

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

VIVIANE TAVARES DE SOUZA

**O CONCEITO DE SUJEITO EMPREGADO POR DOCENTES EM ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO**

Vitória

2019

VIVIANE TAVARES DE SOUZA

**O CONCEITO DE SUJEITO EMPREGADO POR DOCENTES EM ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho

Vitória

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S729c Souza, Viviane Tavares de.

O conceito de sujeito empregado por docentes em anos finais do ensino fundamental II : uma proposta de reflexão / Viviane Tavares de Souza. – 2019.

106 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Etelvo Ramos Filho

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.

1. Língua portuguesa – Sujeito e predicado. 2. Língua portuguesa – Gramática. 3. Ensino. 4. Dialogismo (Análise literária). 5. Língua portuguesa (Ensino Fundamental). I. Ramos Filho, Etelvo. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469

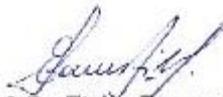
VIVIANE TAVARES DE SOUZA

**O CONCEITO DE SUJEITO EMPREGADO POR DOCENTES EM ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 28 de junho de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Eteño Ramos Filho

Instituto Federal do Espírito Santo

Orientador



Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Instituto Federal do Espírito Santo

Membro interno



Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro externo

Dedico este trabalho aos meus pais, Guilherme José de Souza e Luzia Tavares de Souza, ao meu cônjuge, Valdecir Rodrigues da Conceição, ao meu filho, Marcus Vinícius de Souza Conceição, e aos meus tios, Antônio de Souza Tavares (*in memoriam*) e Ana Maria de Souza Tavares.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me desamparou, e aos meus pais, Guilherme José de Souza e Luzia Tavares de Souza, porque, sem eles, nenhuma das minhas conquistas seria possível.

Ao meu cônjuge, Valdecir Rodrigues da Conceição, que sempre esteve ao meu lado, pronto para me auxiliar, com apoio incondicional e constante, e ao meu filho, Marcus Vinícius de Souza Conceição, que, ao buscar a conquista do próprio espaço na vida acadêmica e profissional, proporciona-me alegria diária e, com isso, dá-me forças para prosseguir. Enfim, sem o auxílio de vocês, este momento não aconteceria.

Aos meus colegas de trabalho, corpos docente e discente da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Leandro Escobar, situada em Guarapari (ES), que sempre contribuíram com a minha jornada enquanto professora e mestranda, assim como aos professores de língua portuguesa do município de Guarapari, que me auxiliaram na realização da pesquisa.

Aos meus amigos Zenas Lacerda Dias e Noemi Dantas Lacerda Dias, incentivadores desta jornada. Aos familiares, ex-professores, professores e amigos que o Mestrado me proporcionou e que contribuíram, consideravelmente, para o meu sucesso. Destaque para o meu fiel parceiro de trabalho, Bruno Guedes.

Aos professores Dra. Fernanda Borges Ferreira de Araújo e Dra. Andressa Mafesoni Caetano, Dr. Alexandro Braga Vieira e Dr. Antônio Carlos Gomes, que fizeram parte da banca de qualificação e de defesa do projeto desta dissertação, pela importante leitura e pelas sugestões na base teórica e nos procedimentos metodológicos.

Por fim, agradeço ao meu professor-orientador, Dr. Etelvo Ramos Filho, que tornou tudo isso possível. Meus agradecimentos por sua dedicação, pelas orientações, pela paciência, pela atenção.

