

Questões sobre o funcionamento semântico-enunciativo de *FACA*: por uma abordagem não referencial do substantivo

Issues on the semantic-enunciative functioning of FACA in Brazilian Portuguese: towards a non referential approach to nouns

Leonam Francisconi¹
Universidade Federal de São Paulo

Márcia Romero²
Universidade Federal de São Paulo

♦ **RESUMO:** O substantivo *FACA*, comumente subclassificado concreto, é encontrado em usos nos quais tal definição não se verifica. Mesmo em trabalhos reconhecidos como o de Camacho et al. (2014), ainda se nota, em relação à classe do substantivo, uma abordagem por meio de um potencial de referência relacionado a um semantismo que lhe é próprio. Por este viés, *FACA* é um objeto semanticamente constituído, perspectiva da qual nos distanciamos. Propomos uma outra concepção de semantismo a partir de como se dá o seu agenciamento enunciativo. Ademais, sugerimos atividades que promovam a reflexão, por meio da manipulação de enunciados, sobre a construção da referência e o que se conhece por sentido.

♦ **PALAVRAS-CHAVE:** Enunciação; Semântica; Substantivo; Referência.

♦ **ABSTRACT:** The noun *FACA* [knife] commonly subclassified as concrete is also found in certain uses that deny that classification. Even in works known by its relevance such as in Camacho et al. (2014), we notice an approach in which the referential potential is related to a semanticism of its own. Through such approach, *FACA* is a semantically constituted object. However, we propose another conception of semanticism based on how its enunciative agency takes place. We also suggest some classroom activities that promote reflection through the manipulation of utterances, on the construction of the reference and on what is known as meaning.

♦ **KEYWORDS:** Enunciation; Semantics; Noun; Reference.

Introdução

Ao explicar o que vem a ser a *gramática*, Carlos Franchi, em uma de suas importantes considerações sobre o tema, nos diz que “[é] esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber” (FRANCHI, 2013, p. 99). Com relação ao ensino-aprendizagem de substantivos, foco de nossos interesses nesse trabalho, parece-nos que, em sala de aula, só o segundo plano é visto. É o conceito que importa, ainda que este seja bastante controverso, como discutido adiante.

¹Mestre pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Integrante do projeto de pesquisa *Léxico e Enunciação. Das regularidades enunciativas do substantivo*. E-mail: leonam.francisconi@gmail.com

²Doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Responsável pelo projeto de pesquisa *Léxico e Enunciação. Das regularidades enunciativas do substantivo* (FAPESP, processo 2019/22495-8). E-mail: marcia.romero@unifesp.br

Em virtude da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), tem se falado comumente em metodologias ativas, gamificação, resolução de problemas como a chave para motivar o aluno e colocá-lo no centro de sua aprendizagem. Esses esforços talvez sejam vistos como um avanço, mas continuam a responder ao *por que fazer e como fazer* e não necessariamente ao *que fazer*. Em outras palavras, embora muito se fale sobre análise gramatical por meio do texto, gramática a partir do uso, contextualizada, pesquisas recentes³ apontam que, do discurso em curso contra a gramática tradicional resta um vácuo atrelado ao trabalho envolvendo a gramática. Paradoxalmente, professores utilizam-se do texto para chegar nela, ainda que constrangidos pelo modo de proceder e por continuarem a se apoiar no tradicional.

Talvez uma possível forma de romper esse ciclo seja trabalhar com a mobilização do saber linguístico dos falantes, como alude Franchi. Não é de hoje, aliás, que se fala em acionar o conhecimento prévio do aluno. Contudo, no ensino-aprendizagem de língua materna, parece ainda se ter o desejo de apenas ensinar, sem que se perceba que uma abordagem inflexível pode restringir a aprendizagem.

Viola Spolin, ao aconselhar professores em oficinas de jogos teatrais, chama a atenção para o que, em boa parte, acreditamos servir para o ensino-aprendizagem de língua: “(...) exponha seus alunos ao ambiente teatral e eles encontrarão seu próprio caminho” (SPOLIN, 2008, p. 39). Essa fala, aplicada ao estudo da língua, levanta um aspecto importante do trabalho linguístico, que é o de expor os alunos aos ambientes, aos contextos verbais em que ocorre uma determinada palavra. Mas, para além disso, também importa refletir sobre a maneira como a palavra desencadeia esses contextos verbais, que nunca são quaisquer, e com eles interage, o que, sem dúvida, difere de uma forma de ensino em que se parte do *dar o caminho*, normalmente único e que leva, muitas vezes, a um beco sem saída.

