



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ELIELDER DE OLIVEIRA LIMA

**O TRABALHO COM A INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE
DISCURSIVO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: A PERSPECTIVA FUNCIONAL NA PRÁTICA
DIDÁTICA**

FORTALEZA -CEARÁ

2015

ELIELDER DE OLIVEIRA LIMA

O TRABALHO COM A INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE DISCURSIVO NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A
PERSPECTIVA FUNCIONAL NA PRÁTICA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Cruz de
Menezes

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Elielder de Oliveira.

O trabalho com a indeterminação do referente discursivo nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental: a perspectiva funcional na prática didática [recurso eletrônico] / Elielder de Oliveira Lima. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 112 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientação: Prof.^a Dra. Léia Cruz de Menezes.

1. Indeterminação do sujeito. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Funcionalismo. I. Título.

ELIELDER DE OLIVEIRA LIMA

O TRABALHO COM A INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE DISCURSIVO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A PERSPECTIVA FUNCIONAL NA PRÁTICA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

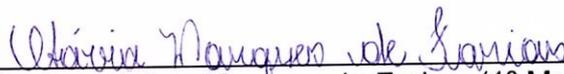
Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

Aprovada em: 31 / 08 / 2015.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes (Orientadora)
UNILAB/UECE



Profa. Dra. Otávia Marques de Farias (1º Membro)
UNILAB



Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira (2º Membro)
UFC

Aos meus pais,
que nunca me permitiram ser um “sujeito
indeterminado”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela preciosidade da vida e todas as formas de sustento que me tem dado nos momentos de provação.

Aos meus pais, cuja a vida abnegada me inundaram de carinho e amor. Pela representação de família, sem a qual nada em minha trajetória de vida teria sido possível. Obrigado por terem sido incondicionalmente meus maiores fãs.

Ao meu irmão, Édypu, e ao meu filho do coração, João Guilherme, para quem espero ser sempre referência de ser humano responsável e ético.

À minha orientadora, Professora Léia, cuja sensibilidade e firmeza me conduziu de forma muito segura nos caminhos da pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras da UECE por terem questionado as minhas certezas.

Ao amigo Maurício Nobre pelas portas que sempre me abriu e pela amizade construída no respeito mútuo e na admiração.

À Sônia Serafim e à Renata Falcão pela amizade sincera e afetuosa ao longo do curso.

Aos colegas do mestrado pelo convívio saudável.

À minha querida amiga Nêres e toda sua família, por terem me abrigado em seu apartamento por longos anos. Agradeço acima de tudo por terem me acolhido no coração.

Aos amigos e ex-colegas de trabalho da terra dos monólitos e da CREDE 12 (Quixadá): Days, Léia, Eudésia, Francimary, Eliane, Daniel, Alissandra, Berluza e Aurevanda, por terem facilitado as minhas ausências do trabalho de modo a permitir que eu cursasse as disciplinas do mestrado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram nessa caminhada.

RESUMO

A indeterminação da função sintática do sujeito tem sido definida na Gramática Tradicional (GT) de maneira bastante simplificada e algumas vezes equivocada, o que provoca dúvidas e falta de compreensão até mesmo entre os professores. Diante disso, nosso trabalho faz um mapeamento das concepções da função sintática de sujeito e de seus modos de indeterminação presentes na tradição antes e após a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Mapeamos, ainda, a abordagem desses dois conceitos em Livros Didáticos (LD) adotados no ensino fundamental II de modo a verificar se as atividades de análise linguística sobre as estratégias de indeterminação do sujeito correlacionavam a descrição linguística aos usos efetivos da língua portuguesa em situações sociocomunicativas reais. Com base no aparato teórico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), adotamos neste trabalho perspectiva de indeterminação como um conceito semântico e pragmático que envolve a noção da falta de referência. Assim, a indeterminação foi compreendida como um processo notadamente pragmático, que possui diferentes formas de codificação morfossintáticas. Por essa perspectiva identificamos, através da aplicação de um questionário, como os professores da rede pública de ensino de Morada Nova compreendem e lidam com a indeterminação do sujeito em sua prática pedagógica e propomos uma reflexão para o ensino com base na teoria funcionalista. Constatamos que muitos docentes repetem conceitos postos na Gramática Tradicional e reproduzidos em livros didáticos sobre a função sintática “sujeito” e suas formas de indeterminação de maneira praticamente automática, desvinculada de qualquer uso efetivo da língua portuguesa.

Palavras-chave: Indeterminação do sujeito. Ensino de língua portuguesa. Funcionalismo.

ABSTRACT

The indeterminacy of the syntactic function of the Subject has been defined in traditional grammar (GT) in a very simplified way and sometimes mistaken, thus causing doubts and lack of understanding even among teachers. Therefore, this paper maps the conceptions of the syntactic function of the Subject and its modes of indeterminacy present in the tradition before and after the publication of the Brazilian Grammatical Nomenclature (NGB). It was also mapped the approach of these two concepts in textbooks (LD) adopted in elementary school in order to verify if the activities of linguistic analysis on the indeterminacy strategies of the Subject correlate the linguistic description with the effective use of the Portuguese language in real socio-communicative situations. Based on the theoretical apparatus of Functional Discourse Grammar (Hengeveld and Mackenzie, 2008), we adopted in this paper the perspective of indeterminacy as a semantic concept that involves the notion of the lack of reference. Thus, the indeterminacy was understood as a notably pragmatic process which has different forms of morphosyntactic encoding. From this perspective we identified through the application of a questionnaire, how the public educational school teachers of Morada Nova understand and deal with the indeterminacy of the Subject in their teaching practice and we propose a reflection for the teaching based on the Functionalist Theory. We verified that many teachers repeat the concepts brought in the Traditional Grammar and reproduced in textbooks on the syntactic function of the Subject and its forms of indeterminacy in a practically automatic way, unlinked of any effective use of the Portuguese language.

KEYWORDS: Indeterminacy of the Subject. Portuguese language teaching. Functionalism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O SUJEITO E SUAS POSSIBILIDADES MORFOSSINTÁTICAS DE INDETERMINAÇÃO SEGUNDO A GRAMÁTICA TRADICIONAL	15
2.1	A CONCEPÇÃO DE SUJEITO EM GRAMÁTICAS TRADICIONAIS	15
2.1.1	Abordagem tradicional anteriores à NGB	15
2.1.2	Abordagem tradicional posteriores à NGB	17
2.1.3	Abordagem mista – tradição gramatical e linguística em diálogo	19
2.1.4	Abordagem estruturalista	19
2.2	AS ESTRATÉGIAS SINTÁTICAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO SEGUNDO A COMPREENSÃO DA TRADIÇÃO GRAMATICAL	23
2.2.1	A abordagem da indeterminação antes da NGB	23
2.2.2	A abordagem da indeterminação posterior à NGB	25
2.3	REFINANDO A COMPREENSÃO SOBRE A INDETERMINAÇÃO ...	29
2.3.1	A indeterminação e a determinação	29
2.3.2	A indeterminação e a indefinição	31
2.3.3	A indeterminação e a passivação com se	34
3	A CONCEPÇÃO DE SUJEITO E AS ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO SEGUNDO OS LIVROS DIDÁTICOS	39
3.1	HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	39
3.1.1	Livro didático de Português: objeto de investigação acadêmica	44
3.2	A CONCEPÇÃO DE SUJEITO NOS LDP	46
3.3	O SUJEITO INDETERMINADO NOS LDP	51
3.3.1	Livro 1: Português Linguagens	51
3.3.2	Livro 2: Projeto Teláris – Português	54
3.3.3	Livro 3: Jornadas.port – Língua Portuguesa	57
3.4	REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS NOS	

	LIVROS DIDÁTICOS	60
4	A CONCEPÇÃO DE SUJEITO NA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL	62
4.1	A GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL – POSTULADOS TEÓRICOS.....	62
4.2	A CONCEPÇÃO DE SUJEITO GRAMATICAL NA GDF	69
4.3	PERSPECTIVA DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO ASSUMIDA NESTE TRABALHO CONFORME OS POSTULADOS DA GDF	74
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO DIDÁTICO COM A INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE DISCURSIVO: METODOLOGIA DE TRABALHO	77
5.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	77
5.2	ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS (1ª ETAPA)....	78
5.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA (2ª ETAPA)	80
5.4	A OFICINA: LEITURA CRÍTICA E PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE (3ª ETAPA)	84
6	RESULTADO DO TRABALHO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	86
6.1	O SUJEITO SOB A PERSPECTIVA DOS INFORMANTES	86
6.2	A INDETERMINAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS INFORMANTES	90
6.3	OFICINA COM OS PROFESSORES E UMA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE COM A INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE	96
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

O trabalho realizado com os conhecimentos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa ainda é motivo de muitos questionamentos e debates por ainda não se ter conseguido desenvolver uma didática em que a reflexão sobre os fenômenos linguísticos encontre-se integrada ao funcionamento efetivo da língua. O ensino gramatical dentro das escolas brasileiras, mesmo quando toma o texto/discurso como base, acaba, muitas vezes, por assumir uma feição prescritiva, centrada na nomenclatura das formas da língua, conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira (na sequência, NGB).

Este cenário, inevitavelmente, conduz o professor a pensar e repensar constantemente a abordagem dos conhecimentos linguísticos nas aulas de língua portuguesa. Se, por um lado, os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998) apontam que o ensino de Língua Portuguesa tem por objetivo conduzir os alunos a adequar os recursos expressivos à variedade da língua e ao estilo visando atender às peculiaridades das diferentes situações comunicativas; por outro lado, a efetivação desse objetivo acaba, muitas vezes, perdendo-se no processo de transposição didática, seja pela inabilidade do professor, decorrente de uma lacuna ou em sua formação inicial ou em sua formação continuada, seja pela abordagem equivocada dos conhecimentos linguísticos nos Livros Didáticos (doravante, LD), que não evidenciam estar em conformidade com os documentos orientadores ao meramente reproduzirem a Nomenclatura Gramatical Brasileira no tratamento dos conhecimentos linguísticos.

Essa ênfase em um ensino sobre a língua, em detrimento de um trabalho sobre as formas de uso dessa língua, gera uma estranha dissociação entre os conhecimentos linguísticos e as atividades de leitura, escrita e oralidade. As dificuldades, nesses dois setores, dos alunos das escolas públicas¹ são frequentemente publicizadas mediante a divulgação dos resultados de exames externos. Entendemos que essas dificuldades se relacionam de maneira direta com

¹ A restrição deste trabalho ao universo das escolas públicas se dá por duas razões. A primeira por ser *locus* de atuação do professor-pesquisador, visto que, além dos dados específicos da escola onde leciona, há avaliações externas que viabilizam o diagnóstico do desempenho dos alunos, cujos resultados são disponibilizados. A segunda por serem as referências ao desempenho dos alunos das instituições privadas um dado informal, sem bases claras para a investigação.

a não correlação entre o trabalho com os conhecimentos linguísticos e o trabalho com a leitura, com a escrita e com a oralidade.

Este cenário é indutor da necessidade de se repensar o ensino de língua portuguesa em todas as suas dimensões. Se os estudos em torno da leitura, do texto e do discurso já indicam um caminho a ser trilhado e que já tem conduzido o trabalho docente, as pesquisas voltadas para a exploração do aspecto gramatical, sob a alcunha de “conhecimentos linguísticos” ou “análise linguística”, ainda não conseguiram conduzir o professor a se desprender da perspectiva dos moldes prontos da Gramática Tradicional. As pesquisas em Linguística Aplicada apontam que a aprendizagem da dimensão gramatical pelo aluno deve se dar por intermédio de textos reais e concretos, o que proporciona ao aprendiz uma reflexão sobre o uso efetivo da língua.

Bem sabemos que o falante nativo da língua portuguesa – perfil de nosso aluno – é usuário proficiente dessa língua. Ele domina um conjunto de conhecimentos linguísticos e os utiliza concretamente em diversas situações sociocomunicativas. Nessa perspectiva, a escola, especificamente a sala de aula, apresenta-se como o *locus* ideal para que seja sistematizado e ampliado o conjunto de conhecimentos que o aprendiz já possui. No entanto, tanto para a sistematização, e especialmente para ampliação, desse repertório é preciso que sejam colocados à disposição dos alunos recursos, mecanismos e estratégias que lhes possibilitem aperfeiçoar o seu desempenho linguístico, numa perspectiva de soma ao que eles já conhecem, não de subtração/substituição.

É neste contexto que se encontra o nosso estudo, quando busca viabilizar uma reflexão acerca do modo como a Gramática Tradicional (na sequência, GT) aborda os fenômenos linguísticos, com recorte para a abordagem da indeterminação do sujeito. Esse fenômeno tem sido apresentado pelos Gramáticos como de natureza semântica, pois é admitida a ideia de existência de um sujeito indeterminado que não se encontra expresso no âmbito da oração nas duas formas de indeterminação prevista pela tradição: verbo na terceira pessoa do plural sem antecedente que o justifique; e verbo intransitivo ou transitivo indireto, na terceira pessoa do singular, acompanhados do clítico “se”.

A motivação para o trabalho com a indeterminação do sujeito nasce a partir da percepção das inconsistências conceituais e das interpretações equivocadas em torno do fenômeno, como é o caso da compreensão da partícula

“se” como apassivadora em construções em que o clítico acompanha verbos transitivos diretos (“Faz-se unhas” ou “Fazem-se unhas”); ou ainda na situação em que havia necessidade de fornecer uma explicação lógica ao aluno: que nas construções com verbos nas primeira e segunda pessoas sem o antecedente, o sujeito é identificado pela desinência verbal; e nas construções com verbos na terceira pessoa do plural, esse mesmo critério indica um sujeito que não é possível ser determinado. Portanto, a centralidade de nossa motivação estava na dificuldade em aliar a teoria tradicional de classificação do chamado ‘sujeito indeterminado’ à nossa prática de ensino de língua, bem como a necessidade da pesquisa na universidade voltada para a reflexão de práticas escolares.

Em nossa abordagem, a indeterminação será tratada como um fenômeno semântico-pragmático-discursivo que se manifesta na sintaxe dos enunciados, e consideramos como caso de sujeito indeterminado quando não há possibilidade de identificação do seu referente no contexto em que ele se insere. Portanto, o que a GT chama de sujeito indeterminado estaremos chamando de *indeterminação de referência*, que se manifesta através de *construção indeterminadora* ou de *sujeito indeterminador* (TEIXEIRA, 2014). A nossa abordagem estará ancorada nos estudos linguísticos que consideram os fatores interacionais e semânticos em sua análise, dessa forma, entendemos que as teorias funcionalistas serão a base para a proposta, já que centram sua análise nas expressões linguísticas, considerando os contextos de uso e os propósitos para os quais foram utilizadas.

A perspectiva da teoria funcionalista possibilita observar como o falante utiliza a língua para organizar seu discurso de maneira coerente. O paradigma funcional atende ao nosso interesse nos efeitos comunicativos da indeterminação, porém, é a característica distintiva da Gramática Discursivo-Funcional (GDF) que nos permite defender a hipótese de que a noção de “indeterminação do sujeito” dada pela tradição gramatical não é um fenômeno que se resolve na morfossintaxe; muito pelo contrário, ele é um recurso de expressão pragmática do falante, com consequências semânticas e morfossintáticas.

Assumindo essa perspectiva, é preciso esclarecer ao leitor que nosso trabalho não tem como finalidade principal promover uma discussão teórica com fim em si mesma, mas fazer uso dessa teoria com a finalidade didática de discutir sua aplicação no ensino de língua portuguesa com professores da rede municipal de ensino. Para isso estabelecemos como objetivos específicos para nossa pesquisa:

1. Identificar o tratamento conferido à abordagem da indeterminação do sujeito na tradição gramatical anterior e posterior à publicação da NGB;
2. Analisar se as atividades de análise linguística das estratégias de indeterminação do sujeito propostas em LD adotadas no ensino fundamental correlacionam a descrição linguística aos usos efetivos da língua portuguesa em situações sociocomunicativas reais;
3. Identificar a concepção de sujeito e suas estratégias de indeterminação assimiladas por professores da rede pública municipal de ensino;
4. Propor uma atividade acerca das estratégias de indeterminação do sujeito que possibilite ao professor fazer uma reflexão sobre o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação.

Para atingirmos esses objetivos organizamos retoricamente este trabalho em seis capítulos. Após o capítulo 1, este introdutório, discutiremos, no Capítulo 2, o conceito do constituinte *sujeito* nas abordagens anteriores e posteriores à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), bem como nas abordagens mistas, que dialogam com os estudos linguísticos. Em seguida, a discussão volta-se para as *estratégias sintáticas de indeterminação do sujeito* também nas abordagens anteriores e posteriores à NGB; assim, buscamos refinar e compreender os seguintes aspectos: determinação, indeterminação, indefinição e apassivação com se.

No capítulo 3, analisamos o modo como três livros didáticos do ensino fundamental II, adotados na Educação Básica, conceituam e trabalham o sujeito e seus modos de indeterminação. Porém, antecede a análise, uma retrospectiva sobre os programas nacionais voltados à distribuição do livro didático, com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa. O leitor encontrará, ainda neste capítulo, estudos que tomam como objeto de investigação o Livro Didático de Português e ponderações acerca de pressupostos funcionalistas para Análise Linguística.

No capítulo 4, apresentamos a concepção do sujeito gramatical a partir da perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional (doravante, GDF), com um breve resumo geral da teoria da GDF, localizando-a dentro do contexto mais amplo da teoria da interação verbal. Seguida a essa apresentação, identificamos o constituinte “sujeito gramatical” na GDF, para, em seguida, apontar a perspectiva de indeterminação que adotamos em nosso trabalho.

No capítulo 5, o leitor encontrará a descrição das etapas e dos procedimentos de pesquisa adotados para a proposição da intervenção junto aos professores da rede pública para o trabalho com as estratégias de indeterminação do sujeito em língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

Por fim, no capítulo 6, discorreremos acerca dos resultados obtidos da análise do questionário aplicado aos professores da rede pública de ensino de Morada Nova – Ce sobre o modo como compreendem e abordam o sujeito e a indeterminação no ensino fundamental. Nesse capítulo apresentamos, também, a oficina realizada com os docentes e apresentamos uma proposição de atividade para o trabalho com as possibilidades sintático-semântico-pragmáticas de indeterminação do referente discursivo.

Nas Considerações Finais, relacionamos o modo como foi possível atingirmos os objetivos que estavam propostos e tecemos algumas reflexões sobre a formação dos professores para um ensino de gramática mais efetivo.

2 O SUJEITO E SUAS POSSIBILIDADES MORFOSSINTÁTICAS DE INDETERMINAÇÃO SEGUNDO A GRAMÁTICA TRADICIONAL

O objetivo deste capítulo é discutir o fenômeno da indeterminação do sujeito. Porém, antes de delimitarmos este fenômeno em específico, faz-se necessário discutir o conceito de “sujeito” na tradição gramatical, para só então discutirmos os modos de sua indeterminação.

2.1 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO EM GRAMÁTICAS TRADICIONAIS

Os critérios de definição do sujeito na tradição gramatical brasileira são variados: ora apela-se para o critério semântico, quando afirmam os gramáticos que o sujeito é *aquele que pratica a ação expressa pelo verbo*; ora apela-se para o critério morfo sintático, quando então afirmam que o sujeito é *a palavra que concorda em número e pessoa com o verbo*; ora para o critério discursivo, quando se diz que o sujeito é *o ser ou coisa de que se fala*. Esses critérios geram problemas de identificação e compreensão da categoria “sujeito”; por exemplo, quando se diz que *pratica a ação expressa pelo verbo*, gera-se a impossibilidade analítica de estruturas cujos verbos não são de ação, assim, qual seria o sujeito de “Joãozinho levou um beliscão da coleguinha de escola”?

Consultemos a limpo algumas de nossas gramáticas a fim de considerarmos o tratamento dado ao “sujeito”. Por questão de ordem didática, faremos essa ponderação seguindo a seguinte linha: compêndios gramaticais anteriores à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), cuja vigência na Educação Básica brasileira teve início em 1959; compêndios que refletem a arquitetura descritiva proposta pelo Projeto da NGB; os que avançam com ponderações pós-NGB, as chamadas gramáticas mistas, pois mantêm diálogo entre a tradição da NGB e a Linguística; e os que assumem a perspectiva iminentemente linguística.

2.1.1 Abordagem Tradicional – anteriores à NGB

Augusto Epiphanyo Dias (1917) aponta que a oração é dividida em duas partes – sujeito e predicado. O sujeito, segundo as palavras do autor, é definido nos seguintes termos: “um substantivo ou vários substantivos coordenados ou um

equivalente do substantivo, a saber: um pronome, um nome numeral, um adjetivo ou particípio substantivado, um infinitivo, uma palavra invariável, uma palavra tomada materialmente, uma oração” (p.13). Para cada uma dessas possibilidades de realização do sujeito, ele apresenta os seguintes exemplos:

- (1) *Pobreza* não é vileza. (substantivo)
- (2) *Quem* arreda o azo, arreda o pecado. (pronome)
- (3) *Três* é um número primo. (numeral)
- (4) Também os *ameaçados* comem pão. (particípio substantivado)
- (5) Pelos maus perdem os *bons*. (adjetivo)
- (6) Tarde dar e negar estão a par. (infinitivo)
- (7) *Mas* é uma conjunção (uma palavra tomada materialmente)
- (8) É pouco crível que *as tradições dos godos admittissem a pena de morte* (Herc.,Op. V, 283) (uma oração)

Dias (1917) não faz um estudo exaustivo do sujeito. Porém, pelos exemplos acima, é possível perceber a existência de semelhança com o que hoje os gramáticos descritivos fazem ao estabelecer a função sintática de acordo com a posição ocupada pelos elementos na oração. Dias (1917) fez uma pormenorização das possibilidades que as classes de palavras tinham de ocupar a função de sujeito.

Eduardo Carlos Pereira (1955), em sua *Gramática Expositiva*, trata da noção de sujeito e predicado como termos essenciais indispensáveis à existência de uma oração. Pereira (1955, p.201) define o sujeito como “o membro da proposição da qual se declara alguma coisa”. Observamos, nesta definição, o critério discursivo. O autor faz referência a dois tipos de sujeito que não são encontrados nas definições de outros autores, trata-se do *sujeito oracional* e do *sujeito fraseológico*. O primeiro é representado por uma oração, com a presença de um verbo predominantemente intransitivo ocupando sintaticamente a função do sujeito (9). Já o sujeito fraseológico, é aquele que é representado por uma sentença nominal de sentido completo (10). O autor não apresenta aos leitores explicações para além dos exemplos (9) e (10).

- (9) *Convém que estudes*. (sujeito oracional)
- (10) *Independência ou morte* foi o brado glorioso do Ipiranga. (sujeito

fraseológico)

Além dos sujeitos fraseológico e oracional, Pereira apresenta mais seis subtipos de sujeito, sem contudo, tecer qualquer explicação ou apresentar situações que os expliquem, são eles: a) expresso ou oculto, b) determinado ou indeterminado, c) simples ou composto, d) complexo ou incompleto, e) agente ou paciente, f) sujeito lógico.

As definições de sujeito de Dias (1917) e Pereira (1955) acima apresentadas são anteriores à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)². No que se refere ao sujeito, o anteprojeto da NGB que fora publicado no Diário Oficial da União de 30 de abril de 1957, apontava, quanto a tipologia do sujeito, que: “devem ser abandonadas as classificações lógico e gramatical, ampliado e inampliado, complexo incompleto, quer para o sujeito, quer para o predicado” (p.42). Nesse mesmo documento, os professores que faziam parte da comissão estabeleceram os subtipos do sujeito – simples, composto, indeterminado e orações sem sujeito. Essa divisão, como veremos, é que influenciou às gramáticas a partir de então e conseqüentemente a produção dos livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa.

Após a NGB, as Gramáticas passaram a definir de um modo ou de outro o sujeito. Ao adotar o critério de natureza semântica, o sujeito é compreendido como aquele que sofre ou exerce a ação verbal. Quando é o de natureza sintática, o sujeito é termo com o qual o verbo concorda em número e pessoa. Já quando o critério é a natureza discursiva, o sujeito é aquele sobre o qual se declara algo. Vejamos como estes conceitos são apresentados nas Gramáticas pós NGB.

2.1.2 Abordagem Tradicional posterior à NGB

Em Cunha & Cintra (2001) e em Cegalla (2007) o sujeito é caracterizado como “o ser sobre o qual se faz uma declaração”. A definição destes autores é embasada no critério discursivo, ou seja, o sujeito é explicado em termos de sua remissão a algo no mundo intra ou extralinguístico. Castilho (2012, p.295), por sua vez, também aponta que “o sujeito é aquele ou aquilo de que se declara algo. Ele é

² É importante aqui destacar que o objetivo da NGB é unificar e sistematizar a nomenclatura.

o ponto de partida da predicação, é o seu tema.”

Embora adotando também a perspectiva discursiva para a definição de sujeito, Sacconi (2010) centraliza a informação no predicado, sendo que, para ele, o sujeito corresponde “ao ser ou aquilo a que se atribui a ideia contida no predicado” (p. 397). Nesta definição, Sacconi (2010) critica as posições de Cunha & Cintra (2001) e Cegalla (2007), porque estes últimos, em suas definições de sujeito, “não levam em consideração as orações interrogativas, imperativas e optativas, além de existirem sujeitos que não são seres, mas estados, qualidades, fatos e fenômenos” (SACCONI, 2010, p.398).

A perspectiva sintática de definição do sujeito é encontrada nas análises de Infante (2001) e Nicola & Infante (2002), quando apontam que o sujeito estabelece concordância com o verbo, sendo a desinência verbal uma das maneiras utilizadas de identificar o sujeito. A esse respeito, Infante (2001, p. 422) aponta que “só faz sentido falar em sujeito quando estamos lidando com orações, ou seja, quando é possível perceber uma relação entre um determinado termo e o verbo de uma oração”. Vejamos o exemplo abaixo:

(11) **Os estudantes participaram** das manifestações contra as corrupções³.

Na defesa de sua posição, o autor argumenta que a forma verbal **participaram** encontra-se na terceira do plural por causa da relação que estabelece com o termo “estudantes”, sendo possível a percepção de que este termo é equivalente ao pronome de terceira pessoa do plural **eles**, e que a forma verbal adequada ao pronome deve estar na terceira do plural, e, se por acaso ocorrer a modificação da flexão do verbo para a terceira do pessoa do singular, conseqüentemente, o termo “os estudantes” também sofrerá flexão de número, passando a ser “o estudante”. Outro argumento apresentado pelo autor é o de que a mudança da pessoa gramatical do verbo não possibilita a manutenção do termo “os estudantes”, o exemplo por ele apresentado é com a forma verbal de primeira pessoa do singular, em que o verbo relaciona-se com pronome “eu”. Vejamos o exemplo:

³ Exemplo de Infante (2001, p.422). Os grifos são do autor.