RESUMO

O presente trabalho, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória - na Área de Concentração Linguagens e Letramentos, inserido na Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, apresenta um panorama sobre o processo de assimilação do português como língua materna do povo brasileiro e uma reflexão sobre a história do ensino da Língua Portuguesa em face das concepções da linguagem que norteiam tal ensino. Com ele, buscamos averiguar se a conceituação sintático-semântico-discursiva de sujeito atende aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental. Nesta investigação, nos basearemos em autores como Geraldi, Travaglia, Bakhtin, Martins, entre outros. O propósito foi fazer uma investigação de natureza qualitativa envolvendo professores de Português, utilizando um questionário investigativo e estabelecendo um diálogo com eles a fim de refletir sobre a conceituação de sujeito, destinada às séries finais do Ensino Fundamental, no formato de conferência, como parte de uma formação continuada, para contribuir com a prática de ensino da gramática, mais precisamente do conteúdo sujeito na Educação Básica. A pesquisa mostrou-nos que uma alternativa possível é trabalharmos com a concepção interacionista de linguagem por meio de textos de gêneros diversos, englobando as várias conceituações de sujeito numa abordagem dialógica, envolvendo gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria.

Palavras-chave: Sujeito no Português. Ensino. Gramática. Dialogismo.

ABSTRACT

This work, presented to the Professional Master's Program in Letters of the Federal Institute of Espírito Santo - Campus Vitória, concentrating on: Languages and Literatures, in Line of Research: I - Theories of Language and Teaching, exposes an overview of the process of assimilation of Portuguese as the mother tongue of the Brazilian people. In addition, it proposes a reflection on the history of the teaching of the Portuguese Language in Brazil and the conceptions of language that guide this practice. We sought to ascertain which conceptualization of subject on the syntactic, semantic and discourse levels teachers who teach final grades of Elementary School employ. The theoretical framework is based on Geraldi, Travaglia, Bakhtin, and Martins, among others. We conducted a qualitative investigation which involved teachers of Portuguese. We used a questionnaire and met with them in order to organize a pedagogical proposal about the conceptualization of subject aimed at the final grades of elementary school. This intervention was a conference as part of a continuing education activity aimed at contributing to their practice in teaching grammar, the subject, to be more specific. The research showed that it was possible to work with an interactionist language perception using texts of varied genres, involving different conceptualizations of subject in a dialogical approach which involves grammar, reading, writing, production of meaning and authorship.

Keywords: subject in Portuguese. Teaching. Grammar. Dialogism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	12
2.1	AINDA OS DOCUMENTOS OFICIAIS - LDB, PCN'S – BNCC.....	20
3	IMERSÃO NO TEMA SUJEITO.....	27
3.1	CONCEITOS DE SUJEITO: CONFRONTANDO GRAMÁTICAS.....	27
3.2	CONCEITOS DE SUJEITO: OLHARES DE LINGUISTAS.....	41
3.3	MAIS DO MESMO – O SUJEITO: ENTRE GRAMÁTICOS E LINGUISTAS.....	51
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	65
4.1	TIPO DE PESQUISA E SUJEITOS INFORMANTES.....	65
4.1.1	Lócus da Pesquisa.....	66
4.2	TRAJETÓRIA E RESULTADOS DA PESQUISA.....	67
4.2.1	Dados do Questionário aos Docentes.....	69
4.3	ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES.....	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE.....	91
	ANEXOS.....	93

1 INTRODUÇÃO

Eu, Viviane Tavares de Souza, nasci no dia 26 de junho de 1978, em Engenheiro Paulo de Frontin (RJ), filha de Guilherme José de Souza, motorista aposentado, e Luzia Tavares de Souza, manicure aposentada. Essa é a minha trajetória de vida.

Como boa soldada, aprendi a lutar e, em tantos combates da vida, considero-me vitoriosa, pois tenho conquistado, dia após dia, respostas para os anseios do meu coração.

É indiscutível que, para alcançar o sucesso, passamos por dificuldades e, se eu fosse descrevê-las, construiria intermináveis páginas, desde uma adolescência conturbada, devido a uma enfermidade, até o desafio de realizar um sonho: conquistar a titulação acadêmica de Mestre em Letras. Imensuráveis desafios serviram para aumentar minha fé e me fizeram apreciar cada vitória.

