemente das soluções

¹⁶⁹ Neves, 2009, p. 114.

encontradas para o ensino, sendo atuais ou não, essas “[...] não fazem também dialogar professor e aprendiz¹⁷⁰”.

Segundo a autora, as abordagens de ensino, seja a tradicional, seja a moderna¹⁷¹ estudam o léxico (vocabulário) ignorando o fato de que a gramática e outros léxicos que auxiliam o trabalho interpretativo do texto. Em relação especificamente à metodologia, dita moderna, ela afirma que, de forma equivocada, algumas tendências se intitulam como o estudo da gramática no texto. Para a autora, apesar dos aparatos tecnológicos, a mesmice dos estudos tradicionais também se instaura nessa prática. Isso ocorre, para Rezende (2001), devido a uma tradição de estudos linguísticos que propõe a existência de unidades estáticas e determinadas, não propondo “[...] a indeterminação das unidades lexicais e gramaticais e a sua consequente articulação” (REZENDE, 2001, p. 24), como proporia a autora para o ensino de língua.

Segundo Rezende (2001), a melhor forma de se ensinar o aluno a fugir dessa metodologia em que a classificação e o determinismo estanque do léxico predominem, assim como a falta da relação léxico e gramática e do diálogo entre o professor e aluno, é propor a indeterminação da linguagem, por consequência, acarretando a indeterminação do léxico e da gramática¹⁷². Assim, por meio de situações práticas de produção e leitura, deve-se então ensinar ao aprendiz determinar esse léxico e gramática. O foco do trabalho passaria a ser a construção da língua pelo sujeito e, conseqüentemente, a construção de si próprio.

A autora explica que propondo essa indeterminação e a relação do léxico com a gramática, o léxico passa a ser estudado por meio de duas habilidades cognitivas distintas, mas complementares. A primeira é uma análise de síntese e a segunda, uma síntese de análise. Isso posto, a autora afirma que essa metodologia se dá da seguinte maneira, isto é, a análise de síntese é realizada a partir de uma unidade lexical de um texto qualquer para a sua indeterminação ou abertura, a qual é

¹⁷⁰ Rezende, 2001, p. 24.

¹⁷¹ Em seu estudo, Rezende determina como metodologia tradicional de ensino aquela que apesar de se preocupar com a produção de textos orais e escritos, desvincula atividades gramaticais dos textos. A moderna é aquela que além de ter a mesma forma de trabalho da anterior, utiliza recursos tecnológicos como ferramenta de ensino de língua.

¹⁷² Para Rezende (2001) em uma abordagem dinâmica, propõe-se um espaço de construção anterior às categorias lexicais e gramaticais. Desse modo, há a proposta da TOPE da existência das noções, que através de relações e operações, como diz a autora, dão origem ou ao léxico ou à gramática, não sendo esses sempre congruentes ou sempre harmoniosos, podendo apontar para outras direções, para uma imprecisão de sentido, sendo ora mais ou menos determinadas.

oferecida, como diz a autora, por meio “[...] de um leque de acepções do referido léxico em dicionário ou no arquivo de sua experiência (análise sempre provisória/sempré inacabada) para a sua determinação textual¹⁷³.”

A síntese (fechamento ou contorno), por sua vez, é oferecida aos alunos por uma “moldura de ocorrência lexical”, levando em consideração os contextos à direita e à esquerda, bem como a relação com outros léxicos e com a gramática.

Rezende (2001) complementa a explicação da relação do léxico com a gramática, dizendo que é no processo de produção de textos que são realizadas as operações simultâneas de indeterminação (abertura/análise) e determinação (fechamento/síntese), as quais geram famílias de enunciados, e que esses são desambiguizados pelo aluno na busca do significado preciso para seu texto. A autora afirma que, por esses mecanismos dinâmicos de elaboração de enunciados, de busca de um ponto estabilizado por meio da desambiguação em relação à família parafrástica, os quais são automáticos e inconscientes, é que vão fazer com que aflore a atividade epilinguística do aprendiz. Para Rezende (2001), “[...] explicitar esse processo de representação, referência e regulação, que é a linguagem, é trazer juntos com essa explicitação o sujeito e a consciência de si próprio que é simultâneo ao reconhecimento do outro¹⁷⁴.” Dessa forma, não há mais o trabalho solitário do aprendiz no processo de aprendizagem. Esse aspecto é importante para a autora, pois a linguística teórica não teria muito a oferecer se não inserir o sujeito em seu objeto de estudo.