(12) **Participei** das manifestações contra as corrupções.⁴

2.1.3 Abordagem Mista – tradição gramatical e linguística em diálogo

O critério sintático de definição do sujeito também é adotado por Bechara (2003): “chama-se de sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na verdade, uma explicação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal” (p.409). Para ele, o sujeito se constitui não de uma noção semântica, mas de uma noção gramatical que faz referência a uma realidade designada, com base nas concepções de agente e de paciente.

(13) **Jô Soares** publicou um excelente artigo sobre a seca.

(14) **Um excelente artigo sobre a seca** foi publicado por Jô Soares.

Analisando os exemplos (13) e (14), na perspectiva de Bechara(2003), tem-se que, em (13), **Jô Soares** é a representação do agente e do sujeito da oração. Já em (14) Jô Soares permanece como o agente, porém não mais como o sujeito. Neste último, o sujeito é representado por **um excelente artigo sobre a seca**, constituindo-se, assim, sujeito paciente. Ao tratar da questão da agentividade e passividade, Bechara (2003) buscou reforçar sua posição quanto à necessidade de concordância entre o sujeito e o verbo. Embora seu critério de definição seja sintático, pelo tratamento das questões de agentividade e passividade, Bechara também chega a definir o sujeito, embora não de modo direto, por um critério semântico. Ora o sujeito sofre a ação verbal (14) ora ele pratica a ação expressa no verbo (13).

2.1.4 Abordagem Estruturalista

Perini (1991), ao estudar as possibilidades de análise da sentença,

⁴ Exemplo de Infante (2001, p.422). Os grifos são do autor.

aponta que a gramática, embora tenha no período seu domínio máximo de análise, deveria ter um olhar para o aspecto funcional, voltado para a maneira como o conteúdo é apresentado no discurso. Segundo ele, é possível ter duas orações com possibilidades de análise sintática e interpretação semântica idênticas, porém que apresentam diferenças discursivas. Vejamos um exemplo:

- (15) Em Fortaleza há diversas clínicas dermatológicas.
- (16) Há diversas clínicas dermatológicas em Fortaleza.

Segundo Perini (1991), no exemplo (15), o sintagma “em Fortaleza” aparece na sentença com maior relevância (ênfase) sobre si, e, quando isso ocorre, ele é chamado de tópico, e o restante da sentença é chamado de comentário, pois o termo “em Fortaleza” é seguido de uma informação sobre ele. Assim, em detrimento do sujeito, teríamos o tópico, que é o termo sobre o qual se procede uma declaração. Perini (1991) apresenta essas abordagens por considerar importante a inclusão do aspecto pragmático na análise empreendido dos fenômenos gramaticais.

Como foi possível constatar através da análise das definições de sujeito as quais consideramos, tomando como base autores bastantes representativos da tradição gramatical do português brasileiro, é persistente a imprecisão da definição e conseqüentemente a dificuldade de entendimento do termo. Nessas definições, a dimensão pragmática do discurso, bastante relevante para a perspectiva funcionalista que adotamos nesta investigação, não tem a atenção merecida, sendo, frequentemente, completamente desconsiderada. Teixeira (2014), ao investigar a dimensão pragmática e semântica da indeterminação do sujeito, assim nos fala a esse respeito: “a sintaxe, que deveria ser considerada instrumental em relação à semântica, é dada como prioritária em relação a ela; e a pragmática, desconsiderada” (p.27).

As definições de sujeito que aqui consideramos, portanto, não auxiliam o aluno na identificação de muitos sujeitos, muito menos viabilizam a reflexão acerca de efeitos de sentido. Para fechar essa constatação, aqui consideramos algumas orações simples⁵:

⁵ As orações (17) a (21) foram elaboradas exclusivamente para este trabalho.

- (17) Dayse tem um lindo colar.
- (18) Geni ganhou um smartphone.
- (19) Meu colega Marcos, ninguém gosta dele no escritório.
- (20) A festa, eu não gostei.
- (21) André feriu Marcos.

Em (17) e (18), os substantivos “Dayse” e “Geni” representam os sujeitos da sentença, mas eles não caracterizam o ser que pratica a ação do verbo. Nos exemplos (19) e (20), temos os substantivos *Marcos* e *festa*, respectivamente, são os termos sobre os quais se faz uma declaração, porém, não correspondem aos sujeitos das orações. Já no exemplo (21), temos uma situação de imprecisão da relação de concordância, uma vez que o verbo *feriu* encontra-se em uma flexão que tanto concorda com André quanto com Marcos. Para o aluno da educação básica, que começa a ter contato com as definições da estrutura da língua, é no mínimo frustrante ter que lidar com definições que não são aplicáveis com facilidade às sentenças simples com as quais ele se depara cotidianamente no uso que faz da língua.

Como é possível perceber, as definições de sujeito são falhas e imprecisas e em momento algum é considerado o fator pragmático da linguagem. Pontes (1986, p. 127) acrescenta:

A gramática dá uma definição que não é suficiente para o aluno saber reconhecer o que os gramáticos consideram como sujeito. Na verdade, o ensino se baseia muito mais nos exercícios do que na definição. (...) Eles reconhecem as definições, mas elas não ajudam muito.

Além da imprecisão na identificação do sujeito, a sua indeterminação é explicitada de forma confusa e/ou restrita; por exemplo, a afirmação segundo a qual “a indeterminação do sujeito ocorre quando não é possível identificar claramente a que se refere a concordância verbal”, apela para o critério semântico e gera dúvidas do seguinte tipo: na frase “ninguém me ama”, seria o seu sujeito indeterminado visto que não é possível identificar claramente – no mundo biossocial – a que se refere a concordância verbal? Sabemos que a tradição nos ensina que “ninguém” é o sujeito,

mas por que agora parece que o critério morfossintático vira o centro das atenções!? E quanto às formas de indeterminação do sujeito pelo uso de pronomes que se referem a uma terceira pessoa imprecisa – nós, você, a gente – tão utilizadas, por que elas não estão na sala de aula na reflexão sobre os usos da língua portuguesa? Apresentaremos as conceituações em torno da indeterminação do sujeito no tópico subsequente.

2.2 AS ESTRATÉGIAS SINTÁTICAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO SEGUNDO A COMPREENSÃO DA TRADIÇÃO GRAMATICAL.

A abordagem do sujeito indeterminado na Gramática Tradicional é feita de modo bastante simplificado e, algumas vezes, equivocado, gerando muitas críticas. Algumas dessas críticas são decorrentes da imprecisão conceitual envolvendo a *indeterminação*, a *apassivação*, a *indefinição* e a *impessoalização*. Critica-se também o fato da GT, assim como o faz com o sujeito, ora tratar a indefinição pelo viés sintático, ora pelo viés semântico e/ou pragmático. Outra crítica refere-se ao não tratamento do fenômeno em sua totalidade, uma vez que não se consideram os recursos de indeterminação próprios da língua oral e, na maioria das situações, desconsidera-se o contexto, ficando a análise restrita à frase isolada.

A GT conceitua a indeterminação como um fenômeno em que o sujeito não aparece expresso na oração e nem é possível sua identificação. De acordo com a tradição gramatical, os modos pelos quais o sujeito indeterminado se realiza são restritos a três possibilidades: 1) 3ª pessoa do plural dos verbos sem antecedente; 2) 3ª pessoa do singular dos verbos intransitivos ou transitivos indiretos, acompanhados do pronome “se” como índice de indeterminação do sujeito; 3) 3ª pessoa do singular com valor de 3ª pessoa do plural ou pelo verbo no infinitivo pessoal. Dentre essas três possibilidades, apenas as duas primeiras são unanimidades nas gramáticas que aqui analisamos.

Assim como fizemos no tópico 2.1, ao tratarmos do sujeito, faremos um apanhado do tratamento conferido à indeterminação do sujeito nas gramáticas anteriores e posteriores à Nomenclatura Gramatical Brasileira.

2.2.1 A abordagem da indeterminação antes da NGB

O conceito de indeterminação do sujeito ainda não está suficientemente esclarecido pela Gramática Tradicional. Porém, esta falta de clareza não é uma situação recente, ela era bem mais acentuada antes da publicação da NGB. Algumas pesquisas – Milanez (1982), Menon (1994), Godoy (1999), Assunção (2012) e Teixeira (2014) – deixam evidente a existência de uma imprecisão terminológica que envolvia não somente a indeterminação, mas vários outros fenômenos da língua de um modo geral. Quanto à indeterminação, o ponto crucial dessa imprecisão era a não distinção entre este fenômeno e a impessoalização. Milanez (1982), ao analisar as gramáticas anteriores a 1960, evidencia esta imprecisão conforme se observa abaixo:

Se nas orações analíticas a expressão do pensamento se relaciona com a ideia de sujeito, o mesmo não se dá nas orações sintéticas, que apenas enunciam a realização de um acontecimento. Chamam-se também 'impessoais', isto é, sem sujeito determinado, e se constituem de vários modos: Era uma noite fria. **Chove**. Mataram o rei. Batem à porta. Fala-se de política (SOUSA LIMA, 1945, apud MILANEZ, 1982, p. 14, **grifo nosso**).

Na análise que Milanez (1982) faz de Pereira (1940), Bueno (1944), Souza Lima (1945), Góis (1947), Juca Filho (1954), fica evidente o posicionamento destes gramáticos na relação que estabelecem da impessoalização com a indeterminação. Em Bueno (1944), além desta relação, encontramos outro aspecto que amplia esta confusão na compreensão da indeterminação, quando menciona a *apassivação com se*:

O sujeito é indeterminado quando realmente não existe, sendo o verbo impessoal: Chove, Troveja, Faz dez dias (...)
 Há orações que dispensam o sujeito: diz-se que o verbo é impessoal, e o sujeito é indeterminado, não existente (...)
 Vejamos tais possibilidades:
 a) Com verbos impessoais que indicam fenômenos da natureza orgânica: Chover, Trovejar, Nevar etc.
 b) Com certos verbos que são usados impessoalmente: Haver, Dar, Ser, Fazer.
c) Com certos verbos usados na 3ª pessoa do singular com a partícula apassivadora se: diz-se, conta-se, (...) etc.
 d) Com certos verbos usados na 3ª pessoa do plural nas narrativas: contam, falam, dizem (...) etc. (BUENO, 1944, apud MILANEZ, 1982, p. 12 e 13, **grifos nossos**)

Os exemplos acima reportados servem para ilustrar o panorama da imprecisa definição da indeterminação, da impessoalização, da *apassivação* e da

indefinição. Menon (1994), em sua tese de doutorado, faz uma análise da perspectiva sociolinguística da indeterminação do sujeito no português falado no Brasil e apresenta, também, um quadro do tratamento da indeterminação através dos gramáticos mais representativos anteriores à NGB. Menon (1994) conclui que não existia, entre os autores analisados, consenso quanto ao tratamento conferido ao fenômeno.

A análise da indeterminação do sujeito modifica-se após a publicação da Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959, na seção em que trata especificamente da classificação dos tipos de sujeito. Assim reza o texto, conforme nos aponta Chediak (1960, apud GODOY, 1999, p. 8):

- B. Análise Sintática
 - da Oração
 - Termos essenciais da oração:
 - sujeito
 - predicado
 - a) Sujeito
 - simples
 - composto
 - indeterminado
 - oração sem sujeito

Conforme se observou no excerto acima, o sujeito indeterminado e as orações sem sujeito não são mais tratadas de igual forma. Porém, tanto Milanez (1982) quanto Menon (1994) apontam que não seria esse o texto oficial que passa a se constituir como referência para os autores que desde então citam a Nomenclatura Gramatical Brasileira em suas obras. Segundo as duas pesquisadoras, a referência para os gramáticos é o texto do anteprojeto da NGB, que fora publicado nos termos da Portaria 152, de 24 de abril de 1957.

- a) Simples
 - b) Composto
 - c) Indeterminado
- E não há de se esquecer que existem orações sem sujeito.
 Nota: para indeterminar o sujeito, vale-se a língua de dois recursos:
 - empregar o verbo na terceira pessoa do plural;
 - usá-lo na 3ª do singular, acompanhado da partícula *se*, desde que ele seja intransitivo ou transitivo direto.
 Exemplos: Ø mataram um guarda ali na rua. Dorme-se melhor durante o inverno. Precisa-se de auxiliares.
 Orações sem sujeito: são orações sem sujeito as que denotam fenômeno

da natureza (chove, trovejou ontem etc...) e as que têm os verbos *fazer* e *ser* empregados impessoalmente em construções como as seguintes: Há professores ilustres no Brasil. Fazia muito calor naquela cidade.

O texto do anteprojeto se mostra muito mais específico no que se refere à impessoalização do que o texto da NGB, influenciando substancialmente as gramáticas produzidas desde então. Entretanto, outras imprecisões permanecerão conforme veremos mais adiante.

2.2.2 A abordagem da indeterminação posterior à NGB

Embora a NGB seja fruto do trabalho de respeitados gramáticos, tais como Antenor Nascente, Celso Cunha, Carlos Rocha Lima e Cândido Jucá Filho, ela não foi bem recebida por todos. A dificuldade de interpretação de seu texto, segundo Milanez (1982) e Menon (1994), levou alguns gramáticos a não seguirem à risca o que ficou determinado. Assim, classificações anteriores à NGB, com a de sujeito claro e oculto, por exemplo, permaneceram na obra de alguns gramáticos que os consideravam importantes.

Menon (1994) defende que a eliminação da classificação de sujeito claro e oculto no anteprojeto tinha por finalidade resolver a ambiguidade existente em torno do sujeito inexistente, uma vez que as orações com verbo na terceira pessoa do singular, em algumas situações, eram classificadas como de sujeito inexistente por não apresentarem o sujeito exposto. Para a pesquisadora, a noção impessoal visava eliminar as formas flexionadas dos verbos, no caso em que, com apenas a desinência, seria possível identificar o sujeito. Ela acrescenta, ainda, que a intenção da NGB era eliminar uma terminologia restrita a um único sujeito, tal como a elipse, dos elementos que pertenciam a outra função sintática e que não tinham nenhuma palavra especial. No que se refere ao verbo na 3ª pessoa do plural, a desinência verbal não seria suficiente para esclarecer o sujeito, mesmo sendo possível identificar o motivo da omissão do sujeito, situação a qual os gramáticos classificaram como sujeito indeterminado.

Uma das propostas da NGB, como mostrado, era diferenciar os fenômenos da indeterminação e da impessoalização, até então tratados sem distinção. Como exemplo dessa distinção apresentada pelos gramáticos da época, Milanez (1982) cita Cunha (1971), analisando que, na definição do gramático, o

conceito de sujeito acaba não sendo apresentado de forma satisfatória, deixando dúvidas se a existência do sujeito é lexical ou semântica, pois ora se trata em um nível ora em outro. Assim lemos:

Não deve ser confundido o sujeito *indeterminado* que existe, mas que não se pode ou não se deseja identificar, com a *inexistência de sujeito*. Em ‘Chove’, ‘Anoitece’, interessa-nos o processo verbal em si, pois não o atribuímos a nenhum ser. Diz-se então que o verbo é *impessoal*, e o sujeito *inexistente* (CUNHA, 1971, p. 141, apud MILANEZ, 1982, p.17, *grifos do autor*).

Outra questão evidenciada pelo excerto acima, e que, segundo Milanez (1982), parece ser consensual entre os gramáticos pós-NGB, é o fato de não aceitar os sujeitos expressos como sendo indeterminados em sentenças como (22), que, no geral, exemplificam situações em que o sujeito é determinado. O que seria, então, a existência de sujeito indeterminado segundo Cunha (1971) e seus contemporâneos? A pesquisadora argumenta que, quando os gramáticos afirmam que o sujeito indeterminado existe, na verdade eles estão fazendo referência a um elemento semântico-pragmático, que não se encontra expresso sintaticamente nas duas possibilidades de indeterminação por eles consideradas válidas: (\emptyset + 3ª PL) e (\emptyset + V.INT. + SE) (MILANEZ, 1982, p. 18).

(22) Alguém tirou os livros que deixei sobre a mesa.

Em Rocha Lima (2006), encontramos apenas as duas possibilidades de como indeterminar o sujeito em língua portuguesa: a) empregar o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome “eles” ou “elas” e a substantivo plural; b) utilizar o verbo na 3ª do singular acompanhado da partícula *se*, desde que o verbo seja intransitivo ou traga complemento preposicional. Como exemplos, o autor utiliza: “Mataram um guarda”, “Precisa-se de professores” (p. 235).

Infante (2001) aponta, nos mesmos termos de Rocha Lima (2006), as duas possibilidades de indeterminação, e como informação adicional que não encontramos neste último, ele acrescenta o envolvimento ou não do enunciador na ação verbal. Vejamos:

A primeira forma de indeterminar o sujeito indica que quem fala ou escreve não participa da ação mencionada. Na segunda forma, não há

necessariamente essa distância entre quem fala ou escreve e aquilo a que se refere. Compare as orações de sujeito indeterminado:

Falam sobre reformas sociais.

Fala-se sobre reformas sociais. (INFANTE, 2001, p. 426-7) (**grifos do autor**)

Para Infante (2001), a diferença entre as duas orações (enunciados) reside no fato de que, ao utilizar o verbo na terceira pessoa do plural, o escritor/falante não se inclui no grupo dos que falam sobre as reformas; já na utilização do verbo na terceira pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, essa exclusão não só se faz necessária, como ela pode também produzir a impressão de que quem fala ou escreve está se referindo a algo que lhe é próximo ou de que participa. Outro ponto a destacar neste autor é que ele assume a possibilidade de uso da língua oral, o que não ocorre em outros, uma vez que fica sempre subentendido que a indeterminação acontece apenas nos textos escritos. Embora a abordagem não nos permita chegar a uma conclusão categórica, é possível que, para ele, ao considerar a realização do fenômeno na oralidade, esteja considerando aspectos pragmáticos.

Em Bechara (2006), encontramos três possibilidades de indeterminar o sujeito:

a) verbo na 3ª pessoa do plural sem referência a qualquer termo que, anterior ou seguinte, lhe sirva de sujeito:

Nunca me *disseram* isso.

Onde *puseram* o livro?

b) verbo no infinitivo ou na 3ª pessoa do singular com valor de 3ª pessoa do plural, nas mesmas circunstâncias do emprego do anterior. Este último uso do singular é menos frequente que o plural:

É bom *resolver* o problema.

***Diz* que o fato não aconteceu assim. (diz = dizem)**

c) verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome *se*, originariamente reflexivo, não seguido ou não referido a substantivo que sirva de sujeito do conteúdo predicativo; trata-se de um sujeito indiferenciado, referido à massa humana geral; dizemos, neste caso, que o *se* é *índice de indeterminação do sujeito* ou *pronome indeterminador do sujeito*:

Vive-se bem aqui.

Lê-se pouco entre nós.

Precisa-se de empregados.

É-se feliz. (BECHARA, 2006, p. 22 e 23, **grifo nosso**)

Por sua vez, Cegalla (2007), assim como Bechara (2006), aponta três possibilidades de indeterminação. Além de apresentarem definições consensuais, um fato importante é que ambos acrescentam uma possibilidade de indeterminação

do sujeito que não se encontra no texto da NGB: a indeterminação com o verbo no infinito impessoal (ver grifo da citação acima). Porém, o ponto que diferencia esses dois gramáticos reside no conceito de agentividade trazido por Cegalla:

- 1) usando-se o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência a qualquer **agente** já expresso.
Na rua *olhavam-no* com admiração
Batem leve, levemente
- 2) com o um verbo já ativo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome *se*:
Aqui *vive-se* bem. Devagar *se vai* ao longe.
- 3) deixando-se o verbo no infinitivo impessoal:
Era penoso *carregar* aqueles fardos enormes.
É triste *assistir* a estas cenas. (CEGALLA: 2007, p. 215-17, **grifo nosso**)

Cunha & Cintra (2001) afirmam que, quando o sujeito não vem expresso na oração e nem pode ser identificado, põe-se o verbo: “a) ou na 3ª pessoa do plural; b) ou na terceira pessoa do singular, com o pronome *se*” (p. 128). Os autores admitem ainda a possibilidade de ocorrência das duas formas de indeterminação no mesmo período, conforme exemplificam: “Na casa *pisavam* sem sapatos, e *falava-se* baixo” (p. 129, grifos dos autores).

Do que fora discutido até aqui, pode-se compreender que, segundo as GT, a língua utiliza-se de três expedientes para *indeterminar o sujeito*, sendo que dois figuram em todos os exemplares analisados, permitindo-nos concluir que, segundo a tradição gramatical pós-NGB, eles são consensuais. São eles: 1) o verbo na terceira pessoa do plural sem um antecedente que o determine; 2) a terceira pessoa do singular acompanhada do pronome *se* como índice de indeterminação do sujeito. Outra conclusão a que chegamos sobre a indeterminação é que os critérios sintático, semântico e pragmático são utilizados sem a clareza necessária, ocasionando o tratamento ora por um critério, ora por outro, sem explicitar. Outra conclusão é a imprecisão dos conceitos de indeterminação, indefinição e apassivação com *se*, o que gera, em alguns momentos, bastante confusão.

Sobre essas questões imprecisas, dedicaremos um item específico, a fim de contribuir para uma melhor compreensão da indeterminação.

2.3 REFINANDO A COMPREENSÃO SOBRE A INDETERMINAÇÃO

Como apontamos anteriormente, algumas questões em torno da indeterminação ainda não se encontram devidamente esclarecidas pela GT. Por isso, as pesquisas em torno do fenômeno nos auxiliam na compreensão dos equívocos, das imprecisões e das omissões nas abordagens da GT. Nesta seção abordaremos as contribuições das pesquisas linguísticas – Milanez (1982), Menon (1993) e Hawad (2011) – em torno dos conceitos de indeterminação, indefinição e apassivação com *se*. Os dados dessas pesquisas são especialmente relevantes, especialmente para subsidiar a abordagem didática dessas questões na sala de aula.

2.3.1 A indeterminação e a determinação

A princípio, a determinação e a indeterminação podem ser abordadas pelo viés da oposição entre os dois fenômenos. Porém, uma análise mais aprofundada nos conduz a questões que ultrapassam a simples oposição. O tratamento que a GT confere a esses fenômenos está alicerçado no princípio da identificação e da não-identificação. Milanez (1982), ao analisá-los, argumenta que a oposição entre a determinação e a indeterminação está entre a identificação e a especificação, que se contrapõe à generalização. Para demonstrar essa questão, a autora trabalha com os exemplos a seguir:

(23) Você gostou do jantar? (2ª pessoa)

(24) O gato pulou o muro. (3ª pessoa)

(25) Meu irmão e eu não gostamos de festa. (1ª e 3ª pessoas)

(26) Documentador - Você sabe fazer gemada? Como é que faz?

Informante 1 – “**Põe** só a gema e **bate** com o açúcar.”

Informante 2 – “**Bate** até ficar branquinho.”

(27) Observa-**se**, nas escolas, principalmente numa faixa de idade talvez dos quinze anos pra baixo, uma preguiça tremenda de ler.

(28) **Falar** é fácil. **Praticar** é difícil.

Em (23), (24) e (25), a pesquisadora analisa que se trata de orações cujos sujeitos são facilmente identificados e específicos – você, gato, irmão e eu. Em contrapartida, nos exemplos (26), (27) e (28) a análise aponta para situações de generalização que são representadas por construções em que a forma verbal não

faz a atribuição do fato a um ou mais seres específicos e identificáveis. Estes três últimos exemplos podem “envolver, indistintamente qualquer uma das três pessoas do discurso, ou até as três de uma só vez” (MILANEZ, 1982, p. 25). Ainda segundo a autora, a melhor forma de expressar a generalização é através das construções despronominalizadas: Ø + 3ª PS, Ø + 3ª PS + SE e Ø + infinitivo.

Observemos que em “põe só a gema” e “bate com o açúcar” tratam-se de construções com Ø + 3ª PS, ou seja, são desinências relacionadas à terceira pessoa do singular sem, contudo, fazer referência a um ele externo à situação conversacional. Nestas duas sentenças, os interlocutores (informantes) são facilmente incluídos na ação verbal da mesma maneira que o seriam nas construções com o pronome *se* (27) e com o *infinitivo* (28). Diante desta situação, é importante destacar que:

Estamos, portanto, diante de um processo da língua que permite ao falante passar do universo das três pessoas especificadas e identificáveis (que consideraremos como o nível da determinação) a um nível de generalização, que transcende o anterior por implicar numa referência de tal forma abrangente que pode envolver qualquer pessoa. É o fenômeno da indeterminação (MILANEZ, 1982, p. 26).

A indeterminação também pode se manifestar através de outras formas além das três acima referenciadas, com a diferença que, nessas outras possibilidades de indeterminação, de uma forma ou de outra, existe a marcação quanto à *pessoa*. Milanez (1982) aponta as construções com os pronomes *eu*, *você*, *a gente* e sintagmas nominais, tais quais “o indivíduo”, “a pessoa” como possibilidades de, em alguns contextos, expressarem a indeterminação do sujeito, por apresentarem características generalizantes. Observemos, a título de exemplo que, em (29), o pronome *você* é específico, fazendo referência direta à segunda pessoa, já em (30), ele é abrangente e pode envolver qualquer uma das três pessoas do discurso. Sendo assim exemplo de indeterminação do sujeito:

(29) Você trouxe todo o material solicitado?

(30) “Não sei, a única época marcada pra mim seria a... fim de ano mesmo, né? que você tem que parar um pouco, pensar nas coisas que você tem que fazer ...” (DID 47)⁶

⁶ Exemplo extraído de Milanez (1982, p. 27).

Cortês (2009) também investigou o índice de indeterminação de sujeito dos pronomes *nós*, *a gente* e *você* presentes em elocuições formais e em entrevistas e constatou, assim como Milanez (1982), que a língua se utiliza de outras formas de indeterminar o sujeito diferentes das únicas possibilidades apresentadas pela GT. Ainda, segundo Cortês (2009), a utilização desses três pronomes, em determinados contextos, indeterminam o sujeito, de modo que sofrem uma gradação que vai do [+ indeterminado] ao [- indeterminado]. Quanto aos pronomes *nós* e *a gente*, a pesquisadora conclui que a variante *a gente* apresenta maior grau de indeterminação, comparada ao tradicional *nós*, que figurou com maior recorrência dentro do parâmetro de indeterminação parcial no *corpus* investigado.

