



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS DE ITAPECURU MIRIM
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

LEANDRO DE ASSIS NASCIMENTO DOS SANTOS

**O TRATAMENTO DO SUJEITO SINTÁTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: reflexão linguística e proposta didática**

Itapecuru Mirim
2019

LEANDRO DE ASSIS NASCIMENTO DOS SANTOS

**O TRATAMENTO DO SUJEITO SINTÁTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: reflexão linguística e proposta didática**

Monografia apresentada ao Curso de Letras –
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura,
da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA,
Campus de Itapecuru Mirim, como requisito para
obtenção do título de licenciado.

Orientador: Professor Me. Renato Gomes dos
Santos.

Itapecuru Mirim
2019

Santos, Leandro de Assis Nascimento dos.

O tratamento do sujeito sintático nos livros didáticos de língua portuguesa: flexão linguística e proposta didática / Leandro de Assis Nascimento dos Santos. – Itapecuru-Mirim, 2019.

73 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Centro de Estudos Superiores de Itapecuru-Mirim, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Me. Renato Gomes dos Santos.

1. Análise linguística. 2. Gramática. 3. Sujeito sintático. 4. Livro didático.
5. Proposta didática. I. Título

CDU: 81'367.332.6(07)

LEANDRO DE ASSIS NASCIMENTO DOS SANTOS

**O TRATAMENTO DO SUJEITO SINTÁTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: reflexão linguística e proposta didática**

Monografia apresentada ao Curso de Letras –
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura,
da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA,
Campus de Itapecuru Mirim, como requisito para
obtenção do título de licenciado.

Orientador: Professor Me. Renato Gomes dos
Santos.

Aprovado em: _____/_____/2019

Nota _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Renato Gomes dos Santos (Orientador)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

2° Examinador

3° Examinador

Dedico este trabalho à minha amada noiva Dayse, meu esteio, que me incentivou a entrar neste curso e a me apaixonar pelas letras.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sempre agradecerei ao meu Deus, pelo dom da vida, por sempre me abençoar em meus projetos, guiando-me pelo caminho honesto e me fortalecendo nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivaram a trilhar o caminho do estudo e do trabalho, com humildade e bom grado.

À minha amada noiva, Dayse Cristina Rodrigues Azevedo, por sempre se apresentar amiga, companheira e compreensível, e compartilhar dos mesmos projetos que eu.

A todos os meus colegas de turma, pelo suporte e mensagens de carinho, especialmente aos meus amigos Valmir, Paulo e Tatiane, companheiros de toda a minha trajetória acadêmica e da vida.

Às Ir. Diassis Batista e Ir. Maria de Jesus, diretoras da escola em que eu trabalho, por me permitir descobrir a profissão professor, e pela ajuda em meus planos e viagens acadêmicas.

Aos meus mestres professores, nas pessoas de Claudemir Sousa, Gercivaldo Peixoto e Maurílio Cardoso, que contribuíram substancialmente para meu aprendizado durante o período acadêmico, e se dispuseram a me apoiar no mundo da pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, ao meu amigo, professor e orientador Renato Gomes dos Santos, por me mostrar um mundo acadêmico diferente, fazendo-me querer ir além, motivando-me a ser um profissional diferenciado, e um bom pesquisador, e por não me deixar sem apoio em nenhum momento da elaboração desta pesquisa.

[...] Se quiser dizer que existo, direi “Sou”. Se quiser dizer que existo com alma separada, direi “Sou eu”. Mas se quiser dizer que existo como entidade que a si mesma se dirige e forma, que exerce junto de si mesma a função divina de se criar, como hei de empregar o verbo “ser” senão convertendo-o subitamente em transitivo? E então, triunfalmente, antigramaticalmente supremo, direi “Sou-me”.

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta pesquisa monográfica buscou analisar o tratamento dado à categoria sintática do sujeito pelo livro didático de língua portuguesa, pois, uma vez que este é o principal recurso pedagógico de auxílio do professor, é importante uma reflexão sobre como o sujeito sintático é apresentado ao aluno através desse material didático. Para a composição do *corpus* de investigação, foram selecionados cinco livros do ensino fundamental, sendo eles: Português Linguagens, de Cereja e Magalhães (2015), 7º e 8º ano; Singular & Plural: leitura produção e estudos de linguagem, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015); Para viver juntos: português, de Penteado (2015), 7º e 8º. E dois livros da segunda série do ensino médio, a saber: Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem, de Ormundo e Siniscalchi (2016), 3ª série; Novas palavras, de Amaral [et al.] (2016), 2ª série. Todas as obras foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha das séries seguiu o critério de abordagem do conteúdo dessa pesquisa. Nesse TCC, ancorou-se em autores referenciais que tratam da abordagem do sujeito (TRAVAGLIA; 2007, CASTILHO; 2016) além dos gramáticos (BECHARA, 2015; PERINI, 2004), entre outros. Além disso, objetivou-se comparar as abordagens do sujeito sintático no ensino fundamental e no ensino médio, verificando se a concepção e a reflexão acerca desse termo são graduais ou se são expostos com os mesmos níveis de complexidade, e, apresentar uma nova proposta didática para o tratamento do sujeito. Os resultados encontrados demonstram que, tanto nos livros didáticos do ensino fundamental como médio, houve poucas reformulações no que se refere ao tratamento do sujeito sintático, este ainda é apresentado sob a perspectiva puramente da gramática normativa, priorizando-se as análises gramaticais, sem problematizações e sem reflexão sobre o uso da língua.

Palavras-chave: Reflexão Linguística. Gramática. Sujeito Sintático. Livro Didático. Proposta Didática.

ABSTRACT

This undergraduate thesis research pursued to analyze the treatment given to the syntactic category of the subject by the Portuguese language textbook inasmuch as, since this is the main pedagogical resource of the teacher's assistance, it is important to reflect on how the syntactic subject is presented to the student through this learning material. For the composition of the research corpus, five elementary school's books were selected: "Português Linguagens" by Cereja and Magalhães (2015) - 7th and 8th grades; "Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem" by Figueiredo, Balthasar and Goulart (2015); "Para viver juntos: Português" by Penteado (2015) - 7th and 8th grades, and also two books of the second grade of high school, namely: "Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem" by Ormundo and Siniscalchi (2016) - 3rd grade; "Novas palavras" by Amaral [et al.] (2016) - 2nd grade. All textbooks were approved by "Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)" (in English: "National Textbook Program"). The choice of the grades followed the criteria of approach of the content of this research. In this thesis, we have based on reference authors dealing with the subject's approach (TRAVAGLIA, 2007, CASTILHO, 2016), beyond the grammarians (BECHARA, 2015, PERINI, 2004), among others. Furthermore, the aim of this study is to compare the approaches of the syntactic subject in elementary and secondary education, verifying if the conception and the reflection about this term are gradual or if they are exposed to the same levels of complexity, and to present a new didactic proposal for the treatment of the subject. The results demonstrated in both elementary and middle school textbooks, there were few reformulations regarding the treatment of the syntactic subject. It is still presented from the perspective of merely normative grammar by prioritizing grammatical analyzes without any problematization and without reflection on the use of language.

Keywords: Linguistic Reflection. Grammar. Syntactic Subject. Textbook. Didactic Proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura básica da oração: sujeito e predicado.....	43
Figura 2 - Termos essenciais da oração: sujeito e predicado.....	44
Figura 3 - Tipos de sujeito: construindo o conceito.....	47
Figura 4 - <i>Exercício de relacionado à figura 03</i>	47
Figura 5 - Exercício de apresentação dos conceitos de sujeito simples, composto e desinencial	50
Figura 6 - Tópico: semântica e discurso	53
Figura 7 - Exercício relacionado à figura 6	54
Figura 8 - Os tipos de sujeito sob a perspectiva semântica.....	55
Figura 9 - Atividade relacionada aos conceitos de sujeito	57
Figura 10 - Texto utilizado pelo Enem/ MEC	58
Figura 11 - Questões relacionadas à figura 10	59
Figura 12 - Atividade relacionada a recursos sintáticos e semânticos.....	59
Figura 13 - Questões relacionadas à figura 12	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de conteúdo em livros do EF	37
Tabela 2 - Distribuição de conteúdo em livros do EM	37
Tabela 3 - Questões relacionadas ao exercício	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO	17
2.1 A língua que eu falo	18
2.2 A língua que a escola me ensina	21
2.3 A língua que a escola deveria ensinar	23
3 GRAMÁTICA OU GRAMÁTICAS?	27
3.1 A gramática normativa, antagonista	28
3.2 A gramática descritiva, co-protagonista	31
3.3 A gramática internalizada, aliada	33
3.4 A gramática de usos, protagonista	34
4 ABORDAGEM DO SUJEITO SINTÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO	36
4.1 Revendo os conceitos do sujeito sintático	40
4.2 Revendo os textos para que não virem pretextos	45
4.1.1 A função textual	46
4.1.2 A função gramatical	52
4.3 O tratamento das atividades referentes ao sujeito sintático	56
5 NOVOS CAMINHOS: UMA PROPOSTA	61
5.1 A relação morfossintática do sujeito	62
5.2 A relação semântica do sujeito	63
5.3 Atividades lúdicas para o livro didático de ensino fundamental	65
5.4 Desafios linguísticos	67
6 CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Ao tratar de análise do livro didático de Língua Portuguesa (LP), mais estritamente, de gramática, nota-se que, geralmente esse material pedagógico expõe conceitos e situações que não contemplam problemáticas substanciais para a reflexão da língua. O livro, portanto, acaba sendo concebido como uma verdade absoluta, sendo que o uso língua propicia muitas possibilidades que determinados conceitos didáticos não dão conta de explicar gramaticalmente. É o caso do sujeito sintático no livro didático de LP.

Dessa forma, torna-se importante a reflexão sobre o que é apresentado ao aluno através do seu material didático, pois, quando se fala em gramática, pensa-se de forma imediata na norma padrão, a prescritiva, aquela que dita as regras a serem seguidas. Entretanto, há outras gramáticas que também poderiam ser contempladas pelo livro didático, as quais, certamente, exerceriam uma funcionalidade pedagógica para compreensão da LP, mas, por questões não linguísticas e sim políticas, ainda há uma restrição à gramática prescritiva em detrimento das outras gramáticas.

Sendo assim, essa pesquisa científica é significativa, porque trata de uma análise direta do livro didático de LP, buscando compreender a abordagem dada a categoria sintática do sujeito. De forma mais específica, foram trabalhadas e levantadas problematizações acerca do sujeito sintático, no que diz respeito à abordagem e à adequação do referido termo sintático para a educação básica.

Os conceitos sintáticos que a gramática prescritiva utiliza para definir o sujeito não são suficientes para que os alunos consigam compreendê-los de forma efetiva. Assim, entende-se que mostrar exemplos em que os conceitos dão conta somente do que está sendo exposto, não faz com que o aluno realmente aprenda a concepção abstrata do referido termo; por outro lado, essa abordagem, possivelmente, apenas induz os alunos a decorarem regras que em algum momento poderão ser aplicáveis.

Além disso, essas regras gramaticais puramente prescritivas não apresentam o suporte teórico necessário para a compreensão do sujeito sintático de maneira satisfatória. E, se o principal material que orienta o professor apenas possui esse embasamento, conseqüentemente, o entendimento acerca do referido termo sintático terá uma limitação, visto que a forma como o sujeito é tratado no livro didático, fora do uso da língua, não favorece o ensino de gramática numa perspectiva mais funcional, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que orientam o

docente a trabalhar o ensino de LP com os eixos: uso, reflexão e uso. A partir desse contexto, teve-se como problema central, nesse TCC, verificar como é desenvolvido o tratamento do sujeito sintático nos livros didáticos de ensino fundamental e médio.

Sendo assim, essa investigação monográfica se justifica por compreender que o embasamento teórico do livro didático é pautado apenas na gramática prescritiva e nessa abordagem unilateral não consegue solucionar os problemas relacionados ao tratamento do sujeito sintático. Nessa perspectiva, nota-se, de certa forma, que a prescrição precisa e pode ser complementada com a descrição, assim como a relação gramática e linguística é necessária.

Acrescenta-se, ainda, que essa investigação irá contribuir com as pesquisas linguísticas porque não se desenvolveu tão somente quanto à descrição das abordagens do sujeito sintático, bem como suas análises, mas, sob a perspectiva de desenvolver uma nova proposta de trabalho com o sujeito sintático para o livro didático.

Nesse sentido, essa pesquisa descreve como o sujeito sintático é tratado nos sete livros didáticos selecionados, como também analisa as definições e as atividades propostas, apresentando problematizações e relacionando às novas discussões da linguística. Além disso, para colaborar com os avanços sobre a temática escolhida, tendo em vista que já há diversas pesquisas acerca do assunto tratado, e com a constatação que o problema persiste, e que esse assunto não está esgotado, o diferencial desse trabalho é a elaboração de uma nova proposta de abordagem do sujeito sintático para o livro didático.

Neste trabalho de conclusão de curso, ancorou-se nos estudos de gramáticas, (ANTUNES, 2007; BECHARA, 2015; CASTILHO, 2016; NEVES, 1997, 2014; PERINI, 2007; POSSENTI, 2012), de sujeito sintático (FERRAREZI, 2008; TRAVAGLIA, 2009; AZEREDO, 2004).

Para uma melhor compreensão quanto às concepções teóricas a respeito do sujeito sintático, é importante enfatizar que, o termo gramática não está estritamente relacionado à norma padrão conservada pela prescritiva, mas pretende contemplar todos os aspectos e particularidades que a língua possibilita no emprego do sujeito, isso inclui as formas não convencionais, não só de organização da sentença, como também da própria estrutura, portanto, as contribuições das outras gramáticas serão consideradas.

Quanto à abordagem do sujeito sintático, Bechara (2015) antes irá discorrer sobre o que seria frase e oração, em que frase é colocada como um enunciado comum sem relação predicativa, e a oração como um enunciado caracterizado pela existência de um verbo, logo, estabelece uma relação predicativa. Esta, por sua vez, irá reunir duas unidades significativas para que possa ser estabelecida uma relação, são elas o sujeito e o predicado, sendo que o sujeito “é um sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo do sujeito verbal para constituir a oração”. (BECHARA, 2015, p. 427)

Posteriormente, o predicado é colocado como um elemento que pode estabelecer relação com o sujeito ou não. Diante disso, compreende-se que o sujeito será um componente dispensável na construção de uma oração. Ao se falar na relação predicativa sem sujeito, a gramática normativa irá conceituar como oração sem sujeito explícito, assinalado apenas de forma gramatical.

Ainda sobre essa questão, o linguista Perini (2007, p. 77) irá definir o sujeito como “o termo da oração que está em relação de concordância com o núcleo do predicado”. Essa relação é estabelecida a partir de constituintes que se harmonizam com o predicado, concordando em número e pessoa. Porém, esse conceito é colocado apenas de maneira formal, como um elemento da oração.

Existem, ainda, outras reflexões a respeito do sujeito, mostrando o quanto a definição conceitual desse termo tem sido discutida entre os gramáticos. Isto posto, infere-se que as reflexões acerca do termo sintático não se restringem à gramática prescritiva, nem mesmo um único conceito. Isso ocorre pelo fato de não haver uma única gramática na língua, pelo contrário, existem várias outras que não são contempladas pelo livro didático.

Diante dessa discussão, ao limitar-se à prescrição, os conceitos abordados pela tradição gramatical não conseguem ser suficientes para desenvolver no aluno o conhecimento satisfatório a respeito do sujeito sintático. Até mesmo entre os próprios gramáticos há divergências em relação a certas formulações conceituais.

