

ANÁLISE SOBRE A DEFINIÇÃO DE SUJEITO EM UM LIVRO DIDÁTICO DO PNLD:

Implicações de uma visão instrumental do ensino de gramática

ANALYSIS ON THE DEFINITION OF SUBJECT IN A PNLD TEXTBOOK

Implications of an instrumental view of grammar teaching

Amanda Patriota Costa¹

Karolyne S. de Paula²

Maria Eduarda Goulart Magalhães Pinto³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a unidade que aborda “sujeito” no livro didático de 6º ano *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2018), que está incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir das definições de sujeito simples, composto e desinencial apresentados na unidade do livro analisada, identificamos como tais conceitos são descritos por estudos linguísticos recentemente publicados. Por fim, propusemos uma interpretação alternativa dos exercícios com base na gramática descritiva.

Palavras-chave: ensino; gramática; sujeito.

ABSTRACT: This article aims to analyze the unit on “subject” in the 6th grade textbook *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2018), included in the National Textbook Program (PNLD). Based on the definitions of simple, compound and desinential subjects presented in the analyzed unit, we sought to identify how such concepts are described by recently published linguistic studies. Finally, we proposed an alternative interpretation of the exercises based on descriptive grammar.

Keywords: teaching; grammar; subject.

¹ Graduanda, UFPR.

² Graduanda, UFPR.

³ Graduanda, UFPR.

1. INTRODUÇÃO

Para o senso comum, a noção de saber português está arraigada em um “falar e escrever bem”, o que também é estipulado por gramáticas normativas (GNs). Essa noção, também chamada de “erro clássico” (Foltran; Knöple; Carrera, 2017, p. 31), deriva de uma “falta de compreensão da maneira como a língua evolui e o entendimento equivocado de que a língua escrita precede a língua falada e não vice-versa” (ibid.). Tal noção ainda é forte no sistema educacional atual, visto que livros didáticos e o programa curricular de língua portuguesa são baseados em preceitos normativos que, geralmente, não estimulam a reflexão linguística por parte dos alunos (Perini, 2007).

Ler e escrever são atividades necessárias para o ensino da língua e é papel da escola ensinar aos indivíduos o que não se sabe e o que não costuma estar disponível no círculo familiar (Figueiredo Silva, 2020 *apud* Simioni, 2022). Nesse sentido, quando se trata da gramática — aqui tratada como gramática internalizada, ou “um sistema de regras e princípios que nos permite gerar e interpretar as estruturas da língua” (Simioni, 2022, p. 172) —, seu lugar no ensino é muito defendido por possibilitar aos alunos uma maior compreensão de sua língua materna, dada a observação dos fatos linguísticos e o apontamento de suas regularidades (Foltran; Knöple; Carrera, 2017).

Embora necessárias enquanto documento de referência, as GNs são baseadas num modelo estático de língua, que prevê um padrão ideal a ser seguido (Foltran; Knöple; Carrera, 2017). A língua, no entanto, é objeto de variação e mudança (Martins et al., 2013) — um fato frequentemente ignorado em GNs, as quais prescrevem normas engessadas. Desse modo, GNs implicam tornar o “saber português” em um elemento abstrato para os alunos, um componente dissociado da realidade deles. Por sua vez, um

ensino pautado nesse modelo está fadado ao reducionismo, pois considera outras maneiras do uso da língua como desviantes da norma-padrão⁴.

No ensino de língua, como visto pela Teoria Gerativista proposta por Chomsky, é preciso reconhecer que há dois tipos de conhecimento: o adquirido independentemente e o adquirido no ambiente escolar. Segundo essa teoria, o indivíduo já nasce com a faculdade da linguagem, ou seja, com competência linguística, e a desenvolve ao entrar em contato com a língua de seu ambiente, internalizando o funcionamento dessa língua como uma gramática própria (Negrão; Scher; Viotti, 2002). Portanto, todo falante nativo é competente no uso de sua língua materna (Simioni, 2022).

É importante que os alunos entendam que têm uma gramática internalizada, definida como o conjunto de regras que o falante domina. O “saber gramática” viria, portanto, de um “amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios de regras” (Franchi, 2006, P. 25 *apud* Foltran; Knöple; Carrera, 2017). Assim como é preciso ajudar os alunos a compreender que a língua é constitutivamente heterogênea (Faraco, 2008), é igualmente necessário que os alunos entendam que a norma-padrão é idealizada. Entendemos que a norma-padrão deva ser ensinada contemplando a gramática internalizada do aluno, o que possibilitaria uma maior disposição em aprender e desenvolver o uso da norma. No entanto, esse objetivo só pode ser alcançado se os livros didáticos reconhecerem esses indivíduos como sujeitos capazes de fazer reflexão linguística e de descrever a língua como um amálgama de variedades e não meramente como um conjunto de regras a serem memorizadas (Faraco, 2008).

⁴ Foltran, Knöple e Carrera (2017) detalham de forma mais aprofundada o panorama linguístico em relação ao ensino de gramática no Brasil e mudanças de paradigma que ocorreram ao longo do tempo. No escopo do presente artigo, apresentamos esse aspecto brevemente a fim de contextualizar as bases de nossa análise e crítica.

