



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PREPG  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL

**O uso dos Adjetivos em textos escolares: uma reflexão na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas**

LAYANA KELLY PEREIRA DE HOLANDA

TERESINA – PI  
2017

**O uso dos Adjetivos em textos escolares: uma reflexão na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas**

LAYANA KELLY PEREIRA DE HOLANDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de Concentração: Estudos de Linguagem

Linha de pesquisa: Gramática e Léxico: Descrição e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras

Serviço de Processamento Técnico

H722u Holanda, Layana Kelly Pereira de.

O uso dos Adjetivos em textos escolares: uma reflexão na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas / Layana Kelly Pereira de Holanda. – 2017.

154 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima.

1. Adjetivo. 2. Produções Textuais. 3. Valores Referenciais. 4. Operações Predicativas e Enunciativas - Teoria (TOPE). 5. PCN's. I. Título.

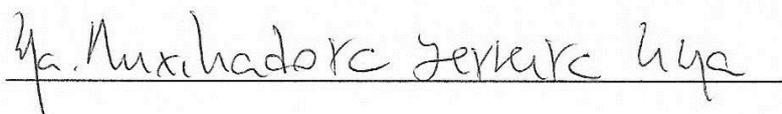
**O uso dos Adjetivos em textos escolares: uma reflexão na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas**

LAYANA KELLY PEREIRA DE HOLANDA

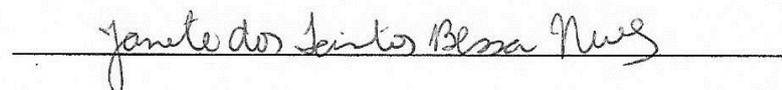
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 20 / 04 / 2017

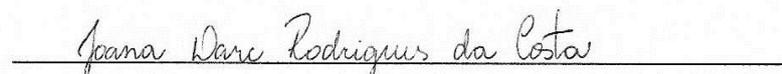
BANCA EXAMINADORA



Profa. Orientadora Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima – UFPI  
Presidente



Prof. Dra. Janete dos Santos Bessa Neves – PUC/RJ/CLUNL  
1ª examinadora - Membro Externo



Profa. Dra. Joana D'arc Rodrigues da Costa – UFPI  
2ª examinadora - Membro Interno

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que durante os três anos de minha estadia no Mestrado em Letras da UFPI apresentou-me várias provações no quesito humanidade e humildade. *“Não te lembres dos pecados da minha mocidade, nem das minhas transgressões; mas, segundo a tua misericórdia, lembra-te de mim, por tua bondade, senhor.”* (Salmos 25: 7);

À minha mãe, **Conceição Holanda**, que sempre me enche de orgulho quando se trata de superação. Agradeço a ela por fazer também o papel de Pai em todas as situações, principalmente, quando se refere ao meu crescimento profissional. Agradeço todas as energizações positivas que meu Pai, **Holanda**, transmite a mim, guiando-me para o melhor caminho. *“♪ Nunca se esqueça, nenhum segundo que eu tenho amor maior do mundo, como é grande o meu amor por você... ♪”* (Roberto Carlos – *Como é grande o meu amor por você*);

Ao meu grande amor, companheiro e noivo, **Eduardo Moreira**, que me fez acreditar que o amor fiel, sincero e puro existe sim. *“♪ Quero sua risada mais gostosa, esse seu jeito de achar que a vida pode ser maravilhosa. ♪”* (Ivan Lins);

À minha orientadora, professora Dra. **Auxiliadora Lima**, que confiou na minha pesquisa e dividiu conhecimentos tão relevantes, proporcionando, assim, uma mudança bastante considerável em minhas concepções teóricas na área de Letras. Obrigada pelo tempo que dedicou em ajudar-me, seja com materiais ou orientações, a quem aprendi a não ser *“o carrasco que fere as ovelhas e nem a ovelha nas mãos dos algozes.”* (Prece árabe);

Aos professores do Mestrado em Letras da UFPI que tiveram zelo ao repassarem seus conhecimentos tão consideráveis e, por se tornarem referências em minha vida acadêmica. Às professoras que contribuíram na Qualificação de Mestrado, professoras **Iveuta Lopes** e **Joana D’arc**; e também à professora **Janete Neves**, que gentilmente aceitou compor a banca de defesa de Mestrado. *“♪ acredite que nenhum de nós já nasceu com jeito pra super-herói, nossos sonhos a gente é quem constrói... ♪”* (Jamily – *Conquistando o impossível*);

À amiga, **Tarcilane Fernandes**, que sempre me apoiou nos estudos acadêmicos e que me apresentou, inicialmente, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas; à **Janice** e ao **Ailson** pessoas que tão bem representam a Coordenação do Mestrado em Letras por serem humanos e sempre dispostos em ajudar; ao companheiro de estudos da TOPE, **Isael Sousa**, que sempre torceu por mim; à **Andreana**, que contribuiu nas traduções em francês. *“Em todo tempo ama o amigo; e na angústia nasce o irmão.”* (Provérbios 17; 17);

À equipe maravilhosa que contribuiu com apoio moral para minha entrada na UFPI, professores da UESPI, campus Clóvis Moura, **Shirlei Alves**, **Lúcia Leal**, **Ermínia Soares**,

**Aurenívea Assis** e alguns alunos. *“Vocês serão enriquecidos de todas as formas, para que possam ser generosos em qualquer ocasião e, por nosso intermédio, a sua generosidade resulte em ação de graças a Deus.” (2 Coríntios 9:11);*

Aos meus colegas de sala do Mestrado da sala 301, por terem sido leais e bondosos em vários momentos; parceiros de escritas dos trabalhos quando necessário. Agradeço pelas tão relevantes discussões linguísticas, aos afetos bastante oportunos e recíprocos que nos proporcionamos nesse período. Um carinho especial aos companheiros: **Rodrigo**, que me enche de orgulho e carinho, **Gláucia**, que torna nossos encontros afetuosos, **Deislandia**, que sempre esteve comigo na jornada de estudos e escritas da dissertação e, ao **Sérgio**, que me fez reconhecer que eu tinha um amigo de verdade no Mestrado. *“Espero que nos encontremos logo, o mundo não é tão grande quanto pensamos.”;*

À equipe do SENAC-Teresina por terem tido paciência com a realização desse projeto, sempre adequando meus horários de trabalho com meus estudos na UFPI. E à Capes, pelo período que me concedeu a bolsa de estudos, pois me proporcionou a aquisição de muitos materiais para o desenvolvimento desta pesquisa e viagens acadêmicas. Agradeço, também, à direção da escola Municipal Ambiental 15 de Outubro por terem me oportunizado o ambiente de sala de aula e os alunos para que eu aplicasse a pesquisa de campo; em especial às professoras **Rosélia** e **Ariana**; e ao Diretor **Adilson**;

A todos os amigos e familiares que torciam para que minha qualificação acadêmica se realizasse. Não tenho **ADJETIVOS** para qualificá-los o quanto merecem.

**OBRIGADA, UNIVERSO!**

Aos meus pais: Conceição, **costureira**, fonte de amor e dedicação; e Holanda (*in memoriam*), **operador de máquinas**, fonte de esperança e humildade, mas que não pôde esperar por este dia.

*“[...] qualifier, c'est déclencher une chaîne complexe d'operations, et non pas se contenter d'adjoindre un qualificatif.”*

*(Culioli)*

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no quadro teórico da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, de Antoine Culioli. Buscamos analisar como o aluno percebe o papel das marcas adjetivais em produções textuais de alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública municipal de Teresina-PI. Sabemos que na escola o estudo do adjetivo ainda é pautado por uma abordagem de natureza definitória e classificatória sem explorar o seu papel na construção de sentido do texto. Para a operacionalização da pesquisa, o *corpus* foi constituído de textos escolares de natureza argumentativa, no gênero carta de reclamação; e narrativa, no gênero fábula. A partir da utilização dos adjetivos nos textos produzidos, aplicamos um questionário escrito com o intuito de levar o aluno a refletir sobre o uso da marca adjetival em alguns trechos dos textos produzidos. Como categorias de análise, discutimos a posição do adjetivo, a semanticidade e a presença de intensificadores junto ao adjetivo no enunciado. Após as análises dos dados obtidos, percebemos que a maioria das respostas dos questionários dos alunos, das séries do 6º e 9º anos, em relação as suas produções textuais, não atendeu às perguntas e que, em alguns momentos, não conseguiam perceber o sentido do adjetivo no enunciado articulado a outras marcas. Durante as discussões dos questionários escritos, observamos que houve divergências entre as respostas escritas e as dos questionários apresentados oralmente. O resultado das análises deu-nos suporte para elaboramos uma reflexão de proposta didática sobre o ensino do adjetivo em sala de aula para as séries do 6º e 9º anos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adjetivo; Produções Textuais; Valores referenciais; TOPE; PCN's.

## RÉSUMÉ

Cette recherche est inscrite dans le cadre théorique de la Théorie des Opérations Prédictives et Énonciatives de Antoine Culioli. Nous analysons comment l'adjectif est caractérisé dans les productions textuelles des élèves du 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> ans de l'école élémentaire dans une école publique à Teresina-PI. Nous savons que, dans l'école, l'étude de l'adjectif est encore gouvernée par une approche de nature stable et classificatoire sans explorer son rôle dans la construction de sens du texte. Compte tenu de cet aspect, notre objectif est de vérifier comment l'élève perçoit le rôle des marques adjectivales dans ces productions. Pour la mise en œuvre de la recherche, le *corpus* se composait de dissertations produites pour des étudiants, avec le genre lettre de discussion; et le récit, avec le genre fable. À partir de la mise en jeu des adjectifs dans les textes produits, nous avons appliqué un questionnaire écrit afin d'amener l'étudiant à réfléchir sur l'utilisation de la marque adjectivale dans certaines parties des textes produits. En tant que catégories d'analyse, nous discutons de la position de l'adjectif, sa valeur sémantique et la présence d'éléments qui intensifient sa valeur dans l'énoncé. Après l'analyse des données obtenues, nous percevons que la plupart des réponses des questionnaires des étudiants, fois 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années, par rapport à leurs productions textuelles, n'a pas répondu aux questions et que, dans quelques moments, ne pouvait pas percevoir le sens de l'adjectif relié à d'autres marques dans l'énoncé. Au cours des discussions au sujet du questionnaire écrit, nous avons constaté qu'il y avait des différences entre les réponses des questionnaires présentés oralement. Le résultat de l'analyse nous a donné un appui pour élaborer une proposition didactique sur l'enseignement de l'adjectif dans la salle de classe du 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> ans basée sur les Paramètres Curriculaires Nationaux de la Langue Portugaise du 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> cycles.

**MOTS-CLE:** Adjectif; Productions textuelles; Des valeurs référentielles; TOPE; PCN's.

## LISTA DE ESQUEMAS

|   |    |
|---|----|
| Esquema 1 - Compreensão dos níveis de representações. Atividade de linguagem –<br>Representação ..... | 24 |
| Esquema 2 - Domínio Nocional <ser feio> .....   | 34 |
| Esquema 3 - Compreensão das operações constitutivas do enunciado .....                                | 40 |
| Esquema 4 - Domínio Nocional <ser ruim> .....   | 86 |
| Esquema 5 - Gradiente de comida <ser saudável> .....  | 89 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Compreensão das três Atividades de Linguagem .....                  | 26 |
| Figura 2 - Compreensão do centro organizador (c.o) .....                       | 30 |
| Figura 3 - Compreensão do <i>interior, fronteira e exterior da noção</i> ..... | 33 |
| Figura 4 - Compreensão das ocorrências .....                                   | 36 |
| Figura 5 - Representação da diferenciação .....                                | 38 |
| Figura 6 - Exercício 1 .....   | 66 |
| Figura 7 - Exercício 2 .....   | 67 |
| Figura 8 - Exercício 3 .....   | 67 |
| Figura 9 - Exercício 4 .....   | 69 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1- Exemplificação conceitual da marca adjetival por Bechara e Cunha e Cintra.....      | 53 |
| Quadro 2 - Algumas classificações Adjetivo segundo Neves .....                                | 57 |
| Quadro 3 - Adjetivo na perspectiva sintática segundo Neves (2000) .....                       | 58 |
| Quadro 4 - Exemplificação conceitual da marca adjetival por Perini (2006) e Castilho (2010) . | 61 |
| Quadro 5 - Plano de produção de textos escritos .....   | 77 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 6 - Noções qualitativas e Operação de Localização/ Ocorrências (6º ano) ..... | 125 |
| Quadro 7- Noções qualitativas e Operação de Localização/ Ocorrências (9º ano) .....  | 126 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1- Questão 1 .....                   | 84  |
| Gráfico 2- Questão 2 .....                   | 88  |
| Gráfico 3- Questão 3 .....                   | 90  |
| Gráfico 4- Questão 4 .....                   | 92  |
| Gráfico 5- Questão 5 <i>Letra (a)</i> .....  | 95  |
| Gráfico 6- Questão 5 <i>Letra (b)</i> .....  | 98  |
| Gráfico 7- Questão 6.....                    | 99  |
| Gráfico 8- Questão 1 <i>Grupo 1</i> .....    | 101 |
| Gráfico 9- Questão 1 <i>Grupo1</i> .....     | 102 |
| Gráfico 10- Questão 1 <i>Grupo2</i> .....    | 103 |
| Gráfico 11- Questão 1 <i>Grupo 2</i> .....   | 106 |
| Gráfico 12- Questão 1 <i>Grupo2</i> .....    | 107 |
| Gráfico 13- Questão 3.....                   | 110 |
| Gráfico 14- Questão 4 <i>Letra (a)</i> ..... | 112 |
| Gráfico 15- Questão 4 <i>Letra (b)</i> ..... | 113 |
| Gráfico 16- Questão 6.....                   | 116 |
| Gráfico 17- Questão 8.....                   | 121 |

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

|                |  |
|----------------|--|
| < >            | Noção  |
| 0              | Primeiro argumento                               |
| 1              | Segundo argumento                                |
| A              | Aluno  |
| a              | Termo de partida                                 |
| b              | Termo de chegada                                 |
| DCN            | Diretrizes Curriculares Nacionais                |
| E              | Exterior   |
| E <sub>1</sub> | Enunciado um                                     |
| F              | Fronteira  |
| I              | Interior   |
| IE             | Interior-Exterior                                |
| PNLD           | Programa Nacional de Livros Didáticos            |
| QLT            | Qualificação                                     |
| QNT            | Quantificação                                    |
| TA             | Texto Argumentativo                              |
| TN             | Texto Narrativo                                  |
| TOPE           | Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas |
| ε              | Épsilon (localizador)                            |
| λ              | <i>Lexis</i>                                     |
| π              | Predicado  |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 14  |
| <b>1 CONCEITOS BÁSICOS DA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS: CONSTRUÇÃO DO ENUNCIADO</b> .....               | 18  |
| 1.1 A Língua na construção de valores referenciais .....  | 20  |
| 1.1.1 Atividades de Linguagem: Representação, Referenciação e Regulação .....   | 22  |
| 1.1.1.1 Atividade de representação .....  | 22  |
| 1.1.1.2 Atividade de referenciação .....  | 24  |
| 1.1.1.3 Atividade de regulação .....  | 25  |
| 1.2 Noção .....   | 27  |
| 1.2.1 Domínio Nocional .....  | 30  |
| 1.2.2 Identificação e Diferenciação .....   | 36  |
| 1.3 Etapas constitutivas do enunciado: a <i>Lexis</i> e a Relação Predicativa - Construção de significação .....            | 38  |
| 1.3.1 A Relação Enunciativa .....   | 40  |
| 1.4 Operações de Determinação .....   | 41  |
| 1.4.1 Quantificação e Qualificação (Qnt) (Qlt) .....  | 41  |
| 1.5 Modalidades .....   | 47  |
| <b>2 O TRATAMENTO DO ADJETIVO NA PERSPECTIVA NORMATIVA E LINGUÍSTICA</b> .....  | 50  |
| 2.1 Adjetivo sob a abordagem da Gramática Normativa .....   | 50  |
| 2.1.1 Cunha & Cintra .....  | 51  |
| 2.1.2 Bechara .....   | 51  |
| 2.2 Adjetivo sob a abordagem da Linguística .....   | 55  |
| 2.2.1 Gramática de Usos do Português, de Neves .....  | 55  |
| 2.2.2 Perini .....  | 58  |
| 2.2.3 Castilho .....  | 59  |
| 2.3 A abordagem do Adjetivo em um livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano. ....                                       | 64  |
| 2.4 Orientação dos PCN's para o ensino de produção de texto escrito: relação Texto e Ensino .                               | 73  |
| <b>3 METODOLOGIA, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA MARCA QUALIFICADORA</b> ....   | 79  |
| 3.1 Procedimentos Metodológicos .....   | 79  |
| 3.2 A metodologia da Teoria das Operações Enunciativas de Culioli .....   | 79  |
| 3.3 Metodologia da Pesquisa .....   | 80  |
| 3.3.1 Procedimentos de coleta de dados, <i>Corpus</i> e Desenvolvimento da pesquisa .....                                   | 81  |
| 3.3.2 Pesquisa de campo 1: Aplicação das redações – Olhar descritivo .....  | 81  |
| 3.3.3 Pesquisa de campo 2: Aplicação dos questionários e entrevistas – Olhar reflexivo .....                                | 82  |
| 3.4 Situando o <i>corpus</i> e caminho das análises .....   | 83  |
| 3.4.1 Situando as análises do 6º ano .....  | 84  |
| 3.4.2 Situando as análises do 9º ano .....  | 100 |
| 3.4.2.1 Sínteses conclusivas - 6º e 9º anos .....   | 123 |
| 3.5 Reflexões de proposta didática para o ensino do adjetivo nas séries do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental .....          | 127 |
| 3.5.1 Direcionamentos para o 6º ano .....   | 127 |
| 3.5.1.1 O texto com suporte: compreendendo os valores referenciais do Adjetivo no texto no gênero carta de reclamação ..... | 128 |
| 3.5.2 Direcionamentos para o 9º ano .....   | 131 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.5.2.1 O texto com suporte: compreendendo os valores referenciais do Adjetivo no texto no gênero fábula ..... | 132 |
|--|-----|

|                                   |            |
|-----------------------------------|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b> | <b>136</b> |
|-----------------------------------|------------|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS .....</b> | <b>139</b> |
|--------------------------|------------|

|                        |            |
|------------------------|------------|
| <b>APÊNDICES .....</b> | <b>143</b> |
|------------------------|------------|

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Apêndice – A .....</b> | <b>144</b> |
|---------------------------|------------|

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Apêndice – B .....</b> | <b>145</b> |
|---------------------------|------------|

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Apêndice – C .....</b> | <b>146</b> |
|---------------------------|------------|

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Apêndice – D .....</b> | <b>148</b> |
|---------------------------|------------|

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Apêndice – E .....</b> | <b>149</b> |
|---------------------------|------------|

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Apêndice – F .....</b> | <b>151</b> |
|---------------------------|------------|

## INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo verificar como o adjetivo se configura a marca adjetival em produções textuais argumentativas e narrativas<sup>1</sup> de alunos das séries do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II de uma escola pública, da cidade de Teresina-PI, na modalidade regular de ensino. Pretendemos verificar de que forma o adjetivo se manifesta em textos escolares considerando seus valores e marcas de operações e não somente a sua concepção categorial ou posicional. A pesquisa está inserida na natureza descritiva da língua e na técnica de pesquisa de campo. Com relação à pesquisa de campo, aplicamos proposta de produção de texto, executamos observação sistemática, aplicamos questionário escrito e articulamos discussões sobre o questionário por meio de gravações em áudio.

Partindo da nossa fundamentação teórica, vimos que, habitualmente, a abordagem do adjetivo nos livros didáticos é, em sua maioria, norteadada pela Nomeclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB<sup>2</sup>), que classifica e conceitua essa classe gramatical como aquela que modifica o substantivo, que atribui qualidade ao ser, que pode flexionar, que possui gênero etc.

Embora saibamos que a gramática de perspectiva normativa tenha também sua importância para construção de conhecimentos na língua portuguesa, analisamos que tanto em conteúdos de livros didáticos, que é um dos suportes de estudo do aluno, quanto em atividades de produção textual, professores privilegiam o estudo do adjetivo de maneira definitiva e classificatória como se houvesse um consenso na definição e função desse valor. Por isso, justificamos consultar esses manuais para compreender como eles refletem o estudo do adjetivo.

Tendo em vista essa realidade, vimos também que, atualmente, há um esforço de políticas educacionais de ensino, tais como PCNs, DCNs e PNLD, em considerar um método cuja essência consista no estudo dos conteúdos gramaticais com base nas reais condições de utilização da língua, ou seja, vinculada às práticas efetivas de linguagem, a gramática articulada ao texto.

Com base nessas informações, motivou-nos realizar este estudo para compreender como os alunos utilizam o adjetivo nos textos e como eles reconhecem o (s) valor (res)

---

<sup>1</sup> No tipo textual argumentativo, optamos pelo gênero carta de reclamação; no tipo textual narrativo, pelo gênero fábula. No capítulo 3, da metodologia, explicamos mais a respeito dessas seleções.

<sup>2</sup> A NGB foi “recomendada” por portaria do MEC (Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959), mas tem sido interpretada, nos últimos 50 anos, como lei, de acordo com Perini e Fulgêncio (2011).

referencial (is) dos adjetivos presentes nos questionários elaborados, que teve como base as produções textuais produzidas por eles.

O estudo aqui delineado concentra-se dentro do território de pesquisa da linha enunciativa e teve como base a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas proposta pelo francês Antoine Culioli. Com base nessa teoria, buscamos compreender o processo de construção da noção de natureza qualitativa. É uma perspectiva construtivista de forma que os sentidos são construídos no enunciado através de operações linguístico-enunciativas.

Por questões de delimitação e recorte, a escolha da marca gramatical adjetivo e/ou locução adjetiva se deu porque, de acordo com algumas definições da gramática normativa dentro do livro didático, ela é tratada de maneira pouco reflexiva, privilegiando mais definições e classificações em detrimento dos seus valores referenciais no texto. A escolha das séries 6º e 9º ano se deu porque remete necessariamente ao início e final do ensino fundamental II (ou maior).

Para os PCNs (1998) de Língua Portuguesa, um dos documentos que orientam os estudos gramaticais, é inconcebível que o ensino se dê em blocos. Assim, explicam:

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (PCNs, 1998, p. 36).

Pensando acerca desse ponto de vista, é perceptível que a marca adjetival no ensino de Língua Portuguesa, quer registrada nos manuais didáticos, quer pedagogicamente em sala de aula, ainda necessita ser melhor conduzida, pois conforme os parâmetros curriculares o tratamento que deve ser dado à gramática na prática pedagógica:

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (PCNs, 1998, p. 28).

Com base nessas reflexões, vimos que o ensino de gramática ainda é descontextualizado e, normalmente, permeado apenas com assuntos e questões para que, em

boa parte das vezes, o aluno constata o óbvio, ou seja, confirmar o que já sabe. Se o manual didático é uma de suas fontes de estudo e, a partir desse contato, espera-se que ele venha a estruturar melhor seus textos, é concebível e de extrema importância que esse manual do qual o aluno tem contato já o direcione para um melhor tratamento dado à marca adjetival e não sirva somente para explorá-la em apenas um tipo de aspecto, o normativo.

Os próprios Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa citados registram a necessidade de se atentar para o ensino de Língua Portuguesa voltado para reflexão sistemática, de modo que o aluno tenha consciência dos fenômenos linguísticos; dessa forma, registra:

Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou 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. (PCNs, 1998, p. 78).

Por isso mesmo que, em termos de metodologia, o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa da classe gramatical adjetivo ainda requer alguns ajustes/reflexões na forma de como trabalhar textos, principalmente nas aulas de produção textual no Ensino Fundamental.

Todavia, nossa pesquisa não teve como essência analisar o estudo da marca adjetival no manual didático, mas, sim, buscar compreender como o adjetivo se manifesta em textos escolares. Também não buscamos aprofundar nos assuntos do gênero redação escolar, tipo argumentativo e narrativo, por julgarmos não fazerem parte dos nossos objetivos, ainda que saibamos de suas importâncias<sup>3</sup>.

O trabalho apresenta a seguinte organização: no primeiro capítulo, abordamos o quadro teórico da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli, apresentando algumas noções necessárias da TOPE que balizaram os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos uma explanação da visão do adjetivo na gramática,

---

<sup>3</sup> Consideramos a mesma nomenclatura que o autor utiliza no aspecto tipológico argumentativo, o gênero escrito *Carta de reclamação* (MARCUSCHI, 2008). O autor explica melhor como se dá esse e outros agrupamentos dos gêneros nas páginas 219-220. A noção de gênero aqui entendida é aquela concebida pela teoria dos gêneros estudada pelo citado autor: que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero; que são textos materializados em situações comunicativas recorrentes; que são encontrados em nossa vida diária e são estáveis, históricos e socialmente situados.

segundo a perspectiva normativa e linguística, no intuito de observarmos como se dá a compreensão da marca adjetival no texto. Apresentamos em seguida, no terceiro capítulo, os aspectos metodológicos, análises e discussão dos dados, evidenciando o comportamento do adjetivo nas respostas dos questionários dos alunos, seguido de duas propostas didáticas para o ensino do adjetivo em sala de aula. Por fim, as referências e os apêndices.

Para uma compreensão mais direcionada da pesquisa, apresentamos os objetivos propostos para execução deste estudo.

O nosso objetivo principal esteve relacionado a analisar como o aluno percebe o papel das marcas adjetivais em produções textuais de alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública municipal de Teresina-PI. Essa análise se configurou em examinar a maneira como o aluno reconhece o papel do adjetivo no texto através de questionários escritos e conversas orais, e, em seguida, analisar a marca adjetival no processo de construção referencial nas respostas dos alunos, levando em consideração a posição do adjetivo, a semanticidade e a presença de intensificadores junto ao adjetivo no enunciado e como ele se manifesta na construção de valores referenciais. E, por fim, com base nos dados das análises, elaborar uma reflexão de proposta didática sobre o ensino do adjetivo em sala de aula para as séries 6º e 9º anos.

## 1 CONCEITOS BÁSICOS DA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS: CONSTRUÇÃO DO ENUNCIADO

As noções são sistemas de representação complexos de propriedades físico-culturais, ou seja, propriedades de objeto provenientes de manipulações necessariamente tiradas do interior de culturas e, desse ponto de vista, falar de noção é falar de problemas que são da alçada de disciplinas que não podem ser reduzidas somente à linguística. (CULIOLI)

A base da teoria enunciativa, em geral, é a inserção do sujeito no centro do processo linguístico e a construção da significação, sustentada pela capacidade que o indivíduo tem de representar, referenciar e regular.

Na linha teórica dos estudos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (doravante TOPE) de Culioli, a enunciação não é concebida como um ato, mas um processo que se recupera a partir do enunciado. O enunciado<sup>4</sup> de que trata a TOPE é um arranjo de marcas linguísticas, a partir do qual se organiza um certo efeito significante. Em outras palavras, o enunciado não representa somente um elemento empírico, mas sim o resultado do conjunto de operações provenientes da atividade de linguagem.

Culioli buscou compreender o “produto” do enunciado, recuperando, a partir do enunciado, as marcas que se organizam e se alinham para efeito de significados; considera, ainda, que atividade de linguagem é uma atividade de produção e reconhecimento de formas.

Na visão de De Vogüé (2011) acerca da TOPE, o enunciado em sua materialidade formal é o objeto de estudo da teoria. Franckel (2011) acrescenta que “o enunciado deve ser entendido como um arranjo de formas a partir dos quais os mecanismos enunciativos que o constituem como tal podem ser analisados no âmbito de um sistema de representação formalizável.” (*Ibidem*, p. 44). Dentro dessa ótica sobre enunciado, entendemos que o linguista deve ir além da materialidade textual, pois a partir dessa visão é que o sentido vai sendo reconstruído e ajustado na interação sobre determinadas marcas linguísticas deixadas pelo sujeito enunciador e retomadas pelo sujeito coenunciador.

Ancoramos nosso trabalho na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, considerada a teoria dos *observáveis*, porque o objetivo dela consiste em evidenciar que é pela manipulação das sequências textuais orais e escritas que se podem extrair julgamentos de aceitabilidade estáveis para um dado grupo (VALENTIM, 1998).

---

<sup>4</sup> O enunciado deve ser aqui entendido como um agenciamento de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos que o constituem podem ser analisados no quadro de um sistema de representação formalizável, como uma sequência de operações da qual ele [o enunciado] é o traço ou o ponto de partida (CULIOLI, 1990).

Conforme Culioli (1999), os linguistas devem se interessar em ajustamentos de hipóteses teóricas sobre a atividade de linguagem, bem como multiplicar exemplos e descobrir novos fatos da língua. Conforme a teoria, o sentido se dá na construção do enunciado e por ele mesmo. O autor explicita seu pensamento acerca da teoria dos observáveis afirmando que:

Não há linguística sem observações profundamente detalhadas; não há observações sem teoria dos observáveis; não observáveis sem problemática; não há problemática que não leve a problemas; não há problemas sem a busca de soluções; não há soluções sem raciocínio; não há raciocínio sem sistema de representações metalinguístico; não há sistema de representações metalinguístico sem operações, em particular sem categorização; não há categorização sem transcategorialidade.<sup>5</sup> (*Ibidem*, p. 66).

É por meio da manipulação<sup>6</sup> dos enunciados que localizamos o funcionamento de maleabilidade da língua, de modo que diversas significações particulares possam contribuir para encontrar na língua os valores, bem como perceber fenômenos, por vezes, “apagados” no enunciado. A ideia de manipulação na TOPE se dá em benefício de problematizar os enunciados e trabalhá-los em prol da construção de valores.

Situamos *a priori* que a enunciação, para a linguística enunciativa culioliana, permeia sobre o processo das operações predicativas e enunciativas, e trabalha os processos através dos quais a linguagem passa para produzir significação. Por certo, entendemos que a significação não está centrada nas unidades linguísticas, mas, sim, nas marcas linguísticas que estão articuladas e resultam de operações.

Valentim (1998) complementa essa ideia da seguinte forma: “Teoria de Operações Enunciativas é o facto de esta constituir um modelo representativo da linguagem na sua globalidade” (*Ibidem*, p. 33). Globalidade aqui se entende como uma teoria de operações, ou seja, linguística de operações (VALENTIM, 1998). Para a teoria de Culioli, a enunciação envolve duas entidades: sujeito enunciador e sujeito coenunciador. Enunciar, para ele,

---

<sup>5</sup> No original: Pas de linguistique sans observations profondément détaillées; pas d’observations sans théorie des observables; pas d’observables sans problématique; pas de problématique qui ne se ramène à des problèmes; pas de problèmes sans la recherche de solutions; pas de solutions sans raisonnement; pas de raisonnement sans système de représentations métalinguistique; pas de systèmes de représentations métalinguistique sans Opérations, em particulier sans catégorisation; pas de catégorisation sans transcategorialité. (CULIOLI, 1999, p. 66).

<sup>6</sup> Manipulação para Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas refere-se à combinação de enunciados, recorrendo à criação de glosas epilinguísticas (CULIOLI, 1999). São as produções espontâneas que um falante produz quando comenta um texto precedente. A manipulação é resultante da capacidade que o “eu” tem de recuperar a “imagem do outro”, de modo que ele tenha um estatuto teórico e que seja possível conduzi-lo a categorias, operações, relações, isto é, que ele possa tornar-se manipulável e tratável.

significa construir um espaço, articular, agenciar formas e estabelecer um quadro de valores referenciais; em resumo, é um sistema de relações.

Complementando o que Culioli explica, Valentim (1998) entende que:

A actividade da linguagem é, portanto, entendida como actividade dupla, de construção e reconstrução de significação. Nela encontram-se envolvidas duas entidades enunciativas: por um lado, o *enunciador* – aquele que produz uma forma linguística de significação – e, por outro lado, o *co-enunciador* – aquele que, pelo reconhecimento das formas linguísticas produzidas, reconstrói a sua significação. (*Ibidem*, p. 32).

Na TOPE, linguagem é atividade, é representação e, assim sendo, se manifesta a partir de diversos domínios, sejam físicos, mentais ou culturais de uma língua. Não nos convém saber por que se produzem textos, mas como se organizam linguisticamente os textos (CORREIA, 2002). A linguagem, nesse processo de construção e reconstrução de significação, é entendida como uma atividade da qual resultam operações interdependentes de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva, as quais são realizadas de forma interdependentes.

Entendamos a partir de agora como se dá, na língua, a construção dos valores referenciais.

### **1.1 A Língua na construção de valores referenciais**

O ser humano utiliza a linguagem para significar ideias, representar, referenciar. Como exemplo dessa vertente, Franckel (2011) explica-nos que, na abordagem clássica, há concepções que entendem que a linguagem é o espelho, reflexo do pensamento, como se linguagem e pensamento se desenvolvessem simultaneamente.

Na abordagem construtivista, na qual nos apoiamos, compreendemos que o sentido é construído pelo material verbal e a ideia entre linguagem e pensamento não se dá de forma linear. A atividade de linguagem nessa corrente teórica só se materializa através de textos, sejam eles orais ou escritos. Nessa perspectiva, a linguagem constitui uma forma de pensamento, pois as marcas podem ou não ser encontradas no texto e, considerando que a significação se dá por meio das relações de operações e de agenciamento de formas, cabe ao linguista operar sobre elas e analisar o que é mais coerente para se entender uma “boa formação textual”.

Dessa forma, entendemos que a linguagem humana é um sistema de representações abstratas em que o sentido é construído pelo material verbal e não é exterior à língua.

Sobre o assunto, Culioli (1990) reforça essa ideia dizendo que:

A linguagem, que é uma atividade representacional significativa, só é acessível através de sequências de texto, ou seja, através de padrões de marcadores que são, eles próprios, vestígios de operações subjacentes. O objetivo não é construir uma gramática universal, mas reconstruir, por um processo teórico e formal, as noções primitivas, as operações elementares, bem como regras e esquemas que geram categorias e padrões específicos para cada idioma.<sup>7</sup> (*Ibidem*, p. 179).

Conforme o trecho acima, observamos que o enunciado não dará o sentido completo, mas, a partir dele e de suas marcas, os traços de sentidos se darão simultâneos à produção do enunciado e esse fator leva o enunciador a projetar seu pensamento; assim, o sentido só existe desde que seja construído pela linguagem. Pelo fato de a construção de significação se dar pelas marcas deixadas no enunciado, não cabe, nessa teoria, buscar o sentido do enunciado em um localizador extralinguístico. Franckel (2011) esclarece que “o contexto<sup>8</sup> ou a situação não é exterior ao enunciado, mas engendrado pelo próprio enunciado.” (*Ibidem*, p. 45). Logo, não se busca o sentido do enunciado em um localizador extralinguístico, pois ele corresponde à construção de valores referenciais. Entendemos que os “valores referenciais” (o termo é de Culioli) são construídos a partir “do sentido que se torna.” (FRANCKEL, 2011), pois os valores referenciais só existem em uma determinada construção enunciativa.

Partiremos agora para as atividades de linguagem que nos levam ao sentido de um enunciado que é acessível através de marcadores<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> No original: Language, which is meaningful representational activity, is only accessible through text sequences, that is, through patterns of markers which are themselves traces of underlying operations. The goal is not to construct a universal grammar, but to re-construct, by a theoretical and formal process, the primitive notions, elementary operations, rules and schemata which generate categories and patterns specific to each language. (CULIOLI, 1990, p. 179).

<sup>8</sup> É importante ressaltar que quando nos referirmos ao contexto linguístico será sempre o contexto do enunciado. Conforme o ponto de vista da teoria construtivista, quando se consideram contexto ou situação, não é algo exterior ao enunciado, é algo gerado pelo próprio enunciado. Conforme De Vogüé (2011), “o sentido não é função do contexto: é o contexto que está em função do sentido, ou, mais exatamente, o cenário enunciativo.” (DE VOGÜÉ, 2011, p. 66).

<sup>9</sup> Conforme Flores *et al.* (2009, p. 159), *marcador* para Culioli é o ente linguístico que remete à indicação das operações de linguagem que se atualizam no sistema linguístico por meio de diferentes ocorrências de formas engendradas, responsáveis por gerar a significação.

### 1.1.1 Atividades de Linguagem: Representação, Referenciação e Regulação

Na TOPE, a linguagem é definida como atividade de produção e de reconhecimento de formas linguísticas. Essa atividade é agenciada pelos sujeitos enunciadorees que regulam a todo instante o processo de comunicação. Visando à construção de significação, a linguagem pode ser definida como uma atividade tripla, que envolve a representação, referenciação e regulação. A atividade de produção linguística é uma construção epilinguística e cabe ao sujeito falante da língua operacionalizar essa tríade. Analisemos, portanto, o primeiro ponto das atividades de linguagem.

#### 1.1.1.1 Atividade de representação

Nos estudos de Culioli, compreendemos que a linguagem é entendida como uma atividade que constrói a significação e, relacionada com as línguas naturais, só é acessível por meio de textos, isto é, através de marcas que aparecem na superfície do texto. Essas marcas são traços de operações, a partir das quais se constroem representações, categorias gramaticais, relações, de modo que se possa referenciar e, em seguida, ajustar os sistemas de referências entre os indivíduos.

Culioli estabelece três níveis de estudo em relação à manipulação dos enunciados pelo linguista, que são regidos por três níveis. São eles: das *representações mentais* (de ordem cognitiva e afetiva), ou nível 1; das *representações linguísticas*, ou nível 2; e das *representações metalinguísticas*, ou nível 3.

O nível 1 é aquele que não temos acesso; é o nível das representações mentais. Conforme Culioli (1985):

Existe o que eu chamarei de primeiro nível ou nível 1, ao qual não temos acesso: trata-se de representações mentais: representamos a realidade, temos uma realidade imaginária, ou até mesmo representamos o que vemos; e só temos acesso a essas representações mentais através de nossas ações, nossas palavras, i.e., nossa atividade de linguagem.<sup>10</sup> (*Ibidem*, p.5).

---

<sup>10</sup> No original: Il y a ce que j'appellerai un premier niveau ou niveau 1 auquel nous n'avons pas accès: il s'agit de représentations mentales: on se représente la réalité, on a une réalité imaginaire, ou bien encore ce qu'on revoit; et nous n'avons accès à ces représentations mentales autrement qu'à travers nos actions, nos paroles, i.e. notre activité de langue. (CULIOLI, 1985, p. 5).

Como pudemos compreender, o nível 1 é aquele pelo qual nós não temos acesso direto (epilinguístico) e que se relaciona com a forma de apreensão do mundo pelo sujeito.

O nível 2 é o das *representações linguísticas*, que é caracterizado por arranjos léxico-gramaticais; relaciona-se aos elementos dos domínios linguístico e extralinguístico; esse é o nível das representações dos enunciados ou do texto. É importante ressaltar que Culioli usa o termo “arranjo” por não se tratar de quaisquer formas, mas formas que envolvam regras de boa formação.

E, por fim, o nível 3, das *representações metalinguísticas*, apresentado como o nível que é formalizado pelo linguista. É nele que identificamos as formas dos enunciados. É nessa fase que quem pesquisa extrapola o nível linguístico e busca na relação língua e sociedade reflexões sobre as ocorrências. Na visão de Culioli (1999), “Este nível III é construído de forma explícita pelo linguista quando ele elabora um sistema de representação metalinguística para modelar as observações.”<sup>11</sup> (*Ibidem*, p.162). É, pois, o nível que só pode ser reconstituído a partir do segundo, que é, por sua vez, representação do primeiro.

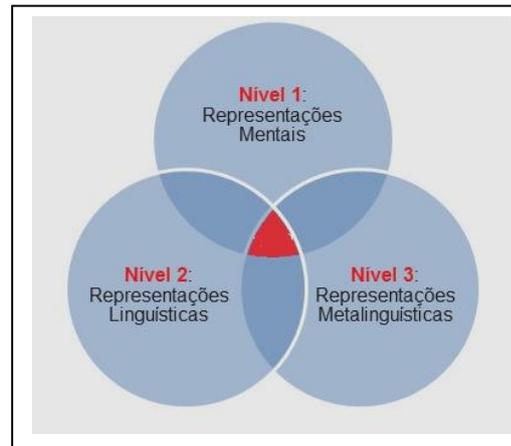
Em consonância a esse nível, Gilbert (1993) entende que a metalinguagem será um complemento quando realmente o linguista necessitar de termos emprestados à linguagem habitual, terminologias herdadas da tradição linguística. É o momento em que o linguista tem consciência para avaliar, fazer analogias, reconstruir significados e os objetos simbólicos da língua.

A hipótese fundamental construída nesses três níveis é que a atividade da linguagem e reconhecimento dela é uma atividade de produção e de reconhecimento de padrões, em sentido abstrato e não no sentido morfológico da língua. É uma atividade enunciativa que depende do locutor e do interlocutor. Como síntese, observemos como se dá esse processo de representações no esquema abaixo:

---

<sup>11</sup> No original: Ce niveau III est construit de façon explicite par le linguiste lorsqu'il élabore un système de représentation métalinguistique, en vue de modéliser les observations. (CULIOLI, 1999, p. 162).

**Esquema 1:** Compreensão dos níveis de representações. Atividade de linguagem – Representação



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora fundamentada na TOPE (2016).

Conforme tentamos representar na imagem acima, a intersecção dos círculos é o momento em que ocorre a compreensão da significação por parte de pelo menos um dos interlocutores em uma situação enunciativa. Os níveis das atividades de representação dão-se simultaneamente e nenhum é superior ao outro.