1. Considerações preliminares a respeito da referência

A definição mais corriqueira de substantivo, largamente difundida, é como palavra que nomeia seres em geral e qualidades, ações ou estados, “considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam” (LIMA, 2011, p. 110), o que envolve uma explicação com tendência mais filosófica do que propriamente linguística. Decorre daí que, para reconhecer um substantivo, é necessário identificar o que são seres (reais, ficcionais ou mentais, diga-se), saber generalizá-los (sem saber os critérios de como isso é possível) e saber abstraí-los de outros seres com os quais se relacionam (?). Ou seja, muito embora os substantivos sejam colocados como uma classificação básica e aparentemente óbvia, sua própria definição é deveras lacunar.

Em Cunha e Cintra (2013, p. 192), é dito que “os substantivos podem designar a totalidade dos seres de uma espécie (DESIGNAÇÃO GENÉRICA) ou um indivíduo de determinada espécie (DESIGNAÇÃO ESPECÍFICA)”. Assim, mais do que nomear os seres, os substantivos generalizariam esses seres em categorias. O que não é dito é que essa generalização parte de uma abstração complexa: o substantivo próprio *Pedro* está na classe do substantivo comum *homem* e *Brasil* está na de *páís*, o que nos leva a perguntar, por exemplo, quais são os atributos que colocam esses indivíduos nas referidas categorias. Poderíamos até dizer que há elementos como *humano*, *gênero masculino* para o primeiro ou *gerador de PIB*, *com território e povo soberano* para o segundo, mas essas características podem ou não fazer parte da representação mental dos falantes.

³ Ver GIACOMIN, CERUTTI-RIZZATTI, 2019; PETRI, CERVO, 2019.

Se considerarmos que existem condições mínimas para a intercompreensão e as representações de mundo, uma vez estas alcançadas por sujeitos que se intercomunicam, não haveria mal-entendidos, nem ruídos, nem retomadas e estaríamos, dessa forma, não num dialogismo⁴, mas na mera transmissão de conteúdo. Conforme Lyons:

As imagens mentais associadas a palavra 'school' [escola], por exemplo, variam e têm inúmeros detalhes. Muitas vezes pouco ou nada há em comum entre tais imagens, que são muito detalhadas e pessoais. E ainda assim queremos defender que as pessoas utilizam as palavras com mais ou menos o mesmo significado. Não há provas de que as imagens visuais a que podemos indubitavelmente recorrer, voluntária ou involuntariamente, associando-as a determinadas palavras, sejam parte essencial do significado das mesmas, ou ainda necessárias a seu uso cotidiano (1987, p. 134).

Nesta perspectiva, a referência “decorre de uma relação de transparência e adequação das unidades da língua às ideias que permitem representar e constituem, por si mesmas, representações do mundo. A referência dessas unidades confunde-se com seu sentido” (FRANCKEL, 2011, p. 31). Assim, FACA⁵, por exemplo, é tido por um substantivo simples, feminino, comum e concreto, o que nos faz refletir sobre como explicar o sentido construído em “Mamma diz que vai entrar na faca”, para o qual falar em literalidade e “concretude” pouco ajuda.

Parece-nos que compreender o que é um substantivo é tarefa filosófica ou metafísica, o que, em tese, pode ainda desencadear, no ensino-aprendizagem, reflexões pautadas na relação direta entre linguagem e mundo (seja este real, mental ou ficcional), embora se saiba que essa relação direta não existe, que não há qualquer conexão com *o absoluto* (FRANCKEL, 2020).

Citemos, em contraponto, Benveniste, para quem a análise da noção de *ser* a partir do verbo grego “ser” é o que permite o “ser” enquanto noção filosófica: “não são propriedades intrínsecas da natureza que a linguagem registraria, são categorias formadas em certas línguas e que foram projetadas sobre a natureza” (BENVENISTE, 1995, p. 164). Ou, então, Lacan, para quem *o real* é o que nos escapa e do que não escapamos; *o real* é aquilo com o que nos confrontamos imediatamente, mas que, paradoxalmente, é permanentemente inacessível para nós: somos nós mesmos, os outros e o real.

Advém daí a necessidade de representarmos o real com vários sistemas de mediação tais como os gestos, as imagens, a arte, os sonhos, a estética, a matemática, entre outros. A linguagem é um dentre esses sistemas de mediação que, por sua vez, não representa o real tal como é, por haver, sempre, um distanciamento: ao mesmo tempo em que capta algo, distancia-se do que é captado (FRANCKEL, 2020). Ainda segundo Franckel (2020), estamos separados do real por aquilo que dá a vê-lo.

Para ilustrar, temos o célebre quadro *A traição das imagens*, de René Magritte, que pinta de forma “realista” um cachimbo, ao qual se segue a legenda “*ceci n'est pas une pipe*”, ou seja, *isto não é um cachimbo*. A pintura é, portanto, uma representação do objeto, não o objeto em si: o próprio da representação é não ser jamais aquilo que representa. Para além do distanciamento já mencionado, há sempre perdas, visto a

⁴ *O começar a se entender*, que esperamos ser o caso aqui, é fruto de uma estabilização provisória, de uma regulação entre os sujeitos, de ajustes. Conforme Franckel (2020), cada fala, cada discurso, cada texto é uma construção que se fundamenta em vários agenciamentos, o que leva a apreensão a nunca ser total. Falamos em *estabilização* e não em *estabilidade* porque são locais e provisórias, ou seja, construções e não construto.