Propomo-nos, no escopo desse artigo, a examinar a abordagem de sujeito em um livro didático. Escolhemos analisar como o LD de 6º ano *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2018) aborda sujeito simples, sujeito composto e sujeito desinencial, levando em conta as bibliografias escolhidas pelos autores, a explicação dada a cada tópico e os exercícios de aplicação. A partir disso, buscamos analisar o material criticamente, à luz de estudos linguísticos mais recentes, como os desenvolvidos por Carlos Alberto Faraco (2008), Leonor Simioni (2022), Sandra Quarezemin (2021), Maria José Foltran, Andrea Knöple e Marcos Carrera (2017) e Mário Perini (2007) para, assim, sugerir novas propostas de apresentação e definição de “sujeito”, bem como exercícios didáticos para se trabalhar essa categoria.

As perguntas norteadoras para a formulação da nossa proposta foram: quais são as regularidades que o aluno tem internalizadas? Como fazer o aluno acessar sua língua? Dessa maneira, reformulamos alguns exercícios da unidade, além de incluir explicações alternativas, pois entendemos que ensinar gramática não se resume a ditar normas. Consideramos, acima de tudo, que o aluno é capaz de fazer reflexão linguística por possuir uma gramática internalizada. Por fim, vale ressaltar que nossa preferência em analisar esse livro didático em específico é justificada por sua presença na lista de materiais previstos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e porque sua coleção está disponível no site da editora; já a escolha de tratar da categoria “sujeito” foi fundamentada em sua elementaridade na classificação sintática, que começa a ser trabalhada no início do Fundamental II.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRÍTICA

O ensino de gramática possibilita um primeiro contato com a ciência (Foltran; Knöple; Carrera, 2017). Nesse sentido, linguistas entendem que o fazer científico pode ser desvinculado do ensino da norma culta (Foltran; Knöple; Carrera, 2017; Oliveira; Quarezemin, 2016). O objeto de estudo da gramática seria, portanto, a observação de

fatos linguísticos do cotidiano, em que a construção de regras gramaticais é “tornar visível um conhecimento que já temos” (Foltran; Knöple; Carrera, 2017, p. 25). Entretanto, livros didáticos (LD) referentes ao ensino de língua portuguesa, de maneira geral, abordam os conteúdos gramaticais de modo simplista, calcando-se principalmente em GNs.

O que se pode observar é que, em outras disciplinas, a taxonomia costuma ser elementar nas análises. No entanto, quando se trata do ensino de gramática, a classificação de palavras é vista de modo instrumental, i.e. como um fim em si mesma, e não como um instrumento de observação e descrição dos fenômenos linguísticos (Faraco, 2008). É muito comum no ambiente escolar pedir para que se identifique o “sujeito” de um enunciado, sendo este o objetivo final da análise sintática, e não uma forma de compreender o funcionamento da língua e descrevê-lo. Diante dessa problemática, surge o fenômeno de “encurtamento” da língua, em que é muito mais relevante corrigir “erros” orais ou escritos do que observar o funcionamento linguístico em si (Faraco, 2008).

A fim de instigar a reflexão linguística no ambiente escolar, Hochsprung e Quarezemin (2021) propuseram uma abordagem reflexiva da gramática partindo da construção do pensamento científico, ou seja, “um estudo que adota uma metodologia científica de observação de dados, criação de hipóteses e conclusões a partir de teses” (ibid., p. 165). Nessa abordagem, os autores sugerem a noção de gramaticalidade/aceitabilidade como prática de análise com os alunos, sem o caráter normativo. Alguns dos exemplos apresentados com o intuito de “desmistificar a crença de que a gramática está ligada somente à prescrição” (ibid., p. 175) foram: (1) *As janelas da minha casa batem sol*; (2) *Floripa chove muito no verão*; (3) *O celular acabou a bateria*. Essas construções são aceitas, pois ocorrem naturalmente na fala. No entanto, elas deveriam ser estruturadas de maneira diferente de acordo com a GN (ibid., p. 175): (1) *Bate sol nas janelas da minha casa*; (2) *Em Floripa, chove muito no verão*; (3) *Acabou a*

bateria do meu celular. Os exemplos apontados pelos autores mostram que “o sujeito no português brasileiro nem sempre segue os padrões esperados pela GT” (Hochsprung; Quarezemin, p. 176).

O estudo do sujeito pode ser um ponto de partida produtivo para o ensino de gramática. Esse é um conteúdo bastante recorrente nas aulas de língua portuguesa (LP) nos níveis Fundamental e Médio, cujo ensino está previsto nos documentos oficiais. Além disso, ele tem relação direta com a concordância verbal, “cujo caráter variável no português brasileiro é sabidamente um alvo de preconceito linguístico” (Simioni, 2022, p. 171). Assim, é preciso questionar as inconsistências e incoerências das definições de sujeito dadas pela gramática tradicional, visto que, geralmente, essas definições são semânticas e não sintáticas (idib.).

3. ANÁLISE DA UNIDADE

A análise foi realizada em passos. Primeiramente, situamos quais habilidades seriam trabalhadas na unidade *Sujeito Determinado*, visto que elas são apresentadas logo no início da unidade. Resgatamos, então, os códigos das habilidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 01 – Habilidades trabalhadas na unidade

Mais da língua e Isso eu já vi

CG: 1, 2, 3, 4, 7

CEL: 1, 2, 3, 4, 5

CELP: 1, 2, 3, 4, 6

Habilidades: EF06LP12,
EF67LP05, EF67LP07,
EF67LP32, EF69LP03,
EF07LP07, EF08LP06

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 250).