Essa inconsistência teórica é levada para o livro didático e impera sobre os demais tipos de gramáticas que poderiam colaborar com o estudo do sujeito sintático. E, o enfoque dirigido unicamente à forma padrão deixa de lado as demais variedades da língua, ou seja, os dados reais de fala não são levados em consideração.

Para a realização dessa monografia, teve-se por objetivo geral analisar e discutir o tratamento do estudo do sujeito sintático nos livros didáticos à luz da

linguística, a fim de verificar se o termo sujeito é ainda apresentado numa perspectiva tradicional ou se já houve alguma reformulação dessa abordagem no material dos níveis fundamental e médio.

E por objetivos específicos: (i) identificar as possíveis reformulações do sujeito quanto à classificação, à exposição e ao direcionamento das atividades para uma perspectiva não tradicional; (ii) comparar as abordagens do sujeito no ensino fundamental com as do ensino médio, verificando se a concepção e a reflexão acerca desse termo sintático são graduais ou se são expostas com o mesmo nível de complexidade; (iii) desenvolver uma proposta para a abordagem do sujeito sintático nos livros didáticos, utilizando dados de uso do português brasileiro.

Para essa pesquisa, tiveram-se como hipóteses norteadoras: (i) os livros didáticos selecionados apresentam o sujeito com abordagem estritamente prescritiva, não contemplando o uso; (ii) mesmo com novos estudos e publicações sobre o tratamento do sujeito, ainda continuam os problemas conceituais quanto a essa categoria sintática; (iii) os livros didáticos abordam o estudo do sujeito sintático de forma descontextualizada, mediante aos processos de apresentação e desenvolvimento de atividades.

Nesse TCC, a metodologia, quanto ao meio, foi bibliográfica, visto que, fundamentou-se nas principais literaturas as quais tratam do referido campo de estudo – análise da abordagem do sujeito sintático no livro didático. Para isso, foram feitas leituras teóricas, fichamentos e resenhas críticas que embasaram a análise dos dados ocorrentes no *corpus* selecionado.

Quanto ao fim, essa investigação é teórico-analítica, pois descreve, analisa e discute a abordagem do sujeito sintático nos livros didáticos. O *corpus* desse estudo foi constituído por sete livros didáticos de LP adotados pelas escolas públicas de níveis fundamental e médio na cidade de Itapecuru Mirim – Maranhão, a saber: Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) adotado em cinco escolas; Singular & Plural: leitura produção e estudos de linguagem (FIGUEIREDO; BALTHASAR E GOULART, 2015), adotado em uma escola; Para viver juntos: português (PENTEADO, 2015) adotado em uma escola. E, dois livros da segunda série do ensino médio, utilizados em duas escolas distintas, a saber: Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016); Novas palavras (AMARAL *et al.*, 2016).

Após a constituição do *corpus*, foram feitas a descrição e a análise do objeto (sujeito sintático). Para isso, foi necessário seguir, essencialmente, três etapas: (i) – teórica: a partir da literatura, discutiu-se o referido objeto no âmbito mais conceitual e abstrato; (ii) – analítica: nessa etapa, analisaram-se os dados, isto é, a abordagem do sujeito, os textos utilizados e as atividades geradas para compreensão do referido assunto, fazendo comparações entre a orientação do material de didático de ensino fundamental com o do médio; (iii) – proposta: ao final das análises, apresentou-se uma nova proposta de abordagem do referido termo para o livro didático de LP, a fim de que se atinja o papel principal dessa investigação, a reflexão da língua nos livros didáticos.

Esse Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em capítulos nos quais são apresentadas concepções de língua, gramática e sujeito sintático. Além disso, nos capítulos seguintes, têm-se os resultados e as discussões analíticas, além da proposta de tratamento do sujeito sintático para o livro didático.

No capítulo intitulado LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO, são apresentadas as concepções adotadas para esses termos, refletindo as relações que há entre eles, partindo do pressuposto de que a língua é multissistêmica composta de quatro sistemas independentes: léxico, gramática, discurso e semântica (CASTILHO, 2010). Além disso, procurou-se, também, pontuar como o ensino de LP tem se adequadado aos novos contextos linguísticos e que impactos isso tem para a gramática.

No capítulo seguinte, intitulado GRAMÁTICA OU GRAMÁTICAS, discute-se a concepção unívoca sobre gramática, pontuando que não se pode compreendê-la sob a perspectiva homogênea, pois não existe apenas uma. Por isso, além da gramática normativa (BECHARA, 2015), serão apresentadas outras gramáticas as quais fazem parte do fundamento teórico dessa pesquisa, a saber: gramática descritiva (PERINI, 2007), gramática internalizada (POSSENTI, 2012) e gramática de usos (NEVES, 1997; TRAVAGLIA, 2009).

O capítulo - ABORDAGEM DO SUJEITO SINTÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO - Descreve e analisa os dados do *corpus* selecionado com subsídio na fundamentação teórica já mencionada. Além disso, as discussões motivadoras desse capítulo foram constituídas a partir de três pontos de reflexão: o primeiro momento trata da abordagem dos conceitos adotados pelos livros didáticos; o segundo se refere como esses conceitos são apresentados através dos textos, verificando, ainda, se são

utilizados como pretextos; e o terceiro momento analisa as atividades propostas pelos livros didáticos.

No capítulo - NOVOS CAMINHOS: UMA PROPOSTA – É sugerido um novo modelo para o tratamento dado ao sujeito sintático pelo livro didático, contemplando aspectos teóricos e práticos. A prática foi dividida em duas etapas: a primeira propondo atividades lúdicas para o ensino fundamental, e a segunda desafios linguísticos para o ensino médio.

Por fim, no capítulo – CONCLUSÃO – São apresentadas inferências, a constatação das hipóteses, assim como o alcance dos objetivos propostos para essa investigação, contribuindo assim para as pesquisas acadêmicas.

2 LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO

Nesta monografia, ao propor tratar de *língua, gramática e ensino*, não se pode considerar que a intenção é unívoca, e, muito menos, que a finalidade é estritamente discutir definições gerais sobre esses três conceitos. Não! Também não se concerne, nesse material, utilizar a língua apenas como um *instrumento de comunicação* ou uma *ferramenta de comunicação* no qual serão expostas, na materialidade desse texto, as concepções adotadas. Por outro lado, não se exclui o reconhecimento de que a língua é uma atividade interacional. Partindo para o princípio do que seja língua, nessa investigação, chega-se à conclusão de que essa noção precisa dialogar com outras noções. Afinal, discutir o que é língua não é uma tarefa tão simples assim.

Essa tríade (*língua, gramática e ensino*) já tão discutida pela literatura vigente, mas não esgotada em sua completude, gera algumas reflexões como: qual a relação entre esses termos? Quais impactos a gramática pedagógica tem sofrido, visto que ela regula a língua, e esta sofre mudanças a todo momento por influência do meio social no qual ela é constituída e materializada? Como o ensino de LP nas escolas tem se adequadado a esse novo contexto linguístico consciente da valorização também do uso cotidiano e espontâneo da língua, e não apenas da norma? Essas questões evidenciam a necessidade de contemplar outros conceitos de língua, de gramática e de ensino, e não mais uma concepção unívoca, como já foi dito.

Dessa forma, entende-se, nessa investigação, que a língua existe potencialmente e se materializa, movimentando-se do campo abstrato, das formas possíveis, para o campo concreto, das formas de uso. É nesse espaço social e pragmático que as mudanças ocorrem, não só na formação das palavras, mas também na articulação sintática dos termos em uma expressão linguística, ou, ainda, na restrição ou extensão de sentido em uma dada frase. Em outras palavras, a língua é constituída no ambiente social, e sua função não é só falar com o mundo ou falar do mundo ou denominar o mundo. O propósito essencial do uso da língua é ligar o usuário ao mundo.

Castilho (2010), ao definir que a língua é multissistêmica, isto é, a língua é composta de quatro sistemas independentes como: léxico, gramática, discurso e semântica, acrescenta dois termos que não são contemplados no ensino de língua de forma mais enfática como o discurso e a semântica. Essa concepção aponta para

uma nova prática de ensino de língua, não mais pautada apenas na análise da palavra e da sentença, mas também nas relações semântica e discursiva, com o intuito de contemplar os aspectos da língua em sua totalidade.

Se a gramática é um dos constituintes presente na língua, implica dizer que o usuário, ao desenvolver a linguagem tendo contato com os dados linguísticos no âmbito social, aprende também a gramática de sua língua, sem, necessariamente, ter acesso ao ensino formal, isto é, sem ter acesso ao ensino da gramática normativa. Assim, compreende-se que ao propor tratar de gramática, é necessário delimitar ou especificar de qual gramática ou gramáticas se está falando. Pois não há apenas uma gramática, há diversas e cada uma com um objetivo específico.

2.1 A língua que eu falo

Primeiramente, faz-se necessário conceituar o que seja língua, desfazendo a equivalência que comumente é feita entre língua e gramática. E, para pensar a língua em termos de ensino, é fundamental compreender, ainda, as concepções a respeito do que seja língua e linguagem.

Não há dúvidas quanto à complexidade do estudo da língua, afinal, trata-se de um objeto abstrato, não palpável. Mas, apropriando-se previamente sob uma perspectiva, isto é, dispondo-se de uma teoria linguística a respeito da língua, esse grau de complexidade torna-se mais estreito, permitindo uma melhor compreensão a respeito do que seja língua e linguagem.

Antunes (2007, p. 40) afirma que “uma língua é constituída de dois componentes: um léxico – que inclui *o conjunto de palavras*, ou, em termos mais recorrentes, o vocabulário da língua; uma gramática – que inclui as regras para se construir palavras e sentenças da língua”. Apesar da diferenciação, há uma relação bastante intrínseca entre esses elementos, o componente gramatical, por exemplo, é o responsável por especificar as regras que tornarão possíveis a criação das unidades lexicais.

Expandindo a discussão e pensando na língua em uso, compreenderá, ainda, outros dois componentes: “a composição de textos e uma situação de interação”

(ANTUNES, 2007, p. 41). A primeira, refere-se aos recursos de textualização, são os aspectos de constituição textual organizados que propiciam a comunicação, e o segundo, trata-se dos diferentes contextos comunicativos em que a língua é exigida, também chamados de situações de comunicação.

É curioso perceber que muitas pessoas veem a língua e a gramática como se fossem a mesma coisa, para ser mais específico, elas reconhecem a língua e a gramática em uma relação de superposição similar, essa relação é tão sutil que um termo pode ser confundido com outro termo.

Quanto a essa relação, Antunes (2007) aponta que

A CONCEPÇÃO de que *língua e gramática são uma coisa só*, deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que “alguém não sabe falar”. (ANTUNES, 2007, p. 39)

Como já exposto, a língua é constituída por vários elementos, porém, na maioria das vezes, as compreensões a respeito desses aspectos não avançam a concepção gramatical. Essa restrição influencia no falante a ideia da equivalência entre saber uma gramática e saber uma língua.

A gramática, portanto, é **um dos componentes da língua**, não o único. A expressão de que “alguém não sabe falar”, pode ser configurada como uma forma de preconceito, neste caso, o linguístico. Isso acontece por causa dessa equivalência conceitual, perdurando até os dias de hoje, convencionando o estudo da língua como o mesmo estudo gramatical.

Partindo da ótica da interatividade, entende-se que o espaço de relacionamento social no qual o falante está situado é um campo de promoção e desenvolvimento da linguagem, através de seus diversos contextos comunicativos os quais vão exigindo cada vez mais a utilização de competências linguísticas do indivíduo, como as escolhas lexicais, a ordem das palavras na sentença, os efeitos de sentidos que são causados a partir dessas escolhas etc.

Todo esse pressuposto fundamenta a afirmativa sobre a existência de uma língua natural, e esta é a que o falante domina sem precisar se preocupar com o que a norma culta esteja prescrevendo. Também pode ser entendido como um percurso linguístico, um processo possível em qualquer língua.

De acordo com Ferrarezi (2008),

As línguas naturais são sistemas de representação do mundo e de seus eventos. Em outras palavras: são em certo aspecto, como que instrumentos utilizados pelo ser humano para realizar algumas tarefas que exijam representar a outros seres humanos algum objeto do mundo ou do próprio discurso. (FERRAREZI, 2008, p.24)

As línguas naturais são sistemas que possuem unidades significativas para a comunicação, são instrumentos de interação social como forma de representar o mundo. É evidente que há várias outras maneiras de representar o mundo, mas a língua é o meio mais sistemático e funcional para isso, por causa do seu caráter interativo.

Quanto à linguagem, sabe-se que é um processo comunicativo, não necessariamente o único, pois esse termo compreende também em outras formas de comunicação, a língua, portanto, seria um meio de expressão da linguagem, sendo que a linguagem não se configura da mesma forma que a língua. De acordo com Azeredo (2004, p. 16) “as relações que por meio dela ‘(linguagem)’ se elaboram e se estabelecem são tão variadas e distintas quantas são as possibilidades de expressão verbal do homem”. Essa afirmativa reforça a ideia sobre a amplitude do conceito de linguagem, a qual consiste em diferentes possibilidades comunicativas, colocando a língua como um elemento mais específico.

Travaglia (2009) irá apresentar três conceitos acerca da linguagem, procurando explicitar como a língua é abordada dentro dessas perspectivas. A primeira mostra a **linguagem como expressão do pensamento**. Sobre essa definição, entende-se o exercício da língua como um ato monológico, restringindo apenas à materialização do pensamento individual, não leva em consideração aspectos como: “para quem se fala, em que situação se fala [...], para que se fala” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

O segundo conceito concebe a **linguagem como instrumento de comunicação**. Diante disso, a língua é vista como um código convencional que deve ser dominado pelos falantes, no qual os mesmos se encarregam em decodificá-lo, a fim de que seja possível a transmissão de uma mensagem, passando de um emissor a um receptor, e que esse último consiga fazer a decodificação, isto é, a interpretação do material linguístico, por esse motivo, os falantes, nesse processo de comunicação, precisam ter conhecimento do mesmo código, para que não haja interrupção no ato

de se comunicar. Dessa forma, tem-se, então, o uso da língua como um ato social, que vai além da materialização individual.

A terceira concepção a respeito da linguagem, estabelece-a como **forma ou processo de interação**. Desse ponto de vista, a linguagem é colocada de forma em que o usuário da língua não apenas traduz ou decodifica a mensagem, ou exterioriza um pensamento, e sim, realiza ações e pode atuar sobre um interlocutor. Essa perspectiva sobre a linguagem vê a língua como um processo de interação social, não se limitando à uma condição monológica ou comunicativa, mas adotando uma característica dialógica, dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico.

Além disso, Azeredo (2004) irá mencionar seis fatores que envolvem o processo da comunicação humana

a **informação**, que é a ideia que se comunica; o **código**, o sistema de sinais utilizados na comunicação; a **mensagem**, que é a manifestação da informação através de um código determinado; o **emissor** da mensagem, quem a produz ou emite; o **destinatário**, aquele a quem a mensagem se destina; a **situação**, as circunstâncias em que a comunicação se realiza. (AZEREDO, 2004, p.08 – grifos do autor)

Todos esses aspectos já são conhecidos pelo usuário da língua. Ainda que de forma inconsciente, o falante percorre por esses elementos para chegar à materialização da linguagem, dentro de um contexto discursivo. Esses aspectos acima referidos sustentam a concepção da linguagem como interação social, que será o conceito adotado para este trabalho. Portanto, depreende-se por linguagem o meio comunicativo que é expresso através de uma língua, materializando-se não de forma puramente singular, individual, mas relacionada à um contexto, à uma situação comunicativa que propicia a interação social.