⁵ Sobre a designação genérica e específica: há um movimento do espécime individual à categoria e vice-versa entre qualquer substantivo e não somente entre próprios e comuns. Com o exemplo de *faca*, estudado por Francisconi (2020), procuramos, ao longo do texto, tornar isso evidente.



representação não ser da mesma natureza que o real: a pintura não é o cachimbo, tal como o sentido do substantivo *cachimbo* não é aquele de objeto que, por vezes, ele pode vir a elaborar quando se enuncia.

2. O problema da referenciação

Os estudos funcionalistas mais recentes, com destaque à obra de Camacho et al. (2014), trazem várias contribuições para a área, a começar pela análise das unidades no sintagma, da unidade em uso. Neste processo, ocorreria a ativação das funções denominadora e referenciadora dos substantivos. A primeira função é explicada por meio do nomear seres e seres em geral, definição clássica e lacunar, como vimos. Já a função referenciadora estabelece três ordens de classificação baseadas no potencial de referência, relacionado à extensionalidade dos substantivos, ou seja, na sua capacidade de denotar classes. São elas:

Entidades de primeira ordem, referência mais prototípica dos substantivos, são indivíduos (pessoas, animais e coisas) e têm as seguintes características: (i) sob condições normais, são relativamente constantes quanto as suas propriedades perceptuais; (ii) são localizadas em algum ponto no tempo e no espaço; (iii) são observáveis publicamente; (iv) podem ser avaliadas em termos de sua existência. Assim, podem ser alvo de atribuições de propriedades. São exemplos: *homem, gato, caneta* etc.

Entidades de segunda ordem designam estado de coisas (ações, processos, estados e posições) e se caracterizam por poder: (i) ser localizadas no tempo e ter uma certa duração temporal; (ii) ocorrer, e não por existir; (iii) ser avaliadas em termos de sua realidade. São exemplos: *chegada, beleza, morte* etc.

Entidades de terceira ordem designam entidades abstratas (crenças, expectativas e julgamentos) e têm as seguintes características: (i) estão fora do espaço e do tempo; (ii) podem ser asseveradas, negadas, lembradas ou esquecidas; (iii) podem ser razão, mas não causa; (iii) podem apenas ser avaliadas em termos de suas condições de verdade, e não de sua realidade ou existência. São exemplos: *ideia, crença, razão* etc. (CAMACHO et al., 2014, p. 23)

Vale notar que se fala em potencial referencial, mas não em potencial significativo, sobre o qual nada é dito.

Os autores admitem que a existência é considerada na definição do substantivo, mas não é o essencial, o que é um avanço importante. O critério de existência⁶ poderia parecer simples de validar quanto aos considerados concretos e uma tarefa árdua para definir os abstratos. No entanto, cria-se uma hierarquia dentro da classe na qual os concretos seriam mais prototípicos que os demais. O que vemos e discutimos adiante é que, no enunciado, o funcionamento do substantivo ora se aproxima, ora se distancia do que seria a subclasse dos concretos, de modo que o que assim se denomina é uma ocorrência particular e não algo inerente ao substantivo.

⁶ Não é o escopo deste artigo discutir em detalhes a obra citada, apenas pontuar algumas de suas considerações. Todavia, esclarecemos que o critério de existência não nos parece construtivo, pois a existência passa pela representação: é resultado de uma predicação.

Não se pode, nesse passo, ignorar a existência de substantivos como mesa, lápis, computador etc., cuja caracterização como substantivo é quase sempre inequívoca, ou seja, categorizam-se tipicamente como substantivos, independentemente das relações que contraem no interior de um SN. Outros, entretanto, só permitem a definição categorial a partir das relações estruturais que mantêm na sintagmatização. (CAMACHO et al., 2014, p. 18)

Acreditamos que essas unidades sejam tipicamente categorizadas como substantivos – de primeira ordem, diga-se – por um funcionamento estabelecido nas relações no interior dos SN dos quais participa. O que não é explicitado é que a segunda e terceira ordens também se configuram tipicamente, ou seja, há modos de funcionamento semelhantes e regulares que estruturam essas outras duas ordens⁷. Da forma como está dado, explica-se, em separado, o que seriam os substantivos e não é feito um esforço para explicar o porquê de elementos tão díspares quanto *mesa*, *chegada* e *ideia* pertencerem a uma categoria única e mesmo o porquê de supostamente “*mesa*” ser mais prototípico que os demais. As entidades de primeira ordem tendem a ser identificadas pelos alunos por mera observação fática, apesar dos inúmeros problemas a isso relacionados; a segunda ordem e terceira ordens, por critérios sintáticos. Caso algum substantivo transite entre as categorias será um caso atípico.