As habilidades descritas acima são:

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (BNCC, p. 171–189).

Chegamos à conclusão de que as habilidades visadas eram as *EF67LP32*, *EF07LP07* e *EF08LP06*. A *EF07LP07* pressupõe que o aluno será capaz de identificar sujeito, predicado e complemento em textos. Os autores explicam como esse tema será abordado e quais competências serão trabalhadas a partir dele:

[...] os estudos de concordância verbal e nominal sejam feitos conforme são estudadas as funções sintáticas de sujeito, adjunto adnominal e predicativo do sujeito. Refletindo sobre essas funções [...], o estudante está preparado para compreender a relação entre elas e outros termos das orações. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 250).

Na definição acima, os autores entendem que *sujeito*, *adjunto adnominal* e *predicativo do sujeito* são elementos necessários para que se explique a *concordância verbal*, ou seja, os elementos gramaticais não têm um valor por si só e sim que precisam ser utilizados a fim de compreender os efeitos de sentido de um enunciado—essa noção é própria da gramática descritiva (GD), definida como “sistema de noções as quais se descrevem os fatos de uma língua” (Franchi, 2006 *apud* Foltran; Knöple; Carrera, 2017). A proposta desenvolvida pelos autores demonstra uma consciência teórica de que é preciso ver as categorias gramaticais como um instrumento de análise.

Apesar de Ormundo e Siniscalchi apresentarem um discurso coerente com as habilidades da BNCC e as novas propostas linguísticas (i.e. aquelas que não se limitam à GN), a proposta mais descritiva vista acima não chega à prática efetiva. Isso pôde ser observado a partir de como o sujeito é definido e dos exercícios de aplicação (Figura 02). Na análise da unidade, observamos uma separação entre gramática e sentido. Embora os exercícios da unidade trabalhem a interpretação de maneira apropriada, incentivando o aluno a captar os efeitos de sentido de um enunciado, o ensino de gramática segue estagnado na mesma ideia do senso comum — a de categorização. Observamos um padrão nos exercícios: neles, as primeiras questões eram relacionadas à interpretação de texto e as demais relacionadas à sintaxe, não havendo articulação entre gramática e sentido.

Em um segundo passo, analisamos a lista de referências bibliográficas usadas no LD (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. LXVIII). O livro, que é também um manual do professor, inclui nomes importantes para a linguística, como Marcos Bagno, Mikhail Bakhtin e Irandé Antunes. No entanto, não observamos os conceitos das obras desses autores aplicados na unidade analisada. Uma das referências citadas é *Preconceito*

linguístico: o que é, como se faz de Bagno (2008), que discorre sobre variações e preconceitos linguísticos. Apesar de estar incluída na parte de manual do professor, o panorama apresentado no trabalho de Bagno não é incluído na explicação sobre o *sujeito desinencial* na unidade. Essa explicação, como será discutido mais adiante, destoa do panorama linguístico atual, em que a desinência verbal não indica necessariamente a pessoa verbal devido à simplificação dos paradigmas flexionais (Duarte, 1996).

Quando os sujeitos simples e composto são abordados na unidade, observamos uma falta de exemplos que contemplem outras variedades linguísticas (distintas da norma-padrão) e construções gramaticais, como orações com tópico⁵. Além disso, a unidade analisada não traz exercícios sobre sujeito nulo, o que pode levar o aluno a não assimilar esse conceito. Notamos que a aplicação dessas teorias ficou inconsistente, visto que a classificação sintática é colocada como um fim em si mesma. Como a variedade linguística é pouco explorada, tampouco são oferecidos exercícios que trabalhem estruturas presentes em usos distintos da língua. As ponderações feitas por Carlos Franchi (2006 *apud* Foltran, 2017) sintetizam esse fenômeno: muitas vezes, os mecanismos de análise da GD são usados na prática escolar como uma forma de perpetuar noções prescritivas e encarar dizeres populares como não-gramaticais. Dessa forma, a aplicação das teorias linguísticas se torna limitada e não prepara adequadamente os alunos para lidar com a complexidade da LP.

⁵ Segundo Quarezemin e Hochsprung (2021, p. 167), o “tópico” pode ser definido como elemento sobre o qual se faz uma afirmação, considerado um “elemento informacional-discursivo”.

um só núcleo”, e o sujeito composto, formados por “dois ou mais núcleos” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 251). Essa definição é adequada para a gramática descritiva. Entretanto, nos exemplos dessas categorias, não há menção a outras variedades linguísticas, o que demonstra a dificuldade em se trabalhar a língua como ela é, com exemplos não fabricados de forma parecida, tais como: *Os peixe maior devora os menor; Os peixes mais grande devora os mais pequeno; Grandes empresa e peixes grande se assemelha; Grandes empresa e peixes grande*. Assumir outras variedades linguísticas como contundentes é assumir a heterogeneidade da língua (Faraco, 2008) e descolar o método científico da norma culta, visto que entender a gramática como ciência implica investigar o comportamento da língua em seus diversos usos (Foltran; Knöple; Carrera, 2017). Também havia a oportunidade de abordar orações com tópico, valendo-se de uma variação do exemplo já dado: *Os peixes maiores, eles devoram os menores*.