### 1.1.1.2 Atividade de referenciação

A atividade de referenciação é apresentada como um conjunto de localizações entre o enunciado, a situação enunciativa (levando-se em conta parâmetros relacionados ao tempo, ao espaço, aos sujeitos e aos eventos implicados na enunciação) e a relação predicativa.

Essa atividade está relacionada à construção de um espaço de referência, ou melhor, envolve as coordenadas intersubjetivas entre enunciador e coenunciador, que constroem e reconstroem objetos discursivos, os valores referenciais. Diríamos que referenciação é um processo pelo qual o sujeito constrói e (re) constrói a significação linguística por analogia a alguma representação referente àquela noção. Nessa operação, o sujeito enunciador localiza a relação que se estabelece entre os termos mediante a situação de enunciação e seu pensamento, direcionando-se ao sujeito coenunciador (FRANCKEL, 2011).

Corroborando com Costa (2012), a construção de referência entre o linguístico (E) e o extralinguístico (E') está atrelada às formas produzidas, que constituirá um sistema de coordenadas que auxiliarão na construção de valores referenciais atribuídos ao enunciado em questão. É o caso, por exemplo, de: (1) **Ele é bonito** / (2) **Ele está bonito**, em que temos a diferenciação do verbo *ser* e *estar*, mas ambas as construções sintáticas são idênticas: Sujeito + Verbo + Complemento.

Em (1), podemos entender que a noção de *ser bonito* é intrínseca ao que sujeito enunciador evoque, independe do tempo em que esse enunciado foi ou é produzido. Parafraseando, pessoa X é bonita, tem qualidade e característica de uma pessoa bonita. Já em (2), *está bonito* evoca a noção momentânea e que dependendo do enunciador, a referência de beleza pode ser contestada a qualquer tempo. Temos uma previsão de: X está bonito, ele não é, mas agora, nesse momento, ontem estava feio, geralmente é fora dos padrões de beleza. É oportuno lembrar que o contexto e cotexto<sup>12</sup> linguísticos são essenciais também para compreensão da noção *ser bonito*. O enunciado é tomado, na ótica de Culioli, para efeito significante relativo à sua “maneira de dizer” particular e não necessariamente para ser incluso em algum contexto pragmático, por exemplo (DE VOGÜÉ, 2011).

Por fim, a atividade de linguagem regulação, tão necessária quanto às demais.

### 1.1.1.3 Atividade de regulação

A regulação é uma atividade de ajustamentos de ordem linguística entre os enunciadores. Para o teórico Culioli (1990), é uma operação essencial que permeia todos os tipos de fenômenos. Entende sobre essa atividade o seguinte:

A regulação desempenha um papel central na atividade de linguagem: (1) O sistema é auto-regulado através da reflexão de sujeitos inconscientes (bem como conscientes) sobre suas próprias atividades de linguagem, portanto, um processo interminável de transformação e deformação; (2) A regulação intersubjetiva consiste em ajustar quadros de referência e representações, na validação de uma declaração em relação a um estado de coisas ou uma classe de estados [...].<sup>13</sup> (*Ibidem*, p. 181).

Regular para TOPE é, em termos gerais, acionar a vertente reguladora da atividade da linguagem num processo dinâmico de construção de formas. Nessa operação, o enunciador regula suas representações nas representações do coenunciador, ou seja, para que haja a compreensão de ambas as partes, o enunciador e o coenunciador necessitam executar os

<sup>12</sup> Cotexto está relacionado a uma palavra ou a uma sequência (seguida de palavras e de unidades interpretáveis) que constituem o contexto imediato. Trata-se de uma unidade ou de um grupo de unidades, cuja presença age imediatamente, muitas vezes dentro do próprio enunciado, dentro do sentido da unidade ou da sequência em questão, conforme um princípio no qual os efeitos são bastante conhecidos por conta da atenção relacionada a alguns exemplos (FRANCKEL, 2006, p. 1).

<sup>13</sup> No original: regulation plays a central role in language activity: (1) the system is self-regulated through the subjects'unconscious (as well as conscious) reflexion on their own language activity, hence a never-ending transforming and deforming process; (2) intersubjective regulation consists in adjusting frames of reference and representations, in validating an utterance with respect to a state of affairs or a class of states of affairs [...]. (CULIOLI, 1990, p. 181).

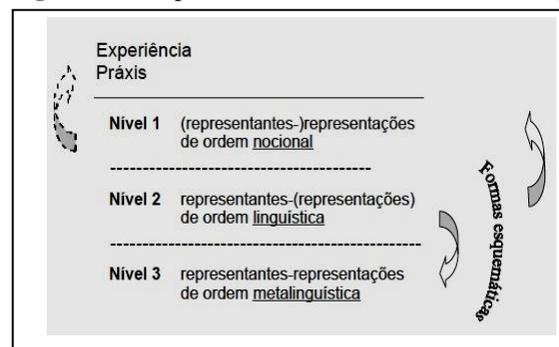
ajustamentos, caso contrário, haverá as ambiguidades e polissemias, situações essas que ocorrem em boa parte do que falamos e/ou escrevemos.

Na teoria culioliana, é importante entender que a construção de significação é o resultado de sucessivas relações binárias. Segundo o autor, a relação de *repérage* é referenciada pelo operador  $\epsilon$  (*épsilon*). “Enunciar é construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer um conjunto de valores referenciais, em resumo, um sistema de *repérage*.” (CULIOLI, 1999, p. 44)<sup>14</sup>. Por ser binária, é orientada basicamente pelas situações: “é localizado por” ou “tem como localizador”. Essa operação é representada por  $\epsilon$  (*épsilon*). A TOPE parte da ideia de que as operações enunciativas se concentram em um único operador de orientação que põe em relação os elementos.

Segundo Franckel e Paillard (2011), **a** é orientado [*repère*] por **b** e, ao mesmo tempo, essa orientação é indissociável das propriedades de **a** e **b**, ou **X** ou **Y**, que fazem com que o termo tenha uma maior ou menor vocação, na relação, de ser orientado por **b**. Para melhor exemplificar, apresentam que em “*o livro está sobre a mesa*”, *livro* e *mesa* têm propriedades que tendem a fazer de mesa mais um termo orientador [*repère*] do que o inverso, uma vez que mesa não é evidentemente um termo orientador de si; em outras palavras, não há consenso lógico a se pensar na frase: *a mesa está sobre o livro*, considerando as propriedades que *mesa* e *livro* tenham na noção de <ser mesa> e <ser livro>.

As três atividades de linguagem são de inteira importância. Representaremos as três atividades de linguagem em uma figura.

**Figura 1:** Compreensão das três Atividades de Linguagem



**Fonte:** Ducard (2009, p. 64).

Nesse esquema, é possível ver que o nível 1, o chamado de ordem mental, tem relação com a práxis dos sujeitos; o nível 2 é aquele que o linguista observa e manipula

<sup>14</sup> No original: Enoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérage. (CULIOLI, 1999, p. 44).

controladamente os representantes linguísticos; e 3 se relaciona ao raciocínio de conceitualização metalinguística.

Para uma melhor compreensão, nas seções seguintes, entenderemos como funcionam a *noção*, *domínio nocional* e *ocorrências* no enunciado.

## 1.2 Noção

A noção para Culioli está em constante mudança e regulação, e surge através de realizações particulares. O sujeito enunciador/coenunciador é quem faz os ajustamentos das noções para que sejam encaminhadas para uma “estabilização”<sup>15</sup>, ou seja, o sentido só será determinado e estabilizado em um meio textual definido e será convocado pela própria unidade de modo específico e organizado no intuito de “encontrar” a significação. O ponto de partida da noção é a singularidade e a exemplaridade. A noção é apreendida através das ocorrências, identificáveis umas às outras, embora não idênticas, pois cada ocorrência é distinta, mesmo que cognitivamente equivalente às demais.

Culioli (1999) explica que a ramificação de propriedades que se organizam umas em relação às outras em função de fatores físicos, culturais e antropológicos é o que entendemos sobre domínio nocional. Segundo ele, trata-se de “uma representação sem materialidade, ou ainda, na qual a materialidade é inacessível ao linguista.”<sup>16</sup> (*Ibidem*, p. 10). Portanto, as noções não correspondem diretamente aos itens lexicais. Por outro lado, trata-se da primeira etapa de uma representação metalinguística. A noção se apresenta, nesse nível, como:

- a) indivisível, ou seja, não fragmentada, tomada em bloco;
- b) não saturada, remetendo, assim, a um esquema predicativo à espera de uma instanciação que acarretará necessariamente a construção de uma ocorrência de *-P*. Pode ser designada pela expressão: ter a propriedade *P*.

Ainda sobre o assunto, Culioli (1990) explica que:

a noção se situa na articulação do (meta) linguístico e do não linguístico em um nível de representação híbrida; - de um lado, trata-se de uma forma de

<sup>15</sup> Franckel (2011) explica que é através da dinâmica entre cotexto e contexto que a TOPE busca analisar o sentido em construção, ou melhor, não se trata de partir da interpretação estabilizada de um enunciado, mas, sim, partir de potenciais relacionados a encadeamentos de sequência de palavras com o intuito de analisá-los determinando os tipos de contextualização possíveis.

<sup>16</sup> No original: C'est une représentation sans matérialité, ou plutôt don't la matérialité est inaccessible au linguiste. (CULIOLI, 1999, p. 10).

representação não linguística, ligada ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiências de cada um.<sup>17</sup> (CULIOLI, 1990, pp. 9-10).

O autor sintetiza em outras palavras o que seja noção da seguinte maneira:

As noções são sistemas de representação complexos de propriedades físico-culturais, ou seja, propriedades de objeto provenientes de manipulações necessariamente tiradas do interior de culturas e, desse ponto de vista, falar de noção é falar de problemas que são da alçada de disciplinas que não podem ser reduzidas somente à linguística.<sup>18</sup> (CULIOLI, 1990, p. 50).

Sobre o mesmo ponto de vista, Franckel e Paillard (2011) reconhecem que “A noção é em si própria indizível, sendo apreendida senão através das realizações particulares que são suas ocorrências.” (*Ibidem*, p. 92), ou seja, as marcas que o enunciado deixa, remetentes às escolhas do sujeito enunciadador em uma determinada situação comunicativa, se materializam no contexto de uso da língua e está ligado ao tipo.

Conforme Culioli (1999), a noção atravessa dois polos organizadores, o *tipo* e o *atrator*<sup>19</sup>. O polo denominado de *tipo*, que está mais ligado à noção, é uma ocorrência que permite estabelecermos tudo que, certamente, a propriedade da qual é constituída aquilo seja de fato aquilo.

Franckel e Paillard (2011) trazem o seguinte exemplo: um livro é livro na medida em que ele é livro. O *tipo* é uma ocorrência que se caracteriza como um exemplar da noção. Quando se diz: “isto é um livro”, livro é um *tipo* porque possui as propriedades que o caracteriza como livro, um elemento que pertence à classe dos livros. Se é livro, é porque não é caderno, agenda ou algo do tipo.

Passemos agora para outro polo, que se liga mais ao campo do domínio nocional. O polo denominado de *atrator*, que é a construção de uma origem que não tem possibilidade de referência, a não ser do próprio predicado. *Atrator* está relacionado com o campo do domínio nocional porque orienta como determinada ocorrência se relaciona com a noção.

<sup>17</sup> No original: La notion se situe à l’articulation du (meta) linguistique et du non linguistique, à un niveau de représentation hybride: - d’un côté, il s’agit d’une forme de représentation non linguistique, liée à l’état de connaissance et à l’activité d’élaboration d’expériences de tout un chacun. (CULIOLI, 1990, p. 9-10).

<sup>18</sup> No original: Les notions sont des systèmes de représentations complexes de propriétés physico-culturelles, c’est-à-dire des propriétés d’objet issues de manipulations nécessairement prises à l’intérieur de cultures et, de ce point de vue, parler de notion c’est parler de problèmes qui sont du ressort de disciplines qui ne peuvent pas être ramenées uniquement à la linguistique. (CULIOLI, 1990, p. 50).

<sup>19</sup> Assunto que será discutido mais adiante.

Segundo Culioli (1999):

[ ] O atrator não corresponde a um máximo ou a um supremo, este não é um último ponto: há sempre um ponto além daquele que construímos. É um valor definido em relação ao próprio predicado. [...] ele é constitutivo de seu próprio fundamento.<sup>20</sup> (*Ibidem*, p. 13).

Podemos extrair desse pensamento de Culioli que o *atrator* tem a ver com a propriedade de tudo o que ela tem de mais ordinário. O *atrator* permite determinar em que e em qual medida uma ocorrência tem a ver com a noção.

Para Culioli (1999), há uma diferença essencial entre o *tipo* e o *atrator*. O *tipo* “corresponde a uma ocorrência representativa; e o *atrator*, remete a uma representação abstrata e absoluta” (*Ibidem*, p. 13). Ressalta também que, ao mesmo tempo, há reversões possíveis de um ao outro. Para ele, “isso é compreensível, pois o *atrator*, ao estabilizar um valor absoluto, resulta em uma singularidade em relação a qual nenhuma alteridade pode mais se definir.” (1999, p. 13).

Ainda sobre o atrator, o teórico explica-nos que:

Nós o entendemos, já que o atrator, estabelecendo um valor absoluto, resulta em uma singularidade em relação a qual nenhuma alteridade pode ser definida. Esta singularização, que leva a um alto grau, mantém, paradoxalmente, relações com qualquer (ou o intermutável) que, por sua vez e por razões inversas, bloqueie toda a diferencialidade.<sup>21</sup> (CULIOLI, 1999, p. 13).

Conforme apresentado na citação, na esfera do *atrator*, há aspecto peculiar porque ele só permite comparação consigo próprio e não com outras ocorrências (CULIOLI, 1999).

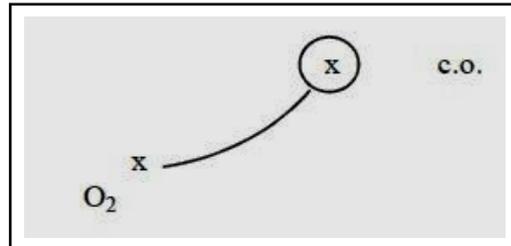
De acordo com Franckel e Paillard (2011), “o atrator proporciona determinar em que e em qual medida uma ocorrência tem a ver com a noção.” (*Ibidem*, p. 93). Cada ocorrência se distingue, particulariza e singulariza em sintonia com a noção que temos sobre o que está sendo posto em localização. Ainda sobre o exemplo do *livro*, temos várias formas de ver um *livro*, ou seja, se ele é mais *livro*, menos *livro* ou mais ou menos *livro*.

<sup>20</sup> No original: L'attracteur ne correspond pas à un maximum ou un supremum, ce n'est pas un dernier point: il y toujours un point au-delà de celui que l'on construit. C'est une valeur définie par rapport au prédicat lui-même. [...] il est constitutif de son propre fondement [...]. (CULIOLI, 1999, p. 13).

<sup>21</sup> No original: On le comprend, puisque l'attracteur, en établissant une valeur absolue, aboutit à une singularité par rapport à laquelle aucune altérité ne peut plus se définir. Cette singularisation qui débouche sur le haut degré entretient paradoxalement des relations avec le quelconque (on l'interchangeable) qui, lui aussi, de son côté et pour des raisons inverses bloque toute différentialité. (CULIOLI, 1999, p. 13).

Em suma, o polo *atrator* representa as noções da seguinte forma: “como o que eu chamo X, a ideia que eu me faço de x, um verdadeiro x para mim e etc”.<sup>22</sup> (CULIOLI, 1999, p. 12). Vejamos a representação do centro atrator, que também é denominada de centro organizador (c.o).

**Figura 2:** Compreensão do centro organizador (c.o)



**Fonte:** Culioli (1985, p. 31).

O polo *atrator* tem grande relação com o domínio nocional. É, então, o ponto seguinte que iremos entender.

### 1.2.1 Domínio Nocional

O domínio nocional, para Culioli, é resultante da fragmentação de uma noção. Não é feito por unidades semânticas, mas essa fragmentação está na esfera qualitativa estrita, perpassada pela identificação/diferenciação e também pautada no qualitativo quantificável. Domínio nocional se entende como o “domínio da validação”, pois, para se chegar às propriedades da noção, atravessamos os valores de quantidade e qualidade que elas possuem.

Para Culioli (1990), “A estes domínios, poderosos na noção, é associado uma classe de ocorrências. Sobre um desses domínios vai poder se constituir um *atrator*, depois um *gradiente*. Esses domínios só são possíveis de apreender através das ocorrências que permitem sua constituição.”<sup>23</sup> (CULIOLI, 1990, p. 54).

Valentim (1998, p. 38) esclarece sobre esse ponto e diz que “todo domínio nocional é munido de uma *classe de ocorrências* abstractas que permite tornar a noção potencialmente quantificável”. Segundo Culioli (1985), em primeiro lugar, devemos apreender as noções

<sup>22</sup> No original: [...] comme ce que j'appelle X, l'idée que je me fais de X, un vrai X pour moi e etc. (CULIOLI, 1999, p. 12)

<sup>23</sup> No original: [...] A ces domaines, puisant dans la notion, est associée une classe d'occurrences. Sur un des domaines va pouvoir se constituer un attracteur, puis un gradient. Ces domaines ne sont appréhendables qu'à travers les occurrences qui permettent leurs constitution. (CULIOLI, 1990, p. 54).

somente através das ocorrências. A validação de uma noção se dá com base na ocorrência escolhida pelo sujeito enunciador ou pela ocorrência oriunda da noção, quer seja pela operação de identificação, quer seja pela de diferenciação.

Portanto, é através das ocorrências que a noção se materializa. É somente através das ocorrências que a noção pode ser apreendida e estabilizada, quando localizada em uma situação de enunciação. Conforme Culioli (1985), todas as ocorrências que estão dentro desse espaço do domínio nocional vão apresentar um centro organizador, de forma que seja possível dizer que ‘é intermutável’, ou seja, ‘indiscernível qualitativamente’, ou é ‘qualitativamente diferente’, ou ainda, ‘é comparável’.

Para que este processo se dê de forma dinâmica, Culioli organiza o *gradiente*<sup>24</sup> e entende-o como se fosse uma escala abstrata que nos permite situar-nos em uma ocorrência relativamente ao centro organizador, numa linha de ordem decrescente de identificação conforme se afastam deste (VALENTIM, 1998).

No entendimento de Silva (2007), o domínio nocional são:

Objetos são escolhidos, propriedades lhes são atribuídas e, finalmente o conjunto é composto, organizado e estruturado. O resultado se traduzirá segundo uma composição de significações delimitadas em relação a outras (não delimitadas). (*Ibidem*, p. 47).

Para Danon-Boileau (1987) e Valentim (1998), as ocorrências no domínio nocional se dão em quatro zonas. São elas: o *centro atrator* (**C.O** para Culioli), que é ligado por ocorrências qualitativamente identificáveis que possuem todas as mesmas propriedades; o *interior* (**I**) é a construção de um aberto que contém todas as ocorrências ou propriedades validadas; a *fronteira* (**F**) compreende valores que não pertencem nem ao exterior nem ao interior, pois a medida que se afastam do centro organizador, ou seja, dos valores absolutos e centrais, as ocorrências apresentam gradualmente e, do ponto de vista qualitativo, cada vez menos propriedades ao mesmo centro atrator. A zona que não é *nem exterior nem interior* (**IE**), mas que são acessíveis e podem ser visados. Por fim, o *exterior* (**E**) é composto por ocorrências qualitativamente diferentes do centro organizador, é o lugar da ausência, do vazio constitutivo da noção, onde se situam as ocorrências não validadas.

A visão de Culioli (1990) sobre a noção de *atrator* é a de que:

---

<sup>24</sup> Culioli denominou essas zonas por meio do nome *gradiente*, porque é através do *gradiente* que medimos a ocorrência em relação ao centro organizador.

Qualitativamente, o atrator é um ponto de concentração, no sentido de qualquer que seja a parte do domínio considerado, o atrator a contém por assimilação, por identificação. Do ponto de vista quantitativo, a classe de ocorrências pela qual apreendemos a noção se refere a ocorrências que, por ser sempre as mesmas (enquanto ocorrências fenomenais), podem ser reduzidas a propriedades cada vez diferentes.<sup>25</sup> (CULIOLI, 1990, p. 61)

O fenômeno *gradiente*, em termos gerais, é entendido como o valor do mais e do menos, por isso que se é possível observar a existência de um centro organizador, um *atrator* e um *gradiente* até chegar ao exterior do domínio. Para Costa (2006), o *gradiente* “traduz o grau de aproximação ou distanciamento em relação a um protótipo; *tipo organizador* e *tipo atrator* traduzem a distinção entre tecnicamente e verdadeiramente X.” (COSTA, 2006, p. 28).

A noção de *gradiente*, para Alencar Neto (2011), é a de que:

Toda vez que construímos um gradiente, estamos seguindo um caminho em direção a um nível cada vez menos forte ou cada vez mais forte, até chegarmos a um último ponto imaginário antes da Fronteira. Há uma orientação no sentido de que não há um ponto final real, mas sim imaginário. (ALENCAR NETO, 2011, p. 59).

Fica claro que o fenômeno *gradiente* constrói a fronteira e nela tem a propriedade **P** e, ao mesmo tempo, a propriedade modificada/alterada, que faz com que este não seja mais totalmente **P**, que ele não tenha a propriedade **P**, mas que não seja totalmente exterior (CULIOLI, 1990).

A teoria culioliana entende *gradiente* como uma escala, pois ele não está em sentido estrito mínimo e máximo. Não há nenhum ponto final, mas há inegavelmente primeiro ponto, uma zona neutra. *Gradiente* representa o domínio nocional em escala de proximidade ou não com a noção dos valores referenciais; tem a ver com qualidade, com suas particularidades e especificidades.

O *gradiente* funciona no entorno das ocorrências com todas as propriedades que ele possui, tendo como parâmetro o centro organizador (o interior), um meio termo, que serve como escala termômetro para representar determinadas situações que não se enquadram nem externas e nem internas à noção de “ser algo”.

---

<sup>25</sup> No original: Qualitativement, l'attracteur est un point de concentration au sens où, quelle que soit la partie du domaine considérée, l'attracteur la contient par assimilation, par identification. D'un point de vue quantitatif, la classe d'occurrences par laquelle on appréhende la notion renvoie à des occurrences que, pour être chaque fois les mêmes (en tant qu'occurrences phénoménales), peuvent être ramenées à des propriétés chaque fois différentes. (CULIOLI, 1990, p. 61).

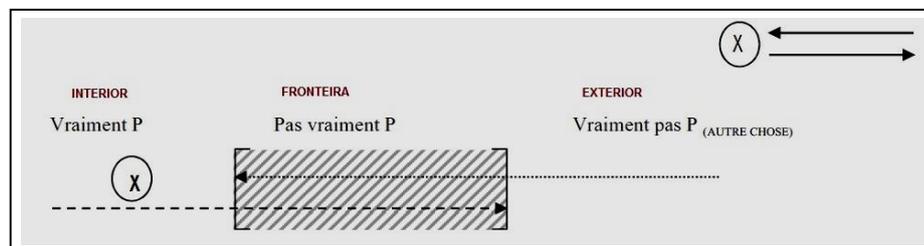
Segundo Gilbert (1993), é claro que podemos também lidar com ocorrências possuindo mais ou menos em parte, em algum grau, às referidas propriedades. Consideramos que, do ponto de vista qualitativo, o domínio nocional pode ser fornecido com um *gradiente*, que gradualmente se afasta do centro da organização, e nos dá exemplos exibindo menos as propriedades características dele.

Corroborando com esse argumento, Biasotto (2008) esclarece que:

As ocorrências que apresentam diversas propriedades em comum com o centro organizador serão definidas como pertencentes ao *Interior* do domínio nocional e terão a propriedade  $p^{26}$ . As que não tiverem propriedades significativas e comum com o centro serão definidas como pertencentes ao *Exterior* do domínio, e terão a propriedade não- $p$  ( $p'$ ). (BIASOTTO, 2008, p. 68).

Pensamos no seguinte enunciado proferido por alguém em uma determinada situação cotidiana: (3) “*O eleitor é feio.*”, considerando o que seja ser <*feio*>, uma noção de ausência de beleza; a noção em questão possui, numa escala de representação do domínio nocional de “ser feio”, o seguinte esquema lógico e em seguida as ocorrências:

**Figura 3:** Compreensão do *interior*, *fronteira* e *exterior* da noção



**Fonte:** Ilustração de Culioli (1985, p. 44), em “Notes du Seminaire de D.E.A.” com adaptações da pesquisadora.

Fazendo a distribuição no domínio nocional de /*feio*/ e considerando X como centro organizador, manipularemos essa noção e analisemos as ocorrências obtidas:

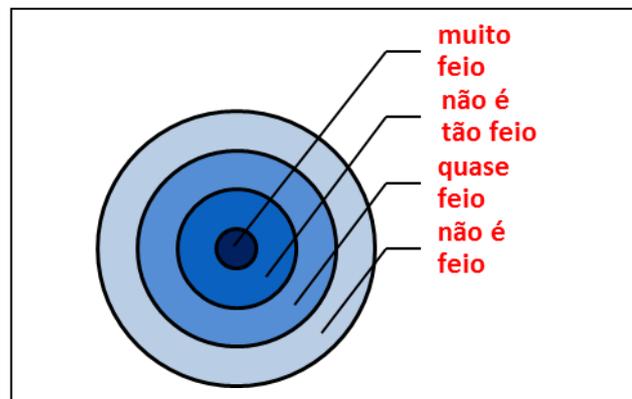
- (4) “*O eleitor é muito ‘feio’*” (centro atrator - interior)
- (5) “*O eleitor não é tão ‘feio’*” (E)
- (6) “*O eleitor é quase ‘feio’*” (IE)
- (7) “*O eleitor não é ‘feio’*” (F)

<sup>26</sup> **P** = Símbolo que a TOPE utiliza para se referir à noção.

Com base na TOPE, temos em (4) “*Vraiment P*”, a situação em que o eleitor é verdadeiramente e certamente feio; no exterior, (5) “*Vraiment pas P*”, temos a situação em que o eleitor não é tão feio, possivelmente possui um gradiente que não o “descarta” de tal adjetivo, seja por características momentâneas ou inatas que o indivíduo eleitor tenha. Já se distanciando do centro e se aproximando/caminhando ao exterior (6), temos um eleitor que já não possui traços de beleza e se caracteriza mais para o campo da “feiuura”. E, por fim, a fronteira “*Pas Vraiment P*” (7), que representa a distância, segundo Culioli (1990), da propriedade P e, ao mesmo tempo, a propriedade alterada, que faz que não seja mais totalmente P, mas que não seja totalmente exterior.

Todas essas ocorrências de 3 a 6, quando se afastam do centro organizador (ponto absoluto), apresentam gradualmente e do ponto de vista qualitativo menos propriedades relativas ao mesmo centro organizador (VALENTIM, 1998). Portanto, não são as mesmas noções. É importante entendermos que, para a TOPE, a manipulação de dados é essencial. Vejamos o domínio nocional de /*ser feio*/.

**Esquema 2:** Domínio Nocional <*ser feio*>



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora fundamentada na TOPE (2016).

Com base nessa ilustração, segundo Valentim (1998), “todo domínio nocional é munido de uma classe de ocorrências abstractas que permite tornar a noção potencialmente quantificável.” (*Ibidem*, p. 38). Se a noção passa pelas ocorrências, passemos a compreender como isso ocorre no âmbito da mente.

O ser humano, segundo Culioli (1999), tem a capacidade de construir ocorrências abstratas, pois a nossa atividade de representação é que nos dá experiência empírica de construir novos casos de sentido e suas significações. O autor compreende que o domínio nocional, de um lado, é uma forma de representação não linguística, vinculado ao estado do conhecimento e da atividade de elaboração de experiências humanas e, por outro lado,

considera então que a noção perpassa por um qualitativo e, a esse nível, denominou-o de Qualitativo - QLT. Por isso que o conceito de domínio nocional não pode ser desvinculado da noção e, vice e versa, sobretudo porque um domínio nocional é preenchido por um conjunto de propriedades em que a noção em questão remete-se a objetos que tenham determinadas propriedades em comum.

Dando continuidade ao estudo do domínio nocional, explicitaremos as seguintes amostras extraídas de Culioli (1990), levando em conta os tipos de construção do enunciado.

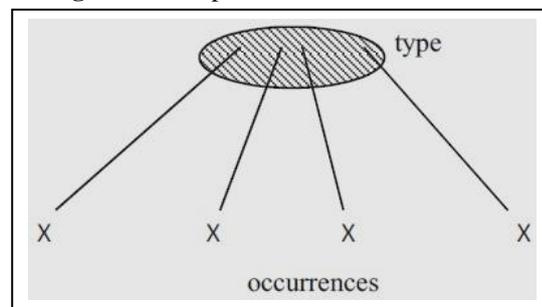
a) **Il est gentil, ton chien.** - *Ele é legal, o seu cão.*

Para Culioli, o enunciado em francês é visto como uma exclamação e percebe-se que o anafórico chega antes de seu identificador ser apresentado, pois o identificador está na segunda posição. O autor apresenta uma formação de ocorrências. São elas: **Ton Chien, il est gentil.** - *Seu cão, é bom.* / **Ton chien, il est gentil?** - *Seu cão, é bom?* / **Il est gentil, ton chien?** - *Ele é bom, o seu cão?*

Nas ocorrências -**Ton chien, il est gentil?** - *Seu cão, é bom?* / **Il est gentil, ton chien?** - *Ele é bom, o seu cão?* -, observamos que recebem “valores diferentes” no enunciado, ainda que a oração interrogativa possua em seu predicado uma propriedade em um prazo, geralmente utilizado pelo sujeito enunciador como algo que irá ou não ser validado pelo interlocutor. Em outras palavras, esperamos uma resposta imediata, quer seja “sim” ou “não”, podendo então adentrar no âmbito de resposta como **Ele é mais ou menos bom** ou **Ele é bom, mas valente** e que, nesse momento, notamos que perpassa outras operações mentais, que, de acordo com Culioli, são imanentes do ser humano, como o *gradiente*, por exemplo.

Apresentamos o esquema sobre as ocorrências pensado pelo próprio criador da teoria.

**Figura 4:** Compreensão das ocorrências



**Fonte:** Ilustração de Culioli (1985, p. 26) em “Notes du Seminaire de D.E.A.”

Como podemos observar na figura 4 acima, através de um determinado *Tipo*, construímos certo número de domínios (um domínio é um objeto que não é um campo semântico), o que significa dizer que trabalharemos em espaços tendo propriedades, ora do aberto, ora do fechado, ora alguma coisa de mais complexo. É o que a teoria denomina de *classe de ocorrências* (CULIOLI, 1990).

Para que compreendamos os aspectos do domínio nocional, primeiramente, é necessário entender como funciona tanto a operação de Identificação como a de Diferenciação.

### 1.2.2 Identificação e Diferenciação

As Operações de Identificação e de Diferenciação são operações primitivas. Para Culioli (1990, p. 95):

Identificar significa que toda noção (se tratando de uma noção lexical, gramatical ou de uma relação predicativa) é apreendida através das ocorrências (eventos) dessa noção, ou seja, através das representações ligadas às situações enunciativas, reais ou imaginárias.”<sup>27</sup> (CULIOLI, 1990, p. 95).

A Identificação gera o aberto, uma vizinhança de pontos identificáveis uns aos outros e ao tipo nocional. A noção de Tipo, que já mencionamos, repousa, portanto, sobre uma dupla operação de identificação/diferenciação.

Tomando como exemplo o enunciado (8) “Gatos são gatos”, a alteridade no âmbito da diferenciação se dá no momento em que eu sei que não estou falando apenas que eles são felinos, mas, sim, que fazem determinada proeza, por exemplo, algo que um cachorro não fizesse tal qual.

Na visão de Culioli (1990),

Identificar significa que toda noção (que se trata de uma noção lexical, gramatical ou de uma relação predicativa) é apreendida através de ocorrências (eventos) dessa noção, ou seja, através das representações, ligadas a situações enunciativas, reais ou imaginárias.”<sup>28</sup> (*Ibidem*, p. 95).

---

<sup>27</sup> No original: Identifier signifie que toute notion (qu'il s'agisse d'une notion lexicale, grammaticale, ou d'une relation predicative) est appréhendé à travers des representations, liées à des situations énonciatives, réelles ou imaginaires. (CULIOLI, 1990, p. 95).

<sup>28</sup> No original: Identifier signifie que toute notion (qu'il s'agisse d'une notion lexicale, grammaticale, ou d'une relation predicative) est apprehendee à travers des occurrences (evenements) de cette notion, c'est-à-dire à travers des representation, liées à des situations énonciatives, réelles ou imaginaires. (CULIOLI, 1990, p. 95).

Sem identificação, não se poderia construir representação, pois a identificação valida uma ocorrência e distingue-a, ou seja, entre as mesmas ocorrências e, conseqüentemente, sem identificação não haveria construção e estabilização existencial de ocorrências linguísticas (VALENTIM, 1998).

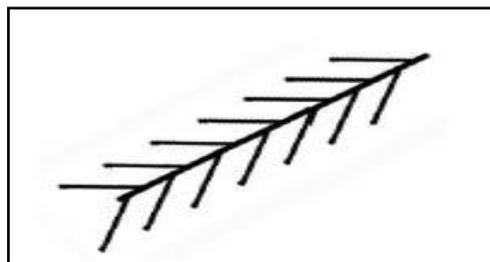
Para melhor esclarecer essas operações, verifiquemos o exemplo seguinte: (9) “O presidente comprou o voto”; “presidente” é o elemento delimitador e “voto” é o elemento delimitado. A identificação decorre da determinação: no momento em que um determinado elemento é delimitado, também é identificado entre outros, assegurando certa estabilidade daquilo que é delimitado e construindo ao mesmo tempo uma atividade de referências que implica uma atividade de diferenciação. Tomemos o mesmo enunciado: “O presidente comprou o voto”; o objeto que o “presidente comprou” e que o enunciador reconhece possui propriedades referenciais estáveis que permitem identificá-la como um “voto”, diferenciando-a, por exemplo, de um carro, que representa um possível “outro”.

A identificação pode ser entendida de duas formas: ou como a identificação de tal ocorrência de um conceito a uma representação típica, o que nos dá a indiscernibilidade qualitativa, ou como a abolição da distância que separa as ocorrências, caso tenha sido identificado, o qual fornece uma identificação qualitativa através da alteridade situacional (CULIOLI, 1990).

Já a diferenciação constrói um intervalo que assinala uma descontinuidade na vizinhança de pontos, gerando, então, diferentemente da identificação, um grupo fechado. O ponto importante da diferenciação é a ruptura, é, pois, necessário que chegue a um momento em que não é mais possível uma ocorrência, pois uma sofreu uma transformação até que a ruptura ocorra e, então, a diferenciação.

Na teoria, a diferenciação é representada da seguinte forma.

**Figura 5:** Representação da diferenciação



**Fonte:** Culioli (1985, p. 32).

No intuito de compreendermos melhor a reorganização do enunciado e suas etapas, faremos uma passagem nas etapas constitutivas do enunciado na busca de analisarmos a construção de significação de cada etapa.

### 1.3 Etapas constitutivas do enunciado: a *Lexis* e a Relação Predicativa – Construção de significação

A relação de construção de um enunciado envolve três momentos/operações básicas: a *lexis*, relação predicativa e enunciativa. Culioli entende que é necessário situar o conteúdo de pensamento hierarquizado em relação à situação de enunciação (relação enunciativa). Sobre o primeiro ponto, a *lexis*, Danon-Boileau (1987) explica sobre a primeira etapa o seguinte pensamento: “*Lexis*, relação predicativa, relações enunciativas são todas as relações que devem ser possíveis de se calcular no enunciado definitivo a partir de marcas de superfícies.”<sup>29</sup> (DANON-BOILEAU, 1987, p. 2).

A *lexis*, segundo Culioli, “resulta da instanciação de um esquema por termos construídos por si só a partir de noções.” (CULIOLI, 1990a, p. 101). A *lexis* é simbolicamente representada por  $\lambda$  e constitui-se por três lugares vazios, sob a forma  $\langle \theta \ I \ \pi \rangle$ .

Existem também os parâmetros constitutivos da situação de enunciação para a TOPE: o sujeito da enunciação (localizar  $S_0$ ) e o tempo da enunciação ( $T_0$ ). Estes estão em relação ao ponto localizador e que define toda situação de enunciação: Sit ( $S_0, T_0$ ).

Nos postulados de Culioli, o primeiro momento – a *lexis* ( $\lambda$ ) – é o estágio inicial da construção do enunciado. O preenchimento das noções dos operadores  $\langle \mathbf{a} \ \mathbf{r} \ \mathbf{b} \rangle$  proporciona, por uma questão metodológica, a *lexis* em um tripé ( $\lambda = \xi_0, \xi_1, \pi$ ) de lugares vazios representada por um esquema do léxico, que é uma forma organizadora e geradora das relações predicativas. Um desses lugares vazios é preenchido por uma noção de predicado (relator) e os outros dois são preenchidos por noções de argumentos do tipo nominal: argumento 1<sub>(0)</sub> e argumento 2<sub>(1)</sub>.

Culioli explica que existe um esquema léxico, que é o mesmo para todas as instruções consideradas simples e também entendidas como um esquema primitivo.

Exemplo de *lexis*:  $\langle \text{Menino, inteligente, ser} \rangle$

$\xi_0$  (*Menino*)

$\xi_1$  (*inteligente*)

$\pi$  (*ser*)

<sup>29</sup> No original: *Lexis*, relation predicative, relations enonciative sont autant de relations qui doivent pouvoir se calculer dans l'enonce definitif a partir de marques de surface. (DANON-BOILEAU, 1987, p. 15).

A *lexis* corresponde a um conteúdo de pensamento a ser validado; a identificação do conteúdo do pensamento no que diz respeito à situação de enunciação. Além disso, cada um dos três elementos do conteúdo do pensamento inicial deve ser válido, de acordo com Danon-Boileau (1987).

Já a relação predicativa é a segunda etapa. É uma fase em que o enunciador dá início à organização da *lexis*. Segundo Silva (2012), “a *lexis* é responsável por gerar as relações predicativas que se constituem em famílias parafrásticas de enunciados.” (*Ibidem*, p. 33), ou seja, a *lexis* é geradora de enunciados diversos. Para melhor visualizar a segunda etapa, exploraremos então a *lexis* acima.

<Menino, inteligente, ser >, podemos gerar os seguintes enunciados:

- (10) O Menino é um garoto inteligente.
- (11) O menino que era inteligente.
- (12) O Menino seria inteligente?<sup>30</sup>.
- (13) Aquele menino que será **inteligente**<sup>31</sup>.

Com relação à etapa da relação predicativa, Lima (2011) entende que funciona como a organização da *lexis* pelo sujeito enunciador, no intuito de determinar em torno de qual termo incidirá a organização do enunciado. É possível, pois, que vários enunciados possam ter a mesma *lexis*. Portanto, o sujeito enunciador rearranjará a *lexis* de acordo com sua “necessidade” enunciativa, mas não é possível enumerar as categorias de termos que por ventura viriam a ocupar os lugares vazios, pelo fato de os espaços vazios serem ocupados por noções e não por palavras; depois, porque não podemos “etiquetar” os termos (ZAVAGLIA, 2016). Na *lexis*, o falante fará a escolha de um termo de partida que serve de primeiro localizador em relação ao qual o resto da relação está localizado.

Conforme Danon-Boileau (1987), a relação predicativa é necessária para o estabelecimento da relação de enunciação. O termo de partida pode ser a noção de argumento, a exemplo, comentário sobre alguém: *Jean ama chocolate*; comentário sobre a finalidade: *Pierre está ferido*; e noções de predicado com declarações: *Pierre bebeu um copo*<sup>32</sup>.

Vejamos a etapa seguinte, a relação enunciativa.

<sup>30</sup> Exemplos da pesquisadora. A) afirmação, B) um pensamento com ideia de passado, C) uma interrogação e D) ênfase dada a uma qualificação dada ao menino, embora tenham a mesma *lexis* geradora.

<sup>31</sup> O negrito na palavra *inteligente* representa o tom de voz empregado por parte do sujeito locutor da frase.

<sup>32</sup> Exemplos extraídos de Danon-Boileau (1987, p. 18).

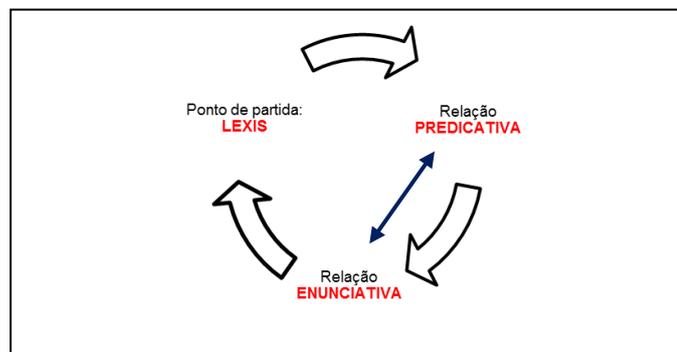
### 1.3.1 A Relação Enunciativa

Chegamos à última relação das etapas constitutivas do enunciado, a relação enunciativa. Nela, a organização é consolidada quando o sujeito enunciador atribui valores referenciais. Ela se dá por meio das operações de determinação (quantificação e qualificação) e da aplicação de categorias de pessoa, de tempo, de aspecto e de modalidade, conforme Lima (2011) e Biasotto-Holmo (2008). Ainda reforçam que: “o sujeito enunciador vai situar a relação construída entre termos (relação predicativa) em relação à situação de enunciação tendo no horizonte o que ele pensa e o que espera que o outro pense.” (BIASOTTO-HOLMO, 2008, p. 79).