2.3.2 A indeterminação e a indefinição

Embora a indeterminação e a indefinição sejam dois fenômenos que não são explicados de forma satisfatória pela GT, e entre eles exista uma aparente semelhança decorrente do efeito de imprecisão que podem causar no contexto, é preciso analisarmos de forma mais minuciosa os dois processos para depreendermos as características que os singularizam.

Milanez (1982) afirma que tanto a indefinição quanto a determinação apresentam traços que podem abranger elementos humanos e não humanos. O que não acontece com a indeterminação, que se restringe apenas a elementos humanos. Outro aspecto que estabelece a diferença entre os dois fenômenos é que a indeterminação apresenta recursos sintaticamente distintos, abrangendo desde formas verbais até itens lexicais das três pessoas do discurso. Por outro lado, na indefinição os recursos se apresentam limitados apenas às formas lexicais de 3ª pessoa (alguém, algo, uns, tudo, nada etc.). Em Milanez, lemos:

Se na indeterminação o conteúdo dos recursos de certo modo “transcende” essas marcas sintáticas, uma vez que é possível ao falante referir-se às três pessoas mesmo através de um item lexical de 1ª, 2ª ou 3ª pessoa, na indefinição isso não ocorre: seus recursos são, por si, insuficientes para remeter a outras pessoas que não a 3ª pessoa (MILANEZ, 1982, p. 38).

A generalização é outro aspecto que diferencia a indeterminação da

indefinição. Para a primeira, constitui-se como uma característica essencial; já, para a segunda, apenas como uma possibilidade, podendo remeter a um referente individualizado (31) ou generalizado (32). Entretanto, Milanez (1982) considera que a indefinição, quando generaliza, distingue-se da indeterminação por ter natureza limitada. Os recursos da indefinição “sempre pressupõem um conjunto fechado de elementos que pode ser expresso ou na totalidade, ou no seu esvaziamento, ou parcialmente” (p. 39). Vejamos os exemplos (33), (34), (35), (36) utilizados pela autora:

(31) **Alguém** veio buscá-lo. (referência individualizada)

(32) **Todos** comeram do bolo. (referência generalizada)

(33) No Pará, come-**se** açaí com peixe frito no almoço.

(34) No Pará, **todos** comem açaí com peixe frito no almoço.

(35) No Pará, **alguns** comem açaí com peixe frito no almoço.

(36) No Pará, **ninguém** come açaí com peixe frito no almoço.

O que podemos observar é que, nos exemplos (34), (35) e (36), os recursos da indefinição – todos, alguns e ninguém, respectivamente – são marcados por um sentido quantificador, o que já não ocorre com o recurso da indeterminação, expresso através do pronome *se* em (33). A pesquisadora aponta, ainda, a impossibilidade de substituição dos recursos de indeterminação pelos de indefinição nos mesmos contextos, sem que com isso ocorra uma alteração de sentido.

As distinções morfológicas que servem para estabelecer a diferença entre *definição* e *indefinição*, a exemplo do singular e do plural, também é outro aspecto que distingue a indeterminação da indefinição. Para a indeterminação, a aplicação desses recursos é neutralizada, uma vez que não está em jogo a quantificação de unidade, mas sim uma referência genérica que não está na dependência desse tipo de distinção morfológica (MILANEZ, 1982, p. 40).

Milanez (1982) também aponta que a distinção **o/um**, tão fundamental para a diferenciação entre definido e indefinido, não se aplica na indeterminação. Para ela, o uso desses artigos em alguns contextos – tais como **o/um** indivíduo, **o/um** cara, **o/um** sujeito – em nada altera o conteúdo indeterminador. Menon (1994), por outro lado, apresenta posição diferente ao afirmar que existe uma modificação de sentido/significado ao fazer uso do artigo indefinido como recurso indeterminador.

Para esta pesquisadora, nas expressões **uma gente** e **uma pessoa**, permanece a significação primeira dos vocábulos **gente**, **pessoa**, respectivamente, significação que não existe mais quando se emprega as formas indeterminadas.

Outro argumento do qual Menon (1994) faz uso para reforçar sua posição é o da expansão. Ou seja, é possível aplicar o artigo indefinido a um número expressivo de nomes/palavras, o que já não ocorre com a indeterminação, que se limita a uma pequena classe de palavras com traços [+humano]. Acrescenta que **uma pessoa** e **a pessoa** não podem ser substituídas uma pela outra nos mesmos contextos, uma vez que apresentam sentidos diferenciados. Ainda segundo esta pesquisadora, na locução nominal constituída com o artigo indefinido, é possível inserir ou substituir o artigo indefinido por outro determinante ou quantificador, o que já não ocorre no caso do item **a pessoa**, quando este é utilizado para fazer referência a um sujeito ou a um referente indeterminado.

Menon (1994) considera a indefinição como uma operação de extração, uma retirada de **um** dos elementos de um conjunto qualquer. Ou seja, um referente indefinido seria **um** entre vários, **um** representante de uma classe de indivíduos com características similares, não importando quais, dentre esses indivíduos, poderiam preencher essa função de representação. Considera, ainda, que o sujeito indeterminado não pode, de forma alguma, ser o representante de um conjunto, tendo em vista que ele é uma entidade perfeitamente identificável e identificada pelo locutor, e, em muitas situações, também pelo interlocutor. Assim, lemos:

O indeterminado é uma pessoa tendo características próprias, não se assemelha com outro. Na imagem que faz quando empregamos um *sujeito indeterminado*, o ser é concreto, por assim dizer. Nós sabemos exatamente de quem falamos. Ele não é absolutamente **um** entre seus semelhantes pelo fato de ser localizável no espaço e no tempo (MENON, 1994, p. 131, grifos da autora).

Por fim, outra característica que distingue a indefinição da indeterminação está no tipo de análise sintática que esses fenômenos exigem. O primeiro se analisa nos limites da frase. Já o segundo, tem sua análise condicionada ao contexto e dele será sempre dependente.

2.3.3 A indeterminação e a apassivação com se

As GTs habitualmente analisam o pronome clítico *se* presente nos exemplos (37) e (38) atribuindo-lhes funções diferentes; o primeiro como índice de indeterminação do sujeito, o segundo como partícula apassivadora. Na sentença (37) temos a interpretação de que existe um sujeito, que não é possível ser determinado, que “fuma aqui”; em (38) o sujeito encontra-se determinado e é passivo: cigarro. Nesta segunda situação, o pronome *se* funciona como apassivador, permitindo uma alteração da sentença, de modo que o sujeito possa ocupar sua posição canônica antes do verbo, conforme se observa em (39):

(37) Fuma-**se** aqui.

(38) Fuma-**se** cigarro aqui.

(39) Cigarro é fumado aqui.

As sentenças (38) e (39) tratam-se, segundo a GT, de variações da chamada voz passiva, em (38) temos a sintética (ou pronominal), e em (39) temos a analítica (que seria a voz passiva propriamente dita). É importante destacar que essas duas ocorrências de voz passiva apontadas pela tradição gramatical chegam a ser problemáticas do ponto de vista da análise formal, uma vez que possuem estruturas completamente diferentes, no entanto, a análise formal é realizada da mesma maneira. Essa situação é decorrente de uma suposta reversibilidade entre as duas ocorrências da voz passiva.

Sobre essa perspectiva de análise proposta pela GT, Hawad (2011) tem a seguinte posição:

Já de início, é necessário reconhecer que ela obscurece, por um lado, as diferenças sintático-semânticas entre as duas configurações ditas “voz passiva” e, por outro lado, as semelhanças entre a voz “passiva sintética” e a construção em que o clítico *se* ocorre com verbos transitivos indiretos ou intransitivos – chamada “sujeito indeterminado”.⁷

Quanto a essa semelhança entre a voz passiva sintética e a indeterminação do sujeito com clítico *se*, Said Ali (1964, p. 100) já apontava que as duas construções são muito semelhantes, de modo que “empregar análises diferentes, conforme o verbo seja ou não transitivo direto, seria utilizar dois pesos e

⁷ Sobre essa distinção entre as chamadas vozes passivas, recomendamos a leitura do artigo “Sobre certa voz passiva ou de que tradição quando se fala em tradição?” de Helena Feres Hawad, disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno04-15.html>.

duas medidas”. Hawad (2011), também, sobre esse aspecto, aponta que os compêndios gramaticais de orientação tradicional apresentam incongruências quando buscam fazer a distinção entre a voz passiva sintética e a indeterminação com *se*. Para exemplificar, a pesquisadora utiliza-se dos exemplos extraídos de Leitão (1995, p. 150, apud Hawad 2011), em que (40) ilustra a passiva sintética e (41) a indeterminação do sujeito:

(40) Amam-se poucas pessoas neste mundo.

(41) Ama-se a poucas pessoas neste mundo.

A distinção formal entre as duas orações acima é baseada simplesmente na transitividade do verbo, não havendo qualquer relação com os aspectos semânticos. Esse fato por si só caracteriza uma incoerência, considerando que o verbo “amar”, segundo a tradição gramatical, é transitivo direto. No entanto, em (41), temos a situação de um objeto direto preposicionado, que seguindo a lógica da GT, seria um exemplo de indeterminação, uma vez que não é possível atribuir a função de sujeito a um objeto regido por preposição. Porém, essa preposição figura na oração apenas por razões meramente estilísticas.

Como podemos perceber, a distinção entre a passiva sintética e a indeterminação com o *se* nem sempre é consensual, porém, neste trabalho, filiamos-nos àqueles que advogam a favor de que o clítico *se* possui apenas uma única função: indeterminar o sujeito. Para tanto, apresentamos alguns argumentos em favor desta posição. Primeiro, podemos apontar a intuição do próprio falante, que atribuirá como ocorrência de sujeito indeterminado os exemplos (37) e (38), bem como (40) e (41). Said Ali (1964) argumenta a favor de *se* atribuir uma única função ao *se*, explicando que o pronome sugere na consciência do usuário da língua a ideia de um agente que não conhecemos ou que não queremos determinar: “A tendência em não concordar é natural e espontânea. No sentir do povo não se compreende porque *se* deva concordar o verbo com o objeto” (p. 101).

O segundo argumento é apontado por Milanez (1982), quando afirma que a compreensão de sujeito indeterminado em orações de natureza semelhante a (37) embasa-se no critério semântico, considerando que o vazio do lugar canônico do sujeito é interpretado como fazendo referência a um elemento semântico que não podemos ou não desejamos nomear. Porém, em exemplos como (38), o

reconhecimento de “cigarro” como sujeito envolve o critério sintático, uma vez que se baseia na concordância. A exemplo desta situação, atribuindo o plural a este sujeito, segundo a tradição, o verbo deverá também ir para o plural para com ele concordar: “Fumam-se cigarros aqui”. Para Milanez (1982), não podemos fazer uso de critérios diferentes a duas estruturas, como bem apontou acima Said Ali, tão semelhantes.

O terceiro argumento é de que a construção com *se* não é equivalente à passiva. Said Ali (1966) assim trata essa questão:

Tem-se dito que a nossa forma reflexiva *se* identifica com a voz passiva. Apesar das restrições que todos concedem, que são forçados a conceder, tenho a afirmação por leviana, a começar pelos exemplos banais com que a esteiam. Aluga-se esta casa e esta casa é alugada exprimem dois pensamentos, diferentes na forma e no sentido. Há um meio muito simples de verificar isto. Coloque-se na frente de um prédio um escrito com a primeira das frases, e na frente de outro ponha-se o escrito contendo os dizeres esta casa é alugada. Os pretendentes sem dúvida encaminham-se unicamente para uma das casas, convencidos de que a outra já está tomada. O anúncio desta parecerá supérfluo, interessando apenas aos supostos moradores, que talvez queiram significar não serem eles os proprietários. Se o dono do prédio completar, no sentido hipergramatical, a sua tabuleta deste modo: esta casa é alugada por alguém, não se perceberá a necessidade da declaração e os transeuntes desconfiarão da sanidade mental de quem tal escrito expõe ao público. (p. 98).

Milanez (1982) acrescenta ao argumento de Said Ali que a construção da passiva a partir da analítica, ou vice-versa, pode resultar em algumas situações, em sentenças agramaticais. O fato é que as construções dessa natureza resultam necessariamente em uma mudança semântica, pois o significado não é mais o mesmo. A autora analisa as seguintes sentenças:

- (42) Quando se compõe uma música, pinta-se um quadro, faz-se uma escultura, escreve-se um livro ou um poema, é para se dizer alguma coisa: no mínimo para transmitir alguma sensação ou impressão.
- (43) Quando uma música é composta, um quadro é pintado, uma escultura é feita, um livro ou um poema são escritos, é para algo ser dito (...)⁸

⁸ Exemplos (42) e (43) extraídos de Milanez (1982, p. 96-97).

Na análise que a autora faz das duas sentenças, aponta que nelas “não há nada de agramatical”, porém (43) não é correspondente, do ponto de vista do que é pretendido da comunicação, à sentença (42). As duas sentenças têm agente em que não é possível ser determinado, no entanto, em (42) o que está em evidência é o fato de alguém compor uma música, pintar um quadro, escrever um livro ou um poema. Já em (43), o que fica em evidência é a música que é composta, o quadro que é pintado, a escultura que é feita (...). Acrescenta a autora que “a distribuição de informação variou de uma construção para outra” (MILANEZ, 1982, p. 97).

O argumento, por fim, mais forte, são os traços comuns entre o *se* como índice de indeterminação do sujeito e o *se* partícula apassivadora considerados pela GT. Milanez (1982) apresenta a análise que Ikeda faz de todas as possibilidades dos SEs em Língua Portuguesa, e, segundo Milanez, Ikeda chega à conclusão de que os dois usos do *se* (indeterminação e apassivação) se opõem sistematicamente aos demais. Ikeda aponta alguns pontos em comum entre as duas ocorrências que as distingue das demais.

Em primeiro lugar, as duas ocorrências só acompanham verbos que podem ou exigem um sujeito humano. Os verbos que não possuem essas características não podem ter o sujeito indeterminado com o pronome *se*, veja os exemplos (44) e (45). As outras ocorrências não apresentam essa exigência de um sujeito humano.

(44) Chove-se no verão.⁹

(45) Late-se.

(46) O gato se lambeu. (se reflexivo)

(47) A semente se desenvolveu. (incoativo – que expressa ação ou estado experimentado pelo sujeito sem ação intencional deste).

Em segundo lugar, ambos podem fazer referência a todas as três pessoas do discurso, fato que não ocorre com os demais. Nos exemplos (48), (49) e (50) é possível perceber que a referência pode se dar a qualquer pessoa do discurso.

(48) Devagar se vai ao longe.

⁹ Os exemplos (44) a (50) são de Ikeda, citados por Milanez (1982).

(49) Ouvia-se o discurso enquanto você dormia.

(50) Soube que aqui se vive muito bem.

Em terceiro lugar, é o único *se* de todos da língua que não está anaforicamente relacionado a outro elemento da oração e que apresenta problemas de concordância.

Como demonstrado nos argumentos da autora, as discussões em torno do *SE* são muito instigantes e produtivas. Porém, nosso objetivo não é fazer uma discussão que esgotasse todas as possibilidades, mas reunir argumentos suficientes para não aceitar o que está posto na tradição gramatical e defender a ideia, com a qual nos filiamos, de que as duas ocorrências com o clítico *se* têm a função única de indeterminar o sujeito. Posição que adotaremos, doravante, neste trabalho.

3 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO E AS ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO SEGUNDO OS LIVROS DIDÁTICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar o modo como livros didáticos adotados na Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Ceará definem e trabalham os conceitos de *sujeito* e de *indeterminação do sujeito*. Como respaldo para essa análise, a ela antecedem uma breve retrospectiva dos programas nacionais voltados à distribuição de livros didáticos, com ênfase na disciplina Língua Portuguesa, o registro de estudos que tomam por objeto de investigação o Livro Didático de Português e algumas ponderações acerca de pressupostos funcionalistas para Análise Linguística (doravante, AL).

3.1 HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.

De acordo com o Módulo dos Programas do Livro-PLI (BRASIL, 2011), o começo do Livro Didático (LD) no Brasil se dá no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que era o órgão responsável por legislar sobre as políticas voltadas para o LD de modo a conferir legitimidade a sua produção. Porém, somente após a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), quase uma década depois (1938), é que se estabelece a primeira política de legislação e controle de produção, bem como da circulação do livro didático em todo o território nacional. No ano de 1945 é que se consolida a legislação sobre as condições de produção e utilização do livro didático, que passou a restringir ao professor a escolha do livro que seria utilizado pelos alunos, conforme consta no Art. 5º do Decreto-Lei nº8.460, de 26/12/1945.

Em 1966, o MEC, em parceria com Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, cuja finalidade era coordenar, produzir, editar e distribuir 51 milhões de livros no período de três anos. A partir do momento em que o governo passou a garantir o financiamento, através de verbas públicas, foi que o programa obteve continuidade. Já na década de 70, o INL passa a desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Com o término do convênio MEC/Usaid, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a

ser o gestor financeiro do Programa, tendo, nesse período, contrapartidas das Unidades da Federação.

Em 1985, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo principal era aperfeiçoar a qualidade do ensino e a formação de leitores. O PNLD trazia, em seu bojo, as seguintes características básicas:

a) indicação do livro pelos professores; b) reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; c) extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias. (Brasil, 2011, p. 23)

Por questões financeiras, a distribuição universal a todas as séries do ensino fundamental havia sido redefinida apenas para as turmas de 1ª e 2ª séries. Nos primeiros anos da década de 1990, o público a quem se destina o livro didático é ampliado, e os alunos até a 4ª série passam a ser contemplados. Anos depois, o FNDE assume integralmente a responsabilidade pela política de execução do PNLD. É durante os anos de 1993 e 1994 que o FNDE estabelece os Critérios de Avaliação para o Livro Didático, e, em 1996, tem-se início o processo de **avaliação pedagógica** dos livros inscritos no programa, quando então se publica o primeiro Guia de Livros Didáticos¹⁰, procedimento aprimorado e utilizado até os dias de hoje. No ano de 1997, o MEC volta a ampliar o programa e passa a distribuir, de forma continuada, livros didáticos para todos os alunos da alfabetização e para os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental de toda a rede pública.

Atualmente, o FNDE distribui livros a todos os alunos da Educação Básica, da alfabetização ao ensino médio. Entendemos que a ampla distribuição conjuntamente com a avaliação pedagógica exigida para aprovação dos livros são avanços significativos no projeto de uma educação de qualidade. Hoje, os alunos tanto do ensino fundamental quanto do médio recebem livros didáticos de todos os componentes curriculares para uso em um ciclo de três anos, e todo esse material já passou por análise de equipes de pesquisadores-professores antes de receber o selo de aprovação do MEC. Visto que o livro didático é uma das mais importantes – quando não a única – ferramenta a subsidiar o ensino-aprendizado na Educação Básica brasileira, faz-se necessário seu constante aprimoramento.

¹⁰ Uma característica importante do Guia é que os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são automaticamente excluídos.

A sigla PLI (Programas do Livro) é indicativa de um conjunto de programas, a saber: *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), responsável pela análise e distribuição de livros para alunos da Alfabetização ao 3º ano do Ensino Médio; *Programa Nacional do Livro Didático – Educação de Jovens e Adultos* (PNLD-EJA), responsável pela análise e distribuição de livros para alunos das turmas de Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental ao Médio; *Programa Nacional Biblioteca na Escola* (PNBE), responsável pela distribuição de livros literários e de consulta para formação de bibliotecas em todas as escolas da rede pública do país. São objetivos gerais do PLI:

- I – Melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas com a conseqüente melhoria da qualidade da educação.
- II – Garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III – Democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV – Fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V- Apoio a utilização e ao desenvolvimento profissional do professor. (BRASIL 2011, p.21).

Ainda segundo o módulo do PLI, os professores são os atores sociais de maior importância dentro da gestão democrática que envolve os programas do livro, uma vez que são eles quem decidem com quais manuais irão trabalhar. O LD é uma ferramenta de trabalho pedagógica que auxilia o professor nas atividades diárias de ensino, sendo, em muitos casos, o instrumento mais utilizado pelos docentes enquanto recurso didático-pedagógico. Por ter esse papel tão relevante no trabalho docente, o LD, em alguns momentos, acaba por se confundir com o currículo escolar, muitas vezes até definindo as estratégias de ensino.

Bräkling (2003, p.56) observa que os livros são ferramentas de trabalho nos quais os sentidos e significados são construídos “no processo de constituição dos sujeitos, da língua e da linguagem”. Ou seja: os sentidos e significados não estão postos, mas serão *construídos*, o que evidencia o papel ativo dos agentes que mediarão o que está posto nos livros – os professores. Nessa direção, é que percebemos hoje várias discussões em torno das vantagens e desvantagens do livro didático na prática escolar.

Ainda acerca da história do livro didático na educação brasileira, no que concerne à filosofia de ensino, observamos que, nos anos 60, segundo destacam Volmer e Ramos (2009), os alunos tinham acesso a dois tipos de materiais didáticos

de Língua Portuguesa: uma coletânea de textos, sem exercícios, e uma gramática, que continha exercícios a serem resolvidos pelos alunos. Na década seguinte, com o behaviorismo em voga no meio educacional, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa passam a apresentar uma lista de exercícios, que objetivavam fazer os alunos reproduzirem modelos, dada a compreensão de que a aprendizagem se dá por repetição.

Nos anos 80, com o avanço das pesquisas linguísticas, mudanças são propostas nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. O ensino da gramática tradicional, sem contextualização, passa a ser questionado, e ganha força a ideia de um estudo da língua em contextos reais de uso, a partir da compreensão dos gêneros textuais. Essa perspectiva se consolida no final dos anos 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) em 1998. Vejamos o que diz o texto oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. **Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.** (BRASIL, 1998, p. 25, grifos nossos)

Após os PCNLP, passam a ser vislumbrados novos objetivos e perspectivas, obrigando, também, os autores dos LDP a adequarem suas obras ao que consta nos documentos oficiais voltadas para o ensino da língua portuguesa como língua materna. Os conteúdos, as metodologias e os instrumentos passaram a ser questionado e revisados de modo a atender as orientações dos Parâmetros, que têm base nas pesquisas linguísticas, principalmente das seguintes perspectivas: Linguística de Texto, Sociolinguística e Funcionalismo.

Marcuschi (2005) nos diz que o LDP não satisfaz as exigências do ensino de língua portuguesa. Segundo ele, os manuais de LP, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, encontravam-se desatualizados em “relação às necessidades de nossa época e há falta de incorporação dos conhecimentos

teóricos acerca da língua hoje disponíveis” (p. 28). Embora essa ideia de Marcuschi tenha exatamente uma década, ela ainda se revela atual, conforme constataremos na análise dos livros utilizados no Ensino Fundamental II que apresentamos mais a frente, ainda neste capítulo.

É preciso, portanto, que o LDP acompanhe as mudanças que o ensino de Língua Portuguesa exige. É preciso que a centralidade do ensino, na maioria das vezes ainda voltada para a nomenclatura gramatical, ceda lugar para outra abordagem, em que a finalidade do ensino gramatical seja a elaboração e compreensão do texto. Porém, sabemos que, mesmo com todos os avanços, isso ainda se constitui um grande desafio para os autores dos LDP, bem como para o professor, que tem práticas ainda arraigadas no ensino da gramática pela gramática. Acerca dessa necessidade de atualização, destacamos as palavras de Guimarães:

Não se trata, entretanto, de menosprezar ou negar o ensino de gramática, mas de proporcionar-lhe um lugar no ensino de Língua Portuguesa que permita aos alunos do ensino fundamental refletir a respeito de seu uso, de sua importância na constituição do significado do texto, como um dos aspectos da situação discursiva. (GUIMARÃES, 2003, p.166)

Quanto às atividades de análise linguística no LDP, é importante dizer que elas têm de servir como instrumento de apoio para as discussões dos aspectos da língua que o professor seleciona dentro de seu planejamento pedagógico. Há, portanto, necessidade de elas serem tematizadas diante das necessidades apresentadas pelos discentes nas situações de leitura, escuta e produção de textos (Cf. BRASIL, 1998). Em decorrência, portanto, da mudança de foco quanto ao que e como ensinar, o livro didático tornou-se objeto de pesquisas, as quais visam subsidiar o aprimoramento do livro didático como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, seja na perspectiva do professor, seja na do aluno.

Este trabalho se enquadra nessa linha de pesquisa, que toma o livro didático por objeto de análise a fim contribuir com à reflexão de como o professor, a partir da adoção de uma postura investigativa, pode intervir naquilo que, no livro didático, não está bem explicado.

Nesta breve retrospectiva dos programas nacionais voltados à distribuição de livros didáticos, observamos que o primeiro desafio enfrentado pelo governo brasileiro concernia à distribuição do Livro Didático para todos os alunos da Educação Básica. Vencido este desafio, agora há investimento na qualidade deste

material, o que requer a atualização teórico-didática do material distribuído. Em relação ao ensino-aprendizado de Língua Portuguesa, esse investimento requer um material cujas questões de análise linguística – nosso objeto de investigação – estejam à serviço do texto e estejam em consonância com as atualizações das descrições/interpretações linguísticas.

No próximo tópico, centraremos atenção em pesquisas cujo objeto de análise é o Livro Didático, a fim de especificar o tipo de análise que nos propomos neste trabalho.

3.1.1 Livro didático de Português: objeto de investigação acadêmica

Por nossa experiência de magistério na rede pública de ensino, podemos afirmar que o livro didático está no centro das discussões docentes: travadas tanto por ocasião da escolha dos livros didáticos quanto da utilização dos livros no dia a dia escolar. O retorno dado pelos professores que se valem do LD, bem como a percepção de que certos tipos de livros são preferidos e outros preteridos fomentam pesquisas que tomam por objeto investigativo o Livro Didático. São investigações em torno do papel assumido pelo Livro Didático como ferramenta de ensino, bem como em torno da concepção teórica, da construção das atividades e do próprio uso que se faz do LD enquanto ferramenta pedagógica. Algumas pesquisas analisam o tratamento conferido ao ensino gramatical, especificamente à prática de análise linguística (AL).

Visto que nosso trabalho centra atenção em questão específica do ensino gramatical – a compreensão do que é sujeito e suas formas de indeterminação –, destacamos, na sequência, algumas pesquisas cujo foco é *análise linguística* conforme trabalhada em livros didáticos.