A partir desse ponto, o livro traz a definição de *sujeito desinencial* na passagem a seguir: “é reconhecido, no predicado, pela desinência do verbo” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 251). Entretanto, à luz de novos estudos linguísticos, essa acepção é incoerente para o português atual. Afinal, Duarte (1996), a partir da análise de peças de teatro ao longo das décadas, notou que existe um fenômeno de simplificação dos paradigmas flexionais em nossa língua, fato observado pelo número de sujeitos realizados ter aumentado significativamente em detrimento dos nulos. Conforme esses dados, a autora buscou uma razão para esse aumento e chegou à conclusão de que ele se dá pela popularização do uso de “você” e de “a gente”, que flexionam os verbos de maneira idêntica à terceira pessoa do singular (ele), como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 01 – Simplificação dos paradigmas flexionais

Pessoa	Núm.	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
1 ^a	sing.	cant-o	cant-o	canta-o
2 ^a direta	sing.	canta-s	-	-
2 ^a indireta	sing.	canta-0	canta-0	canta-0
3 ^a	sing.	canta-0	canta-0	canta-0
1 ^a	plur.	canta-mos	canta-mos	canta-0
2 ^a direta	plur.	canta-is	-	-
2 ^a indireta	plur.	canta-m	canta-m	canta-m
3 ^a	plur.	canta-m	canta-m	canta-m

Fonte: Duarte (1996, p. 109).

Nesse sentido, quando o livro caracteriza o *sujeito desinencial* como uma relação intrínseca entre a desinência verbal e os pronomes, é possível perceber que existe uma pressuposição normativa de que os verbos são conjugados segundo as pessoas *eu, tu, ele, nós, vós, eles*. Portanto, não seria necessário anunciar o sujeito, visto que ele ficaria evidente na desinência verbal. Atualmente, utilizamos as pessoas: *eu, tu/você, ele, nós/a gente, vocês, eles*, o que muda essencialmente essa definição, visto que *você, ele e a gente* conjugam os verbos da mesma maneira, sendo impossível, partindo unicamente de suas desinências verbais (*a gente/ele/você canta*), apontar qual pessoa está conjugando determinado verbo.

Portanto, a definição trazida pelo livro é inadequada e incompleta para o ensino de sujeito nulo, uma vez que desconsidera o funcionamento real da língua. Esse

funcionamento indica que só se diferencia uma pessoa a partir da desinência verbal se ela for de 1ª pessoa do singular (eu) ou de 1ª pessoa do plural (nós) e essa diferenciação é majoritariamente reservada à escrita. Nenhum desses elementos é abordado na unidade analisada, o que deixa lacunas na aprendizagem. Essa questão será analisada a partir das Figuras 04 a 07 a seguir, em que estão os exercícios de aplicação trazidos na unidade:

Figura 04 – 1º exercício de aplicação

2 Leia esta notícia.

Casal é resgatado pela Marinha americana de ilha deserta no Pacífico

Linus e Sabina Jack escreveram um pedido de socorro na areia da ilha de Fayu, na Micronésia

ILHA FAYU, MICRONÉSIA. Parece roteiro de cinema, mas é verdade. Um casal foi resgatado de uma ilha deserta no Pacífico depois que seu pedido de socorro foi avistado por um avião da Marinha dos Estados Unidos. As fotos com o pedido de SOS desenhado na areia da ilha de Fayu, na Micronésia, foram divulgadas neste sábado pela conta do Twitter @USNavy, embora o resgate tenha acontecido no último dia 25.

Linus e Sabina Jack, ambos de 50 anos, ficaram desaparecidos por uma semana. O casal saiu da ilha de Weno no dia 17 de agosto sem o equipamento de emergência e esperava chegar à ilha de Tamatam no dia seguinte. Como não chegaram, foi iniciada uma busca, que contou com 14 barcos e dois aviões que rastream 30 mil km². O sinal de SOS foi visto por um avião da Marinha americana, que acionou a guarda costeira para o salvamento de Linus e Sabina. [...]

Casal é resgatado pela Marinha americana de ilha deserta no Pacífico. *O Globo*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/casal-resgatado-pela-marinha-americana-de-ilha-deserta-no-pacifico-20005929>>. Publicado em: 28 ago. 2016. Acesso em: 10 maio 2018.

de estragar o peixe e, sem entender o gosto humano, sente-se ofendido.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 252).

Figura 05 – Questões do 1º exercício

2a. Sugere que os fatos são quase inacreditáveis, estão distantes do que costuma acontecer cotidianamente.

- Ao afirmar que a situação vivida pelo casal “parece roteiro de cinema”, o produtor da notícia inclui, no relato dos fatos, uma observação pessoal. O que ele sugere quando faz essa comparação?
- Que palavras são usadas, no título e na linha fina, para designar as pessoas que foram salvas? *Casal; Linus e Sabina Jack.*
- Nem sempre o sujeito pratica uma ação. Observe as orações do título e da linha fina: em qual delas o sujeito sofre a ação?
- Anote mais dois exemplos do texto em que o sujeito sofre a ação e sublinhe a locução verbal que expressa tal ação.
- Em algumas orações com sujeito que sofre a ação, informa-se quem a praticou. Transcreva dois exemplos desses praticantes.