Minha trajetória profissional teve início aos 17 anos, já formada professora de Ensino Fundamental, embora lecionasse desde os 15 anos para classes de adolescentes da Igreja Assembleia de Deus, em Pinheiral (RJ). Na busca por realizar sonhos e alcançar, finalmente, uma oportunidade de emprego, aos 18 anos terminei um curso de Auxiliar de Enfermagem, que foi decisivo para que eu atingisse o objetivo pretendido: chegar à Universidade. Nessa trajetória, aos 26 anos, já trabalhando há aproximadamente 5 anos na área da saúde, conquistei o certificado de Técnico em Enfermagem e ainda viria uma das maiores vitórias: a graduação em Letras. Lembro-me com nostalgia de todo aquele tempo: amigos, risos, superação, dificuldades financeiras, carga horária exaustiva entre estudos e trabalho: no início da graduação, plantonista, técnica em Enfermagem da Emergência do Hospital São João Batista, em Volta Redonda (RJ), e, nos dois últimos anos, técnica em Enfermagem com vínculo efetivo no Hospital Municipal de Pinheiral (RJ).

Em 2009, mais uma vitória estava por vir: recém-formada em Letras e, meses depois, moradora do litoral do Espírito Santo, foi-me concedida a oportunidade de um vínculo empregatício temporário como professora de Língua Portuguesa no município de Guarapari; momento tão almejado para a carreira profissional

reiniciada. Conseqüentemente, vieram outras contratações e, além disso, também vieram os primeiros cursos na área como: Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Língua Portuguesa), proporcionado pelo Ministério da Educação (MEC), e Pós-graduação (lato sensu) em Educação Inclusiva e Diversidade, dentre outros cursos.

Em 2013, conquistei o 3º lugar no Concurso Público da Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos do Espírito Santo, para o município de Guarapari. Mais um sonho realizado!

Desde então, professora de Língua Portuguesa, efetiva no Estado do Espírito Santo, e já com alguns anos de experiências, percebia a ineficácia de alguns conceitos da Gramática Normativa durante o processo de ensino-aprendizagem. E, na busca por um caminho ideal, as reflexões do Gestar – Língua Portuguesa auxiliavam-me para uma proposta de trabalho orientada pelos gêneros textuais, com interpretação e produção de texto. Isso, no entanto, não contemplava todos os conceitos da Gramática, como por exemplo, a conceituação do sujeito.

Desde o início, tinha a certeza de que os enunciados fragmentados, o uso de trechos de obras definidas como clássicos da Língua Portuguesa para ensinar Gramática (fato ainda corriqueiro entre os professores de Português) não contribuía, com eficácia, para que os discentes se interessassem ou mesmo percebessem os conceitos ali estudados. Simplesmente tudo isso não fazia sentido, já que os alunos sequer dominavam, e/ou dominam, a variedade dita de prestígio na atualidade, quanto mais os arcaísmos, as figuras de linguagem, dentre outras manifestações linguísticas presentes em tais enunciados, geralmente com proposta de análise fora de um contexto, fora de uma interação sociocomunicativa. Ou seja, não era algo compartilhado por aquele grupo e, nesse caso, o ensino da linguagem deixava de ser “uma forma de interação” (GERALDI, 2014, p. 41).

Acerca de tal aspecto, indagava-me: como contemplar nos estudos a linguagem em uso e uma metalinguagem para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que meus alunos entendessem “[...] a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornem sujeitos”? (GERALDI, 2014, p. 41).

Por conseguinte, na busca por respostas, repercutiam em minha mente as palavras de Geraldi, quando afirmara que

[...] vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias (GERALDI, 2014, p. 16).

E, assim, os anos se passaram, e as respostas não vinham com clareza. Diante de tais questionamentos, perdurava o desejo de prosseguir nos estudos sobre a língua. Todavia, os formatos de acesso a um curso de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil sempre contemplaram apenas uma minoria de profissionais da Educação Básica, quase sempre aqueles que estabeleceram alguma conexão com o programa desejado. Essa realidade mudou para mim quando participei da seleção do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para a unidade do Instituto Federal do Espírito Santo, cujo modelo de seleção é universal e impessoal, no qual as condições de acesso são iguais para todos.