É importante ressaltar que essas etapas se dão em consonância e são associadas em uma situação de enunciação em que o sujeito locutor sente a necessidade de expressar ou esboçar seu pensamento sobre algo.

Apresentamos, a seguir, a ilustração de como se dá a construção do enunciado.

**Esquema 3:** Compreensão das operações constitutivas do enunciado



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora fundamentada na TOPE (2016).

Em suma, o enunciado é o resultado de todas essas etapas e ajustamentos das marcas linguísticas, e é resultado da manifestação do sujeito falante da língua. Na relação predicativa, é onde temos a presença dos marcadores, tais como: modalidade, aspecto, determinação.

Visto esses conceitos, passemos para outro tipo de operação da teoria e que contribuem para construção do enunciado. São as operações de determinação: Quantificação e Qualificação.

## 1.4 Operações de determinação

O encadeamento de operações de determinação revela-nos arranjos relacionados à operação de quantificação e de operação de qualificação. Segundo Culioli, a “quantificação” corresponde à construção de uma ocorrência por extensão de uma classe de ocorrências abstratas. Ela está ligada à predicação de existência, à quantificação, quando na noção de fragmentação, e ao qualitativo.

### 1.4.1 Quantificação e Qualificação (Qnt) (Qlt)

Entendendo que a noção estrutura-se num domínio nocional e é submetida à quantificabilização ou fragmentação<sup>33</sup> de ordem cognitiva, podemos afirmar que o enunciado é um resultado de operações que envolvem a quantificação e a qualificação.

A fragmentação permite construir ocorrências que se distinguem uma das outras por possuírem propriedades que compõem determinada classe. A partir dessa fragmentação, é que se tem a construção de ocorrências por um esquema de individualização que “consiste numa cadeia dinâmica de operações de localização que, gradualmente, contribuem para a estabilização existencial das mesmas ocorrências.” (VALENTIM, 1998, p. 47).

Já explicamos em outros momentos que o domínio nocional é constituído por ocorrências, que são necessariamente individuais e distintas. Por exemplo, se em um determinado momento dizemos *eleitor* e algum tempo depois dizemos novamente *eleitor*, não significa que a primeira ocorrência seja igual à segunda, pois as enunciamos em tempos e espaços diferentes, e em situações de enunciação também diferentes. Dessa forma, as ocorrências podem ser enumeradas como se fossem pontos e podem, do mesmo modo, ser qualificadas. Isso dá origem a dois conceitos propostos por Culioli: o conceito de quantitativo, notado QNT, e o conceito de qualitativo, notado QLT.

Nas exposições de Culioli (1999) sobre a Quantificação, ele ressalta que:

[...] **Quantificação** se refere, não à quantificação lógica, mas à operação pela qual construímos a representação de **alguma coisa** que podemos distinguir e situar em um espaço de referência. Que a compreendamos, embora a vaga

---

<sup>33</sup> Operação de fragmentação de natureza **QNT** e **QLT** incide sobre a noção, que é de ordem estritamente **qualitativa**. A ideia de qualitativa quer dizer “ser alguma coisa”, que particularizamos e buscamos essa noção do ser algo no empírico. Consideramos empírico tudo que tem a ver com (linguístico, extralinguístico e aquilo que já acontece nos usos da linguagem).

dos termos seja voluntária e provisória, no sentido de que partiremos de operações elementares pobres que levaremos a enriquecer graças aos encadeamentos complexos de operações suplementares. Assim, **qualquer coisa** não se refere ao inanimado (em oposição a alguém), mas se refere a um estado (interno ou externo), que podemos dizer que se distinguirá de um outro estado, que implica, portanto, descontinuidades, que será localizado (no sentido abstrato do termo) em um domínio de representações.<sup>34</sup> (CULIOLI, 1999, p. 82, grifos do autor).

Conforme a citação acima, a quantificação permite, em particular, efetuar duas operações essenciais, a primeira, segundo Culioli (1999): A *quantifiabilização* (ou fragmentação)<sup>35</sup>. Parte de uma noção **P**, indivisível (designada por ‘ser – **P**’), que se fragmenta a noção, por uma operação abstrata de individualização, de modo que se possam construir ocorrências dessa noção na produção/reconhecimento de enunciados (operações de extração, depois de flechagem).

Essa operação de fragmentação nos permite passar de uma qualidade indivisível a uma qualidade fragmentada; permite construir quaisquer ocorrências e também permite construir ocorrências diferenciadas.

A segunda, construir a existência de uma ocorrência (ocorrência de uma noção fragmentada), localizando-a no espaço-tempo enunciativo que um sujeito enunciador constrói em relação a um coenunciador. Construir a existência consiste em fazer passar uma ocorrência de nada a alguma coisa no espaço de referência.

Costa (2012) complementa acerca dessa operação que “a partir do momento em que o sujeito constrói a representação de uma ocorrência da noção e a localiza em uma situação de enunciação, tem-se a quantificação desta noção.” (COSTA, 2012, p. 49). A operação de fragmentação se dá no âmbito da noção.

A operação de quantificação trata-se da construção da representação de uma ocorrência (de um estado distinto de outro) que o sujeito pode apreender, discernir (como uma

---

<sup>34</sup> No original: A **Quantification** renvoie, non pas à la quantification logique, mais à l’opération par laquelle on construit la représentation d’un **quelque chose** que l’on peut distinguer et situer dans un espace de référence. Que l’on comprenne bien que le vague des termes est volontaire et provisoire, au sens où l’on partira d’opérations élémentaires pauvres que lon est amené à enrichir grâce à des enchaînements complexes d’opérations supplémentaires. Ainsi, **quelque chose** ne réfère pas à de linanimé (par oppositions à **quelque’un**), mais renvoie à un état (interne ou externe), dont on peut dire qu’il se distinguera d’un autre état, qu’il entraînera donc des discontinuités, qu’il sera localisé (au sens abstrait du terme) dans un domaine de représentations. (CULIOLI, 1999, p. 82, grifos do autor).

<sup>35</sup> Para Culioli, *la quantifiabilisation* ou *fragmentação* envolve duas operações: Quantificação (**QNT**) e a Qualificação (**QLT**). Ambos podem recair sobre uma noção lexical, determinando-a pela construção de valores referenciais das noções gramaticais (VALENTIN, 1998).

forma em relação ao meio), distinguir (eliminar a indeterminação) e situar (em um espaço tempo que pode ser imaginário).

Em suma, os objetos linguisticamente localizáveis são sujeitos a uma operação de localização relativamente ao centro organizador do domínio nocional, tudo isso ainda no nível do mental, considerado, por uma questão metodológica por Culioli, como nível 1.

Segundo Culioli (1999), o “Qnt e Qlt ajudam a formular procedimentos, de resolução de problemas, eles permitem tratar do complexo.”<sup>36</sup> (CULIOLI, 1999, p. 89). A operação de qualificação entra em jogo cada vez que se efetua uma operação de identificação/diferenciação, como observa Culioli, as quais autorizam-nos dizer se as ocorrências são ou não da mesma propriedade.

Culioli (1999), em seu texto “*As formas de se qualificar*”, explica que embora um qualificativo apareça como resultado dessa operação, qualificar não se encerra em acrescentar um qualificativo. Essa é a noção de qualificar para o teórico.

A Operação de Quantificação marca uma ocorrência que atualiza uma noção; é chamada também de extração. Após a extração, ativa-se o Qlt e garante que uma dada ocorrência X não se trate de qualquer ocorrência, sendo dotada de propriedades que a estabilizam. Essa operacionalidade pode se dar de modo simultâneo ou não; dependerá muito da construção do enunciado por parte do sujeito enunciativo.

Essas operações é que nos possibilitam construir uma ocorrência representativa, a qual servem de base locacional para as demais ocorrências quando possuem características da ocorrência representativa ou não. De acordo com Valentin (1998), sem identificação, não se poderia construir representação e, conseqüentemente, não haveria termos a localizar relativamente a um sistema referencial e, conseqüentemente, não haveria construção e estabilização existencial de ocorrências linguísticas, pois toda noção, seja ela lexical, gramatical ou predicativa, se estrutura por meio de agregadas ocorrências que são identificadas por um determinado Tipo.

Analisando as funcionalidades dessas duas marcas de operações (Qnt e Qlt), vemos que ambas possuem contribuições para se refletir acerca da construção do processo qualitativo, por exemplo, mas não é por si só suficiente para explicar todos os fenômenos enunciativos.

---

<sup>36</sup> No original: QNT e QLT aident à formuler des procedures de resolution de problemes, ils permettent de traiter du complexe. (CULIOLI, 1999, p. 89).

Ainda considerando a existência dessas duas operações, vemos que há quatro combinações possíveis delas, de uma forma que um se prepondera sobre o outro ou, então, por vezes, encontram-se numa operação equiparada. Culioli (1990) afirma que: “Em outras palavras, são valores distintos, num par há sempre um com preponderância de relação ou valores equiparados.”<sup>37</sup> (*Ibidem*, p. 116). Os pares se dividem em:

***Qnt***: Quantitativo

***Qlt***: Qualitativo

***Qnt (Qlt)***: Quantitativo preponderando em relação ao Qualitativo

***(Qnt)Qlt***: Qualitativo preponderando em relação ao Quantitativo

***(Qnt)(Qlt) ou Qnt Qlt***: Quantitativo equiparado em relação ao Qualitativo

O uso dos parênteses, conforme a teoria, assinala a não-preponderância daquele elemento do par no enunciado. Exemplo: noção de */Eleitor/*.

• *Um Eleitor falou alto. O Eleitor deu-me uma rosa de presente. Essa pessoa era educada e simpática.*

|  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| (14) Um Eleitor falou alto                 | <b><i>Qnt</i></b> <b><i>(Qlt)</i></b> |
| (15) O Eleitor deu-me uma rosa de presente | <b><i>(Qnt)</i></b> <b><i>Qlt</i></b> |
| (16) Essa pessoa era educada e simpática   | <b><i>(Qnt)</i></b> <b><i>Qlt</i></b> |

Em (14), a quantificação marca a passagem de uma ocorrência para atualização de outra ocorrência. A noção de *eleitor* é atualizada sem qualquer qualificação que especifique esse *eleitor*; por isso, o *Qlt* vem entre parênteses. No exemplo (15), não há por que pensarmos na existência de outro *eleitor*; esse *eleitor* se identifica com aquele que foi extraído num pré-construído, ou seja, o que entregou uma rosa de presente a alguém. Assim, temos a identificação de um *eleitor* já extraído da noção entre outros *eleitores*, mas que mantém a mesma noção referencial. Dessa forma, o *Qlt* marca a que *pessoa* refere-se o *eleitor*. No caso do *Qlt* (16), houve a substituição de um novo termo para *Eleitor*, no caso, *pessoa* que é incluso no domínio nocional pelo cotexto e contexto linguístico; nesse caso, há de certa forma

---

<sup>37</sup> No original: Em d’autres termes, on a soit une valeur distinguée, soit un couple avec relation de prépondérance, soit un couple avec relation d’équipondérance. (CULIOLI, 1990, p. 116)

uma preponderância do Qlt na medida em que há uma reidentificação da ocorrência *eleitor*. Na teoria de Culioli, houve uma flechagem<sup>38</sup>.

Outra perspectiva sobre o qualitativo em questão, temos o que Milner (1978), em sua obra, intitulada por “*De la syntaxe à l’interprétation: Quantités, insultes, exclamations*”, nomeia de “*Le système qualitatif*”. Nas palavras do autor:

Deve estar claro que os diversos elementos da língua se diferenciam pela maneira com o qual eles podem manter uma referência atual. Notadamente, sabemos que a diferença entre substantivo e pronome – que os dois podem designar um indivíduo preciso – sendo que o segundo, enquanto referencial, não é referencialmente autônomo.<sup>39</sup> (*Ibidem*, p. 198).

Sobre a citação acima, Milner (1978, p. 199) explica-nos o seguinte exemplo: *le livre est beau* = “*O livro é agradável/satisfatório*”. O autor diz que essa frase é linguisticamente e pragmaticamente interpretável, porque na frase, a grosso modo, temos: *o livro é bom*; essa é uma leitura genérica, mesmo que tratemos de qualquer livro ou de um livro específico, ainda que *livro* faça parte de uma classe a serem bem definidos. Essa frase é diferente do caso: “*Ele é bom*”, que configura uma leitura específica, embora não esteja dentro das mesmas condições de “*o livro é bom*”; é, pois, interpretável, porque não podemos afirmar genericamente que se trate de um elemento só. Para o autor, é preciso de uma licença referencial. A noção de referência (elemento *a* que se refere à *b*), para os estudos de Milner, é diferente dos de Culioli.

Em uma comparação ao que Culioli defende sobre a operação de qualificação (Qlt) e Milner sobre o assunto *Os nomes Qualitativos* dentro do *Sistema Qualitativo*, vimos que, no primeiro, a qualificação se dá por meio de operações referentes ao enunciador e ocorrem dependendo da organização do enunciado; no segundo, um elemento sozinho não marca o enunciado, a sintaxe; ou seja, a estrutura interfere no sentido. A posição dos nomes, segundo

---

<sup>38</sup> Flechagem (*francês: fléchage*) na ótica de Culioli é uma Operação de Determinação que está no âmbito da operação de quantificação e que se manifesta após uma extração. Nas palavras de Aguilar (2007): “Resulta sempre em uma oposição entre o conjunto e o resto da classe. Tomemos como exemplos: “o gato é um animal que tem ‘sete vidas’” (é um animal, tirado da classe dos animais e possui a especificidade de ter “sete vidas”, diferente do restante dos animais); “o livro é um companheiro necessário para qualquer viagem” (é um livro, tirado da classe dos livros que inclui, por exemplo, um livro de ponto, mas que possui a especificidade de ser necessário na ocasião de uma viagem): percorremos um conjunto para realçar um elemento, seja particular, significativo ou típico. A partir de um índice em direção do genérico, qualificamos a relação predicativa em questão.” (AGUILAR, 2007, p. 47).

<sup>39</sup> No original: Doit être clair que les divers éléments de la langue se différencient par la manière dont ils peuvent dits détenir une référence actuelle. Notamment, on sait que la différence entre nom et pronom – qui, tous deux, peuvent designer un individu précis – tient au fait que le second, tout em étant référentiel, n’est pas référentiellement *autonome*. (MILNER, 1978, p.198).

Milner, é decisiva na compreensão, porque ela altera consideravelmente o significado. Os estudos de ambos, Milner e Culioli, consideram o sentido dependente de marcas deixadas no enunciado pelo enunciador e nenhum elemento é independente de outro. Não são autônomos, pois dependem de uma sucessão linear.

Milner diz que os *Nomes de Qualidade* possuem uma solidariedade semântica e que um adjetivo pode ser referencialmente autônomo, ainda que ele mesmo não tenha uma referência individual. Comparando à teoria de Culioli, notamos que há certa semelhança porque, para este, nenhum elemento tem sentido pré-existente; embora a noção de alguma coisa seja anterior ao léxico, as palavras por si só não possuem unicidade semânticas.

O citado autor considera *Nomes de Qualidade* qualquer elemento que qualifique. No inglês, é levando em consideração a sequência; no francês, é a referência. Exemplo do caso genitivo do inglês: *John's father's sister's house* (A casa da irmã do pai de Jonh). Nesse exemplo, a qualificação se dá no adjunto adnominal *da irmã e de Jonh*.

Vejamos alguns exemplos do francês apresentados por Milner (1978): a) *Um petit imbécile de chauffeur* (Um pequeno imbecil do motorista); b) *Pierre est un imbécile ennuyeux* (Pierre é um imbecil chato); c) *Pierre est un imbécile ennuyeux* (Pierre é um imbecil muito chato) d) *quel affreux salaud!* (Que algema folgada!); e) *ce pauvre crétin de Pierre!*<sup>40</sup> (O pobre cretino do Pierre).

Na sequência acima, a qualificação se dá respectivamente em: *imbecil do motorista, imbecil chato, imbecil muito chato, algema folgada, cretino do Pierre*. Vimos que os processos de qualificação, os nomes de qualidade, se dão de diversas formas. Milner (1978) chama essas posições dos adjetivos de *Groupes adjectifs*.

Em algumas gramáticas normativas, o trabalho com a manipulação dos enunciados e os valores de sentido que o adjetivo ganha é pouco ou não é abordado na sua essência, o que pode acarretar, por exemplo, na frase: *Pierre est un imbécile très ennuyeux* (Pierre é um imbecil muito chato) um aluno considerar que *très* (muito) nada interfere no sentido do adjetivo *ennuyeux*, que o verbo *est* (ser – é) nada atribui para o adjetivo mais à frente, porque o estudo é, via de regra, separado em blocos; em vista disso, os sintagmas não “conversam” e o estudo se caracteriza como mais categorizador, quando poderia e “deveria” ser mais reflexivo, assim como nos orienta os PCNs (1998) de Língua Portuguesa.

---

<sup>40</sup> Todos os exemplos em francês foram extraídos do livro “*De la syntaxe à l’interprétation: Quantités, insultes, exclamations*” de Milner (1987, p. 205 e 207).

Sintetizando essa seção, Culioli resume que “qualificar é desencadear uma cadeia complexa de operações, e não se contentar a adicionar um qualificativo.”<sup>41</sup> (CULIOLI, 1999, p. 84).

Verificaremos outra categoria teórica que contribui para construção do enunciado, as modalidades.

### 1.5 Modalidades

A modalidade para TOPE consiste na construção de marcadores observáveis. Os valores modais se dão em um enunciado pré-construído que são agenciados conforme o sujeito enunciado articula. Culioli (1990) já define o enunciado como um agenciamento de marcadores de operações abstratas. Dessa forma, todo e qualquer enunciado é caracterizado por um valor modal (tal como por um valor temporal-aspectual), uma vez que todo enunciado está situado em relação a uma situação de enunciação que é definida com relação a um sujeito enunciator ( $S_0$ ) e a um tempo enunciativo ( $T_0$ )<sup>42</sup>.

Culioli (1990) contribui explicando que, para a Teoria das Operações enunciativas, as modalidades são agrupadas em quatro grupos:

**Grupo I:** *Abrange as modalidades assertivas* (afirmativas e negativas), interrogativas e injuntivas. As assertivas revelam o conhecimento do enunciador a respeito de determinado assunto. Nas interrogativas, o enunciador não se compromete com a validação positiva ou negativa e transfere para o coenunciador a decisão de validar o enunciado; exemplo (17): *O eleitor é honesto / O eleitor não é honesto*. E, nas injuntivas, Culioli as considera como antiasserções, pois os enunciados são da ordem ao apelo, desejos, pedidos e sugestões. O autor vê que esses possuem uma relação forte com os do grupo IV e afirma: trata-se de algo que parece pertencer ao domínio 4, mas eu coloco em 1, uma vez que é o melhor exemplo de uma antiasserção; na asserção, dizemos que tal coisa é ou não é e, na injunção, dizemos “que tal coisa seja ou não seja”. (CULIOLI, 1995).

Observemos o exemplo de um enunciado com a modalidade interrogativa que interferiu no valor da marca adjetival: (18) “*O presidente limpa o vidro sujo do seu carro?*”, em que o enunciador não tem certeza que o presidente limpa o vidro do carro, mas transfere a

---

<sup>41</sup> No original: Qualifier, c’est déclencher une chaîne complexe d’opérations, et non pas se contenter d’adjoindre un qualificatif. (CULIOLI, 1990, p. 84).

<sup>42</sup> Para TOE,  $T_0$  e  $T_2$  são respectivamente: tempo da enunciação (localizador do sujeito no enunciado) e tempo do acontecimento linguístico, que é o resultante.

decisão de confirmação ou não para o coenunciador, no caso, a pessoa para quem ele direciona tal pergunta.

**Grupo II:** *Abrange as modalidades que envolvem, de um lado, o necessário, o possível; do outro, o certo, o provável*, que revela um grau de certeza do sujeito enunciador com o que se diz. Exemplo da modalidade que envolve certeza: (19) “**Certamente** o presidente limpa seu vidro sujo do seu carro”. Aqui, se mostra o grau de certeza do enunciador frente a situação de limpeza do vidro do carro.

**Grupo III:** *Abrange as modalidades de natureza apreciativa que envolvem a avaliação*. A posição do sujeito frente a um ato pode ocorrer quando se faz um juízo de valor acerca de um determinado enunciado já construído e validado através de uma asserção. Veja um exemplo: (20) “*Que o presidente, **homem zeloso** desse, limpa seu vidro sujo do seu carro, é um fato*”. Aqui, o enunciador emite um juízo de valor com relação à figura do presidente, que se valida na asserção: *presidente limpa carro* e a relação com homem zeloso constitui o que o enunciador pensa a mais do presidente, ou seja, um homem limpo com seus pertences.

**Grupo IV:** *Os de natureza intersubjetiva*, que determinam uma relação direta entre o sujeito enunciador e o coenunciador. Abrange o deôntico, desejo, permissão e abre espaço para a modalidade do tipo I, a injunção, onde é bastante comum encontrar essa situação enunciativa. A exemplificar: (21) “**Limpe bem** o vidro do seu carro como o do presidente!”. Nessa situação, além de o sujeito enunciador marcar a subjetividade, parte também para provocar uma mudança na conduta do coenunciador, trazendo um alerta/uma sugestão para quem o ouve ou o lê. Em outras palavras, seria bem perto do seguinte sentido: *Eleitor, limpe bem o vidro do carro, assim como o presidente limpa o dele!*.

A validação da relação predicativa descreve-se por  $\langle a \text{ r } b \rangle \in \text{Sit} (S,T)$  “é o caso”; a não-validação da relação predicativa  $\langle a \text{ r } b \rangle \notin \text{Sit} (S,T)$  “não é o caso”.<sup>43</sup> Lembrando que, para Culioli, essas modalidades não agem isoladamente, pois suas relações são elásticas, podendo um enunciado apresentar mais de uma modalidade e de formas variadas.

Na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas Enunciativas, Campos (1997) afirma que modalidade é, portanto, uma categoria que caracteriza todo e qualquer enunciado, e a análise dos valores modais deverá incidir sobre conceitos que, naquelas definições, correspondem à “representação”, “aquilo que diz”, “reagir”, “juízo”, “atitude” e, mais especificadamente, “constatar”, “apreciar” e “desejar”. Em síntese e corroborando com as

---

<sup>43</sup> Essa noção já foi apresentada e explicada em outra seção. Rever páginas 26 e 38.

ideias de De Vogüé (2009), “o propósito do estudo da linguagem é a de descobrir os valores e as estruturas, não é teorizar.” (DE VOGÜÉ, 2009, p. 3).

Após todas essas reflexões acerca da Teoria das Operações Enunciativas de Culioli, no capítulo que segue, faremos um breve estudo em gramáticas tradicionais e pela linguística de uma forma geral, mostrando como cada uma das abordagens explora o assunto pilar desse estudo – o adjetivo.

## 2 O TRATAMENTO DO ADJETIVO NA PERSPECTIVA NORMATIVA E LINGUÍSTICA

Apresentaremos e discutiremos, neste capítulo, a ótica do adjetivo em gramáticas de perspectiva normativa e de perspectiva linguística. Como suporte para discussão, trouxemos as gramáticas de Cunha e Cintra, de Bechara e a de usos de Neves e as gramáticas de Perini e de Castilho. As abordagens são de gramáticas brasileiras e a finalidade de apresentar suas visões se deve pelo fato de o aluno estudar os conteúdos gramaticais durante sua vida escolar e, estudando-os, faz uso deles.

### 2.1 Adjetivo sob a abordagem da Gramática Normativa

A gramática de abordagem normativa tem raízes de natureza identificatória e classificatória dos fenômenos linguísticos. A gramática normativa preocupa-se com a função classificativa e subcategorizadora ou, por vezes, com uma análise voltada para nomenclatura das classes gramaticais.

Há convergências e divergências de gramáticas no que tange às definições e exemplificações, embora os pontos convergentes sobressaiam-se mais e sejam os fatores que marcam a gramática normativa como mais “formal” sobre alguns pontos de reflexão sobre a língua portuguesa.

Para Perini e Fulgêncio (2011), a Nomenclatura Gramatical Brasileira, NGB, de certa forma, impôs uma teoria e não apenas uma conceituação, pois, ao libertar o professor da variação de termos para uma mesma análise morfológica ou sintática, o que dificultava o ensino, acabou libertando-o da necessidade de justificar (pelo menos em seu foro íntimo) a análise linguística que o mesmo adotava em sala de aula. Acerca desse pensamento, os autores explanam alguns aspectos sobre a NGB: “[...] A ideia de uma nomenclatura oficial tem pelo menos um mérito, que é o de tentar controlar a proliferação indiscriminada da terminologia gramatical.” (*Ibidem*, p. 267). Os citados autores ainda reforçam sobre essa orientação teórica:

[...] Na época em que foi proposta a NGB, a diversidade era tanta que dificultava transferências de alunos de uma escola para outra: o que um professor chamava de “adjunto adnominal” outro chamava de “adjunto limitativo”, e ainda outros “modificador”, “epítelo” etc. Essas várias denominações não refletiam diferenças de análises, sendo, portanto, simplesmente redundantes. (PERINI; FULGÊNCIO, 2011, p. 267-268).

Pautadas em alguns pontos semelhantes ao do fragmento acima e para situarmos como o Adjetivo é abordado na perspectiva da gramática normativa, de usos e da linguística, apresentaremos algumas considerações teóricas referentes ao tratamento dado a essa classe gramatical por alguns que se consideram como gramáticos e outros como linguistas. São eles, respectivamente: Cunha e Cintra ([1984] 2001), Bechara ([1999] 2015), Neves (2000), Perini (2006) e Castilho (2010).

Verificaremos, a partir de agora, em gramáticas de edições atuais, algumas classificações da marca Adjetivo.

### 2.1.1 Cunha & Cintra

A gramática pesquisada de Cunha e Cintra ([1984] 2001) tem como objetivo fazer a descrição do português atual na forma culta. Apresentam, no prefácio, que “no estudo das classes de palavras, examinou-se a palavra em sua forma e, a seguir, em sua função, de acordo com os princípios da morfossintaxe.” (*Ibidem*, prefácio).

Na visão de Cunha e Cintra ([1984] 2001)<sup>44</sup>, o adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo que serve para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes uma qualidade, o modo de ser, o aspecto ou aparência e estado. Apresenta também a substantivação do adjetivo, que ocorre “sempre que a qualidade referida a um ser, objeto ou noção for concebida como grande independência, o adjetivo que a representa deixará de ser um termo subordinado para tornar-se o termo nuclear do sintagma nominal.” (CUNHA E CINTRA, [1984] 2001, p. 246). Na definição deles, observamos que não destacam a importância do adjetivo no processo de construção de significação dos enunciados.

### 2.1.2 Bechara

O posicionamento de Bechara (2014) no livro intitulado “*Gramáticas contemporâneas do Português*”, em seu capítulo *Para quem se faz uma gramática?*, explica que, para ele, dois conceitos interessam no momento, o da gramática descritiva e o da gramática normativa ou prescritiva, porque, segundo o autor, a primeira mostra como a língua funciona e a segunda como a língua deve funcionar.

---

<sup>44</sup> A gramática consultada foi a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

O autor se posiciona da seguinte forma: “[...] a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva [...] é um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas, e pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas.” (*Ibidem*, p. 20). Podemos constatar que o autor evidencia a importância dessas duas teorias para o ensino de gramática e que a língua tem que ser ensinada na escola; a gramática tem seus méritos e qualidades que, se for um bom linguista, saberá utilizá-la.

Na gramática de Bechara ([1999] 2015, p. 149), o autor considera que sua obra foi elaborada para “colegas de magistério” e a sua preocupação é com uma “científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa.” (*Ibidem*, p. 21-22).

Na obra, a definição para o adjetivo apresenta-se da seguinte forma “é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um *aspecto* do denotado.” ([1999] 2015, p. 150).

Explica também como se classificam os adjetivos:

Pode ser explicação, especialização e especificação [...] Os explicadores destacam e acentuam uma característica inerente do nomeado ou denotado. Os especializadores marcam os limites extensivos ou intensivos pelos quais se considera o determinado, sem isolá-lo nem opô-lo a outros determináveis capazes de caber na mesma denominação. Os especificadores restringem as possibilidades de referência de um signo, ajuntando-lhe notas que não são inerentes a seu significado. (BECHARA, [1999] 2015, p. 150-151).

A gramática de Bechara ([1999] 2015)<sup>45</sup> não apresenta uma reflexão detalhada sobre os tipos de adjetivos; as conceituações e exemplificações são bastantes sucintas. Apesar de ser uma edição revista e atualizada, não mostra as diferenças significativas entre as classificações que ele próprio estabelece.

Ao estabelecer delimitações, não diferencia aquelas que são absolutas das relativas, isto é, que dependem da subjetividade, da situação comunicativa. Na seção de locução adjetiva, conceitua da seguinte maneira: “É a expressão formada de preposição+substantivo ou equivalente com função de adjetivo.” (*Ibidem*, p. 151).

Adiante, apresentamos uma explanação mais ampla, conforme os dois gramáticos, sobre nosso objeto de pesquisa, o adjetivo.

---

<sup>45</sup> A gramática consultada especificadamente foi a *Moderna gramática portuguesa*. 38ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

**Quadro 1:** Exemplificação conceitual da marca adjetival por Bechara e Cunha e Cintra

| <b>GRAMÁTICOS</b>   |   |
|---|---|
| <b>BECHARA ([1999] 2015)</b>  | <b>CUNHA E CINTRA ([1984] 2001)</b>   |
| <p>Explicação das classificações dos adjetivos segundo Bechara:</p> <p>a) delimitadores explicadores: o <i>vasto</i> oceano, as <i>líquidas</i> lágrimas.</p> <p>b) delimitadores especializadores: a vida <i>inteira</i>, o sol <i>matutino</i>.</p> <p>c) delimitadores especificadores (especificação distintiva): castelo <i>medieval</i>, menino <i>louro</i>.</p> <p>Exemplos das locuções adjetivas:</p> <p>a) Homem de coragem = homem <i>corajoso</i><br/> b) Livro sem capa = livro <i>desencapado</i><br/> c) Áureas estátuas = estátuas <i>de ouro</i>*<br/> <i>nuvens plúmbeas</i> = <i>nuvens de chumbo</i>*</p> <p>* O autor explica que na linguagem poética é mais receptivo o emprego do adjetivo que exprime matéria em lugar da locução adjetiva;</p> | <p>Explicação de algumas classificações dos adjetivos segundo Cunha e Cintra:</p> <p>1) <i>Uma qualidade (ou defeito)</i>. Ex: inteligência <i>lúcida</i>; homem <i>perverso</i>.</p> <p>2) <i>Um modo de ser</i>. Ex: pessoa <i>simples</i>; rapaz <i>delicado</i>.</p> <p>3) <i>Aspecto ou aparência</i>. Ex: céu <i>azul</i>; vidro <i>fosco</i>.</p> <p>4) <i>Estado</i>. Ex: casa <i>arruinada</i>; laranjeira <i>florida</i>.</p> |

**Fonte:** Bechara ([1999] 2015, p. 150); Cunha e Cintra ([1984] 2001, p. 247), com adaptações da pesquisadora.

Conforme o exposto, percebemos que a subdivisão feita por Bechara em **a**, **b** e **c** muito se assemelha, em termos de sentido, com as de Cunha e Cintra, principalmente nos tópicos 1, 3 e 4, podendo ser fundidas e reduzidas em apenas uma, já que as noções parecem se mesclar, a exemplo do item **c** de Bechara e o **4** de Cunha e Cintra. Em termos gerais, as classificações dos adjetivos apresentados por Bechara são bastante semelhantes. A maneira como o autor expõe a definição e os exemplos não proporciona reflexão e chega a ser contestável, pois podemos formar o seguinte enunciado: “*O azul oceano me encanta*”. De acordo com Bechara, se encaixaria na classificação de especificadores, quando na verdade estamos explicando uma das cores que o oceano apresenta em tempos de verão, por exemplo.

Dessa forma, não é interessante ocupar-se em definir tipos de classificações, mas proporcionar entendimento ao aluno que lê a gramática, que, dependendo da situação de enunciação, tanto a posição, o valor, a semanticidade e outros aspectos, o adjetivo ganhará ou poderá vir a ganhar em termos de valores referenciais diferentes.

Cunha e Cintra dividem os adjetivos em *qualidade*, *modo de ser*, *aparência* ou *estado*, mas diante dos exemplos expostos não se nota grandes diferenças semânticas entre eles. Se eu digo: “A laranjeira do quintal está *florida* hoje”, temos uma qualidade da laranjeira, ou seja,

uma predicação, que se encaixa na classificação de estado e aparência. As divisões feitas pelos gramáticos se fundem em aspectos semânticos e também não se nota a preocupação com a manipulação de outros enunciados. A maneira como se trabalha o adjetivo, sem levar em conta a transitividade verbal, adjuntos e outras funções gramaticais, deixa à deriva as interferências no valor referencial que o adjetivo possa vir receber.

As noções acerca do adjetivo são muito próximas. Cada autor adota uma nomenclatura própria para se referir aos diferentes tipos de adjetivos, o que pode gerar certa confusão àqueles que consultam as gramáticas, uma vez que é inevitável a pergunta: como entender/classificar determinado adjetivo se existem nomes distintos para se referir a uma mesma propriedade?

A ideia que nos transmite, diante de algumas definições e caracterizações por parte dos gramáticos citados, é a de que “caracterizar” pareça ser mais relevante, o que, para o ensino de Língua Portuguesa, hoje, principalmente após as inserções dos PCNs (1998), comprometem alguns pontos essenciais de funcionamento da língua, como o da significação, por exemplo. No que tange aos objetivos de ensino, os parâmetros orientam os professores a compreenderem, no processo de produção de textos escritos, que o aluno redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:

[...] a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação [...]. (PCNs, 1998, p. 51-52).

Nos PCNs (1998), são apresentados novos olhares para o ensino de Língua Portuguesa, que nos permite a progressão coesa de reflexões sobre a real finalidade e conteúdos do ensino de língua materna. Os parâmetros esperam 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) [...]. (PCNs, 1998, p. 52).

Como pudemos observar, os parâmetros almejam que o ensino de Língua Portuguesa produza reflexivamente compreensões linguísticas capazes de promover no aluno

possibilidades linguísticas diferentes daquelas considerada padrão e/ou tradicional. Inclusive, o material traz exemplos de frases que podem ser trabalhados em sala de aula, de modo que ampliem o repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras<sup>46</sup>.

Abordaremos, em seção seguinte, o adjetivo na Gramática de Usos, de Neves.

## 2.2 Adjetivo sob a abordagem da Linguística

Apresentaremos a abordagem da visão mais notadamente Linguística, que tem como uma de suas preocupações, abordar os fenômenos da língua de maneira reflexiva.

### 2.2.1 Gramática de Usos do Português, de Neves

A Gramática de Usos do Português, de Neves (2000), deu um grande passo nos estudos de Língua Portuguesa ao explicar que a língua em uso vai além do que é previsto nas gramáticas, como a ideia de caracterizar e cristalizar definições dos manuais.

Biasotto-Holmo (2008), acerca dos estudos de Neves (2000), reflete da seguinte forma, “ao distinguir a determinação de unidades lexicais e gramaticais, ao agrupar as classes em classes gramaticais e não apresentar os mecanismos responsáveis por essa aproximação, essa abordagem parte da língua-produto e não da língua em construção” (*Ibidem*, p. 51).

Neves (2000) apresenta sua gramática da seguinte forma:

ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a ‘gramática’ desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. (*Ibidem*, p. 13).

Entendemos que os estudos de Neves se referem a uma gramática que se estende a processos do nível do texto, que incluem os aspectos discursivos e de interação. Comportam também aspectos ligados à sintaxe, a semântica e a pragmática. A *Gramática de Usos do Português* trouxe boas explicações sobre o papel da gramática na organização discursivo-textual. A diretriz central da obra é descrever sistematicamente os usos e inclinar para reflexão. Conforme Neves (2014):

[...] os falantes interagem ativando esses processos: no todo da linguagem, nós falamos, necessariamente, por predicções, fazendo referências (ou

<sup>46</sup> Os exemplos estão nos PCNs (1998, p. 62).

seja, animando as predicções e povoando os eventos), jogando com indefinições, acionando junções, evidenciando modalizações [...]. (*Ibidem*, p. 71).

A autora tem uma preocupação de que as reflexões gramaticais sejam inseridas no âmbito da produção e dos efeitos de sentido, o que é bastante salutar, porque ela entende que, se “fazemos linguagem” e “refletimos sobre essa linguagem”, uma atividade alimenta a outra. Assim, cabe a nós, linguistas, não desperdiçarmos o tempo de ensino de gramática apenas com as lições e, sim, aproveitar o que de real do funcionamento linguístico está implicado no estudo de termos.

No se refere à classe dos adjetivos, Neves (2000, p. 173) explica que “os adjetivos são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo”. Tal atribuição funciona de dois modos: qualificação ou subcategorização. De acordo com Neves (2000), quando o adjetivo assume funções do substantivo, ele passa a aceitar a determinação como também admitir qualificação. A autora propõe uma subclassificação para os adjetivos: **qualificadores** ou **qualificativos** e **classificadores** ou **classificatórios**.

Para Neves (2000), adjetivos qualificadores ou qualificativos indicam para o substantivo que acompanham uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe das propriedades que o definem. Ex.: *Nossa vida SIMPLES era RICA, ALEGRE e SADIA (ANA)*, em que SIMPLES é adjunto adnominal e RICA, ALEGRE e SADIA (*Ibidem*, p. 185) são, sintaticamente, predicativos do sujeito. De acordo com a autora, nos adjetivos classificadores ou classificatórios, os adjetivos colocam o substantivo que o acompanham em uma subclasse, trazendo em si uma indicação objetiva sobre essa subclasse, denominados, portanto, de denominativos e não predicativos, possuindo dessa forma um carácter não-vago. Ex.: *Interessaram-se todas as companhias de indústrias ALIMENTÍCIAS, que entraram com fortes somas (BH)* (*Ibidem*, p. 185).

É importante ressaltarmos que a definição apresentada por Neves tem indicação semântica, mas os exemplos apresentados têm características sintáticas, o que nos leva a perceber uma incongruência na forma da abordagem da marca adjetivo. Embora saibamos que esses aspectos estejam interligados (semântica e sintaxe) no estudo de língua portuguesa, há uma necessidade de estabelecer melhor os critérios de definição e exemplificação, até mesmo para que o aluno ou qualquer outro leitor desse assunto possa vir a entender cada esfera.

No tópico que trata sobre as locuções adjetivas, a autora explica que compreendem a expressões formadas basicamente por: a) preposição **de**, **em** ou **a** + **substantivo** / b)

preposição **sem+substantivo** unidos por hífen, exemplificando da seguinte forma (*Ibidem*, p. 174):

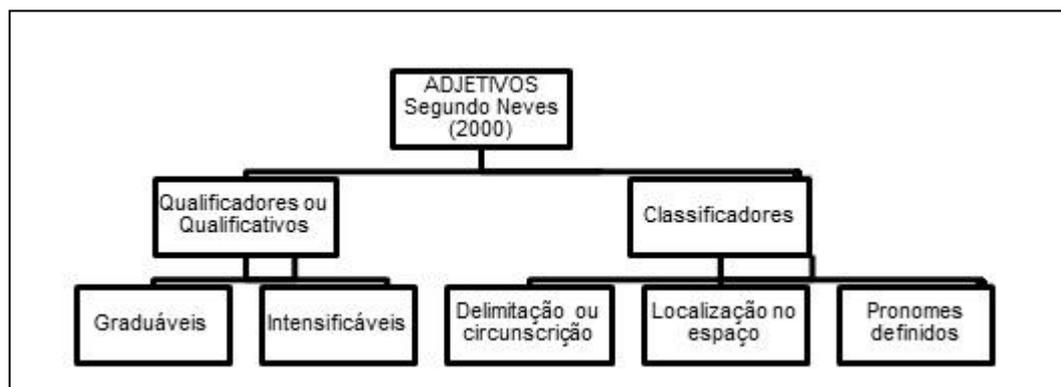
a) *O partido Democrático Social propõe-se: (...) garantir aos trabalhadores o poder aquisitivo dos salários, a liberdade sindical e DE ASSOCIAÇÃO, salário mínimo justo (...).* (AP)

b) *Bife SEM-VERGONHA, cavalo SEM-VERGONHA! (BH)*

*As duas mais cobiçadas ali no Capão de Cedro, duas descobertas dele, educadas no preceito dele... feiosas, SEM-GRAÇA... (CHA)*

A autora faz ainda uma subclassificação da qualificação. Vejamos essas subclassificações no esquema.

**Quadro 2:** Algumas classificações adjetivo segundo Neves (2000)<sup>47</sup>



**Fonte:** Neves (2000) com adaptações da pesquisadora.

Nesse quadro, pudemos identificar que as nomenclaturas de alguns adjetivos se assemelham com as de Bechara e Cunha e Cintra, mas proporciona maiores reflexões porque estende a natureza dos adjetivos nas ocorrências de quando forem graduáveis e intensificáveis.

Nos estudos sobre a marca adjetival, percebemos que os de Neves fazem menção ao adjetivo na condição de qualificador, levando em conta o uso em situações comunicativas diversas. A autora, em seus estudos sobre a classe adjetival, explora as definições de natureza

<sup>47</sup> O esquema acima é apenas umas das classificações de adjetivo por Neves. Há outros conceitos sobre a classe que apresentam o sentido da frase/oração alterado segundo a posição do adjetivo na frase e/ou oração. Para a pesquisa, exploramos apenas as classificações mais genéricas.

normativa, apontando as funções do adjetivo e em seguida classificando-os. Vejamos alguns exemplos de Neves em que apresenta o adjetivo na perspectiva sintática.