Além de simples, composto ou desinencial, o sujeito determinado pode ser classificado como **sujeito agente**, quando realiza a ação expressa pelo verbo (*O casal escreveu o pedido de socorro*), ou **sujeito paciente**, quando sofre o processo expresso pelo verbo (*O pedido de socorro foi escrito pelo casal*).

Quando há um termo responsável pela ação em uma oração com sujeito paciente, esse termo é chamado de **agente da passiva**: *O casal foi resgatado por marinheiros.*

- 3** Leia uma tirinha do quadrinista roraimense Armando Vitor.

2c. Na oração do título, o casal sofre a ação de ser resgatado.

Lembra?

Linha fina é a frase que vem logo depois do título; é uma espécie de subtítulo.

2d. “Um casal foi resgatado”; “seu pedido de socorro foi avistado”; “As fotos com o pedido de SOS desenhado na areia da ilha de Fayu, na Micronésia, foram divulgadas”; “foi iniciada uma busca”; “o sinal de SOS foi visto”

2e. Exemplos: “pela Marinha americana”; “por um avião da Marinha dos Estados Unidos”; “pela conta do Twitter @USNavy”; “por um avião da Marinha americana”.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 253)

O Exercício 2 (Figuras 04 e 05) inicia com uma pergunta de interpretação: “a) Ao afirmar que a situação vivida pelo casal ‘parece roteiro de cinema’, o produtor da notícia, inclui, no relato dos fatos, uma observação pessoal. O que ele sugere quando faz essa comparação?”. Esse tipo de abordagem costuma ser produtiva no ensino de LP, já que trabalha os efeitos de sentido de um texto. Dessa forma, o aluno precisa de uma competência crítica de leitura para interpretar o que está lendo a fim de compreender o que foi pedido. O subitem (b), então, instrui o aluno a identificar as palavras usadas no título e na linha fina da reportagem, o que ajuda no processo de internalização do gênero textual jornalístico.

Já os subitens (c), (d) e (e) têm como objetivo fazer com que o aluno aponte qual sujeito gramatical pratica e sofre a ação sem que indique, primeiramente, o verbo da oração: “Nem sempre o sujeito pratica uma ação. Observe as orações do título e da linha fina: em qual delas o sujeito sofre a ação?”. O aluno precisa entender, primeiramente, a noção de sintagma e de hierarquia dos elementos gramaticais a partir do verbo e não a partir de outros elementos. Para isso, é fundamental que ele compreenda que a identificação do sujeito depende da compreensão do sentido do verbo e da sua estrutura argumental (Simioni, 2022). Portanto, seria mais adequado reformular o enunciado e colocar como primeiro passo a identificação do verbo da oração para, depois, pedir para o aluno identificar o sujeito da frase e, por fim, diferenciar quem sofre a ação e quem a pratica. Uma noção parecida pode ser observada no Exercício 3:

Figura 06 – Exercício 3

3 Leia uma tirinha do quadrinista roraimense Armando Vitor.

USNavy; “por um avião da Marinha americana”.

Turma da Jurema **Armando Vitor**

setembro 11, 2016

a) No primeiro quadrinho, Jurema conta o motivo de sua animação. Qual é?

b) Como a sequência da tirinha desconstrói a declaração inicial?

c) Com base nas duas respostas, conclua: o que provoca o humor da tira? *A quebra de expectativa.*

d) Qual é o sujeito da locução verbal *vai começar*, do primeiro quadrinho? *O sujeito é “as Olimpíadas”.*

e) Explique por que a concordância entre essa locução verbal e seu sujeito não está adequada à norma-padrão.

f) O equívoco indicado no item **e** é admitido no contexto da tira, que é informal. E em uma situação de fala formal, esse tipo de desvio é aceitável? Explique. *Não. Em uma situação de fala formal, espera-se um uso mais cuidadoso e monitorado da língua.*

3a. O início das Olimpíadas em breve, já que Jurema gosta muito de esportes.

3b. Embora queira aumentar o volume da TV, Jurema fica com preguiça de se levantar para pegar o controle remoto, o que sugere que ela é sedentária, e não esportista, como havia afirmado.

3e. O sujeito está no plural (as Olimpíadas), e a locução verbal deveria concordar com ele (vão começar).

252

Fonte: Ormundo e Siniscalchi. (2018, p. 253)

Nesse exercício, os subitens (a), (b) e (c) são importantes para a interpretação da tirinha, uma vez que se espera do aluno a capacidade de articular os acontecimentos narrados com seus efeitos de sentido, que podem, ou não, causar humor. Além disso, há uma preocupação com o uso do texto, visto que ele é colocado como um elemento que deverá ser lido e interpretado pelo aluno. No que diz respeito ao ensino de gramática, é possível observar algumas inconsistências nas questões propostas.

Apesar de o subitem (d) requerer que o aluno faça uma classificação do sujeito gramatical — o que é adequado, já que esse aspecto é trabalhado em seguida pelos outros tópicos do exercício —, seria mais produtivo iniciar a questão pedindo ao aluno que identificasse o verbo da oração. O sujeito, além de ser o elemento principal da oração, só pode ser identificado a partir de sua grade argumental (Simioni, 2022). Já o subitem (e) requer que o aluno identifique o motivo pelo qual a frase não apresenta concordância entre a locução verbal e o sujeito conforme a norma-padrão.