Aparício (2009) investigou como os professores de língua portuguesa produziam a inovação em suas aulas de gramática no ensino fundamental II, a partir do modo como o livro “Tecendo textos – ensino de língua portuguesa através de projetos” didatiza os fenômenos da língua. A investigação buscou compreender como a ideia de reflexão sobre a língua e a linguagem, orientadas pelas propostas de inovação do ensino da gramática através dos documentos oficiais (Propostas Curriculares e PCNs), era operacionalizada pelo livro didático nas atividades de análise linguística. Uma das conclusões da pesquisa é que o livro analisado não

contempla atividades de análise linguística que se atenham aos fatos textuais-discursivos a partir da noção de gêneros de texto, conforme sugere os PCNs. Outra conclusão é a de que o LD, enquanto instância de didatização de saberes para o professor, apenas compartilha noções teórico-metodológicas provenientes da tradição gramatical e da teoria linguística.

Gulart (2010) investiga como a Análise Linguística pode ser utilizada como ferramenta para compreensão textual sob a perspectiva dos gêneros do discurso, tendo em vista que se trata de um exercício de reflexão sobre os usos reais da língua. Para a pesquisadora, a AL pode proporcionar ao aluno uma compreensão sobre as escolhas gramaticais e lexicais de acordo com o gênero e os efeitos de sentido decorrentes delas. Nas cinco obras analisadas, a pesquisa revelou uma diversidade de gêneros para leitura e produção de textos. Porém, a quantidade de textos que articulavam a Análise Linguística aos eixos de leitura e produção era muito reduzido, e, em algumas situações, praticamente inexistentes. Essa observação permitiu a conclusão de que ainda é uma dificuldade realizar uma articulação entre os três eixos, embora se reconheça que a prática de AL tenha necessariamente que fazer referência ao gênero de texto para poder se efetivar. Considerando a importância dos gêneros textuais como organizadores das interações e mesmo como modo de ação social, essa relação entre análise linguística, leitura e produção textual é recomendável no processo de aprendizagem.

Cavalcanti (2012) analisa o tratamento didático no eixo da Análise Linguística (AL) nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, a partir das 16 resenhas do Guia do Livro Didático PNLD de 2011. A análise apontou três categorias referentes à abordagem metodológica da AL: 1) 37,5% dos livros com abordagem transmissiva, 2) 37,5% dos livros mesclam abordagens, entre a transmissão e a reflexão, 3) 25% dos livros se valem da abordagem reflexiva. A pesquisa revelou a prevalência de um tratamento transmissivo, cujo objetivo é a exposição de conceitos e definições acerca do sistema linguístico, indicando a permanência da tradição do antigo ensino de gramática, pautado na transmissão de regras e nomenclaturas. Segundo a autora, esses dados são indicativos do longo período da tradição gramatical no ensino de língua portuguesa, uma vez que o ensino se voltava para transmissão e memorização de estruturas gramaticais e de suas nomenclaturas. Por outro lado, a presença da abordagem reflexiva aponta para uma inovação/adaptação do eixo da

AL aos novos referenciais para o ensino de língua. No entanto, essas inovações parecem mais presentes nas atividades que visam à observação e à análise dos efeitos de sentido em textos diversos, com poucas atividades de natureza reflexiva em relação aos conteúdos mais tradicionais.

Souza (2013) empreende uma investigação em torno das atividades de análise linguística presentes no LDP, procurando evidenciar até que ponto os encaminhamentos propostos para a análise de pontos gramaticais colaboram para o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas dos alunos. A análise revelou que os exercícios de AL ainda eram pautados pela predominância do estudo dos fatos da língua de forma descontextualizada, sem direcionar à prática de reflexão sobre a língua. A pesquisa revelou, também, que o LD analisado não privilegia em sua constituição uma concepção de ensino de língua que prioriza a funcionalidade dos fenômenos linguísticos.

Embora as pesquisas supracitadas tenham por foco as análises linguísticas propostas por livros didáticos, elas não centraram atenção em um fenômeno linguístico específico; por isso, a nosso ver, fazem menção a problemas de análise linguística gerais, sem maiores aprofundamentos. Nesse aspecto, portanto, nosso estudo tem uma característica peculiar: objetivamos nos deter a único aspecto de análise linguística: a caracterização do sujeito e suas estratégias de indeterminação.

No tópico seguinte, registraremos o modo como os livros didáticos que examinamos abordam o sujeito e suas possibilidades de indeterminação.

3.2 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO NOS LDP

É de se pressupor que os livros didáticos utilizados no ensino de Língua Portuguesa didatizem os fenômenos da língua de modo que auxiliem o aluno a compreendê-los sem grandes dificuldades. Porém, nossa experiência docente nos permite afirmar que, nos livros do ensino fundamental e médio, em geral, encontraremos uma mera transposição das definições de *sujeito* e das *estratégias de indeterminação* constantes nas gramáticas tradicionais.

Cereja e Magalhães (2012) abordam os fenômenos gramaticais dentro de uma seção específica, em cada capítulo do livro, sob o título de “A língua em foco”. O sujeito oracional é tratado no primeiro capítulo da segunda unidade do livro do 7º

ano do ensino fundamental II. Os autores percorrem um caminho que chamam de *construção do conceito*, até apresentarem a conceituação propriamente dita.

A concepção de sujeito começa a ser construída a partir da leitura da letra da música transcrita abaixo:

VERMELHO

Gostar de ver você sorrir
 Gastar as horas pra te ver dormir
 Enquanto o mundo roda em vão
 Eu tomo o tempo
 O velho gasta a solidão
 Em meio aos pombos na Praça da Sé
 O pôr do sol invade o chão do apartamento

Vermelhos são seus beijos
 Que meigos são seus olhos
 Ver que tudo pode retroceder
 que aquele velho pode ser seu

[...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 82)

Após a letra da música, a primeira questão assim é formulada:

1) As orações geralmente apresentam dois elementos essenciais: **um que informa de quem ou de que se fala** e outro que apresenta informações sobre **o ser de que se fala**. O primeiro é chamado de sujeito, e o segundo e predicado. Na oração “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:

- a) A respeito de que se fala alguma coisa?
- b) Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser?

2) O sujeito apresenta um núcleo (palavra significativa, mais importante), um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada. Já o predicado sempre apresenta verbo, que geralmente é o seu núcleo. Em “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:

- a) Qual é o núcleo do sujeito?
- b) Qual é o núcleo do predicado? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 82, **grifos nossos**).

A transcrição completa da atividade que desencadeia a construção do conceito se faz necessária, uma vez que é nela onde os autores do livro já apresentam o conceito de sujeito: *o elemento da oração de que ou de quem se fala*. Fica muito evidente que a atividade não tem outra função a não ser conceituar sujeito e predicado. A letra da música utilizada na abertura da sessão não recebeu qualquer tratamento discursivo na atividade. O texto serviu apenas de pretexto para o trabalho com a categoria gramatical.

Logo após essas duas questões, o livro apresenta a seção de

conceituação. É nela que encontramos a seguinte definição: “Sujeito é o termo da oração que informa de quem ou de que se fala e com o qual o verbo **geralmente** concorda” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 82 – **grifo nosso**). Nesta definição os autores recorrem ao critério discursivo e sintático para definir o sujeito. Porém, ao recorrer ao critério sintático, eles fazem uma ressalva através do advérbio “geralmente”. Essa ressalva indica que existem orações em que o verbo não concorda com o sujeito, no entanto, os autores sequer apresentam um exemplo que justifique essa afirmação.

Como apontamos no item 2.1, essa definição é imprecisa e não consegue abranger as diversas situações com as quais o aluno se depara em seu cotidiano. Caso o discente que se apropriou da definição de Cereja e Magalhães (2012) venha a se deparar com frase do tipo “Meu colega Marcos, ninguém gosta dele no escritório”, como identificará o sujeito desta oração? De posse da definição de que o sujeito é o termo na oração de que ou de quem se fala, é possível que o aluno rapidamente aponte o termo “Meu colega Marcos” como sendo o sujeito. Do mesmo modo, ainda que ele considerasse que o sujeito é o termo com o qual o verbo concorda, “Meu colega Marcos” continuaria sendo uma possibilidade de sujeito da oração, uma vez que o verbo flexionado na terceira pessoa do singular concorda com o termo.

Em Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), o estudo do sujeito encontra-se no sexto capítulo do livro do 7º ano do ensino fundamental II, na seção “Língua: usos e reflexão”. As autoras apresentam o conceito tomando como exemplo uma oração retirada de um artigo de opinião da seção anterior do capítulo. O exemplo citado pelas autoras é “A luminosidade age no centro de sono do cérebro [...]”. No livro, o verbo agir aparece em negrito e sobre ele há uma seta que aponta para o termo luminosidade. Logo abaixo do exemplo, as autoras assim expressam:

Observe que o verbo está se referindo à “luminosidade”. Assim, o verbo está na 3ª pessoa do singular para concordar com essa expressão. Veja como ficaria o verbo se alterássemos o termo “a luminosidade”. Ex.: As luzes **agem** no centro do cérebro. Note que, para cada uma das possibilidades, foi necessário flexionar o verbo, isto é, fazê-lo concordar com o termo ao qual está se referindo” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 175).

Feitas essas ponderações, as autoras, então, apresentam o conceito: “Sujeito é o termo da oração a que o verbo se refere” (p. 175). Perceba que a

conceituação leva em conta, tão somente, o critério sintático para poder definir o sujeito. Essa posição das autoras e o modo como “didatizam” o conceito, nada difere do que encontramos na Gramática Tradicional, conforme apontamos no item 2.1 através da análise de Infante (2001), Nicola e Infante (2002) e Bechara (2003). Da forma como se apresenta no livro, fica flagrante uma mera repetição dos compêndios gramaticais.

Definido o conceito, o livro apresenta uma série de exemplos para ratificar a definição. Em seguida, tem-se uma atividade com quatro questões que objetivam, sobretudo, fixar a posição de que o sujeito é o termo a que o verbo se refere e que, portanto, com ele deve concordar em número e pessoa. Os comandos das questões versam sobre a localização do sujeito, a substituição do sujeito no singular por um sujeito no plural e a reescrita das orações modificando o sujeito. Ou seja, a atividade consegue atingir a finalidade a que se propõe no título da seção que aparece no livro didático “Atividades: localização de sujeito e concordância” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 176).

Uma questão muito evidente na abordagem dessas autoras é que, em momento algum, o conteúdo gramatical é considerado sob a perspectiva semântica ou pragmática. Os fatos da língua não são considerados em uma situação concreta de interação verbal, seja ela escrita ou oral. Ficam, então, algumas ponderações: em que se diferencia a abordagem do livro didático dos compêndios gramaticais? Como fazer os alunos compreenderem o uso prático do conteúdo gramatical no uso diário que eles fazem da língua? O que podemos, e devemos fazer, enquanto professores, para ir além do material didático com o qual estamos trabalhando?

Delmanto e Carvalho (2012), assim como os autores anteriores, também abordam o conceito de sujeito no livro do 7º ano do ensino fundamental. A abordagem dos fatos da língua é tratada na obra dessas autoras dentro de uma seção específica de cada capítulo sob o título “Reflexão sobre a língua”. O sujeito e o predicado são apresentados por intermédio de uma atividade que analisa o título de duas notícias que foram trabalhadas nas seções anteriores do capítulo. Porém, a análise resulta tão somente na identificação das classes gramaticais – verbo, substantivo, advérbio e preposição, presentes nos títulos das notícias.

Logo após esta atividade, as autoras explicam que “quando fazemos uma classificação de palavras levando em conta a classe gramatical a que elas

pertencem, estamos fazendo análise **morfológica**” (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 185, **grifo das autoras**). A análise morfológica que abre a seção tem por finalidade conduzir à análise sintática que será apresentada logo em seguida. A diferença entre elas – da análise morfológica e da sintática – é apresentada no livro através de três orações em que o termo “teatro” aparece com funções diferenciadas em cada uma das orações. As autoras concluem:

Vamos, a partir de agora, entrar no campo da **sintaxe**, a parte da gramática que estuda a combinação das palavras, formando enunciados com sentido. Quando analisamos palavras observando o papel que elas desempenham na frase, isto é, a função que exercem quando se combinam com outras palavras do enunciado, estamos fazendo análise sintática (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 185, **grifo das autoras**).

Delmanto e Carvalho (2012) utilizam a estratégia da gradação na apresentação dos conceitos. Primeiro, fazem uma retrospectiva do que já foi abordado nos capítulos anteriores para, só então, introduzir o conceito de sujeito. Assim conceituam sujeito:

Em uma oração temos, geralmente, uma informação sobre algo ou alguém. O termo da oração que exprime sobre o que ou sobre quem se fala chama-se **sujeito**. O termo que contém uma informação sobre o sujeito é o **predicado**. O verbo do predicado geralmente concorda com o sujeito. Podemos ter orações sem sujeito, mas nunca sem predicado (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 185, **grifo das autoras**).

A definição dessas autoras em nada se difere da definição também apresentada por Cereja e Magalhães (2012), bem como por Borgatto, Bertin e Marchezi (2012).

Em resumo, podemos concluir que as definições de sujeito apresentadas pelos livros didáticos voltados para o ensino fundamental apresentam as mesmas imprecisões das definições constantes nas Gramáticas Tradicionais que analisamos anteriormente. Situação previsível se analisarmos, antecipadamente, a bibliografia de referência dos livros didáticos.

Delmanto e Carvalho (2012), assim como Cereja e Magalhães, na definição de sujeito, dizem que o verbo *geralmente* concorda com o sujeito. Porém, nos dois livros, não são apresentados exemplos para justificar o uso deste advérbio que indica a possibilidade de haver situações em que essa concordância pode ser dispensada. Fica então a dúvida: a que casos específicos esses autores fazem

referência? Importa destacar que, nas gramáticas analisadas, neste trabalho, bem como naquelas que os livros didáticos tomam como referência, essa ressalva não é evidente.

Por fim, era de se esperar que essas obras didáticas apresentassem ao aluno, e também ao professor, a perspectiva mais funcional de uso da língua, uma vez que essas obras se filiam, assim como apresentam nos manuais do professor, a uma corrente *funcionalista da língua*. No entanto, nos é possível afirmar que ainda é recorrente a mera repetição de fatos sobre a língua – tais quais apresentados nas gramáticas pós- Nomenclatura Gramatical Brasileira – sem qualquer relação com o uso efetivo da linguagem nas situações cotidianas. Os fatores sintáticos e semânticos são privilegiados nas definições apresentadas. Já a natureza pragmática da linguagem sequer é considerada, deixando de oportunizar o aluno de perceber o uso prático, seja na oralidade, seja na escrita das questões de análise linguística.

Vejamos, então, como essas três obras abordam os *modos de indeterminação do sujeito*, tema central de nossa investigação.

3.3 O SUJEITO INDETERMINADO NOS LDP

3.3.1 Livro 1: Português Linguagens

O fenômeno da indeterminação do sujeito é abordado por Cereja e Magalhães (2012) logo no primeiro capítulo do livro do 8º ano do ensino fundamental II. Os autores iniciam a construção do conceito utilizando-se da seguinte tirinha:



Laerte. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/dia-a-dia/imoveis/tira23.gif>>. Acesso em: 3 out. 2011.

Após a leitura, os alunos deparam-se com as seguintes questões:

1. Nas frases “Fui assaltado” e “eu me mudei daqui ontem”:
 - a) Qual é o sujeito da forma verbal **fui**?
 - b) Qual a função sintática do termo ao qual a forma verbal **mudei** se refere?

2. No balão do 2º quadrinho foi empregada a forma verbal **levaram**.
 - a) Em que pessoa ela está?
 - b) Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente?
 - c) Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal?

3. Ao observar a placa, o homem identifica o responsável pelo “assalto”.
 - a) Quem é ele?
 - b) O que essa descoberta revela em relação ao homem? (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 28, **grifos dos autores**)

Se o objetivo da atividade é levar o aluno a construir o conceito, entendemos que, da forma como se encontra elaborada, ela pouco favorece essa construção, fato que exigirá do professor uma ação de intervenção para fazer com que os alunos compreendam, segundo a perspectiva tradicional, a diferença entre *sujeito desinencial* e *sujeito indeterminado*. A primeira questão deixa muito claro que a forma verbal “fui” tem um sujeito, embora não apareça expresso na tirinha. No entanto, a segunda vai de maneira gradativa conduzindo o aluno a uma percepção que busca ser diferente da mobilizada na questão anterior. Para resolvê-la, porém, o aluno poderá utilizar o mesmo raciocínio da primeira questão.

A atividade trata de maneira diferente situações análogas da língua. Qual a lógica que o professor de Língua Portuguesa utilizará para fazer o aluno compreender que, nas orações “fui assaltado” e “levaram tudo”, uma tem sujeito determinado, embora não expresso, e a outra, o sujeito indeterminado? Não seria um argumento válido do aluno dizer que o sujeito de “levaram tudo” é o pronome de terceira pessoa “eles”? Que argumentos lógicos utilizar para convencê-lo do contrário?

O conceito de indeterminação é apresentado no livro logo após esta atividade. E, antes da definição, os autores recorrem ao exemplo da oração “Levaram tudo” para dizer que a personagem faz uso da terceira pessoa do plural, sem que haja referência anterior, por desconhecer aqueles que haviam entrado em sua casa e levado tudo. O agente da ação verbal, nesta situação, portanto, é indeterminado. Assim, definem que o sujeito indeterminado “é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou

por se desconhecer quem pratica a ação do verbo” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 28).

A definição de Cereja e Magalhães (2012), se comparadas com as que apresentamos aqui anteriormente (ver tópico 2.2), diferencia-se à medida em que abre a possibilidade para que a indeterminação seja considerada como uma estratégia discursiva por existir a intencionalidade de não marcar a identificação do sujeito. O livro apresenta duas possibilidades que a língua utiliza para indeterminar o sujeito: verbo na terceira pessoa do plural e emprego do pronome *se* junto com verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação na 3ª pessoa do singular. O livro acrescenta que o *se*, nestas situações “recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**” (p.28, **grifos dos autores**). Este é o único tratamento conferido a esta possibilidade de indeterminação, nada mais se fala no livro sobre.

Concluída a definição com a apresentação de exemplos, tem-se outra atividade. A primeira questão solicita a identificação do sujeito das formas verbais “escrevi”, “li” e “conversei” retirados de um poema, mote para as três primeiras questões da atividade. Na questão seguinte, solicita-se a identificação do verbo de 3ª pessoa do plural, e, em seguida, indaga-se: “O sujeito desse verbo é desinencial ou indeterminado? Por quê?” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 29). Novamente o livro recorre a situações análogas na tentativa de estabelecer uma diferenciação entre sujeito indeterminado e sujeito desinencial.

Para a definição de *sujeito desinencial*, os autores Cereja e Magalhães (2012), bem como as gramáticas normativas, valem-se da perspectiva morfossintática, pois a desinência número-pessoal do verbo remeterá a uma das pessoas do discurso, daí a afirmação de que há um sujeito desinencial. Por sua vez, fazem uso da perspectiva semântica para definir o sujeito indeterminado, pois entra em cena a não-unicidade referencial da chamada terceira pessoa do discurso, a rigor, como já afirmava Beveniste (1974), a não-pessoa, pois pertencente ao campo do assunto, não do ouvinte ou do falante.

Prosseguindo na análise da atividade, a quarta e a quinta questões são meras reescritas de frases, uma para empregar o verbo na terceira pessoa do plural e a outra para o emprego da terceira pessoa do singular com o pronome *se*. Tratam-se de questões, como já mencionamos, que pouco ou quase nada possibilitam uma reflexão de uso efetivo da língua. São questões derivadas do velho princípio dos exercícios das gramáticas, como se a repetição assegurasse a aprendizagem efetiva

do fenômeno, fato que, enquanto professores de Língua Portuguesa, sabemos tratar-se de um ledo engano.

As três últimas questões da atividade, que tomam por referência uma tirinha do Ziraldo, desperdiçam uma boa oportunidade de promover uma discussão sobre o uso pragmático da linguagem. Na tira, as personagens fazem uso da estratégia discursiva de indeterminar o sujeito, porém, as questões não abordam essa perspectiva. Sequer são considerados os efeitos de sentidos provocados pelo uso que as personagens fazem da 3ª pessoa do plural sem antecedente. A sétima questão apenas avalia a habilidade de identificação: “7. Há, na tira, duas orações cujos sujeitos são indeterminados. Quais são elas?” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 30).

Encontramos, no diálogo das personagens no último quadrinho, a seguinte construção: “E ainda dizem que é filme de terror”. Uma das questões da atividade poderia ter suscitado uma discussão que considerasse algo como: i) é possível identificar os que dizem que o filme é de terror?; ii) em nosso dia-a-dia nos utilizamos da mesma estratégia utilizada pela personagem? Em que situações? Por que, no geral, fazemos isso?; iii) quais os efeitos de sentido quando utilizarmos essa estratégia de não referência específica a um agente da ação?

O fato é que existe uma gama de possibilidades a serem exploradas com base no texto que a própria atividade apresenta, porém, o livro limita-se à análise frasal de forma desconectada do uso pragmático que fazemos da língua. É importante destacar que Cereja e Magalhães (2012) filiam-se a uma perspectiva de trabalho com gramática nesta obra em que o texto é considerado como ponto de partida para o estudo metalinguístico. No entanto, em uma análise minuciosa, nos é permitido afirmar que esse ainda não é o fio condutor das atividades de AL desta coleção.

3.3.2 Livro 2: Projeto Teláris – Português

Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) consideram o sujeito indeterminado no livro do 7º ano do ensino fundamental II, em capítulo seguinte à abordagem acerca do sujeito e do predicado. É importante destacar que, para esses autores, diferente dos outros dois livros aqui analisados, o *sujeito indeterminado* é classificado como um tipo de sujeito ao lado do sujeito simples, composto e desinencial.

O tópic do sujeito indeterminado tem início conforme a transcrição a seguir: “Você estudou que o **sujeito subentendido** não está presente na oração, mas pode ser identificado, determinado pelo texto ou por meio da terminação do verbo” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 215, **grifo dos autores**). Essa busca dos autores em estabelecer a diferenciação entre sujeito subentendido ou desinencial e sujeito indeterminado, na verdade pode gerar uma grande confusão para a compreensão do aluno.

A abordagem de sujeito subentendido desses autores é feita de forma imprecisa, utilizando-se de um exemplo no qual, retirada a explicação e determinação dos autores do livro do sujeito da forma verbal, o exemplo poderia ser facilmente utilizado para uma situação de indeterminação. Eis o exemplo utilizado por Borgatto, Bertin e Marchezi (2012, p. 214): “Entre uma banca de relógio e outra de lingerie instalou a sua [...]”. Se perguntarmos a qualquer aluno, ou mesmo a um professor de Língua Portuguesa, quem é o sujeito da forma verbal “instalou”, somente pela frase, não seria possível identificar, o que seria, sem dúvida, um sujeito indeterminado. Seria possível apontar que, quem produziu a frase tinha a intencionalidade de não esclarecer o sujeito da ação?

Porém, como a frase foi isolada de seu contexto de produção, antes de sua leitura, os autores orientaram “leia a frase que se refere ao vendedor” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 214). Pressupomos que os autores também consideraram que a frase utilizada como exemplo, isolada da forma como fora apresentada, tratava-se de um exemplar em nada pertinente para a explicação de sujeito subentendido, o que requereu, previamente, identificá-lo sob pena de não ser reconhecido dado o isolamento contextual. Ainda sobre essa questão, os autores chegam a afirmar algo de que discordamos completamente, que o sujeito desta frase encontra-se “explícito, claro” (ibidem, p. 213).

Essa situação é uma pequena amostra do que facilmente encontramos nos livros didáticos quanto à didatização dos conteúdos. Os autores, no geral, afirmam ser o texto o ponto de partida para o trabalho com os aspectos gramaticais da língua. Mas, comumente, o texto, e todas as suas possibilidades, é apenas um coadjuvante diante dos fenômenos gramaticais.

No que se refere ao sujeito indeterminado, objeto de nossa discussão, o livro o aborda de forma bastante sucinta. Inicialmente, como apontamos acima, busca diferenciar sujeito *ubentendido* de *indeterminado*, afirmando que “o sujeito

subentendido não está presente na oração, mas pode ser identificado, determinado pelo texto ou por meio de terminação do verbo. Mas há casos em que a intenção é não deixar claro para o leitor quem é precisamente o sujeito da oração” (ibidem, p. 215). Dito isto, o exemplo que apresentam trata-se de frase retirada de uma tirinha, onde dois personagens estão no cinema em final de sessão, e um deles chama o outro para ir embora, considerando que o filme acabou, ao passo que o outro responde: “E se colocam algo depois dos créditos?”



O livro orienta a leitura apenas do último quadrinho para questionar se é possível a identificação de quem a personagem se refere ao construir esta frase, se seria possível identificar se o verbo “colocam” faz referência a uma ou mais pessoas e conclui:

Como não é possível determinar o sujeito a que esse verbo se refere, dizemos que essa oração foi organizada com um **sujeito indeterminado**. O **sujeito indeterminado** é aquele que não está presente na oração e não pode ser identificado pelo contexto ou pela desinência verbal (ibidem, p. 215, **grifos dos autores**).

A definição em momento algum considera o critério semântico ou pragmático da indeterminação do sujeito é considerado. Os autores utilizam-se de orientação essencialmente sintática, desconsiderando as razões que levam os usuários da língua a fazerem uso, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral, do recurso de indeterminar o sujeito.

Um outro ponto que merece consideração é que, para Borgatto, Bertin e Marchezi (2012), de acordo com que o encontramos no livro em análise, a indeterminação ocorre apenas através de uma única possibilidade, conforme nos apontam os autores: “a frase terá sujeito indeterminado com o verbo na 3ª pessoa do plural quando não houver nenhuma outra indicação que permita identificar a quem o verbo se refere” (ibidem, p. 215). A indeterminação através do emprego do

pronome se junto a verbos intransitivos, transitivos indiretos ou de ligação, que encontramos na maioria dos compêndios gramaticais, sequer é abordada no livro.

Após os tópicos explicativos de sujeito subentendido e sujeito indeterminado, encontramos uma atividade distribuída em nove questões. Destas, apenas a sexta questão faz menção ao fenômeno da indeterminação do sujeito, que não se revela na condução do que é solicitado. A nona questão é uma mera repetição das atividades classificatórias também existentes nas gramáticas escolares, na qual se solicita ao aluno a identificação dos tipos de sujeito através de frases isoladas do contexto original.

3.3.3 Livro 3: Jornadas.port – Língua Portuguesa

Delmanto e Carvalho (2012) fazem a abordagem do sujeito indeterminado logo na primeira unidade do livro do 8º ano do fundamental II. Antes, porém, revisam as concepções de sujeito e predicado, e acrescentam a essa revisão as possibilidades de alteração semântica quando se modifica a posição canônica do sujeito na oração. Essa abordagem é relevante e não a encontramos nas duas outras coleções aqui analisadas.