**Quadro 3:** Adjetivo na perspectiva sintática segundo Neves (2000)<sup>48</sup>

| <b>GRAMÁTICA DE USOS</b>          |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>NEVES (2000)</b>               |   |
| 1) Adjunto Adnominal              | Ex.: A aplicação <i>local</i> da morfina em análogos <i>sintéticos</i> , diretamente na fibra <i>nervosa</i> , [...]. (FF) <sup>49</sup>  |
| 2) Predicativo do sujeito         | Ex.: Foi ideia dele, que ela aceitou <i>surpresa</i> . (AF)   |
| 3) Predicativo do objeto direto   | Ex.: Percebera a plateia <i>indiferente, fria</i> , quase <i>hostil</i> . (BB)  |
| 4) Predicativo do objeto indireto | Ex.: Só me lembro dele <i>atrapalhado</i> com a aquela criança, [...]. (TGG)  |
| 5) Complemento nominal            | Ex.: Mas o pessoal do Levita tem de investigar a infiltração <i>comunista</i> nessa festa. (AF) (= infiltração de comunistas)   |
| 6) Aposto                         | Ex.: <i>Preta inclinada para mulata</i> , muito <i>bonita</i> , <i>de corpo que faria inveja a qualquer branca</i> , muito <i>alegre</i> , muito <i>inteligente</i> , era viúva de um soldado americano 100% branco, morto num combate da aviação quase no fim da última guerra. (BH) |

**Fonte:** Neves (2000, pp. 180-182) com adaptações da pesquisadora.

As classificações apresentadas pela autora evidenciam que um mesmo adjetivo se comporta de modo diferente conforme a natureza do substantivo e a colocação dos constituintes no sintagma nominal. A posição das marcas ainda é um fator que determina a função do adjetivo e não necessariamente seu valor real na frase com sua explicação no processo de construção deste.

Observamos que Neves se detém, também, em seus exemplos, a denominar os tipos de classificações adjetivais; a diferença é que utiliza exemplos de uso do português em situações comunicativas diversas.

<sup>48</sup> O esquema acima é apenas umas das classificações de adjetivo por Neves do ponto de vista sintático. Na obra há outros conceitos sobre a classe e que o sentido altera segundo sua posição na frase, mas para o estudo, em questão, exploramos apenas as classificações mais genéricas.

<sup>49</sup> As siglas que constam nos exemplos apresentados no quadro fazem parte da Gramática de Usos do Português de Neves (2000, p. 180-182). Representam os falantes que proferiram esses enunciados.

### 2.2.2 Perini

O autor Perini (2014) justifica seus estudos gramaticais destacando que a língua padrão se apreende através da prática, em especial, com a leitura e a escrita, e não através dos estudos gramaticais. Nos estudos de Perini, a gramática deve ser vista no currículo como qualquer outra disciplina científica.

O autor apresenta algumas críticas ao ensino de gramática e, principalmente, ao olhar dado à gramática. Conforme Perini, as gramáticas se preocupam toda hora em dizer como a língua deveria ser e não como ela é; há também um desconforto em sabermos como chegamos a tal “resultado”; também indaga o fato de a gramática não questionar, nunca duvidar e nem fazer perguntas embaraçosas ao aluno.

Em sua gramática, “*Princípios de Linguística Descritiva*” (2006), na apresentação, Perini esclarece que ela tem como foco os estudos gramaticais *stricto sensu*. Dessa forma, deixou de lado os estudos de análise do discurso, pragmática e as relações entre conhecimento da língua e cognição em geral, pois privilegiou a sintaxe, a semântica e as relações entre elas (*Ibidem*).

Sobre o olhar acerca do adjetivo, Perini (2006) reflete sobre as classes e as funções gramaticais da seguinte forma: que funções são relações que existem dentro de uma sentença específica. As classes gramaticais são identificadas fora de contexto; em contrapartida, as funções só se verificam em contexto. Complementa esclarecendo que o sintagma adjetival pode ocorrer como *modificador* ou *predicativo* e apresenta os dois seguintes exemplos: 1 – *Compramos um carro amarelo (modificador)* / 2 – *Esse carro está sujo (predicativo)*<sup>50</sup>. O citado autor explica que o *modificador* e o *predicativo* facilitam a identificação no sintagma nominal. Ele entende que cada forma pertence a uma só classe e que, muitas vezes, o gramático, quando percebe uma inadequação doutrinária tradicional, procura uma saída na explicação de fatores contextuais. Perini (2006) não faz conjecturas sobre a locução adjetiva na obra do ano citado.

---

<sup>50</sup> Exemplos extraídos na íntegra, conforme Perini (2006, p. 139).

### 2.2.3 Castilho

Castilho propõe uma gramática de caráter mais acadêmico. *A Nova Gramática do Português Brasileiro* (2010) insere-se no quadro da teoria multissistêmica que, para o gramático, “tem um forte conteúdo funcionalista-cognitivista.” (CASTILHO, 2010, p. 32). Sobre a noção adjetival, o autor observa que “a ordem de colocação dos adjetivos em relação ao substantivo permite identificar duas grandes classes semânticas, a dos adjetivos predicativos, de ordem livre, e a dos não predicativos, de ordem mais fixa.” (*Ibidem*, p. 523).

Castilho (2010) apresenta inúmeras classificações e subclassificações em que o comportamento do adjetivo pode se agrupar<sup>51</sup>. Para ele, a sintaxe do adjetivo tem as seguintes propriedades sintáticas:

- a) Funciona como adjunto adnominal, no interior do sintagma nominal.
- b) Funciona como núcleo de minissentença, no interior do sintagma verbal.
- c) Funciona como adjunto adsentencial, fora da sentença.
- d) Dispõe de propriedades de transitividade, concordância, colocação.

Em relação à semântica dos adjetivos, partem de três grandes processos de predicação adjetival:

- a) Emissão de um juízo sobre o valor de verdade de classe-escopo;
- b) Modificação da extensão dos indivíduos designados pela classe-escopo;
- c) Modificação das propriedades intencionais da classe-escopo.

Castilho (2010) ainda subdivide os adjetivos em modalizadores, qualificadores e quantificadores (a explicar mais abaixo no quadro). Observamos que, nos estudos gramaticais, refletir sobre língua e linguagem é bastante importante, porque devemos considerar o papel das marcas gramaticais engendradas com outras no contexto linguístico. Em algumas passagens das gramáticas apresentadas, percebe-se que as observações acerca da língua na perspectiva enunciativa são praticamente deixadas de lado, tomando com relevante, em muitos casos, apenas estudos da língua em frases já prontas ou pré-estabelecidas pela LP;

---

<sup>51</sup> Conforme Castilho (2010, p. 523). O autor apresenta exaustivamente muitos exemplos de cada uma dessas classificações e subclassificações. Optamos por não trazê-las para o texto por julgarmos que a natureza do trabalho não se detém apenas nesse aspecto.

em outras palavras, sentimos a necessidade de se explorar a língua numa situação formal e informal para o uso em sala de aula.

Tomando como parâmetro os pressupostos teóricos gramaticais de Perini, Castilho é o gramático que mais se preocupa em apresentar exemplos que vão além dos moldes tradicionais de conceituação e exemplificação. Não intitula o adjetivo de locução adjetiva, mas fala em “subdivisão dos Adjetivos” e apresenta o adjetivo como *propriedade predicativa, em grau, pós e pré-nominal, de comutabilidade com uma paráfrase nominal, ligados por verbos copulativos* e outras mais subclassificações.

Observemos a classificação dos adjetivos, conforme as concepções teóricas dos dois linguistas.

**Quadro 4:** Exemplificação conceitual da marca adjetival por Perini (2006) e Castilho (2010)

| <b>LINGUISTAS</b>   |   |
|---|---|
| <b>PERINI (2006)</b>  | <b>CASTILHO (2010)</b>  |
| <p>As palavras que podem ser núcleos ou modificadores constituem uma classe, distinta das que só podem ser núcleos e das que podem ser só modificadores. Na oração: <i>Meu <b>amigo</b> vai telefonar às oito horas.</i> E na oração: <i>Eu sempre prefiro consultar um médico <b>amigo</b>.</i> Para o autor, a palavra <i>amigo</i> pode desempenhar mais de uma função.</p> <p>Já a palavra como <i>mesa</i>, por exemplo, tem um potencial funcional diferente da palavra <i>estomacal</i>. Considera, pois, que <i>mesa</i> pode funcionar como núcleo de SN e <i>estomacal</i> pode funcionar como modificador, mas não núcleo. Segundo Perini, as palavras que podem ser núcleos ou modificadores constituem uma classe distinta das que só podem ser núcleos e das que podem ser modificadores.</p> | <p>Além da posição do Adjetivo, Castilho também explana sobre a semântica dessa categoria. Este autor apresenta três subcategorias para os Adjetivos predicativos e outras três para os verificadores, e ainda acrescenta uma nova categoria, a dos Adjetivos dêiticos.</p> <p>Os Adjetivos predicativos estão subdivididos em:</p> <p>a) <i>Adjetivos modalizadores</i>: verbalizam um juízo emitido sobre o conteúdo do substantivo.<br/>Ex: <i>A causa <b>real</b> da crise política são as elites.</i></p> <p>b) <i>Adjetivos qualificadores</i>: afetam propriedades intencionais do substantivo.<br/>Ex: <i>Janelas <b>largas</b>.</i></p> <p>c) <i>Adjetivos quantificadores</i>: afetam a extensão do substantivo.<sup>52</sup><br/>Ex: <i>Lá está com sua cerveja <b>habitual</b>.</i></p> |

**Fonte:** Perini (2006, p. 140) e Castilho (2010, p. 523) com adaptações da pesquisadora.

<sup>52</sup> Conforme Castilho (2010, p. 523).

Nesses exemplos, evidenciados no quadro 4 acima, podemos ver algumas diferenças. Perini (2006) entende que cada palavra de cada classe gramatical não pode pertencer a mais de um potencial funcional. Classe que Perini se refere é em termos paradigmáticos e a função, para ele, é sintagmática. Os exemplos que trouxemos de Castilho (2010) reforçam aspectos mais semânticos, embora o autor trabalhe o Adjetivo nas esferas de *descrição do núcleo adjetival, semântica do Adjetivo, Adjetivo no texto*.

Seguindo uma vertente mais pedagógica, Castilho e Elias (2012) elaboraram uma Gramática adaptada à Gramática do Português Brasileiro de Castilho, denominada por eles de “Pequena Gramática do Português Brasileiro”. Nela, observamos aspectos mais didáticos e escolares. Na apresentação da gramática, Castilho e Elias (2012) informa-nos que ela não seria uma gramática tradicional, muito menos engessada.

Registram o seguinte:

Não oferecemos aqui, como é usual nos manuais de língua portuguesa, respostas a perguntas que os alunos não formularam. No lugar disso, invertemos o jogo, começando pela formulação das perguntas, para as quais juntas buscamos as repostas. (*Ibidem*, p. 14).

Os autores trazem basicamente o que a proposta da Gramática do Português Brasileiro de Castilho aborda e mostram-nos que os autores fazem um grande recorte em termos conteudísticos, intercalando com exercícios que, de acordo com os autores, atingirão o objetivo de raciocinar, pensar, analisar e revelar o conhecimento que temos sobre a nossa língua. No caso, o público-alvo do livro, conforme Castilho e Elias (2012), seriam alunos de Letras e Pedagogia, alunos do ensino médio e todo brasileiro que queira refletir sobre a língua que falamos.

No decorrer da Gramática, na parte de conteúdo sobre o adjetivo, são apresentadas algumas atividades relacionadas ao assunto. Ele define o que seria adjetivo, apresenta exemplos e traz em seguida um pequeno exercício em que solicita ao aluno diante do enunciado: “*Leve um ‘oscarizável’ para dentro de casa*”, procurar textos de fontes variadas com outros exemplos de Adjetivos criados por derivação formada por {-vel}.

Em outro momento, Castilho e Elias (2012) apresentam a distinção de adjetivos predicativos e não-predicativos, e as propriedades gramaticais, semânticas e textuais do adjetivo, e traz mais um exercício, que pede ao aluno que explique, diante de cinco enunciados, quais são os intransitivos e os monotransitivos. Por fim, apresentam um exercício que traz três textos, do gênero notícia de jornal, e pede ao aluno que marque os adjetivos

localizados nos textos e também suas propriedades semânticas. Dessa forma, Castilho e Elias (2012) projetam a Gramática, intercalando conteúdos e exercícios.

Entendemos que a ideia de supressão de algumas informações sobre definições, classificações e outras abrangências, até mesmo em exercícios da marca adjetival, se dá devido à proposta inicial do livro, que é sumariamente oportunizar conhecimentos que os alunos já sabem, porém, com um olhar mais direcionado e focalizado na descoberta de conhecimentos dos alunos que ainda não foram desfrutados ou que levarão à pergunta.

Observamos que tanto Perini (2006) quanto Castilho (2010; 2012), embora com abordagens diferentes, entendem que a posição do Adjetivo em relação ao seu valor referencial é o que proporciona a elevação do Adjetivo para algum “estado da língua”, o que continua o reforço à tese de classificatória que as gramáticas de cunho normativo possuem.

Perini (2006) explica-nos que determinados adjetivos só funcionam como núcleos e outros como modificadores. Compreendemos que, diante da perspectiva linguística estudada pelo autor, não há como tipificar, dessa forma, os que possuem natureza primordialmente de um núcleo de SN, pois o adjetivo, por exemplo, em situações como: “Fulano ficou na festa como uma *mesa*”, temos aqui a função adjetival que modifica o sentido da figura de fulano e que “foge” à afirmação do autor. Já com a palavra *estomacal*, concorda-se com Perini, pois não se compreende situações em que a referida palavra atue como núcleo de um SN (*Ibidem*, 2006).

Com base nos conceitos vistos nessa seção, apresentamos a classe adjetivo nas gramáticas. Para comprovarmos que nos livros didáticos as abordagens dadas aos adjetivos seguem, em sua maioria, princípios conceituais e classificatórios da gramática normativa, voltadas para a relação de normatização do adjetivo no contexto de ensino, retiramos alguns exemplos referentes a essa questão. As autoras Tavares e Brugnerott (2012), da coleção do livro didático “Vontade de saber português”, no livro do 6º ano, caracterizam o adjetivo como “palavras que modificam os substantivos, dando-lhes características, atribuindo-lhes um estado ou uma qualidade” (2012, p. 109). Sobre esse conceito, observamos que há uma preocupação com conceitos de metalinguagem em detrimento de abordagens epilinguísticas que são também responsáveis pela produção de sentidos, situação essa que ocasiona um descompasso entre o que se ensina e o que o aluno de fato venha a compreender em situações fora da sala de aula.

O livro didático cumpre seu papel, o enfoque ao ensino formal, mas se levarmos em conta que a construção de sentido deveria também ser estudada voltamos ao ponto de que há

uma ênfase nas definições e na metalinguagem. Rezende (2006b) faz-nos refletir sobre esse assunto quando nos diz:

[...] o importante não é o valor polarizado que podemos atribuir a uma construção gramatical, mas o mecanismo de montagem e desmontagem por meio do qual podemos mostrar o modo como a experiência dos sujeitos com as noções envolvidas (empírico) pode influenciar na variação do valor final atribuído. O que devemos destacar é a forma da construção do valor, o seu caminho, e não o valor em si. (REZENDE, 2006b, p. 19-20 apud VALENTIM, 2014, p. 49).

Com base na citação, analisamos que a autora focaliza a construção do valor e seu caminho nos estudos de gramática e, sobre isso, propusemos refletir sob o estudo da marca adjetivo no livro didático na seção que se segue.

### **2.3 A abordagem do Adjetivo em um livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano**

O livro didático de Língua Portuguesa compõe um dos materiais de apoio ao professor e ao aluno em sala de aula. No âmbito público, é distribuído gratuitamente e é obrigação da escola adquirir os exemplares para cada aluno. É um manual que apresenta aspectos de ordem linguística e que tem um papel bastante relevante nas relações de ensino/aprendizagem. Desde meados de 1993, o MEC (Ministério da Educação) estabeleceu uma comissão que definiu os critérios de avaliação de livros didáticos, mas, somente a partir de 1996, é que o Ministério da Educação passou a subordinar a compra dos livros didáticos ao Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD).

A proposta dada ao livro didático de Língua Portuguesa, após esse novo olhar, deixou de privilegiar mais a representação do signo, no sentido clássico dos termos ou somente informações sobre a língua, e passou a acompanhar as novas exigências educacionais e principalmente, focalizou em um melhor padrão de qualidade do manual que é utilizado em sala de aula. No caso específico da área de Língua Portuguesa, as exigências concentravam-se em um livro didático de qualidade mais exigente, que se pautasse bem mais no caráter reflexivo de língua materna, ou seja, na mudança de paradigmas.

Por muito tempo, o livro didático tem despertado a atenção de pesquisadores e de educadores que se preocupam com o ensino/aprendizagem. No século XXI, tem-se observado um esforço das políticas educacionais de ensino em se considerar um método cuja essência consista no estudo dos conteúdos gramaticais com base nas reais condições de utilização da

língua, ou seja, vinculado às práticas efetivas de linguagem. Considerando essa perspectiva, em meados do ano de 1997, surge a necessidade de elaborar um documento que apresentasse os conteúdos e as abordagens de ensino mais relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, o que viriam a ser mais adiante os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs).

Esse documento educacional é um exemplo dessas políticas educacionais de ensino. Publicados em meados de 1998, os PCNs se caracterizam por ser um material cujo objetivo consiste em direcionar o trabalho docente e, assim, manter uma qualidade para o ensino. Os PCNs foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto em conjunto com a Secretaria de Educação Fundamental e foram divididos em ciclos, que, segundo o próprio documento, expressa que os Parâmetros foram elaborados para:

[...] respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania [...]. (PCNs, 1998, p. 5).

Compreendemos, portanto, com relação ao livro didático, que as abordagens dadas aos adjetivos seguem, em sua maioria, princípios conceituais e classificatórios da gramática normativa. Voltadas para a relação de normatização do adjetivo no contexto de ensino, apresentamos alguns exemplos referentes a essa questão. Analisamos o livro didático do 6º ano, um dos anos trabalhados em nosso *corpus* da escola, *locus* da pesquisa, e levamos em conta que é o ano em que o conteúdo adjetivo é trabalhado com mais veemência, uma vez que os conteúdos em livros didáticos são diluídos e divididos normalmente por séries em uma sequenciação. Essa prévia análise não tem caráter julgatório.

A ideia era que visualizássemos quais conhecimentos os alunos estariam tendo contato sobre o adjetivo e também entender se há alguma relação dos assuntos abordados com o teor das suas produções de texto. O livro é da coleção “Português Linguagens”, da editora Saraiva, dos autores Cereja e Magalhães (2012), que apresentam em seu bojo assuntos relacionados ao conteúdo adjetivo em 51 páginas.

O capítulo inicia com um exercício de três questões subjetivas com proposições *a*, *b*, *c* e *d*, que, em termos gerais, solicita ao aluno que descreva uma imagem. Vejamos:

Figura 6: Exercício 1

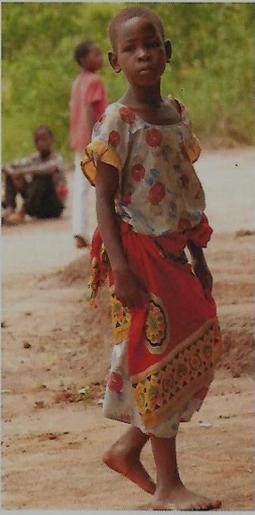
**A língua em foco**

▶ **O ADJETIVO**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Observe a foto ao lado, de Inês Calixto.

1. Observe os elementos que compõem a foto.
  - a) Que tipo de lugar pode ser esse?
  - b) Como é esse lugar? Descreva-o.
  - c) Como está o dia: claro, escuro ou chuvoso?
  - d) Quem você acha que são os meninos ao fundo da foto?
2. Observe a menina.
  - a) O que ela está fazendo?
  - b) Como ela está vestida?
  - c) Como são os cabelos dela?
  - d) Pela expressão da menina, como você imagina que ela esteja?
    - eufórica
    - triste
    - pensativa
3. A menina da foto vive em Moçambique, na África, num distrito da Zâmbesia chamado Gilé. Nesse país, também se fala português. Você acha que a menina tem uma vida diferente da sua? Por quê?



Fonte: Tavares e Brugnerotto (2012, p. 106), obra: Vontade de saber português, 6º ano.

Observando a sequência de perguntas, percebemos que todas as três questões remetem ao aluno para classificar o adjetivo de forma unicamente identificatória, tendo como base a imagem ao lado. Vê-se uma proposta de atividades em que não se leva em conta os valores referenciais oriundos do adjetivo. Se levarmos em conta a proposta de “construir conceitos”, como apresentada no título do exercício, percebemos uma clara divergência na finalidade.

Em seguida, na mesma página, os autores do livro conceituam o que seja adjetivo, dizendo o seguinte:

Figura 7: Exercício 2

**CONCEITUANDO**

Ao responder às questões anteriores, você certamente empregou palavras que, na língua, desempenham o importante papel de caracterizar os seres. Esse tipo de palavra chama-se **adjetivo**. Enquanto o substantivo é a palavra que nomeia os seres, o adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, indicando tamanho, cor, tipo, beleza, defeitos, qualidades, enfim, as características do substantivo. Assim, as palavras que você usou para indicar características relacionadas à menina, como a cor de suas vestimentas (roupas *coloridas*, vestido *comprido*, flores *vermelhas*, etc.), os seus cabelos (*curtos*, *crespos*, *escuros*), a sua expressão (*pensativa*), são adjetivos.

As palavras que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas características, são chamadas de **adjetivos**.

106

Fonte: Tavares e Brugnerotto (2012, p. 106), obra: Vontade de saber português, 6º ano.

Vimos que há uma retomada classificatória do adjetivo como nas reflexões da gramática normativa.

Mais adiante, apresentam situações de adjetivos pátrios com exemplos. Dividem em tópicos o capítulo, que denomina um de “Na construção do texto”, utilizando uma charge de *Adão Iturrusgarai*, em que o autor extrai perguntas referentes ao teor das imagens em quatro questões com proposições *a*, *b*, *c* e *d*. Nas duas primeiras, os autores fazem perguntas relacionadas ao sentido da charge. Observemos:

**Figura 8:** Exercício 3

3. No 1º balão, Tita diz: “Olha! Vou querer ele curto!...”. A palavra **ele** se refere a um substantivo que não foi mencionado na tira. Com base no contexto, responda: Qual é esse substantivo?

4. No 1º balão e nos dois seguintes, Tita emprega vários adjetivos.

a) Quais adjetivos ou locuções adjetivas são utilizados exclusivamente para caracterizar o substantivo não mencionado?

b) Na locução **adjetiva com leves reflexos acobreados**, que adjetivos caracterizam o substantivo **reflexos**?

c) Considerando o “sonho” de Tita, responda: Por que, na sua opinião, ela precisou empregar tantos adjetivos?

5. Troque ideias com os **colegas**. Em que situações da nossa vida normalmente empregamos muitos adjetivos nos enunciados **que produzimos**?

110

**Para que servem os adjetivos?**

Os adjetivos modificam os nomes, atribuindo-lhes características. Da mesma forma que os substantivos, os adjetivos contribuem para organizar o mundo em que vivemos. Assim, distinguimos uma fruta **doce** de uma **azedada**, um peixe **grande** de um **pequeno** por meio do adjetivo.

Os adjetivos também servem para exprimir nossas impressões e sentimentos diante das coisas e das pessoas. Por exemplo, dizemos paisagem **agradável**, pessoa **delicada**, quadro **bonito**, comida **deliciosa**, experiência **inesquecível**, etc.

**Fonte:** Tavares e Brugnerotto (2012, p. 110), obra: *Vontade de saber português*, 6º ano.

Partindo da quarta questão adiante, notamos que os autores articulam exercícios voltados para a identificação dos adjetivos que apareciam em uma charge registrada nesse mesmo exercício. Quando se parte para a letra “c” da quarta questão, notamos uma preocupação com o sentido e o valor do adjetivo no texto. A quinta questão já tem um caráter mais reflexivo, pois propõe ao aluno que percorra dos aspectos linguísticos para a construção de sentido.

Mais adiante, o livro trabalha um tópico intitulado por “Semântica e Discurso” e, nele, apresenta imagens e faz algumas perguntas sobre Adjetivo e locuções adjetivas, mas é nas quinta e sexta questões que identificamos que os autores exploram o estudo do adjetivo de forma mais reflexiva que as demais. Apresentamos esses tipos de perguntas.

**Figura 9:** Exercício 4

5. Você viu, nesses cartuns, uma situação concreta de emprego de adjetivos e locuções adjetivas. Conclua: Qual é o papel dos adjetivos e locuções adjetivas na língua?

6. Refaça as frases a seguir, substituindo o adjetivo **bela** por outro de sentido mais específico.

- Minha mãe fez uma **bela** macarronada hoje.
- Essa é a mais **bela** canção que já ouvi.
- Ele obteve uma **bela** nota na redação.
- Daiane dos Santos fez uma **bela** apresentação de ginástica e obteve a nota máxima.
- Não se preocupe! Um **belo** dia ele vem visitá-la.

111

**Fonte:** Tavares e Brugnerotto (2012, p. 111), obra: *Vontade de saber português*, 6º ano.

Considerando a natureza da nossa pesquisa e refletindo acerca da proposta do livro didático, analisamos que muitos dos exercícios e das conceituações comungam com as ideias dos gramáticos citados na seção 2 desta Dissertação: *Adjetivo sob a abordagem da Gramática Normativa* e que permanece uma preferência pela adoção do estudo linguístico voltado bem mais para a identificação de formas pré-estabelecidas.

Nas 51 páginas em que os autores se voltam para o estudo do adjetivo, não foi identificada nenhuma atividade que peça ao aluno que produza um texto ou situação semelhante.

Se a gramática normativa tem como tarefa principal apresentar, explicitar, conceituar, definir, explanar e abordar a língua portuguesa em sua essência, a abordagem de cunho normativo, como já mencionado neste trabalho, de fato, se distancia da finalidade do livro didático que, se levarmos em conta ao que os PCNs nos orientam:

[...] os conteúdos serão apresentados numa relação única. Dessa forma, sua seqüenciação, tanto internamente nos ciclos quanto entre estes, deverá orientar-se considerando os critérios apresentados neste documento e o projeto educativo da escola [...]. (PCNs, 1998, p. 5).

Os PCNs (1998) não se voltam especificadamente para os livros didáticos, no sentido de como eles deveriam vir, mas, sim, com os *objetivos*, conteúdos, critérios de avaliação e apresenta, principalmente, *orientação didática* sobre como o professor possa orientar educacionalmente os alunos. Dessa forma, se considerarmos essa natureza ampla dos PCNs (1998), podemos perceber que a abordagem e a finalidade do livro didático devem ser conscientizadoras, com visão integrada das categorias gramaticais, preocupando-se mais com o quesito leitura e produção de texto, porque é nesse ponto que os Parâmetros Curriculares

Nacionais focam em sua maioria e que notamos minimamente esses aspectos. Comprovando essa situação, temos os exemplos de conteúdos e de exercícios, apresentados acima do livro adotado na escola (Cereja e Magalhães) e em nossa pesquisa.

Na visão de Dias (2001), nas duas últimas décadas, se intensificaram as críticas à gramática tradicional, que pontua como sendo incompetente em sua tarefa, que é apresentar ao aluno conhecimentos teoricamente consistentes sobre a língua, tendo em vista suas modalidades e registros. Há também a crítica de que o papel do conhecimento gramatical na competência de leitura e de produção de textos é mínimo. Ainda conforme o citado autor:

O gramático prefere manter a regra intacta, e apresentar essas observações sob a forma de comentários, notas, etc. Nos livros didáticos, todas essas questões, sob a forma dos comentários, observações, notas de rodapé, exceções, enfim, que aparecem secundariamente no texto de gramática tradicional, são apagadas. (*Ibidem*, p. 128).

A reflexão acima de Dias (2001) comprova que a gramática e o livro didático, de fato, apresentam diferenças quanto à forma de apresentação de um capítulo e quanto à classe gramatical e suas abordagens, o que não nos cabe questionar se a gramática aborda/ensina fora dos interesses educacionais e nem que o livro didático seja pouco importante quanto a sua função; mas é salutar entender que os livros didáticos têm como uma de suas fontes os gramáticos normativos, talvez, por isso, a recorrência de marcas bastante normativas também neles.

Nós linguistas sabemos o quão é complexo estudar os fenômenos da linguagem. Porém, vimos que as conceituações e as exemplificações dadas ao adjetivo no livro didático não configuram preocupação para que o professor trabalhe com a função metalinguística, assim como sugerem e orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, porque também entendemos que esse tipo de função, no livro, contribuiria relevantemente para produção de sentidos, principalmente, em produções textuais que exige bem mais do aluno que escreve.

Toda essa preocupação sobre o que se tem na gramática e nos livros didáticos tem como alvo o aluno e consta nas orientações promovidas nos PCNs (1998) no item sobre a *Prática de Análise Linguística*, em que, além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas que envolvam manifestações de

um trabalho sobre a língua e suas propriedades como de **atividades epilinguísticas**<sup>53</sup> que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Vejamos como os PCNs tratam alguns procedimentos metodológicos fundamentais para o planejamento do ensino:

[...] apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados [...]. (PCNs, 1998, p. 79).

A citação acima nos aponta que o professor tem de ter como consciência a utilização de outros materiais para aprendizagem além do livro didático; outros aportes teóricos, pautado sempre em ampliar as experiências linguísticas do aluno.

Ainda sobre o tratamento dado ao adjetivo no livro didático estudado, não se nota nos exercícios registrados no capítulo sobre o ensino da classe do adjetivo uma reflexão do uso deste e, muito menos, exercícios que ampliem a funcionalidade com o trabalho dos adjetivos em situações reais de uso da língua e que reforcem ao aluno o real sentido do que ele esteja utilizando, ali, como resposta e de como se deu esse uso.

Há de fato uma permanência em utilizar o adjetivo para um ensino de Língua Portuguesa que se conduz, ainda, notadamente para os aspectos mais normativos da língua, em outras palavras, um firmamento ao ensino tradicional, que não se vem aqui questionar que seja errado ou menos produtivo, mas que, de fato, essa priorização presente no ensino de Língua Portuguesa diverge quanto ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa expõem em suas concepções teóricas e metodológicas, ou seja, há visivelmente um descompasso educacional.

Uma das preocupações dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 3º e 4º ciclos é:

[...] não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes

---

<sup>53</sup> Nessa pesquisa, entendemos como atividades epilinguísticas aquelas explicitadas nos PCNs, que correspondem “aos processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem.” (PCNs, 1998, p.28). **As produções textuais dos alunos e questionários aplicados foram nossas atividades epilinguísticas.**

de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). (PCNs, 2008, p. 29).

Levando em consideração o que explicita a citação acima, ainda não se observa essa preocupação em livros didáticos, pois continuam seguindo e priorizando a mesma abordagem dos gramáticos normativos. É como se o ensino da gramática normativa orientasse o aluno a estudar a forma da função de maneira separada.

Muitos trabalhos acadêmicos já apresentaram pesquisas comprovando que os estudos dos conhecimentos linguísticos centravam-se em memorização de conceitos e formas desvinculadas do uso concreto da língua. Daí surge-nos a ideia de que o ensino de gramática devia ser contextualizado, ou seja, cada unidade deve estar em relação às demais. Implica também admitir que o próprio contexto é o elemento constitutivo dos sentidos expressos.

Acerca desse assunto, Antunes (2014) alerta-nos para o seguinte ponto: a gramática enquanto elemento constitutivo das línguas é sempre contextualizada, pois nada do que dizemos, seja oralmente ou por escrito acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação; existe, para a autora, sempre um contexto, uma situação de interação. Resume, então, na seguinte passagem:

[...] não usamos a linguagem dissociando o que seja fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático [...]. Gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer. (ANTUNES, 2014, p. 39; 47).

O fato é que no meio pedagógico se utiliza muito a expressão “gramática contextualizada” para que os professores fujam do estudo de uma gramática centrada em análise e prescrições de frases soltas, analisadas sem referência a nenhum contexto particular, ou melhor, a uma situação real de uso da língua e que faça sentido para o aluno. Essa situação reflete em várias áreas do conhecimento do aluno, quer seja nas aulas ditas de gramáticas, nas de produção de texto, nas de leituras etc. Sobre esse ponto mencionado, Antunes (2014) complementa a convicção de que “a linguagem não é algo que existe ‘fora de contexto’, ajuntando a ele de fora para dentro, como algo adicional ou apenas acrescentado.” (*Ibidem*, p. 40).

Ainda sobre o ponto bastante relevante de se comentar, o da contextualização, para Antunes (2014), uma gramática contextualizada é aquela que utiliza o texto como “pretexto” em sala de aula. E contribui dizendo mais:

“gramática contextualizada” veio, assim, como uma espécie de acordo: a gente recorre ao texto, mas garantindo a manutenção dos mesmos programas e dos mesmos procedimentos de estudo da gramática. Grande parte dos livros didáticos – mesmo alguns dos mais atuais – ainda se pautam por esse critério. (*Ibidem*, p. 42).

Além dessa emblemática situação entre o que se almeja e o que se ensina/aprende nas escolas, os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 3º e 4º ciclos dispõem sobre a caracterização da área de língua portuguesa que “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico.” (PCN’s, 1998, p. 78), em concordância com o pensamento que circunda os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 3º e 4º ciclos. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos.

Para compreendermos ainda mais sobre os aspectos didáticos e de ensino da pesquisa, continuaremos a discutir sobre o que os PCNs orientam. Na seção seguinte, trataremos dos aspectos ligados ao que eles direcionam acerca do ensino e da produção de texto, por julgarmos apresentarem aspectos relevantes para nossa pesquisa.

#### **2.4 Orientações dos PCNs para o ensino de produção de texto escrito: relação texto e ensino**

Considerando que o nosso *corpus* partiu da produção textual dos alunos, esta seção se volta para as orientações que os PCNs nos dão acerca da prática de produção de texto escrito. Embora não tenhamos trabalhado em nossas análises o texto escrito em si, julgamos pertinente compreender o que os PCNs orientam-nos sobre a produção de texto escrito. Segundo os parâmetros, para se produzir um texto, devemos utilizar os mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e de coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, e um dos critérios é: “a manutenção da continuidade do tema de ordenação de suas partes; e selecionar apropriadamente o léxico em função do eixo temático.” (PCNs, 1998, p. 58-59).

Para os PCNs (1998), para o aluno, não basta apenas “compor” um texto. Os parâmetros curriculares priorizam um texto como:

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: integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de eventos, qualificações e relações. (PCNs, 1998, p. 61).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se configuram, em âmbito educacional, como um documento que orienta os profissionais em torno de uma determinada área do conhecimento. Como bem explicita o documento, houve a “necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.” (PCNs, 1998, p. 5). Entendemos que foi uma forma de apoiar os professores no desenvolvimento educativo e da prática pedagógica em sala de aula. Os PCNs de 3º e 4º ciclos (segunda parte) se voltam mais para as seções: *Objetivos de ensino, conteúdos e tratamento didático dos conteúdos*. Há nitidamente uma preocupação em como os professores irão utilizá-los em sala de aula. O documento também aponta que nas sessões (*conteúdos e tratamento didático dos conteúdos*) sejam levados em conta os seguintes procedimentos: *a prática de escuta, a prática de produção textual e a prática de análise linguística*. Todas elas têm a finalidade de contemplar a diversidade de gêneros textuais comumente presentes no universo escolar, a exemplos de gêneros da linguagem escrita como: conto, romance, crônica e artigo. Cada procedimento terá de oferecer para a prática docente o reforço sob as competências linguísticas do aluno.

Em muitas passagens dos PCNs de LP, identificamos uma dedicação aos textos orais e escritos na sala de aula. Os PCNs, em especial de 3º e 4º ciclos, se voltam bem mais para questões relativas às práticas de linguagem como primordial para a aprendizagem dos discentes. Nosso olhar se voltará para os aspectos da produção escrita, uma vez que nosso ponto de partida da pesquisa surge das produções textuais dos alunos e, em seguida, das respostas dos questionários aplicados a eles.

Considerando que não existe um texto sem gramática e vice-versa, o estudo de uma gramática se justifica e se explica somente em contextos situacionais e verbais em que as ações da linguagem ocorrem. Essa vertente se confirma nos Parâmetros Curriculares de LP, na seguinte passagem:

A forma de abordagem dos conteúdos não será a mesma para todos os aspectos: considerando o princípio de que a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos ou sofisticados, os aspectos do conhecimento receberão um tratamento que será tanto mais metalingüístico quanto maior o nível de aprofundamento que exigir e suas características específicas permitirem. (PCNs, 1998, p. 49).

Observamos, conforme a citação, que os Parâmetros desejam que a abordagem dos conteúdos se deem também no âmbito da reflexão, ou seja, o aluno é o produtor do texto e ao mesmo tempo aquele que reflete sobre o que escreve, e os PCNs expressam, dentre outros aspectos, que o ensino de gramática não deve ocorrer de forma desarticulada das práticas discursivas. Dessa forma, notamos que os PCNs almejam que o docente compreenda acerca do processo de aprendizagem e constituição de conhecimento e, sobretudo, da natureza do conhecimento linguístico, aqueles que se operam nas práticas de linguagem.

Reconhecendo que essa realidade proposta pelos PCNs é plausível, conduz-nos a analisar como os documentos educacionais sugerem e como estão sendo trabalhados nos manuais didáticos e em sala de aula pelo docente. Apresentamos a seguir, como os PCNs abordam em seu bojo aspectos correlacionados à produção de texto.

Na seção *Objetivos de Ensino*, no procedimento de *produção de textos escritos*, os PCNs registram que o aluno deva redigir diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir, entre outras competências: "[...] a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação [...]". (PCNs, 1998, p. 51). E, em decorrência desse posicionamento, entendemos que a contextualização é um ponto bastante requerido por parte dos elaborados dos Parâmetros, uma vez que a preocupação não se concentra apenas em produzir o texto em si, mas principalmente saber o que se produz, como se produz e para que se produz.

Na seção *Conteúdos*, espera-se que o aluno aprenda conteúdos relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística dele. No procedimento de *produção de textos escritos*, é exigida uma gama de competências por parte do aluno, dentre elas:

[...] redação de textos considerando suas condições de produção; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto; utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios [...]. (PCNs, 1998. pp. 58-59).

Vimos que os PCNs focam bastante no item linguístico–discursivo da produção textual, até porque os PCNs se preocupam com o desenvolvimento de valores e atitudes do aluno, porque, segundo os parâmetros, estes não devem ser tratados de maneira isolada por permearem todo o trabalho educacional escolar.

Na seção *Tratamento Didático dos Conteúdos*, no procedimento de *produção de textos escritos*, são listados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos. Os PCNs compreendem que o conteúdo pode ter recebido tratamento didático não muito adequado e, desse modo, os efeitos objetivados podem não ter sido atingidos ou a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios.

São nesses pontos que os PCNs se voltam, nas lacunas que possam vir a existir na tríade *professor – aluno – manual didático*, que é uma preocupação que há anos circunda o meio educacional. No caso da esfera da Língua Portuguesa, analisamos que a preocupação se dá ainda mais porque os parâmetros dividem os estudos em Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; Prática de produção de textos orais e escritos; Produção de textos orais; Prática de análise linguística; Fala e produção escrita, abrangendo então outras competências que o profissional de sala de aula e o aluno devam ter.

Portanto, daí a importância das condições que a escola proporciona para o trabalho do professor e da construção coletiva do projeto educativo. No documento, é possível notar que possuem a consciência da tarefa árdua que é produzir textos, pois explicam que “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (PCNs, 1998, p. 75). Se fizermos um paralelo à nossa pesquisa, podemos ver que essa tarefa é muito complexa, visto que, embora seja uma “orientação” proposta pelos parâmetros, é uma tarefa árdua, considerando a realidade educacional pública brasileira.

Muitos de nossos alunos sequer possuem conhecimentos medianos de norma culta, o que vai, a partir disso, desencadeando outras sequelas. Não podemos esquecer que eles, alunos, são os aprendizes desse processo e, sendo assim, merecem uma atenção especial. Já apontamos, em seção anterior, que o manual didático de Língua Portuguesa ainda é reforçado em muitas situações pela gramática normativa, que tem uma finalidade específica para o ensino e que pouco explora, na parte conteudística, aspectos ligados à leitura e a produção de textos.

Temos a noção de que o livro didático é um dos meios/caminhos de orientação que o aluno tem em mãos e ele o utilizará enquanto apoio para as questões de ensino. O ato de produzir um texto escrito requer competências que vão além das questões linguísticas. Para a Teoria das Operações Enunciativas, por exemplo, o texto não é só um conjunto de ideias organizadas e a escrita não está necessariamente relacionada à arte da “inspiração”, sobretudo porque trabalhar a gramática no texto é trabalhar ela de forma dialogada.

Na TOPE, os elementos da significação passam pela verificação da existência (ou não) de identidades semânticas que garantam uso e valor. No caso do estudo do Adjetivo, os valores são construídos conforme seu uso e a verificação desses valores se dão por meio da materialidade verbal (a atividade linguística), a qual, por sua vez, também confere seu sentido e valor. Podemos então analisar, diante desses pontos, que essas reflexões acerca do estudo do texto e suas significações acarretam muitas questões. Na visão de Rezende (2014):

Na prática do ensino de línguas, encontramos frequentemente atividades que priorizam as análises tidas como linguísticas e metalinguísticas. Cumpre-nos ressaltar que nessa última modalidade, nem sempre os alunos têm o aproveitamento esperado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dá a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes. Dessa forma, nenhuma reflexão do professor fica completa, deixando lacunas nos alunos que tendem a aumentar com o passar dos anos escolares. (*Ibidem*, p. 778).