2.2 A língua que a escola me ensina

É importante compreender, a priori, de que tipo de ensino está sendo colocado quando está se referindo a uma determinada língua, e de forma mais cuidadosa, se esse conceito de ensino é direcionado a falantes nativos da própria língua.

Em um primeiro momento, pode-se entender como ensino de língua o processo formal, sistemático, ou seja, o que é passado na escola, através de metodologias específicas, atividades, correções, avaliações etc. Esse trabalho

pedagógico tem como principal objetivo fazer com que o dialeto padrão da língua seja aprendido.

Apesar de não haver problemas nessa concepção, não é na escola que o falante aprende de fato a LP. Quando o aluno adentra em uma sala de aula, por exemplo, já leva consigo um dialeto, uma maneira de falar, uma língua aprendida. Portanto, é importante observar que na escola não haverá o ensino de uma língua nova, (salvo se for uma língua estrangeira) ou, um novo Português, mas o aprimoramento da língua que o falante já detém conhecimento.

De certa forma, há um grande problema relacionado ao ensino do dialeto padrão, principalmente quando se refere à criação de condições para que ele seja aprendido. Um dos motivos que permitem essa afirmação é a clássica alegação de ser difícil, porém, esta é uma resposta a qual não se sustenta por muito tempo, tendo em vista que há um conhecimento prévio sobre a estrutura da língua antes mesmo do falante ir à escola.

A prova disso, é a questão da aquisição da linguagem. As crianças, por exemplo, não aprendem regras, não praticam exercícios gramaticais, nem passam por processos avaliativos como na escola, no máximo, o que acontece é a correção oral dos pais ou de algum adulto em relação à produção de sentenças agramaticais, ou de palavras não convencionais que acabam interferindo na comunicação. Contudo, elas conseguem elaborar sentenças, inclusive inéditas¹, as quais permitem a comunicação com outros indivíduos, pois estão inseridas em atividades linguísticas desde cedo.

Sobre isso, Possenti (2012) atesta que

O fato de que as crianças não façam exercícios, não repitam formas fora de um contexto significativo não significa que não sejam expostas suficientemente às línguas [...] crianças com alguns anos de idade utilizam o tempo todo formas que sequer imaginamos, mas que veríamos claramente que conhecem, se examinássemos sua fala com cuidado. Perguntam, afirmam, exclamam, negam, produzem períodos complexos e consideram significativamente o contexto sempre que lhes parecer relevante ou tiverem a oportunidade. (POSSENTI, 2012, p.48)

¹ As crianças não estudam sintaxe de colocação antes de ir à escola, mas sempre que falam sequências que envolvem, por exemplo, um artigo e um nome, dizem o artigo antes e o nome depois isto é, nunca se ouve uma criança dizer "casa a", mas sempre se ouvem crianças dizerem "a casa" (pode até ser que elas digam "as casa" [...] mas, temos que reconhecer que, [...] nunca se dirá "casas as", nem "a casas"). (POSSENTI, 2012, p.30)

É importante mencionar que, quanto a esse processo, não há como pretensão o julgamento de valor, isto é, não há intenção em perceber o que é certo ou errado nas formulações de determinadas sentenças, mas é importante compreender os processos que o usuário utiliza para gerar determinadas construções gramaticais.

Sendo assim, é perceptível que realmente a aquisição de uma língua acontecesse com o contato, com o uso efetivo da mesma, como resultado de práticas contextualizadas, formas interativas do dia a dia. À escola, portanto, será determinado o papel de continuidade para o desenvolvimento dessa língua, promovendo, metodologicamente o ambiente contextualizado.

Nas escolas, o ensino de LP é fundamentado pela gramática prescritiva, que é a responsável por ditar e regular formas corretas para sua utilização, e esta geralmente não é a que o falante domina. De acordo com Ferrarezi (2008), é importante mencionar que a gramática, de forma abrangente, consiste em um conjunto de regras, que em sua base seria estrutural e funcional. Entretanto, o elemento funcional da gramática não é contemplado no ensino de língua nas escolas, sobrando apenas o aspecto estrutural e normativo.

Ainda conforme o mesmo autor, muitos estudantes entendem como gramática apenas os livros didáticos que são utilizados para o ensino de língua. Isso acontece porque “a tradição foi a responsável por promover a utilização do nome *gramática* para designar os livros que deveriam apresentar e descrever o conjunto de regras estruturais e funcionais” (FERRAREZI, 2008, p. 31). E essa concepção gramatical restrita apenas à abordagem do livro didático reduz o conhecimento a um único tipo de gramática, evitando o contato com as outras que poderiam contemplar as demais variedades da língua.

2.3 A língua que a escola deveria ensinar

A partir da reflexão do ensino de LP, hoje, é imprescindível trabalhar com a ideia da heterogeneidade em sala de aula, e de fato não se sustenta mais a perspectiva homogênea que havia antes, herdada das escolas tradicionais. Essa nova percepção, em conceitos simples, sugere um ensino no qual cada aluno aprende com um ritmo diferente, bem como apresenta dificuldades de aprendizagem diferentes.

Diante disso, pensar em heterogeneidade é também levar em consideração diversos fatores transcendentais à escola, mas que nem sempre são levados em conta, e uma delas é a valorização da fala dos alunos, a qual, muitas vezes, torna-se um dos principais elementos estigmatizados pela escola.

Sobre essa questão, Azeredo (2004) afirma que

Uma língua não pode, portanto, ser uniforme, homogênea. Ao contrário, ela se revela extraordinariamente versátil e adaptável, a fim de que possa cumprir, ao mesmo tempo, como é de sua natureza, as funções de meio de expressão [...] e de meio de comunicação [...] nas mais diversas situações e para os mais variados fins. (AZEREDO, 2004, p.42)

A possibilidade de adaptação e de versatilidade da língua é dominada pelo falante antes mesmo de chegar a uma instituição de ensino formal. Durante a convivência com o outro, em diferentes situações e contextos do dia a dia, seja em casa, no trabalho, na rua etc., todos esses ambientes se tornam um espaço de desenvolvimento para a comunicação.

Dessa forma, o entendimento da língua como um sistema não uniforme é muito importante para se compreender e saber utilizar suas funções em seus variados fins. O educando detém esse conhecimento porque já conhece a estrutura de sua língua, talvez não de forma sistemática, é claro, no entanto, naturalmente é capaz de produzir sentenças gramaticais os quais propiciam a comunicação entre os indivíduos. Assim, entende-se, então, que há uma língua já dominada pelo usuário, e esta, normalmente, é a que mais sofre preconceito não só no âmbito escolar, mas, também, em várias outras situações comunicativas do dia a dia.

Os PCN's (1998, p. 33) determinam como um dos objetivos gerais da LP para o ensino fundamental: "conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado". No entanto, o que ocorre na maioria dos casos é a omissão dessas variedades, fazendo com que o discurso de valorização se evidenciem apenas em documentos, já na prática pedagógica, é pouco explorada.

Respeitar a variedade linguística dos alunos faz parte do papel da escola como uma instituição agente contra o preconceito linguístico. Essa ação é primordial para a formação do educando quanto à perspectiva funcional da língua. Isto é, saber observar as diferentes situações comunicativas e selecionar a variedade a qual a ocasião precisa, sendo ela coloquial ou não. É disso que se trata o uso efetivo da língua, sem desconsiderar o dialeto que o falante carrega consigo.

As reflexões acerca das variedades linguísticas vêm sendo contempladas pelos principais documentos que orientam a educação no país. E a intenção de promover condições para o desenvolvimento do pensamento crítico relacionado à língua também é contemplada pela Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com a BNCC (2018), é determinado que

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, devem ser tematizadas. (BNCC, 2018, p.79)

É clara a preocupação em tematizar a variedade linguística, provocando reflexão e conscientização quanto às formas de prestígio e as estigmatizadas. Esse tipo de discussão desenvolve o pensamento crítico no aluno, além de colaborar com o aprendizado da estrutura da língua. Logo, é necessário a conscientização de que a escola tem como dever o ensino da norma padrão, porém, esse trabalho não necessariamente precisa ser dissociado dos conhecimentos linguísticos os quais o aluno detém.

Sobre essa questão, Travaglia (2009) afirma que

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo em que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que levar a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados [...]. (TRAVAGLIA, 2009, p.41)

Esse tipo de julgamento relacionado à maneira de falar ou de escrever, desencadeia uma série de resistências que poderão, posteriormente, comprometer o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas. Apenas reconhecer a existência das variedades não é o suficiente para solucionar o problema de preconceito linguístico o qual já perdura desde muito tempo.

Retomando a ideia da heterogeneidade e expandindo a reflexão quanto às variedades linguísticas entre os usuários da língua, é possível desenvolver expectativas relacionadas às novas abordagens linguísticas. Isso permitirá novas construções sem deixar de levar em consideração as que o falante domina, independente do fator social em que permeia o indivíduo.

Promover, na sala de aula, as contribuições dos estudos linguísticos, também pode ser um caminho inovador e determinante para o avanço no ensino de língua. Contudo, é necessário o questionamento de que, perceber as contribuições teóricas da linguística as quais fundamentam os novos estudos da gramática, sendo ela prescritiva ou não, e, além da verificação dessas novas abordagens teóricas, é preciso verificar, também, a forma de como se desenvolverá a aplicação desses estudos para a sala de aula.

A língua que a escola deveria ensinar, portanto, é a que contempla não só a norma padrão, que é necessária, mas as outras variantes também, pois são essas formas que o falante domina, antes mesmo de começar a frequentar uma instituição formal de ensino. E quando essa valorização não acontece, abre-se um caminho de frustração para o educando.

3 GRAMÁTICA OU GRAMÁTICAS?

Certamente, um dos maiores equívocos que se comete em relação às gramáticas, é compreendê-la sob uma concepção homogênea, ou seja, como se existisse apenas uma (ANTUNES, 2007). Dessa forma, é preciso desfazer essa uniformidade, afinal, não existe apenas uma gramática, e sim várias, cada uma com suas especificidades, mas que podem ser inter-relacionadas.

Dentre os diversos tipos de gramáticas disponíveis para o estudo da língua, para essa pesquisa, serão adotadas as gramáticas normativa, descritiva, internalizada e a gramática de usos. Seus conceitos serão de fundamental importância na intenção de compreender as abordagens teóricas da língua de forma geral, contemplando a prescrição, descrição e as formas utilizadas pelos falantes. Acredita-se que essas abordagens poderão contribuir de forma significativa para o ensino de LP e sua abordagem no livro didático.

De início, falar em gramáticas pode causar uma certa estranheza, fato esse que não seria incomum, devido a aceção por gramática, apenas a perspectiva prescritiva. É preciso, portanto, passar por um rápido estudo histórico do surgimento dessas gramáticas, pontuando aspectos peculiares das mesmas, a fim de tornar mais evidente suas diferenças e, após entendida também suas singularidades, tornar mais claro a compreensão de suas relações. Essa perspectiva de estudo propicia uma análise bem mais verticalizada e completa, utilizando-se das contribuições que cada uma dessas gramáticas pode oferecer para conhecer melhor a estrutura das línguas.

Este segundo capítulo será estruturado em quatro momentos. O primeiro irá mostrar, de forma sintética, o processo histórico-conceitual da gramática no Brasil, evidenciando seus principais objetivos, e como eles foram reconfigurados para os dias atuais. Essa análise diacrônica será muito relevante para que se possa promover reflexões acerca do papel pedagógico que a gramática normativa exerce e sua importância para o ensino formal da língua.

O segundo tratará dos estudos descritivos da língua, evidenciando seu objeto, a forma como a língua é concebida bem como seus objetivos, que, em contraposição à abordagem prescritiva, os estudos descritivos buscam a valorização dos demais dialetos, preocupando-se essencialmente com as formas que os falantes utilizam em diferentes situações comunicativas.

O terceiro refere-se à gramática internalizada, que está voltada para o conjunto de regras que realmente é dominado pelo falante. Provavelmente, esta seja a menos conhecida pelos alunos, uma vez que em seus materiais didáticos, a predominância seja a perspectiva da prescrição, fazendo com que o livro didático de LP se torne em uma espécie de gramática.

Por fim, o quarto momento tratará de uma gramática de usos, sob o viés funcionalista, buscando explicar que cada elemento constituinte de um processo de comunicação detém uma função específica e uma intenção, e, apesar de também fazer parte de um processo não consciente, não significa dizer que as escolhas linguísticas elaboradas no momento da comunicação foram feitas pelo falante de forma aleatória.

Para dar prosseguimento às discussões, será necessária a utilização de uma metáfora, apropriando-se de termos utilizados em peças teatrais, no intuito de tornar mais evidente as escolhas das gramáticas aqui defendidas. Diante desse contexto, no que se refere aos papéis, serão escolhidos para essa apresentação apenas quatro atores: o antagonista, caracterizado por ser um personagem que se opõe de forma direta ao principal; o co-protagonista, que mantém relação próxima com o protagonista; a aliada, a qual desempenha importantes ações juntamente com o coprotagonista; e o protagonista responsável por deter o papel principal da trama.

3.1 A gramática normativa, antagonista

Como já mencionado, ao longo do tempo, criaram-se vários estereótipos relacionados à gramática normativa, a ponto de hoje, muitas vezes, chegar a considerá-la como uma disciplina de difícil compressão, complexa e que os alunos não gostam (POSSENTI, 2012). Certamente, a gramática normativa atualmente se encaixa no papel de antagonista.

Partindo de uma análise concisa da história, e, ancorando-se em gramáticos com diferentes concepções como Bechara, Perini etc., percebe-se que os objetivos dos estudos prescritivos para a sala de aula foram reconfigurados ao longo do tempo, contudo, essas mudanças não são percebidas, resumindo-se apenas às concepções mais antigas. É crucial perceber que, a gramática normativa é essencial, é importante, e não seria justo desvalorizar suas contribuições focalizando apenas em uma imagem

negativa, de uma vilã de alunos e até mesmo professores. Retomando ao início da colonização no Brasil, conforme Fávero (2009), por volta dos séculos XVI e XVIII, tem-se, como primeiro modelo de ensino, o método dos jesuítas, as quais a prioridade era formar uma elite, e, para os índios apenas a instrução na intenção de dominá-los. Era um momento em que a LP detinha uma certa superioridade face às demais línguas, um sentimento causado pelo patriotismo português. São publicadas, então, as primeiras gramáticas de LP e as primeiras cartilhas, e foram esses os primeiros materiais didáticos responsáveis por orientar o trabalho do professor.

Havia atritos entre os jesuítas e os colonizadores, principalmente no que se referia ao domínio dos nativos. Isso acaba provocando a expulsão dos jesuítas e o começo de um novo modelo de educação. Iniciam-se as reformas de Marquês de Pombal, que, dentre outras mudanças, no que tange ao ensino de LP, é formulado um dos principais conceitos de gramática no qual é referido até hoje de forma genérica.

Quanto a isso, Fávero (2009) menciona que

No caso específico do ensino de Português, a Carta Primeira do Verdadeiro Método (1746) dizia: “Gramática [...] é a arte de falar e escrever corretamente. Todos aprendem sua língua no berço; mas se acaso se contentam com essa notícia, nunca falarão como homens doutos”. Assim, sua aprendizagem é fundamental para o aperfeiçoamento da língua. (FÁVERO, 2009, p.19)

É dentro desse contexto que surgem as primeiras concepções acerca de gramática. Algo imposto, caracterizando-se como uma gramática excludente, visto que nem todos os indivíduos irão usá-la no dia a dia, não porque eles não queiram, mas porque existem diversos fatores, inclusive, históricos, os quais contribuem por não os incluir como usuários efetivos da gramática normativa, e assim, eles ficam à margem do uso da norma padrão, motivando a desvalorização das línguas locais. De certa forma, esse fato foi ocasionado por motivos, sobretudo, políticos, e não deixa de ser influência para relacionar a ideia de gramática como o falar e o escrever corretamente até hoje.