O sujeito indeterminado tem sua abordagem iniciada com base na leitura da charge:



Folha de Vitória, 31 ago. 2009.

Após a leitura da charge, encontramos cinco perguntas que gradativamente vão sinalizando para o fenômeno da indeterminação. Elas vão, uma a uma, possibilitando compreender que, em algumas situações, não é possível, mesmo conhecendo o contexto, determinar o sujeito. Trata-se de uma abordagem

em que o fenômeno da indeterminação é visto pelo viés pragmático, diferente das habituais abordagens das gramáticas escolares.

Vejamos o percurso da apresentação das questões:

Os pássaros estão em uma ponte estaiada, tipo de ponte suspensa por cabos em diagonal.

a) Quais foram os grupos esquecidos na construção da nova ponte, segundo uma das personagens?

b) Que elemento a estrutura da ponte revela que não se pensou no bem-estar dos pássaros ao construí-la?

c) A personagem informa quem esqueceu a existência desses três grupos ao construir a ponte?

d) Em que pessoa foi usado o verbo?

e) Pelo contexto, é possível conhecer a identidade das pessoas que se esqueceram dos pássaros? (DELMANTO e CARVALHO, 2012, pp. 28-9).

Finalizadas as perguntas, os autores passam a considerar que a forma verbal “levaram” indica a terceira pessoa do plural, e não se constitui, por si própria, uma informação suficiente que permita identificar ou determinar o sujeito. Diante deste fato, concluem dizendo que, quando não é possível identificar o sujeito de uma oração, temos um caso de sujeito indeterminado que ocorre nas seguintes situações:

1º) quando o locutor não sabe a quem se refere a ação expressa pelo verbo;

Exemplo: **Esqueceram-se** dos pedestres, dos ciclistas, dos pássaros. (verbo na terceira pessoa do plural)

2º) quando não há interesse ou intenção de identificar o sujeito.

Exemplo: **Estão chamando** você na Secretaria. (locução verbal na terceira pessoa do plural) (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 29, **grifos dos autores**)

Aqui a indeterminação do sujeito é percebida por uma perspectiva discursiva e pragmática, em que a intencionalidade do locutor está evidente, ele não determina o sujeito ou por não querer ou por desconhecer. A segunda questão, ainda sobre a charge, indaga sobre a possibilidade de dedução do sujeito através do contexto e se há outra maneira, diferente da encontrada na charge, de indeterminar o sujeito nas orações. São perguntas bastante instigadoras e que exigem uma boa reflexão e análise da situação de produção do texto, e não simplesmente a identificação de um fenômeno da língua destituído de uma situação de uso.

A terceira questão, por sua vez, faz uma análise das informações sobre o filme 007, com foco na oração que se encontra no cartaz de divulgação do filme:

“Com 007 só se vive uma vez”. Existem duas perguntas sobre a oração, uma indaga se é possível determinar a quem se refere a forma verbal “vive”, e a outra em que pessoa o verbo está conjugado. Na quarta questão, faz-se uma análise de três ditados populares, são eles: “De tostão em tostão, se chega ao milhão”, “Devagar se vai longe”, “Quanto mais se tem, mais se quer”. Sobre esses ditados, solicita-se ao aluno identificar a pessoa e o número em que estão conjugadas as formas verbais. Em seguida, pede-se que observe qual a palavra que se encontra sempre ao lado dos verbos.

Com essas duas questões, mais uma vez, observamos o modo pelo qual os autores vão gradativamente construindo os conceitos sobre a indeterminação do sujeito. Após colocar o aluno em contato com situações de uso da língua, em que o fenômeno da indeterminação se revela, é que finalmente apresenta o conceito formal. Antes, porém, vão propondo análises que permitem essa constatação. Nesta atividade específica, observa-se que o texto não serviu de pretexto para o trabalho da classificação gramatical. Os autores definem, assim, o sujeito indeterminado:

Há duas situações em que pode ocorrer sujeito indeterminado:

- com o verbo na terceira pessoa do plural;
- com o verbo na terceira pessoa do singular, acompanhado do pronome **se**.

Exemplos:

Deixaram um recado para você.

Precisa-se de garçom. (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 30, **grifos dos autores**)

Na definição acima, os autores não apresentam o pronome “se” como índice de indeterminação do sujeito. Essa informação figura apenas no livro do professor, como uma informação apêndice. Ao aluno, essa questão só será revelada caso o professor considere importante, do contrário, é negada ao discente a informação. Outra questão também não abordada nesta obra é a passivação com *se*, discussão habitual nas GTs.

A quinta questão aborda orações em que um pronome indefinido ocupa a função do sujeito sintático. Inicialmente o aluno é indagado sobre qual é o sujeito da oração “Ninguém esquece um episódio de 'Os Simpsons'” e, em seguida, solicita-se que ele classifique o sujeito como sendo simples ou indeterminado. Logo após, o livro apresenta a seguinte explicação:

Observe que, mesmo que não se fale de uma pessoa específica, há uma palavra, na oração, que ocupa a posição de sujeito: o pronome **ninguém**. [...] Pronomes indefinidos como **alguém, ninguém, tudo, nada** e pronomes interrogativos como **quem** podem ocupar a posição de sujeito em uma oração (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 30, **grifos dos autores**).

A posição dos autores deste LD filia-se à de Bechara (2006), conforme pontuamos anteriormente. O critério meramente sintático é aqui colocado em evidência. Parece que não lhes interessa considerar a referência do sujeito, quando ele é ocupado por um pronome indefinido ou pelo pronome interrogativo “quem”. Não se trata simplesmente de uma questão sintática, mas sim de uma questão semântica e pragmática. Quando a gramática aborda os pronomes indefinidos, o faz considerando sua referência indeterminada, portanto, sua natureza semântica. Porém, esse mesmo critério não permanece quando os pronomes indefinidos se encontram na oração ocupando a posição de agente da ação do verbo.

Delmanto e Carvalho (2012) não apresentam, como nos foi possível constatar, de imediato, a classificação gramatical. Eles buscaram didatizar a reflexão sobre os aspectos da língua, fazendo uso de situações comunicativas ajustáveis à compreensão e à idade dos alunos a quem o livro se destina. As cinco questões que acima analisamos, evidenciaram essa particularidade da abordagem desses autores. Interessa-nos destacar que não se tratavam de questões de aprofundamento do aspecto estudado, mas sim de uma opção dos autores em utilizar-se de questões que suscitaram a gradativa construção do conceito.

3.4 REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Qual a finalidade principal do ensino-aprendizagem da língua portuguesa? A resposta a esta pergunta sem dúvida alguma é: conduzir o aluno ao domínio de sua língua materna. Tal domínio é perpassado por saber ler, saber escrever e dominar de forma eficaz “os sistemas de regras da língua em funcionamento” (NEVES: 2003, p. 45). Nessa direção se torna inquestionável o trabalho com a gramática na sala de aula. Todavia, é fundamental não encarar o estudo da gramática como um fim em si mesmo ou como uma atividade desvinculada do trabalho com leitura e produção de textos.

Texto e gramática devem ser elementos articulados entre si. Porém, pela análise do fenômeno da indeterminação nas três obras que analisamos percebemos

que ainda há muito o que se fazer para superar essa dicotomia entre *texto* e *gramática* que foi evidenciada na análise. Um ponto importante a ser considerado nos livros analisados é que, nas orientações do Manual do Professor, ao apontar a perspectiva de estudo dos fenômenos da língua, não o apresentam como uma dimensão dissociada da leitura e da escrita. No entanto, a abordagem do livro vai na contramão do que é orientado ao professor, o que pode levar à ilusão de que hoje os livros didáticos trabalham com a língua em uma perspectiva contextualizada.

Se o trabalho didático do Professor de Língua Materna é possibilitar ao aluno o aumento de sua *competência comunicativa*, proporcionando-lhe conhecer, reconhecer e empregar adequadamente os recursos da língua em seus vários níveis, tanto no que diz respeito às suas regras gerais como aos elementos que interferem no contexto de uma situação comunicativa, é preciso que o docente problematize e questione a abordagem que desconsidera o texto, ainda presente nos livros didáticos.

O aprendizado da gramática precisa ter significado para o aluno. As atividades presentes nos livros, em sua grande maioria, não permitem refletir sobre o funcionamento de língua e apropriar-se de seus recursos, de modo a conduzir à compreensão que possibilite a comunicação de forma efetiva dentro das mais variadas situações em que o aluno possa estar inserido.

O redirecionamento do olhar ao trabalho desenvolvido com a gramática na sala de aula não implica dizer que devemos pôr abaixo o que a tradição gramatical construiu, mas que a escola precisa trabalhar a gramática a serviço da escrita e da leitura, o que requer atenção às questões semânticas, pragmática, discursivas.

É neste sentido que alicerçaremos nossa proposta de intervenção didática nos postulados da perspectiva linguística funcionalista, sobre a qual versaremos no próximo capítulo.

4 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO NA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

O objetivo deste capítulo é discutir a concepção de “sujeito gramatical” a partir da perspectiva da Gramática Discursiva Funcional (GDF). Antes, porém, apresentamos um resumo geral da teoria da GDF, localizando-a dentro do contexto mais amplo da teoria da interação verbal. Em seguida, localizamos o constituinte “sujeito gramatical” na GDF, para, em seguida, apresentar a perspectiva da *indeterminação* adotada nesta dissertação.

4.1 A GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL – POSTULADOS TEÓRICOS

A Gramática Discursivo-Funcional (GDF) se constitui como o modelo mais recente dentro da teoria da Gramática Funcional (GF). Trata-se de um modelo que não está circunscrito à análise das orações, pois objetiva a análise tanto das unidades maiores quanto das menores que a oração (ou cláusula, segundo terminologia da GF). A GDF busca descrever essas unidades, sejam elas maiores ou menores que a oração, em quatro níveis de análise, que abrangem as motivações pragmáticas e semânticas da formulação morfossintática, bem como os aspectos da estrutura e da prosódia da decodificação dos enunciados. A GDF considera que as propriedades da expressão linguística vão se adaptando às intenções comunicativas do usuário da língua. A GDF assume a perspectiva de que a pragmática governa a semântica; a pragmática e a semântica governam a morfossintaxe; a pragmática, a semântica e a morfossintaxe governam a fonologia.

Santana (2010) aponta que, “na escala de teorias formal ou funcionalmente orientadas, a GDF ocup uma posição intermediária entre abordagens radicalmente funcionalistas e radicalmente formalistas” (p. 93). Para Hengeveld (2004), a Gramática Funcional tem o compromisso, dentro da perspectiva funcional, de construir um sistema de representação formal perpassado por variáveis, níveis e módulos de representação, diretamente ligados à necessidade de se caracterizar a função comunicativa da linguagem, promovendo, desta forma, uma integração dos aspectos comunicacionais na arquitetura do modelo formal.

A GDF busca compreender de que forma as unidades linguísticas se estruturam, bem como a motivação das intenções comunicativas, modelando esses objetivos em uma implementação dinâmica da gramática. A GDF não vem a ser um

modelo da produção linguística, mas uma teoria sobre a gramática das línguas que procura fazer uso de evidências psicolinguísticas em sua arquitetura básica. Nessa perspectiva, o usuário da língua é aquele conhecedor das unidades e dos modos como essas unidades podem se combinar. Ainda sob essa perspectiva, Santana (2010) se posiciona:

A GDF busca descrever o conhecimento subjacente ao potencial comunicativo do usuário da língua de modo explícito e altamente formalizado, na medida em que adere a um sistema notacional sofisticado. Assume, entretanto, que o **conhecimento que o falante tem da língua (isto é, de suas unidades e combinações) é um instrumento na comunicação interpessoal e emerge como resultado de processos históricos: formas que serviram aos falantes ao longo do tempo sedimentaram-se em um repertório agora disponível aos usuários da língua e estão muito bem adaptadas aos seus propósitos comunicativos** (p. 94, grifos nossos).

A gramática, dentro da proposta da GDF, encontra-se disposta em níveis e camadas que estão hierarquicamente organizadas. Os níveis referem-se às motivações pragmáticas e semânticas e representam os aspectos que condicionam tanto a estrutura morfossintática quanto fonológica na codificação dos enunciados. No tocante à organização das camadas, o princípio é o mesmo já defendido na teoria da Gramática Funcional (GF), conforme encontramos em Dik (1997). Para Hengeveld e Mackenzie (2008) um modelo de gramática é mais efetivo quando sua organização for mais semelhante ao processamento linguístico, assim, uma vez que a produção tem princípio com as intenções comunicativas que se processam de forma gradativa até chegar à articulação da expressão, a produção gramatical deve seguir este modelo de processamento, de forma que se organize gradativamente do discurso para as unidades de expressão.

Dentro da perspectiva funcionalista, essa forma de organização do discurso é classificada como *top-down* (Figura 1, na sequência), na qual é possível distinguir duas operações: formulação e codificação. A primeira relaciona-se com as regras que determinam quais as representações pragmáticas e semânticas que estão subjacentes e que são válidas. Já a segunda, relaciona-se com as regras que convertem essas representações pragmáticas e semânticas em morfossintáticas e fonológicas. Importa dizer que, na operação de formulação, tem-se a seleção de esquemas apropriados para os níveis interpessoal e representacional, bem como a introdução de lexemas próprios para esses esquemas, acrescentando a esses

fatores a aplicação de operadores que representam as distinções gramaticais requeridas na língua que se encontra sob análise. Quanto à operação de codificação, temos a seleção de moldes (*templates*) próprios aos níveis morfossintático e fonológico, assim como a inserção de morfemas gramaticais. Tem-se, ainda, a aplicação de operadores cujo objetivo é cumprir um papel no processo de articulação do *output* da gramática.

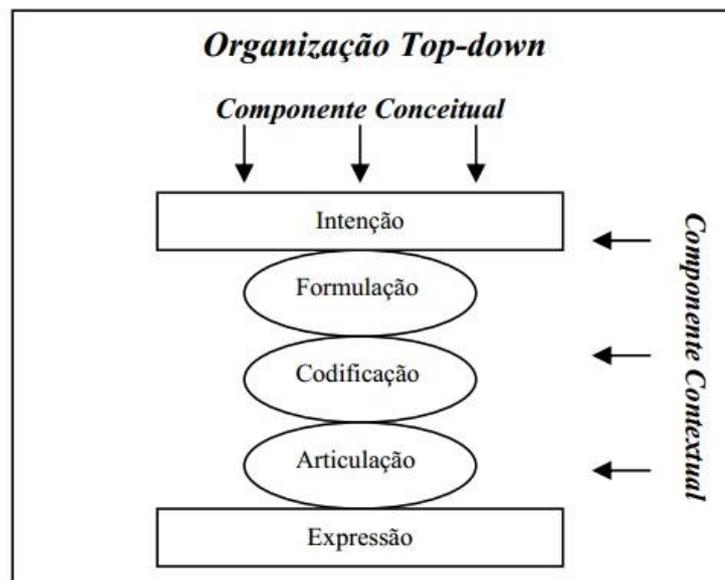


Figura 01 – A organização Top-Down do Discurso. Fonte: Hengeveld & Mackenzie (2008).

O ato discursivo é unidade básica de análise para a GDF, o que se opõe à análise da oração (*clause*), conforme o modelo *standard* da teoria da Gramática Funcional. Comparando-se ao modelo anterior, o que se observa na GDF é que a sua centralidade não é no predicado, mas na pragmática, como a divisão da representação subjacente da versão *standard* em quatro níveis distintos. Embora defenda uma metodologia funcional para o trabalho com a linguagem e a prioridade metodológica para o componente pragmático, o principal foco da Gramática Funcional é a estrutura da oração simples e complexa. A esse respeito, Santana (2010) considera:

Ainda que, frequentemente, a abordagem dos fenômenos gramaticais lance mão de explicações de base discursiva, tendo em vista que a linguagem é um instrumento de interação social, a sintaxe em si, e não o discurso, parece ser o objeto principal da GF, visto que a unidade máxima de análise está confinada ao estudo de construções simples e complexas (p. 96).

Nos primeiros anos da década de 1990, muitas pesquisas dentro da GF já se voltavam para expandir o viés do modelo sentencial para o modelo discursivo de gramática. Hengeveld (2004) aponta duas razões para essa expansão: a primeira seria a impossibilidade de compreensão de determinados fenômenos linguísticos que só poderiam ser explicados através de unidades maiores do que a sentença, tais como as partículas discursivas, as cadeias anafóricas, as formas verbais narrativas, dentre outras; a segunda razão seriam as diversas expressões linguísticas, que são menores do que a sentença individual, porém funcionando como enunciados de sentido completo e totalmente independentes dentro do discurso. Fato que por si exigiria a adoção de uma concepção de enunciado como ato discursivo e não como oração.

Conforme tratamos acima, as operações que a GDF distingue abrangem dois níveis de análise linguística para formulação e dois níveis para codificação, o que direciona à necessidade de uma gramática que se organize em quatro níveis, que deverão ser concebidos com um módulo separado e organizado internamente em camadas, são eles: os níveis interpessoal e representacional, que deverão estar agregados às operações de formulação; e os níveis morfossintático e fonológico, que irão se agregar às operações de codificação (cf. Figura 2).

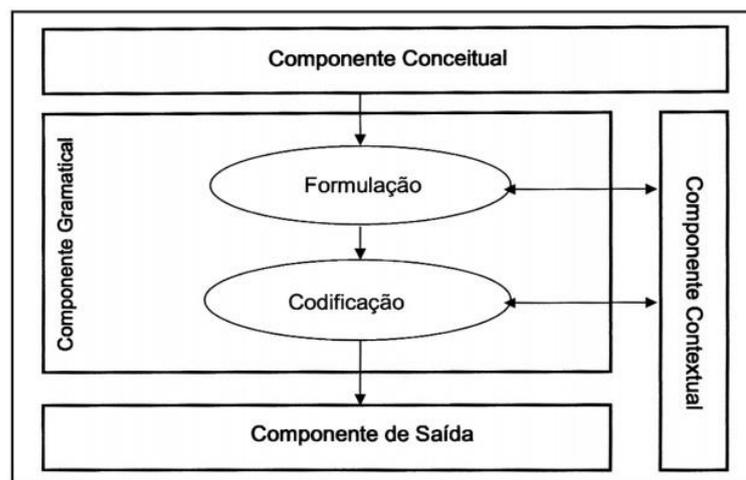


Figura 2 – GDF como parte de uma teoria de interação verbal. Fonte: Hengeveld & Mackenzie (2008, p. 6).

A postulação de um sistema modular com quatro níveis de representação – interpessoal, representacional, morfossintático e fonológico – encontra razão de ser a partir da possibilidade de se fazer referência anafórica em todos os níveis de

organização linguística, não apenas a entidades referenciais. Consideremos os exemplos abaixo, propostos por Hengeveld e Mackenzie (2008):

- (51) **Nível interpessoal**
 A. Saia daqui!
 B. Não fale *assim*!
- (52) **Nível representacional**
 A. Há muitos sinais de trânsito nessa cidade.
 B. Eu não tinha notado *isso*.
- (53) **Nível morfossintático**
 A. Eu comi *lamb chop* ontem à noite.
 B. É *assim* que você diz 'costela de carneiro' em inglês?
- (54) **Nível fonológico**
 A. Eu comi /tʃu'letasdekor'dero/ ontem à noite.
 B. Não seria *isso* /tʃu'letasdeθor'dero/

Nos exemplos acima, temos, em (1), o elemento anafórico *assim*, que faz referência a uma estratégia comunicativa adotada pelo interlocutor A, indicando a presença de um nível interpessoal na base da representação de (1A). No exemplo (2B), o elemento anafórico *isso* aponta para a situação no mundo exterior de (2A), é importante notar que essa referência é essencialmente semântica e evidencia o nível representacional de organização dentro da estrutura subjacente de (2A). Em (3A) e (4A), as referências anafóricas são puramente metalinguística. Em (3A), o elemento anafórico *assim* não refere à entidade descrita por "*lamb chop*", mas sim ao sintagma nominal "costela de carneiro", desta forma, os proponentes da GDF apontam que esse sintagma encontra-se subjacente e, dessa forma, funciona como antecedente para referência anafórica. Algo similar ocorre com a referência em (4B), o diferencial é o fato de que o antecedente é uma unidade fonológica.

Em todos esses quatro níveis, observamos que as funções assumidas pelas formas linguísticas são codificadas na gramática das línguas particulares. Por essa razão, a GDF acaba por se constituir como um componente gramatical dentro de uma teoria de interação verbal bem mais abrangente. Os níveis interpessoal (pragmático) representacional (semântico) e fonológico viabilizam uma descrição da língua na perspectiva de suas funções e de seus significados dentro do que é codificado pela morfossintaxe da língua. De tal forma, o nível interpessoal representa

a unidade linguística dentro da perspectiva pragmática. O morfossintático representa as unidades linguísticas a partir de seus constituintes sintáticos em uma escala gradativa, indo da camada mais alta para a mais baixa – expressão linguística, oração, sintagmas e palavras. Já o nível fonológico é dotado de representações fonológicas segmental e suprasegmental da elocução. Ou seja, trata-se de um nível em que a expressão linguística é analisada a partir de suas unidades fonológicas.

Quanto ao nível interpessoal, o *move*¹¹ é a unidade de análise, podendo este conter um ou mais atos discursivos, dotados de ilocução, que determina a relação entre os participantes do ato de fala e do conteúdo da comunicação pretendida pelo falante. Quanto ao nível representacional, por sua vez, temos a descrição das unidades linguísticas em termos da categoria semântica que elas designam. São, portanto, categorias de diferentes tipos – conteúdo proposicional, estado de coisas, propriedades e indivíduos, episódios, entre outros.

Reconhecer os componentes contextual e conceitual com elementos do contexto com o qual os três módulos interagem é um dos avanços importantes da GDF. Importa apontar que o componente gramatical se une ao conceitual, ao contextual, bem como aos componentes de expressão (*output*). Por essa linha de pensamento, as representações morfossintáticas e fonológicas se constituem como níveis diferentes (separados) dentro do componente gramatical, não sendo, dessa forma, apenas *output* da gramática, como previa o modelo *standard* de Dik (1997). Encontramos no *output* do sistema a expressão reduzida à articulação fonética. Já o *output* da gramática funciona como *input* para operação de articulação, que seria a acústica com todo o aparato das regras fonológicas imprescindíveis à produção de um enunciado fonético apropriado.

Hengeveld & Mackenzie (2008) entendem que o componente conceitual é a ideia subjacente ao componente gramatical, o que representa o material ideacional e interativo que está pressuposto para cada parte do discurso que está em análise, bem como para os vários *moves* e atos discursivos que ele possui. O componente conceitual não consegue conter todos os aspectos da cognição que são importantes para a análise linguística, porém contém os que influenciam diretamente as intenções comunicativas imediatas. Já sobre os componentes *output* e contextual,

¹¹ O *move* se constitui como uma unidade que possui autonomia de discurso com efeito perlocucionário, que visa provocar uma reação. É uma unidade que descreve um segmento inteiro com as várias camadas inferiores que possuem vários componentes desse segmento. Trata-se, portanto, de uma hierarquia que representa a sequência das ações linguísticas.

Santana (2010) explica:

O componente output converte as estruturas finais do componente gramatical em sinais acústicos, quando se trata da fala, em expressões ortográficas, quando se trata de língua escrita, e em gestos manuais e corporais, quando se trata de língua de sinais. O componente contextual abriga a informação imediata recebida do componente gramatical, a qual diz respeito a um enunciado particular que é relevante para a forma dos enunciados subsequentes. Esse componente contém a informação de longo termo sobre a interação em curso, que é relevante para as distinções requeridas pela língua em uso e que influencia na formulação e codificação dessa língua (p. 100).

Por fim, o componente conceitual concerne às intenções comunicativas e às representações mentais/cognitivas que lhe são correspondentes. Por meio da operação de formulação, as representações conceituais são compreendidas em representações pragmáticas semânticas nos níveis interpessoal e representacional. No que tange às regras de formulação, elas se utilizam de um conjunto de primitivos dentre os quais estão inclusos os operadores, os lexemas e as estruturas. A Figura 3 apresenta, assim, uma descrição detalhada da estrutura do Componente Gramatical e mostra de maneira bastante didática como ele interage com os outros três componentes não gramaticais.

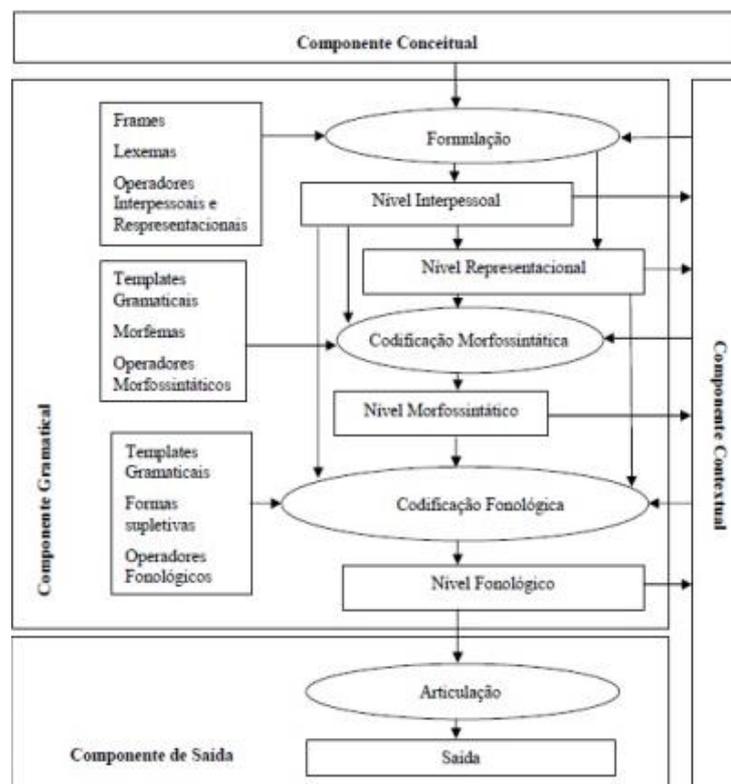


Figura 03: Esquema geral da Gramática Discursiva Funcional. Fonte: Hengeveld e Mackenzie (2008, p.13)

4.2 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO GRAMATICAL NA GDF

Nos capítulos 2 e 3, fizemos um apanhado do tratamento do sujeito e dos modos de sua indeterminação na tradição gramatical e em livros didáticos utilizados no ensino fundamental II. Neste tópico, discorreremos sobre a concepção de *sujeito gramatical* dentro da perspectiva da Gramática Discursiva Funcional.