Corroboramos com as afirmações acima de Rezende e complementamos dizendo que, o esforço dos Parâmetros Curriculares em inserir na sala de aula conteúdos e práticas relevantes e importantes para o ensino é muito representativo. Acompanhar as mudanças educacionais, bem como suas particularidades, é dever de toda esfera de ensino. Apresentamos como o olhar dos PCNs atua no processo de produção de textos escritos.

**Quadro 5:** Plano de produção de textos escritos

| CATEGORIAS DIDÁTICAS DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO | PLANO DO CONTEÚDO (o que dizer) | PLANO DA FORMA/EXPRESSÃO (como dizer) |
|---|---------------------------------|---------------------------------------|
| Transcrição   |                                 |                                       |
| Reprodução  |                                 |                                       |
| Decalque  |                                 |                                       |
| Autoria   |                                 |                                       |

**Fonte:** PCNs (1998, p. 76).

Observando ao que os Parâmetros entendem sobre processo de produção de textos escritos, vimos que os PCN's consideram *Transcrição* como um processo bastante significativo para os alunos, tanto no plano do conteúdo como no plano da forma.

Na Reprodução e no Decalque, as paráfrases e os resumos, por exemplo, permitem que o aluno fique livre para o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, os PCNs registram que a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer.

Fazendo um comparativo ao que a TOPE entende por *o que dizer e como dizer*, compreender todo esse processo linguístico e de produção de texto, notamos que é buscar entender quais caminhos os indivíduos percorreram para chegar a uma determinada forma visando a uma significação particular, o que se diferencia, em parte, com o que se ensina nos manuais e nas sugestões apresentadas pelos PCNs. Para os estudos dos manuais didáticos, a visão é a de que textos são compostos a partir da seleção de estruturas, por isso que a gramática deve ser estudada contextualizadamente, não havendo conceitos estanques fora de realizações em produções textuais.

Não podemos também deixar de lado questões de ordem metodológica, pois elas fazem parte de todo o processo educacional, quer seja nas aulas de Língua Portuguesa, quer seja em outras. Rezende (2008) explica-nos que

A consciência de quais processos educacionais estão envolvidos no exercício que se faz em sala de aula é muito importante em metodologia de ensino, e poderíamos até pensar se a expressão *consciência metodológica não é completamente redundante. (Ibidem, p. 107, grifo nosso).*

Essa consciência do professor em sala de aula contribui fortemente para o “sucesso” dos nossos alunos, principalmente de séries iniciais, que ainda não sabem quais caminhos devem seguir.

Para tanto, com base nas duas áreas teóricas, TOPE e noções da marca adjetival conforme as 5 gramáticas brasileiras trabalhadas, apresentaremos adiante a forma como foi dada a sequência desse trabalho, destacando os aspectos metodológicos na abordagem da TOPE e aqueles utilizados no nosso trabalho.

### 3 Metodologia, análises e discussões da marca<sup>54</sup> qualitativa

#### 3.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa está inserida na natureza descritiva da língua e por meio da técnica de pesquisa de campo. Por ser descritiva, observamos, analisamos e interpretamos os fenômenos linguísticos oriundos de enunciados e suas relações cotextuais<sup>55</sup>, sem distanciarmo-nos do que a TOPE intitula de “observáveis”. Com relação à pesquisa de campo, desenvolvemos a coleta de dados com aplicação de proposta de produção de texto, observação sistemática e questionário escrito e discussão oral por meio de gravações em áudio.

Nas análises linguísticas de Culioli, o início se dá com a observação do dado empírico, no caso, o enunciado, porque ele é o resultado do processo de construção de significação e, a partir desse enunciado, é que é possível construirmos uma representação metalinguística e compreendermos o funcionamento da marca adjetival analisada.

Optamos por apresentar a metodologia estruturada pela TOPE. Logo após, explanaremos a metodologia utilizada na pesquisa ancorada nos postulados do citado autor. Nela, explicamos a escolha da marca gramatical, escola, série, *corpus*, procedimentos metodológicos para os dois momentos da pesquisa. Por fim, apresentamos nossas análises.

#### 3.2 A metodologia da Teoria das Operações Enunciativas de Culioli

No artigo intitulado “*De l’empirique au formel*”, Culioli (1990) apresenta como a metodologia da sua teoria se perpassa no âmbito da linguística e explica-nos como o linguista deve “enxergar” os fenômenos heterogêneos na organização dos enunciados. O autor considera que a linguagem é uma atividade que é apreendida na diversidade das línguas naturais (sejam eles orais ou escritos). Desse modo, parte-se do texto e retorna-se ao texto, o que significa, dentro da conduta adotada por Culioli, encontrarmos uma tentativa de construção que mostre, etapa por etapa, como se constitui um sistema de representação que permita formar relações predicativas, no caso, os enunciados. Compreendendo que essas relações que acontecem na língua se dão através de marcas/formas deixadas no enunciado, seguiremos a mesma lógica de Culioli em nossas análises.

---

<sup>54</sup> Utilizaremos o termo **marca** para se referir a todo suporte material da noção gramatical adjetival.

<sup>55</sup> Assunto já discutido no capítulo teórico, na página 25.

A metodologia de análise Culioliana não consiste na aplicação de métodos prontos, mas sugere uma mudança de postura na forma de olhar para a língua. Observamos que o mais importante na teoria não é saber somente o valor X de determinados fenômenos, mas como esse valor se deu nesse processo de construção do enunciado. Na teoria, toda marca está necessariamente em relação a outra no enunciado. Por isso, segundo o teórico, as práticas metalinguística e epilinguística se fazem estritamente necessárias na metodologia “própria” da TOPE, que insere o sujeito na observação e permite a ele uma compreensão produtiva da língua que está relacionada à capacidade que o homem tem de produzir e reconhecer formas consideradas como traços de operações de representação, referenciação e regulação (já mencionados nesse trabalho).

As glosas são um exemplo de proliferação de enunciados, que são manipulados a fim de evidenciar operações linguísticas a que não temos diretamente acesso; são responsáveis por promover a articulação entre o formal e o empírico defendida pela teoria Culioliana. Por isso que o teórico explica em sua teoria que não há linguística sem análises profundamente detalhadas e a denomina de “teoria dos observáveis”. Esses pontos já foram abordados com mais acuidade no *capítulo 1* desse trabalho.

Trataremos, a partir de agora, imergidos na metodologia da TOPE, a metodologia que traçamos para observar os valores referenciais do Adjetivo nas produções textuais de alunos. Embora saibamos que o quadro teórico de Culioli não se dedica diretamente às questões relacionadas ao ensino e o aprendizado da língua, porém seus conceitos e metodologias são muito pertinentes nesse contexto.

### **3.3 Metodologia da Pesquisa**

A pesquisa de campo se deu em uma escola da rede pública municipal de Teresina-Piauí, nas séries de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II, no turno da tarde, na modalidade regular de ensino. A escolha das séries se deu pela importância das duas para o Ensino Fundamental: a série que inicia e a que finda uma etapa, pois, conforme os PCNs de LP do Ensino Fundamental são apresentados em várias passagens a reorientação dos alunos no que tange à produção de textos em sala de aula, sobretudo que eles concluam o Ensino Fundamental conscientes dos conteúdos que receberam, num movimento metodológico de *ação, reflexão, ação* que incorpore a reflexão às atividades linguísticas do aluno.

Aplicamos duas produções textuais: uma de natureza argumentativa (gênero carta de reclamação) e outra narrativa (gênero fábula) em cada série. Foram produzidas 40 redações

em cada turma, sendo que 20 de um gênero e 20 de outro. Chegamos a um total de 80 produções textuais. Vale dizer que essas redações e os questionários compõem a *corpora* desta pesquisa, mas são as respostas dos questionários dos alunos, a partir dessas redações, que serviram de base para a realização das análises, tanto do 6º ano quanto do 9º ano.

Optamos pelos enunciados escritos produzidos pelos alunos/produtores/enunciadores de seus textos em virtude de a própria TOPE defender a importância de se trabalhar com uma língua em sua realidade, ou seja, com a língua em uso, partindo-se de dados concretos, em especial, de produções espontâneas, como é o caso dos enunciados coletados.

Os gêneros *carta de reclamação* e *fábula moderna* foram escolhidos por já fazerem parte do cronograma de conteúdo planejado pela coordenação da rede municipal de ensino da cidade de Teresina. As temáticas das redações surgiram em convergência com as professoras titulares da disciplina das séries e pautadas nas observações no período diagnóstico da pesquisa. Para o tipo textual Narração, propomos o gênero Fábula moderna tanto no 6º quanto no 9º ano com o tema: *O Eleitor e o Presidente*, em consonância com o período de *Impeachment* da Ex-Presidente brasileira, Dilma Rousseff, no corrente ano, e que coincidiu com a aplicação das redações. Para o tipo textual Argumentativo, aplicamos o gênero Carta de Reclamação com temas diferentes. Para o 6º ano, *Merenda escolar*, e, para o 9º ano, *Melhorias no ensino público*; ambos foram em decorrência de conversas aleatórias com professoras, diretor e os próprios alunos.

Após a fase de produção de redações dos alunos, trabalhamos com um recorte menor para as nossas análises, por uma questão qualitativa e não quantitativa da pesquisa. Descartamos as produções textuais que não obedeceram à proposta e ao tipo textual solicitado; as em branco, como também as ilegíveis, no intuito de melhor organizar nosso objeto de pesquisa e facilitar a compreensão dos dados. Ao final, selecionamos 13 produções textuais, verificando as ocorrências adjetivais.

### **3.3.1 Procedimentos de coleta de dados, *Corpus* e Desenvolvimento da pesquisa**

#### **3.3.1.1 Pesquisa de campo 1: Aplicação das redações – Olhar descritivo**

O período de sondagem, diagnóstico, aplicação da produção textual e análises prévias das produções textuais das turmas se deu no prazo de três meses (março, abril e maio de 2016). Nos meses de junho e julho do corrente ano, buscamos identificar, nas análises das produções textuais, alguns pontos dos nossos objetivos específicos.

Por uma questão metodológica, as redações receberam os códigos TN para textos Narrativos; TA para Argumentativo, seguido da série escolar e ordem sequencial dos textos. Exemplo: TN 6º / 1ª; TN 6º / 2ª... TN 9º / 1ª; TN 9º / 2ª... TD 6º / 1ª; TD 6º / 2ª... TD 9º / 1ª; TD 9º / 2ª. Foram preservados os nomes dos produtores dos textos. Todas as redações estão em anexo nas páginas 142 a 151 deste trabalho.

As produções textuais de natureza do Tipo Narrativo do gênero Fábula possuem um texto inicial pré-elaborado pela pesquisadora e em consonância com as professoras titulares da série. O trecho introduz o começo da Fábula. A ideia era colaborar com a construção do texto, devido ao fato de muitos alunos ainda sentirem-se inseguros na escrita. Já as de natureza Argumentativa não necessitaram dessa particularidade.

O início foi o seguinte: *O Presidente, um homem muito rico, costumava humilhar as pessoas por ter muito poder. Não tirava fotos nem dava entrevistas. As pessoas já tinham até se arrependido de terem votado nele. Certo dia, um eleitor que votou no Presidente, estava trabalhando no sinal de uma rua bem movimentada da cidade, e viu ele com o carro parado no semáforo. O eleitor reconheceu o Presidente e falou:*

A partir de então, sugerimos que continuassem a Fábula.

### **3.3.1.2 Pesquisa de campo 2: Aplicação dos questionários e entrevistas – Olhar reflexivo**

Nos meses de Setembro e de Outubro, segundo momento da pesquisa, voltamos à escola e aplicamos um questionário escrito, depois discutimos sobre o mesmo para saber se o(s) aluno(s) produtor(es) do(s) texto(s) reconhece(m) os usos adjetivais e, somente a partir desses dados, elaborar a proposta didática voltada ao ensino do adjetivo em sala de aula.

O objetivo do questionário e das conversas orais se deteve em verificar se o aluno observou as marcas adjetivais e teve a consciência do papel do adjetivo no processo de construção referencial do enunciado, putadas na relação da noção/domínio nocional e a maneira de como o aluno qualifica o nome no seu texto. Nossos critérios tanto para as análises linguísticas quanto para as respostas foram:

- Para o 6º ano, elaboramos seis perguntas; para o 9º ano, oito questões. As perguntas eram de natureza reflexiva, subjetiva e correlacionadas às próprias redações que escreveram; porém, em alguns momentos, tivemos que fazer algumas adaptações na forma de perguntar para que a compreensão ficasse mais elucidativa. Nas respostas, utilizamos a mesma ordem sequencial que registramos nas redações, seguido do código A para designar o aluno.

• Consideramos se o aluno conseguiu compreender o que estava sendo perguntado e, como parâmetro, estabelecemos: *se atenderam*, *atenderam parcialmente* ou *não atenderam* à expectativa de uma resposta condizente ao que o aluno produtor daqueles textos propunha.

• Fizemos a gravação em áudio<sup>56</sup> com todo o grupo que participou do questionário escrito para que não fosse perdida nenhuma informação relevante e que pudesse auxiliar na compreensão/reflexão de nossas análises.

Todos esses procedimentos ocorreram no ambiente escolar e diretor, coordenadora, professora e alunos autorizaram todas as atividades.

Nossos procedimentos tanto para as análises quanto para as respostas foram:

• Organizamos o trabalho no seguinte plano: inicialmente, apresentamos a natureza das perguntas elaboradas do questionário e as respectivas respostas obtidas em sequências. Optamos por trazê-las em gráficos ou esquemas para uma visão mais sistêmica de todas as perguntas. Depois, fizemos a análise dessas respostas de forma que, quando necessário, manipulamos, conforme a TOPE, alguns enunciados para melhor elucidação da ocorrência.

• A maneira como o aluno conseguiu compreender o que foi solicitado na pergunta, principalmente sobre a noção daquela marca de natureza adjetival e seus respectivos valores referenciais, foi o ponto central de nossas análises.

Explanada a metodologia arquitetada, na seção seguinte, partimos para as análises.

### **3.4 Situando o *corpus* e o caminho das análises**

Nesta seção, apresentaremos as análises dos questionários. Inicialmente, abordaremos as análises das respostas dos alunos do 6º ano e depois do 9º ano. Incluímos, em seguida, quando necessário, algumas reflexões das discussões gravadas feitas com os alunos para melhor esclarecer o que eles mesmos compreenderam das perguntas feitas. Conforme já ressaltamos na metodologia, a *corpora* que compõem o trabalho são as redações e as respostas dos questionários produzidos pelos alunos. Os dados extraídos do *corpus* selecionado foram, estritamente, as marcas adjetivais.

Em algumas situações, separamos os tipos de respostas em grupos (uma marca e de locuções adjetivais) devido à natureza subjetiva que elas tinham e consideramos aquelas com aspectos comuns. Como já mencionamos na metodologia, quando pertinente, dividimos as

---

<sup>56</sup> As gravações tiveram as seguintes formatações: no **6º ano**, ocorreu dia 10 de novembro de 2016, no turno da tarde, durou 09h22min:55' segundos, arquivo em VLC media file (.mp3); no **9º ano**, ocorreu dia 16 de novembro de 2016, no turno da tarde, durou 11h:02min:33' segundos, arquivo em VLC media file (.mp3).

respostas *em atendida, parcialmente atendida e não atendida*, sempre com base na noção da pergunta. Optamos por utilizar as nomenclaturas gramaticais nos questionários para que os alunos tivessem uma melhor compreensão do que se estava perguntando.

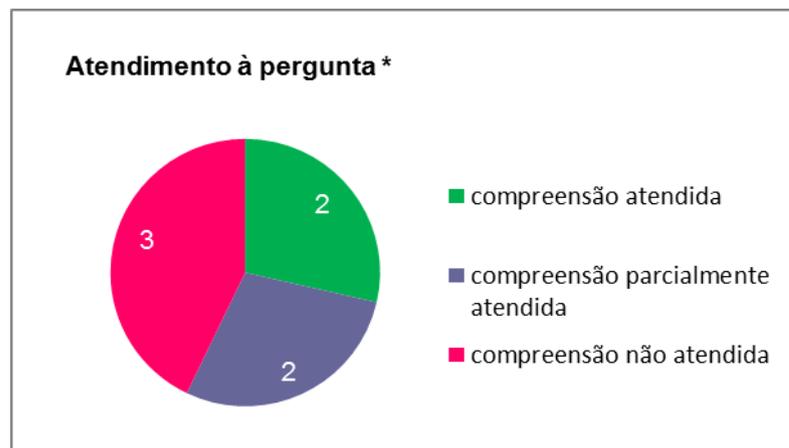
### 3.4.1 Situando as análises do 6º ano

No questionário do 6º ano, a primeira e a segunda questões têm a ver com a operação de *gradiente* (já mencionada na parte teórica deste trabalho); a terceira questão tem a ver com a importância do qualificador presente no trecho; a quarta questão é relativa à posição do Adjetivo (posposto e anteposto) ao nome; as quinta e sexta perguntas possuem naturezas identificatórias. No 6º ano, obtivemos apenas sete questionários devidamente preenchidos e plausíveis para análises. Passemos para a primeira questão.

#### 3.4.1.1 1ª Questão

Nessa questão, apresentamos um trecho de um texto em que perguntamos o que ocorreria com o sentido de uma palavra caso fosse retirada do enunciado. Observemos os dados obtidos.

Gráfico 1: Questão 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: Texto I: [...] o presidente é uma pessoa muito ruim [...] (TN 6º / 16ª)

Se eu retirasse a palavra MUITO do trecho acima, você acha que aconteceria o quê com o sentido da palavra RUIM no texto?

A maioria dos alunos não entendeu a alteração de sentido. Avaliamos que aqueles que registraram somente “não” ou não raciocinaram de acordo com o que se perguntava ou não tinham entendido à pergunta. Consideraram da seguinte forma:

- a) “Ficava o presidente é uma pessoa” (A 6º / 1ª).
- b) “Ficaria sem sentido” (A 6º / 5ª).
- c) “Não” (A 6º / 6ª).

Pudemos perceber que o aluno (A 6º / 1ª) levou em conta apenas a retirada da palavra sem o seu valor no enunciado. Não foram observadas por ele as relações nocionais/semânticos que aquela marca poderia trazer ao enunciado. Há uma diferença nos enunciados:

- (I) *o presidente é uma pessoa de uma índole muito ruim;*
- (II) *o presidente é uma pessoa de uma índole ruim.*

Com base nessas manipulações, podemos ver que na ocorrência (I) temos a situação em que a ruindade do presidente é potencializada pelo intensificador *muito*, enquanto na ocorrência (II) essa potência é abrandada por não existir esse intensificador, que provoca uma ideia de pessoa com um grau de ruindade elevado.

Esse aspecto da marca *muito* que recai sobre o qualitativo *ruim* no enunciado leva-nos a associar ao que a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas postula, a da operação de *gradiente*, que tem como um dos polos constitutivos o *atrator*, ponto de estabilidade de um agregado de valores, o que permite a construção de zonas de diferenciação.

Se levarmos em conta o que TOPE postula sobre esse assunto, veremos que o sentido pode estabelecer determinados graus, que são ligados por ocorrências qualitativamente identificáveis. As ocorrências apresentam diversas propriedades que em comum com o centro organizador serão definidas como pertencentes ao interior do domínio nocional e terão a propriedade  $p$ <sup>57</sup>.

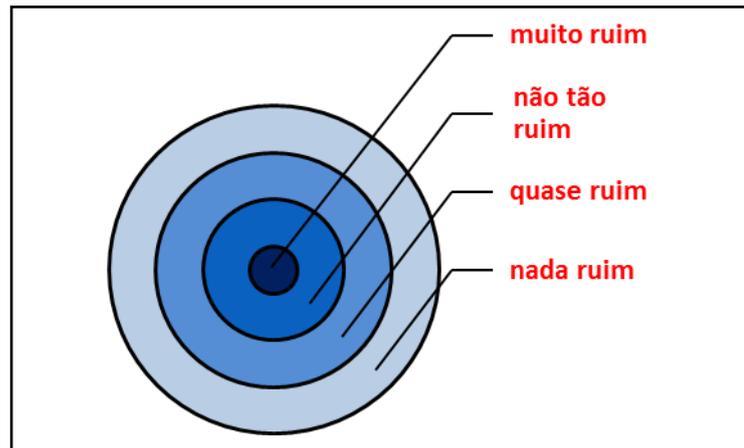
Tomemos o exemplo acima e observemos sua distribuição no domínio nocional de */ser ruim/*, em que X é o centro organizador (BIASOTTO-HOLMO, 2008, p. 69).

---

<sup>57</sup> Já mencionamos esses conceitos com maior clareza na seção de **Noção** nas páginas 23 a 27 deste trabalho.

- X<sub>1</sub>) O presidente é uma pessoa muito ruim.  
 X<sub>2</sub>) O presidente é uma pessoa não tão ruim.  
 X<sub>3</sub>) O presidente é uma pessoa quase ruim.  
 X<sub>4</sub>) O presidente é uma pessoa nada ruim.

**Esquema 4:** Domínio Nocional <ser ruim>



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora fundamentada na TOPE (2017).

Percebemos então que, se falarmos, por exemplo, da noção /*ser ruim*/, teremos no centro organizador a propriedade “verdadeiramente ruim” e no interior do domínio “tudo aquilo que se pode chamar de ruim”. Se caminhamos do exterior do domínio em direção ao centro, teremos um *gradiente* como “quase ruim”. Se caminhamos do centro em direção ao exterior do domínio, poderemos encontrar um *gradiente* como “nada ruim”. A marca *muito* condiciona a noção de /*ser ruim*/ em graus de intensidade.

Já o aluno (A 6º / 5ª) entende que a frase “Ficaria sem sentido”. Analisamos que o aluno não compreendeu que o grau de ruindade seria alterado no enunciado e que não necessariamente ficaria sem sentido. O aluno (A 6º / 6ª) apenas registrou a resposta vaga do “não”, que não traz nenhuma reflexão sobre a pergunta.

Com relação aos demais alunos que compreenderam a pergunta, entendendo que a retirada da palavra *muito* alteraria o sentido, analisamos que tiveram noção que, desfazendo a marca, alteraria o valor de *ruim* no enunciado, respondendo da seguinte forma:

- a) “Não iria definir o quanto ele é ruim” (A 6º / 2ª).  
 b) “Ficaria no sentido mais leve de negatividade” (A 6º / 3ª).

Analisamos que foi perceptível nas respostas que ambos os alunos foram ao ponto essencial da pergunta. Entenderam que a marca *ruim* infere o valor negativo para o sentido do enunciado e que ela altera qualitativamente o enunciado. A marca *muito* coloca **X** em um alto grau de ruindade. **X** não é só ruim, ele é muito ruim.

Os demais que atenderam parcialmente posicionaram-se entendendo da “mudança”, mas argumentavam de forma contraditória ou vaga. Vejamos:

- a) “Nada. A palavra continuará com o mesmo sentido porque de um jeito ou de outro está dizendo que ele é ruim” (A 6º / 4ª).
- b) “A frase ia mudar” (A 6º / 7ª).

O aluno (A 6º / 4ª) não percebe o grau de ruindade, pois, *a priori*, explica que a retirada da palavra *muito* em nada alteraria. Se o aluno concebe que a palavra *ruim*, em níveis diferentes, em pouco ou em muito potencial, é em decorrência da noção que ele tem que a marca *muito* representa no sentido do enunciado.

Nessa mesma vertente, ocorre que o aluno (A 6º / 7ª) entende uma “mudança”, mas não explica em que esfera isso se daria.

Nas discussões gravadas, quando perguntamos o que aconteceria com a retirada da palavra *muito*, os alunos relataram o seguinte: “a frase iria ficar sem sentido” e “ia diminuir o ruim”.

#### 3.4.1.2 2ª Questão

Nessa questão, continuamos com a mesma lógica da primeira, agora com outro marcador de nível de intensidade. Apresentamos o seguinte trecho de um texto: “[...] *queria que fizessem uma comida saudável*[...]” (TD 6º/1ª) e perguntamos se teria diferença se escrevêssemos “[...] *queria que fizessem uma comida mais ou menos saudável*[...]”. Pedimos também que dissesse o porquê. Chegamos aos seguintes dados de respostas.

Gráfico 2: Questão 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: **Texto II** [...] queria que fizessem uma comida mais saudável [...] (TD 6º/1ª)  
Tem diferença no sentido se o aluno escrevesse: *comida mais ou menos saudável*? Por quê?

No caso dessa questão, não consideramos, pelo tipo de respostas deles, que tenham compreendido de forma parcial a pergunta. Ou não compreenderam a pergunta ou a compreenderam. Os que não compreenderam, consideramos terem sido contraditórios. A maioria não compreendeu, o que nos fez pensar que não se atentaram para marca “*mais ou menos*” em relação à *saudável* no enunciado. Elencamos algumas das respostas que não atenderam à perspectiva da pergunta.

- a) “Sim, porque não tem sentido essa frase” (A 6º / 3ª).
- b) “Não, porque a merenda já dá o entender que ela é saudável e muito boa” (A 6º / 4ª).
- c) “Não tem sentido ou não tem como saber realmente a resposta” (A 6º / 5ª).
- d) “Sim, porque ia dar mais sentido” (A 6º / 6ª).
- e) “A frase ia mudar” (A 6º / 7ª).

Tendo como base as respostas, constatamos que o aluno (A 6º / 3ª) entende que a frase não tem sentido, ou seja, para ele, com a expressão *mais ou menos*, a frase deixaria de ter um sentido, o que analisamos como não aceitável, pois sentido do enunciado existe com o *mais* e também com o *mais ou menos*, o que altera é o grau do tipo dessa merenda. O aluno (A 6º / 4ª) entende que não há diferença de sentido, mas justifica dizendo que, com a expressão *mais ou menos*, a merenda seria saudável e boa da mesma forma, o que nos leva a entender que o aluno não compreende o grau de “degustação” em que essa merenda se encontra.

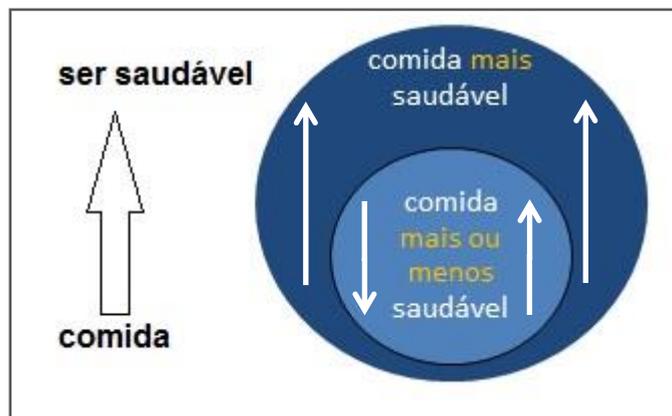
Os alunos (A 6º / 5ª) e (A 6º/ 6ª) entendem a mudança de sentido, porém, a justificativa não é complementada. Dizer que a expressão *mais ou menos* em detrimento de *mais* iria dar mais sentido não é plausível, pois, no âmbito da noção mais geral, tudo que é *mais ou menos* é porque ainda não chegou no “ponto certo”. Constatamos que o aluno (A 6º / 7ª) muito sinteticamente vê que a frase não iria mudar com a substituição da palavra *mais* por *mais ou menos*.

Os que atenderam à pergunta se posicionaram da seguinte maneira:

- a) “Porque ia ser pouco saudável” (A 6º / 1ª).
- b) “Porque ela é um pouco saudável” (A 6º / 2ª).

Analisamos que ambos os alunos seguiram a mesma linha de raciocínio ao dizer que a marca *saudável* seria afetada em grau menor pela marca *mais ou menos*. Observamos, com isso, uma compreensão condizente. Na ótica da operação de *gradiente*, que ocorre nos enunciados, proposta por Culioli, a noção da marca *mais* e da marca *mais ou menos* no enunciado ficaria da seguinte forma:

**Esquema 5:** Gradiente de comida <ser saudável>



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora fundamentada na TOPE (2017).

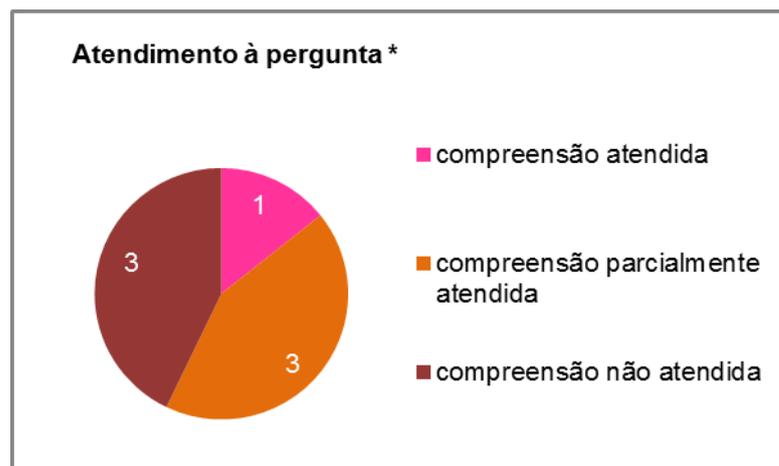
Observamos, então, com essa figura, à luz da TOPE, que a noção qualitativa de *comida saudável* pertence a dois planos diferentes. Um em grau maior e outro que ainda não atingiu esse grau, mas que também não se encontra no plano do “não-saudável” e nem do “exageradamente saudável”. O aluno que entende a *comida mais saudável* sem diferença de *comida mais ou menos saudável* não percebe que a noção de ser saudável, nesses casos, se encontra em esferas diferentes.

Nas discussões gravadas, os alunos refletiram da seguinte forma: “mais saudável é uma comida com mais caloria e mais ou menos saudável tem pouca caloria”, ou seja, o sentido de saudável para eles seria a merenda ser ou não calórica.

### 3.4.1.3 3ª Questão

Nessa questão, propusemos um trecho de um texto: “[...] *Merendeiras, façam uma boa merenda para as crianças [...]*” (TD 6º / 1ª). Em seguida, questionamos se a reescrita do trecho tivesse sido registrada sem a palavra *boa*, da seguinte forma: “*Merendeiras, façam uma merenda para as crianças*”, o autor teria dito a mesma coisa; e pedimos também para justificar. Sobre as perguntas, encontramos os seguintes posicionamentos:

Gráfico 3: Questão 3



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: Imaginemos o seguinte trecho da redação: *Merendeiras, façam uma boa merenda para as crianças [...]*. O aluno tivesse escrito: *Merendeiras, façam uma merenda para as crianças [...]*. Ele teria dito a mesma coisa? Justifique.

No caso dessa questão, a maioria dos alunos se posicionou parcialmente atendidos ou não atendidos em relação à pergunta, pois ou só observaram a questão da posição da palavra ou não justificaram plausivelmente. Vejamos algumas dessas respostas. Primeiro, as que atenderam parcialmente:

- a) “Sim, porque de qualquer forma era para ela fazer comida para as crianças” (A 6º / 4ª).
- b) “Não, se ela falar: ‘façam uma merenda para as crianças’, não está justificando uma resposta exata” (A 6º / 5ª).
- c) “A frase ia mudar” (A 6º / 7ª).

Considerando as respostas acima, vimos que o aluno (A 6º / 4ª) ignora a marca *boa* no enunciado prevalecendo a função da marca *merendeira*. Porém, entendemos que a marca *boa* influencia parcialmente, pois a merenda iria ser feita sem qualidade. O aluno (A 6º / 5ª) entende que não se teria dito a mesma coisa, mas a justificativa dele ficou confusa, porque dizer que não há uma resposta exata ao falar não esclarece que exatidão seria essa. Por fim, o aluno (A 6º / 7ª) apenas registra que a frase iria mudar, tem consciência da importância da marca, mas não justifica. Os três alunos não atentaram para o valor do adjetivo *boa* no enunciado, pois não era simplesmente para se fazer uma *merenda*, era uma *merenda boa*.

Dando continuidade, os tipos de respostas que não atenderam à pergunta:

- a) “Porque eles substituirão a palavra boa pela merenda” (A 6º / 1ª).
- b) “Não, porque ‘façam uma boa merenda para as crianças’ significa, façam qualquer comida para as crianças” (A 6º / 2ª).
- c) “Sim” (A 6º / 6ª).
- d) “Não, porque a palavra boa diferencia muito na frase” (A 6º / 3ª).

A partir dessas respostas, verificamos que os alunos não foram ao encontro da pergunta. Os alunos (A 6º / 1ª) e (A 6º / 2ª) expuseram apenas o lado da “inserção” da palavra, faltando reflexão da influência da marca no enunciado. O aluno (A 6º / 6ª) é vago em sua resposta e se ateu apenas a dizer “sim”.

Na última análise de respostas, tivemos apenas um aluno que compreendeu e atendeu à pergunta. Observemos sua reflexão: “Não, porque a palavra boa diferencia muito na frase” (A 6º / 3ª). Vimos que o aluno reconhece o valor da marca e a alteração da noção em que a *merenda* passará a ter com a inserção da marca *boa* no enunciado.

Percebemos também a presença da marca de modalidade no enunciado “[...] *Merendeiras, façam uma boa merenda para as crianças [...]*”. Identificamos que a marca *façam*, segundo a TOPE, é de natureza Intersubjetiva e ao mesmo tempo deôntica, pois corresponde a uma relação interagentiva entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado: o sujeito da enunciação age sobre o sujeito do enunciado, procurando desencadear

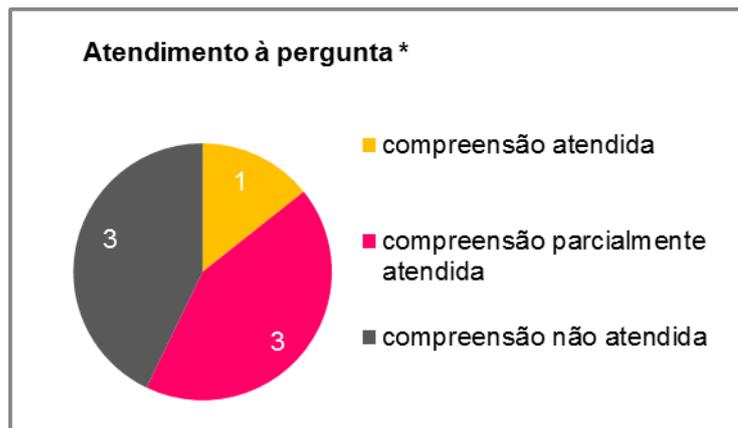
uma situação dinâmica, em que o sujeito do enunciado é agente e que a intersubjetividade determina uma relação direta entre sujeito enunciador e coenunciador. E abre espaço também para ser modalidade Deôntica, porque navega pela esfera da obrigação. No caso do enunciado, é a obrigação em fazer uma *boa merenda* às crianças.

Nas discussões gravadas, os alunos não conseguiram explicar a diferença e qual sentido era atribuído na inserção da marca *boa* no enunciado.

### 3.4.1.3 4ª Questão

Na questão 4, apresentamos uma pergunta sobre o caso de o adjetivo vir anteposto e posposto ao substantivo, e a diferença de sentido dessa marca nos enunciados. Observemos as reflexões dos alunos em suas respostas.

Gráfico 4: Questão 4



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: Vamos analisar os seguintes trechos:

1 = [...] O eleitor é um *simples trabalhador* [...] (TN 6º/18ª)<sup>58</sup>; 2 = [...] O eleitor é um *trabalhador simples* [...] Tem diferença de sentido nas palavras grifadas? Você saberia dizer qual?

Nas respostas, resultaram igualmente os que atenderam parcialmente e os que não atenderam às perguntas. Antes que apresentemos as respostas, analisemos o que dizem as fundamentações da TOPE sobre a questão da posição do adjetivo no enunciado.

Segundo De Vogüé (2009), o adjetivo é o primeiro em anteposição à semântica do nome para alterar o seu valor qualitativo. Existem alguns valores de adjetivos que, no contexto e cotexto linguísticos, não têm característica redundante. É o caso, por exemplo, de

<sup>58</sup> No texto original do aluno, há inadequações ortográficas. Para a aplicação do questionário escrito, optamos por retificar tais informações por entendermos que não interferia no sentido.

“menino mau”, em que “mau” não reproduz uma noção que já é intrínseca a menino, diferentemente de “perigoso terrorista”, em que a natureza e valor de perigoso não tem a adição de especificação qualitativa, por justamente já corroborar com o valor e a noção de perigoso. Conforme Culioli, na operação de qualificação, percorremos um conjunto para realçar uma palavra, seja particular, significativa ou típica.

Com base nessas noções, apresentamos as respostas dos alunos que se apresentaram de maneira parcial à pergunta feita. Consideramos parciais os alunos que avaliaram apenas a posição do adjetivo, sem levar em conta os valores referenciais dele no enunciado.

- a) “Não, a palavra não muda, só troca a outra palavra de lugar” (A 6º / 2ª).
- b) “Sim, porque na primeira a palavra simples ficou na frente e na segunda não” (A 6º / 4ª).
- c) “Sim, a troca” (A 6º / 6ª).

Como pudemos constatar, todos os três alunos responderam levando em conta unicamente a posição do adjetivo sem ao menos mencionar que noção isso acarretaria ao enunciado.

Na mesma quantidade, foram os que não atenderam à pergunta, 3 alunos, por apresentarem respostas vagas ou não viram diferença alguma.

- a) “Nas palavras simples e trabalhador” (A 6º / 1ª).
- b) “É a mesma coisa” (A 6º / 5ª).
- c) “Não tem diferença” (A 6º / 7ª).

Nesses três casos, observamos claramente as respostas sem fundamentações. O aluno (A 6º / 1ª) visualiza apenas as palavras *simples* e *trabalhador*, como palavras soltas no enunciado. Os alunos (A 6º / 5ª) e (A 6º / 7ª) “enxergam” os dois enunciados, mas não entendem como diferentes em relação ao sentido.

Uma observação a se fazer nessa questão é a posição do adjetivo. Conforme Neves (2000), o mesmo adjetivo pode se comportar conforme a natureza do substantivo qualificado e a colocação relativa dos constituintes do sintagma nominal. A autora dá o exemplo do adjetivo *pobre*. Vejamos algumas das maneiras que o adjetivo pode vir a se apresentar no enunciado<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Todos esses exemplos *a* e *b* encontram-se integralmente na Gramática de Usos do Português, autoria de Neves (2000), página 206.

a) Pobre com nome humano

**Posposto:** “sem recursos”, “sem dinheiro”

Ex.: *Eu sou um **homem POBRE**.* (DEL)

**Anteposto:** “desgraçado”, “Infeliz”

Ex.: ***O POBRE** homem sofria.* (BH)

b) Com nome concreto: “modesto”, “de baixo custo”

**Posposto:** (descritivo)

Ex.: *O pano se ergue e mostra cenário de um **quintal POBRE**.* (NOF)

**Anteposto:** (apreciativo)

Ex.: *Encarou uma imagem que, da sua **POBRE mesa-de-cabeceira**, o fixava sempre.* (ROM)

Finalizamos esse assunto da anteposição e posposição discutindo aspectos em que o adjetivo na função predicativa se diferencia dos não predicativos e que essa noção se dá além do aspecto sintático. Vimos nesses dois tipos de exemplos que a semanticidade do adjetivo e do seu referencial mudam de acordo com a sua posição.

Retomando aos nossos enunciados, “O eleitor é um simples trabalhador” e “O eleitor é um trabalhador simples” tinham como ideia principal verificar se o aluno compreendia a noção não somente da posição, como frisam algumas gramáticas normativas, mas o sentido dessa marca para todo o enunciado quando antes e depois do seu marcador nominal com valor de sujeito. Comparando os postulados teóricos de Neves, temos que as marcas *simples* e *trabalhador* não podem ser vistas isoladamente e considerando todo o sintagma nominal teríamos um predicativo, pela presença da cópula e também do seu valor no enunciado.

Manipulando os dois enunciados, temos:

- I) O eleitor é um trabalhador qualquer, sem muita significação.
- II) O eleitor é trabalhador sem muitas vaidades e ganâncias.

Há sempre um valor atribuído ao eleitor e que, ao mesmo tempo, altera o sentido do que seria esse eleitor. No primeiro, temos uma situação parecida com o exemplo de Neves, com o adjetivo *pobre*. O sentido de *trabalhador simples* remete a pensar em um *trabalhador humilde*. Já *simples trabalhador* situa para a noção de desmerecimento, uma depreciação em relação à função de o eleitor ser trabalhador.

O único aluno que atendeu à pergunta foi o (A 6º / 3ª), que refletiu da seguinte maneira:

a) Sim. Na frase “trabalhador simples”, “simples” significa que é um trabalhador pobre e na frase: “simples trabalhador” significa um único trabalhador. (A 6º / 3ª).

É notório que o aluno tem noção de que a posição do adjetivo interfere no sentido e ainda tenta explicar que sentido é esse. Embora não seja um entendimento completo, consegue refletir sobre a marca do adjetivo no enunciado.