Essa inserção se dá no momento em que se propõe simultaneamente a articulação do léxico com a gramática e a indeterminação da linguagem, uma vez que é nesse espaço, conforme explica Rezende (2001), que há “[...] a plasticidade necessária ao trabalho de construção de representação feito pelos sujeitos¹⁷⁵. E isso só é possível, porque a articulação lexicogramatical e a natureza indeterminada da linguagem fornecem ao sujeito as possibilidades de se constituir- a construção da sua identidade – o que para a autora é uma questão genuinamente educacional.

¹⁷³ Rezende, 2001, p. 22.

¹⁷⁴ Rezende, 2001, p. 23-24.

¹⁷⁵ Rezende, 2001, p. 20.

Conclusão

O percurso realizado neste trabalho demonstrou que, para se desenvolver uma prática reflexiva sobre a língua em aulas de Língua Portuguesa faz-se necessário um arcabouço teórico-metodológico que apresente ao professor e ao aluno ferramentas que propiciem análises mais sofisticadas e profundas do que a simples classificação binária e engessada dos substantivos em concreto e abstrato, uma vez que essa não dá conta do inesperado, das variações, ou seja, do domínio heterogêneo que é a linguagem.

No decorrer desta pesquisa, observou-se que nas gramáticas tradicionais, funcionais e descritivas, apesar das suas aparentes distinções em relação ao postulado normativo, perpassa em suas definições sobre os substantivos, a questão da designação de coisas e seres do mundo. Verificou-se que todas têm como preocupação classificatória a representação do empírico. Essa questão por sua vez é intrinsecamente ligada à concepção de linguagem como forma de representação do pensamento e do mundo.

Em sua maioria, as definições de classe nas gramáticas e estudos linguísticos aqui citados, são polarizadas com pequenos apontamentos de variação entre elas, como por exemplo, a indicação de flutuação de termos em classes distintas. Entretanto, como afirma Neves (2002) ainda hoje a maioria das gramáticas de Língua Portuguesa é um reflexo da ocidentalização da Gramática Alexandrina. Vale ressaltar que, mesmo ocorrendo algumas diferenciações, o foco dessas gramáticas e estudos está no valor estático do fenômeno linguístico e não no processo de categorização.

Da mesma forma, observou-se que, embora tenham surgido novos modelos gramaticais e teorias linguísticas a partir do século XX, os quais também apresentavam outras perspectivas e concepções sobre linguagem e o sujeito ainda não estava inserido na análise do processo da produção de fala e escrita. Esse fato foi detectado nos estudos linguísticos mencionados no capítulo 02 que, apesar de trazerem à tona alguns questionamentos relevantes em relação à classificação dos nomes, bem como apresentarem a importância da situação enunciativa para a análise do fenômeno linguístico, não se desvincularam de regras de memorização, de apontamentos tradicionais, ou de roteiros de análise que ainda misturavam o empírico com o formal como parâmetros de descrição dos dados.

Assim, pode-se concluir que essas gramáticas e estudos linguísticos têm suas análises e definições baseadas exclusivamente na forma em função de uma cultura, ou seja, basearam-se em aspectos extralinguísticos para definições formais. Tendo como resultado, conforme mencionado em capítulos anteriores, categorizações e sistemas fechados de análise com valores fixos, causando assim, uma confusão entre o empírico e o formal nas descrições gramaticais, pois veem a língua, centro de seus estudos, como objeto pronto.

Por outro lado, em detrimento dessas concepções de língua e linguagem acima expostas, bem como em relação à metodologia de análise dos dados, optou-se, como arcabouço teórico deste estudo, pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli, a qual apresenta a concepção de linguagem como uma atividade cognitiva de representação, referenciação e regulação, que é responsável pelo reconhecimento de formas, construções de enunciados e das significações.