Hengeveld e Mackenzie (2008), ao tratar da constituição sintática de expressões linguísticas, fazem uso do termo “sujeito”, o qual é concebido como categoria do nível morfossintático. Mesmo pertencendo a esse nível, é possível identificar unidades interpessoais e representacionais que correspondem a essa codificação “sujeito”.

Hengeveld e Mackenzie (2008), ao abordarem o Nível Interpessoal, descrevem a aplicação das relações hierárquicas neste nível. O Movimento, que é a maior e mais relevante unidade de interação que possibilita a análise gramatical, é representado através dos Atos Discursivos, que por sua vez são representados por quatro diferentes unidades, a saber: Ilocução (F), Participantes da ocorrência de fala P₁ e P₂ e o Conteúdo Comunicado (C). Essas quatro unidades possuem a totalidade do que o falante deseja comunicar ao seu ouvinte. Os autores acrescentam que, para cada conteúdo comunicado, encontram-se um ou mais Subatos, que são de duas naturezas, um Atributivo (T) e o outro Referencial (R). No primeiro, o falante evoca propriedades; no segundo, evoca referentes. Vejamos, no exemplo que segue, a maneira como as unidades do nível interpessoal são representadas.

(55) Vicente beijou Margarida.

Temos acima um Ato Discursivo cuja força ilocucionária é Declarativa com especificação dos Participantes P₁ e P₂. Quanto ao Conteúdo Comunicado, é possível identificar dois Subatos Referenciais (R₁) e (R₂) e um Subato Atributivo (T₁). Este vem expresso pela forma verbal *beijar*, que figura no Nível Interpessoal apenas como (T₁), considerando que sua atribuição vem executada por meio da seleção de um item lexical no Nível Representacional. Aqueles são preenchidos no Nível

Interpessoal (R1: Vicente) (R2: Margarida); observamos que, nessas duas situações, os Subatos Referenciais contêm nomes próprios, o que implica dizer que não possuem conteúdo semântico, sendo, portanto, sempre representados no Nível Interpessoal e não no Representacional. Por fim, podemos dizer que o falante, ao se referir a Vicente e Margarida, assume que o ouvinte pode identificar sem dificuldades tais referentes¹². Consideremos, o exemplo a seguir.

(56) Eu a beije.

Neste outro exemplo, temos dois pronomes sendo utilizados em lugar dos nomes próprios. Aqui, a representação de cada Subato de Referência se difere do exemplo anterior. O primeiro Subato se refere a um Participante do Ato de Fala (P1: Eu – pronome da primeira pessoa do singular), que é identificável pelo Ouvinte. O segundo Subato (P2: a – pronome da terceira pessoa do singular), também é um referente identificável pelo ouvinte, no entanto, não envolve o Falante nem o Ouvinte.

As unidades hierárquicas que correspondem ao sujeito na tradição gramatical são, neste Nível, representadas pelos *Participantes* e os *Subatos Referenciais*. Para Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 84), “os participantes (P1) e (P2) se alternam como Falante e Ouvinte; tais papéis são indicados como funções, semelhantes às funções semânticas de Agente e Recipiente, respectivamente”. Essa correspondência entre o sujeito da tradição gramatical e o Subato Referencial ocorre porque este reativa o referente por parte do Falante, o que pode corresponder a funções especiais, como a de Tópico, Foco ou Contraste de um Ato Discursivo no português (Cf. TEIXEIRA, 2010, pp. 47-48).

A função Foco, Tópico e Contraste são reconhecidas pela GDF como funções pragmáticas, cuja atribuição só ocorre quando têm algum impacto sobre a forma linguística. A primeira função, Foco, indica a seleção do Falante de novas informações, que podem ter a finalidade de complementar uma informação ou corrigi-la. A segunda função, o Tópico, indica um Subato que tem função de Sinalizar como o Conteúdo Comunicado (C) se relaciona com o registro que é construído de

¹² Para um maior detalhamento sobre o sujeito gramatical no nível interpessoal, conferir Teixeira (2014).

forma gradativa no Componente Contextual dentro do Ato Discursivo. A terceira função, Contraste, indica o anseio do Falante em evidenciar as diferenças entre dois ou mais Conteúdos Comunicados. Essas três funções pragmáticas da GDF geralmente coincidem com um Subato Referencial em que a marcação morfossintática corresponde a de sujeito.

Hengeveld e Mackenzie (2008), na análise do Ato Discursivo, apontam que o Subato de Atribuição (T₁) corresponde à tentativa do Falante em evocar uma propriedade. É preciso esclarecer que não é em todas as situações que o Falante atribui uma propriedade a um referente. Vejamos o exemplo (57), no qual o Falante evoca a descrição de uma propriedade meteorológica, sem com isso evocar qualquer tipo de referente – “amanhecer” não se encontra sendo atribuído a algo, mas tão somente descrito. Com isso podemos perceber que na GDF só ocorrerá codificação do sujeito dentro do Nível Morfossintático se antes, no Conteúdo Comunicado, for possível encontrar um referente. Caso contrário, a ausência desse referente é definida como o que a norma gramatical classifica de sujeito inexistente (Cf. (07)).

(57) Está amanhecendo.

(58) Eu vi um leão.

Os autores fazem uso da sentença (58) para exemplificar, no Nível Interpessoal e Representacional, a noção de referência. O sintagma nominal “um leão”, dentro do Nível Interpessoal, é utilizado para fazer referência a um animal dentro da classe dos leões; no Nível Representacional, designa a um animal da classe dos leões. Percebemos que pode haver certa confusão entre essas noções de referência, no entanto, os autores, para diferenciarem essas duas noções, utilizam o termo “referência” apenas para o uso interpessoal. Quanto ao uso representacional, que é o uso semântico, o termo apropriado a ser utilizado é designação. Ou seja, o falante se refere a uma expressão designada.

Teixeira (2014) também analisa essa questão e aponta:

As unidades de análise do Nível Representacional, de um modo geral, são descritas em termos do tipo de entidade que elas designam. Há vários tipos de entidades, ou categorias semânticas, relevantes para análise de um

língua. Os Conteúdos Proposicionais (p), as mais altas unidades do Nível Representacional, são construtos mentais, tais como conhecimentos, crenças e desejo. Os Conteúdos Proposicionais não podem ser localizados no espaço nem no tempo e podem ser avaliados em termos de sua verdade. Conteúdos Proposicionais contêm Episódios (ep) que são conjuntos de Estados-de-Coisas (e). O Estado-de-Coisas, por sua vez, é caracterizado por uma Propriedade Configuracional (f), que é de natureza composicional e contém uma combinação de unidades semânticas que não estabelecem uma relação hierárquica entre si. Propriedades Configuracionais constituem o inventário dos moldes de predicação relevantes para uma língua. As línguas podem diferir bastante na natureza e no número de moldes de predicação que são permitidos com relação à sua valência quantitativa e qualitativa. Quanto à valência quantitativa, pode haver, por exemplo, restrições à valência máxima que uma língua permite, em combinação com um único predicado (p. 53, grifos nossos).

Sobre as propriedades configuracionais acima reportadas, elas são construídas ao se utilizar as categorias semânticas que se estabelecem entre si dentro de uma relação não hierárquica. São categorias de várias naturezas, entre estas estão incluídos Indivíduos (x) e Propriedades Lexicais (f). Os Indivíduos são “objetos concretos que podem ser localizados no espaço, as Propriedades Lexicais, não tem existência independente e só podem ser avaliadas em termos de aplicabilidade a outros tipos de entidade” (TEIXEIRA, 2014, p. 54). Além dessas duas, é possível apontar outras categorias semânticas também importantes para a gramática de uma língua que entram na constituição de uma Propriedade Configuracional, a saber – Localização (l), Tempo (t), Modo (m), Razão (r) e Quantidade (q).

Na GDF, o Indivíduo (x) é a categoria, dentro do Nível Representacional, que possui maior semelhança com o termo “sujeito” da tradição gramatical. Sabemos, contudo, que, na GDF, a categoria do Indivíduo pode ser codificada através das descrições de Estados-de-Coisas (e), que também podem ser realizadas através de núcleos lexicais com “encontro”, “casamento”, “guerra”, entre outros (Cf. HENGEVELD e MACKENZIE, 2008, p. 167).

No Nível Morfossintático, é possível, também, identificar a marcação do sujeito gramatical quando se aborda a concordância que é apresentada, dentro do componente gramatical da GDF, como sendo um mecanismo “pelo qual informações que pertencem propriamente a um único elemento da oração são copiadas para um ou mais elementos” (TEIXEIRA, 2014, p. 55). Vejamos nos exemplos (59), (60) e (61) como essas relações de concordância ocorrem em domínios diferentes – do sintagma e da oração.

(59) **As** roupas limpas.

(60) **Eu** andei no bosque.

(61) **Nós** saboreamos o bolo.

Em (59), temos um exemplo da concordância do sintagma, em que as categorias de gênero e número do referente (substantivo) *roupas* foram copiadas pelo atributivo (adjetivo) *limpa* e pelo identificador de identificabilidade (artigo) *a*. No exemplo (60), a forma de primeira pessoa dada pelo argumento sujeito *Eu* é replicada no predicado (verbo) o qual foi acrescido à sua raiz o operador (morfema) de primeira pessoa *-ei*. Quanto ao exemplo (61), temos, além da forma de primeira pessoa, o plural, identificados através do argumento sujeito *Nós*; esses argumentos são replicados ao verbo, que recebe o operador (morfema) de primeira pessoa do plural *-mos*. No que faz alusão à concordância, especificamente, os proponentes da GDF fazem acepção de duas possibilidades – concordância de operador e concordância de argumento (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008).

No que diz respeito à concordância de operador, a GDF sinaliza que esta se dá quando um operador obriga que outros elementos que se encontram sob seu escopo sejam modificados. Quanto à concordância de argumento, observa-se a obrigatoriedade do sujeito exposto, seja como sintagma nominal ou mesmo um pronome. Como há a obrigatoriedade do sujeito exposto, há também a obrigatoriedade de uma marca verbal que corresponda a esse sujeito.

Consideremos os exemplos que seguem:

(62) Lavei toda a roupa suja.

(63) **Eu** lavei toda a roupa suja.

(64) **Ela** lavou toda a roupa suja.

(65) **A secretária** lavou toda a roupa suja.

Em (62), a marcação da pessoa no verbo lavar (*-ei*) por si expressa a 1ª pessoa do singular. Porém, tanto no português quanto em algumas línguas românicas, essa informação de pessoa pode ser estendida a outro termo da oração exemplificado em (63), com o argumento do sujeito pronominal *eu*. Nos exemplos

(64) e (65), temos um caso em que existe a possibilidade de permuta da forma pronominal *Ela* pela forma lexical *secretária*. Outra situação a ser observada nos exemplos acima é que em (63) e (64) temos o argumento do sujeito pronominal nas duas situações, um de primeira pessoa e outro de terceira. No entanto, a expansão desse sujeito pronominal para uma forma lexical só é possível em (64); as formas de 1ª pessoa não permitem substituição do argumento sujeito pronominal (palavra gramatical) por um argumento lexical. A GDF aponta que a existência de sujeitos vazios são possíveis de acontecer em determinados contextos sintáticos ou com algumas pessoas do discurso. Estes ocorrem especialmente com 1ªs pessoas – *Apresciei as estrelas, Visitamos os doentes* –, aquelas nas ditas orações coordenadas, quando estas compartilham do mesmo sujeito.

Por fim, podemos observar que, nos três níveis de organização linguística da GDF, é possível ver tanto a formulação quanto a codificação do constituinte sujeito. Observamos que, no Nível Interpessoal, ao representar as 1ª e 2ª pessoas, seja do singular ou do plural, esse constituinte sujeito corresponde aos Participantes do Discurso. Quanto à 3ª pessoa, dentro do Ato Discursivo, corresponde ao Subato Referencial, que é marcado por operadores de identificabilidade e genericidade. No Nível Representacional, o que observamos é que a formulação da indeterminação ocorre por meio das categorias de Indivíduo, que em geral encontram-se acompanhadas de um operador de genericidade. Por último, no nível Morfossintático, esse constituinte pode figurar como uma categoria explícita ou vazia.

4.3 PERSPECTIVA DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO ASSUMIDA NESTE TRABALHO CONFORME OS POSTULADOS DA GDF

Conforme já visto até esta fase da discussão, buscamos compreender o sujeito e suas formas de indeterminação sob diferentes perspectivas e abordagens. É preciso esclarecer que daremos à indeterminação uma abordagem com base na organização *top down* da GDF, que parte da intenção do Falante para a articulação das formas linguísticas. Além disso, nossa abordagem estará fundamentada no trabalho de Teixeira (2014). Esclarecemos que optamos por esse referencial porque uma de nossas pretensões é trazer à tona a discussão sobre a perspectiva semântica-pragmática-discursiva do fenômeno da indeterminação em língua

portuguesa no ensino fundamental II.

Analisemos o exemplo que segue:

(66) Alguém comeu meu brigadeiro.

No exemplo (66), a forma *alguém* pode ser indicativa de ironia por parte do Falante. É provável que o Falante saiba que o Ouvinte comeu seu brigadeiro ou que ele saiba que outra pessoa, tanto identificável pelo Ouvinte como pelo Falante ou apenas pelo Falante, tenho comido o brigadeiro. Tem-se, também, a possibilidade de indicar que o Falante encontra-se na posição de não poder fazer a identificação do referente da forma *alguém* e supõe que o Ouvinte também não o possa identificar. Temos aqui, portanto, o contexto situacional como definidor da intenção do Falante. Para tanto, utilizaremos a segunda hipótese como definidora do contexto de produção do Falante para ilustrar nossa discussão.

Consideremos que, no exemplo (66), a marcação do constituinte sujeito ocorre morfossintaticamente, porém, conforme apontamos acima, sobre a organização *top down* da GDF, a forma *alguém*, neste exemplo, marca a indeterminação do referente para o Falante e para o Ouvinte. No Nível Semântico, a não identificação da forma gramatical *alguém* está na quantidade (q) e na genericidade (g). Na perspectiva semântica, essas categorias indicam a indefinição, o que se traduz no discurso como indeterminação.

Observa-se que, no Nível Interpessoal, (66) apresenta, em termos de Conteúdo Comunicado, três Subatos, sendo um Atributivo (T₁) e dois Referenciais (R₁) (R₂). O Subato Atributivo é identificado (expresso) no verbo *comer*. Quanto aos Subatos Referenciais, o primeiro vem expresso pelo pronome indefinido *alguém* e aponta não ser possível a identificação do referente, tanto pelo Ouvinte como pelo Falante. O segundo Subato Referencial (R₂) se refere à terceira pessoa do singular (-*eu*). Nesta situação, o referente tanto é identificado pelo Falante como o envolve por meio do pronome possessivo *meu*. Nesse (R₂) não existe envolvimento do Ouvinte.

Para o Nível Representacional, a situação descrita por (16) é formada por um único Estado-de-Coisas que se caracteriza através de uma Propriedade Configuracional que possui valência de dois lugares. Neste sentido, temos duas categorias semânticas – da Quantidade e do Indivíduo. A primeira indica

quantificação e genericidade através do operador gramatical *alguém*, que possui o traço mais humano [+humano], temos também o traço mais agente [+agente], marcado através da forma *quem*, o qual é atribuído ao predicador *comer*. Por fim, temos o Nível Morfossintático, no qual a análise da unidade linguística ocorre através de seus constituintes sintáticos, tendo início da camada mais alta para a mais baixa. A expressão linguística de (66) “Alguém comeu meu brigadeiro” é formada por uma oração cuja função sintática de sujeito é codificada pela forma gramatical *alguém*.

Através da análise que empreendemos do enunciado *Alguém comeu meu brigadeiro*, podemos fazer algumas considerações. A primeira é a de que se trata de uma oração de estrutura básica, com os três componentes sintáticos bem identificados – sujeito, verbo e complemento. A segunda consideração refere-se à função sintática do sujeito, que se encontra devidamente marcada através do pronome indefinido *alguém*. Situação que conduz à conclusão de que o que é indeterminado é o referente da forma gramatical (*alguém*). Portanto, esclarecemos que o que estamos chamando de **sujeito indeterminado** na verdade é a **referência indeterminada do agente**, que se manifesta na língua através de diferentes recursos linguísticos (cf. capítulo 2, tópico 2.3).

Pelas questões acima levantadas e considerando a perspectiva da GDF, bem como a abordagem de Teixeira (2014), à qual nos filiamos, apontamos que a Indeterminação será compreendida “como uma estratégia argumentativa do Falante, que indica o conhecimento (e a intencionalidade de não revelar um referente) ou o não conhecimento de um referente por parte de um ou de ambos os interlocutores do discurso” (p. 60). Dito isto, também assumimos a posição de que a nomenclatura utilizada na tradição gramatical e replicada nos livros didáticos de língua portuguesa de *sujeito indeterminado* e/ou *indeterminação do sujeito* não cabe às situações de utilização da língua em que há ocorrência do fenômeno. Assim sendo, no lugar dessas expressões, sugerimos, em contrapartida, o termo e as expressões alcunhados por Teixeira (2014, pp. 61-62): **indeterminação de referência, sujeito indeterminador e construção indeterminadora**.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO DIDÁTICO COM A INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE DISCURSIVO: METODOLOGIA DE TRABALHO

Neste capítulo explicitamos a descrição das etapas e dos procedimentos de pesquisa adotados para a proposição da intervenção junto a docentes para o trabalho com as estratégias de indeterminação do sujeito em língua portuguesa no ensino fundamental II.

A investigação aqui empreendida se caracteriza por uma abordagem qualitativa, através de três etapas inter-relacionadas. Como a motivação maior dessa investigação é uma mudança no ensino de língua portuguesa, conduzindo a uma proposição de intervenção, esse estudo é uma pesquisa-ação, que consiste em estratégias de resolução de um problema. Outra razão que caracteriza o viés de pesquisa-ação é o envolvimento do pesquisador ao grupo investigado, nos termos Thiollent (2005, p. 16),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Vamos ao contexto da pesquisa.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A ideia de investigar as estratégias de indeterminação do sujeito (referente) surgiu no primeiro semestre de 2014, ocasião em que cursávamos a disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Ceará. Nesse período, já possuíamos um Projeto de Pesquisa cujo principal objetivo era analisar o aspecto funcionalista da linguagem nas atividades de análise linguística do livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental II adotado na EEF Cel. José Epifânio das Chagas da cidade Morada Nova - CE. Embora já possuíssemos um projeto preliminar, sentíamos a necessidade de delimitar, ainda mais, o objeto de nossa investigação e, conseqüentemente, propor uma

intervenção. Foi então que, ao realizar uma atividade da pesquisa da disciplina, deparamo-nos com as estratégias de indeterminação do referente (sujeito), momento em que optamos pelo fenômeno da indeterminação como objeto de pesquisa.

Definido o fenômeno, passamos a revisar o projeto redefinindo a perspectiva teórica que adotaríamos, bem como os objetivos e a metodologia com vistas à qualificação que ocorreria no mês de agosto de 2014. Qualificado o projeto, tivemos, ainda, de fazer mais alguns ajustes e tomar algumas decisões, de modo a bem conduzir o processo de investigação. Até a qualificação, nosso projeto estava voltado à pesquisa documental, uma vez que previa tão somente a análise do Livro Didático. No entanto, sentíamos, mais uma vez, a necessidade de ir além, de saber mais. Foi quando decidimos trilhar três caminhos: 1) Analisar a abordagem do fenômeno da indeterminação do sujeito no Livro Didático do Ensino Fundamental; 2) Investigar o conhecimento construído pelos professores sobre a indeterminação utilizando um questionário *on-line*; e 3) Realizar uma oficina com os professores para leitura crítica do modo como os materiais didáticos têm lidado com a indeterminação do sujeito e a discussão da indeterminação com base na teoria funcionalista.

Decididos os caminhos a seguir, iniciamos o percurso. Segue-se o detalhamento das etapas.

5.2 ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS (1º ETAPA)

A experiência docente que acumulamos ao longo de mais de uma década nos habilitava a afirmar que encontraríamos nos livros didáticos, fossem do ensino fundamental ou do médio, uma transposição das definições de sujeito e das estratégias de indeterminação constantes nos manuais da GT. Decidimos, portanto, analisar o fenômeno em três LD indicados no PNLD de 2013: 1) Português Linguagens; 2) Projeto Teláris: Português; 3) Jornadas.port – Língua Portuguesa.

A análise deu-se, inicialmente, com o livro do 8º ano do Ensino Fundamental da coleção *Português Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A opção por analisar este LD justifica-se por

várias razões. A primeira por ter sido adotado na rede municipal de ensino de Morada Nova (CE) no período de 2007 a 2012, bem como por ainda figurar na rede como uma referência para o trabalho didático nas aulas de Língua Portuguesa. A segunda razão é que o livro também é adotado na escola da rede estadual do município, que oferta o ensino fundamental I e o II, e, também, em uma das escolas particulares da região. A terceira e última razão é que o livro é igualmente adotado em municípios da microrregião onde Morada Nova encontra-se inserida.

O segundo livro analisado foi o do 7^a ano, *Projeto Teláris – Português*, de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. A razão mais forte para a análise dessa obra encontra-se no fato de ser a obra utilizada em todas as escolas de rede municipal de Morada Nova – CE. É importante pontuar que todos os professores envolvidos na pesquisa fazem uso desta obra. O terceiro e último livro, *Jornadas.por – Língua Portuguesa*, cujos autores são Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, entrou, na relação dos livros analisados, por ser um dos livros mais adotados pelas redes de ensino municipais nos municípios da região à qual Morada Nova pertence.

Podemos, assim, além das razões acima apresentadas, apontar dois critérios gerais de escolha dos livros: 1) estar entre as obras indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2013 (PNLD); 2) ser adotada em mais de um município da microrregião¹³ na qual Morada Nova se insere. Três municípios adotam *Projeto Teláris – Português*, outros três adotam *Jornadas.port – Língua Portuguesa* e outros quatro adotam *Português Linguagens*.

Português Linguagens encontra-se organizado em quatro unidades com três capítulos cada uma. Os capítulos dividem-se em cinco seções: i) Estudo do texto; ii) Produção de texto; iii) A língua em foco; iv) De olho na escrita e v) Divirta-se. A indeterminação do sujeito é abordada na seção *A língua em foco*, no primeiro capítulo da primeira unidade do livro do 8^a ano.

O livro do *Projeto Teláris – Português* divide-se em quatro unidades, estruturadas nas seguintes seções: i) Leitura e interpretação do texto; ii) Prática

¹³ Morada Nova localiza-se na região do interior do Estado do Ceará denominada de Vale Jaguaribe. A região é composta por treze municípios: Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte. Dentre esses treze municípios, os três livros analisados são adotados em 76% dos municípios, o que corresponde a dez, dentre os treze.

de oralidade; iii) Outras linguagens; iv) Língua: usos e reflexão e; v) Produção de texto. Nesta obra, o sujeito indeterminado é abordado no livro do 7º ano, na seção *Língua: usos e reflexão*.

Em *Jornadas.port – Língua Portuguesa*, a organização interna é feita através de oito unidades que se estruturam em duas grandes seções organizadas em torno da leitura de um texto, seguidas das partes: exploração do texto, produção escrita e reflexão sobre a língua. Encontramos a indeterminação do sujeito na primeira unidade do livro do 8º ano.

De maneira geral, a abordagem do fenômeno da indeterminação do sujeito nas três obras acaba por ser uma mera repetição do que encontramos na tradição gramatical. Embora a análise dos fenômenos seja explorada nos livros em seções que sugerem a reflexão ou o uso prático da língua, isso não se revela no modo como as atividades são construídas e exploradas, deixando ao professor essa responsabilidade¹⁴. Outro fator importante constatado na análise é que os autores dessas obras didáticas se filiam, como deixam claro no manual do professor, à concepção funcionalista de linguagem, porém, a abordagem de análise linguística não revela indícios dessa concepção.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA (2º ETAPA)

Após realização da análise do fenômeno da indeterminação do referente nos LD de Língua Portuguesa, elaboramos um questionário a ser aplicado aos professores do município de Morada Nova. Inicialmente nossa ideia era restringir a participação dos professores a uma única escola. Porém, decidimos fazer um convite a todos os professores de Língua Portuguesa da rede municipal. A decisão de ampliação do público teve uma motivação qualitativa, pois assim nossa análise pode refletir o município de Morada Nova, sem desconsiderar o caráter de pesquisa-ação, porque buscamos, também, a proposição de intervenção no ensino, uma vez que faríamos com os professores uma leitura crítica das gramáticas e dos livros didáticos, a partir das respostas por eles concedidas aos questionários que propusemos sobre a indeterminação do sujeito.

¹⁴ Conferir análise completa no capítulo 3 deste trabalho.

Responderam ao convite, por meio da resposta ao questionário da pesquisa, quatorze professores, os quais serão sempre identificados pela letra I de Informantes, seguida de uma numeração sequencial (I1, I2, ..., I13, I14), para assegurar o total sigilo de suas identidades. O questionário foi elaborado de forma que viabilizasse a análise do modo como os professores compreendem e abordam o sujeito e suas estratégias de indeterminação nas aulas de Língua Portuguesa. As respostas foram analisadas de forma qualitativa, sem o viés estatístico, embora, em alguns momentos, essa estratégia tenha sido utilizada para a explicação de algum dado. Segue o questionário:

Prezado/as docente,
Eu, **Elielder de Oliveira Lima**, na condição de Mestrando do ProfLetras UECE, estou investigando o tratamento da indeterminação do sujeito na didática do ensino de língua portuguesa. O meu objetivo é contribuir para o trabalho didático, a partir de um olhar da Linguística Funcional. Para tanto, conto com suas respostas a essa atividade que elaborei, cujo objetivo é subsidiar a discussão sobre a temática de minha investigação. Asseguro que, em momento algum de meu trabalho, será feita menção aos nomes dos colegas que responderão a essa atividade. Também assumo o compromisso de dar retorno a todos das conclusões e propostas de meu trabalho de mestrado.
Desde já, agradeço a atenção e a participação, sem as quais eu não teria como realizar o meu trabalho.

1. DADOS DO(A) DOCENTE:

1.1 Idade:

1.2 Formação:

1.3 Universidade na qual se graduou (ano em que concluiu a graduação):

1.4 Pós-graduação (área, universidade e ano em que a concluiu):

1.5 Tempo de exercício no magistério:

2. QUESTÃO SOBRE O SUJEITO E SUAS ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO:

2.1. Em suas aulas de língua portuguesa, como você costuma definir a função sintática SUJEITO, que exemplos, em geral, acompanham a definição que você concede?