Agradeço as oportunidades, pois com isso, pude me debruçar, enfim, sobre os estudos de teorias da linguagem, de ensino e pesquisa. Delimitei minha investigação no que diz respeito à conceituação de sujeito empregada pelos professores, nos estudos da Língua Portuguesa, em séries finais do Ensino Fundamental.

Com o intuito de prosseguir nesta pesquisa, faz-se necessário dar continuidade ao raciocínio sobre os estudos da Gramática da Língua Portuguesa, pois os conceitos da Gramática Normativa ou Tradicional, na atualidade, não contemplam uma gama de construções e/ou possibilidades de usos do português falado no país. Os estudos apenas com base nela não atendem ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, a proposta deste trabalho tem como objetivo geral compreender criticamente qual a conceituação sintático-semântico-discursiva de sujeito atende aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental e criar um espaço dialógico com esses profissionais envolvendo tal tema.

A fim de atender a esse objetivo, formulamos outros objetivos específicos, que convergem para a pesquisa ou emergem dela. São eles:

1. Discutir sobre as possíveis definições de sujeito na Língua Portuguesa;
2. Identificar as definições mais empregadas por um grupo de professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental;
3. Propor um diálogo entre professores de Língua Portuguesa com o intuito de refletir sobre o ensino da Gramática e sobre o conceito de sujeito;
4. Refletir, a partir do diálogo com docentes, uma proposta de trabalho envolvendo a conceituação de sujeito destinada às séries finais do Ensino Fundamental;
5. Realizar um encontro com docentes, como parte de uma formação continuada, a fim de contribuir com a prática de ensino do sujeito na educação básica.

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, julgamos necessário refletir sobre os estudos linguísticos ao longo da história do Brasil. Para tanto, apresentaremos aqui um panorama da educação durante o processo de colonização. Em seguida, faremos, no capítulo 2 (dois), uma breve explanação histórica sobre o ensino da Língua Portuguesa. No capítulo 3 (três), realizaremos uma revisão de literatura, focando o conceito de sujeito, por meio de uma análise comparativa, entre pesquisas e estudos gramaticais que versam sobre tal tema. No capítulo 4 (quatro), destacaremos o arcabouço teórico que guiará esta pesquisa, fazendo apontamentos com ênfase no ensino de Gramática, bem como no conceito de sujeito, segundo autores contemporâneos. No capítulo 5 (cinco), discutiremos os resultados obtidos em um diálogo com professores e, na conclusão deste trabalho, reuniremos as considerações sobre a conferência realizada com os professores de Língua Portuguesa, bem como as atividades pedagógicas produzidas pelos docentes, com o intuito de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem sobre o conceito de sujeito em séries finais do Ensino Fundamental.

2 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Considerando o objetivo geral desta pesquisa que é geral compreender criticamente qual a conceituação sintático-semântico-discursiva de sujeito atende aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental, faremos, neste capítulo, um pequeno resgate do contexto histórico do ensino da Língua Portuguesa e refletiremos sobre as concepções de linguagem que permearam o ensino, a fim de analisar sobre que abordagem gramatical julgamos ser mais ideal para nosso contexto atual.

Nos primórdios da educação brasileira, no século XVI, início do processo de colonização, a Língua Portuguesa não era ensinada para os nativos, pois os jesuítas priorizavam o processo de evangelização. Usavam em tal propósito a língua geral, “que é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas e, destarte, tornado uma língua comum” (TEYSSIER, 2001, p. 62). Na ocasião, não se usava o português no ensino nem nas relações interpessoais com os nativos, que eram estabelecidas também por meio dessa língua (tupi) e de outras línguas indígenas, conforme aponta Teyssier (2001, p. 61), durante

[...] o período de colônia o Brasil permanece um país essencialmente rural. As duas capitais sucessivas — Salvador, depois, a partir de 1763, Rio de Janeiro — e algumas vilas de importância média com que conta a colônia preenchem apenas funções políticas, administrativas e religiosas: o seu papel intelectual e cultural é dos mais limitados [...]