Partindo desse pressuposto, pôde-se verificar, tomando como base estudos de Culioli (1990, 1999a, 1999b), bem como de Rezende (2001, 2008, 2011) e Onofre (2009) que a articulação entre linguagem e línguas leva o linguista a realizar uma releitura de processos linguísticos de construção de significado. Desse modo, pode-se dizer que a TOPE, como já mencionado, deixa de observar as formas empíricas como etiquetas lexicais ou gramaticais e passa a observá-las, segundo Culioli (1990), tomando por base a relação entre o empírico e o formal, propondo assim, um trabalho de formalização para fenômenos e domínios heterogêneos. Essa teoria estabelece simultaneamente dependência e independência do empírico, abrindo possibilidades criadoras e criativas para a imprevisibilidade gerada pela linguagem.

Tomando por base esses pressupostos teóricos e relacionando-os à proposta dos documentos oficiais¹⁷⁶ sobre o ensino de língua materna, a qual pontua a necessidade de se evitar o ensino de gramática descontextualizada e desarticulada ao texto verificou-se que, mesmo a TOPE não sendo uma teoria de ensino de língua, ao se propor para aluno e professor que proliferem dialogicamente outras construções de enunciados tendo como origem um enunciado de base, eles poderiam conjuntamente ponderar sobre as variações aceitáveis para o texto e para a língua. Portanto, trabalhariam com a gramática de modo reflexivo e desafiador.

¹⁷⁶ PCN e Proposta Curricular do Estado de SP.

Desse modo, investir em situações de análises como as que foram realizadas no capítulo 05 deste estudo e tentar transpô-las para situações didáticas de sala de aula, seria um ensaio de uma proposta reflexiva de ensino de língua, uma vez que a TOPE prioriza o processo, isto é, a construção das representações.

Assim sendo, como o objetivo deste trabalho foi a busca das marcas enunciativas geradas pelas operações qualitativas e quantitativas decorrentes do processo das construções de representações dos nomes, buscou-se os dados de análise em livros didáticos de Língua Portuguesa e no Caderno do estudante indicados para o 6º ano.

Durante a seleção do material, verificou-se que a maioria dos LDs apresentava o mesmo formato de atividade de gramática, isto é, baseava-se em um texto curto e, a partir da leitura, elencava atividades de classificação binária de termos selecionados dos textos. Somente o livro *Tudo é linguagem 6º ano* apresentou atividades que, de certa forma, indicavam ao aluno uma alternativa, embora polarizada, para se lidar com um resultado classificatório diferente do que era esperado pela gramática tradicional. Os exercícios escolhidos nessa coleção propõem mostrar ao aluno que um mesmo termo, dependendo do contexto em que é inserido, pode ter classificações distintas. Nesse caso, um substantivo pode ser classificado, segundo instruções dos autores, tanto como concreto ou abstrato.

Como prosseguimento da análise dos dados, as atividades do LD e do Caderno do estudante foram analisadas pelo viés da TOPE. Desse modo, os enunciados foram proliferados por meio de glosas, modulações, em famílias parafrásticas. Já a análise final ocorreu em relação ao contexto encaixante anterior e/ou posterior, bem como em relação a outras marcas que poderiam estar em um mesmo enunciado.

Somente por meio dessa metodologia é que se pôde afirmar que a ocorrência dos nomes das atividades selecionadas apontava para um valor predicativo ou nominal preponderante, ou ainda, para um valor misto. Colocando, desse modo, como centro do estudo numa proposta didática, as variações e, como consequência dessa centralização, essa metodologia se distancia de análises e atividades mecanicistas, as quais se concentram apenas no acerto ou erro do sujeito, não objetivando o processo.

Pode-se concluir também que, as ferramentas de análise dessa abordagem dinâmica, sendo utilizadas para buscar outras representações dos nomes, explicitam

de forma consciente a atividade epilinguística do aluno, pois apontam, como já afirmado diversas vezes, para o processo realizado pelo sujeito e este, por sua vez, numa perspectiva construtivista, também passa a ser inserido como centro do objeto de estudo.