A extensionalidade⁸, ao localizar-se no espaço-tempo, somente no tempo ou ainda fora do espaço ou do tempo, remete a uma referência anterior ao pôr em uso da unidade. E quando isso ocorre, o discurso funciona como uma “chancela” para toda sorte de sentidos que eclodem no enunciado, seja mantendo, restringindo, expandindo, subvertendo um sentido “potencial”.

Se a representação preexiste ao uso, o sentido também: embora a referência não esteja no real, mas num mundo mental, encontra-se codificada no pensamento enquanto uma representação dada, um modelo. Sob esse aspecto, parece-nos que a referencialização não deixa de ser referencialista no sentido clássico. Isso, por sua vez, “reduz o que pensamos, o objeto da linguagem, naquilo em que pensamos” (CARDOSO, 2003, p. 25).

Nós, por outro lado, entendemos que a língua não é o pensamento, nem uma representação do pensamento, e sim, uma forma de pensamento que “recebe forma quando é enunciado, e somente assim. Recebe forma da língua e na língua, que é o molde de toda expressão possível; não se pode dissociar-se dela e não pode transcendê-la” (BENVENISTE, 1995, p. 69).

Observar a extensionalidade de FACA, ou de qualquer outro substantivo, dá a entender que entre o objeto singular e a categoria que o nomeia há um critério que pode ser abstraído por mera observação. No entanto, a própria categoria é uma abstração, pois não existe uma “faca em geral” da qual os indivíduos singulares derivariam: há somente indivíduos singulares e um nome para designá-los todos. A classe FACA inscreve-se no dizer: não é uma categoria com critérios definidos e observáveis publicamente.

⁷ Ver Romero, Francisconi e Fujisaka (2021).

⁸ Segundo os autores, as palavras que integram a classe dos substantivos dever ser observadas pelo “potencial que têm de denominar uma entidade de um dado universo de referência” (CAMACHO et al., 2014, p. 23); na sintagmatização é que esse potencial seria ativado. Em outra passagem, temos que “semanticamente, além de denominar, o substantivo referencia, função pela qual um signo linguístico se refere às coisas, aqui entendidas como qualquer entidade do mundo extralinguístico, real ou imaginário. Outro modo de entender a referencialização dos substantivos é analisar seu funcionamento circunscrito ao universo textual, ou seja, não mais tratá-la como objeto do mundo, mas como objeto do discurso” (*id.*, p. 13). Se semanticamente o substantivo referencia e se essa referencialização já está dada em potencial, temos uma entidade que goza de um sentido autônomo, qualquer que seja ele, antes mesmo de ser colocada em uso. Quanto ao universo textual, acreditamos que referência, mesmo que dêitica, ocorre pela construção de sentido das unidades postas em relação.

3. A Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas

A linguagem não estabelece relações diretas com o pensamento, nem com o mundo, uma vez que é constitutiva⁹. A linguagem permite dizer algo do mundo não porque reproduz ou codifica um referente, mas porque o torna um *querer dizer*: “trata-se do mundo que, ao entrar na ordem do dizer, tem nada mais além do que a forma que lhe confere este dizer” (DE VOGÜÉ et al., 2011, p. 12).

A Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas (TOPE) de Antoine Culioli (1990, 1999a, 1999b, 2018) traz um arcabouço teórico que nos auxilia nessa compreensão. A começar pelo conceito de noção, que consiste em um feixe de propriedades resultantes de nossas experiências e relações com o mundo, com a cultura, e de interações discursivas das quais participamos, incluindo-se os afetos¹⁰. São, portanto, representações mentais dinâmicas e não conteúdos estocados na memória (VILELA; FRANCISCONI, 2020, p. 8). A noção em si é indizível.

A TOPE estabelece a relação entre dois níveis de representação que se encontram num jogo incessante: sua relação é dinâmica e de forma retroalimentada. O nível I, cognitivo-afetivo, é o nível das noções, que é exteriorizado pelo nível II, o linguístico¹¹. Só se acede ao nível I através do nível II, que, ao instanciar o nível I, o apreende sob uma ótica particular. Não há uma hierarquia entre esses níveis e nem é possível estabelecer um vínculo direto entre eles, dado que, por serem representações de naturezas diferentes, não há biunivocidade. O nível II reformula o nível I, e, de certo modo, o corporifica¹²: é a representação linguística da representação mental. Em outras palavras, a língua(gem) dá forma ao pensamento guardando a especificidade que lhe é própria: ao mesmo tempo em que desvela o nível I, o encobre.