Nesse período, os “[...] ‘colonos’ de origem portuguesa falam o português europeu, [...] e as populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita” (TEYSSIER, 2001, p.61). As relações sociocomunicativas, entretanto, eram estabelecidas por meio da então chamada língua geral.

Em 1757, com a Carta Régia do Marquês de Pombal, a Língua Portuguesa foi oficializada no Brasil. Na prática, entretanto, ainda era pouco utilizada. A imposição da língua com o objetivo de “dominar totalmente” o território colonizado era uma

prioridade para o Reino Português. Fazendo uma análise histórica sobre as línguas utilizadas no Brasil Colônia, após a imposição de Pombal,

Durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação. Era o tupi que utilizavam os bandeirantes nas suas expedições. Em 1694, dizia o Pe. António Vieira que “as famílias dos portugueses em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticam e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa vão os meninos aprender à escola (TEYSSIER, 2001, p. 61).

Já “na segunda metade do século XVIII, a língua geral entra em decadência” (TEYSSIER, 2001, p. 61), devido a inúmeros fatores como a chegada dos imigrantes portugueses, interessados em explorar as minas de ouro e diamantes; “o Diretório criado pelo Marquês de Pombal em 3 de maio de 1757, [em que se proibia] o uso da língua geral e obrigava-se oficialmente o da língua portuguesa” (TEYSSIER, 2001, p. 61), e a expulsão dos jesuítas: principais “defensores” do uso da língua geral. Em consequência, “cinquenta [sic] anos mais tarde o português eliminaria definitivamente esta última como língua comum, restando dela apenas um certo número de palavras integradas no português local e muitos topônimos” (TEYSSIER, 2001, p. 61).

Ao refletir sobre a história do povo brasileiro e sua relação com a língua, hoje considerada “língua materna”, deduz-se que as primeiras experiências com o novo idioma não tenham sido das melhores, afinal, houve uma imposição (exigência do colonizador) para que essa língua se tornasse o idioma oficial e, além disso, a língua antes utilizada pelo povo era reprimida e proibida.

Do ponto de vista epistemológico, foi tirado dos nativos o direito de compreender o mundo e, conseqüentemente, subtraíram-lhes toda a autonomia, ou seja, a legitimação dos seus ideais, pois, como afirma Geraldí, (2014, p.41) “a linguagem é uma forma de interação humana [...] com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”. E Fiorin complementa dizendo que

[...] as visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As idéias [sic], e, por conseguinte, os discursos são expressão de uma vida real. A realidade exprime-se pelos discursos. [...] Para Vygotsky, apesar do pensamento e da linguagem serem diferentes em sua origem, ao longo do processo evolutivo, soldam-se num todo indissociável, de forma que, em face do pensamento verbal, torna-se impossível dissociar o pensamento da linguagem... pode afirmar que o discurso materializa as representações ideológicas (FIORIN, 1998, p. 32).

Muito mais que a abstenção de uma forma de interação humana, foi-lhes tirada a autonomia, a oportunidade de “materializar suas representações ideológicas”. (FIORIN, 1998, p. 33).

Com o passar do tempo, e ratificando os interesses de Portugal, a Língua Portuguesa se tornou uma disciplina ensinada de forma clássica, na então Colônia e, aos poucos, conquistou a hegemonia de língua materna.

Um dos fatos históricos que contribuiu consideravelmente para isso ocorreu mais tarde, no início do século XIX, com a chegada da família Real e sua comitiva, pois o idioma ganhou mais espaço entre os falantes, mais precisamente no Rio de Janeiro. Assim, houve um desenvolvimento linguístico substancial do português em solo brasileiro. Conforme Teyssier,

As invasões francesas obrigam o príncipe regente, que, em 1816, se tornara o rei D. João VI, a refugiar-se no Brasil. Faz do Rio de Janeiro a capital da monarquia de Bragança, abre o Brasil ao mundo exterior e toma iniciativas que irão acelerar o seu progresso material e cultural. Os 15.000 portugueses que chegam com a Corte contribuem para “relusitanizar” o Rio de Janeiro (TEYSSIER, 2001, p. 63).