Em (f), percebemos que a pergunta analisada não leva em consideração a proximidade da tirinha com a oralidade, nem possíveis intenções do autor; por exemplo, em causar verossimilhança por meio do uso de frases da língua corrente, ou que esse tipo de expressão faça parte de uma variante linguística. O enunciado afirma que “Já vai começar as Olimpíadas” é um *equivoco*.

No entanto, desde a consolidação da linguística enquanto ciência, é preciso pensar em *adequação e inadequação* linguística, visto que “assim como um químico não diz que uma reação é certa ou errada [...], um linguista não condena certas maneiras de falar [...], mas procura descrever e explicar as construções, as formas” (Fiorin, 2018, p. 37). Estudos linguísticos têm ido à contramão da ideia de “pureza” e de que uma variedade é melhor do que outra, cunhando, de maneira consistente, o argumento de que “todas as manifestações linguísticas constituem fatos da língua” (Foltran; Knöple; Carreira, 2017, p. 31).

Além disso, o exercício estabelece contexto “formal” e “informal” de maneira extremamente abstrata. Faraco (2008) aponta que existem diferenças teóricas e de definição entre fala formal e informal, escrita formal e informal, fala/escrita culta, estilo, variação social e estilística. No entanto, nenhuma dessas distinções é mencionada no enunciado, o que passa a impressão de que qualquer contexto formal impediria o uso da frase “Já vai começar as Olimpíadas”, o que não é, necessariamente, verdade. Isso reforça a dicotomia entre o “culto” e o “popular”, como se, na prática, não fosse possível observar aproximações entre eles, como na utilização recorrente de períodos iniciados por pronomes átonos, como em “Te amo” ou “Me espera” (Faraco, 2008).

Perde-se também a oportunidade de fazer o aluno refletir acerca das inversões *verbo-sujeito* no português brasileiro e de que maneira isso impacta no sentido e na concordância verbal (Hochsprung; Quarezemin, 2021). Isso ocorre porque dizer “Já vai começar as Olimpíadas” não é a mesma coisa que dizer “As Olimpíadas já vai começar”. Nesse caso, seria possível elaborar um exercício que fizesse o aluno perceber que, de modo geral, não há concordância verbal quando os sujeitos estão pospostos, como nas frases: *pela manhã, veio as cargas; chegou hoje de manhã os arquivos*.

Sujeito nulo também poderia ser trabalhado por meio da própria tira trazida pelo exercício, como em: “*Amo muito esporte! Sou muito esportiva*” e “*Só preciso pegar esse controle para aumentar o volume*”. Isso seria possível por meio da identificação de efeitos de sentido: é diferente dizer *Eu amo muito esporte! Eu sou muito esportiva* e *Eu só preciso pegar esse controle?* É importante explicar a desinência verbal como não sendo o que define os pronomes do caso reto (Duarte, 1996). Por exemplo, é possível optar pelo uso ou não do pronome pessoal na primeira pessoa do singular e plural (*eu* e *nós*), um fenômeno geralmente observado na escrita. No entanto, em outras formas verbais, como na segunda pessoa do singular (*você*) e na segunda pessoa do plural (*vocês*), isso não é possível, já que a desinência verbal não indica, necessariamente, a

pessoa do verbo. Por exemplo, nas frases a) A gente canta muito bem; b) Ele canta muito bem; c) Você canta muito bem, a desinência verbal não indica a pessoa gramatical.

O que se pode depreender deste exercício é que existem boas intenções na hora de se aplicar os conteúdos apresentados. No entanto, a falta de explicações mais concretas – como definições mais adequadas e completas de sujeito e de sujeito nulo e exemplos que não fossem exclusivamente normativos – gera lacunas na aprendizagem. Observemos agora o Exercício 4 na Figura 07.

Figura 07 – Exercício 4

Este é um girino de perereca da espécie *Frankixalus jerdonii*. Durante um século, se acreditou que esses animais haviam desaparecido da natureza. Mas, em uma noite de 2007, uma equipe de pesquisadores indianos estavam na floresta pesquisando sobre outros anfíbios quando teriam ouvido uma “verdadeira orquestra” vinda do topo das árvores. Eles iniciaram uma investigação e descobriram que o animal, além de não ter desaparecido, faz parte de um novo gênero de pererecas, o *Frankixalus*. Os resultados do estudo foram publicados [...] na revista científica *Plos One*.



Bichos que foram notícia. UOL notícias. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/album/2016/01/04/bichos-que-foram-noticia.htm?abrefoto=19%23fotoNav=13#fotoNav=30>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

- a) Por que as pererecas da espécie citada no texto tornaram-se assunto de uma notícia?
- b) De acordo com a notícia, havia muitas pererecas da espécie *Frankixalus* na floresta onde estavam os pesquisadores indianos. Como esse fato foi indicado no texto?
- c) Qual é o sujeito da oração “Mas, em uma noite de 2007, uma equipe de pesquisadores indianos estavam na floresta”? Classifique-o e indique seu núcleo.
- d) Segundo a norma-padrão, o verbo deve concordar com o núcleo do sujeito determinado. Que equívoco pode ser observado na oração indicada no item anterior? O que, provavelmente, causou esse equívoco?
- e) Reescreva a mesma oração três vezes, trocando o sujeito por:
- I. vários pesquisadores;
 - II. um grupo de pesquisadores;
 - III. cerca de dez pesquisadores;
 - IV. a maioria dos pesquisadores.
- Se precisar, consulte o quadro no final da questão 5.