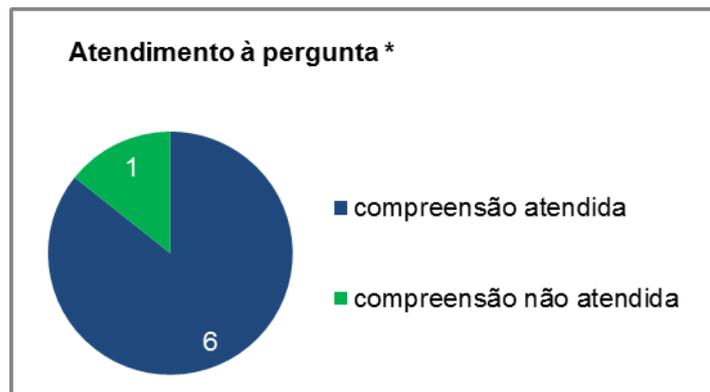
Vimos, no geral, que os alunos consideraram bem mais a posição da palavra, sem levar em conta o valor da marca e sua relação com as demais marcas no enunciado.

Nas gravações, *a priori*, percebemos que os alunos não viam diferença, mas depois, aos poucos, disseram que tinham diferença. Eles disseram que a diferença do enunciado era que em uma o *simples* vinha antes e no outro o *simples* vinha depois. Mas, por fim, um aluno conseguiu “enxergar” o sentido de um dos enunciados. Ele disse da seguinte maneira: “*no enunciado, o eleitor é um trabalhador simples, é aquele que ganha seu dinheiro com seu próprio suor*”. Já no enunciado “*o eleitor é um simples trabalhador*”, ele não soube apresentar a diferença semântica, mas frisava que eram diferentes.

#### 3.4.1.4 5ª Questão

Essa questão tem a ver com as nomenclaturas das gramáticas. Perguntamos o tipo de função de cada enunciado em relação à marca adjetival. No primeiro, perguntamos qual enunciado dos dois teria uma função qualitativa. Depois, perguntamos qual dos dois estaria com a função de classificadora e o porquê em cada uma. Na pergunta da letra (a), obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 5: Questão 5 Letra (a)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: Vejamos os seguintes trechos de redações:

1 = Serviu merenda gostosa (TD 6º/ 5ª)

2 = Os alunos gostam da merenda escolar (TD 6º/ 5ª)

a) As palavras gostosa e escolar se referem à palavra merenda, qual das duas está **QUALIFICANDO** a merenda? Você saberia dizer por quê?

A maioria das respostas dos alunos atendeu à pergunta. Como se pôde observar, o enunciado “*Serviu a merenda gostosa*” traz um valor de natureza qualitativa à merenda. A merenda em questão aqui é aquela “aceita”, “desgustável” para os alunos. Há uma noção de qualificação positiva em relação à *merenda*. Analisemos algumas das reflexões dos alunos.

- a) “A primeira frase, porque gostosa significa que estamos gostando de alguma coisa” (A 6º / 2ª).
- b) “A primeira, porque gostosa se refere ao sabor da merenda” (A 6º / 3ª).
- c) “A primeira frase. Porque gostosa qualifica melhor do que escola” (A 6º / 4ª).
- d) “A palavra que está qualificando merenda é gostosa” (A 6º / 5ª).
- e) “Gostosa dá sentido ao nome merenda” (A 6º / 6ª).
- f) “Palavra gostosa” (A 6º / 7ª).

Compreendendo as respostas dos alunos, podemos constatar que os seis alunos estão com a noção de que em *merenda gostosa* há uma marca de qualificação e não de classificação. Interessante observar nas respostas a propriedade como tratam a marca gostosa no enunciado: “*significa que estamos gostando de alguma coisa; gostosa qualifica melhor do que escola; gostosa dá sentido ao nome da merenda*”.

Em Castilho (2010), temos um outro olhar acerca do posicionamento do Adjetivo. Para o gramático, a questão da posição do Adjetivo como propriedade pós e pré-nominal pode

atuar como predicativos e, assim sendo, pode antepor-se ou pospor-se ao substantivo, o que, segundo ele, não ocorre com os não predicativos, que ocupam geralmente uma posição pós-nominal. Essa posição difere da de Neves (2000), que tipifica com outras nomenclaturas.

Castilho (2010) apresenta-nos alguns dos seguintes exemplos<sup>60</sup> para essa situação.

I) as crianças alegres; as casas bonitas; as paisagens calmas.

II) as flores campestres; os problemas governamentais; as casas rurais.

Como se observa, nos exemplos do item I, temos adjetivos com valores predicativos. Já os do item II, os não predicativos. Castilho compreende que ser predicativo é possuir algumas características no enunciado. Vejamos um deles.

Segundo o linguista, os predicativos são ligados ao substantivo pelos verbos copulativos *ser* e *estar*; os não predicativos rejeitam *estar*.

I) Essas paisagens são / estão calmas

Essas crianças são / estão alegres

II) Essa ciência é natural

Essas flores são / \**estão campestres*<sup>61</sup>

Essas viaturas são / \**estão municipais*

Em suma, os predicativos admitem gradação, podem funcionar como predicativos do objeto direto, como apostos, aceitam prefixos de negação, aceitam sentenças substantivas como sujeito etc. O contrário, são os não predicativos.

Retomando as respostas dos alunos, notadamente vimos que entendem a marca *gostosa* como um atributo dado à merenda e não uma classificação dela. O único aluno que não compreendeu a pergunta entendeu o segundo enunciado tendo uma marca qualitativa. A resposta foi: “A segunda frase está qualificando merenda” (A 6º / 1ª).

Manipulando os dois enunciados para evidenciar os valores referenciais dos Adjetivos, temos:

I) Serviu a merenda que é de um sabor gostoso, é apetitosa.

---

<sup>60</sup> Todos esses exemplos encontram-se na Gramática do Português Brasileiro, de Castilho (2010), nas páginas 513-514.

<sup>61</sup> Enunciados pouco aceitáveis na língua em uso brasileira.

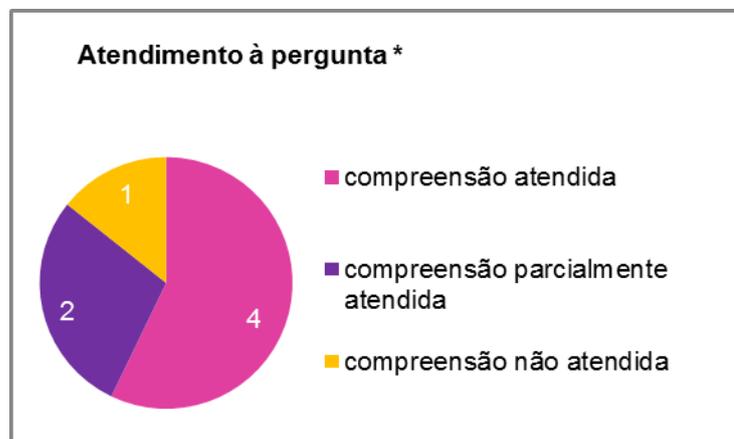
II) Os alunos gostam da merenda de escola ou merenda que é distribuída nas escolas.

É possível visualizar nessas glosas que a marca qualitativa está no primeiro enunciado. O segundo apresenta um tipo/classificação de merenda. Dentre outras, existem, por exemplo: *merenda grátis*, *merenda diet*, *merenda light*.

Nas gravações com os alunos, observamos que eles reforçaram que a noção qualitativa estaria no primeiro enunciado.

A pergunta seguinte indaga sobre qual enunciado estaria classificando a merenda e o porquê.

**Gráfico 6:** Questão 5 Letra (b)



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* b) Qual das duas está **CLASSIFICANDO** merenda? Você saberia dizer por quê?

De uma maneira quase “automática”, quem respondesse na pergunta anterior que o primeiro estaria qualificando, nessa responderia o contrário, e vice-versa.

A maioria dos alunos compreendeu a pergunta e algumas respostas foram bastante interessantes. Segue a análise:

- “Escolar, porque mostra o lugar onde foi servida a merenda” (A 6º / 2ª).
- “Escolar, porque se refere ao lugar da merenda” (A 6º / 3ª).
- “Escolar, porque está na cara que a palavra escolar está classificando” (A 6º / 4ª).
- “Escolar, porque as merendeiras falam merenda da escola” (A 6º / 7ª).

Os argumentos foram diversificados. Os alunos (A 6º / 3ª) e (A 6º / 3ª) relacionaram muito o nome *escolar* com a proveniência dessa merenda, o que não está errado e, por isso,

tipificam-na como a classificação da merenda. O aluno (A 6º / 3ª) respondeu que *escolar* “está na cara” que classifica merenda. A expressão “está na cara” remete à ideia de que algo está “claro, evidente”. O aluno compreendeu a pergunta, mas não a justificou. O aluno (A 6º / 7ª) tem noção de que a merenda mencionada é servida pelas merendeiras da escola e, assim sendo, ela só pode ser escolar. Portanto, merenda escolar é a classificação da merenda.

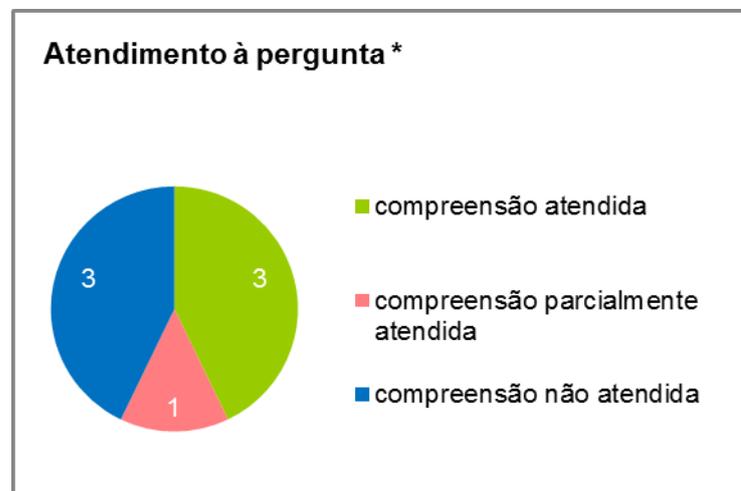
Sobre os dois que compreenderam parcialmente, ambos registraram apenas o nome “*escolar*” sem nenhuma justificativa. Por isso, consideramos parcialmente.

O único aluno que não atendeu foi devido ter registrado a palavra “merenda” sem nenhuma justificativa. Entendemos que a marca da ideia de classificação não está necessariamente e somente na palavra *merenda*, mas em *merenda escolar*.

### 3.4.1.5 6ª Questão

Essa última questão tem natureza identificatória e perguntamos, diante do trecho apresentado, se haveria alguma palavra que qualifica/especifica/caracteriza outras. Se sim, que o aluno dissesse a qual se referia. As respostas resultaram nos seguintes dados.

Gráfico 7: Questão 6



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: Observe esses trechos das redações.

[...] Eu conheço um presidente orgulhoso [...] (TN 6º/11ª); [...] De agora em diante vou ter um emprego digno [...] (TN 6º/7ª); [...] Na aula de educação física o é piso inadequado, a vestimenta que não é apropriada [...] (TD 9º/ 10ª).

Sobre os trechos da redação acima, há palavras que **qualificam/especificam/caracterizam** algumas outras? Caso tenha, escrevam quais são elas e as quais palavras elas se referem.

Nos dados obtidos, a mesma quantidade de alunos que atenderam às respostas equivale à dos que não atenderam; ou seja, 3 alunos. Para atender, o aluno teria que identificar pelo menos duas marcas adjetivais, bem como apresentar o localizador ao que o qualificador se remetia. Observemos os resultados.

- a) “orgulhoso refere-se a presidente; digno refere-se a emprego; inadequado a piso” (A 6º / 2ª).
- b) “Presidente refere-se a orgulhoso” (A 6º / 6ª).
- c) “orgulhoso refere-se a presidente; digno refere-se a emprego; apropriado refere-se a vestimenta” (A 6º / 7ª).

Conforme o exposto, pudemos verificar que eles entenderam bem o valor das marcas adjetivais. Em *orgulhoso*, *digno*, *inadequado*, *apropriada* temos valores qualitativos em relação aos respectivos localizadores referenciais: *presidente*, *emprego*, *piso* e *vestimenta*.

Embora um e outro não tenham observado todas essas marcas, o fato de ter identificado uma já contribui para reforçar que a noção qualitativa é percebida no texto; é o caso do aluno (A 6º / 6ª) que só identificou a marca *orgulhoso* em relação ao *presidente*.

Os que não compreenderam ou não atenderam confundiram a marca qualitativa em relação a outro localizador referencial. Eles foram vagos em suas respostas ou, então, não responderam. Analisemos.

- a) “piso se refere à educação; física especifica vestimenta; vestimenta é caracterizada” (A 6º / 1ª).
- b) “Não” (A 6º / 3ª).
- c) *não respondeu* (A 6º / 5ª).

É possível perceber que as respostas não condizem com a noção solicitada na pergunta.

Para finalizar esse bloco de perguntas e respostas do 6º ano, apresentamos o único que respondeu parcialmente à pergunta, que foi o aluno (A 6º / 4ª): “orgulhoso refere-se a presidente; digno a aula”. Nessa situação, ele considera dois enunciados, porém, apenas um deles está com as reflexões condizentes para se construir um sistema de referência.

Nas discussões gravadas, os alunos disseram que “inadequado referia-se a piso; apropriada referia-se a vestimenta e orgulhoso a presidente”. Mas outros disseram que

“apropriada referia-se à educação física”. Eles mostraram, dessa forma, divergências entre eles mesmos e com as respostas do questionário escrito.

### 3.4.2 Situando as análises do 9º ano

No questionário do 9º ano, a primeira pergunta tem natureza identificatória. A segunda tem relação com a primeira e pede para que o aluno explique a importância da palavra destacada para o sentido do texto. A terceira pergunta tem remissão à segunda questão e tem a ver com a alteração do sentido. A quarta pergunta tem a ver com a operação de *gradiente*. A quinta tem a ver com a alteração do sentido. A sexta pergunta tem natureza identificatória. Na sétima questão, é solicitado que o aluno explique a importância das palavras em destaque no enunciado. Por fim, a oitava e última pergunta refere-se à importância da marca qualitativa presente no trecho. Consideramos como coerentes para as análises apenas 17 questionários.

Prosseguimos para a primeira questão.

#### 3.4.2.1 1ª Questão

Perguntamos se existiam marcas que qualificavam outras palavras e, caso tivesse, qual seria essa palavra e a qual ela se referia. O trecho foi o seguinte:

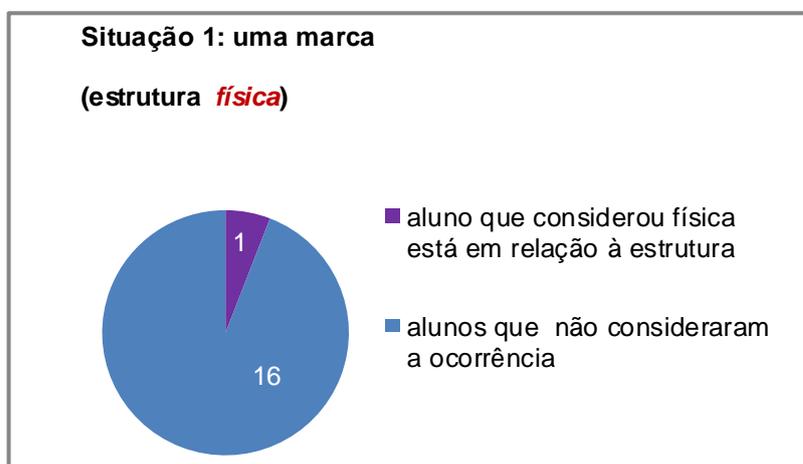
*Olá caro senhor prefeito, vim notificar ao senhor sobre problemas e soluções de melhorias nas escolas, primeiro ponto é a estrutura física, as paredes sem cor definida, banheiros com mal cheiro, salas mal organizadas, refeições repetidas, e vários outros tipos de problemas [...] (TD 9º / 1ª- grifo nosso).*

Na primeira questão, tivemos duas possibilidades de respostas, a que o aluno considerasse apenas uma marca e, também, a que considerasse as marcas chamadas de grupo nominal, que são aquelas do grupo nominal (locuções adjetivas). Analisaremos inicialmente as que apresentam apenas uma marca.

- 1) estrutura *física*
- 2) refeições *repetidas*

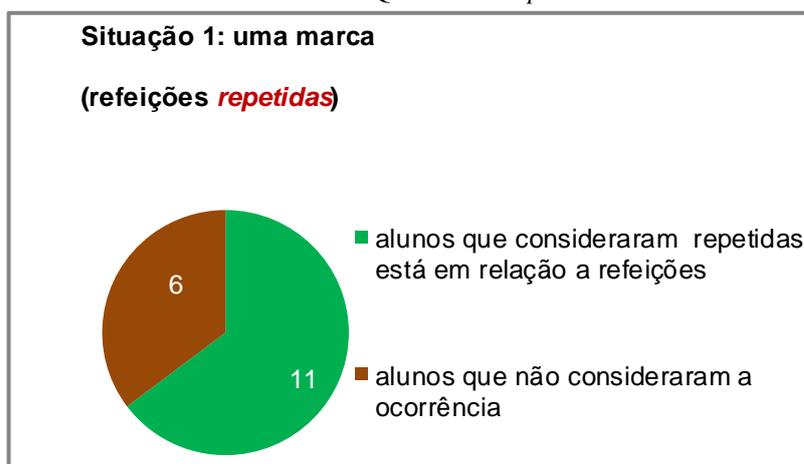
Sobre o apanhado de respostas dos questionários, obtivemos um universo de 17 questionários válidos e resultamos no seguinte gráfico:

**Gráfico 8:** Questão 1 *Grupo 1*



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2017).

**Gráfico 9:** Questão 1 *Grupo 1*



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2017).

No primeiro enunciado, “o primeiro ponto é a estrutura física”, há uma base de natureza nominal, que possui uma marca qualitativa, ou seja, em “estrutura física” temos o localizador *estrutura* sendo classificado pela marca *física*.

Apenas um aluno relacionou que, nesse segmento, *física* qualificava e que se referia à palavra estrutura. No contexto, observamos que um único aluno entende que a marca *física* especifica o tipo de estrutura da escola, ou seja, a parte “bruta” da escola. Se pensarmos nos tipos de estruturas existentes, fora a física, teríamos a estrutura docente, a discente ou, até

mesmo, a estrutura curricular da escola. Por isso, compreendemos que, no enunciado, *física* é uma classificação dos tipos de estruturas existentes na escola.

No segundo enunciado, “refeições repetidas”, existe uma situação peculiar. Na marca *repetidas*, vimos uma característica de maior aspectualidade, não necessariamente de qualitativo, porque as refeições mencionadas se repetem e essa repetição causa uma reiteração no tempo, o que impulsiona para uma noção mais adverbial do que adjetival. Tudo que se repete e não seja “bom” na opinião dos alunos são *repetidas*. É diferente de analisarmos o enunciado: “Refeições amargas, refeições ruins, refeições horríveis”, em que *amargas*, *ruins* e *horríveis* estariam muito mais no plano do qualitativo do que do aspectual-temporal, pois não se identifica uma reiteração, embora o aluno, nesse contexto, considere como qualidade. Diferentemente do primeiro segmento, mais alunos identificaram essa marca nessa ocorrência. Embora o valor adverbial sobreponha o adjetival, os alunos conseguiram enxergar valores qualitativos representativos no enunciado, assim como perguntado no questionário.

Como evidenciamos acima, uma quantidade bastante relevante não considerou a ocorrência do primeiro segmento, “o primeiro ponto é a estrutura física”, em que *física* está em relação à *estrutura*. No segundo segmento, “refeições repetidas”, um número menor não apontou a existência dessa relação, em que as refeições se repetem e, por se repetirem, expressam um juízo de valor para as refeições da escola. Esse valor expressa, para eles, a noção qualitativa. Percebemos que um grupo menor de alunos, por algum motivo, não relacionou a existência de uma ou outra ocorrência. Desconsideraram, então, que físicas e repetidas possuíam relação de natureza qualitativa ou classificadora, quer seja mais aspectual ou não.

Quando perguntamos na discussão gravada sobre esse trecho da redação, se nele haveria palavras que qualificavam outras e se tinha quais seriam, o grupo respondeu o mesmo que confirma no gráfico. O único aluno que identificou a marca *física* em relação à *estrutura* reforçou a informação.

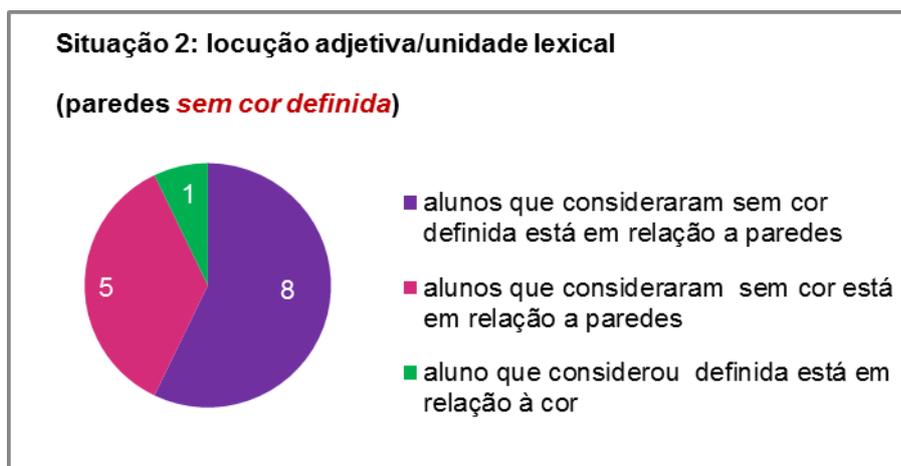
No grupo das locuções adjetivas, temos situações mais diferentes. As locuções de valores adjetivais que compõem o grupo nominal se estruturam da seguinte forma:

- 3) paredes **sem cor definida** = nome + preposição + locução adjetiva
- 4) banheiros **com mau cheiro** = nome + preposição + locução adjetiva
- 5) salas **mal organizadas** = nome + locução adjetiva

A estrutura em destaque nos enunciados 3, 4 e 5 remetem a um bloco nominal. A expressão *Sem cor definida* se refere a *paredes, com mau cheiro a banheiros e mal organizadas a salas*. Portanto, essa é a noção referencial do enunciado entendida como aceitável.

Analisemos, *a priori*, o terceiro enunciado, “paredes **sem cor definida**” e os tipos de respostas que os alunos visualizaram.

Gráfico 10: Questão 1 Grupo 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* 3 alunos não consideraram nenhum tipo de ocorrência

A maior parte dos alunos considerou que *sem cor definida* se referia a paredes e qualificava a “coloração” da parede naquele momento apontado por eles. Esse tipo de reflexão da resposta vai ao encontro da noção apresentada no trecho da redação. Se pensarmos numa lógica cotidiana, o que seria algo *sem cor definida*? Automaticamente, teríamos que pensar o que necessitaria de cor e o que necessitaria estar definida, e, conseqüentemente, o que não teria uma cor definida. Logo, remeteríamos a algo que necessitasse “ser pintado” e que essa pintura fosse “bem definida”.

Na ocorrência mencionada, alguma coisa ter cor definida significa pensar em uma pintura padronizada. E, sabendo disso, caberia também compreender que essa cor definida estaria ausente. Pensar em “paredes *sem cor definida*” é extrair a seguinte noção: “A parede não tem uma cor exata”. A reflexão de maneira ampla seria: as paredes têm que ter uma cor, essa cor que está no momento não é clara, devia ser branca pelo padrão da escola, mas não consigo identificar se é branca, bege ou amarela, por exemplo.

Outra parte de alunos entendeu que, no segmento “paredes *sem cor definida*”, o qualitativo seria *sem cor* em relação à *parede*, o que diverge em partes da noção referencial registrada na redação, porque há grandes diferenças em apontar que uma determinada parede está *sem cor* e que ela está *sem uma cor definida*, por isso que o aluno que considerou a marca qualitativa em *sem cor*, desconsiderando a palavra *definida*, apenas se aproxima da noção qualitativa do enunciado.

Se extraíssemos as ocorrências dessas duas noções, na nossa manipulação, resultaríamos no seguinte:

I) Sem cor em relação a paredes = *Paredes não têm cor*

II) As paredes sem cor definida = *Paredes não têm cores definidas*

Visivelmente, há diferenças, sobretudo para aquele aluno que entendeu apenas que *sem cor* remetia-se a *paredes*, desconsiderando as demais marcas significativas para a compreensão do sentido do enunciado no texto.

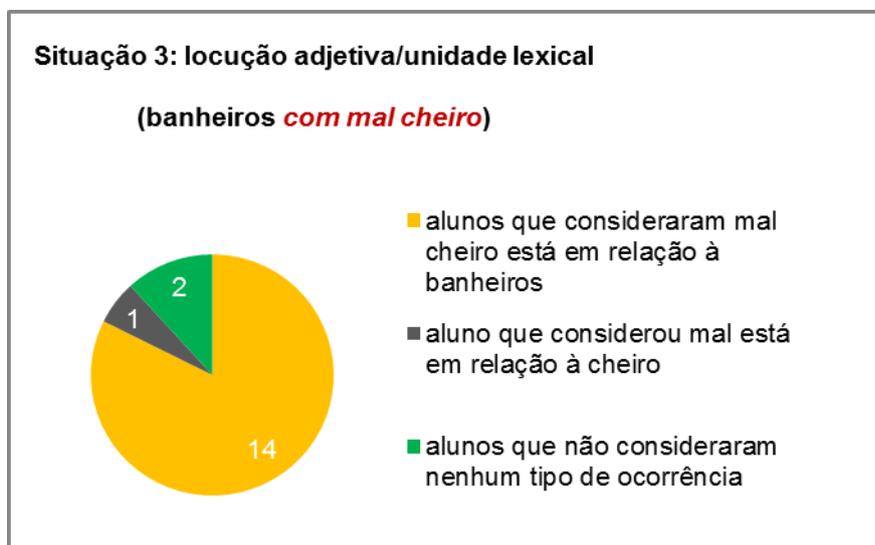
Por fim, um outro tipo de resposta que surgiu foi a que os alunos consideraram que *definida* qualificava *cor* e não necessariamente *paredes*. Nela, também não incorre inadequação, porque de fato *definida* especifica a forma da cor, que ela é visível e destacada. Porém, ela desconsidera o localizador, que é *paredes*. Mas, segundo as respostas, a noção de qualificação centrou apenas nas palavras que pudessem “colorir” algo, mas não mencionaram “esse algo” na resposta. O que se pode depreender é que esses dois últimos grupos de alunos entenderam apenas uma parte da locução e não o todo.

Segundo a TOPE, é através das ocorrências que a noção se materializa. Dessa forma, nenhuma das marcas das ocorrências destacadas: *sem cor definida em relação à paredes*, *sem cor em relação à paredes e definida em relação à cor* está fora da noção qualitativa. Nenhum dos alunos que considerou esse tipo de noção está com suas respostas incoerentes, mas, levando em consideração o núcleo do grupo nominal, que é *paredes* e as marcas que engendram o enunciado, “paredes **sem cor definida**”, *sem cor definida* é o bloco lexical que melhor contempla a resposta para a pergunta porque corresponde à essência do enunciado.

Na discussão gravada, os alunos reforçaram que *sem cor definida* era uma parede suja, com várias cores, que os próprios alunos riscam, deixando-a *sem uma cor definida*, embora nas respostas escritas alguns tivessem considerado a expressão *sem cor definida* de outra forma desmembrada e não em um bloco único.

Passemos para a análise do quarto enunciado, “banheiros **com mau cheiro**” e as reflexões dos alunos.

Gráfico 11: Questão 1 Grupo 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Não foi registrada pelos alunos a ocorrência em que compreenderam *com mal*<sup>62</sup> *cheiro* está em relação a *banheiros*.

Nesse enunciado, “banheiros com mal cheiro”, temos que toda a unidade lexical *com mal cheiro* refere-se aos banheiros. Obtivemos dois tipos de resposta a esse enunciado. Alunos consideraram que *mal cheiro* qualificava *banheiros*, *mal* qualificava *cheiro* e nenhum aluno identificou a relação de *com mal cheiro* em relação aos *banheiros*.

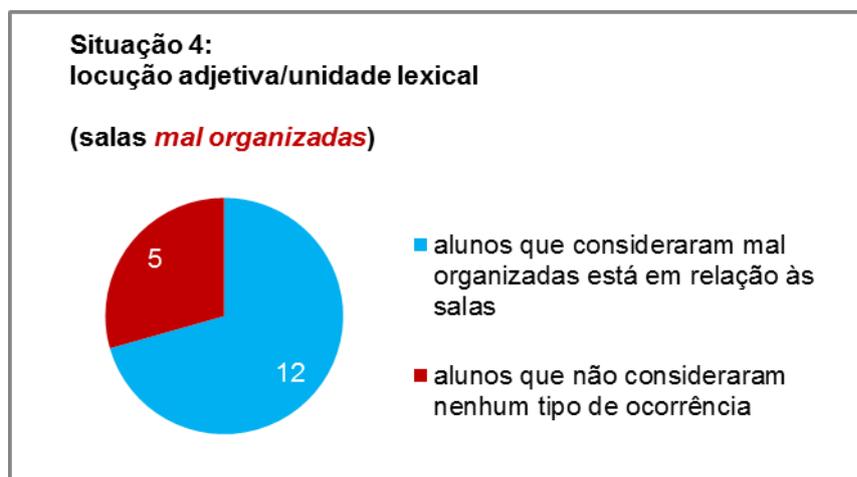
A ideia essencial verificada nas respostas dos alunos era a de qualificar o tipo de cheiro presente nos banheiros da escola, ou seja, atribuir um valor negativo àquele ambiente.

Se tivéssemos uma reclamação contrária, “banheiros com cheiro”, ao manipularmos essa noção, caberia, automaticamente, aqui a noção de “banheiros cheirosos”. Por fim, apresentamos o último enunciado do grupo 2 das locuções adjetivas.

Dando continuidade, temos o enunciado “salas **mal organizadas**”. Vejamos o que obtivemos de respostas.

<sup>62</sup> O aluno registrou mal com “l”. Embora saibamos que remeta à noção adverbial, consideraremos que a inadequação ortográfica nada interferiu no sentido proposto.

Gráfico 12: Questão 1 Grupo 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Quanto a “salas mal organizadas”, surgiu apenas um tipo de resposta. A que consideraram que *mal organizadas* refere-se a salas, sem desprezar nenhuma das duas marcas, ou seja, o grupo nominal advérbio e adjetivo. Assim, observamos que diante das respostas, a que mais se aproxima da realidade nocional apresentada no enunciado é a de considerar que *mal organizadas* refere-se a *salas*. Para TOPE, uma marca está sempre em relação à outra, como já apresentamos em vários momentos do capítulo teórico.

O advérbio funciona como “reforço” para o sentido do enunciado que venha a caracterizar-se como uma “denúncia”. A expressão “*mal organizadas*”, em relação a *salas*, funciona como uma palavra só, não podendo separá-las, porque, caso isso fosse considerado, comprometeria o sentido que o aluno, autor do texto, quis atribuir como valor de cunho negativo. Um outro grupo de alunos não considerou que esse enunciado possuísse alguma marca de valor qualitativo.

A noção do enunciado em questão, *salas mal organizadas*, tem grandes relações com a noção anterior, *banheiros com mau cheiro*, porque ambos possuem uma locução de valor adjetival que não pode ser desmembrada, pois isso interferiria em seu valor referencial. Além disso, comprometeria o sentido que, no primeiro, é desvalorizar as salas de aula da escola em que estudam.

Ao longo de nossas exposições acerca da TOPE, no primeiro capítulo desse trabalho, vimos que as categorias linguísticas não se apresentam como categorias puras, uma vez que não constituem significação sozinha, mas com base na relação de interdependência com outras marcas. Quando perguntados na gravação, a maioria dos alunos respondeu que a

palavra que qualificava era *mal*, ou seja, não atentaram para o núcleo nominal *sala e banheiro*.

Prosseguimos agora para a segunda questão do questionário.

### 3.4.2.2 2ª Questão

A segunda questão tem muita relação com a primeira porque utilizamos os mesmos trechos em destaques e perguntamos sobre a importância de algumas marcas no trecho para o sentido do texto.

Selecionamos a análise de apenas três enunciados e perguntamos qual a importância de *sem cor definida*, *com mau cheiro* e *repetidas* para o sentido do texto. As respostas tinham natureza subjetiva, então, os alunos poderiam ficar à vontade para escrever o que entendessem.

No enunciado “as paredes **sem cor definida**”, alguns alunos registraram que o *sem cor definida* significava que não daria para identificar a cor das paredes; enfatizava o defeito incolor das paredes; que apresentava uma cor desgastada; que demonstrava a qualidade das paredes; que expressava as paredes sujas; e que não dava para saber a cor verdadeira.

Diante dessas respostas, analisamos que, embora alguns alunos não tenham considerado a unidade lexical toda como um bloco semântico só *sem cor definida* referindo e qualificando a *paredes*, nessa questão, eles reconheceram o valor que *sem cor definida* tem sobre as paredes, que é a de atribuir valor negativo em uma parte física da escola.

No enunciado, “banheiros **com mau cheiro**”, pontuaram que significava banheiros com cheiro ruim; mal limpos; que dava uma informação a mais ao banheiro; que eram mal lavados; uma qualidade das condições do banheiro, que eram muito sujos; que tinha péssima higienização. Assim como na situação acima, ainda que os alunos tenham considerado que *mau* qualificava *cheiro* e não a *banheiros*, nessa questão, eles ressaltaram a importância que a locução *com mau cheiro* tem para o enunciado.

No último trecho, “refeições **repetidas**”, devido ao seu teor de aspectualidade que se sobrepõe, os alunos consideraram o aspecto temporal. Há aspectualidade no que diz respeito à situação em que o particípio tem valor adjetival. Os alunos registraram que o *repetidas* provocava o que seria a mesma refeição todos os dias; apresentava falta de criatividade culinária; enfatizava a frase; mostrava que era o mesmo tipo de comida; sem variação de refeição; e também que toda semana era a mesma coisa. Nesse caso, observa-se que *refeições repetidas* são as *que se repetem* e foi avaliada pelos alunos de forma qualitativa no sentido de

caracterizar a refeição sobre um ponto de iteratividade<sup>63</sup>, processo ou aspecto. Essa situação é diferente da ocorrência “refeições gostosas”, em que a marca de qualificação é mais marcada, pois, se há a necessidade de apreciar as que são gostosas, é porque existem outras refeições que não são mais gostosas, mas ruins, por exemplo, por isso que *repetidas* tem mais valor de aspectualidade.

Os alunos compreenderam bem a pergunta e boa parte respondeu que essas palavras em destaque estavam dando ênfase ao sentido do texto. Na discussão gravada, não houve nenhuma alteração sobre essa reflexão por parte deles.

Em resumo, sobre a noção dos trechos dos enunciados retirados dos textos dos alunos, segundo a TOPE, estabeleceríamos o seguinte plano.

  
*as paredes sem cor definida*    *paredes não ter cor definida*  
 X (paredes)     $\exists$     Y (sem cor definida)

  
*banheiros com mau cheiro*    *banheiros ter mau cheiro*  
 X     $\exists$  (banheiros)    Y (com mau cheiro)

  
*refeições repetidas*    refeições que se repetem  
 X (refeições)     $\exists$     Y (repetidas)

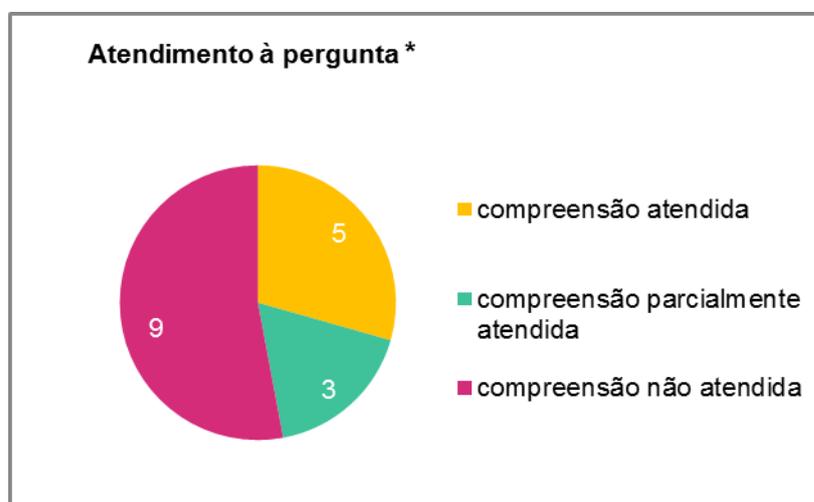
A relação de pertinência entre dois termos estabelece entre si uma relação de natureza sintático-semântica. Confirmamos que as marcas possuem relação umas com as outras, não somente o nome e adjetivo, e que essas relações se dão no enunciado porque elas dependem umas das outras. Logo, não se pode analisar isoladamente nenhum termo, pois cada marca linguística tem sua função no texto.

<sup>63</sup> Castilho (2010) apresenta uma explicação sobre esse assunto. Diz que existe uma subclassificação dos adjetivos que são chamados de *dêiticos*, pois expressam noções locativas e temporais. Explica-nos que: “São função de dêiticos os adjetivos atual, semanal, hodierno, precedente, passado, e também próximo, seguinte quando aplicados a substantivos que indicam tempo.” (NESPOR, 1988, p. 434 apud CASTILHO, 2010, p. 543).

### 3.4.2.3 3ª Questão

A terceira questão tem relação direta com a segunda. Apresentamos a eles a situação inversa: se retirássemos as expressões em destaque do enunciado, o que ocorreria com o sentido? Encontramos três tipos de respostas: aquelas que consideraram que as retiradas dessas marcas destacadas influenciariam, interfeririam e comprometeriam diretamente no sentido; aquelas que se direcionaram para a reflexão de que a retirada dessas marcas afetaria em partes o sentido e aquelas que refletiram de maneira contraditória, incoerente ou que não perceberam nenhum sentido na questão. Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 13: Questão 3



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: O que ocorreria com o sentido do texto se essas expressões em negrito na questão 2 fossem retiradas?

A maioria dos alunos considerou que a retirada das expressões em destaque (*as paredes sem cor definida, banheiros com mal cheiro, [...], refeições repetidas*) fazem do enunciado uma falta de sentido. Selecionamos algumas das respostas:

- “O texto é de reclamação, sem essas expressões em negrito não seriam texto de reclamação” (A 9º / 5ª).
- “Todas as frases ficariam sem sentido” (A 9º / 6ª).
- “Ia ficar sem sentido” (A 9º / 13ª).
- “Não iria haver sentido, as palavras em negrito estão dando informações sobre as expressões” (A 9º / 4ª).

Nessas respostas, vimos que os alunos entenderam que, sem as marcas em destaque, todo o enunciado perderia o sentido, sendo que o enunciado não perderia o sentido como um todo, porque cada marca tem sua função e relação no enunciado. O que ocorreria era que o sentido ficaria incompleto. Com a retirada dessas marcas, parte do sentido que o enunciador desejava dizer ficaria comprometido, mas não sem sentido totalmente. A maior parte dos alunos olhou somente para a locução em si e não para o sentido do enunciado, por isso, consideramos que não atenderam à pergunta. É oportuno frisar a resposta do aluno (A 9º / 4ª), pois consideramos que ele não atendeu à pergunta devido ter sido contraditório em sua resposta, uma vez que, ao mesmo tempo em que ele diz que não iria haver sentido, em seguida, o mesmo observa que essas marcas transmitem alguma informação no enunciado, assim sendo, elas teriam importância sim e comprometeriam o sentido do texto.

Outro tipo de resposta que surgiu foi considerarem o valor dessas marcas. Selecionamos algumas respostas que comprovam essa noção.

- a) “As expressões não teriam as qualidades e o prefeito não vai saber qual o problema das paredes dos banheiros e das refeições” (A 9º / 1ª).
- b) “O texto ficaria sem dar qualidade e assim não especificaria a situação em que as expressões se encontram” (A 9º / 7ª).

É possível compreender, nesse tipo de resposta, que o aluno tem consciência de que essas marcas são importantes para o enunciado em questão, pois eles perceberam que a ausência dessas marcas provocaria uma mudança na noção de qualificação que foram atribuídas por eles mesmos.

No tipo de resposta em que a compreensão foi parcialmente atendida, tivemos três respostas:

- a) “Algumas perderiam o sentido e outras a sua ênfase” (A 9º / 2ª).
- b) “Não teria muito sentido” (A 9º / 3ª).
- c) “O texto não iria ser mais o mesmo” (A 9º / 11ª).

Nesses três casos, analisamos que o aluno considerou que com a retirada dessas marcas o texto não iria ter muito sentido e também que ele não iria ser mais o mesmo, ou seja, ele tem noção do valor que essas marcas trazem ao texto. O aluno (A 9º / 2ª) é confuso em sua

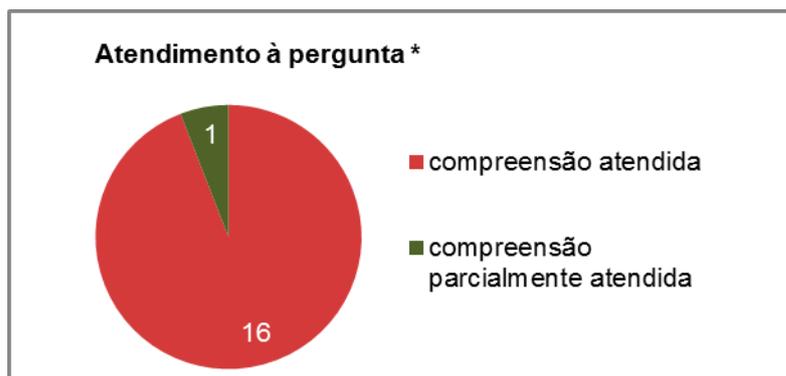
resposta, porque não explica que palavras perderiam o sentido e outras a ênfase. Já o aluno (A 9º / 3ª) compreende que o sentido é de alguma forma afetado. O aluno (A 9º / 11ª) não explicitou que a alteração estava no âmbito do sentido, mas tem consciência da modificação que o texto pudesse vir a sofrer.