Dado o pressuposto histórico, e avançando o recorte temporal, Travaglia (2009) atesta que

A **gramática normativa**, é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. [...] a gramática normativa apresenta e ditam normas de bem falar e escrever,

normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida. (TRAVAGLIA, 2009, p.30-31 – grifos do autor)

Sabe-se que não existe apenas uma variedade da língua, e cabe à gramática normativa o papel regulador, com uma característica mais pedagógica. Dessa forma, entende-se que seu objetivo está relacionado à ideia de ditar uma forma considerada correta, gerando consequências sociolinguísticas, entre elas, a de segregação, uma vez que as variações passaram a ser estigmatizadas. Como afirma Bechara (2015, p. 54), “Cabe à *gramática normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar fatos recomendados como modelares [...] a serem utilizados em circunstâncias especiais”.

Apesar dessa perspectiva, é importante mencionar que a gramática normativa não deve ser descartada do ensino, mas, somar-se a ela os estudos descritivos a fim de tornar o ensino mais dinâmico, pois uma pode complementar a outra sem descartar a importância de ambas. Assim, apontam Neves e Casseb-Galvão (2014, p. 20) “a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade”. Tais práticas estão relacionadas às diferentes formas de uso as quais são utilizadas pelo falante mediante aos diferentes contextos de comunicação. De forma estrita, o papel regulador da prescrição está mais voltado aos contextos formais de uso da língua, e caberá à escola o objetivo de ensinar essa variedade.

Sobre isso, Possenti (2012) afirma que

o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. [...] o problema do ensino padrão só se põe de forma grave quando se trata o ensino padrão a quem não o fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos de classes populares [...]. (POSSENTI, 2012, p. 17-18 – grifo do autor)

Diante do exposto, percebe-se que se há motivos para não se aprender o dialeto padrão da língua que é ensinado nas escolas, certamente suas possíveis causas não estão relacionadas com a gramática em si, afinal, como já defendido, o aluno já conhece sua língua, não teria sentido a ideia de se aprender uma língua através de uma gramática. Porém, quando se fala em **criar condições** para essa aprendizagem, há implícito uma série de outros fatores e, provavelmente é nesse ponto que está a origem do problema. Isso faz com que a gramática normativa leve

toda a culpa pelo fracasso no ensino de gramática, criando diversos estereótipos, desenvolvendo características de um papel de antagonista.

Se no início da colonização no Brasil, o ensino de gramática tinha a papel de instruir a elite, após tantas reformulações nos métodos de ensino, chega-se hoje a conceitos e reflexões reconfiguradas. O viés puramente do escrever e falar corretamente já não é mais mencionado nos documentos oficiais da educação. Ainda se mantêm os estudos normativos, que são importantes, entretanto, as outras variedades da língua passam a ser contempladas.

A reconfiguração aqui defendida, refere-se à forma de tratar as gramáticas dentro de suas peculiaridades relacionadas ao contexto comunicativo. Teoricamente, a utilização do dialeto padrão deve atender às necessidades específicas, quando se é exigida essa forma de uso. Sobre isso, Azeredo (2002, p. 32), define como “um conjunto de conhecimentos ou habilidades aprendidas na escola e que capacita os indivíduos para participarem de situações sócio comunicativas que é necessário do domínio da língua padrão”.

Esse avanço ainda é pouco visto nos materiais didáticos, por outro lado, vale mencionar um outro exemplo sobre algumas dessas poucas mudanças, como o tratamento da variação linguística, que já começa a ser mencionado em livros didáticos. Porém, ainda de forma resumida, imperando as primeiras concepções acerca da gramática, transformando-a em antagonista, mas que na verdade só está exercendo o papel a qual foi designada.

3.2 A gramática descritiva, co-protagonista

Diante das acepções em relação à gramática normativa, ressaltando-se que ela é denominada “antagonista”, no processo de ensino de LP para falantes nativos, por alguns linguistas, principalmente, pesquisadores da Sociolinguística, faz-se necessário refletir sobre uma possível co-protagonista. Talvez, esta seja a gramática descritiva, que não detém um papel regulador nem pedagógico como a anterior, mas, científico. É cabível, em um contexto singular, estabelecê-las como uma relação dicotômica.

De acordo com Travaglia (2009)

A **gramática descritiva** é a que descreve e registra uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portando numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. (TRAVAGLIA, 2009, p. 32 – grifo do autor)

Logo, não se trata de criar um modelo de uso para a língua, mas, descrever as formas utilizadas pelos falantes, sem o caráter de recomendar um modelo de uso. Nessa perspectiva, todas as variedades linguísticas são contempladas. É um resultado a partir de observações com o objetivo de explicar o funcionamento da língua.

Sobre essa questão, Bechara (2015) pontua bastante a diferenciação entre essas gramáticas, destacando o caráter científico como principal diferença entre ambas. Segundo o autor, “A gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico [...] não está preocupada em estabelecer o que é certo ou errado no nível do saber elocutivo, do saber idiomático e do saber expressivo” (BECHARA, 2015, p. 54). Significa dizer que sua principal função está estritamente relacionada à descrição dessas formas através de um estudo sistemático de diferentes variedades.

Quanto a essa questão, Antunes (2007) explicita que a gramática descritiva é responsável por focalizar elementos estruturais da língua, apenas apresentando em suas especificidades. Seu objeto está intrinsecamente direcionado ao uso que o falante faz da língua, e isso não acontece só com o português, evidentemente.

Saindo do aspecto mais científico, entende-se que a descritiva também pode contribuir com os trabalhos prescritivos, tanto de forma teórica como também para o ensino de língua em sala de aula. A exemplo disso, pode-se exemplificar que o ensino normativo, por se tratar de uma gramática reguladora, corre o risco de estar prescrevendo regras que os falantes não seguem mais, e isso, na verdade, já chega a ser um fato. A descrição, portanto, trabalha de forma mais atualizada, com o que realmente está sendo dito, aparecendo, então, como co-protagonista, somando com as propostas das gramáticas que serão expostas nos próximos tópicos.

3.3 A gramática internalizada, aliada

Diante dos papéis escolhidos, também é importante que se tenha ao lado uma aliada, para trabalhar de forma direta com a co-protagonista, estabelecendo relações intrínsecas e significativas, com objetivos e objetos semelhantes. Trata-se, portanto, de uma gramática internalizada.

De acordo com Travaglia (2009), a gramática internalizada é o conjunto de regras que de fato é dominado pelos falantes, permitindo o uso normal da língua, sem a preocupação de estar se monitorando. E, utilizando-se da colocação feita por Possenti (2012), no qual estabelece o conceito de gramática de forma geral como um conjunto de regras, faz-se uma diferenciação entre as três principais gramáticas aqui discutidas, sendo como: (a) o conjunto de regras que devem ser seguidas, portando é nítido o tratamento que a prescrição estabelece; (b) o conjunto de regras que são seguidas, sendo a descrição responsável por esse trabalho; (c) o conjunto de regras que o falante da língua domina, aqui, refere-se à existência da gramática internalizada.

Ao se referir à gramática como um conjunto de regras, pode-se compreender como internalizada as regras gramaticais que são seguidas de forma não consciente. Isto é, as sentenças são elaboradas na mente do falante e materializada através da língua. Entretanto, não há um processo consciente no que se refere ao segmento dessas regras, elas simplesmente são formuladas e enunciadas.

É comum que o falante elabore sentenças que apesar de não seguirem estritamente às regras normativas, não são agramaticais. Isso torna possível o processo de comunicação, pois são formas criadas de maneira não consciente, mas que podem ser identificadas como pertencentes a uma determinada língua.

Essa concepção pode ser fundamentada em dois tipos: léxico e sintáticosemântico. O primeiro, refere-se à capacidade que o falante tem de empregar as palavras que potencialmente estão disponíveis para o uso. Enquanto o segundo está relacionado à ordem de como essas palavras estarão organizadas e os sentidos provocados por ela. Ou seja, as regras internas dominadas pelo falante não só conseguem realizar escolhas lexicais como também podem construir diferentes sentidos a partir de sua ordem na sentença, e assim esses dois elementos (léxico e

sintático-semântico) mantêm uma intrínseca relação, pois uma implicada ação na outra.

3.4 A gramática de usos, protagonista

Para finalizar a construção metafórica iniciada nesse capítulo, o qual se refere à escolha de gramáticas que, de acordo com suas características assumem diferentes papéis como antagonista, co-protagonista e aliada, faz-se necessário, ainda, devido a lógica dos argumentos, a escolha de uma gramática responsável por ocupar o lugar de protagonista. A gramática de usos, portanto, surge como a dona desse papel.

E para pensar em uma gramática de uso, é importante a apropriação de uma teoria linguística, nesse caso, o funcionalismo. É sob essa perspectiva que será defendida a ideia do papel de protagonista, no intuito de juntamente com as outras gramáticas já supracitadas, contribuir para o ensino de LP.

De acordo com Neves (1997, p. 17), “uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua - suas orações, suas expressões - como configurações orgânicas de funções, e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo”. Trata-se de perceber e entender o papel que cada elemento envolvido em uma situação comunicativa desempenha, como essas relações são estabelecidas diante das intenções, e, de forma mais específica, seu funcionamento.

Sobre a abordagem funcionalista, Cunha, Oliveira e Martelotta (2015) apontam que

O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO contemporâneo difere das abordagens formalistas, — estruturalismos e gerativismo — primeiro por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. (CUNHA, OLIVEIRA e MARTELOTTA, 2015, p.21)

Isso implica a análise da língua mediante seu uso interativo, não se atendo estritamente à estrutura gramatical, mas, percebendo os outros elementos que estão desempenhando funções que foram determinadas pelo falante. Nesse caso, à luz funcionalista, pensando a gramática quanto estrutura, verifica-se que esta depende

exclusivamente do uso que o falante faz da língua. Em outras palavras, será a partir do uso que se constituirá a estrutura gramatical da língua.

Também é importante que se pense de forma reflexiva e crítica o funcionamento da língua. Durante um evento de comunicação verbal, como em um simples diálogo, por exemplo, há também um motivo, ou seja, quem diz algo tem uma intenção, e isso irá refletir em outros aspectos envolvidos nesse contexto comunicativo.

A autora Neves (1997) menciona que

Quando o falante diz algo, ele tem uma intenção comunicativa, um plano mental relativo a alguma modificação na informação pragmática do destinatário, e isso vai determinar escolhas na formulação linguística: a formulação tem de ser capaz de provocar no destinatário o desejo de modificação da informação pragmática tal como a pretendeu o falante [...]. (NEVES, 1997, p.16)

Diante do exposto, o falante está utilizando-se de regras internas para elaborar os textos adequados à situação, que são as **formulações linguísticas**, que também envolve o aspecto pragmático tanto do emissor quanto do receptor. Nada é dito de forma isolada sem motivos, logo, procurar entender essas relações, como elas se constituem e desenvolvem é compreender o uso da língua em uma perspectiva funcional da linguagem.

Sobre isso, Travaglia (2009) infere que

A *gramática de uso* é não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p.111)

Os objetivos da gramática de uso estão mais voltados para a prática em sala de aula, no intuito de fazer com que os falantes desempenhem automatismos para utilização da língua, e, após isso, a internalização de regras que posteriormente serão acionadas de forma inconsciente pelo falante, durante um processo comunicativo.

É estabelecida, ainda, uma relação entre a gramática de uso e a internalizada, porém é importante mencionar que para que se chegue ao nível de internalização das regras correspondentes as que o falante de fato domina, isto é, unidades linguísticas, primeiramente, passa-se pela gramática de uso, a qual irá desempenhar o papel de buscar desenvolver automatismos linguísticos para que o falante as utilize em seus variados contextos comunicativos do dia a dia.

4 ABORDAGEM DO SUJEITO SINTÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO

Sobre o livro didático (doravante LD), é importante que se fale um pouco quanto ao processo de distribuição e avaliação dos materiais didáticos que são destinados às escolas públicas de ensino, bem como o órgão responsável por isso. E, logo após, iniciam-se as primeiras discussões sobre os dados da pesquisa.

O LD é um recurso pedagógico que tem por função auxiliar o professor em sala de aula, portanto, trata-se de um instrumento de ensino o qual pode ser determinante no que se refere aos conteúdos passados em sala de aula. Conforme afirma Menezes e Santos (2001), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável por distribuir gratuitamente livros didáticos, pedagógicos e literários, bem como outros materiais de apoio à educação para alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país. É um programa que foi criado em 1985 pelo governo federal, de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que por sua vez, é coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ainda conforme os autores, o programa foi aperfeiçoado em 1995, sendo adicionado um novo componente, a avaliação prévia do conteúdo pedagógico. E, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é determinado como dever do Estado perante a Educação Pública, a criação de programas que deem suporte de material didático. Assim, o PNLD está incluído nesse contexto. Vale mencionar, ainda, que todas as obras selecionadas para a análise desta investigação monográfica foram avaliadas e aprovadas pelo PNLD. Até o momento, antes da formulação da BNCC², o LD não seguia normas padrões no que se refere à distribuição de conteúdo³, ficando a escolha das editoras. Isso fez com que alguns LD's abordassem os conteúdos distribuindo-os em até duas séries, ou, concentrassem todos em apenas uma, sem propostas de revisão. Esse é um dado que pôde ser constatado nessa pesquisa, pois, verificou-se que o objeto investigado (sujeito sintático) não é contemplado pelos LD's de forma gradual no que se refere ao

² **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p. 07)

³ Para esta pesquisa, leva-se em consideração o conteúdo referente ao sujeito sintático, objeto de análise da presente investigação monográfica.

conteúdo distribuído às séries, tanto no ensino fundamental (EF) como no ensino médio (EM). A descrição a respeito dessa distribuição será apresentada a seguir:

Tabela 1 - Distribuição de conteúdo em livros do EF

	LD1 SINGULAR E PLURAL	LD2 PARA VIVER JUNTOS	LD3 PORTUGUÊS LINGUAGENS
7º Ano – EF	Sujeito e predicado; Sujeito simples; composto; desinencial, indeterminado e oração sem sujeito.	Sujeito e Predicado; Sujeito simples; composto, desinencial, indeterminado e oculto.	Sujeito e Predicado; sujeito simples; composto e desinencial.
8º Ano – EF	Não contempla.	Revisão: índice de indeterminação do sujeito	Sujeito indeterminado e oração sem sujeito.

Fonte: Autor da monografia.

Tabela 2 - Distribuição de conteúdo em livros do EM

	LD1 NOVAS PALAVRAS	LD2 SE LIGA NA LÍNGUA	LD3 PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO ⁴
2º Série – EM	Sujeito e Predicado; sujeito determinado e indeterminado; oração sem sujeito e sujeito oculto.	Não contempla	Sujeito; tipos de sujeito e predicado.
3º Série – EM	Não contempla.	Sujeito simples; composto; oculto; indeterminado e oração sem sujeito.	Não contempla

Fonte: Autor da monografia.

⁴ O livro “PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO” está sendo considerado como um dado, não *corpus*, uma vez o objeto desta investigação é contemplado apenas nos apêndices, sendo insuficiente para as análises.