4a. Porque se acreditava que elas estavam extintas da natureza, até uma equipe de pesquisadores indianos descobrir que isso não era verdade.

4b. O texto menciona uma “verdadeira orquestra” ouvida pelos pesquisadores, o que sugere uma quantidade grande desses animais.

4c. Uma equipe de pesquisadores indianos: sujeito simples; núcleo: equipe.

4d. O verbo está no plural, portanto não concorda com o núcleo do sujeito: equipe. É possível indicar dois motivos para o equívoco: a concordância teria sido feita com a expressão no plural que acompanha o núcleo, *pesquisadores indianos*, ou com a ideia de que *equipe* é uma palavra que sugere várias pessoas.

4e. Mas, em uma noite de 2007, vários pesquisadores estavam na floresta; [...] um grupo de pesquisadores estava na floresta; [...] cerca de dez pesquisadores estavam na floresta; a maioria dos pesquisadores estava/estavam na floresta.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 254)

No Exercício 04 (Figura 07), as questões foram elaboradas a partir de uma notícia. Os subitens (a) e (b) dizem respeito à interpretação do texto e são adequados a esse objetivo. Já os subitens (c) e (d) se limitam à classificação dos sintagmas e à pressuposição de que existe um equívoco na frase destacada: “Uma equipe de

pesquisadores indianos estavam na floresta”. Não é próprio da GD definir o que é “certo” ou “errado” na língua (Franchi, 2006 *apud* Foltran; Knöple; Carrera, 2017). Nesse sentido, é necessário reformular a pergunta. Seria possível, nesse caso, utilizar o gênero textual da notícia como uma forma de dizer que a frase não estaria adequada ao contexto, que exige uma escrita em norma culta. Dessa forma, a classificação do sujeito deveria vir a partir da noção de concordância e não antes dela.

Por fim, no subitem (e), a atividade de reescrita pode ser eficiente para reforçar a concordância entre sujeito e verbo. Porém, não leva o aluno a questionar o porquê de o enunciado ter sido escrito como “Uma equipe de pesquisadores indianos estavam na floresta” e não *Uma de pesquisadores indianos estava na floresta*. É preciso fazer com que o aluno perceba que a proximidade do verbo “estavam” com o complemento nominal “de pesquisadores indianos” provoca a falta de concordância. Por conta disso, seria melhor reformular as perguntas, transformando-as em uma investigação científica, considerando que o método científico permite a explicitação de um conhecimento dominado tacitamente e essa abordagem visa facilitar a compreensão da língua materna (Foltran; Knöple; Carrera, 2017).

I) Considere a frase “Uma equipe de pesquisadores indianos estavam na floresta” para responder às seguintes questões:

- a) Identifique o verbo da oração.
- b) Em qual forma (pessoa e número) ele está escrito?
- c) Você deve ter observado que o verbo está no plural: “Uma equipe de pesquisadores indianos estavam na floresta”. Você já aprendeu que, em orações declarativas de textos que seguem a norma-padrão, o verbo concorda com o sujeito. No caso apresentado acima, é possível dizer que o sujeito está no plural? Por quê?
- d) Com base nos dados que você coletou, responda:
A frase está adequada ou inadequada para o contexto em que foi escrita?

e) Crie uma hipótese do porquê a concordância foi feita no plural e não no singular.

Fonte: feito pelas próprias autoras com base no exercício supracitado

O exercício acima parte do pressuposto de que o aluno precisa acessar seus próprios conhecimentos gramaticais para entender o porquê da classificação. O *passo-a-passo* permite ao aluno observar de que maneira é possível concluir que a concordância não está adequada no enunciado. Isso se dá a partir da identificação do verbo e desemboca na criação de uma hipótese que não precisa necessariamente ser a correta, mas sim ser pertinente ao fenômeno observado, visto que “a ciência não é um corpo de conhecimento e resultados; é o método de obter esses conhecimentos e resultado” (Perini, 2016 *apud* Foltran; Knöple; Carrera, 2017, p. 20), o que nos impede de cair no purismo da gramática normativa.

4. EXERCÍCIO EM FORMA DE PROJETO DE PESQUISA

A análise anterior sugere uma reformulação das definições e dos exercícios de aplicação no ensino de gramática se quisermos estudar a língua de forma a incentivar os sujeitos a se reconhecerem como capazes de fazer reflexão linguística. Nesse sentido, propomos um exercício no formato de projeto de pesquisa. O intuito é que o aluno use

os conceitos aprendidos como ferramenta de investigação científica, o que, como defendido anteriormente, é uma maneira de promover uma “formação científica inicial” (Foltran; Knöple; Carrera, 2017, p. 35).

A escolha do tema “brincadeiras” foi pensada sob dois prismas. O primeiro diz respeito à pesquisa, visto que, ao fazermos um relato de experiências pessoais, tendemos a fazer mais uso da 1ª pessoa. O segundo refere-se ao caráter generalista do tema, cujo intuito é abarcar a maioria dos adultos que fazem parte do círculo social do aluno.