Defendemos que, no processo de construção e reconhecimento de enunciados, não há um conteúdo a ser transmitido e reconstituído pelos falantes; ao contrário, uma vez que o enunciado apreende a noção apenas parcialmente, há sempre um jogo próprio à sua instanciação, o que faz com que tenhamos que nos ajustar ao que é dito através de retomadas e maiores explicações. Este é um posicionamento distinto do recorrente. Conforme Rezende (2000, p. 355):

O conceito de sistema de “comunicação”, ora atribuído à linguagem, ora atribuído às línguas, contribui para uma concepção idealizada das interações verbais, na qual os desencontros são vistos como “acidentes”, “ruídos”, “desvios”. O conceito de linguagem, como “trabalho”, ao contrário, coloca o desencontro, a ambiguidade como fundamentos, e o encontro, a transparência como conquistas. (REZENDE, 2000, p. 355)

Na TOPE, fala-se em construção de sentido. O sentido não é inesgotável, há restrições: ele é sim, estabilizável, e isso por se postular uma regularidade de

⁹ Os sentidos elaborados nas situações concretas têm por base uma atividade que os explica que é própria à natureza do homem. Nas palavras de Carlos Franchi: “todo homem, sejam quais forem suas condições, nasce dotado de uma faculdade de linguagem, como parte de sua própria capacidade e dignidade humanas” (2013, p. 30).

¹⁰ Racionalidade e sentimento são intimamente ligados, não há clivagem no experienciar do mundo.

¹¹ A TOPE, como teoria linguística, estuda como se dá essa relação, considerando-se o nível II o nível linguístico. Não sabemos como seria esse “jogo” com demais sistemas de representação. No entanto, se pensarmos nos sonhos para a psicanálise, podemos imaginar que estes são uma corporificação do nível I e que a verbalização desses sonhos são a representação linguística de uma representação onírica do real. Nesse processo, há perdas, pois o sonho, ao tornar-se conteúdo verbal, não alcança sua real intensidade, embora possa dela se aproximar: o sonho quando posto em palavras volatiliza (FRANCKEL, 2020). É comum acreditar que a linguagem tem a capacidade de dizer tudo, mas há limitações muito grandes, como podemos perceber por este exemplo.

¹² Dizemos isso pois a noção é qualitativa, conceitual, inatingível e com contornos sempre dinâmicos, afinal, durante a vida permanecemos banhados em vivências e interdiscursos; já as ocorrências da noção (nível II) têm caráter quantitativo, circunstancial, material.

funcionamento da unidade linguística, à qual chamamos de *invariância*, que sustenta (e limita) os seus diversos usos¹³.

FACA, em *faca nos dentes* ou *nas costas*, tende a elaborar, respectivamente, o valor semântico de “sem temor, aguerrido” e de “traição”, valores estes que não estão nem em FACA, nem nos sintagmas preposicionais mencionados: são valores construídos somente pela sua interação. Outros exemplos que elucidam a construção de sentido a que estamos nos referindo são:

- (1) *Ela passa a faca como se fosse fatiar o peixe inteiro.*
- (2) *A Netflix não gosta de perder dinheiro e passa a faca mesmo com séries com um bom número de defensores (não espectadores).*

Da sequência *ele(a) passa a faca*, decorrem duas cenas enunciativas diferentes. Na primeira, evoca-se o corte de uma faca enquanto instrumento próprio para cortar; já na segunda, é construída uma representação na qual se evoca o cancelamento da produção de séries: o que está em jogo não é o instrumento e sim, o movimento de corte. Destacamos que a classificação de FACA como substantivo concreto só é capaz de explicar o que acontece em (1), mas o emprego da unidade em (2) não se sustenta com a mesma definição. Ademais, por meio da sequência destacada, vislumbram-se ao menos duas formas de estabilização do sentido que são díspares e, portanto, corroboram o que vimos afirmando sobre o sentido ser construído. Com efeito, o(s) contexto(s) que estabilizam a sequência não são extralinguísticos ou discursivos: são determinados pela própria sequência, que, por sua vez, só pode ser interpretada mediante estes contextos: são as unidades que, dada sua natureza semântica, são mais ou menos propícias a aparecerem em um ou outro contexto, numa relação de dependência e interdependência que lhes é constitutiva. Segundo Sarah De Vogüé (2013, p. 216):

(...) cada unidade determina seus tipos de contexto de inserção e encontra-se definida, em sua identidade própria, pelos tipos de contexto em questão, que são o que constitui sua distribuição; em retorno, é o contexto efetivo no qual a unidade aparece que permite determinar qual é o valor efetivo que ela vai adquirir.

Em suma, o termo FACA apresenta não um potencial de referência a ser moldado no discurso e sim, parâmetros de funcionamento. É o semantismo próprio à unidade linguística visto sob uma outra ótica que não a de sentido de base: não há o que ser dito sobre a denotação ou conotação, concreto ou abstrato enquanto classificações inerentes à unidade, pois os valores adquiridos são de natureza relacional, construídos somente no seio do enunciado, na interação observada entre os elementos que o compõem. Sendo assim, como o referente não está dado, o sentido também não. O referente é construído no e pelo enunciado, enquanto o sentido é nele estabilizado.