Das cinco obras didáticas do EF, apenas duas fazem a distribuição dos conteúdos em séries diferentes, ou, trabalham com revisões teóricas dos assuntos abordados na série anterior. O LD1 apresenta toda a temática apenas no sétimo ano, sem fazer retomada na série seguinte. Os conteúdos abordados em uma única série, sem retomada posteriormente, além de acumular conceitos, causam fragmentação dos mesmos, pois a retomada desses estudos, nesse caso em específico, só aconteceria novamente na terceira série do EM.

A não padronização da abordagem de conteúdos também acontece com os LD's do EM, em que todo o assunto sobre sujeito sintático é abordado em uma única série. Essa indefinição é compreendida como um ponto negativo, afinal, não se sabe em que momento o aluno irá estudar sujeito sintático, e, somente para exemplo argumentativo, os demais assuntos que se referem à sintaxe também ficam fragmentados.

Pode-se reforçar essa ideia a partir da reflexão de uma situação hipotética. Por exemplo, se determinado aluno estuda em uma escola que trabalham com o LD1-EF, do sétimo ano, em que todos os assuntos acerca do sujeito sintático são abordados em uma única série, e, anos depois esse aluno adentra o EM, dependendo do LD trabalhado na instituição de ensino, esse aluno não terá mais contato com as noções do sujeito sintático. Como seria o caso do LD3 – EM, pois as abordagens acerca do tema aqui discutido não são trabalhadas no livro, sendo mencionadas apenas nos apêndices, impossibilitando, assim, as análises teóricas para essa pesquisa.

Quanto ao aspecto teórico dos LD's, de maneira mais específica, no que se refere ao sujeito sintático, de forma comum a todos os LD's analisados, os primeiros conceitos sintáticos apresentados tratam da definição dos **termos essenciais da oração**, a qual detém um dos maiores problemas em sua formulação.

Com exceção de um LD do EM, todos os outros LD's investigados apresentam o sujeito e o predicado como termos essenciais da oração, isto é, elementos sintáticos que não podem faltar e são imprescindíveis para que se tenha uma oração formulada. Contudo, apesar da base teórica ser estritamente normativa, os LD's analisados não acompanham os avanços da própria gramática prescritiva no que se refere à definição de termos essenciais, uma vez que já há gramáticos normativos que não utilizam mais esse conceito, como Bechara (2015), por exemplo, o qual não irá conceituar mais o sujeito como termo essencial da oração.

Mas antes de tratar da temática do sujeito como elemento não essencial, Bechara (2015) primeiramente diferencia frase de oração, explicitando que essa distinção se dá na sua estrutura interna, em que frases são enunciados comuns que não contêm verbo, enquanto a oração é caracterizada pela existência do verbo em sua estrutura. Essa diferenciação é importante para que se compreenda que frase não estabelece relação predicativa, orações sim.

Após isso, compreende-se que a oração irá constituir-se, na maioria dos casos, de duas unidades significativas, a qual se tem uma relação predicativa entre o sujeito e o predicado. Entretanto, nem sempre a relação predicativa poderá ser referida ao sujeito da oração. Por isso, o conceito se torna problemático, pois, a partir do que é colocado no LD como essencial, ou seja, aquilo que não pode faltar, torna-se confuso como o sujeito pode desempenhar a função de essencial, sendo que mais à frente são expostos os conceitos acerca da oração sem sujeito.

Sobre essa questão, Bechara (2015) afirma que

[...] a relação predicativa pode ser *referida* a um sujeito, como em *Eu estudo*, ou *não referida*, como *Chove*. Por isso, **nem mesmo o sujeito é um constituinte imprescindível da oração**⁵ e, por conseguinte, da relação predicativa, embora a sua presença ao lado do verbo pessoal constitua o tipo mais frequente [...]. (BECHARA, 2015, p. 424 – grifo do autor)

Nota-se, portanto, alguns avanços quanto à gramática prescritiva no que diz respeito à definição dos termos essenciais da oração. Teoricamente não há mais referências ao sujeito como constituinte indispensável, como exposto acima, no entanto, não é esse o conceito abordado de forma unânime pelos LD's analisados.

Quanto a isso, Perini (2007), levando em consideração o aspecto sintático, afirma sobre o sujeito que “Trata-se simplesmente de um dos constituintes da oração, vinculado a ela através de uma relação formal bem definida. A função de sujeito é um dos aspectos da organização formal da oração [...]” (PERINI, 2007, p. 77). Logo, para que haja oração, necessita-se de uma relação predicativa que estará sendo referida ao verbo, e não ao sujeito. Trata-se de uma relação estabelecida a partir de constituintes que se harmonizam com o predicado, concordando em número e pessoa. Porém, esse conceito é colocado apenas de maneira formal, como um elemento da oração. E, a relação de concordância com o núcleo do predicado, no qual define o sujeito, é também chamado de traço, que determinado constituinte

⁵ Grifo do autor da monografia.

possui na oração. Esse traço significa concordância verbal, abreviado por [CV] e pode ser marcado como [+CV] quando há uma relação de concordância ou [-CV] quando não existe essa relação. (PERINI, 2007).

Somando com a reflexão acerca da problemática dos termos essenciais, Castilho (2016) afirma que

[...] do ponto de vista sintático, considera-se sujeito o constituinte que tem as seguintes propriedades: (i) é expresso por um sintagma nominal; (ii) figura habitualmente antes do verbo; (iii) determina a concordância do verbo; (iv) é pronominalizável por ele; e (v) pode ser elidido. (CASTILHO, 2016, p.289)

Dentre esses aspectos mencionados pelo autor, destaca-se o elemento **(v): *pode ser elidido***, a qual fortaleça a base teórico-linguística que contrapõe a perspectiva do sujeito como essencial. Como afirma Azeredo (2004, p. 159), “devemos dizer que somente o predicado é essencial, pois pode haver orações sem sujeito, formadas por verbos impessoais”. Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a perspectiva da gramática puramente prescritiva não consegue dar conta do problema teórico acerca do sujeito sintático, e que tais fatos poderiam contribuir mais para o estudo da língua se fossem problematizados pelo LD.

4.1 Revendo os conceitos do sujeito sintático

Dentre o *corpus* analisado, buscou-se identificar os principais conceitos abordados nos LD's, refletindo sobre os problemas mais recorrentes dessas definições acerca do objeto investigado, sujeito sintático. Portanto, será exposto a seguir, quatro conceitos que são abordadas nas obras didáticas em questão. A primeira definição, de acordo com Penteadó (2015, p. 174), o “Sujeito é o **ser**⁶ sobre o qual se faz uma **declaração**⁷”. Esse conceito apresenta dois aspectos bastante problemático que vão se tornar mais evidentes no momento de sua aplicação, trata-se do que se entende por **ser** e sobre **o que é declarado**. Vejamos os seguintes exemplos:

(1) Pedro viajou ontem.

⁶ Grifo do autor da monografia.

⁷ Grifo do autor da monografia.

(2) O riso faz bem.

Diante da sentença (1), “Pedro” detém a função de sujeito, além disso, é possível caracterizá-lo como um ser. Porém, na segunda sentença, “riso” é o sujeito da oração. Nesse caso, não é possível caracterizá-lo como um ser, o que impossibilita a aplicabilidade desse conceito. Ainda é possível verificar incoerências no segundo elemento desse conceito, o que se refere ao que é declarado, por exemplo:

(3) Maria emprestou a caneta.

Pode-se afirmar que “Maria” é o sujeito da oração, afinal, além de se tratar de um ser, há uma declaração referida ao sujeito. Contudo, é importante perceber que também há outra declaração nessa sentença, que está sendo feita sobre a palavra caneta. É necessário, portanto, refletir se o elemento “ser”, e o que se entende pelo “o que é declarado”, são suficientes para as diferentes formulações que o uso da língua possibilita.

A segunda definição, dada por Figueiredo, Balthasar e Goulart, (2015, p. 259), determina que sujeito “é o termo da oração que indica a pessoa ou a coisa sobre a qual afirmamos ou negamos algo”. O problema aqui, é semelhante à concepção anterior. O aspecto “pessoa” é facilmente identificado, contudo, “coisa” é um item que não há especificações, e por isso pode haver dificuldades quanto à aplicabilidade conceitual.

Dessa forma, quando os autores do LD categorizam o sujeito como “coisa”, percebe-se uma tentativa de contemplar, nessa definição, diversos outros elementos que podem ocupar a posição de sujeito. No entanto, a palavra “coisa” apresenta um significado vago, e pensando no processo pedagógico, confunde a concepção formada pelo alunado sobre o sujeito sintático.

Retornando aos exemplos anteriores, em (1), percebe-se viável a identificação de “Pedro” como pessoa, mas, na sentença seguinte (2), isso já não se torna possível, pois, não há como relacionar “riso” o sujeito da oração, como um ser, uma pessoa ou mesmo uma coisa.

Já o terceiro conceito, de acordo com Cereja e Magalhães (2015, p. 89), “Sujeito é o termo da oração: que informa de quem ou de que se fala; com o qual

geralmente o verbo concorda”. Tal concepção também é compartilhada por um dos LD’s de EM elaborado por Amaral *et al* (2016, p. 241), concordando que o sujeito “é o termo da oração com o qual o verbo concorda em pessoa e número”. Valendo-se dessas definições, não se leva mais em consideração o ser, a pessoa ou a coisa, como visto anteriormente, mas, agora, trata-se de um termo, que se limita à identificação do que ou quem passa a informação, além da concordância verbal.

Sobre essa questão, Perini (2007, p. 77), pontua que “Sujeito é o termo da oração que está em concordância com o núcleo do predicado”. Entretanto, o próprio teórico chama a atenção para essa definição, colocando-a apenas como uma concepção formal que não leva em consideração aspectos semânticos ou discursivos, que, dependendo da análise seria necessário para a classificação do sujeito. Portanto, o sujeito é apenas um dos elementos da organização sintática, e deve ser analisado de acordo com as relações sintagmáticas presentes na oração. (PERINI, 2007)

Apesar de minimizar as inconsistências conceituais, a relação entre o sujeito e a concordância verbal, de certa forma, torna-se duvidosa, pois apresentam traços⁷ que não estão em todos os casos enunciativos. É o que acontece, por exemplo, com o sujeito oculto, não identificado explicitamente e o gerúndio, que não possibilita desinências de número e pessoa. Nesse contexto, será levado em consideração apenas a temática do sujeito oculto, pois é o que está relacionado ao assunto dessa pesquisa.

Quanto a isso, compreende-se, então, que se não há sujeito, conseqüentemente não haverá como esse termo sintático manter relação de concordância com o verbo. Sendo assim, a definição de sujeito como o termo que mantém relação de concordância com o verbo também demonstra um problema conceitual.

E pensando nas formulações elaboradas pelo falante, isto é, os dados reais de fala, em que de maneira natural elaboram sentenças na ordem inversa da língua, ou seja, o sujeito posposto ao verbo, têm-se maiores probabilidades do falante não

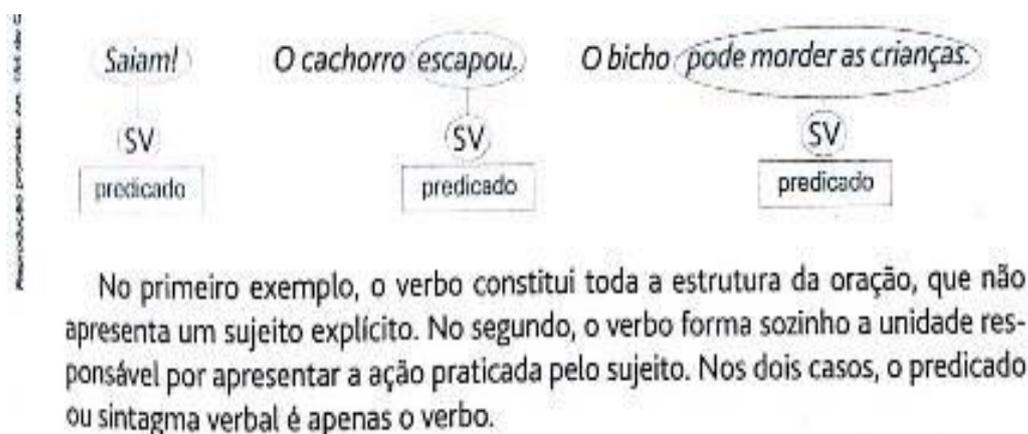
⁷ A propriedade de “estar em relação de concordância com o NdP”, que define o sujeito, é também chamada um **traço** que o constituinte tem na oração. Esse traço é abreviado assim: [+CV] (CV significa “concordância verbal”); [...] os outros sintagmas, que não estão em relação de concordância com o NdP, são todos marcados [-CV]. (PERINI, 2007, p. 78 – grifo do autor)

realizar a concordância do sujeito com o verbo, como em: “Chegou uns meninos; Aconteceu muitos acidentes”⁸.

Quanto à problemática desse conceito, percebe-se que se levar em consideração a presença de concordância para a identificação do sujeito teoricamente nos dois exemplos mencionados acima não há sujeito. No entanto, apesar do traço [-CV], e analisando a partir de outros pontos de vista, sabe-se que tanto “meninos”, no primeiro exemplo, como “acidentes” no segundo, estão funcionando como sujeitos.

O quarto conceito a ser problematizado está relacionado a certas noções semânticas, o qual é exposto por Ormundo e Siniscalchi (2016), a partir de exemplos em que se compreende por sujeito a ideia de que o mesmo **representa a ação praticada pelo verbo**.

Figura 1 - Estrutura básica da oração: sujeito e predicado



Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 259)

Percebe-se que os exemplos apresentados confirmam o conceito, mas, posteriormente, os próprios autores do LD colocam em discussão essa definição, mencionando que apesar de existir a relação entre sujeito e ação verbal, exposta no capítulo anterior do LD, eles compreendem que nem sempre o sujeito irá praticar a

⁸ Exemplos retirados de (SANTOS, Adna Nascimento Alves; SIMONE, Karine Melo e Silva & SANTANA, Menezes Costa de. Sujeito: pontos e contrapontos. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMASCENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente. 1º ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. Cap. 6. p. 55-70).

ação determinada pelo verbo, como será visto, a seguir, em um exemplo do próprio livro.

Figura 2 - Termos essenciais da oração: sujeito e predicado



Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 265)

Agora, a tira apresenta enunciados que fragilizam a aplicabilidade do conceito. Partindo da concepção sintático-semântica, a oração do primeiro quadrinho “A garra sai em busca da destruição”, tem-se um sujeito que possui o papel de agente. Entretanto, no último quadrinho “A garra é destruída pela mandíbula”, o termo classificado como sujeito não representa a ação praticada pelo verbo, portanto, ocupa o lugar de paciente.

Sobre essa questão, Ferrarezi (2008) exemplifica que se trata de uma

[...] **inconsistência conceitual e descritiva** [...] Caracteriza-se por uma tentativa malograda de o gramático explicar “cientificamente” os fatos da língua. Então, vemos coisas como “sujeito é o ser que pratica a ação”. E aí encontramos a frase **3. João apanha de Maria** em que o verbo estaria em uma pretensa “voz ativa”, caracterizando sujeito agente, mas em que não podemos falar que o sujeito esteja exatamente praticando algo. (FERRAREZI, 2008, p. 41 – grifos do autor)

Dessa forma, assim como não é possível alguém praticar a ação de apanhar, colocada por Ferrarezi (2008), também não é possível que o sujeito em voz passiva, seja identificado como agente, como já exposto na tira. Além do mais, há várias outras situações em que o verbo não irá exprimir ação, e sim, estado, por exemplo.