I) Em grupos de até 4 pessoas, faça uma entrevista com algum adulto sobre quais eram as brincadeiras dele, quando criança. O grupo pode seguir o roteiro a seguir ou elaborar questões próprias. É importante que as respostas sejam transcritas exatamente como foram ditas.

a) Qual o seu nome?

b) Qual a sua idade?

c) Quando você era criança, quais as brincadeiras mais comuns entre você e seus amigos?

d) Qual ou quais dela(s) era(m) sua(s) favorita(s)?

e) Você acha que as brincadeiras de hoje em dia são muito diferentes da sua época?

II) A partir do material coletado, indique os sujeitos nulos e realizados de 1ª pessoa do singular (eu) e conte-os.

III) Com base nessa contagem, responda:

a) O falante usou mais sujeitos nulos ou realizados de 1ª pessoa do singular?

b) Crie uma hipótese do porquê isso acontece.

Obs.: Os dados deverão ser apresentados para a turma em forma de seminário.

Fonte: feito pelas próprias autoras com base no artigo de Foltran, Knöple e Carrera (2017)

No exercício sugerido acima, o principal objetivo é a investigação científica. Um grupo de quatro alunos deve realizar uma entrevista com algum adulto a fim de coletar dados para a produção de uma hipótese. O roteiro pode variar, pois o conteúdo pessoal de cada relato não é o principal ponto do exercício, ainda que seja muito importante que as respostas sejam lidas e comentadas em sala de aula. Após a coleta desse *corpus*, os

alunos deverão, em grupo, discuti-lo. Primeiramente, transcreverão a entrevista para, depois, identificar os sujeitos nulos e realizados de 1ª pessoa do singular (eu). Para isso, eles deverão saber qual a definição dessa classe gramatical. Após a identificação, os alunos deverão fazer uma contagem de ocorrências e uma comparação entre elas. Por fim, eles devem discutir hipóteses acerca do número de ocorrências de cada tópico: por que o sujeito nulo ou realizado tem mais ocorrências?

O objetivo do exercício não é que os alunos cheguem a uma resposta única e definitiva, mas que usem conceitos da gramática descritiva para investigar os fenômenos linguísticos e para que acessem suas próprias competências gramaticais para responder às perguntas propostas (Foltran; Knöple; Carrera, 2017). Além disso, o exercício busca promover a reflexão e o desenvolvimento da capacidade de análise linguística dos alunos, levando-os a compreender melhor sua própria língua materna (ibid.).

5. CONCLUSÃO

Buscamos apresentar neste trabalho aspectos que permeiam o ensino de gramática na escola, assim como algumas limitações da gramática normativa. Percebe-se que o ensino da GN ainda é forte, não só no ambiente escolar, mas também nos materiais didáticos. Ler e escrever são habilidades necessárias para a vida em sociedade e, portanto, devem ser ensinadas de maneira que levem à reflexão e ao pensamento crítico independente, além de ser um meio para um primeiro contato com o método científico.

Ao analisarmos a unidade 8, *Sujeito Determinado*, levamos em conta estudos linguísticos que sugerem novas abordagens para o ensino do sujeito na escola. Tais estudos apontaram para uma prática e reflexão científica sobre a linguagem, a qual estimula o raciocínio lógico-linguístico. Nesse sentido, buscamos também reformular os exercícios de modo que eles levassem os alunos à reconstrução ou desconstrução de

gramáticas. As perguntas norteadoras para a formulação da nossa proposta foram: quais são as regularidades que o aluno tem internalizadas?. Como fazer o aluno acessar sua língua?

Este trabalho analisou apenas uma unidade de um livro. Para um estudo mais robusto acerca da abordagem teórico-metodológica adotada pelos livros didáticos ao tratar da classe gramatical “sujeito”, é necessário que seja realizada uma análise quantitativa e qualitativa com mais LDs e com dados, como ano de publicação, autores e referências, contabilizados. Por fim, a fim de que essas propostas se tornem algo concreto, é preciso tirá-las do papel e testá-las ao tratarmos do ensino de gramática na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

DUARTE, Maria Eugênia. Do pronome nulo ao pronome pleno: as trajetórias do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian. Kato, Mary A (orgs.). *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas, SP: Unicamp, 1996, 1 ed. p. 107-128.

FARACO, C. *Norma Culta Brasileira: Desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIORIN, J. *Linguística? Que é isso?* – 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FOLTRAN, M. J.; KNÖPLE, A.; CARREIRA, M. Gramática como Descoberta. *Revista Diadorim*, v. 19, n. 2, p. 27-47, 2017.

HOCHSPRUNG, V.; QUAREZEMIN, S. Linguística, ciência e escola: a sintaxe do sujeito. *REVEL*, v. 19, n. 37, 2021. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/>. Acesso em: 08/02/2023.

MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino da gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro. In: MARTINS, M. A. (org.). *Gramática e Ensino*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 189-207.

NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. A competência linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à lingüística I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 95-119.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2018.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SIMIONI, Leonor. Ensinar Sujeito Na Escola? Por Quê? Pra Quê. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (orgs.). *Gramática e Aquisição: propostas para o professor da Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, 1. ed. p. 171-203.

Recebido em: 28/06/2023

Aprovado em: 13/08/2023