Referências

- ARISTÓTELES. *Categorias*. Tradução Edison Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port Royal ou gramática geral razoada*. Tradução B. F. Basseto; H. G. Muracho. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- AUROUX, S. Du nom au verbe: la grammaire générale de Port-Royal à Destutt de Tracy. Paris, *Modèles Linguistiques*, v. 6, n. 1, p.11-22, 1984.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARTNING, I. Les nominalisations déverbales dans lês SN complexes em de envisagées sous l'angle dès traits processif et résultatif ainsi que de l'opposition abstrait/concret. In: Actes Du colloque dès dunkerque, 1992. Villeneuve d'Aseq (nord). *Les noms abstraits: histoires et théories*, Paris: Presses Universitaires Du septentrion, 1996. p. 323-336.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BORBA, F.S. *Uma teoria de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é linguagem - 6º ano*. São Paulo: Ática, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. Por uma pedagogia da leitura. In: _____. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-24.
- BOUSCAREN, J. *French-English Glossary of linguistic terms: english definitions of key terms in the Theory of Enunciative Operations*. Disponível em: < http://www-01.sil.org/linguistics/glossary_fe/defs/TOEEn.asp>. Acesso em: 7 maio 2013, 13:00.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTILHO, A. T. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: 6º ano*. São Paulo: Atual, 2006.

CHAPANSKI, G. *Uma tradução da tékhne grammatike, de Dionísio Trácio, para o português*. Curitiba: UFPR, 2003.

CHOMSKY, N. Conhecimento da História e construção teórica na Linguística Moderna. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 13, 1997.

_____. *Reflexões sobre a Linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1976.

CLAIRIS, C. Nom et Verbe. *Modèles Linguistiques*, Paris, v. 6, n. 1, p.23-28, 1984.

COSERIU, E. Fundamentos e tarefas da sócio e etnolinguística. In: CONGRESSO DE SÓCIO E ETNOLINGUÍSTICA, 1., 1990, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 1990.

_____. *Gramática semántica*. Madrid: Gredos, 1978.

_____. *Princípios de semântica estrutural*. Madrid: Gredos, 1977.

_____. *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Madrid: Gredos, 1973.

CULIOLI, A. *Cognition and representation in linguistic theory*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999a.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et operations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999b.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990.

_____. Remarques finales en guise de conclusion. *Modèles Linguistiques*, Paris, v. 6, n. 1, p. 239-248, 1984.

CULIOLI, A.; NORMAND, C. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DEFRANCO, B.; WILLENS, D. De l'abstrait au concret: une reflexion sur la polysémie de nom deverbaux. In: ACTES DU COLLOQUE DÉS DUNKERQUE, 1992, Paris: Presses Universitaires Du septéntrion, 1996. Conferência. p. 221-230.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. *Linguagem nova*. São Paulo: Ática, 2007.

FLORES, V. F. et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan.-jun. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 nov. 2012, 18:00.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.) *Mas o que é mesmo gramática*. São Paulo: Parábola, 2006.

FUCHS, C. Diversity in linguistic representations: a challenge for cognition. In: Fuchs, C.; Robert, S. (Org.). *Language diversity and cognitive representations*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. p. 1-19.

GAUTHIER, A. Singuliers non pluralisables et construction de l'unité. *Cycnos*, Paris, v. 6, n. 2, jan. 2004. Disponível em: < <http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=51>>. Acesso: 15 de mar. 2013.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GROUSSIER, M. L.; RIVIÈRE, C. *Les mots de la linguistique*. Paris: Ophrys, 1996.

KOCH, I. G. V. *Coesão textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, M. A. F. *O artigo no processo de construção referencial: as operações de determinação e indeterminação*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1997.

LONGO, B. N. O. *Estudo de substantivos atributos no Português Brasileiro*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

MANINI, D. *A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 439-473. v. 3.

NEVES, M. H. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

_____. *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

_____. *Ensino de língua e vivência de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

_____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

ONOFRE, M. B. A enunciação linguística: entre a estabilidade e a plasticidade linguística. In: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L., M. (Org.). *Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2009. p. 83-94.

PERINI, M. A. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REZENDE, L. M. *Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos e educacionais*. 2001. Tese (Livre Docência), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

_____. Nominalização e transitividade. *Revista do GEL*, São Paulo v. 39, p. 300-313, 2010.

_____. Nominalização e valores referenciais. *Revista do GEL* , São Paulo v.36, p. 234-240, 2007.

_____. Nominalização: o diálogo entre os níveis de análise linguística. *Gragoatá*, Niterói, n. 25, p.51-62, 2008a .

_____. Nominalização: operações predicativas e enunciativas. *Revista do GEL* , São Paulo, v. 37, p.131-140, 2008b .

POSSENTI, S.. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____(Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

ROCHA, L. H. P. *Substantivos: fatores que favorecem a passagem do abstrato ao concreto*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Caderno do professor: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série. São Paulo: SEE, 2009. v. 1.