E como já mencionado, os autores desse LD adotam o conceito de sujeito como o termo que exprime a ação do verbo, e, conseqüentemente, os mesmos utilizam outro conceito para os estudos seguintes dos próximos capítulos. Sobre isso, Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 265) mencionam o seguinte: “Como você estudou no

capítulo anterior, ele **(o sujeito)** é o termo que se refere ao processo verbal. No entanto, isso não significa que o sujeito seja necessariamente quem pratica a ação expressa pelo verbo”. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2016, p. 265 – grifo nosso)

Essa sequência de definições é vista como um ponto negativo do LD, uma vez que não são feitas problematizações acerca dos referidos conceitos, o que se tem é a aglomeração deles. Pois, primeiramente foi o LD aborda uma concepção de sujeito e apresentado exemplos que justificam esse conceito, depois, os autores do LD mostram a incoerência dessa definição expondo outro conceito. Essa forma de abordagem pode causar incompreensões, uma vez que o LD não direciona uma reflexão acerca do assunto. Tais aspectos também serão analisados no tópico seguinte, no que diz respeito à utilização de textos para apresentar o conteúdo sintático do sujeito.

4.2 Revendo os textos para que não virem pretextos

É evidente que o trabalho com os textos promove ou ao menos deveriam promover uma variedade de discussões contextualizadas acerca do estudo da língua, e de forma mais direcionada o estudo de gramática, pois, sabe-se que não há apenas uma única forma de texto que, por sua vez, além da modalidade oral e escrita, existem, ainda, uma diversidade de gêneros textuais que podem ser utilizados no intuito de contribuírem com a aprendizagem do aluno.

Dentre as várias possibilidades de se trabalhar com textos para o ensino sobre sujeito sintático, existem certos contrapontos que merecem uma atenção especial para evitar que o texto não se transforme em um pretexto, isto é, uma forma camuflada de se trabalhar valendo tão somente com os velhos recursos tradicionais direcionadas pelo LD, como seria o caso das propostas de classificação gramatical.

Por isso, é importante utilizar o texto como uma ferramenta que possibilite a reflexão da língua, com análises contextualizadas que além de compreender as estruturas textuais, possam também levar o aluno a perceber os sentidos, as reconstruções possíveis, as intenções etc. Em outras palavras, não se trata simplesmente de compreender um gênero ou mesmo conseguir realizar classificações gramaticais. É necessário ir mais à frente, por exemplo, buscar

compreender as estratégias de composição utilizadas pelo texto; a presença de intertextualidade; níveis de informação, recursos de elementos de coerência e coesão etc., pois são por causa desses aspectos que os itens gramaticais aparecem, e não o contrário. (ANTUNES, 2007)

Dentro da perspectiva apresentada, neste tópico foram analisadas as abordagens dos LD's mediante a utilização dos textos para o estudo do sujeito sintático, a forma de como está sendo apresentado e se há contextualização nos direcionamentos dados por esses LD's.

Os LD's do EF apresentam uma variedade maior de gêneros textuais em relação aos do EM, sendo que esses últimos dão foco aos aspectos teóricos do assunto tratado. E, devido à diversidade dos textos, as reflexões adiante se constituíram a partir de recortes dos gêneros mais abordados pelos LD's, pontuando os aspectos comuns entre si.

Para isso, faz-se necessário estruturar as discussões em dois subtópicos. A saber, a função textual, que trata da forma de como os LD's se utilizam dos textos para expor os conteúdos sobre o sujeito sintático; e a função gramatical, que se refere a utilização desses textos estabelecendo relações entre a sintaxe, a semântica e o discurso.

4.1.1 A função textual

De forma geral, os LD's analisados apresentam um caminho para a formulação dos conceitos antes de mostrar uma definição. Iniciam-se com apresentações de textos com gêneros que variam entre os LD's de EF, como: tiras, notícias, poemas etc., seguido de perguntas que deveriam fazer com que o aluno construa seu próprio conceito. Mas, quanto a isso, o que se verifica é que os questionamentos justificam apenas ao conceito formulado pelo LD, o que seria natural se não houvesse problemas em algumas definições.

Figura 3 - Tipos de sujeito: construindo o conceito



Fonte: (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 106)

Para falar das outras definições do sujeito, o LD apresenta a tira acima e depois dá sequência à exposição do conteúdo com um pequeno exercício de quatro questões, como se vê a seguir.

Figura 4 - Exercício de relacionado à figura 03

1. Observe esta oração do 1º quadrinho da tira:

"Jon e eu formamos um casal bacana"

- Qual é o sujeito dessa oração?
 - Quais são seus núcleos?
2. No 1º quadrinho, a moça faz um comentário sobre seu namorado com Jon e pede a opinião do gato, dizendo: "não acha, Garfield?". Nessa oração, o sujeito não aparece, mas pode ser facilmente identificado. Qual é ele?
3. Qual é o sujeito da oração correspondente à fala da namorada de Jon no 3º quadrinho? E o núcleo desse sujeito?
4. Embora a namorada de Jon não consiga ler o pensamento de Garfield, ela pôde ver a expressão dele.
- O que quer dizer **sarcasmo**?
 - Além do sorriso, o pensamento de Garfield pode ser considerado sarcástico? Justifique sua resposta.



Fonte: (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 106)

O ponto de partida para a interpretação dos conceitos através do texto é a classificação, como consta na questão (1), objetivando perceber o sujeito e seus núcleos na seguinte oração: “Jon e eu formamos um casal bacana”. Dessa forma, a orientação do LD leva o aluno a perceber a existência de dois termos principais que se retirados a oração perderá o sentido, são os termos “Jon” e “eu”, os núcleos do sujeito, logo, trata-se de uma oração com sujeito composto, porque contém mais de um núcleo. Verifica-se que não é construído um caminho para que o aluno chegue à uma resposta, pois não há retomadas, e dessa maneira seguem os outros questionamentos.

Na questão (2), a intenção de fazer com que o aluno realize classificações continua, desta vez buscando verificar a existência do sujeito mesmo quando não está explícito, através da desinência do verbo. É o que ocorre no primeiro quadrinho da tira com a oração: “não acha, Garfield?”, que por meio da terminação do verbo “acha”, é possível identificar o sujeito implícito “você”.

Logo após, é retomado o assunto referente ao núcleo do sujeito, é o caso da questão (3) com a seguinte oração: “Eu senti sarcasmo no seu sorriso”. Nesse caso, a intenção é identificar o sujeito e o seu núcleo, portanto, “Eu” é o sujeito e o núcleo, o que leva a classificá-lo como sujeito simples.

O último questionamento, ainda que de forma simples, leva o aluno a pensar em outros aspectos relacionados ao texto, como o significado da palavra “**sarcasmo**” e a relação disso com a feição expressa por Garfield.

A exposição do conteúdo feito através desse texto, focalizou a identificação e a classificação dos termos sintáticos, deixando para explorar por último outros elementos textuais que poderiam ser aproveitados para uma reflexão mais sólida. É nítido que o direcionamento aponta para justificar o conceito que é abordado mais à frente sobre sujeito simples, composto e desinencial.

Sobre isso, Antunes (2007) infere que

Dar nomes às unidades ou reconhecê-las pelas categorias a que se enquadram – mesmo que isso se faça a partir de um texto – é apenas um apêndice do grande empreendimento humano que é a reprodução e a recepção de atividades de linguagem. (ANTUNES, 2007, p. 131)

Vale mencionar que a identificação e a classificação não pode ficar de fora do processo de análise sintática, entretanto, esse não é o trabalho que deveria ser

priorizado. Há outras maneiras de se trabalhar com análise sintática utilizando-se melhor com as possibilidades que o texto propõe.

A título de exemplo, no exercício acima caberia uma relação pragmática da língua, buscando perceber que as expressões das personagens da tira, bem como outros recursos extralinguísticos que poderiam ser mencionados, e assim, são substanciais para construir os sentidos das sentenças de acordo com as intenções. É um trabalho que pode ser articulado de forma que não se prenda às meras classificações, levando o aluno simplesmente aos conceitos estabelecidos pelo LD.

Sobre essa questão, Neves (1997) infere que

[...] a expressão lingüística não pode ser analisada autonomamente sem a consideração de que ela é função, de um lado, da intenção e da informação pragmática do falante, e, de outro, da informação pragmática do destinatário, bem como de sua conjectura sobre qual tenha sido a intenção comunicativa do falante. (NEVES, 1997, p.16)

Em outras palavras, tanto o falante como o destinatário detêm uma função comunicativa que, por sua vez, está relacionada às modificações pragmáticas. Isso significa dizer, ainda, que para tal processo, o falante, através de uma formulação linguística consegue provocar no destinatário, o desejo de modificar a informação pragmática pretendida pelo próprio falante. (NEVES, 1997)

Na tira, no segundo quadrinho, percebe-se que há uma intenção proposital de Garfield que é identificada a partir de uma percepção pragmática (a feição de Garfield), e a namorada de Jon percebe a mensagem que Garfield quis passar, confirmando no terceiro quadrinho. Diante disso, verifica-se que a informação pragmática elaborada por Garfield, ou seja, a formulação linguística foi suficiente para causar no destinatário (a namorada de Jon) o desejo de modificação pragmática do falante.

Outro gênero bastante abordado é o poema, o qual os LD's se utilizam de fragmentos ou mesmo o texto completo, quando estes são curtos, seguidos por questionamentos que direcionam a reflexão do assunto tratado com base no texto em questão. Dessa forma, compreende-se que há uma tentativa de não se prender ao modelo de classificação sintática, como já visto no exemplo anterior. Contudo, a relação sintática ainda não é apresentada de maneira articulada com os trabalhos textuais, limitando-se por ora priorizar as identificações e as classificações, ou, a interpretação textual.

Poema 1 - Happy and

o meu amor e eu nascemos
um para o outro
agora só falta quem nos apresente

Cacaso. *Poesi amarginal*. São Paulo: Ática, 2006. v.39.p 16 (Coleção Para Gostar de Ler).

Poema 2 - Os poemas

Os poemas são pássaros que
chegam não se sabe de onde e
pousam no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo como de
um alçapão. Eles não têm pouso nem porto
alimentam-se um instante em cada par de
mãos e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos
vazias, no maravilhoso espanto de
saberes que o alimento deles já estava
em ti...

Mario Quintana. *Esconderijos do tempo*. São Paulo: Globo, 2005, p. 27.

Figura 5 - Exercício de apresentação dos conceitos de sujeito simples, composto e desinencial

1. A respeito do poema de Cacaso, responda.
 - a) Em sua opinião, por que o poema é intitulado "Happy end"?
 - b) O poema fala de duas pessoas. Copie as palavras que são usadas para se referir a elas.
 - c) Copie a palavra que exprime a ação realizada por essas duas pessoas.
2. Identifique o assunto tratado em "Os poemas".
 - a) A que os poemas são comparados no texto?
 - b) Explique com suas palavras como essa comparação é apresentada ao longo do poema.
 - c) O texto aborda uma determinada impressão que o leitor pode ter após a leitura de um poema. Explique que impressão é essa. Você já a experimentou após ler algum texto?
3. Releia este trecho.

Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e **partem**.

A quem se referem as ações dos verbos em destaque?

Fonte: (PENTEADO *et al*, 2015, p.194)

Em (1) as questões relativas às letras (a), (b) e (c) criam um novo caminho para a interpretação, pois, já há um questionamento voltado para a compreensão do aluno de maneira mais pessoal, quando é perguntado sobre a opinião da criação do tema do poema.

Na questão (2), verifica-se uma nova apresentação, expondo aspectos diferentes das abordagens dos textos anteriores, pois é feita uma relação entre os dois textos. Neste momento, a ideia é um trabalho reflexivo, buscando não só perceber as aproximações entre ambos os poemas, mas em descrever como essas semelhanças se configuram.

É importante destacar também que, além das relações expostas no exercício do texto, há ainda uma intenção em levar o aluno a relatar experiências de leitura com outros textos. Essa orientação é vista como um estímulo, evitando com que se fique preso ao texto trabalhado pelo LD.

Somente na questão (3) a classificação sintática irá aparecer de forma mais específica, procurando identificar o sujeito da oração de acordo com a ação praticada pelo verbo (esse é um problema conceitual que já foi discutido no tópico anterior). Diante disso, percebe-se que houve um processo diferente do que já foi apresentado pelo texto anterior, a identificação e a classificação ficaram para o final, dando espaço para outros questionamentos mais direcionados ao texto.

Pensando nessas organizações em que um LD prioriza questões unicamente sintáticas referentes à classificação do sujeito, e outro focaliza mais questões interpretativas do texto, verifica-se, assim, que há necessidade de um equilíbrio quanto aos direcionamentos que o LD propõe para a reflexão do texto. E reorganizar esse caminho. Em outras palavras, é uma forma de não trabalhar a análise sintática de forma isolada, mas perceber as relações que existem entre o trabalho com o texto e o ensino de gramática, nesse caso em específico, o sujeito sintático.

Ainda sobre essa questão, chega-se à tarefa que tais caminhos precisam de uma atenção especial pelos autores dos LD's, essa articulação é possível, desde que se tenha um suporte teórico necessário que dê conta ao menos da maioria dos problemas a respeito do sujeito sintático.

Os LD's se tornaram uma espécie de compêndios gramaticais, resumindo a LP a uma obra didática puramente normativa. E para que essa perspectiva mude, é necessário reestruturar os LD's, valendo-se dos avanços teóricos que a linguística

dispõe para o estudo da língua, como é o caso da análise sintática do sujeito através do trabalho com textos.

Diante disso, dentre os LD's analisados, apenas um do EF apresenta alguma orientação que poderá ser considerada como diferenciada, buscando sair da zona da análise puramente gramatical, verificando a funcionalidade do texto. Essa é uma abordagem que precisa ser compartilhada de maneira comum a todo LD de LP, tanto no EF como no EM, a fim de que haja a continuidade do processo.

Em linhas gerais, a função desempenhada pelos textos tem uma proposta implícita, a de apontar um caminho para que o discente construa o próprio conceito acerca do sujeito sintático. Porém, essa proposta acaba se resumindo a uma autonomia velada, isto é, o caminho já está construído, já foi determinado e, portanto, não há outra forma de construção.

A maneira mais aproximada de evitar com que isso aconteça, é tentar criar um caminho que não leve ao conceito diretamente, mas, problematizações contextualizadas significativas.

4.1.2 A função gramatical

Partindo do pressuposto de que a sintaxe não deve ser abordada sozinha no ensino de LP, é necessário, então, expor outros eixos da LP que de maneira direta ou indireta contribuem para que haja uma intrínseca relação ou, no mínimo, podem realizar um trabalho conjunto e mais abrangente com a sintaxe no que se refere ao estudo do sujeito sintático através dos textos, além de explicitar uma relação com a semântica e o discurso⁹.

Além disso, é importante mencionar sobre a organização textual, que, de acordo com Neves (2018) a qual explicita através da teoria de Halliday (2014) se tratar de uma organização mais semântica. Porém, teoricamente, tem-se olhado para o texto apenas para o aspecto lexicogramatical, em seu modelo estrutural, e é necessário pensar no texto de forma dinâmica, “como um processo contínuo de significado”. (NEVES, 2018, p. 140).

⁹ Para esta pesquisa, compreende-se por discurso a “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. [...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI, 2009, p.15)

Sendo assim, a autora apresenta dois caminhos para se pensar no texto de forma significativa e dinâmica. A primeira está no âmbito da organização da interação, e a segunda se estrutura sob a organização semântica. Mas para o prosseguimento das discussões dessa investigação, focalizou-se apenas o que se refere à questão semântica.