Ademais, para prosseguirmos, em Francisconi (2020), pode-se verificar que, longe de acepções que tendem a conferir ao termo FACA uma apreensão não relacional por se apoiarem na definição de *instrumento de corte*, o semantismo ou a identidade semântica dessa unidade convoca a noção do que se apresenta enquanto *continuidade*, *linearidade*, *fluxo*. O traço característico de seu papel semântico-enunciativo é, não o de *ser instrumento*, mas o de sua relação com *corte*.

¹³ O papel do linguista seria o de olhar o que é repetível (mas não o que é cristalizado). Olhar para o que se mantém apesar da variação, olhar para a *invariância*.

4. Da teoria à prática na sala de aula

Como vimos, há problemas importantes na definição da classe dos substantivos e ensinar uma definição que se sabe escorregadia traz um desafio enorme para a aprendizagem, pois o aluno percebe o quanto, no que lhe é ensinado, há de inconsistência e controvérsia, ainda que não disponha de ferramentas para melhor apreendê-las.

Contribui para melhor entendermos o substantivo a ideia de pluralização proposta por De Vogüé. A pluralização “corresponde à classe de tudo o que [substantivo/nome] pode nomear” (2011, p. 290). Neste escopo, a extensionalidade e sua capacidade de denotar não precisam ser explicitados, assim como a generalização entre indivíduo singular e categoria (por exemplo, Pedro/homem) também não precisa entrar em jogo para que se promova o ensino do substantivo.

Aliás, a generalização por trás dos termos de *designação genérica e específica* supõe ser observável uma abstração das mais complexas, enquanto os estudos de referenciação mostram que um indivíduo particular é potencialmente identificado como pertencente a uma determinada classe através de critérios quase matemáticos. O que De Vogüé propõe é *tudo* o que pode nomear: há facas e facas, uma diversidade de indivíduos, movimentos, sensações, percepções, afetos, qualidades que a palavra FACA pode nomear, há faca grande, faca pequena, faca elétrica, faca para desossar, faca quebrada, faca que não é faca (*Você chama isso de faca? Olha a minha!*) etc. São todas facas e nenhuma delas é *faca em geral*, nenhuma delas é a noção de FACA, que pode se usar como *nome* para designá-las todas.

No intuito de promover a reflexão, resumimos duas das atividades propostas por Francisconi (2020) que podem ser feitas em sala de aula. Tais atividades buscam ouvir os alunos sobre o que eles sabem e/ou percebem e não o que entenderam sobre o que lhes foi explicado: é colocar o objeto de estudo para análise espontânea, incitar a discussão e trabalhar sobre os resultados, gerando, a cada vez, novas questões. De acordo com Spolin (2008, p. 39): “é importante que o professor se torne um parceiro de jogo. Não se preocupe em perder o controle. (...) Quando os alunos descobrem que ‘fizeram por si mesmo’, o professor obteve sucesso”.

Uma possível atividade é dispor em slides imagens, aos pares, de facas, canivetes, adagas, espadas, cutelo, lâmina etc., e convidar os alunos a refletirem sobre quais correspondem a facas e quais não correspondem e o porquê de isso ocorrer. É esperado que, mesmo com alguns equívocos relacionados à existência de tipos de faca de modelos muito diversos, os alunos consigam diferenciá-las dos demais objetos e apresentem argumentos muito pessoais para sustentar essa diferenciação. Em seguida, o professor pode trabalhar com a construção de sentido no enunciado:

- (a) *Finalmente comprei uma faca.*
- (b) *Finalmente comprei uma faca de caça.*

É possível inferir algo sobre o sujeito em (a)? E em (b)? Qual a diferença entre *faca* e *faca de caça*? Esperamos que esses questionamentos levem os alunos a considerarem que “de caça” não delimita apenas um tipo de faca, mas dá pistas de quem é esse sujeito, o que faz para viver ou tem como *hobby*, se é abastado ou se antes não tinha encontrado um modelo que o satisfizesse, por exemplo. Mesmo para quem desconheça o que venha a ser uma faca de caça, o cenário enunciativo evocado em (b) é distinto do de (a).

O uso de especificadores, a descrição pormenorizada, por assim dizer, é recurso completamente dispensável numa imagem que diz por si. No entanto, na passagem para

a representação verbal, o uso ou não de especificadores traz efeitos de sentido: a representação é outra. Nosso intuito é que os alunos possam perceber essa representação que subjaz à unidade, que é um elemento inscrito na língua e não no mundo.