Nas observações gravadas, todos apontaram que a ausência de algumas dessas marcas no enunciado mudaria o sentido, mas não se aprofundaram em que esfera. Apenas diziam: “Fica sem sentido, muda o sentido, não terá sentido”.

#### 3.4.2.4 4ª Questão

Na quarta questão, propomos o seguinte enunciado: “*O eleito foi muito humilhado*”<sup>64</sup>. Apresentamos duas perguntas. Na primeira, pedimos para que o aluno dissesse a importância da palavra **muito** para o sentido do enunciado.

Gráfico 14: Questão 4 Letra (a)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: Imagine esse seguinte trecho de uma redação:

a) *O eleitor foi muito humilhado*, qual a importância do **MUITO** para o sentido do enunciado?

Quase, unanimemente, os alunos atenderam à pergunta e conseguiram visualizar a importância da palavra *muito* para o enunciado. Disseram o seguinte:

a) “Vai ressaltar a palavra humilhado, que vai dizer que o eleitor não só foi humilhado, mas foi humilhado mais ainda” (A 9º / 1ª).

<sup>64</sup> O trecho no original: *O eleitor foi muito homilhado* (TN 9º / 5ª). Optamos por fazer uma adaptação ortográfica no questionário.

- b) “Enfatiza a expressão humilhado, tornando a situação em questão bem definida para explicar que ele foi bastante humilhado” (A 9º / 4ª).
- c) “Para dá intensidade na frase” (A 9º / 5ª).
- d) “Dá ênfase na frase, dando um aumento no sentido de humilhado” (A 9º / 16ª).

Nessa pergunta, conseguimos observar uma grande compreensão por parte dos alunos no que tange à marca *muito* em relação a *humilhado*. A marca *muito* enfatiza a noção de ser *humilhado*, remetendo a um *atrator*, o *gradiente*. Essa operação já foi explicada no exemplo da questão 1ª do questionário do 6º ano e é semelhante nessa situação à ocorrência do “*muito humilhado*”.

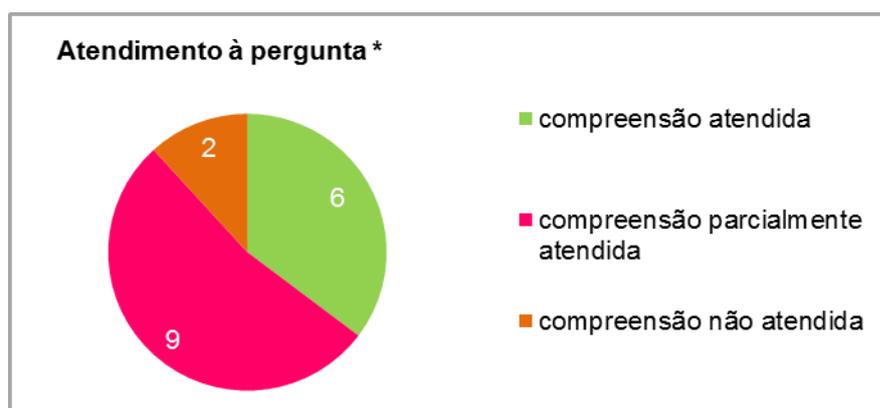
Com relação à única resposta avaliada que atendeu parcialmente à pergunta, o aluno respondeu da seguinte forma:

- a) “Muito dá a ideia de quantidade, e a importância do que fala de grande quantidade” (A 9º / 13ª)

Na compreensão do aluno, a marca *muito* expressa a noção de quantidade. Para ele, *o eleitor ser muito humilhado* remete a pensar que ele é humilhado com intensificação, como se a noção fosse muitas partes contáveis. O aluno desconsidera que o *muito* está nocionalmente e diretamente ligado a *humilhado*, e que a marca *humilhado* “sofre” alteração no mais alto grau da noção; a operação de gradiente é visível nesse caso. Embora chame de “quantidade”, o valor dado é de intensificação. A marca *muito* altera a noção de *ser humilhado*.

A segunda pergunta tem a ver com a retirada da palavra humilhado no enunciado e que é bastante semelhante com a terceira questão. Analisemos as respostas.

Gráfico 15: Questão 4 Letra (b)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: b) E se retirássemos a palavra **MUITO**, ficando **O eleitor foi muito humilhado**, haveria diferença de sentido? Justifique.

A maior parte dos alunos compreendeu parcialmente a pergunta. Entendemos terem atendido parcialmente à pergunta porque foram contraditórios ou porque responderam apenas com o “sim” e não justificaram. Vejamos alguns desses casos:

- “Não, O que acontece é que o muito vai dar uma intensidade a humilhado, se retirar, o eleitor não vai deixar de ser humilhado” (A 9º / 1ª).
- “Sim” (A 9º / 5ª).
- “Sim” (A 9º / 6ª).
- “Não, mas ele não seria mais muito humilhado, ele seria apenas humilhado” (A 9º / 7ª).
- “Não, porque de qualquer jeito ele será humilhado” (A 9º / 11ª).
- “Sim, porque a palavra muito pede ser várias vezes, e se retirasse podia ficar com o sentido de uma vez” (A 9º / 17ª).

Atentando bem ao que escreveram, inicialmente, dizem que não alteraria o sentido, mas justificam com a ideia de que, na ausência dessa marca, o eleitor não deixará de ser humilhado. Isso reforça pensar que eles têm noção da marca qualitativa presente no enunciado e que essa marca é agenciada à marca *muito*. Embora alguns não conseguissem explicitar nas respostas o porquê, sabiam que essa palavra influenciaria na noção de ser humilhado. Uma resposta bastante peculiar foi a do aluno (A 9º / 17ª), que entende diferença no sentido, mas de natureza quantitativa e não qualitativa. Isso retoma a ideia da questão anterior em que o aluno compreende a noção do *muito* como se fossem partes contáveis.

O grupo de alunos que entendemos terem atendido à pergunta, visualizaram o efeito de sentido que a retirada da marca  *muito* provocava no enunciado. Analisemos algumas dessas respostas.

- a) “apenas o aumento da sua humilhação” (A 9º / 2ª).
- b) “Sim, o muito dá o sentido que foi mais do que o normal” (A 9º / 8ª).
- c) “Sim, pois não haveria sentido se ele foi pouco ou muito humilhado” (A 9º / 9ª).
- d) “Sim, já significa que o eleitor foi apenas humilhado e não muito humilhado” (A 9º / 13ª).

Conforme se observa, houve uma compreensão relevante por parte dos alunos no que se refere a entender que a marca  *muito* interferiria no sentido quando ausente no enunciado. Imaginemos a seguinte manipulação do enunciado:  *O eleitor foi humilhado em O eleitor foi muito humilhado.*

- I) O eleitor foi humilhado numa proporção considerada “normal”.
- II) O eleitor foi humilhado além do normal.

Como pudemos constatar, é diferente o sentido da noção da expressão “ *ser muito humilhado*” estando presente no enunciado. Trata-se de uma noção cujo sentido só de dá em uma relação ao eleitor que “recebe” esse “nível” de humilhação.

Por fim, os alunos que analisamos não terem atendido à pergunta foram aqueles que consideraram que, com a ausência da marca  *muito*, o enunciado não alteraria o sentido. Apresentamos os dois casos:

- a) “Não, apenas tiraria a ênfase da frase, mas não alteraria seu sentido” (A 9º / 10ª).
- b) “Não” (A 9º / 12ª).

Ambas as respostas dos alunos não enxergam o valor da marca  *muito* para o enunciado. É interessante a resposta do aluno (A 9º / 10ª) porque ele, ao mesmo tempo em que não vê diferença no sentido, diz que tiraria apenas a ênfase, ou seja, ele entende que o  *muito* enfatiza, mas não interpreta essa ênfase como diferente para o sentido.

Na discussão gravada, todos disseram que o  *muito* dava a ideia de algo que era além da conta, que dava a ideia de demais, reforçando, assim, o que registraram no questionário escrito.

### 3.4.2.5 5ª Questão

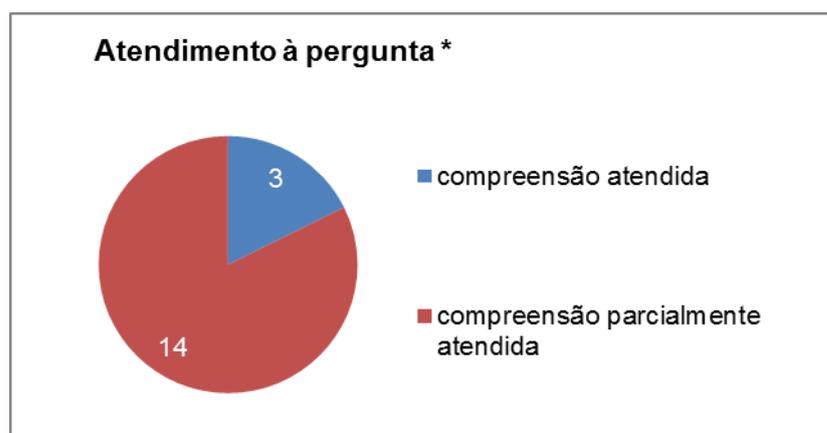
Para a 5ª questão, apresentamos o seguinte trecho: “[...] *o lanche da escola é sem sal, no lugar de carne é osso [...]*” (TD 9º/2ª). Perguntamos se, nessa oração, qual ou quais palavras poderiam estar no lugar de *sem sal*, sem que alterasse o sentido do trecho. Unanimemente, os alunos responderam que a palavra que caberia no contexto do enunciado era *insosso*. Outras palavras que informaram substituir *sem sal* foram *sem gosto*, *sem sabor nenhum*, *com pouco sal*, *não é salgado* e *sem sódio*. Não houve ocorrências que fugissem a essa noção. Compreenderam que o *sem sal* remetia à ausência de alguma marca naquele lanche.

Na pergunta feita de forma gravada, reforçaram o que disseram, que um *lanche ser sem sal* seria “um lanche insosso”. O aluno (A 9º /1º) disse que *sem sal* também remetia à ideia de “sem graça, um lanche que não tinha aparência boa”, mas não registrou essas informações na pergunta escrita. Outros disseram que lanche *sem sal* seria “sem o ingrediente sal”.

### 3.4.2.6 6ª Questão

Nessa questão, temos o seguinte trecho: “[...] *Além disso, os banheiros estão caindo aos pedaços e não tem infraestrutura boa [...]*” (TD 9º / 9ª). Perguntamos se, na oração acima, havia uma ou mais palavras que dão qualidade a outra e que, se sim, apontasse qual fosse. Fizemos um apanhado das respostas e foram considerados dois tipos de respostas apenas *as que atenderam* e *as que parcialmente atenderam*, porque não tivemos casos em que o aluno não atendeu de nenhuma forma. Obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 16: Questão 6



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: Na oração acima, há uma ou mais palavras dá (dão) qualidade (s) a outra (s). Qual é? E a qual palavra está sendo qualificada?

Como se pode observar, a maior parte dos alunos atendeu parcialmente à pergunta. Consideramos que os alunos tinham compreendido parcialmente à pergunta quando analisaram apenas um dos trechos do enunciado, consideraram apenas uma parte do sintagma ou então quando não apresentavam o localizador nominal sendo qualificado. Resultou em respostas como:

- a) “A palavra boa está qualificando estrutura” (A 9º / 1ª).
- b) “caindo aos pedaços – qualificando / não tem infraestrutura boa – classificando” (A 9º / 2ª).
- c) “não tem infraestrutura boa se refere ao banheiro” (A 9º / 6ª).
- d) “caindo aos pedaços dá qualidade aos banheiros e boa dá qualidade à infraestrutura” (A 9º / 7ª).

Notamos que o tipo de respostas dos alunos acima não contempla todo o enunciado. É salutar dizer, também, que não estão fora da compreensão, porque todos os exemplos apresentados identificaram uma ou outra marca qualitativa.

No trecho: “[...] Além disso, os banheiros estão caindo aos pedaços e não tem infraestrutura boa [...]”, temos duas situações: a primeira em que aluno diz que *os banheiros estão caindo aos pedaços*; a outra em que, sobre o mesmo banheiro, diz que ele *não tem infraestrutura boa*. Ocorre que o enunciado *cair aos pedaços* está em função do nome *banheiros*. A gramática explica essa situação apresentando que acontecem situações em que a

forma nominal gerúndio é utilizada como verbo<sup>65</sup>. *Caindo aos pedaços* é adjunto adverbial seguindo um verbo que, no caso acima, funciona como Adjetivo.

Na resposta do aluno (A 9º / 1ª), vimos que ele considerou parte do sintagma como qualificador, como em “*boa está qualificando estrutura*”. Essa resposta contempla apenas uma parte porque, na realidade, o enunciado que “não tem estrutura boa” refere-se a banheiros e isso não foi visualizado pelo aluno. O aluno (A 9º / 2ª) compreende bem que os trechos “*caindo aos pedaços e não tem infraestrutura boa*” estão funcionando e referindo-se a alguma marca no enunciado, o que não está fora da noção, mas não diz qual e ainda registra que esses dois trechos estão com a função classificadora sobre algo.

O aluno (A 9º / 6ª) consegue enxergar um dos trechos do enunciado completamente, mas não visualiza o outro. E, por fim, o aluno (A 9º / 7ª) contempla o atendimento à pergunta apenas uma parte dos trechos de forma atendida, porém, no trecho seguinte, entende que apenas uma parte do sintagma *boa* está qualificando *infraestrutura*, e voltamos a reforçar que *infraestrutura boa* é que qualifica os *banheiros*.

No grupo de alunos que atenderam à pergunta temos:

- a) “*boa infraestrutura, caindo aos pedaços está ao banheiro*” (A 9º / 8ª).
- b) “*caindo aos pedaços e infraestrutura boa se referem aos banheiros*” (A 9º / 13ª).
- c) “*caindo aos pedaços e infraestrutura boa se referem aos banheiros*” (A 9º / 16ª).

Como se observa, somente três alunos compreenderam à pergunta e conseguiram contemplar toda a resposta. Observamos que tanto o aluno (A 9º / 13ª) quanto o aluno (A 9º / 16ª) pensaram e registraram da mesma forma.

Sobre atender à pergunta, analisemos as seguintes glosas para melhor compreensão:

- I) Os banheiros que caem aos pedaços.
- II) Os banheiros que não têm infraestrutura boa.

Fica claro que tanto *caindo aos pedaços* quanto *infraestrutura boa* referem-se a banheiros em dessa forma, singularizam a maneira como eles veem os banheiros da escola. Nesse enunciado, “[...] Além disso, os banheiros estão caindo aos pedaços e não tem infraestrutura boa [...]”, temos a marca de modalidade, conforme postula Culioli, que revela

---

<sup>65</sup> Ver em Castilho (2010), páginas 408 e 409.

um grau de certeza do sujeito enunciador com o que se diz. A marca, além disso, reforça sobre o que o aluno pensa sobre os *banheiros* da escola dele.

Nas discussões gravadas, eles observaram somente a palavra *boa* e mais nenhuma outra. Houve divergência nesse aspecto com relação ao que escreveram.

### 3.4.2.7 7ª Questão

Nessa penúltima questão, apresentamos o seguinte trecho do texto: “[...] Às vezes elas deixa a comida queimar. Merendeiras, façam uma *boa merenda* para as crianças [...] Para que elas façam uma *refeição melhor*. Não queremos alimentos de *coisas gordurosas*, e que os *sucos* não fiquem *sem açúcar* [...]” (TD 6º / 1ª).

Perguntamos, em termos de sentido, qual a importância das palavras em negrito para as expressões: **boa** merenda / refeição **melhor** / coisas **gordurosas** / sucos **sem açúcar**. Elencaremos as respostas detectadas no questionário.

Para *boa merenda*, registraram: vai dizer a qualidade da merenda; qualificação “boa” qualifica a merenda\*; que elas façam uma merenda de qualidade; “boa” está enfatizando a qualidade\*; dar uma merenda para as crianças; merenda gostosa; dá uma qualidade melhor\*; é quando a comida tem um bom gosto; boa: que está deliciosa a merenda; completa o sentido de merenda\*; dá uma melhor qualidade ao texto; significa merenda ótima; é quando a comida tem um gosto legal; dar sentido de uma merenda saudável, boa\*; para as merendeiras fazerem uma merenda melhor.

Com base na lista de respostas, analisamos que todas elas convergem ao sentido proposto no texto, que é a de qualificar a merenda, apresentar que seja feita uma merenda agradável aos alunos. Destacamos com asterisco algumas respostas que julgamos terem contemplado melhor à pergunta. São elas: *qualificação “boa” qualifica a merenda\**; *“boa” está enfatizando a qualidade\**; *dá uma qualidade melhor\**; *completa o sentido de merenda\**; *dar sentido de uma merenda saudável, boa\**. Todas reconhecem que a palavra *boa* marca uma ênfase positivamente como também altera o sentido da *merenda*.

A resposta *dar uma merenda para as crianças* foi a que menos contemplou à pergunta, porque praticamente parafraseou o que continha no texto.

Nas discussões gravadas, eles reforçaram as mesmas respostas: que a palavra *boa* dava uma qualidade melhor à merenda da escola.

Para a expressão *refeição melhor*, os alunos registram o seguinte pensamento: uma refeição melhor do que a de antes; “melhor” enfatiza a qualidade\*; que as refeições sejam

favoráveis; está dando uma informação maior\*; uma alimentação melhor; refeição boa; especifica uma boa refeição a qualidade\*; melhor: que está muito boa; qualifica a refeição; especifica uma boa refeição\*; ele dá sentido de uma boa refeição; significa uma refeição qualificada\*; é quando a comida é mais saudável; dar sentido de uma refeição melhor\*.

Conforme apresentamos, podemos compreender que a maior parte das respostas contemplou à pergunta e visualizamos que os alunos entenderam que a marca *melhor* tem a importância de valorizar o tipo de refeição, assim como altera o sentido, em que a refeição passa de uma esfera de uma simples refeição para uma refeição diferenciada, ou seja, melhor.

Já a última resposta, *dar sentido de uma refeição melhor*, o aluno só reescreveu o enunciado, o que nos faz entender que a resposta não atendeu à pergunta.

Na expressão *coisas gordurosas*, encontramos as seguintes respostas: diz que tipo de coisas está falando; qualifica gordurosas; que os lanches não tinha gordura; informa que há coisas gordurosas; não basta comidas gordurosas, mas merendas\*; coisas com óleo, com excessos; especifica uma coisa e dá característica\*; coisas saudáveis; gordurosas: tem muita gordura; caracteriza essa coisa; dá sentido de negação; ele não vai ter uma boa qualidade alimentar\*; significa alimentos com gordura; é quando tem muitas gordura, óleo; alimentos com muito óleo; para as merendeiras não fazer coisas gordurosas; coisas mais saudáveis\*.

Das respostas que menos compreenderam à pergunta, temos: *não basta comidas é gordurosas, mas merendas; para as merendeiras não fazer coisas gordurosas*, porque ambas não respondem ao que se pergunta. A outra é *dá sentido de negação*, o que não ocorre; e, por fim, *coisas mais saudáveis*, porque essa resposta não condiz com o trecho *coisas gordurosas*, o que provoca uma contradição no sentido.

As demais respostas possuem vínculo à pergunta, mas as que trouxeram reflexões melhores foram: *especifica uma coisa, e dá característica; ele não vai ter uma boa qualidade alimentar*. De fato, dizer que os alimentos da escola não sejam gordurosos é dar uma caracterização de ordem positiva, pois alimentos gordurosos, via de regra, não são saudáveis a ninguém, muito menos a crianças e adolescentes, e oferecer um tipo de lanche desse num ambiente escolar é inaceitável.

Por fim, o último trecho, *sucos sem açúcar*, nessa situação, resultou em respostas diversas. Vejamos: diz o que está faltando no suco (açúcar); qualificar “sem açúcar”\*; que os sucos não estão sendo preparados como deveria; há uma informação de crítica sobre tal assunto\*; suco amargo; qualifica o suco sem alguma coisa\*; sucos com a falta de açúcar; sem açúcar: não tem nenhum sabor\*; qualifica os sucos\*; identifica mais\*; os sucos não tem gosto

açucarado; significa sucos insossos\*; não colocam açúcar no suco; sucos amargos ou azedos; para merendeiras deixarem o suco mais doce; mais açúcar nos sucos.

Quase todas as respostas foram ao encontro da ideia proposta na pergunta, mas ressaltamos uma resposta que fugiu ao que propusemos: *sem açúcar: não tem nenhum sabor*. Nesse tipo de resposta, vimos que o aluno entendeu que um *suco sem açúcar* não teria nenhum sabor, sendo que o fato de faltar um ingrediente não caberia dizer que o suco não teria nenhum sabor, porque, pelo menos, o sabor da fruta ele teria.

As respostas que melhor se associaram à pergunta foram: *qualificar “sem açúcar”; há uma informação de crítica sobre tal assunto; suco amargo; qualifica o suco sem alguma coisa; qualifica os sucos; identifica mais*. Nesses casos, o aluno conseguiu visualizar que a informação sem açúcar complementaria o sentido do suco, deixando-o sem o sabor doce, o mínimo possível para bebê-lo.

Uma resposta inusitada e incomum foi a que o aluno respondeu, “*significa sucos insossos*”, considerando que o sentido da palavra insosso é mais usualmente utilizada para remetê-la a algo que não tenha sal, embora o sentido seja de algo insípido, inferior ou fraco; mas referenciar ao campo do doce foi realmente algo inesperado, mas que não deixou de contemplar a ideia, porque o aluno associou que ser *insosso* é *sem sal*, que é a ausência de sal e que, no enunciado, *insosso* caberia também para a ausência de açúcar.

Nas discussões gravadas, para cada trecho, foi reforçada a pergunta e os alunos não responderam nada de diferente do que escreveram.

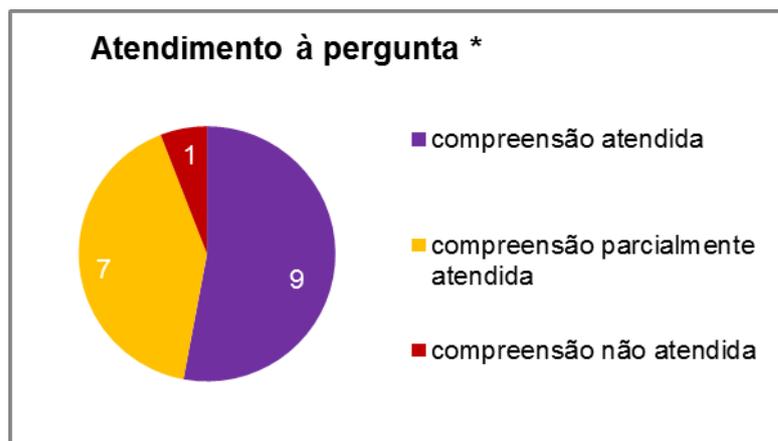
Passemos agora para a última questão.

#### 3.4.2.8 8ª Questão

Por fim, a última pergunta traz um trecho de um texto: “[...] *Merendeiras, façam uma boa merenda para as crianças [...]*” (TD 6º / 1ª). Em seguida, questionamos se a reescrita do trecho tivesse sido registrada sem a palavra *boa*, da seguinte forma: *Merendeiras, façam uma merenda para as crianças*, o autor teria dito a mesma coisa; e pedimos também para justificar.

Analisamos da seguinte forma as respostas que não contemplassem a pergunta, não justificassem e dissessem apenas “sim” ou “não” ou aquelas contraditórias que se enquadrariam em não atendidas. As que atendessem seguiram ao que já vínhamos considerando, são as respostas mais condizentes com o que propõe o enunciado da questão e as que são parcialmente atendidas são aquelas que não estão descartadas da possibilidade de aceitação de uma resposta coerente.

Gráfico 17: Questão 8



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

\* Perguntamos: Se o autor do texto, em vez de escrever: [...] *Merendeiras, façam uma boa merenda para as crianças [...]* (TD 6º / 1ª) tivesse escrito: *Merendeiras, façam uma merenda para as crianças*, ele teria dito a mesma coisa? Justifique.

A maioria atendeu à expectativa da pergunta. Entenderam que, no primeiro enunciado, há a marca de qualificação da merenda, que ela é boa; diferente do segundo enunciado, em que apresenta o trecho sem essa marca. A presença da marca difere claramente o tipo de merenda que se está ordenando para se fazer aos alunos da escola.

Analisemos as respostas que contemplaram à pergunta:

- a) “Não, pois a 1ª está qualificando a merenda, e na 2ª está solicitando a merenda” (A 9º / 2ª).
- b) “Não, porque boa refere-se a melhor a uma boa característica e boa qualidade” (A 9º / 7ª).
- c) “Não, pois sem a palavra boa ele não estaria dizendo somente para fazer merenda, sendo boa ou ruim” (A 9º / 8ª).
- d) “Não, porque ele não estaria especificando essa merenda, não a distinguiu” (A 9º / 10ª).

A partir das respostas obtidas, percebeu-se que os alunos compreenderam que a marca boa influencia na noção da merenda da qual se refere o aluno produtor desse texto.

Os alunos que compreenderam parcialmente não são claros quanto ao que desejam dizer. Observemos as respectivas respostas.

- a) “Na 1ª está dizendo que elas estão fazendo uma merenda ruim, já na 2ª quer dizer que as merendeiras não estão fazendo nenhuma merenda para as crianças” (A 9º / 9ª).
- b) “Não, a frase perderia o sentido” (A 9º / 19ª).
- c) “Não, na 1ª significa que a merenda não agrada as crianças” (A 9º / 14ª).

Na resposta do aluno (A 9º / 9ª), ele analisa os enunciados de forma isolada, sem uma inter-relação com as demais partes. Ele observa que, no primeiro enunciado, tem a marca *boa*. Já no segundo, não se tem essa marca. Dessa forma, compreende somente a presença e a ausência dela, sem contemplar o sentido de todo enunciado, que, no primeiro, apresenta a merenda que é boa, diferente da segunda, que é uma merenda, não necessariamente boa, mas talvez somente desagustável. Os enunciados têm valores diferentes.

O aluno (A 9º / 9ª) entende que a frase perderia o sentido, o que não ocorre, visto que o sentido do primeiro enunciado é afetado com uma marca qualitativa positiva; no segundo, isso não ocorre, mas pode ser recuperado pelo enunciado. Por fim, o aluno (A 9º / 14ª) ressalta apenas o primeiro enunciado. Ele desconsidera que o segundo enunciado tem um outro valor. Entendemos que, quando o aluno diz *na 1ª significa que a merenda não agrada as crianças*, ele levou em conta que já existiu uma ação anterior, a de não ter merenda boa, por isso que apenas olhou para o valor imperativo que tem o enunciado.

A única resposta que julgamos não contemplar à pergunta é a do aluno (A 9º / 17ª), que pensa da seguinte forma: *“Não, porque seria só uma para uma pessoa, um grão de arroz para cada aluno”*. Vimos que o aluno vê no texto valores quantitativos como se estivesse tratando de distribuição de merenda, ou seja, aborda um assunto que não condiz com o enunciado original.

No momento da gravação, os alunos frisaram que, no primeiro enunciado, existia a palavra *boa* e que, no segundo, não. Disseram que o aluno produtor desse texto não disse a mesma coisa somente por isso, pela ausência da palavra *boa*. Observamos que, na discussão oral, eles foram menos reflexivos do que em suas respostas escritas.

### 3.5 Sínteses conclusivas – 6º e 9º anos

Podemos afirmar que os alunos do 6º ano, em sua maioria, não atenderam às perguntas solicitadas. Vale destacar que registramos todas as respostas de todos os alunos em todas as perguntas.

Notamos que nas questões que tratavam da posição do adjetivo, seus valores referenciais e a verificação do sentido de um ou outra marca no enunciado, poucos conseguiam “visualizar” com uma noção experiencial daquele termo, expressão ou marca no enunciado. Os alunos do 9º ano apresentaram algumas particularidades em relação aos alunos do 6º ano. Respostas dos questionários dos alunos do 9º ano se apresentaram mais

contundentes com a pergunta e construíram melhor os valores referenciais no enunciado. As produções textuais foram também mais bem escritas. Eles compreenderam melhor a temática da redação e argumentaram com base na linguagem mais refinada.

Questões que abrangiam a identificação de mais de uma ocorrência eram pouco notadas. Os alunos do 6º ano apresentaram muitas respostas vagas do tipo: “sim; não; ficaria sem sentido ou nada iria mudar” e até tautologias.

Já, no 9º ano, a maior parte dos alunos atendeu às perguntas de forma a fazerem muitas associações positivas, como a resposta *insosso* ao se referirem a *sem açúcar*, que é bastante incomum, mas, se levarmos em conta a noção do prefixo *in-*, que remete à ideia de negação, o aluno estaria coerente nessa alusão. Em contrapartida, alguns, em suas respostas, analisaram apenas parte do sintagma, principalmente, quando se tinha as locuções adjetivas. Constatamos que boa parte dos alunos, principalmente os do 6º ano, não analisam as marcas articuladas em função do sentido e isso, devido a essa realidade, acarretou em um “rompimento” de várias compreensões, se é que podemos dizer assim. O fato é que houve um truncamento no entendimento por parte deles, pois boa parte deles não observou que o adjetivo estava sempre em relação a um nome; é o exemplo das respostas de alguns alunos, em situações que ocorreram principalmente no 9º ano, como:

*-mal organizadas* = não estabelecerem a relação com *salas*

*-sem cor definida* = não estabelecerem a relação com *paredes*

*-muito humilhado* = não estabelecerem a relação com *eleitor* e esse ser humilhado ser em *alto grau*

*-mais ou menos* = não estabelecerem a relação com *refeições saudáveis* e em *grau mediano*.

Tivemos as situações também em que os alunos entenderam que a marca *muito*, no enunciado “*O eleitor foi muito humilhado*”, não tinha o valor de intensificador, mas de *quantificador*. Essa reflexão do aluno nos fez compreender não uma incoerência e sim uma nova forma diferente de qualificar a noção do que eles entendem como “maior” do que o normal.

Com base nesses casos e outros mais, temos uma reflexão que Rezende (2008) faz acerca da atividade epilinguística:

Ao defender a existência da atividade epilinguística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que

tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambigüização ou a atividade epilingüística. (REZENDE, 2008, p. 99).

Compreendemos que é através da atividade epilingüística que a elucidação de muitas noções vem à tona e é justamente sobre essa experiência singular a qual Rezende (2008) trata. Nas discussões gravadas, obtivemos poucos dados, diferentemente dos alunos do 6º ano. Nessa situação, eles responderam bem menos e praticamente reproduziram o que tinham registrado no questionário.

Analisamos que, a princípio, os Adjetivos são de natureza predicativa, principalmente, pelo fato de que o qualitativo incide sobre a noção, assim sendo, tendem a se manifestar fortemente nos textos produzidos pelos alunos e, conseqüentemente, em suas reflexões nas respostas dos questionários.

O qualitativo estabelece uma relação de alteridade, por isso é uma ocorrência singular. Na TOPE, vimos que as marcas de qualificação se dão por meio de uma identificação e diferenciação em decorrência de uma marca que influencia e é influenciada pelos agenciamentos de outras marcas no enunciado.

Com base nesses dados, pudemos constatar que a construção da noção e de domínios nocionais é uma propriedade essencial da atividade simbólica, e, reforçando o que Culioli notadamente teoriza, as nossas associações semânticas estão sempre em função dos fatores físicos-culturais e antropológicos. É o que se pôde constatar nas respostas dos alunos.

Nas discussões gravadas, com os alunos do 6º e 9º anos, percebemos algumas divagações sobre as próprias respostas que escreveram no questionário. Porém, os alunos do 9º ano, na situação escrita, foram mais pontuais e analisaram melhor. Isso pode se dar pelo fato de que, na escrita, eles se sentiram mais à vontade para responderem, principalmente, por saberem que suas respostas não seriam “divulgadas” para os demais. Já nas conversas gravadas, em grupo, percebemos uma “resistência” em respondê-las por boa parte deles e isso talvez tenha refletido em respostas tão imprecisas.

Com base nesses dados, concluímos que quando examinamos um termo, sempre somos amparados por um conjunto de associações que permitirá um número determinado de construções; é o caso do leque de respostas, as mais variadas possíveis, dos questionários dos alunos.

Numa compreensão holística acerca das noções identificadas nas respostas dos alunos em relação aos textos e questionários aplicados, chegamos ao seguinte esquema:

**Quadro 6:** Noções qualitativas e Operação de Localização/ Ocorrências <sup>66</sup> (6º ano)

| <b>6º ano</b>              |  |
|----------------------------|--|
| <b>Noções qualitativas</b> | <b>Operação de Localização /<br/>ocorrências</b> |
| <ruim>                     | Presidente                                       |
| <saudável >                | Merenda  |
| <boa>                      | merenda  |
| <simples trabalhador>      | eleitor  |
| <trabalhador simples>      | eleitor  |
| <gostosa>                  | merenda  |
| <orgulhoso>                | presidente                                       |
| <digno>                    | emprego  |
| <inadequado>               | piso da escola                                   |
| <inapropriada>             | vestimenta                                       |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora fundamentada na TOPE (2017).

**Quadro 7:** Noções qualitativas e Operação de Localização/ Ocorrências (9º ano)

| <b>9º ano</b>        |                                  |
|----------------------|----------------------------------|
| <b>Noções</b>        | <b>Localizações referenciais</b> |
| <sem cor definida>   | paredes                          |
| <repetidas>          | refeições                        |
| <sem cor definida>   | paredes                          |
| <mau cheiro>         | banheiros                        |
| <mal organizadas>    | salas                            |
| <humilhado>          | eleitor                          |
| <caindo aos pedaços> | banheiros                        |

<sup>66</sup> Todas essas localizações, tanto do 6º quanto do 9º ano, têm relação com as noções apresentadas na completude do texto produzido pelos alunos.

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| < <i>infraestrutura boa</i> > | banheiros |
| < <i>sem sal</i> >            | lanche    |
| < <i>melhor</i> >             | merenda   |
| < <i>sem gordura</i> >        | merendas  |
| < <i>sem açúcar</i> >         | sucos     |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora fundamentada na TOPE (2017).

Tendo como base essas reflexões, confirmamos que o as marcas analisadas jamais têm total liberdade de movimento. São os seus diferentes graus de restrição e de liberdade que permitem e proporcionam diferentes construções de enunciados. Por isso, optamos por separar as respostas em *atendidas*, *parcialmente atendidas* e *não-atendidas*, pois nem sempre os alunos compreendiam a relação em localização de um nome ao adjetivo como apresentamos no quadro acima.

No geral, considerando os textos dos alunos e suas respostas, tanto no questionário escrito quanto nas discussões gravadas, os alunos do 9º ano apresentaram melhor a noção do uso dos adjetivos.

Observamos também que, na maior parte das noções identificadas nas respostas, os valores são de naturezas negativa e reivindicatória, talvez pela natureza do gênero carta de reclamação possuir, muitas vezes, uma essência reivindicatória. Até mesmo no gênero fábula, visualizamos marcas de reclamação acerca da problemática apresentada.

Com base nos resultados obtidos destas análises, apresentaremos algumas reflexões de proposta didática para o ensino do adjetivo em sala de aula nas séries do 6º e 9º anos.

## **6. Reflexões de proposta didática para o ensino do Adjetivo nas séries do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental**

Reconhecendo, então, que alunos do 6º e 9º anos analisaram as perguntas, muitas vezes, de forma “desconexa / não atendida” ao que propusemos, pensamos em algumas reflexões sobre o uso do adjetivo em sala de aula, tomando como base o olhar da língua em uso, levando em conta como a construção dos valores referenciais se manifestavam nas respostas dos questionários. Iremos propor dois estilos de atividades que, aplicadas nas aulas

de Língua Portuguesa, podem aprimorar os conhecimentos linguísticos. Uma, para o 6º ano, e a outra, diferentemente, para o 9º ano.

Com base nas redações produzidas pelos alunos e, conseqüentemente, nas respostas deles nos questionários sobre suas próprias produções, pensamos no que Rezende (2008) propõe, sugerindo uma articulação entre Gramática e Produção e interpretação de textos no trabalho em sala de aula. Como língua e linguagem devem estar articuladas, não se pode trabalhar gramática sem texto, porque é fundamental que se observe o texto por meio das marcas linguísticas que o constituem.

Compreendemos que as reflexões científicas chegam ao ensino de língua por meio de propostas pedagógicas. Portanto, entendemos também que atividades epilinguísticas não se desmembram do sujeito e, através delas, é possível se trabalhar categorias gramaticais, observar o “movimento” do texto e, no caso da produção textual, possibilitar a identificação de alguns pontos reflexivos da língua, visando o refinamento linguístico-cognitivo.

### **3.6.1 Direcionamentos para o 6º ano**

Quando trabalhamos almejando ativar o nível epilinguístico dos alunos, temos a oportunidade de visualizar os esforços feitos por eles para a compreensão dos enunciados. Compreendemos que os alunos do 6º ano, sujeitos da pesquisa, necessitam de orientações mais específicas, pelo fato de que estão tendo contato com o assunto adjetivo pela primeira vez. Baseamo-nos pelo próprio livro adotado na escola, Cereja e Magalhães (2012), que traz o assunto nesta série mencionada. No item seguinte, exploraremos o texto como subsídio para o ensino do adjetivo em sala de aula.

#### **3.6.1.1 O texto como suporte: compreendendo os valores referenciais do adjetivo no gênero carta de reclamação**

Tendo como base a tarefa que executamos nessa pesquisa, analisamos que é possível se trabalhar o uso de classes e de categorias da gramática no texto. Apresentaremos uma produção textual construída por eles mesmos e, com base nela, articularemos uma atividade que eles possam reelaborar o conceito de adjetivo e reconhecerem os valores referenciais construídos nos enunciados.

Essa proposta didática tem como finalidade comprovar a importância de se incluir as atividades epilinguísticas no ensino de língua materna.

Acerca da natureza da nossa atividade, é importante esclarecermos um ponto entendido por Rezende (2014):

[...] frequentemente atividades que priorizam as análises tidas como linguísticas e metalinguísticas. Cumpre-nos ressaltar que nessa última modalidade, nem sempre os alunos têm o aproveitamento esperado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dá a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes. Dessa forma, nenhuma reflexão do professor fica completa, deixando lacunas nos alunos que tendem a aumentar com o passar dos anos escolares. (*Ibidem*, p. 778).

Conforme Rezende (2014) apresenta, é importante sempre apresentarmos, em sala de aula, os rearranjos das atividades para que aconteçam de forma mais reflexiva possível. Seguiremos as reflexões da vertente teórica da TOPE como subsídio importante para compreensão da proposta didática.

No primeiro momento da aula, é interessante discutir sobre a proposta de produção de texto, fazer discussões, apresentar um vídeo, trazer uma matéria de jornal, um conto, um verso, uma história que seja relacionada à temática; de preferência, um tema que os alunos tenham familiaridade. Esse primeiro momento se chamaria de mobilização e contextualização da atividade. Nele, deve ficar claro o tipo textual, o gênero adotado e a quantidade de linhas, por exemplo.

Depois de discutida a temática e como se procederia à produção de texto, os alunos iriam produzir o texto, de maneira individual, sem consultas. Essa produção não poderia ser levada para casa. Dessa forma, os alunos teriam que executá-la dentro do espaço da sala de aula, na aula de Língua Portuguesa. É bastante oportuno que o professor “considere” o texto do aluno fielmente ao que ele escreveu, pois, nesse momento, não há necessidade de correções gramaticais e ortográficas, porque a construção de sentido não será afetada por essas questões gramaticais.

O professor tomará como parâmetro de análise o texto de um aluno, apresentará para todos e o lerá. Imaginemos que uma dessas produções<sup>67</sup> seja essa:

---

<sup>67</sup> Como sugestão, o gênero textual Carta de reclamação no tipo Argumentativo. Tema da redação: *Melhorias na merenda escolar*. As redações apresentadas nessa proposta já fazem parte do nosso *corpus* da pesquisa.

*Diretor Adison eu queria reclamar que na nossa merenda escolar esta muito pouca e tem menino que nem come, nós queremos mas merenda, também queria reclamar da merenda é muito simples para nós deveria ser melhor por ex: A merenda escolar de hoje só foi biscoito e danone a situação da nossa merenda escolar é precaria as alunas reclamam muito as vezes eu merendo na cantina mas é porque fico com fome por jogar muita bola mas eu não gosto da merenda escolar até que as vezes é um pouco boa quando tem arroz, carne muita, abobora, cenoura e feijão da escola eu até gosto mais não gosto muito da merenda.*

**(T D 6º / 2ª)**

O docente tem a opção de extrair enunciados que contenham marcas adjetivais e deles explorar a construção de sentido, como também pode deixar que os alunos apontem os enunciados que, ao ver deles, possuam marcas adjetivais.

Se aderirmos em extrair os enunciados (E) para eles, é interessante juntar os enunciados de natureza semelhantes. Vejamos os exemplos:

*E<sub>1</sub>: “[...] nossa merenda escolar esta muito pouca[...]”;*

*E<sub>2</sub>: “[...] reclamar da merenda é muito simples[...]”;*

*E<sub>3</sub>: “[...] não gosto da merenda escolar até que as vezes é um pouco boa[...]”.*

Nesses três enunciados, podemos questionar os alunos quanto à noção de <merenda ser pouca>; <merenda ser muito simples> e <merenda ser pouco boa>, indagando a importância do localizador em questão e da maneira que ele é significado no enunciado, não nos esquecendo de pontuar o valor da marca adverbial na construção do valor referencial e, quando possível, aspectual também.