RESPOSTA:

2.2. Observe as orações abaixo, e, com base na definição que você apresentou na questão anterior, indique qual (ou quais), dentre elas, você utilizaria como

exemplo(s) para respaldar sua definição de SUJEITO. Justifique sua(s) escolha(s):

- a) André tem um celular novo. ()
- b) Minha amiga Tereza, ninguém gosta dela na escola. ()
- c) O aniversário de Carlinha, eu não fui. ()
- d) O menino agrediu a menina. ()

JUSTIFICATIVA:

2.3. Em suas aulas de língua portuguesa, como você costuma explicar o chamado SUJEITO INDETERMINADO. Que exemplos, em geral, acompanham a explicação que você concede?

RESPOSTA:

2.4. Observe as orações abaixo, e, com base na resposta que você apresentou na questão anterior, assinale quais delas você classifica como SUJEITO INDETERMINADO:

- a) Vive-se melhor no interior do Ceará que em sua capital, Fortaleza. ()
- b) Assaltaram a casa de meu vizinho na semana passada! ()
- c) Passamos na casa da tia Maria ontem à tarde. ()
- d) Nada fez Maria mudar de opinião! ()
- e) Faz-se unha francesinha. ()

2.5. Na questão anterior, há uma frase que costuma ser entendida como de sujeito determinado; embora, em geral, os falantes nativos da Língua Portuguesa não tendam a ver o que as gramáticas escolares chamam SUJEITO de sujeito! Por isso não fazem a flexão do verbo com o chamado sujeito. Como você costuma explicar esse tipo de construção linguística?

RESPOSTA:

2.6. Para reflexão: A construção “Corremos a maratona de São Silvestre no ano passado” é, em geral, entendida como de sujeito desinencial – depreendido da morfologia verbal – portanto, NÓS. Por sua vez, a construção “Estão chamando você lá fora” é, em geral, entendida como de sujeito indeterminado, embora, pela morfologia verbal, consigamos facilmente depreender que o verbo se refere a um ELES. Por que essa segunda construção é entendida como de sujeito indeterminado, mas não a primeira?

RESPOSTA:

2.7. Analise o diálogo abaixo entre duas funcionárias da mesma empresa e, depois, reflita sobre o que se pede.

Texto 1	Texto 2
----------------	----------------

<ul style="list-style-type: none"> - Ana, você foi à reunião da empresa ontem? - Sim, fui, mas não adiantou muito. - Por quê? O que aconteceu? - Lembra-se da pauta? - Não seria sobre a negociação dos salários atrasados? - Exatamente, mas ninguém abordou o assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ana, você foi à reunião da empresa ontem? - Sim, fui, mas não adiantou muito. - Por quê? O que aconteceu? - Lembra-se da pauta? - Não seria sobre a negociação dos salários atrasados? - Exatamente, mas não abordaram o assunto.
---	---

a) É possível afirmar que as duas frases em negrito são correspondentes em termos semânticos?

b) É possível identificar o sujeito da ação verbal nas frases em negrito?

Figura 04 – Questionário sobre o sujeito e suas possibilidades de indeterminação. Criado por Eliélder Lima para a pesquisa de Mestrado.

A estratégia para envio do instrumento de pesquisa deu-se através da ferramenta *on-line* do *Google Docs*, que permite a criação de formulários a serem respondidos virtualmente com a compilação instantânea das respostas. Criado o formulário, encaminhamos o *link* para o *e-mail* de trinta e oito professores e estabelecemos um prazo de 10 dias para resposta¹⁵. Foram estabelecidos três critérios para envio do questionário a esse grupo de professores: 1) ser professor da rede municipal de ensino de Morada Nova – Ce; 2) ter lotação na disciplina de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental II; e 3) possuir licenciatura concluída em Letras. Estabelecer esses critérios era fundamental para assegurar o perfil daqueles que se constituíram os sujeitos da investigação.

O tratamento dos dados revelou: 1) o sujeito é definido de maneira imprecisa, por meio de critérios variados sem qualquer relação com o uso efetivo que o usuário faz da língua; 2) a indeterminação do sujeito é compreendida apenas pela perspectiva sintática, ficando restrita ao nível da oração, no máximo do texto; 3) há desconsideração da perspectiva semântica e pragmática da indeterminação do constituinte sujeito (conferir o capítulo 6). Diante dessas constatações, decidimos elaborar uma oficina para poder discutir com os

¹⁵ O formulário encontra-se disponível no seguinte link: <https://docs.google.com/forms/d/1sKysOZ2GNq67etn16KwADXgCdYc2C2EMd2FFSI9cHkc/viewform>

informantes a análise dos dados oriundos dos questionários e propor uma leitura crítica do material didático utilizado por eles. Essa se caracteriza com nossa intervenção.

5.4 A OFICINA: LEITURA CRÍTICA E PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE (3º ETAPA)

Analisado o questionário, tínhamos, agora, um diagnóstico sobre o conhecimento dos docentes da rede municipal de Morada Nova sobre o constituinte sujeito sintático e seus modos de indeterminação. Havíamos, a partir de então, de planejar uma proposta de intervenção docente para o trabalho didático com indeterminação do sujeito.

Decidimos lançar mão de mais um convite, especificamente para os catorze informantes, para discutirmos os dados do questionário e procedermos a uma leitura crítica das Gramáticas e Livros Didáticos sobre o sujeito e seus modos de indeterminação, seguidos de uma apresentação da perspectiva pragmática com base na Gramática Discursiva Funcional, revendo a utilização do termo **sujeito indeterminado** e propondo, em seu uso o termo **indeterminação de referência**, bem como os termos **sujeito indeterminador** e **construção indeterminadora**, com base na proposta de Teixeira (2014).

A oficina foi pensada em dois momentos distintos. O primeiro destinou-se a situar os participantes quanto ao estado das definições conceituais encontradas nas gramáticas, nos livros didáticos e nos questionários. Para isso, não fizemos apenas uma apresentação expositiva dos conceitos com suas imprecisões ou incoerências. Mas recorremos à estratégia de propor a discussão de questões baseadas em perguntas reflexivas de modo a oportunizar um olhar crítico sobre os fenômenos da linguagem.

Durante a análise da oficina, recorreremos à fala dos professores ao longo desta etapa, com a finalidade de exemplificar a discussão que suscitamos. A coleta dessas vozes (falas) deu-se através de gravação em áudio realizada com o consentimento prévio dos professores. Resguardamos a identidade dos autores de todas as falas transcritas neste trabalho, suas identificações se darão apenas através da abreviação da palavra Professor (Prof) seguida de uma numeração sequencial (Prof 1, Prof 2...).

No próximo, capítulo o leitor encontrará a análise do questionário, uma descrição da oficina feita com os professores e uma proposta de atividade com a indeterminação do referente realizada em nossa oficina.

6 RESULTADO DO TRABALHO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo refletimos acerca dos resultados obtidos na análise do questionário e da oficina desenvolvida com os professores da rede pública de ensino de Morada Nova - Ce, cujo objetivo era identificar a concepção de sujeito e seus modos de indeterminação, bem como buscar compreender como os docentes abordam esses fenômenos nas aulas de língua portuguesa.

6.1 O SUJEITO SOB A PERSPECTIVA DOS INFORMANTES

Nas análises das GT e dos LD realizadas nos capítulos dois e três, respectivamente, o sujeito é definido com base em critérios que podem ser ora de natureza sintática, ora semântica, ora discursiva. A maioria dessas definições não dão conta da identificação de muitos sujeitos e não mobilizam a reflexão sobre os efeitos de sentido. Dito isto, interessava-nos saber como os professores de Língua Portuguesa compreendiam e promoviam a abordagem do sujeito em sala de aula. Para isso, lançamos a seguinte pergunta: “2.1. Em suas aulas de língua portuguesa, como você costuma definir a função sintática SUJEITO; quais exemplos, em geral, acompanham a definição que você concede?”.

A resposta fornecida para a definição de sujeito pelos professores revela a apropriação do que encontramos na tradição gramatical. Para os I1, I6, I10 e I11, “sujeito é aquele que realiza ou recebe a ação verbal” (I10), estes adotam o critério de natureza semântica. O critério de natureza discursiva foi utilizado por I3, I6, I9, I12, para este grupo “sujeito é termo da oração sobre o qual se faz uma declaração” (I3). Dois informantes apontaram em suas respostas o critério de natureza sintática (I5 e I8). I6, em sua definição de sujeito diferente dos demais, aponta tanto o critério discursivo quanto o semântico: “Sujeito é aquele que em uma oração fazemos declaração sobre ele (discursivo) ou aquele que realiza ação expressa pelo verbo (semântico)” (I6). Essa informação é relevante à medida que, ao ser trabalhada com os alunos, especialmente do ensino fundamental, amplia a percepção da identificação das diversas possibilidades do sujeito sintático, pois faz parte de uma definição que não se restringe a um único

critério de identificação.

Observemos a resposta do Informante 4: “O termo sobre o qual o restante da oração se refere. Exs: O garoto brinca no parque. Choveu durante a noite. Peguei seu lápis.”. Existe aqui uma definição de sujeito que acaba por não se aplicar aos exemplos indicados. A oração “choveu durante a noite” não apresenta o sujeito sintático por ser a expressão de um fenômeno da natureza e, conforme a tradição gramatical, trata-se de oração sem sujeito. O último exemplo apontado por este informante revela também um outro problema – *Peguei seu lápis* –, não apresenta sujeito exposto, como então aplicar a definição concedida por este informante aos exemplos por ele mesmo apresentados?

Vejamos as três respostas abaixo:

(I 7)

“Procuro utilizar textos para interpretação que vá de encontro ao assunto acima, esclarecendo as funções que o Sujeito pode exercer em cada situação.”

(I 13)

“Quando estudamos a sintaxe, explico que esta divide-se em duas partes: Sujeito e predicado, contudo eu posso ter uma oração sem sujeito, mas não existe oração sem predicado.”

(I 14)

“Gosto de iniciar lembrando o que é frase, oração e período. Para, em seguida, expor os tipos de sujeito, dentro das orações.”

Esses três informantes forneceram respostas sem definir o sujeito, elas abrangem muito mais uma possibilidade de abordagem. Em I13, identificamos uma informação que se contradiz a respeito da sintaxe. Primeiro apresenta que a oração é dividida em sujeito e predicado, em seguida aponta a possibilidade de existência de orações sem sujeito, mas não sem predicado. Se primeiro admite a divisão da oração em duas partes, como então explicar as orações que possuem apenas o predicado? Partindo para uma análise que ultrapassa o registro que possuímos da resposta escrita deste docente, é possível compreender que ele tenta nos explicar o seguinte: A oração é, no geral, dividida em sujeito e predicado, porém, existem aquelas que não possuem sujeito; o predicado,

constituído a partir do verbo, é o elemento essencial para a existência de uma oração.

A questão seguinte mantém relação direta com a primeira, uma vez que solicitava aos participantes que indicassem qual (ou quais), dentre elas, eles utilizariam como exemplo(s) para respaldar a definição de sujeito apresentada anteriormente. Segue abaixo tabela representativa das respostas:

Oração	Informantes	Percentual
a) André tem um celular novo.	I2, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I9, I11, I12, I14	78,5%
b) Minha amiga Tereza, ninguém gosta dela na escola.	I4, I8, I12	21,4%
c) O aniversário de Carlinha, eu não fui.	I4, I8, I10, I12	28,5%
d) O menino agrediu a menina	I1, I4, I7, I8, I9, I11, I12, I13	57,1%

Tabela 01 – Detalhamento das opções dos informantes para as orações que exemplificariam as definições de sujeito

Os dados da tabela revelam que as orações com ordem direta (sujeito + verbo + complemento), ou seja, os itens *a* e *d* com 78,5% e 57,1%, respectivamente, foram as mais indicadas pelos informantes. Parece haver uma dificuldade que se revela através dos percentuais, em não optar por orações que não obedeçam à estrutura canônica. Os itens *b* e *c* têm o sujeito claramente identificável, no entanto, apenas três foram aqueles que optaram pelo item *b*, cujo sujeito sintático é um pronome indefinido de referência indeterminada, conforme a perspectiva teórica que adotamos neste trabalho (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008). O item *c* vem com o sujeito exposto – *eu*, bem mais fácil de identificação, razão que nos faz pensar ter recebido este item um número maior de indicações se comparado ao item *b*.

Outro dado também revelado pela tabela é que, dentre os catorze informantes, apenas três deles (21,4%), apontam os quatro itens como possíveis de serem utilizados como exemplos para as definições de sujeito (I4, I8, I12). Assim justificam esses três informantes suas opções:

(I 4)

“Todas as orações têm autor, ou seja, têm sujeito, apenas

mudam de ordem dentro da oração.”

(I 8)

“Acredito que poderia usar todos os exemplos, primeiramente identificando o sujeito de cada uma, olhando para o verbo e encontrando quem pratica a ação.”

(I 12)

“1º ex.: sujeito: André; 2º ex.: sujeito: Minha amiga Tereza; 3º ex.: sujeito: eu; 4º ex.: sujeito: o menino”.

Seis docentes (I1, I3, I6, I9, I10, I11) apontam que uma maneira bastante prática para identificação do sujeito é perguntar quem praticou a ação verbal. Essa foi a justificativa utilizada para a escolha das orações como exemplo da definição de sujeito. Uma justificativa em particular desperta a atenção, que é a de I5: “Para descobrirmos o sujeito da oração basta alterar o verbo, o termo que se modificar será o sujeito”. Considerando que sua opção para exemplificação da definição de sujeito foi a oração *André tem um celular novo*, se modificarmos o verbo desta oração, o sujeito permanecerá inalterado: *André **vendeu** um celular novo*; *André **quebrou** um celular novo*; *André **escondeu** um celular novo* etc. Como se pode ver, essa justificativa apresentada pelo professor não tem qualquer relação com os fatos da língua. Aliás, é modificação do sujeito que provoca alteração no predicado, a começar pela concordância com o verbo de pessoa e número.

Como se pode constatar, as definições de sujeito sintático apresentadas pelos informantes carecem de aprofundamento e propriedade, para que eles possam lidar com os fatos da língua nas situações de ensino de forma mais eficiente e segura, promovendo a reflexão sobre o uso efetivo da linguagem. Não se evidencia, através destas respostas, qualquer referência a uma perspectiva funcional de uso da língua. O que fica evidente é que as imprecisões apresentadas pelos LD e pelas GT acabam, também, tendo forte influência nos professores.

Vejamos, agora, como os informantes compreendem o sujeito indeterminado e trabalham com ele.

6.2 A INDETERMINAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS INFORMANTES

Assim como a definição de sujeito, a indeterminação também não é definida de forma precisa na GT conforme pontuamos no capítulo dois. Diante deste cenário de imprecisão, buscamos evidências de como os professores se apropriam deste fenômeno e a maneira como buscam didatizar esse fato da língua no trabalho com os alunos. Para tanto, indagamos aos informantes: “2.3. Em suas aulas de língua portuguesa, como você costuma explicar o chamado SUJEITO INDETERMINADO; quais exemplos, em geral, acompanham a explicação que você concede?”.

A indeterminação do sujeito na perspectiva sintática aparece na resposta de quase todos os informantes. E assim como a definição de sujeito analisada acima, há uma mera apropriação das definições correntes na tradição gramatical sem qualquer reflexão sobre elas. Vejamos alguns exemplos:

(I 3)

Sujeito indeterminado é aquele que não se pode determinar nem pelo contexto, nem pela desinência verbal. Costumo apresentar as condições para que esse fenômeno ocorra: 1. Com verbo na 3ª pessoa do plural, sem um referente contextualizado: *Arremessaram uma bola contra a parede*; 2. Com verbo na 3ª pessoa do singular, acompanhado pelo pronome “se”: *Precisa-se de professores*; 3. Com verbo no infinitivo impessoal: *É lamentável assistir a essas cenas*.

(I 4)

“Quando não está expresso na oração e nenhum outro termo dentro me fornece esse reconhecimento como acontece com o sujeito desinencial. Pode vir de duas maneiras: colocando o verbo em 3ª pessoa do plural ou colocando o verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome se (índice de indeterminação do sujeito); nesse momento, relembro com os alunos o sujeito na condição passiva sintética.”

(I 6)

“Geralmente quando a oração inicia-se com o verbo conjugado na 3ª pessoa que não fica claro a quem ação ou estado que o verbo indica faz referência. Ex.: *Ligaram para a escola*.”

(I 8)

“O sujeito que não aparece explícito na oração por ser impossível determiná-lo. Ex.: *Precisa-se de mão de obra especializada.*”

(I 10)

“Explico que o sujeito indeterminado é a aquele que não conseguimos identificar. Sabemos que a ação foi realizada pelo verbo, mas não conseguimos identificar quem a realizou.”

(I 11)

“Chamamos Sujeito indeterminado aquelas orações onde só o predicado está exposto, sendo, portanto, impossível determinar o sujeito. Exs.: *Mandaram os acidentados para o hospital. Precisa-se de carpinteiros.*”

Esses exemplos são representativos e atestam o que suspeitávamos, que impera uma transposição das definições das GT. Um dado que fica muito latente, especialmente nos exemplos transcritos, é o fato de que, para quase todos os nossos informantes, a indeterminação do sujeito é uma característica meramente sintática, que se encontra no nível da oração (I6, I8, I10 e I11), no máximo do texto (I 3). Em I4 encontramos um dado interessante, ao tratar da indeterminação com o clítico *se*, menciona-se voz passiva sintética (também conhecida como pronominal). Embora esse informante levante essa questão, nada mais nos diz sobre ela, o que nos leva a crer que, na abordagem de sala de aula, inevitavelmente, será tratada das perspectivas da passiva sintética e analítica nos moldes da tradição pós NGB, sem questionamentos. Fato com o qual não coadunamos, uma vez que não reconhecemos a chamada voz passiva sintética (conferir item 2.3.3 neste trabalho).

A indeterminação do sujeito, através do verbo na 3ª pessoa do plural sem antecedente que o justifique, foi indicado por oito informantes (I3, I4, I6, I7, I9, I11, I12, I14). Quanto à indeterminação por meio do uso do clítico com verbos na 3ª pessoa do singular, foi indicação de seis informantes (I3, I4, I8, I9, I11, I12). Os informantes I3, I4, I9, I11, I12 apontam as duas possibilidades, não restringindo a indeterminação a uma única alternativa, assim como o fazem I6, I7, I14, para quem a indeterminação ocorre apenas com verbos na 3ª pessoa do plural, e I8, que restringe ao índice de indeterminação do sujeito (*se*). Vejamos:

(I 5) “Sujeito indeterminado é aquele que, apesar de existir, não pode ser determinado pelo contexto ou pela terminação do verbo. Ele tem como função expressar: situação na qual é desconhecido o sujeito; situação na qual não interessa a identificação do sujeito; situação na qual a identificação do sujeito é irrelevante; situação onde o sujeito não é identificado, e não pode ser o ouvinte, ou estar relacionado a ele; situação onde o sujeito não é identificado, mas que denota envolvimento, nosso ou o do ouvinte, com ele.”

Em I5, temos a resposta mais elaborada entre todos os informantes, embora, a princípio, observe-se uma definição muito semelhante à dos demais. O que existe de elaborada na resposta de I5 é a consideração de fatores que ultrapassam os limites da oração ao apontar funções para indeterminação. Dois pontos se destacam: 1) a intencionalidade do falante ao não determinar o sujeito, o que exprime a perspectiva pragmática e semântica; 2) a consideração dos papéis do falante e do ouvinte, o que revela que a indeterminação não está restrita à escrita, como muitas vezes nos leva a crer a tradição, ao não trazer em seus exemplos e nem nas explicações situações da oralidade. Esse segundo ponto é de veras relevante, por compreendermos que a indeterminação acaba por ser um fenômeno muito mais da interação oral do que escrita. E quando se revela na escrita, quase sempre aponta para um fator que mantém relação com as práticas de oralidade (conferir item 3.3 neste trabalho).

Ao terem que indicar, dentro de um grupo de orações, aquela (ou aquelas) que considerava como sendo de sujeito indeterminado, os informantes fizeram suas opções conforme a tabela abaixo. No entanto, eles não foram incentivados a justificarem suas escolhas. Vejamos a tabela:

Oração	Informantes	Percentual
a. Vive-se melhor no interior do Ceará que em sua capital, Fortaleza.	I3, I4, I5, I8, I9, I10, I11, I12, I13	64,2%
b. Assaltaram a casa de meu vizinho na semana passada!	I1, I2, I3, I4, I6, I7, I10, I11, I12, I14	71,4%
c. Passamos na casa da tia Maria ontem à tarde.	-	-
d. Nada fez Maria mudar de opinião!	-	-
e. Faz-se unha francesinha.	I5, I9, I11, I12	28,5%

Tabela 02 – Detalhamento das opções dos informantes para as orações que exemplificam o sujeito indeterminado

A oração em que o verbo encontra-se na 3ª pessoa plural foi a mais apontada, 71,4% dos informantes (dez entre os catorze). Quanto à indicação da oração *Vive-se melhor no interior do Ceará que em sua capital, Fortaleza*, teve o segundo maior percentual, com 64,2% de indicação dos informantes. Esses dados são condizentes com os exemplos fornecidos junto às definições de indeterminação nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos. Duas orações não tiveram nenhuma indicação, uma delas (item c) apresenta o chamado sujeito desinencial, ou seja, com o verbo na primeira pessoa do plural. A outra (item d) apresenta um sujeito sintático representado pelo pronome indefinido *nada*. Ao que tudo indica, essas duas orações são, para o nosso grupo de informantes, orações cujos sujeitos são determinados pela desinência verbal *-mos* e pelo pronome indefinido, respectivamente.

Apenas quatro informantes (I5, I9, I11, I12) indicaram a oração *Faz-se unha francesinha*, esses pertencem ao grupo dos que também indicaram a oração do item a, cujo verbo vem acompanhado do pronome *se*. Diante deste fato, questionamos: esses informantes não reconhecem a chamada voz passiva sintética? Com exceção do I5, os outros três informantes desse grupo (I9, I11, I12), apontam nas definições que a indeterminação ocorre tanto pela terceira pessoa do plural quanto com o *se* enquanto índice de indeterminação do sujeito, com exemplos para os dois casos. Porém, não chegam a fazer qualquer referência à diferença ou menção entre o *se* indeterminador e o apassivador, nos termos da norma vigente. No entanto, esta é uma ideia que fica subentendida. O I5, embora não exemplifique sua definição, traz algumas razões para as ocorrências da indeterminação, o que pode justificar a escolha que faz das orações com o uso do *se* (observe a transcrição acima).

Considerando que existe uma má interpretação em torno das orações com verbo transitivo direto acompanhado da partícula *se*, que seria a voz passiva sintética nos termos da GT, decidimos lançar uma questão para percebermos a compreensão dos nossos informantes sobre este aspecto. Lançamos a indagação: “2.5. Na questão anterior, há uma frase que costuma ser entendida como de sujeito determinado; embora, em geral, os falantes nativos da Língua

Portuguesa não tendam a ver o que as gramáticas escolares chamam SUJEITO de sujeito! Por isso não fazem a flexão do verbo com o chamado sujeito. Como você costuma explicar esse tipo de construção linguística?”.

Como já suspeitávamos, a chamada voz passiva sintética é problemática, inclusive para compreensão dos professores. Os I12 e I13 admitiram ou não compreender ou não saber explicar a questão, respectivamente. Por outro lado, I3 e I8 (ver respostas abaixo) reconhecem e diferenciam, segundo a tradição gramatical, o uso do clítico *se* enquanto índice de indeterminação do sujeito e *apassivador*. Suas respostas mantêm coerência com a indicação das orações de sujeito indeterminado que eles tiveram de apontar na questão 2.4.

(I 3)

“Não consegui entender a que frase a pergunta se refere. Se estiver relacionada à última frase, a construção ‘Faz-se unha francesinha’ costuma ser explicada como estando na voz passiva sintética e, para facilitar a identificação do sujeito, sugere-se transformá-la em voz passiva analítica: ‘Unha francesinha é feita’.”

(I 8)

“Quando tiver o *se*, índice de indeterminação do sujeito, tentar trocar a ordem. Ex.: Unhas francesinhas são feitas.”

Os outros informantes, embora não tenham admitido que não compreenderam o que lhes era perguntado, assim como o fizeram I12 e I13, acabaram por fornecer respostas muito variadas, algumas até sem relação com a questão, segundo a nossa perspectiva de análise. Esse dado é importante, pois reforça o que já afirmamos aqui neste trabalho, que é a existência de uma interpretação equivocada na análise dos verbos transitivos diretos acompanhados do clítico *se*. Essa chamada voz passiva sintética não é mais reconhecida até mesmo pelos falantes mais cultos e nos registros escritos mais formais da língua. Isso se observa pela frequência de não concordância do verbo com o dito sujeito em orações do tipo: *Aluga-se carros*. Essa não concordância parte do pressuposto do não interesse do enunciador em identificar o sujeito da oração, o que culmina em uma construção indeterminadora, uma vez que é opção do falante não determinar (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008).

Outra situação também problemática, especialmente nas situações de ensino, é explicar aos alunos que a construção “Corremos a maratona de São Silvestre no ano passado” é, em geral, entendida como de sujeito desinencial – depreendido da morfologia verbal, portanto, *nós*. Por sua vez, a construção “Estão chamando você lá fora” é, em geral entendida como de sujeito indeterminado, embora, também pela morfologia verbal, consigamos depreender que o verbo se refere a um *eles*. Diante desta situação, questionamos aos informantes por que a segunda construção é entendida como de sujeito indeterminado, mas a primeira não.

(I 1)

“Por que, apesar do verbo estar conjugado na 3ª pessoa, não conseguimos determinar quem pratica a ação?”

(I 3)

“Porque o pronome ‘eles’, subentendido na terminação verbal ‘estão’ não deixa explícito quem são os praticantes da ação. Quando emprego ‘corremos’, estamos nos incluindo na ação expressa pelo verbo.”

(I 8)

“Porque o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência a qualquer agente já expresso anteriormente, classifica-se como indeterminado. Já com o *nós* é diferente, acho que por se conseguir identificar uma pessoa, o *eu*.”