Conforme Neves (2018), sobre a organização semântica

[...] verifica-se que o texto representa linguisticamente a experiência extralinguística, seja do mundo exterior seja do mundo interior (pensamentos, percepções, sentimentos) [...] são necessárias escolhas, que, [...] no nível do texto, marcam-se pela coesão, obtida por meio de recuperações e de projeções semânticas extraoracionais. (NEVES, 2018, p.141)

Tais projeções mantêm uma relação muito aproximada com o discurso, que leva em consideração a experiência extralinguística, já apontada por Neves (2018). Por meio dessa perspectiva, é possível compreender as construções e reconstruções possíveis de sentidos, promovidos por meio de um texto, utilizando-se dos conhecimentos sintáticos do sujeito.

Sendo assim, diante da ideia apresentada, verificou-se nas análises que apenas dois LD's direcionam o estudo do sujeito sintático sob uma relação entre semântica e discurso, e outro apenas com a semântica.

Figura 6 - Tópico: semântica e discurso

1. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



É comum empregarmos pronomes com a finalidade de evitar a repetição de termos. Na tira, por exemplo, o substantivo próprio **Máicol** foi substituído, no segundo balão, pelo pronome **ele**. Outro recurso que podemos utilizar para evitar repetições e tornar a comunicação mais ágil é eliminar o pronome que exerce a função de sujeito e ligar as orações por meio de uma palavra ou expressão. Veja:

Fonte: (CEREJA e MAGALHAES, 2015, p.109)

A tira demonstra o uso de pronomes com o intuito de evitar a repetição de palavras. É o que ocorre quando há uma substituição do substantivo “Máicol”, no segundo balão, pelo pronome “ele”. E, após a apresentação da tira, por meio de uma atividade é exemplificado outro recurso para evitar a repetição de palavras. Desta vez, elimina-se o pronome que exerce função de sujeito e faz-se uso de palavras ou expressões para ligar as orações.

Figura 7 - Exercício relacionado à figura 6

Nas seguintes sequências de orações, elimine os pronomes que exercem a função de sujeito e ligue as orações por meio das palavras ou expressões indicadas. Faça as adaptações necessárias.

- a) As crianças não falam. Elas prestam muita atenção. (mas)
- b) Joana não anda. Ela não sai da frente. (nem)
- c) A chuva foi muito forte. Ela alagou a cidade toda. (tão... que)
- d) O menino comeu sozinho uma pizza inteira. Ele estava com muita fome. (porque)
- e) Minha tia faz crochê. Ela assiste ao telejornal. (enquanto)

Fonte: (CEREJA e MAGALHAES, 2015, p.109)

O tópico do LD em questão é intitulado como semântica e discurso e apresenta exercícios que têm base em fatos da língua, isto é, situações concretas de comunicação. Com isso, incluem-se algumas reflexões acerca dos possíveis recursos com que podem ser trabalhados através da semântica. Entretanto, o que se observa é uma simples atividade de rescrita da oração, focalizando apenas o aspecto gramatical do conteúdo, não sendo relacionado, por exemplo, o modo de como algumas escolhas linguísticas contribuem para a construção dos sentidos. Dessa maneira, o aluno estará apenas aprendendo uma fórmula que poderá ser aproveitada ou não e que, em determinados contextos comunicativos, não serão regras aplicáveis.

Portanto, verifica-se que a forma de como as perguntas se estruturam após o texto não são suficientes para a análise semântica do sujeito sintático. Apesar deste ser um elemento pertencente ao item que trata sobre semântica e discurso no LD, de forma significativa não há relação entre ambos.

Já o LD do EM não leva em consideração o discurso, apenas o viés semântico, buscando apontar como a escolha do tipo de sujeito pode revelar uma determinada intenção e, assim, criar diferentes efeitos de sentido com a sentença. Neste caso

específico, o modo como o LD do EM direciona tal reflexão é mais produtivo do que o LD do EF.

Figura 8 - Os tipos de sujeito sob a perspectiva semântica

Os tipos de sujeito sob a perspectiva semântica

Muitos dos exercícios realizados ao longo do capítulo ajudaram você a perceber que a escolha do tipo de sujeito revela uma intenção vinculada ao efeito de sentido que o produtor do texto procura obter. Na voz ativa, enfatiza-se o sujeito determinado que pratica a ação; na voz passiva analítica, o foco recai sobre aquele que sofre a ação. Em construções com o verbo *haver* impessoal, é o próprio ato que se destaca; a oração concentra-se na enunciação do fato. O sujeito indeterminado mostra que o produtor não pode ou não quer precisar o agente da ação. Esses são apenas alguns exemplos de toda a variação oferecida pelos tipos de sujeito.

Fonte: (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p.277)

Feitas algumas menções relacionadas aos tipos de sujeito abordados ao longo do capítulo, no intuito de fixar o conteúdo, o LD propõe a análise de um capítulo do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Assim, serão explorados os recursos de metalinguagem¹⁰ e digressão¹¹, criando um jogo de sentidos entre e os acontecimentos que são internos e externos ao texto. O primeiro se refere aos fatos que acontecem na narrativa, e o segundo sob o contexto do leitor. Para melhor exemplificar, foram transcritas algumas perguntas do exercício que ao todo possuía doze indagações:

Tabela 3 - Questões relacionadas ao exercício

(Questão 2)	Transcreva a oração em que o narrador faz uso, pela primeira vez, da metalinguagem;
(Questão 4)	Nesse capítulo, o narrador provoca o leitor, contrariando suas expectativas. Como isso se dá no texto?
(Questão 10)	Como se classifica o sujeito da oração “Comia-se com a boca, com os olhos, com o nariz”?
(Questão 11)	Que efeito de sentido o narrador obtém ao escolher esse tipo de sujeito?

Fonte: Autor da monografia.

¹⁰ Metalinguagem é a referência dentro de uma obra à sua própria construção. Em geral, ocorre por meio de um diálogo do narrador com o leitor. O recurso chama a atenção para o processo de criação literária. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2015, p. 278)

¹¹ Digressão consiste na interrupção da narrativa para a abordagem, em um texto reflexivo, de um tema a que ele se referiu antes. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2015, p. 278)

A partir do direcionamento desse exercício, percebe-se que os questionamentos (2) e (10) visam à classificação sintática, enquanto que nas questões seguintes (4) e (11) as intenções interpretativas estão voltadas para o contexto externo ao texto, isto é, a percepção do leitor e as escolhas linguísticas para determinar o sentido.

O exercício faz relações com os sentidos que estão ligados ao texto através da metalinguagem e da digressão, para que a partir disso possa identificar orações e classificar o sujeito. Vale mencionar que a identificação e a classificação não foram priorizadas como em outras abordagens dos LD's, mas, sim, as relações existentes entre a narrativa do que estava escrito e a perspectiva de quem lê, além de verificar os efeitos de sentidos através de comparações entre as sentenças escolhidas para responder as perguntas.

4.3 O tratamento das atividades referentes ao sujeito sintático

Sobre os métodos relativos às propostas de exercícios do LD, conforme orienta os PCN's (1998, p. 93), compreende-se como um "conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições". Por isso, foi verificado como os LD's em análise formulam os comandos que objetivam averiguar se o aluno conseguiu absorver o conteúdo sobre a categoria sintática do sujeito, e se tais direcionamentos estão em concordância com a forma de sua apresentação.

Seguindo a mesma organização dos tópicos anteriores, buscou-se trabalhar com recortes de algumas atividades as quais detêm características semelhantes entres os LD's analisados. Dessa forma, serão apresentadas as próximas reflexões acerca do assunto.

Trata-se de perceber a função produtiva que esse estudo dispõe. Como é o caso de uso dos conhecimentos sintáticos acerca do sujeito para produções textuais, por exemplo. Essas orientações são por vez ou outra mencionadas por algum LD, e geralmente de forma sucinta.

Existem diversas formas de se trabalhar com textos de maneira mais efetiva, como, por exemplo, os sentidos dos enunciados de manchetes de jornais, propagandas, anúncios etc., que optam por não deixar o sujeito explícito. Refletir sobre o porquê da opção de ocultar ou não o sujeito, é uma das formas de aproveitar o estudo sintático de um modo mais produtivo, porque o aluno irá perceber que o jogo de sentidos através das escolhas que se faz do sujeito dependerá muito do que se está tentando focar nesses enunciados.

Portanto, não se trata simplesmente de conhecer a categoria sintática do sujeito, realizando identificações e classificações, mas de conseguir perceber os valores discursivos e semânticos, dentro de um jogo de sentidos que se configuram conforme as intenções do falante. Diante disso, no que se refere aos caminhos propostos pelos LD's, são necessárias reformulações para algumas abordagens. São elementos que podem ser mencionados nos capítulos específicos de produção textual, buscando cada vez mais fazer menos uso das clássicas divisões dos LD's, como literatura, produção de texto e gramática trabalhados geralmente separados. Quando o texto é utilizado, a finalidade se resume à identificação, como se verá com texto a seguir:

Figura 10 - Texto utilizado pelo Enem/ MEC

<p>Gripado, penso entre espirros em como a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas.</p> <p>Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe que disseminou pela Europa, além do vírus propriamente dito, dois vocábulos virais: o italiano <i>influenza</i> e o francês <i>gripe</i>. O primeiro era um termo derivado do latim medieval <i>influentia</i>, que significava “influência dos astros sobre os homens”. O segundo era apenas a forma nominal do verbo <i>gripper</i>, isto é, “agarrar”. Supõe -se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.</p> <p style="text-align: right;"><small>Sérgio Rodrigues. Sobre palavras. <i>Veja</i>, São Paulo, 30 nov. 2011</small></p>

Fonte: (AMARAL *et al*, 2016, p. 250)

Figura 11 - Questões relacionadas à figura 10

Para se entender o trecho anterior como uma unidade de sentido, é preciso que o leitor reconheça a ligação entre seus elementos. Nesse texto, a coesão é construída predominantemente pela retomada de um termo por outro e pelo uso da elipse. O fragmento do texto em que há coesão por elipse do sujeito é:

- “[...] a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas.”
- “Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe [...]”.
- “O primeiro era um termo derivado do latim medieval *influentia*, que significava ‘influência dos astros sobre os homens’.”
- “O segundo era apenas a forma nominal do verbo *gripper* [...]”.
- “Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.”

Fonte: (AMARAL *et al*, 2016, p. 250)

Em todos os itens (a), (b), (c) e (d), é possível identificar o sujeito, além disso, em nenhum deles há utilização de elipse. Assim, o item (e) é o fragmento o qual faz uso da coesão textual através da elipse do sujeito, pois, observando a forma verbal “fizesse”, verifica-se que está se referindo a um sujeito oculto. Mas voltando ao texto, pela análise contextual é possível identificar que está sendo feita uma referência à lexia “gripe”.

A atividade poderia explorar mais outras possibilidades que o próprio texto dispõe, e assim, sair do plano superficial da análise gramatical. Seria claramente possível estabelecer relações entre análises sintáticas e outras esferas de estudo da língua (semântica, morfologia e discurso), não sendo necessário ainda continuar com as fragmentações didáticas fora de contexto como já mencionados. Compreende-se que essa forma é mais produtiva, pois consegue dar conta de várias outras reflexões a respeito da língua, evidenciando possíveis problemas de acordo com as definições teóricas.

Figura 12 - Atividade relacionada a recursos sintáticos e semânticos



Fonte: (AMARAL *et al*, 2016, p. 250)

Figura 13 - Questões relacionadas à figura 12

Relativamente aos recursos sintáticos e semânticos identificáveis nas falas dos dois personagens, aponte a afirmativa **incorreta**:

- a) Os sujeitos de **sabe** (1º quadro) e **ficou** (3º) têm a mesma classificação.
- b) Os sujeitos de **observe** (1º quadro) e **fala** (2º) têm a mesma classificação.
- c) O sujeito de **importaram** é, no contexto, indeterminado.
- d) **Mexer** tem, para os dois interlocutores, o mesmo sentido.
- e) No contexto, **uma arara** é uma expressão coloquial que significa “furioso, irritadíssimo”.

Fonte: (AMARAL *et al*, 2016, p. 250)

A proposta da atividade correspondente à figura 11 é que o aluno consiga perceber as relações sintáticas e semânticas presentes na tira. Mas a característica puramente objetiva da questão não possibilita uma análise aprofundada do assunto, ficando, assim, mais uma vez no plano superficial do estudo.

Com base nos PCN's (1998), os quais apontam para que o ensino seja de fato produtivo, deve-se levar em consideração além de atividades que visem contemplar o aspecto discursivo, tomar o texto como unidade de ensino e a gramática como relativa, no que se refere ao conhecimento que o falante tem de sua língua.

Quanto à comparação do nível de abordagem das atividades sobre o sujeito sintático, verificou-se que as propostas feitas pelos LD's de EF dialogam melhor com a forma de apresentação do referido assunto, enquanto que nos LD's de EM, são priorizadas as abordagens conceituais. Mas de maneira geral, é certo afirmar, também, que os LD's analisados possuem uma característica comum, a priorização do aspecto classificatório, desde a apresentação dos conceitos até as propostas práticas, isto é, os exercícios de fixação. E quando são utilizados textos como recurso, estes não são explorados em sua plenitude.

Compreende-se, então, que para a aprendizagem acerca do sujeito sintático possa atingir sua completude, necessita-se de um direcionamento que não leve apenas para o aspecto classificatório, e sim, processos que promovam a interação com outras esferas do conhecimento, a fim de que a reflexão sobre a língua aconteça.

5 NOVOS CAMINHOS: UMA PROPOSTA

Com base nos resultados desta investigação, sugere-se uma nova orientação para o LD de LP, no que se refere ao tratamento do sujeito sintático. Para isso, é necessário esclarecer algumas concepções teóricas já discutidas nessa pesquisa.

Para o LD, no que tange ao aspecto teórico, compreende-se que a gramática normativa detém um papel crucial para conservar a língua culta, e por esse motivo, ela serve como parâmetro para o ensino da língua. Porém, o embasamento teórico puramente prescritivo não consegue dar conta dos problemas conceituais acerca do sujeito sintático, provocando lacunas na aprendizagem dessa categoria.

Por isso, acredita-se, com essa pesquisa, que a perspectiva gramatical do LD precisa ser complementada por estudos linguísticos. Assim, a gramática descritiva, então, aparece como esse complemento, no intuito de trabalhar com dados reais de fala e evitar com que a prescrição apresente regras de uso da língua que os falantes já não utilizam mais. Neste aspecto, por exemplo, a gramática descritiva detém um papel bastante significativo ao acompanhar as mudanças linguísticas que ocorrem ao longo do tempo.

As reflexões feitas nessa pesquisa seguiram uma sequência sendo contempladas em três tópicos de discussões principais para as análises: (i) os problemas conceituais referentes ao sujeito sintático; (ii) a exposição desse conteúdo realizado através dos textos, (iii) e as atividades direcionadas pelo LD. O foco desta proposta está em apontar novos caminhos para a exposição e a reflexão dos conceitos, uma vez que este é considerado o elemento que apresentou mais problemas em suas formulações.

Quanto à finalidade, a ideia não é formular um novo conceito sobre sujeito sintático, mas, sim, desenvolver um novo caminho de tratamento para o LD do EF e EM. Por esse motivo, é importante mencionar que o conceito normativo ainda será apresentado no LD do EF, afinal, o aluno precisa de uma orientação acerca do assunto, pois, devido a faixa etária, entende-se que não seria produtivo direcionar reflexões sobre as definições acerca do sujeito sintático. Dessa forma, as reflexões mais substanciais acerca do tratamento dado à categoria sintática do sujeito ficarão para serem abordadas no EM.