_____. Proposta curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2008.

SOUZA, L. F. *Platão. Crátilo. Estudo e tradução*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TCHEKHOFF, C. Une langue sans opposition verbo-nominale: le tongien. *Modèles Linguistiques*, Paris, v. 6, n. 1, p. 125-132, 1984.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VOGÜE, S.; FRANCKEL, J. J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação*. São Paulo: Contexto, 2011.

ANEXO 1: Lista de atividades dos livros didáticos

Como mencionado no capítulo 5, para a seleção de dados foram investigadas atividades de classificação de substantivos concretos e abstratos de três livros didáticos diferentes. Entretanto, como a proposta do trabalho é analisar as variações e divergências em relação ao que é proposto pelas gramáticas tradicionais, foram de fato analisadas somente atividades do LD *Tudo é linguagem 6º ano*, pois dentre as possibilidades de pesquisa, foi o único volume que apresentou exercícios que, mesmo de maneira superficial, continham uma variante classificatória à estabelecida pelos estudos tradicionais.

Muito embora não tenham sido utilizadas as outras atividades, segue a seleção realizada de forma completa.

Atividades retiradas do livro *Tudo é Linguagem 6º ano do E.F.*

Atividade 02 p. 85 - Qual é o contexto das atividades seguintes que terão como foco a classificação dos substantivos em concreto ou abstrato.

Leia a adivinha e decifre a charada.

a) O que é, o que é?

Esse parece trazer

Um pensamento profundo;

Antes de o pai nascer

A filha já corre o mundo –

Resp. da edição - O fogo e a fumaça.

b) O que é, o que é?

Atenção aos três irmãos:

O primeiro já morreu,

O segundo vive aqui,

O terceiro não nasceu.

Resp. da edição - Passado, presente, futuro.

- c) O que é, o que é?
 Não existe sem fazer,
 Quem faz às vezes vai fundo,
 Demora de vez em quando,
 Transforma a vida e o mundo.
Resp. da edição - Trabalho.

- d) O que é, o que é?
 Simplesmente estraga a vida,
 faz a boca arreganhar.
 É tão malvada e bandida
 que faz a gente chorar.
Resp. da edição - Dor de dente.

- e) O que é, o que é?
 Revoa, mas não é pássaro,
 Rebrilha mais que ouro puro,
 Pisca e não é olho,
 Tem luz, mas vive no escuro.
Resp. da edição - Vaga-lume

Vocês descobriram nomes de diversas coisas. Esses nomes são substantivos.

Atividade03, p. 86. Dos substantivos que vocês descobriram, identifiquem os que nomeiam:

- a) Coisas; **Resp. da edição - fogo, fumaça.**
 b) Momentos do tempo; **Resp. da edição - Passado, presente, futuro.**
 c) Animais; **Resp. da edição - Vaga-lume.**
 d) Sensações; **Resp. da edição - Dor.**
 e) Partes do corpo; **Resp. da edição - Dente.**
 f) Ação praticada; **Resp. da edição -Trabalho.**

Atividade 04, p. 86. Agora leia:

substantivo concreto: nomeia seres que não precisam de outro ser para existir, sejam eles do mundo real ou da imaginação. Dizemos que têm existência própria. Exemplos: *tempestade, chuva, vento, palha*.

substantivo abstrato: nomeia ações, sentimentos, sensações, estados, qualidades. Depende da existência de outro ser para poder existir. Exemplos: *solidão, beleza, amor, trabalho, força, corrida*.

Com base nessa informação, classifique:

- a) O substantivo *dor* encontrado na charada. **Resp. da edição - abstrato.**
- b) O substantivo *dente*. **Resp. da edição - concreto.**

Atividade desafio p. 88. Para entender o desafio proposto a seguir, leia:

Nas frases abaixo, o substantivo *trabalho* está empregado em situações e contextos diferentes, observe:

III. Entreguei meu *trabalho* de geografia na data errada.

IV. O *trabalho* faz as pessoas se sentirem úteis.

Na frase **I**, o substantivo *trabalho* está empregado para nomear um objeto, resultado de uma tarefa realizada – é um substantivo **concreto**.