No geral, nossos informantes utilizaram o argumento da inclusão do enunciador entre aqueles que praticam a ação designada pelo verbo da primeira pessoa do plural, o que justifica dizer que o sujeito é determinado, embora não expresse. Como os verbos de terceira pessoa não incluem nem seu enunciador nem seu interlocutor, logo não é possível identificação, o que resulta em um sujeito indeterminado. Na perspectiva funcional, dentro da teoria da interação verbal, os participantes do ato discursivo serão sempre a 1ª e a 2ª pessoas, a 3ª pessoa fica reservada para o assunto, sobre o que se fala, não inclusão de pessoa, daí a falta de determinação, o que implica em um sujeito indeterminado (MILANEZ, 1982).

Achamos bastante interessante a resposta do informante 5:

(I 5)

“Situação na qual não interessa a identificação do sujeito.”

O I5 traz para nossa discussão um dado importante para indeterminação: a intencionalidade. Na construção “Estão chamando você lá fora”, o falante pode ter produzido intencionalmente essa construção indeterminadora por desconhecimento ou por não querer determinar. No geral, as construções indeterminadoras ocorrem nos atos discursivos de forma intencional pelos participantes, por não haver o interesse em referenciar os sujeitos. Em uma construção do tipo “Alguém está chamando você lá fora”, temos a presença do constituinte sujeito (alguém), mas a referência desse constituinte é indeterminada, portanto, temos uma indeterminação de referência. O falante não sabe ou não interessa determinar quem é esse *alguém*.

Quando solicitamos aos informantes que, considerando o contexto de produção dos enunciados (“Exatamente, mas ninguém abordou o assunto” e “Exatamente, mas não abordaram o assunto”), indicassem se eram correspondentes em termos semânticos, cinco informantes responderam afirmativamente (I1, I2, I10, I12, I13), outros quatro negativamente (I4, I5, I8, I9). Embora esses dois grupos não tenham apresentado qualquer justificativa para o *sim* ou o *não*, podemos levantar a hipótese de que, para o primeiro grupo, os dois enunciados, dentro do contexto e da perspectiva pragmática, mantêm uma referência indeterminada do constituinte sujeito, fato que não podemos atribuir como hipótese para o segundo grupo.

Vejamos o desenvolvimento da oficina com os professores a partir da percepção que tivemos das respostas por eles concedidas às nossas perguntas.

6.3 OFICINA COM OS PROFESSORES E UMA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE COM A INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE

O primeiro momento da oficina tinha por objetivo suscitar reflexão acerca dos conceitos encontrados nas GT, nos LD e nos questionários, cujas

respostas foram analisadas nos itens anteriores deste capítulo. Como o objetivo deste momento não estava centrado na apresentação expositiva, organizamos algumas reflexões a fim de orientar a discussão do grupo, inicialmente eram discussões em dupla e depois coletivas. No primeiro momento, as duplas receberam uma folha de papel com as seguintes reflexões:

Analise, em dupla, as proposições abaixo que definem o sujeito:

1. Sujeito é termo da oração que pratica a ação expressa pelo verbo. Essa definição pode ser aplicada às seguintes construções: “Andressa tem um apartamento novo”, “Paulo ganhou o sorteio”?
2. Sujeito é o termo da oração sobre o qual se faz uma declaração. Essa definição se aplica às construções: “A música, eu não curti”, “Meu colega de sala, a diretora o advertiu ontem”.
3. Sujeito é termo sobre o qual o restante da oração se refere. Essa definição se aplica à construção: “Choveu muito esta semana”? É possível identificar o sujeito?
4. O Livro Didático *Português Linguagens* define que “Sujeito é o termo da oração que informa de quem ou de que se fala e com o qual o verbo geralmente concorda” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012). Por que, na definição desses autores, eles dizem que o verbo **geralmente** concorda com o sujeito?

Figura05 – Material criado por Elielder Lima sobre o conceito de sujeito para a atividade de intervenção docente de seu trabalho de Mestrado

Essas questões lançaram luz para um olhar crítico sobre as definições do sujeito. Na discussão em grupo, os professores refletiram que as definições são imprecisas e que não auxiliam o aluno na compreensão do sujeito. Vejamos o que disseram dois professores:

(Prof 1)

“É preciso rever essas definições, nós tivemos dificuldades de explicá-las aqui. Imagine como isso não fica na cabeça do nosso aluno? Eu me perguntei diversas vezes aqui com o

meu colega, rapaz como é que a gente ensina isso pros nossos alunos e nunca paramos para pensar no que estamos ensinando?”

(Prof 2)

“Eliélder, sabe de uma coisa? Precisamos assumir que estamos no piloto automático. Não refletimos. Seguimos o que está no livro, está na gramática e ficamos enchendo a cabeça do aluno de algumas coisas que nem nós enquanto professores compreendemos bem. (...) Há quantos anos sou professora e sinceramente hoje é que estou me dando conta de que o que eu sempre ensinei como sendo sujeito não dá para aplicar para todas as frases. Aí eu me pergunto, como é que eu quero que aluno aprenda desse jeito? Mas estou falando isso por mim.”

Trazemos à tona essas duas falas por compreendermos que elas são significativas, quando expressam aquilo que suspeitávamos: o ensino da língua carece de reflexão pelos docentes, antes de se tornarem objetos de ensino. Não é possível ensinar aquilo que não compreendemos bem. O sujeito é definido nos materiais voltados para ensino, sem que essa definição leve em conta o uso que o falante faz da língua. É necessário que os docentes assumam uma postura crítica e percebam que o material que se encontra a sua disposição é apenas uma possibilidade de abordagem, e não a única, e que mesmo assim o conteúdo desse material não pode ser entendido como verdade inconteste.

Após esse momento de discussão em torno das próprias concepções de “sujeito” assumidas por nossos informantes na etapa de resposta ao nosso questionário, introduzimos a reflexão sobre a *indeterminação*. Os professores voltaram novamente a reunir-se em duplas e receberam outras questões para discussão:

Sobre a indeterminação do sujeito, considere:

Segunda tradição gramatical, a língua utiliza-se de três estratégias para indeterminar o sujeito da oração: 1) 3ª pessoa do plural dos verbos sem antecedentes; 2) 3ª pessoa do singular dos verbos com o pronome “se” como índice de indeterminação do sujeito; e 3) 3ª pessoa do singular com valor de 3ª pessoa do plural ou com verbo no infinitivo pessoal.

Em que situações de uso prático da língua fazemos uso da estratégia de indeterminar o sujeito e o que nos leva a optar por uma ou outra estratégia? Além dessas três possibilidades de indeterminar o sujeito, é possível identificar outra(s)? Qual (quais)?

Figura 06 – Material criado por Elielder Lima sobre a indeterminação do sujeito para a atividade de intervenção docente de seu trabalho de Mestrado

Essas questões tinham por objetivo mobilizar a reflexão de que a determinação ou não do sujeito não se resume apenas a um recurso sintático, mas a uma estratégia discursiva do usuário da língua, quando entra em jogo a intencionalidade que envolve o contexto da situação comunicativa. Trata-se de uma decisão discursiva. O falante/escritor recorre a esse recurso para poder atingir um fim específico. Porém, a abordagem da tradição gramatical ocorre apenas no nível sintático, quando muito, no semântico. É justamente restrita ao nível sintático que fica toda a abordagem da indeterminação do sujeito em nossas escolas.

Da discussão em grupo colhemos os relatos:

(Prof 3)

Olha, professor, sobre essa primeira questão nós ficamos imaginando a seguinte situação, que é comum na escola os alunos nos dizem: “Professora, esconderam meu caderno”. No geral eles dizem isso não é porque não saibam quem escondeu, mas pode ser por medo. Eles até sabem, mas às vezes tem medo dizer. Agora com essa pergunta é que refleti sobre isso. Muito interessante.

(Prof 4)

Acrescentando ao que falou minha colega, eu lembrei de uma situação em que estava trabalhando com esse assunto em sala e eu coloquei um exemplo usando a pronome ninguém. Era mais ou menos assim 'Ninguém veio para aula ontem'. Aí eu fui explorar o sujeito, um aluno disse que nessa frase não tinha sujeito, por que eu tinha ensinado que o sujeito era aquele que praticava a ação do verbo, se ninguém havia vindo pra aula, então ninguém praticou a ação do verbo. Sabe que sempre tem um aluno que questiona a gente. Na hora a gente fica assim meio confusa, eu fiquei, aí pensei em como dizer para ele entender, tentei explicar que o sujeito era ninguém, embora a gente não

soubesse identificar, mas que era o sujeito. Mas agora eu voltei a ficar confusa. (risos)

A reflexão sobre as perspectivas semântica e pragmática da indeterminação surge à medida em que os professores são instigados à pensar sobre essas questões. A Prof 3, como se pode observar, trouxe para discussão uma situação cotidiana em que uso de uma construção indeterminadora faz parte dos recursos disponíveis na língua e que é uma opção consciente do falante/usuário, que não determina o sujeito por não querer ou não poder, dada a situação comunicativa em que ele se encontra envolvido. A professora admite, portanto, a possibilidade de o aluno saber quem escondeu o seu caderno, mas optar por uma construção linguística de referência indeterminada. Portanto, é uma indeterminação pragmaticamente motivada.

No relato da Prof 4, revela-se uma outra situação em que o sujeito é indeterminador, uma vez que a referência do pronome indefinido é generalizada, falta uma designação específica. Segundo Teixeira (2014), no exemplo 4, do ponto de vista sintático, não há indeterminação. Nessas situações em que o sujeito sintático encontra-se preenchido por um pronome indefinido, o que temos é uma *referência indeterminada* do constituinte sujeito.

Percebemos que essas questões desestabilizaram as certezas que os professores construíram durante anos de trabalho docente. E era esse nosso objetivo, induzi-los à reflexão, a questionarem suas próprias certezas. À medida que as discussões avançavam e se aprofundavam, fomos gradativamente apresentando aos professores a nossa concepção para o que tradição gramatical designa como indeterminação do sujeito. Mostramos que existe uma imprecisão e que era necessária uma reorientação das concepções construídas para que pudéssemos fazer uso não apenas de uma nova nomenclatura, mas, sobretudo, pudéssemos suscitar, em sala, uma reflexão sobre a indeterminação semântica e pragmática, e não apenas sintática.

A partir deste momento, passamos a retomar com os professores alguns pontos que identificamos durante a análise do questionário que eles responderam. Entre esses pontos, tratamos: 1) da má interpretação em torno das orações com verbo transitivo direto e a partícula *se*, apontando e analisando

exemplos que a tradição chama de voz passiva sintética, quando, na verdade, apresenta “se” correspondendo a um índice de indeterminação do sujeito, assim como ocorre com as construções em que clítico vem acompanhado dos verbos transitivos indiretos e intransitivos; 2) da diferença de análise entre as construções “Assaltaram a casa de meu vizinho na semana passada!” e “Passamos na casa da tia Maria ontem à tarde”; quando a primeira é analisada como sujeito indeterminado e a segunda como sujeito determinado, embora em ambas seja possível a depreensão do sujeito a partir da morfologia verbal, *eles* e *nós*, respectivamente. Neste ponto, os professores foram levados a considerar que o uso da primeira e da segunda pessoa é analisado do ponto de vista semântico, enquanto que a terceira pessoa, do ponto de vista sintático. Foi preciso esclarecer que na situação comunicativa os interlocutores serão sempre representados pela 1ª e 2ª pessoa, enquanto que a 3ª pessoa é o assunto sobre o que se fala. Afirmamos que as orações cujo verbo encontra-se na terceira pessoa do plural sem um antecedente que o justifique, são de sujeito indeterminado, embora seja possível sua depreensão a partir da morfologia verbal; nessas orações o que se encontra indeterminado não é o sujeito, mas a referência desse sujeito. Podemos facilmente dizer que o sujeito do verbo “assaltar” é o pronome “eles”, mas a referência deste pronome é que está indeterminada; 3) das formas pronominais *nós*, *a gente* e *você* como uma estratégia discursiva de indeterminar o sujeito, em construções tais como: **(Nós) Vivemos** com medo em Morada Nova; **A gente** vive com medo em Morada Nova; **Você** vive com medo em Morada Nova. São recursos de indeterminação que concorrem com as formas previstas pela tradição e são bem mais evidentes na oralidade, em situações pragmáticas da língua.

O trabalho com os professores culminou com a apresentação de uma atividade a ser desenvolvida com os alunos em que a indeterminação do sujeito é trabalhada na perspectiva semântica e pragmática. Eis a nossa proposta de atividade:

FAÇA COM SEUS ALUNOS

Professor/a, a atividade abaixo busca auxiliá-lo/a a discutir com os alunos a indeterminação de referência, que pode ocorrer por meio de um sujeito indeterminador ou de uma construção indeterminadora.

Objetivo: Ajudar o aluno a compreender referência indeterminada do sujeito

1) Leia a tirinha da Mafalda:



(Disponível

em:

<https://www.facebook.com/TiriinhasDaMafalda/photos/pb.283228255074320.-2207520000.1437920640./890163951047411/?type=1&theater>. Acesso em 14 jun.2015)

a) No primeiro quadrinho, a personagem se pergunta “O que eles pensam que nós somos?”.

- Pelo contexto, é possível identificar quem são **eles** a que a personagem se refere? Em caso afirmativo, quem seriam?
- Reflita: Se Mafalda sabe quem são esses **eles**, qual o motivo para ela não ter feito referência específica a eles?

b) Releia toda a tirinha e procure identificar quem são os “malditos” do último quadrinho.

- Por que Mafalda prefere usar o termo “malditos” em vez de utilizar o(s) nome(s) específico(s)?

c) Considerando todo o contexto da tirinha, observe que Mafalda não faz referência de modo específico. Primeiro ela se refere a um “eles” depois aos “malditos”, levante hipóteses sobre as motivações da personagem para não determinar as referências.

2) Divirta-se com a leitura da piada abaixo:

Mamãe, mamãe... hoje na escola me chamaram de mentiroso.
Cale-se que você nem foi à escola esta semana.

a) O menino diz para a mãe que o chamaram de mentiroso na escola. Onde reside o humor na resposta que a mãe dá ao filho?

b) Considere que o menino tenha ido a escola. Quando afirma que o “chamaram de mentiroso” ele não especifica quem praticou essa ação. Qual(uais) a(s) razão(razões) possível (possíveis) para o garoto não fazer referência a quem o

chamou de mentiroso?

c) Em dupla, discuta com seu/sua colega em que situações do cotidiano vocês, assim como o garoto da piada, não especificam a referência de quem pratica um ação, mesmo conhecendo(sabendo) quem é o seu autor. Qual a motivação para fazerem isso? Produzam um diálogo a ser apresentado para toda a turma em que vocês irão utilizar essa estratégia discursiva

3) Leia com atenção o diálogo entre Mafalda e Manolito, possivelmente ocorrido entre o final de um ano e início de outro.



(Disponível

em:

<https://www.facebook.com/TiriinhasDaMafalda/photos/pb.283228255074320.-2207520000.1437920640./880932971970509/?type=1&theater>

>. Acesso em 14 jun.2015)

- No primeiro quadrinho, quem são essas “pessoas” de que Manolito fala? Será que ele faz referência a todas as pessoas do mundo?
- Se Manolito não se refere a todas as pessoas do mundo, é possível que ele saiba quem são essas pessoas? Qual o motivo que o levou a generalizar (levante algumas possibilidades)?
- No segundo quadrinho, Mafalda também faz referência “as pessoas”. São as mesmas de Manolito?
- Pelo contexto, você consegue determinar quem são essas pessoas?
- Por que as duas personagens não determinam quem são essas pessoas?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta dissertação apontamos que a motivação para o trabalho com a indeterminação do sujeito estava centrada em nossa dificuldade enquanto professores da rede pública em aliar a teoria do chamado “sujeito indeterminado” à prática de ensino de língua portuguesa com foco em situações reais de uso dessa língua por nossos alunos; bem como das inconsistências do conceito presentes na tradição gramatical. Identificado o que nos movia, estabelecemos alguns objetivos e buscamos atingí-los, no decorrer de nossa pesquisa, não perdendo o foco de que nosso trabalho estava mobilizado na busca de uma proposta de intervenção ao ensino.

O primeiro objetivo estava centrado no mapeamento da abordagem da indeterminação do sujeito na tradição gramatical antes e após a publicação da NGB. Identificamos que no geral as gramáticas apontam duas possibilidades para se indeterminar o sujeito: 1) verbos na terceira pessoa do plural sem antecedente que o justifique; 2) verbos transitivos indiretos acompanhados da partícula “se”. Nesse mapeamento, acabamos por reunir argumentos que nos possibilitaram concluir que o que a GT costuma chamar de voz passiva sintética, que é aquela em que o clítico se vem acompanhado de verbos intransitivos ou transitivos diretos, nada mais é do que uma possibilidade de indeterminação do sujeito. Ainda na busca de atingir a este objetivo, também estabelecemos as diferenças conceituais entre indefinição, impessoalização e indeterminação, de modo que pudéssemos tratar desses conceitos de forma mais precisa.

O nosso segundo objetivo estava centrado em fazer uma análise do tratamento conferido ao sujeito e suas estratégias de indeterminação na abordagem dos Livros Didáticos voltados para o ensino fundamental. Também voltamos nosso olhar para verificar se as atividades de análise linguística correlacionavam à descrição linguística os usos efetivos da língua portuguesa em situações sociocomunicativas reais. A análise revelou que os LD reproduzem o tratamento das GTs, considerando que a indeterminação do sujeito é um fenômeno que no geral se resolve na perspectiva morfossintática, ficando as perspectivas semânticas e pragmáticas em segundo plano, quando são

consideradas. Essa abordagem dos LD dificulta a compreensão do aluno quanto ao não relacionar o fenômeno com as situações reais de uso da língua, o que requer intervenção do professor para não ficar limitado às abordagens do LD e GT.

O nosso terceiro objetivo estava voltado para a identificação da concepção de sujeito e de indeterminação do sujeito assimilada por professores da rede pública de ensino e o modo como essas concepções são abordadas na prática de ensino desses docentes. Para atingirmos este objetivo, aplicamos um questionário que revelou: 1) a reprodução do conceito de sujeito presente nas GT e LD, ora apontando o critério sintático, ora o semântico, ora o discursivo para identificação do sujeito nas orações; 2) o conceito apresentado pelos informantes não auxilia o aluno a identificar o sujeito de construções que não se encontram na ordem direta (sujeito + verbo + predicado); 3) a dificuldade no reconhecimento de uma referência indeterminada nas construções em que o sujeito sintático está ocupado por um pronome indefinido; 4) a compreensão da indeterminação, no geral, apenas como uma possibilidade sintática, ficando apenas no nível da oração; e 5) ausência de indicação da perspectiva funcional no ensino da língua.

Identificadas essas questões que consideramos problemáticas, planejamos nossa proposta de intervenção que culminaria em nosso quarto e último objetivo – propor uma atividade acerca das estratégias de indeterminação do sujeito que possibilitasse ao professor fazer uma reflexão sobre o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação. Antes da apresentação da atividade, promovemos uma oficina com os informantes (professores) para reflexão da análise que havíamos empreendido do questionário por eles respondido. Para esse momento o foco era refletir sobre os conceitos da tradição gramatical, de sujeito e indeterminação do sujeito, de modo a percebê-los a partir de uma perspectiva funcional da língua. Instigamos os professores a perceberem que, além das possibilidades apresentadas pela tradição, a língua utiliza-se de vários outros recursos para indeterminar o sujeito, que, segundo a perspectiva que adotamos, são consideradas como referências indeterminadas

que se revelam através de construções indeterminadoras (algumas delas com sujeito simples).

Face ao exposto, estamos convencidos de que atingimos os objetivos que traçamos para este trabalho e podemos apontar que nossa contribuição mais significativa reside na reflexão sobre a indeterminação do sujeito associado ao ensino e à aprendizagem da língua quando identificamos uma dificuldade e sobre ela buscamos intervir. Somos conscientes de que não esgotamos todas as possibilidades de abordagens sobre a indeterminação do sujeito no ensino da língua e que há outras questões que podem ser exploradas de modo a contribuir para um ensino mais efetivo. Uma questão ainda carente de atenção de pesquisa, e que não foi uma identificação apenas de nosso trabalho, é a preparação dos docentes para lidar com a percepção das inconsistências conceituais presentes na teoria tradicional e para agir sobre essas inconsistências de modo crítico e investigativo, buscando alternativas que melhor viabilizem o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos nossos alunos.

Apontamos, também, que o paradigma funcional, que reconhece a importância da contextualização da língua na situação social em que se dá a interação, mostrou-se de grande importância para se entender como as motivações para o uso da língua são externas à sua forma linguística e que esse paradigma ainda não se encontra presente na prática pedagógica do professor da rede pública. É possível afirmar, de maneira mais precisa, que a GDF, por meio de sua arquitetura descendente de níveis de formulação e de codificação, nos auxiliou na construção da proposição de trabalho com a indeterminação do referente. A GDF é um modelo de gramática tipologicamente orientado e, desta forma, não aborda as especificidades da língua portuguesa, embora as contemple. Mesmo assim, apontamos a importância dessa teoria na formação dos professores para poder instrumentalizá-los para responder às questões surgidas sobre as diversas possibilidades de uso da língua, bem como para a identificação das inconsistências conceituais presentes na tradição vigente.

Por fim, destacamos que o professor que compreende a estrutura da língua a partir do seu funcionamento certamente se sentirá mais seguro e

preparado para poder responder a muitas das questões sobre a língua que têm origem na pragmática. Sabemos que muitas outras teorias de base funcionalista também tratam de forma integrada a pragmática, a semântica e a morfossintaxe, porém, é a ordem de determinação dessas perspectivas na GDF, que vai do pragmático ao morfossintático, que possibilita uma abordagem sistemática sobre a indeterminação do sujeito. É essa percepção da sistematicidade que possibilitará ao falante, especificamente ao nosso aluno, o sentimento de competência e segurança no uso de sua própria língua, seja na escrita ou na oralidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **Gramática mínima para o domínio da língua padrão**. São Paulo: Ateliê, 2003.

APARÍCIO, A. S. M. **A análise linguística no livro didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática**. Tese de Doutorado. Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). 2009. Disponível em http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_06.pdf (Acessado em 11/04/2015)

ASSUNÇÃO, Janivam da Silva. **A indeterminação do sujeito na variedade linguística de Feira de Santana**: um estudo variacionista. 117p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2012.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**: Curso de 1º e 2º Graus. 33.ed. São Paulo: Nacional, 1989.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 1. ed. 6. reimpr. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Português**. 7º ano. São Paulo: Ática, 2012.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o ganges?”. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G.(Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Módulo Programas do Livro-PLI/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Atual. Brasília: MEC, FNDE, 2011.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTI, K. S. B. Análise linguística e livro didático de língua portuguesa: uma análise a partir das resenhas do guia do livro didático. UFPE/CAA, IV EPEPE, 2012. Disponível em : <http://www.epepe.com.br/Trabalhos/03/C-03/C3-221.pdf>. Acesso em 11 abril de 2015.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 8º ano. 6. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.

CORTÊZ, Gisele de Almeida. **O uso das formas pronominais nós, a gente e você como índice de indeterminação do sujeito em aulas, apresentações e entrevistas**. 129 f. (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port: língua portuguesa**. 7º e 8º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIK, S. **The theory of functional grammar**. Parte II: Complex and devived constructions. 2. ed. N. Y.: Mounton de Gruyter, 1997.

FURTADO DA CUNHA, M. A. TAVARES, M. A. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal- RN: EDUFRN, 2007.

GODOY, Maria Alice Maschi. **A indeterminação do sujeito no interior paranaense: uma abordagem sociolinguística**. 185 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 1999.

GUIMARÃES, V. C. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de uma formulação de uma gramática textual. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2003.

GULART, K. D. de S. A. A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático. Dissertação de Mestrado. UFPB, Recife.2010. Disponível em [:http://www.pgletras.com.br/2010/dissertacoes/diss_Karla_Daniele.pdf](http://www.pgletras.com.br/2010/dissertacoes/diss_Karla_Daniele.pdf). Acesso em 11 de abril de 2015.

HAWAD, Helena Feres. **Sobre certa “voz passiva” ou de que a tradição se fala quando se fala em tradição**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno04-15.html>. Acesso em: 13 de março 2015.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2001.

KENEDY, E. Gerativismo. In: Mario Eduardo Toscano Martelotta.(Org). Manual de lingüística. São Paulo: contexto, 2008, v.1, p.127-140.

MARCUSCHI, L. A. A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação lingüística. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Discutindo prática docente em língua portuguesa**. São Paulo: EDUC, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão do texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MENON, Odete Pereira da Silva. **Analyse sociolinguistique de l'indétermination du sujet dans le portugais parlé au Brésil, à partir des données du NURC/SP**. 397 f. 1994. Tese (Doutorado em Linguística). Université de Paris VII, Paris, 1994.

MILANEZ, Wânia. **Recursos de indeterminação do sujeito**. 149 f. 1982 Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

MURRIE, Z. de F. (Org.). **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 2001.

NEVES, M. H. de M. Uma introdução ao funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. In: CRHISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. (Orgs.). **Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise e ensino**. João Pessoa: Ideia, 2004.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. de M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. 15. ed. 8ª impressão. São Paulo: Scipione, 2002.

PEREIRA, Eduardo C. Gramática Expositiva. São Paulo: Nacional, 1955.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 2.ª ed. São Paulo. Editora Ática, 1996.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo. Editora Ática, 1991.(Série Princípios)

PONTES, Eunice S.L. **Sujeito: da sintaxe ao discurso**. São Paulo: Ática; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa gramática completa**. 29. ed. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SAID ALI, Manuel. **Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: UnB, 1964.

SANTANA, L. **Relações de complementação no português brasileiro**: uma perspectiva discursivo-funcional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 260 p. ISBN 978-85-7983-116-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 12 fevereiro 2015.

SAVIOLI, Francisco Platão. **Gramática em 44 lições**. São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA, Rosângela Ferreira de Lima. **A análise linguística no livro didático de língua portuguesa do 9º ano**: uma investigação funcionalista. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, 2013.

TEIXEIRA, Maria Luiza de Sousa. **A indeterminação pragmática e semântica do sujeito**. 124f. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGIA, L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIDAL, R. M. B. As construções com adverbiais em- mente: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. In: ARANHA, D. G. G.; PEREIRA, T. M. A.; ALMEIDA, M. de L. L. (Org.). **Gêneros e linguagens**: diálogos abertos. João Pessoa: UFPB, 2009.

VOLMER, L.; RAMOS, F. B. O livro didático de português (LDP): A variação de gêneros textuais e a formação do leitor. (V SIGET, agosto/2009: Caxias do Sul-RS). Modo de acesso: www.ucs.br/ucs/tps/siget/extensão/agenda/eventos. Acesso em: 23 de maio 2015.