Com esse entendimento, este modelo se divide em dois momentos de discussão. O primeiro refere-se a aspectos mais gerais, elencando alguns elementos que merecem atenção, como a relação morfossintática e a semântica do sujeito. O segundo já possui características mais aplicáveis, propondo atividades lúdicas a serem trabalhadas no ensino fundamental, e, para o ensino médio, atividades que propiciem discussões mais verticalizadas sobre o assunto, através de desafios linguísticos.

5.1 A relação morfossintática do sujeito

De acordo com a BNCC (2018), sobre os objetivos pretendidos através do estudo da sintaxe e da morfossintaxe, compreende-se, sobre a sintaxe: que o aluno consiga conhecer e analisar as funções sintáticas do sujeito, predicado etc; e, no que se refere à morfossintaxe, que consiga relacionar as classes de palavras com essas funções sintáticas.

A relação morfossintática é um elemento bastante válido e precisa ser mais contemplado pelo LD, pois, conforme o levantamento de dados dessa pesquisa, apenas dois dos LD's analisados apresentam o sujeito sob a perspectiva morfossintática.

Desse modo, sugere-se que esse estudo seja abordado pelo LD de forma correlacionada, isto é, ao invés de se trabalhar isoladamente alguma classe gramatical, que seja apresentada, também, sua função sintática em outros contextos de análises, não se limitando a exemplos categóricos, como fragmentos de textos ou sentenças descontextualizadas, e sim por situações comunicativas reais, exemplos de usos da interação verbal.

À vista disso, o aluno precisa perceber que determinadas classes gramaticais também possuem funções sintáticas, e que em algum momento elas precisarão ser acionadas. Além disso, é necessário, também, valorizar o conhecimento gramatical intuitivo que o aluno já tem acerca desse assunto, pois, como já defendido no segundo capítulo dessa pesquisa, compreende-se que há uma gramática de usos, que é funcional, e uma gramática internalizada. Por esse motivo, embora ele não tenha acesso ao ensino formal, mesmo assim terá competência linguística de se comunicar e desenvolver sentenças gramaticais obedecendo às normas da língua do indivíduo

em questão. É com base nesses argumentos que é sustentada a tese do conhecimento intuitivo do aluno acerca da estrutura de sua língua.

Em outras palavras, do ponto de vista sintático, o falante da língua não precisa conhecer a ordem formal para construção de uma sentença, ou seja, mesmo nunca tendo ido à escola, o falante jamais construiria sentenças como em (4), mas, naturalmente sabe que (5) e (6) são possíveis.

(4) A aula para atrasado cheguei eu*.

(5) Para a aula, eu cheguei atrasado.

(6) Eu cheguei atrasado para a aula.

Seguindo o mesmo raciocínio, agora do ponto de vista morfossintático, o aluno pode até não saber, ainda, que uma palavra substantivada pode ocupar a posição de núcleo do sujeito, no entanto, ele é capaz de realizar essa colocação intuitivamente, mesmo sem conhecer o processo formal de substantivação do verbo, como se verifica no exemplo (7).

(7) Amar é maravilhoso.

Analisar esses elementos em diferentes perspectivas propicia um olhar mais atento para a estrutura da língua, como eles se organizam do ponto de vista sintático e se correlacionam às classes de palavras. Além disso, é importante valorizar o conhecimento intuitivo do falante, por isso, esse embasamento teórico também é relevante para a orientação do LD.

5.2 A relação semântica do sujeito

Para que se compreenda como analisar as funções sintáticas sob uma perspectiva semântica, é necessário primeiro uma breve conceituação sobre o que são os “papéis temáticos”. Sobre isso, Perini (2007) infere que se trata de relações de significados, expressas pela ordem sintática. Dessa forma, compreende-se que qualquer que seja o termo a desempenhar a função de sujeito, irá manter uma relação

de significado com todo o restante da oração. Em outras palavras, o significado não dependerá somente da soma dos constituintes, mas da ação praticada pelo verbo.

Perini (2007) explicita ainda que

Agente é o papel semântico desempenhado pela entidade que provoca a ação denotada do verbo; entende-se que o agente provoca essa ação voluntariamente. [...] e que esse agente é sempre um ser animado (humano ou animal). [...] **Paciente** é o papel semântico que expressa a entidade diretamente afetada por uma ação [...]. (PERINI, 2007, p. 261 – grifos do autor)

Isso leva a compreender que em sentenças como (8), o significado tem relação intrínseca com o verbo, pois em:

(8) Pedro quebrou o prato.

A forma verbal “quebrou” exige a presença de dois argumentos nos quais um exercerá o papel semântico de agente e o outro de paciente. Nesse caso, “Pedro” que se configura como o sujeito da oração, também detém o papel de agente, pois é quem pratica a ação de quebrar; enquanto a garrafa se configura como paciente, porque é quem sofre a ação. Nesse contexto, não há nenhum problema na definição da categorização de agente e paciente. No entanto esse não é um conceito utilizado para definir o sujeito, como se observou em um livro pertencente ao corpus dessa pesquisa. Vale ainda lembrar que aqui se trata de uma relação semântica, e por isso são necessários alguns cuidados quando se tratar de análise do sujeito, haja vista que há certas ambiguidades na noção de agentividade, como em (9).

(9) O João arrancou um dente hoje.¹²

Nesse caso, do ponto de vista sintático “O João” pode ser classificado como o sujeito da oração, mas sob a análise semântica, isso não é possível de ser constatado, uma vez que somente o contexto poderá explicar se “João” é o agente, ou seja, quem praticou a ação de arrancar o dente de outra pessoa, nesse caso poderia ser o dentista, ou, se “João” é o paciente, o que sofreu a ação de ter o dente arrancado.

¹² Exemplo retirado do livro “Nova Gramática do Português Brasileiro”. (CASTILHO, 2016, p. 296)

Sobre essa questão, Azeredo (2004) infere que

Verbos transitivos que denotam ação envolvendo um sujeito e um objeto referentes a seres animados atribuem ao primeiro o papel de agente e ao segundo, o de paciente, como em *O cão perseguiu o gato* e *O gato perseguiu o cão*. [...] Esta é a estrutura do modelo da chamada **voz ativa** [...]. (AZEREDO, 2004, p. 173 – grifos do autor)

Assim, na organização da oração, verificou-se que a troca das funções sintáticas pode afetar diretamente os papéis semânticos, transformando-se em um jogo de sentidos, sendo necessário verificar aspectos como o contexto, a intenção etc., afinal, não é comum um gato perseguir o cão, por exemplo. É importante, então, esclarecer que as relações semânticas também são possíveis de serem trabalhadas com a análise sintática, porém, são necessários certos cuidados em especiais.

Após feitas algumas considerações sobre o aspecto teórico para o LD, serão apresentadas, no tópico seguinte, algumas sugestões de atividades no intuito de contribuir com o trabalho do professor, com base em orientações didáticas da BNCC (2018). Diante disso, a seção seguinte sugere algumas atividades lúdicas para o EF, e propõem desafios linguísticos para o LD do EM.

5.3 Atividades lúdicas para o livro didático de ensino fundamental

Este tópico apresenta algumas propostas de atividades lúdicas para o LD de EF. O objetivo é que essas sugestões consigam contemplar diferentes conteúdos, e, para que a partir desses modelos, outros possam ser desenvolvidos.

Atividade 01

O objetivo é que todos os alunos participem na construção de um texto, criando história coerente com início, meio e fim. No final da atividade, terá um texto completo, constituído pela turma, e este será trabalhado para aula de sujeito.

Passo 1: Organizar os alunos em um círculo e providenciar uma folha em branco. O professor poderá iniciar a história escrevendo a primeira sentença, depois, passa para os alunos individualmente darem continuidade à escrita. Obs.: cada aluno deverá escrever no máximo uma linha.

Passo 2: Após a elaboração do texto, dividir a turma em grupos. Cada grupo ficará responsável por apresentar uma reflexão acerca do texto, essa escolha ficará a critério do professor, ou seja, depende do que ele vai querer trabalhar a partir do texto. Por exemplo, dividindo a turma em três (isso dependerá da quantidade de alunos): uma equipe ficaria responsável por verificar os itens de coesão e coerência; outra realizará análise sintática; e outra ficará responsável por fazer a relação da análise sintática com a morfologia.

Passo 03: As apresentações poderão ser divididas, ficando uma equipe para cada aula, a fim de que se tenha tempo para as discussões.

Dessa forma, trabalha-se o conteúdo do sujeito sob uma perspectiva morfossintática, além de contemplar os elementos de coesão, coerência e produção textual.

Atividade 02

Propõe-se a produção de um texto oral, construindo um vídeo-minuto. Divide-se a turma em grupos pequenos. Neste caso, a atividade pode ser realizada em duas etapas, sendo primeiro momento para produção do vídeo e outro para apresentação. Obs.: recomenda-se que todo o trabalho seja realizado na escola, para que possa ser supervisionado, por isso, é necessário um planejamento.

Passo 1 (Produção): Propõe-se que os alunos produzam um vídeo-minuto, dramatizando uma pequena situação do dia a dia, ficando à escolha deles.

Passo 2 (Apresentação): A apresentação poderá ser feita em sala de aula, e dependendo da quantidade das produções, poderá ser distribuído os vídeos para trabalhar em aulas específicas. Por exemplo: ao utilizar dois ou três vídeos, os conteúdos de sujeito serão analisados com base nos textos orais construídos pelos alunos, procurando verificar como a marcação do sujeito é feita em diálogos comuns.

Dessa forma, poderá ser trabalhada a oralidade, a produção de texto oral e a concordância do sujeito em um diálogo comum.

5.4 Desafios linguísticos

As sugestões a seguir são destinadas para o LD de EM. Objetiva-se, a partir delas, estimular reflexões que contemplem o estudo do sujeito na perspectiva sintática, semântica e morfológica, e que propiciem reflexões substanciais sobre a língua.

Desafio 01

Considere o seguinte diálogo.

Pedrinho: – Vô pra praia!

Lucas: – Não se diz “vô pra praia”, se diz – “eu vou à praia”. Entendeu? **Pedrinho:** - Ah! Sim.

Lucas: - Então repete o que eu disse.

Pedrinho: - Você vai à praia.

Verificando os recursos sintáticos e semânticos, além do contexto do diálogo, reflita sobre o questionamento abaixo:

- Pode-se considerar que mesmo não utilizando a norma padrão da língua, Pedrinho realiza a marcação do sujeito em sua fala? Justifique sua resposta.

Desafio 02

Considere a seguinte sentença.

O cachorro do seu namorado me beijou!

Agora, responda o desafio.

- O sujeito da oração acima, sob o ponto de vista sintático, pode ser considerado o mesmo do ponto de vista semântico? Justifique sua resposta.

Desafio 03

Considere a seguinte notícia:

LEI QUE OBRIGA DILMA SER CHAMADA DE “PRESIDENTA” CAUSA POLÊMICA
--

A presidente Dilma, ou melhor, ‘presidenta’, parece estar levando a sério a vontade de ser chamada dessa forma. E quem assim não o fizer, pode estar fora da lei a partir de agora.

No dia 3 de abril, Dilma sancionou a Lei 12.605/12, que apesar de não mostrar claramente para que veio, determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas.

O artigo primeiro da lei trata que instituições de ensino públicas e privadas expedirão diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido.

Gazeta brazilian news. Disponível em: <https://gazanews.com/lei-que-obriga-dilma-ser-chamada-de%E2%80%9Cpresidenta%E2%80%9D-causa-polemica/>.

Agora, discuta com a turma:

- A regra da gramática normativa, a qual prescreve que para substantivos comuns de dois gêneros, ou seja, que apresentam uma única forma para masculino e feminino, a distinção será feita através de determinantes. Por exemplo: o chefe – a chefe; o presidente – a presidente. Em sua opinião, quais impactos a lei que determina a flexão de gêneros de acordo com o sexo da pessoa têm para a regra dos substantivos?
- Leias as sentenças abaixo:

O dentista é ótimo! A dentista é ótima!
--

Do ponto de vista sintático e observando a regra dos substantivos comum de dois gêneros, não há problema nessas formulações. Agora, supõe-se que uma pessoa do sexo masculino exija em seu diploma a flexão do gênero para “dentista”. Observando a lei que permite essa flexão e a regra gramatical dos substantivos, como você analisa a seguinte sentença?

O dentisto é ótimo!

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa possibilitou reflexões relevantes acerca do objeto investigado – sujeito sintático –, promovendo discussões que vão desde os aspectos gerais das teorias que embasam o livro didático até os elementos mais específicos do problema. Verificou-se que o livro didático de LP precisa de reformulações, principalmente no que se refere aos conceitos, e que o suporte teórico puramente prescritivo deixa lacunas que podem comprometer o aprendizado do aluno acerca da temática investigada. Assim, constatou-se a primeira hipótese dessa pesquisa, os livros didáticos selecionados apresentam o sujeito com abordagem estritamente prescritiva, não contemplando o uso.

Desse modo, afirma-se que, quanto ao aspecto teórico, os livros didáticos analisados apresentaram sérios problemas conceituais, por isso, necessita-se de um complemento à essa teoria. Além disso, eles ainda continuam com problemas conceituais quanto à essa categoria sintática, confirmando a segunda hipótese dessa pesquisa - os livros didáticos não acompanham os novos estudos e publicações sobre o tratamento do sujeito sintático.

Existem, ainda, outros fatores que merecem uma atenção especial, trata-se dos trabalhos envolvendo textos e atividades. Apesar de haver uma diversidade de textos que são abordados pelos livros didáticos, é necessário um direcionamento que busque, também, contemplar análises que não se limitem a exemplos tradicionais. E quanto aos processos de apresentação e desenvolvimento de atividades, a terceira hipótese dessa investigação também se confirma, pois, os livros didáticos abordam o estudo do sujeito sintático de forma descontextualizada.

Diante disso, entende-se que a partir dos trabalhos utilizando dados de uso, isto é, exemplos de situações comunicativas concretas da interação humana, o aluno em questão conseguirá de forma mais efetiva explorar suas potencialidades a respeito da utilização da língua, tanto na modalidade oral como escrita.

Por fim, a proposta desenvolvida, baseou-se nos resultados obtidos durante o processo investigativo. Sugerindo, assim, intervenções teóricas e práticas voltadas para o livro didático, no intuito de contribuir com a prática docente. Acredita-se, então, que a temática aqui discutida é relevante e apresenta um material que poderá contribuir diretamente para novos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília. et al. **Novas palavras**. 3ª. ed. São Paulo: FTD, 2016.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, José Carlos. **Fundamentos de gramática do português**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. **Caderno de Língua Portuguesa**. Ministério da educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsite.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso: em 08 nov. 2018

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – 7º ano**. 9ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – 8º ano**. 9ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti. et al. **Para viver juntos**. 4ª. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística Funcional: teoria e prática**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes. **História da disciplina Português na escola Brasileira**. USP – CNPQ. v6. Diadorim, 2009.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Gramática do brasileiro: uma nova forma de entender a nossa língua**. São Paulo: Globo, 2008.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; SHIRLEY, Goulart. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes PNLD**

(Programa Nacional do Livro Didático). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática de usos é uma gramática funcional**. São Paulo: Alfa, 41 (n.esp.), 15-24, 1997. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107743/ISSN1981-5794-199741-15-24.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 de out. 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavras, os autores**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. **Para viver juntos**. 4ª. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. 4ª. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2ª. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, Adna Nascimento Alves; SIMONE, Karine Melo e Silva & SANTANA, Menezes Costa de. Sujeito: pontos e contrapontos. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMASCENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente**. 1ª. ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. Cap. 6. p. 55-70.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.