Na frase **II**, nomeia a ação de trabalhar – é um substantivo **abstrato**.

*Para saber se uma palavra é um substantivo **concreto** ou **abstrato** é preciso conhecer o **contexto** em que ele é usado.*

Desafio:

Em duplas: observem o seguinte anúncio publicitário. Ele explora o fato de uma mesma palavra ter sentidos diferentes: ora é um substantivo concreto, ora é um substantivo abstrato. Trata-se do anúncio de uma universidade, construída num bairro da cidade de São Paulo chamado Liberdade. Dividimos o anúncio em duas partes: parte 1 e parte 2.

para distinguir a terra e a água, a neve e o fogo, a dor e a alegria, ou simplesmente uma árvore de outra?

O substantivo é uma das mais importantes classes de palavras da língua, pois, com a ajuda dele, podemos ordenar, classificar, diferenciar, hierarquizar, enfim, organizar pela linguagem os seres e as coisas do mundo em que vivemos. .” (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T,C, p.87, 2006)

Definição de substantivos concretos: “são os substantivos que nomeiam seres de existência autônoma, isto é, que não dependem de outro para existir, e que podem ser reais ou imaginários: **bicicleta, fada, lua, Deus, Brasil.**” (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T,C, p.88, 2006)

Definição de substantivos abstratos: “são os substantivos que nomeiam seres de existência não autônoma, isto é, que dependem de outro para existir. Designam sentimentos, ações e qualidades: **tristeza, medo, cambalhota, esforço, vaidade, emoção.**”(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T,C, p.88, 2006)

Considerações realizadas pelos autores do livro didático *Português Linguagens* para a explicação sobre substantivos abstratos .”(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T,C, p.89, 2006)



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 5/A/2005.)

Na tira ao lado, as palavras **confusão** e **troca** são substantivos abstratos, pois elas não existem por si mesmas, e sim na situação: alguém provoca confusão e faz uma troca.

A ORIGEM DO RIO SOLIMÕES

Há muitos anos a Lua era noiva do Sol, que com ela queria se casar, mas se isso acontecesse, se chegassem a se casar, destruir-se-ia o mundo. O amor ardente do Sol queimaria o mundo e a Lua com as suas lágrimas inundaria toda a Terra. Por isso, não puderam se casar. A Lua apagaria o fogo; o Sol evaporaria a água.

Separaram-se, então, a Lua para um lado e o Sol para o outro. Separaram-se. A Lua chorou todo o dia e toda a noite; foi então que as lágrimas correram por cima da Terra até o mar. O mar embraveceu e por isso não pôde a Lua misturar as

lágrimas com as águas do mar, que meio ano corre para cima, meio ano para baixo. Foram as lágrimas da Lua que deram origem ao nosso rio Amazonas (também denominado Solimões).

- a) *Lua* é um substantivo próprio. Que outros substantivos próprios há no texto?
- b) Dos substantivos **origem, amor, mar e rio**, explique quais são concretos e quais são abstratos.

Atividades retiradas do livro **Linguagem Nova 6º ano do E.F.**

FARACO, C.E.;MOURA,F,M. *Linguagem Nova*. São Paulo: ática, 2007.

Abaixo estão listadas as definições de substantivos, substantivo concreto e abstrato dadas pelos autores:

Definição de substantivo: “Você já percebeu que tudo, assim como as pessoas, tem um nome? Pois bem: em Gramática, o nome das coisas, das pessoas, dos lugares, dos sentimentos, de todos os seres, reais ou inventados, enfim, todos os nomes formam uma classe de palavras chamada de substantivo.” (FARACO, C.E.;MOURA,F,M, 2007, p. 19)

Definição de substantivo concreto: “ são os substantivos que nomeiam os seres com existência própria, quer dizer, seres que existem independentemente da existência de outros seres. Exemplos: **atriz, poeta, criança.**” (FARACO, C.E. ;MOURA,F,M, 2007, p. 21)

Definição de substantivo abstrato: “são os que nomeiam sentimentos, qualidades, estados, ações que dependem de outros seres para existir. Exemplos: **bondade** (para existir bondade, é necessário que exista um ser que pratique bondade), **paixão** (para existir paixão, é necessário existir alguém apaixonado). (FARACO, C.E.;MOURA,F,M, 2007, p. 21)

Atividade 01 retirada de *Linguagem Nova* p. 21

3) No texto a seguir, os substantivos concretos foram apagados e em seu lugar se colocou um *.