Quais características observáveis que faca apresenta que são exclusivas e não aparecem nem em espadas, nem canivetes, adagas etc.? É importante que os alunos reconheçam que sabem diferenciar uma faca de uma colher ou de canivete sem que seja preciso serem expostos a todos os tipos possíveis de faca disponíveis: a noção do que é FACA atravessa esse conjunto de representações, sem ser, objetivamente, nenhuma delas, uma vez que é, em si, indizível. Entretanto, por meio dessas reflexões, os alunos podem começar a se dar conta dessas representações e como isso se corporifica na língua. Afinal, a própria vivência no mundo físico-cultural-afetivo em língua materna já comporta esse conhecimento¹⁴.

Ressaltamos que, para a gramática tradicional, o complemento “de caça” não é obrigatório. No entanto, em termos de sentido, observamos que altera até quem é representado por sujeito. O complemento não é o centro das relações, mas está inserido no jogo de determinações recíprocas, isto é, determina e é determinado. Trabalhar o sentido manipulando os enunciados é fundamental para trazer o aluno para o centro de sua aprendizagem, já que intuitivamente ele sabe o que faz sentido e o que não faz, até porque o próprio da língua é significar, como diz a máxima de Benveniste.

Uma outra possibilidade é trabalhar com vídeos curtos ou *gifs* contendo cenas com faca que destaquem movimentos diferentes e específicos feitos com o instrumento e solicitar aos alunos que proponham legendas para esses vídeos baseadas em tais movimentos. É esperado que apareçam verbos ou descrições de *desossar*, *cortar*, *separar*, *descascar*, *passar*, *perfurar*, *filetar*, *afiar* etc. Com isso, queremos promover a sensibilização dos diversos efeitos do uso do objeto no mundo empírico e o estabelecimento da distinção entre o movimento que causa os efeitos e os verbos que utilizamos para referenciá-los. Depois, podemos sistematizar através dos enunciados:

c) *Rita Lobo usa a faca para cortar os filés.*

d) *Rita Lobo usa a faca para fatiar os filés.*

Neste cenário, há diferença entre *cortar* e *fatiar*? É possível dizer que um gera pedaços e outro fatias? É a mesma coisa? Embora, neste caso, estejamos marcando a presença do verbo, o que desejamos evidenciar é que verbos distintos mobilizam de forma diferente o nome e que qualquer alteração no enunciado altera a representação evocada.

Na continuidade podemos apresentar esses enunciados:

e) *Todo mundo votou.*

f) *Todo mundo votou com a faca no pescoço.*

Em qual desses cenários há uma maior liberdade de escolha? Por quê? Em qual há uma ameaça ou uma pressão? Isso estaria relacionado ao emprego de FACA?

f) *Todo mundo votou com a faca na mochila.*

¹⁴ Um exemplo que consta em Romero (2019) diz sobre uma criança de dois anos que mostra ao pai a mão machucada e diz “o garfo picou”. Segundo relatado pelo pai, tal criança, dias antes, havia amanhecido com picadas de pernilongo pelo corpo. Ora, a criança em fase de aquisição ainda está testando limites e brincando com a língua, possivelmente apreendendo invariâncias. Quando chega à escola, está banhada há alguns anos na língua materna, da variante que for. Ela conhece a língua, no entanto, as práticas corriqueiras que são pouco reflexivas, além de não acionar esse conhecimento prévio, são alienantes, pois apartam o sujeito de sua linguagem, como se essa fosse constituída independente dele.

Pode-se falar em uma ameaça nesse enunciado? Aliás, há a representação de algum movimento sugerido por FACA? É interessante notar a representação de um movimento evocada pelo agenciamento de FACA em alguns desses enunciados que se distingue da “ação” evocada pelo verbo.

g) Todo mundo sacou com a faca no pescoço.

Há uma ameaça em curso ou consumada? Essa ameaça pode ser apenas verbal ou é mais grave que isso? Há um risco à vida iminente ou a morte é uma possibilidade remota? Será que a mudança do verbo alterou a representação de ameaça que se tinha em (f)? Ademais, como esses cenários se relacionam com os movimentos legendados? Como se relaciona o movimento de corte feito com FACA e uma ameaça? Como, a depender do agenciamento das unidades, a ameaça escala até uma eventual possibilidade de morte? Há correspondência ou não? Por quê? A atenção buscada aqui é para que os aprendizes registrem os fenômenos e não para as explicações teóricas possíveis.

Considerações finais

O sentido da vida. O sentido da palavra. O sentido do ritmo. O que é sentido em cada um desses agenciamentos? Independentemente disso, as pessoas compreendem essas construções, mesmo que não consigam, propriamente, defini-las (FRANCKEL, 2020). Não conseguir definir não significa que não se tem uma compreensão do que seja, do que se trata. Em consonância com Viola Spolin corroboramos com ideia de que:

(...) reconhecer o aluno, o seu direito de experimentar ao abordar um problema, coloca uma carga para o professor. Essa forma de ensinar parece mais difícil no começo, pois você precisa esperar que seus alunos façam suas descobertas sem interpretar ou forçar conclusões no lugar deles. Apenas quando se torna claro (...) que nenhuma pergunta será feita que não saibam responder e nenhum problema será dado que não saibam resolver, é que irão atuar com liberdade. (SPOLIN, 2008, p. 39).