Considerando os preceitos da atividade epilinguística, apresentá-riamos os enunciados aos alunos e solicitaríamos que operassem substituições da marca, sugerindo continuações lógicas, reconhecimento das ocorrências e que observassem os sentidos surgidos em cada manipulação.

Após essas reflexões, apresentá-riamos um questionário que explorasse o sentido de <merenda ser muito pouca>; <merenda ser muito simples> e <merenda ser pouco boa>. Um exemplo de questões que poderiam ser articuladas<sup>68</sup>:

<sup>68</sup> É oportuno utilizar trechos dos textos dos alunos já com as retificações de natureza gramatical como compromisso do ensino mais formalizado. Nos direcionamentos ao aluno, optamos por usar nomenclaturas de natureza gramatical, adjetivo; para as reflexões teóricas, o nome *marca qualitativa*.

01. No enunciado “nossa merenda escolar está muito pouca”, existe alguma palavra que qualifica o sentido de outra? Qual seria ela?
02. Com base na resposta da primeira questão, qual palavra poderia ser substituída no enunciado no lugar de *muito pouca*?
03. A palavra *muito* interfere no sentido dos dois primeiros enunciados? Justifique.
04. Imaginemos duas ocorrências, “*merenda escolar até que às vezes é um pouco boa*” e “*merenda escolar até que às vezes é boa*”. Você percebe diferença no sentido? Explique-nos.
05. O que você entende por algo que seja pouca, simples e boa. Apresente exemplos, se puder.
06. Que tipos de elementos podem ser qualificados como *pouca*; *simples* e *boa*? Exemplifique.

Entendemos que, com esse tipo de pergunta, o aluno necessita refletir sobre os valores que a marca exerce no enunciado e também das outras marcas que influenciam diretamente na construção do sentido. Na atividade epilinguística, entendemos que os contextos e a manipulação dos enunciados em que a marca (s) é (são) utilizada (s) nos enunciados são variados e extrapolam as classificações apresentadas pela gramática escolar. Ela conscientiza e mostra o aspecto funcional das categorias gramaticais. A construção de valores referenciais é nítida quando se “questiona” sobre o que ele próprio escreveu.

Continuando a atividade, extraímos o quarto e quinto enunciados.

*E 4: “[...] merenda [...] para nós deveria ser melhor [...]”.*

*E 5: “[...] a situação da nossa merenda escolar é precária [...]”.*

Nesses dois enunciados, o aluno qualifica a merenda como deveria ser *melhor* e que é *precária*. A estrutura dos enunciados é muito semelhante com os outros, mas não possui a marca intensificadora do advérbio; essa marca que altera o sentido do adjetivo. Deles, podemos estudar aspectos de modalidade também, quando apresentamos que “<*algo deveria ser algo*>”, ou seja, “**A** deveria ser **B** e estão em relação um com o outro para que possa ser um dia aquilo”.

A teoria das operações enunciativas entende que a construção dos valores do enunciado é um processo. Partimos, então, em busca dele em:

\* *merenda* → *deveria ser* → *melhor* = *porque ainda não é melhor e a noção de ser melhor é o que merecemos como alunos*. Essa lógica também funciona para o Enunciado 5, em que há uma assertiva quanto à natureza da merenda. No questionário, podemos explorar perguntas do tipo: Por que *ser melhor* é o que eu quero? Por que *ser precária* não é bom para mim enquanto aluno? Nesse tipo de pergunta, trata-se de uma mudança qualitativa dada pela variação de modo que gera para o mesmo objeto (merenda) propriedades diferenciadas. O trabalho com a oposição caberia nesse momento. Ao modificar a marca qualitativa por outra, ressaltar aos alunos a mudança de sentido.

O foco da atividade é sempre a questão da significação. O professor terá sempre a incumbência de orientar para que o estudo da marca não se perca no desenvolvimento da aula, muito menos os valores que são discutidos pelos alunos, que, embora destoem muitas vezes da aceitabilidade, contribuem para a significação. É sempre oportuno percorrer o domínio nocional de *ser algo* em busca da construção de valores referenciais, assim como a TOPE prescreve.

Tendo como base essas reflexões de atividades, partiremos para a proposta de atividade do 9º ano.

### **3.6.2 Direcionamentos para o 9º ano**

A série do 9º ano tem uma particularidade com relação ao ensino/estudo do adjetivo em sala de aula. No 9º ano, o assunto adjetivo é diluído basicamente nos assuntos como plural de adjetivos compostos, adjetivos pátrios e orações subordinadas adjetivas. Fica, de certa forma, subentendido que o aluno do 9º ano, por estar no fim do Ensino Fundamental, já possui a consciência e a maturidade em, pelo menos, distinguir um adjetivo de um verbo, de um pronome, de um substantivo e assim por diante.

Com base no que propomos, temos, também, a consciência de que o processo formativo deve ser incrementado gradativamente no estudo das marcas adjetivais, de forma que se torne a cada série escolar, mais complexo, no intuito de explorar os aspectos que vão além de palavras escrita em um texto.

#### **3.6.2.1 O texto como suporte: compreendendo os valores referenciais do adjetivo no gênero fábula**

Propusemos uma atividade em que o professor consiga orientar o aluno a verificar as marcas de qualificação adjetivais por ele registradas. O trabalho agora irá permear sobre a atividade de glosa, pois acreditamos que essa articulação também será bastante importante para o refinamento lexical deles.

Assim como no 6º ano, aqui, podemos solicitar a elaboração de uma redação, nesse caso, com o gênero fábula. Novamente, utilizaremos como exemplo uma redação de nosso *corpus*.

Com o mesmo procedimento, após a escrita das redações, selecionaremos uma e apresentaremos para toda turma. Faremos diferentemente do 6º ano, pois, em vez de elaborarmos um questionário com perguntas referentes ao texto, pediremos aos alunos para identificar as marcas que dão ideia de qualidade e apresentar seus localizadores nominais na própria redação.

Os PCNs (1998) sugerem-nos que, no processo de prática de análise linguística dos textos dos alunos, se faça:

Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. (PCNs, 1998, p. 80).

O foco dessa proposta de atividade didática tem como objetivo explorar as marcas de qualificação do texto e, através delas, utilizar a glosa<sup>69</sup> como proliferação de enunciados, que são manipulados a fim de evidenciar operações linguísticas a que não temos diretamente acesso e são centrais na metodologia de pesquisa Culioliana. É importante, nessa etapa, que o professor exemplifique para que a turma acompanhe o raciocínio. Selecionamos a seguinte redação:

- *Bom dia senhor presidente..Emgrassado lhe encontra aqui neste semáforo nesta rua que não é “reformada” a muito tempo.*

*O presidente que tinha percebido a indireta do eleitor retrucou:*

- *Bom dia para você também rale, digo eleitor.*

<sup>69</sup> Assunto já explicado anteriormente no capítulo teórico. A finalidade de retomar a este assunto é devido à necessidade de articulação das marcas adjetivais para a ampliação da significação construída no enunciado, buscando compreender os valores referenciais obtidos.

*O eleitor ficou muito irritado com a falta de educação do prefeito e continuou a falar sobre as péssimas estruturas do país e ficou debatendo com o prefeito é o prefeito já estava ficando irritado com o eleitor é disse:*

*- O que o senhor está querendo dizer? Que eu não sou um bom líder público? O senhor me desculpe mas eu estou perdendo tempo com uma pessoa de pequena espécie como você. Então por favor deixe de “matar” tempo e vá terminar o conserto deste bendito aparelho de sinal, e me deixe em paz.*

*O eleitor continuou exclamando:*

*- Bonito carro presidente. Parece ser novo o, senhor comprou com o dinheiro roubado da educação dopais?*

*O presidente ficou muito irritado é comessol a grita com o eleitor e a fazer um monte de ameaças é o eleitor simplesmente disse:*

*- Eu não sou deus, é nem juízes só quero lhe pedir que pense o que o senhor era no passado é o que você é hoje.*

*O presidente paro, para pensar e pediu desculpa para o eleitor e nunca mais foi uma pessoa grosseira é mau educada e mudou totalmente e parou de roubar o dinheiro público.*

**(T N 9º / 6ª)**

No início da redação, aparece o seguinte trecho: “*Emgrassado lhe encontra aqui neste semáforo nesta rua que não é “reformada” a muito tempo*”. Analisando o enunciado, podemos explicar que nele temos a marca adjetival “reformada” referindo-se a *rua*, que traz a noção de qualidade e valor positivo no enunciado.

Para a contribuição da reflexão dos alunos, podemos discutir com eles, estruturando os seguintes pensamentos:

- Quais outros valores a marca *reformada* representa no enunciado?;
- Se há diferença no sentido, se o adjetivo *reformada* vier anteposto ao localizador *rua*;
- Se há diferenças nas ocorrências: “[...] *rua que é muito ‘reformada’ a muito tempo[...]*”; “[...] *rua que é mais ou menos ‘reformada’ a muito tempo[...]*”; “[...] *rua que é pouco reformada a muito tempo[...]*”.

De acordo com as respostas, o professor pode discutir outros pontos como a marca modal apreciativa “*engraçado*” no início, que evidencia uma modalidade de valor apreciativo e que para o aluno pode ser explicado como uma marca que altera o valor do enunciado, porque ela representa um posicionamento do juízo de valor do enunciador e, sem ela, o enunciado teria outro valor, daí a importância de articular as marcas com o recurso das glosas, pertinente ao momento, pois dizer “- *Bom dia senhor presidente.. (?) lhe encontra aqui neste semáforo nesta rua que não é “reformada” a muito tempo.*” não representa o valor referencial de ordem pejorativa que o enunciador quis enunciar.

Na TOPE, essas questões são “resolvidas” no momento em que articulamos as marcas com as outras, de modo a vê-las sempre em relação umas com as outras e jamais isoladas ou presas a um único localizador.

Partindo dessas orientações, o professor encaminha os alunos para que deem continuidade, seguindo essa mesma lógica. É possível que os alunos identifiquem os seguintes segmentos:

**Marcas com valores modais:** “continuou exclamando”; “Parece”; “Simplesmente”; “totalmente”;

**Marcas com valores qualitativos:** “muito irritado”; “péssimas estruturas”; “bom líder”; “bendito aparelho”; “Bonito carro”; “dinheiro roubado”; “Eu não sou deus”; “Eu não sou nem juízes”; “pessoa grosseira”; “pessoa mau educada”.

Diante dessas marcas, o professor pode articulá-las com outras do enunciado e discutir quais valores referenciais estão presentes no enunciado e como eles se construíram. Essa atividade tem uma grande relação com aquela que propomos ao 6º ano; o fato é que não seria com questionário escrito direcionado. Já o aluno do 9º ano teria mais liberdade em pontuar as marcas que identificasse/considerasse na redação. Os direcionamentos não foram os mesmos, tendo em vista que, no 6º ano, os alunos estão iniciando o Ensino Fundamental II e os do 9º estão encerrando, ou seja, a maturidade intelectual se difere em muitos pontos.

Entendendo que nossas reflexões de orientações didáticas precisam estar de acordo com os PCNs (1998), o documento nos traz orientações didáticas específicas na área de Língua Portuguesa. São elas: variação linguística, léxico e ortografia. Analisamos que, pelo teor de nossa pesquisa e *corpus* obtido, as orientações dadas quanto ao ensino do léxico, além dos demais, tem uma importância maior ao que propusemos nesta seção.

Nos parâmetros, são indicadas orientações em que o aluno construa relações lexicais, de modo a, progressivamente, construir um conjunto de estratégias de manipulação e processamento das palavras. Das dez orientações que constam nos PCNs (1998), julgamos que duas têm grandes relações com o que propusemos:

[...] inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego; inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego [...]. (PCNs, 1998, p. 84).

Observamos diante dessas orientações acima que estimular o campo semântico no estudo do texto e seus efeitos de sentido contribuem significativamente para a escrita plurissignificativa.

Com essas orientações que apresentamos, mostramos que a nossa proposta está contemplada nos PCNs (1998), quer seja no âmbito no tratamento didático dos conteúdos quer seja para as orientações didáticas específicas para alguns conteúdos. Nesse sentido, as atividades que foram propostas são bastante aplicáveis ao ensino.

## Considerações Finais

Muito se fala sobre a relação entre teoria e prática, destacando a distância entre um polo e outro. Com base nesse legado educacional, buscamos de maneira prática relacionar os dois polos com a prática de análise linguística do uso do adjetivo no ensino da língua materna. Diante da pesquisa apresentada, chegamos a algumas considerações bastante relevantes sobre o estudo do uso dos adjetivos nas gramáticas e em textos escolares.

Apresentamos, no primeiro capítulo, os construtos teóricos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli. A teoria foi muito importante porque nos ofereceu muitos caminhos a seguir. Nesse capítulo teórico da TOPE, exploramos o que da teoria seria propício para contribuir na pesquisa, sempre priorizando os aspectos mais direcionados ao que nos propusemos. Os conceitos de noção e de domínio nocional da TOPE nos trouxeram boas reflexões e foram basilares para nossas análises. No segundo capítulo, exploramos como as gramáticas de perspectivas normativas e linguísticas abordam o adjetivo e quais tipos de contribuição elas trazem para que essa marca adjetival atue de forma eficiente no desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, que é a finalidade básica de toda gramática.

A finalidade do capítulo mencionado foi salutar por termos feito um apanhado de conceituações diversas acerca do adjetivo enquanto elemento gramatical. Precisávamos entender o que o nosso aluno tinha em “mãos” sobre essa marca gramatical. Para isso, utilizamos cinco gramáticos que, a nosso ver, contribuíram e contribuem bastante para a formação de muitos profissionais da área de Letras.

Ainda nesse capítulo, abrimos uma seção que trazia uma breve análise de um livro didático, livro que foi utilizado na série do 6º ano, turma que fez parte dos sujeitos da pesquisa. Esse livro didático possuía uma vertente normativa e a finalidade da utilização dele se deu para que pudéssemos entender o que de fato chegava ao nosso aluno na sala de aula, tendo em vista que esses livros didáticos se ancoram em gramáticos tidos como tradicionais, quer seja pelo respaldo que eles tenham, quer seja pela relevância da obra.

Durante essa pesquisa, foi possível identificar e analisar que outras relações adjetivais ainda são pouco exploradas, quer seja nos livros didáticos, quer seja em textos escolares. Entendemos que se perpetuam ainda algumas noções/compreensões acerca do adjetivo como aquele que somente caracteriza o nome a que se refere, ainda que, em muitas das perguntas que elaboramos, tivessem uma natureza subjetiva, o que oportunizaria ao aluno se “desprender” de categorias definitórias somente. Olhar para o adjetivo “descolado” do seu

localizador ocorre justamente pelo fato de o estudo de hoje se preocupar mais com definir e classificar a marca adjetival exaustivamente o máximo que puder.

Visualizamos isso nos exercícios do livro didático, em forma de perguntas, nas produções textuais e nos questionários aplicados a eles. Observamos que ainda é priorizado o estudo estático da língua, por isso que, em muitas situações, os alunos não conseguiam enxergar a relação de pertinência entre a marca nominal e a adjetival a qual eles se referiam no enunciado. Não porque o ensino normativo não tenha como foco o ensino dessa marca, mas pelo fato de que não se precisa ensinar o conceito de alguma classe gramatical antes de apresentar o texto, a proposta de atividade ou outra atividade escolar.

Dentro de nossas propostas didáticas, apresentamos um tipo de atividade em que a metodologia era pautada na reflexão construtivista, em que o aluno é levado a observar ou a entender a construção de valores das marcas e não como dados estanques e pré-definidos. Se relemos as propostas, veremos que em nenhum momento foi mencionado, *a priori*, o que seria adjetivo, quais os seus tipos, quais as classificações etc., mas que, ainda assim, seria possível explorar o uso do adjetivo em sala de aula de uma forma que o aluno pudesse reconhecer a marca adjetival e seus valores referenciais no texto.

Em nossas análises constatamos que o sentido é sim construído no enunciado e que as marcas gramaticais contribuem para que determinadas operações enunciativas sejam “ativadas” no sujeito enunciador. Vimos que, quando o aluno se depara com um enunciado em que tenha uma extensão maior ou mais de uma marca qualificadora e/ou locucional, ele pouco faz o resgate da marca referencial daquela marca qualificadora. Exemplo disso foi o enunciado “*Além disso os banheiros estão caindo aos pedaços não tem infraestrutura boa*”, em que pedimos para os alunos identificarem qual marca qualificava e qual estava sendo qualificado, em que mais da metade dos alunos do 9º ano, 14 alunos, compreenderam apenas parcialmente a noção qualificadora.

Os alunos não entenderam que a expressão *infraestrutura boa* refere-se unicamente a *banheiros*; a ela toda, não suas partes. Atribuíram que a palavra *boa* se referia à *infraestrutura*, o que não estava incoerente, porém, no enunciado, alguma “coisa” não tem *infraestrutura boa*. É como explicita a TOPE, que é necessário percorrer o domínio nocional de <ser algo> em busca da construção de valores referenciais do enunciado. Esse tipo de situação ocorreu em vários momentos.

Em contrapartida, analisamos situações diferenciadas em que o aluno, pela sua experiência de vida, conseguiu fazer associações pertinentes acerca de algumas noções, como no exemplo “*sucos não fiquem sem açúcar*”, em que o aluno faz referência de *insosso* para

*sem açúcar* também, o que é bastante incomum, tendo em vista esse uso ser voltado muito mais para situações em que algo não tenha sal.

Situações como essas e outras mais nos fizeram repensar sobre o uso do adjetivo nos textos. Esforçamo-nos para apresentar um estudo que, ao mesmo tempo, analisasse o uso do adjetivo em textos escolares e promovesse uma reflexão voltada para uma melhoria no ensino da marca adjetival. Almejamos verificar o uso da marca adjetival cujos seus valores são construídos no enunciado e isso ficou claro, principalmente, por meio dos questionários aplicados e das discussões orais.

Todos os procedimentos metodológicos foram ancorados pelos PCNs, devido serem nossos parâmetros na esfera educacional da Educação Básica brasileira. Muitas orientações são pertinentes ao ensino e, se bem projetados, podem estimular trabalhos interessantes para o ensino, não só do adjetivo, mas como qualquer marca gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. Nos PCNs, visualizamos que a seção de orientações sobre a produção do texto escrito possui muitos caminhos para o professor reelaborar suas aulas e, dele, tentamos explorar em nossa pesquisa aspectos reflexivos no âmbito da gramática e do ensino de língua materna.

Por todo o exposto, compreendemos que as atividades epilinguísticas nos dão a oportunidade de renovar e ampliar o ensino da língua materna, deixando de lado a pretensão de ensinar a língua para seus próprios falantes e passar a ensinar os falantes a refletir sobre ela e usá-la de modo mais eficiente. Em nossa proposta de trabalho, confirmamos também que a noção, segundo a TOPE, possui plasticidade, situação que observamos diante da diversidade de respostas da forma de qualificar dos alunos e, em decorrência disso, voltamos ao que registramos em nossa epígrafe, que qualificar vai muito além do que adicionar um adjetivo ao lado de um substantivo no enunciado.

Diante do que nos propusemos a fazer, refletimos que o nosso próprio caminho metodológico da pesquisa já oferece oportunidades para pesquisas futuras. Com base nele, sugeriremos algumas projeções para trabalhos futuros, como o estudo de outras marcas gramaticais e suas relações com o ensino de Língua Portuguesa, com direcionamentos voltados não só para o ensino, mas para propostas de intervenções em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, C. B. de S. **Operações enunciativas e valores referenciais**: Estudo da marca *apesar de*. (Tese de Doutorado) 204 f. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp. Araraquara-São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103617/aguilar\\_cbs\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103617/aguilar_cbs_dr_arafcl.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 01 de jun de 2016.

ALENCAR NETO, W. D. de. **As operações de linguagem e a construção da significação**: um estudo enunciativo da marca *pois*. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Letras) 112f. Universidade Federal do Piauí, Teresina-Piauí, 2011.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

BIASOTTO-HOLMO, M. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira**: paráfrase e atividade epilinguística. (Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2008. Disponível em [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93958/biasottoholmo\\_m\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93958/biasottoholmo_m_me_arafcl.pdf?sequence=1). Acesso em: 02 de maio de 2016.

BECHARA, E. **Sobre a Nova Gramática do português brasileiro**. In: Organização: NEVES, M. H. de M; CASSEB-GALVÃO, V. C.; LEITE, M. Q.; SAVIOLI, F. R. P. Gramáticas Contemporâneas do Português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara [et. al.] 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Moderna gramática portuguesa**. 38 ed. rev. ampli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.: 106 p. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf)> Acesso em: 02 de jan. de 2016.

CASTILHO, A. de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. de; ELIAS, V. M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 6º ano, língua portuguesa. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Opérations et représentations. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Formalisation et Opérations de repérage. Tome 2. Paris: Ophrys, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Domaine Notionnel. Tome 3. Paris: Ophrys, 1999.

\_\_\_\_\_. **Notes du Seminaire de D.E.A.** Université de Paris7, 1985.

CUMPRI, M. L; A contribuição da teoria das operações predicativas e enunciativas para o estudo da produção textual. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 8–25, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/219>. Acesso em 07 de jul. de 2016.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CORREIA, C. N. **Estudos de Determinação**: A Operação de quantificação-qualificação em sintagmas nominais. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / FCT, 2002.

COSTA, M. E. de A. **A Noção de Antoine Culioli**. 126 f. (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2006.

COSTA, J. D. R. da. **Operações de Quantificação Qualificação em Sintagmas Nominais com o Pronome Indefinido *Algum***: determinando nomes, definindo valores. 153 f. 2012. (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal do Piauí, Teresina- Piauí, 2012.

DANON-BOILEAU, L. **Enonciation et Reference**. Paris: Ophrys, 1987.

DE VOGÜÉ, S. **Culioli após Benveniste**: enunciação, linguagem, integração. In: ROMERO, Márcia; BIASOTTO-HOLMO, Milenne; et al. (Org. e Trad.). **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. La fonction énonciative des adjectifs antéposés. In: ELALOUF, M. L. **Le groupe nominal et La construction de la référence. *Approches linguistiques et didactiques***. Presses Universitaires de Namur, 2009, p. 45-60. Disponível em: < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00651838>>. Acesso em 07 de jul. de 2016.

DIAS, L. F. **O estudo de classes de palavras**: Problemas e Alternativas de Abordagem. In: O livro didático do Português: Múltiplos olhares. Orgs: DIONÍSIO, A. P.; BEZZERRA, M. A. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DUCARD, D. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 64, jan./mar. 2009. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/5654/4121>>. Acesso em: 05 de julho de 2016.

FLORES, V. do N. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. (orgs.) Flores et al. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCKEL, J. J. **Referência, referenciação e valores referenciais**. In: ROMERO, Márcia; BIASOTTO-HOLMO, Milenne; et al. (org. e trad.). **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Situation, contexte et valeur référentielle**. In: in Textes, contextes, Pratiques, CRESEF, 129-130. Université de Metz, p.51-70, 2006. Disponível em: [http://camus.remi.free.fr/INVLEX/Sit\\_context.pdf](http://camus.remi.free.fr/INVLEX/Sit_context.pdf). Acesso em: 05 de jan. de 2017.

GILBERT, E. **La Théorie des Opérations Énonciatives d' Antoine Culioli**. In: Les Théories de La Grammaire Anglaise en France. COTTE, P. Paris: Hachette Education, 1993.

LIMA, M. A. F. **Adjetivos: Uma análise sob o olhar enunciativo**. In: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (Orgs.). *Modo e Modalidade: gramática, discurso e interação*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILNER, J-C. **De la syntaxe à l'interprétation: Quantités, insultes, exclamations**. Colletion dirigée par Nicolas Ruwet. Éditions du Seuil, Paris, 1978.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Defino minha obra gramatical como**. In: Organização: NEVES, M. H. de M; CASSEB-GALVÃO, V. C.; LEITE, M. Q.; SAVIOLI, F. R. P. *Gramáticas Contemporâneas do Português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara [et. al.] 1 ed.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERINI, M. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, M. A.; FULGÊNCIO, L. **A NGB aos cinquenta anos**. In: *Língua Portuguesa: Descrição e Ensino*. VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar?** In: Organização: NEVES, M. H. de M; CASSEB-GALVÃO, V. C.; LEITE, M. Q.; SAVIOLI, F. R. P. *Gramáticas Contemporâneas do Português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara [et. al.] 1 ed.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

REZENDE, L. M. A emergência e o controle em redações escolares. **Revista (com) textos linguísticos**. v.2 n. 2. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5216>. Acesso em: 08 de jan. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa**. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008. Disponível em: <http://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/136>. Acesso em: 12 de dez. de 2016.

REZENDE, L. M.; WAMSER, C. A. **Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível**. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 43 (2): p. 774-787, maio-ago, 2014. Disponível

em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/480/359>>. Acesso em: 02 de nov. de 2016.

SILVA, A. C. S. **A marca porque nos textos escolares: uma proposta para atividades epilingüísticas.** 2007. 182 f. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103613>>. Acesso em: 09 de out. de 2016.

SILVA, M. M. O. **Modalidades Subjetivas e intersubjetivas nos perfis do Orkut: uma análise na perspectiva da teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.** 104f. (Dissertação de Mestrado em Letras) Estudos de Linguagem, Universidade Federal do Piauí, Teresina-Piauí, 2012.

TAVARES, R. A. A; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de saber português,** 6º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

VALENTIM, H. T. **Predicação de existência e operações enunciativas.** Lisboa: Colibri, 1998.

VALENTIM, D. **Formas de citação discursivas em produções textuais sob o enfoque da teoria das operações predicativas e enunciativas.** 118 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-Graduação em Linguística – USFCar. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5795/6549.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de out. de 2016.

## **APÊNDICES**

## Apêndice – A<sup>70</sup>

### Textos Argumentativos 6º ano – Carta de Reclamação

#### (T D 6º / 1ª)

Senhor Diretor, queria que melhorasse a qualidade da merenda, no dia do lanche cheguei em casa e adoeci, fiquei de cama, fiquei com febre por 2 dias por causa da comida por isso estou fazendo esta carta e queria muito que melhorasse a qualidade dos lanches da escola. Assim os alunos não vão ficar doentes queria que fizessem uma comida mais saudável uma fruta um sanduíche um suco natural assim toda a escola iria estar saudável e forte. 03/06 de julho de 2016. FIM!!!

\*\*\*\*\*

#### (T D 6º / 2ª)

Diretor Adison eu queria reclamar que na nossa merenda escolar esta muito pouca e tem menino que nem come, nós queremos mas merenda, também queria reclamar da merenda é muito simples para nós deveria ser melhor por ex: A merenda escolar de hoje só foi biscoito e danone a situação da nossa merenda escolar é precaria as alunas reclamam muito as vezes eu merendo na cantina mas é porque fico com fome por jogar muita bola mas eu não gosto da merenda escolar até que as vezes é um pouco boa quando tem arroz, carne muita, abobora, cenoura e feijão da escola eu até gosto mais não gosto muito da merenda.

\*\*\*\*\*

#### (T D 6º / 5ª)

Querido diretor a merenda da escola está muito bom a merenda da escola a mais gostosa e creme de galinha com arroz você poderia comprar mais frutas, sucos iogutes e poderia colocar mais ordem na fila, pois muitas pessoas furam a fila e a pessoa condo vai pegar o prato de comida não em mais as pessoas condo vai pegar o prato de comida fica com sebozera os meninos tem as pessoas que come ai jogar comida nas pessoas ai eu acho sebozera ai não dar pra comer por que eu fico com nojo minha mãe bota na escola porque eu queria estuda aki mais e muito seboza porque os meninos faiz sebozera mais eu num arrepende mais foi o jeito.

\*\*\*\*\*

#### (T D 6º / 10ª)

Teresina, 03 de Junho de 2016. Prezado Nilto,  
Diretor melhore a merenda do colégio, porque as vezes elas deixa a comida queima e faça uma boa merenda para as crianças.  
Botem uma fruta acompanhada e fala um suco melhor para a jente.  
Uma menina disse pra mim que sempre que quando come a comida fica doente.  
Para que faça uma refeição melhor para gente não coisas gordurozas, que os sucos não fique sem açúcar comida saudável.

<sup>70</sup> As redações que apresentamos nos apêndices foram digitadas tais quais os textos originais.

## Apêndice – B

### Textos Narrativos 6º ano – Fábula

**Todos os textos tiveram o seguinte início:** *O Presidente, um homem muito rico, costumava humilhar as pessoas por ter muito poder. Não tirava fotos nem dava entrevistas. As pessoas já tinham até se arrependido de terem votado nele. Certo dia, um eleitor que votou no Presidente, estava trabalhando no sinal de uma rua bem movimentada da cidade, e viu ele com o carro parado no semáforo. O eleitor reconheceu o Presidente e falou:*

#### (T N 6º / 11ª)

Você é o presidente da empresa? Sim por que.

Ele perguntou-as pessoa votaran in você-sin por que eu ajudo as pessoas que passa na rua e ganho uma grade votação O presidente so ganhava a eleição O presidente so ia para shopin so ganhava coisa boa o presidente chamou o outro que ganhava a eleição para toma um café e conversava a vontade mas so que o presidente orgulhoso queria mata o presidente para pega o luga dele no outro dia o eleito pegou uma arma e ia matalo ele foi a empresa dela e procurou o presidente para mata ele procurou e procura ele achou no quinto anda do predio ele falou- comese a resa apertou o gatilho e lhe matou o presidente de três bala no peito e ficou no lugar do presidente mas ele foi preso.

\*\*\*\*\*

#### (T N 6º / 16ª)

- ele falol bom dia presidente você pode tira uma foto com migo o presidente respondel não posso porque eu sou um presidente e não tenho tempo para besteira porisso eu não tenho mais nada para fala eu javol ir para o trabalho o eleitor falou eita prefeito em gionorante e eu me arrependi de voltar nele esse presidente não tem um pingui de vergonha.

porisso esse presidente não pode vencer nesse ano e nem no outro ano porisso tenho que falar para a quele que votar nele vai se arrepender esse presidente não e jente.

A quela pessoa suber que votol num presidente falsa pode ater morrer por que ele só quer robar as pessoas que vão votar nele porisso é se presidente tem que ser espunço para ningem votar nele.

A quela pessoa que votar nele já foi a rependenda porque eles não sabe da verdade porisso o presidente e uma pessoa mui ruim

\*\*\*\*\*

#### (T N 6º / 18ª)

- Boa Tarde. Quando tempo. Mí arrepende de ter votado em você por que você humilhar as pessõas de mais elas não merecem esa humilhação toda. Por que você se acha mai que os outros se todo mundo e igual.

- por que eu sou o presidente desse pais e você um sinpes trabalhado pobre que não tem nada aver con isso.

- Mais eu to aqui para defender o povo porque ele pesisão da minha ajuda para a melhora das cidade edo país. Ta.

- Ta meu filho deixa eu seguir en frente por que eu tenho mais o que fazer do que ta perdendo o meu tempo com você.

**Apêndice – C**

**Textos Argumentativos 9º ano – Carta de Reclamação**

**(T D 9º / 1ª)**

03/06/16      Teresina/PI, horário 13:48:20 PM

Para: Prefeito

Olá caro senhor Prefeito, vim notificar ao senhor sobre problemas e soluções de melhorias nas escolas, primeiro ponto é a estrutura física, as paredes sem cor definida, rachadura por todos os cômodos, a falta de limpeza, os banheiros com mau cheiro, salas mal organizadas, refeições repetidas, e vários outros tipos de problemas.

Como podemos resolvê-los? Precisamos de alguns trabalhadores que arrumem a estrutura da escola, que reboquem as salas para impedir goteiras e entre outros, pessoas que cuidem da limpeza e conscientização com os alunos para preservar o meio ambiente, e novas cozinheiras para ter mais opções para a refeição dos alunos e mais segurança. Agradeço por sua leitura.

De: aluna 9º b.

\*\*\*\*\*

**(T D 9º / 2ª)**

Sr. Prefeito

Teresina, 03 de junho de 2016

“Senhor prefeito estou aqui através desta pequena carta desta pequena reclamação para lhe falar alguma coisa sobre a escola onde estudo, Escola municipal Ambiental 15 de Outubro sou da sala 09 nono ano “b”. Gostaria que o Senhor bota-se portas nos sanitários da minha escola, pois tem uma porta é muito, os alunos tem que fazer fila na hora do recreio, as quadras estão cheias de buracos, quando agente vai praticar algum esporte não aguentamos por causa do sol que é quente pois as quadras não possuem cobertura, o lanche da escola é sem sal no lugar de carne é osso por favor senhor prefeito me ajude, ajude meus colegas por que assim não da porfavor não deixe de ler essa carta e leia com muita atenção.

agradece

\*\*\*\*\*

**(T D 9º / 9ª)**

Senhor prefeito nós alunos do 9º B da escola municipal ambiental 15 de outubro queremos lhe informar que ajudasse nossa escola porque os ventiladores e os arcondicionados estão quebrados, e não conseguimos nos concentrar na hora da aula Além disso os banheiros estão caindo aos pedaços não tem infraestrutura boa por isso pedimos a sua ajuda para melhora o mal funcionamento da nossa escola e se o senhor pudesse ainda mandasse fazer mais quadras porque na nossa escola só tem uma se ajudar nossa escola iremos lhe agradecer muito e iremos cuidar e preservar nossa escola.

**(T D 9º / 10ª)**

Sr. Prefeito

Teresina, 03 de junho de 2016.

Vossa Exelência venho através dessa poucas linhas fazer uma reclamação sobre o ensino da escola municipal ambiental 15 de Outubro.

Pesso que envie um técnico para fazer a manutenção dos computadores existentes em nosso laboratório no qual os esmos estão abandonados, impossibilitando o uso para pesquisas.

Outro assunto é o espaço utilizado na aula de Educação Física, o peso inadequado, a vestimenta que não é apropriada e cobertura para a quadra.

Atenciosamente,

## Apêndice – D

### Textos Narrativos 9º ano – Fábula

#### (T N 9º / 6ª)

- Bom dia senhor presidente.. Emgrassado lhe encontra aqui neste semáforo nesta rua que não é “reformada” a muito tempo.

O presidente que tinha percebido a indireta do eleitor retrucou:

- Bom dia para você também rale, digo eleitor.

O eleitor ficou muito irritado com a falta de educação do prefeito e continuou a falar sobre as péssimas estruturas do país e ficou debatendo com o prefeito é o prefeito já estava ficando irritado com o eleitor é disse:

- O que o senhor está querendo dizer? Que eu não sou um bom líder público? O senhor me desculpe mas eu estou perdendo tempo com uma pessoa de pequena espécie como você. Então por favor deixe de “matar” tempo e vá terminar o conserto deste bendito aparelho de sinal, e me deixe em paz.

O eleitor continuou exclamando:

- Bonito carro presidente. Parece ser novo o, senhor comprou com o dinheiro roubado da educação do país?

O presidente ficou muito irritado e comessol a grita com o eleitor e a fazer um monte de ameaças é o eleitor simplesmente disse:

- Eu não sou deus, é nem juizes só quero lhe pedir que pense o que o senhor era no passado é o que você é hoje.

O presidente parou, para pensar e pediu desculpa para o eleitor e nunca mais foi uma pessoa grosseira é mau educada e mudou totalmente e parou de roubar o dinheiro público.

\*\*\*\*\*

#### (T N 9º / 7ª)

- Senhor ajude-me, e ele com irônia responde: vai procurar um emprego que traga dignidade. O ele o respondeu: Senhor eu tou trabalhando de uma forma dignar, só tou pedindo sua ajuda porquê sustento minha família trabalhando na rua, por quê sou um homem pobre que ninguém lidar um emprego, e o presidente responde: eu não tenho obrigação nenhuma de te ajudar O sinal abriu, e ele saiu ao chegar em casa ele fala tudo o que aconteceu no semáforo

-E a esposa responde: você ajudou aquele pobre homem que precisava de ajuda para sustentar a sua família?

Ele respondeu: Não por quê ele tem que ter vergonha e procurar um emprego digno

- A esposa responde: ele era um pobre homem que precisava de apenas algumas moedas para comprar algo para ele e sua família comer e você o despreza só porquê você é rico, mais porquê você é rico não pode ajudar-los. Dele confiou em você achando que você ia fazer um Brasil melhor. As pessoas já tão falando por que tá totalmente arrependido de ter votado em você, depois de alguns meses foi a eleição ele saiu do cargo, perdeu sua mulher, perdeu todo o seu dinheiro e ficou largado sozinho.

## Apêndice – E

Questionário 6º ano

### Atividade reflexiva

#### Texto I

[...] o presidente é uma pessoa muito ruim [...] (TN 6º/16ª)

1. Se eu retirasse a palavra **MUITO** do trecho acima, você acha que aconteceria o quê com o sentido da palavra **RUIM** no texto?

---



---

#### Texto II

[...] queria que fizessem uma comida mais saudável [...] (TD 6º/1ª)

2. Tem diferença no sentido se o aluno escrevesse: **comida mais ou menos saudável**? Por quê?

---



---

3. Imaginemos o seguinte trecho da redação: *Merendeiras, façam uma boa merenda para as crianças [...].* O aluno tivesse escrito: *Merendeiras, façam uma merenda para as crianças [...].* Ele teria dito a mesma coisa? Justifique.

---



---

4. Vamos analisar os seguintes trechos:

1 = [...] O eleitor é um simples trabalhador [...] (TN 6º/18ª); 2 = [...] O eleitor é um trabalhador simples [...]

Tem diferença de sentido nas palavras grifadas? Você saberia dizer qual?

---



---

5. Vejamos os seguintes trechos de redações:

1 = Serviu merenda gostosa (TD 6º/ 5ª)

2 = Os alunos gostam da merenda escolar (TD 6º/ 5ª)

a) As palavras gostosa e escolar se referem à palavra merenda, qual das duas está **QUALIFICANDO** a merenda? Você saberia dizer por quê?

---



---

b) Qual das duas está **CLASSIFICANDO** merenda? Você saberia dizer por quê?

---



---

6. Observe esses trechos das redações.

[...] Eu conheço um presidente orgulhoso [...] **(TN 11<sup>a</sup>)**; [...] De agora em diante vou ter um emprego digno [...] **(TN 7<sup>a</sup>)**; [...] Na aula de educação física o é piso inadequado, a vestimenta que não é apropriada [...] **(TD 9<sup>o</sup>/ 10<sup>a</sup>)**.

Sobre os trechos da redação acima, há palavras que **qualificam/especificam/caracterizam** algumas outras? Caso tenha, escreva quais são elas e a quais palavras elas se referem.

---

---

---

**Obrigada por responder este questionário. Você contribuiu bastante!**

## Apêndice – F

Questionário 9º ano

### Atividade reflexiva

#### Texto I

Olá caro senhor prefeito, vim notificar ao senhor sobre problemas e soluções de melhorias nas escolas, primeiro ponto é a estrutura física, as paredes sem cor definida, banheiros com mau cheiro, salas mal organizadas, refeições repetidas, e vários outros tipos de problemas [...] **(TD 9º/1ª)**

1. Sobre o trecho da redação acima, há palavras que qualificam algumas outras? Caso tenha, escreva quais são elas e a quais palavras elas se referem.

---



---



---

2. No trecho da redação: “**as paredes sem cor definida, banheiros com mau cheiro, salas mal organizadas, refeições repetidas**”, mostre a importância das expressões em negrito para o sentido do texto:

a) as paredes **sem cor definida**

---

b) banheiros **com mau cheiro**

---

c) refeições **repetidas**

---

3. O que ocorreria com o sentido do texto se essas expressões em negrito na questão 2 fossem retiradas?

---



---

4. Imagine esse seguinte trecho de uma redação:

a) **O eleitor foi muito humilhado**, qual a importância do **MUITO** para o sentido do enunciado?

---



---

b) E se retirássemos a palavra **MUITO**, ficando **O eleitor foi humilhado**, haveria diferença de sentido? Justifique.

---

**Texto II**

[...] o lanche da escola é sem sal, no lugar de carne é osso [...] (TD 9º/2ª)

5. Na oração: **o lanche da escola é sem sal**, quais outras palavras poderiam estar no lugar de **SEM SAL** sem alterar o sentido desse trecho?

---



---



---

**Texto III**

[...] Além disso, os banheiros estão caindo aos pedaços e não tem infraestrutura boa [...] (TD 9º / 9ª)

6. Na oração acima, há uma ou mais palavras dá qualidade a outra. Qual é? E a qual palavra está sendo qualificada? \_\_\_\_\_

---

**Texto IV**

[...] Às vezes elas deixa a comida queimar. Merendeiras, façam uma **boa merenda** para as crianças [...] Para que elas façam uma **refeição melhor**. Não queremos alimentos de **coisas gordurosas**, e que os **sucos** não fiquem **sem açúcar** [...] (TD 6º / 10ª)

7. Em termos de **sentido** para o trecho da redação, qual a importância das palavras em negrito nas expressões:

**Boa merenda:**

---

Refeição **melhor:**

---

Coisas **gordurosas:**

---

Sucos **sem açúcar:**

---

8. Se o autor do texto em vez de escrever: **Merendeiras, façam uma boa merenda para as crianças** tivesse escrito: **Merendeiras, façam uma merenda para as crianças**. Ele teria dito a mesma coisa? Justifique.

---



---

**Obrigada por responder este questionário. Você contribuiu bastante!**