Reescreva o texto substituindo * pelo substantivo **concreto** que achar conveniente. Depois, compare suas respostas com as de seus colegas.

Como manter seu * saudável

Existem dois procedimentos para manter seu * sempre saudável: um é agendar uma visita anual ao * para* ; outro são* semanais feitos em *. Ao optarmos pela segunda* , a primeira coisa a fazer é uma inspeção geral da * do* , seguida por um delicioso*. É claro que isso não é tarefa fácil, mas seja gentil e paciente, e com o tempo o seu* vai se acostumar com a rotina e aguardar ansioso por esses momentos. Se nessa 'inspeção' você detectar algo anormal, leve-o imediatamente ao *

ANEXO 02: Texto No Aeroporto de Carlos Drummond de Andrade

Este texto foi retirado do Caderno do aluno – 3º bimestre.

Viajou meu amigo Pedro. Fui levá-lo ao Galeão, onde esperamos três horas o seu quadrimotor. Durante esse tempo, não faltou assunto para nos entretermos, embora não falássemos da vã e numerosa matéria atual. Sempre tivemos muito assunto, e não deixamos de explorá-lo a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras, e, a bem dizer, não se digne de pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema.

Passou dois meses e meio em nossa casa, e foi hóspede ameno. Sorria para os moradores, com ou sem motivo plausível. Era a sua arma, não direi secreta, porque ostensiva. A vista da pessoa humana lhe dá prazer. Seu sorriso foi logo considerado sorriso especial, revelador de suas boas intenções para com o mundo ocidental e oriental, e em particular o nosso trecho de rua. Fornecedores, vizinhos e desconhecidos, gratificados com esse sorriso (encantador, apesar da falta de dentes), abonam a classificação.

Devo dizer que Pedro, como visitante, nos deu trabalho; tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais. Mas sua simples presença e seu sorriso compensariam providências e privilégios maiores. Recebia tudo com naturalidade, sabendo-se merecedor das distinções, e ninguém se lembraria de achá-lo egoísta ou importuno. Suas horas de sono - e lhe apraz dormir não só à noite como principalmente de dia - eram respeitadas como ritos sagrados, a ponto de não ousarmos erguer a voz para não acordá-lo. Acordaria sorrindo, como de costume, e não se zangaria com a gente, porém nós mesmos é que não nos perdoaríamos o corte de seus sonhos. Assim, por conta de Pedro, deixamos de ouvir muito concerto para violino e orquestra, de Bach, mas também nossos olhos e ouvidos se forraram à tortura da tevê. Andando na ponta dos pés, ou descalços, levamos tropeções no escuro, mas sendo por amor de Pedro não tinha importância.

Objetos que visse em nossa mão, requisitava-os. Gosta de óculos alheio (e não os usa), relógios de pulso, copos, xícaras e vidros em geral, artigos de escritório, botões simples ou de punho. Não é colecionador; gosta das coisas para pegá-las, mirá-las e (é seu costume ou sua mania, que se há de fazer) pô-las na boca. Quem não o conhecer dirá que é péssimo costume, porém duvido que mantenha este juízo diante de Pedro, de seu sorriso sem malícia e de suas pupilas azuis - porque me esquecia de dizer que tem olhos azuis, cor que afasta qualquer suspeita ou acusação apressada, sobre a razão íntima de seus atos.

Poderia acusá-lo de incontinência, porque não sabia distinguir entre os cômodos, e o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte? Zangar-me com ele porque destruiu a lâmpada do escritório? Não. Jamais me voltei para Pedro que ele não me sorrisse; tivesse eu um impulso de irritação, e me sentiria desarmado com a sua azul maneira de olhar-me. Eu sabia que essas coisas eram indiferentes à nossa amizade – e, até, que a nossa amizade lhe conferia caráter necessário de prova; ou gratuito, de poesia e jogo.

Viajou meu amigo Pedro. Ficou refletindo na falta que faz um amigo de um ano de idade a seu companheiro já vivido e puído. De repente o aeroporto ficou vazio.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Cadeira de balanço. Reprod. Em: Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973,p.1107-1108.