Neste intento, os exercícios propostos partem do conhecimento prévio e do lugar comum: o substantivo concreto enquanto representante do que é percebido pelos sentidos. A partir daí, toda uma desconstrução é realizada para que se perceba que o que sabemos e percebemos de FACA não é uma unanimidade (cada indivíduo define de um modo singular) e que falar de faca, ou seja, dispor da palavra num enunciado abre a possibilidade de representações múltiplas, o que nos leva à pergunta: *Como é possível reduzi-las apenas ao objeto?* É essa a questão que precisa pairar na sala de aula. A explicação, neste momento, pouco importa.

No segundo exercício, em particular, desenvolve-se um roteiro para que seja percebido que o substantivo FACA constrói cenários enunciativos em que só é apreendido pelo movimento que evoca. E, aqui, surge um novo questionamento: *A ação não era primazia do verbo?* Esse movimento, aliás, a depender do enunciado pode suscitar uma ameaça e até uma escalada de violência e aí, novamente, perguntamo-nos: *É possível reduzir todas essas representações a um mero objeto?*

Partimos de uma reflexão sobre a referência para mostrar que o que comumente se apresenta não dá conta de explicar os fenômenos linguísticos. Muitas vezes, em sala de

aula, o mais importante a ser feito é promover discussões, reflexões que levem os alunos a entenderem o porquê de ser *a linguagem* uma *atividade constitutiva*.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMACHO, R. G. et al. In: ILARI, R. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**: Volume III: palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, 2014 [1ª ed. em 2008].
- CARDOSO, S. H. B. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão de discursos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations*. Ophrys, 1990.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation : formalisation et opérations de repérage*. Ophrys, 1999a.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation : domaine notionnel*, Ophrys, 1999b.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation : tours et détours*. Limonges : Lambert-Lucas, 2018.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.
- DE VOGÜÉ, S. Os princípios organizadores da variedade das construções verbais. **ReVEL**, v. 9, n. 16, p. 276-315, 2011.
- _____. A língua entre cognição e discurso. **Caleidoscópio**. Vol. 11, n. 2, p. 214-221. Unisinos, mai/ago 2013.
- DE VOGÜÉ, S. et al. Prefácio. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011, p. 9-14.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** FRANCHI, C; [com] NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- FRANCKEL, J.-J. Referência, Referenciação e Valores referenciais. In: DE VOGÜÉ et al. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011, p. 31-56.
- _____. **Atividade de linguagem, diversidade e singularidade das línguas em Antoine Culioli**. Curso ministrado em francês, com tradução das ideias gerais por Márcia Romero (UNIFESP) – Notas de aula. out/nov. 2020.
- FRANCISCONI, L. R. A. **Léxico e enunciação**: a conceitualização do substantivo concreto. Questões para o ensino. 2020, 121f. Dissertação (Mestrado). Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo.
- GIACOMIN, L. M.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Conhecimentos gramaticais na escola: entre a manutenção do normativismo e a gaseificação conceitual. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 3, p. 435-450, set./dez. 2019.

LIMA, C. H. R. **Gramática Normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 [1ª ed. em 1957].

LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

PETRI, V.; CERVO, L. M. Língua portuguesa ou gramática? Uma proposta de desconstrução do “Ou isto ou aquilo”. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2019.

REZENDE, L. M. A indeterminação da Linguagem: Léxico e Gramática. **Alfa**, São Paulo, 44: 349-362, 2000.

ROMERO, M. Teoria das Operações Enunciativas. In: ROMERO, M. et al. **Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 175-228.

ROMERO, M.; FRANCISCONI, L.; FUJISAKA, L. O semantismo do substantivo na perspectiva da Teoria Das Operações Enunciativas: princípios de variação no confronto nome-verbo. **Revista Conexão Letras**, v. 16, n. 25, 2021, p. 192-220.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VILELA, T. R.; FRANCISCONI, L. R. A. O comportamento semântico-enunciativo dos marcadores linguísticos e seu papel na compreensão das expressões idiomáticas: o caso de COM e FACA. In: 8º Seminário Nacional e 2º **Seminário Internacional Língua e Literatura (anais)**. Universidade de Passo Fundo. 2020

Recebido em maio de 2022.
Aprovado em julho de 2022.

Como citar este trabalho:

FRANCISCONI, L.; ROMERO, M. Questões sobre o funcionamento semântico-enunciativo de *FACA*: por uma abordagem não referencial do substantivo. **Traços de Linguagem**, v. 5, n. 2, p. 47-58, 2021.