Por conseguinte, de forma progressiva, o latim outrora ensinado para uma classe restrita, elitista, foi perdendo espaço, enquanto a gramática portuguesa ganhava autonomia. De fato, a língua do colonizador, agora, era a língua do povo colonizado, mas sem a oportunidade de conhecê-la de modo clássico, como era ofertada na escola, o que nesse período era privilégio de alguns. Assim, por um longo tempo a linguagem seria concebida apenas como representação do pensamento. Nessa concepção, “as pessoas não expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2005, p.21). E, a enunciação é vista como “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a

situação social em que o enunciado acontece” (TRAVAGLIA, 2005, p.21). Nesse sentido,

[...] as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente da linguagem [...] (TRAVAGLIA, 2005, p. 21).

São essas regras que definem “o certo e o errado”, o “falar e escrever ‘bem’ que, em geral, aparecem substanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais [...] chamado de gramática normativa ou tradicional” (TRAVAGLIA, 2005, p. 21).

A concepção de língua desse período, muito influenciada pelas pesquisas estruturalistas, restringiu-se a abordar a língua como uma representação do pensamento, imanente às habilidades de um sujeito falante “psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 09). Nessa concepção, o texto é visto como “um produto – lógico – do pensamento” do autor, não cabendo a participação do leitor na construção de sentidos durante a leitura, pois esses se concebem como dados intrínsecos da intencionalidade do autor.

O ensino da língua privilegiava exclusivamente a modalidade culta a fim de aperfeiçoar e/ou desenvolver os estudos da “língua nacional”, em contraposição (mais uma vez) às variações agora trazidas pelos imigrantes. Inclusive, durante o governo de Getúlio Vargas (1930–1945) e estendendo-se por todo o período da ditadura militar, de 1964 até 1985. Antes e durante a ditadura militar uma pluralidade de feitos contribuíram para a consolidação do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Dentre eles, destacam-se: a criação do Ministério da Educação na década de 1930; a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Nº 5.692 (BRASIL, 1971), na década de 1970, a qual dava ênfase ao ensino da língua nacional como instrumento de comunicação, norteadada pela Gramática Normativa. Segundo Travaglia (2005, p. 22), a lei 5.692/71 preconizava que “nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam

segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor”.

A partir da Lei nº 5.692/71, foi instituído o ensino da matéria “Comunicação e Expressão”, o que apontava para uma mudança na concepção de língua dentro do ensino de língua materna, que passa a ser entendida como instrumento de comunicação, como um código usado por um sujeito assujeitado, “(pré) determinado pelo sistema” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10), e o texto “é visto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). Para esses autores,

[...] Se na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido, das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de produção [...] (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10).

Na década de 1990, com o objetivo de aperfeiçoar os estudos da linguagem (nessa época já com as contribuições da Linguística como ciência), a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96 foi publicada tendo em vista uma proposta de renovação, a fim de orientar o ensino das disciplinas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1996). Há que se destacar os avanços consideráveis com a instituição dessa nova LDB, pois, finalmente, o ensino da língua seria baseado no conhecimento dos gêneros textuais e orientado por uma concepção interacionista em que

[...] a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2005, p. 23).

Após a Lei nº 9394/96, entraram em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais, com uma proposta de “apontar metas de qualidade que ajudassem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p.8).

Nesse contexto, temos uma terceira concepção de língua a se destacar que é interacional e dialógica, pois o sentido de um texto é construído na interação entre os três pilares do circuito de leitura e de produção textual, isto é, autor-texto-leitor, “e não algo que preexista a essa interação” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11). Os sujeitos, nessa concepção, “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11) que é considerado “o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11). Assim, os PCN’s, no contexto de sua produção,

[...] permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística [sic] quanto da sociolingüística [sic]; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (BRASIL, 1997, p. 21).

Logo, são norteados por essa terceira concepção de língua. Em que

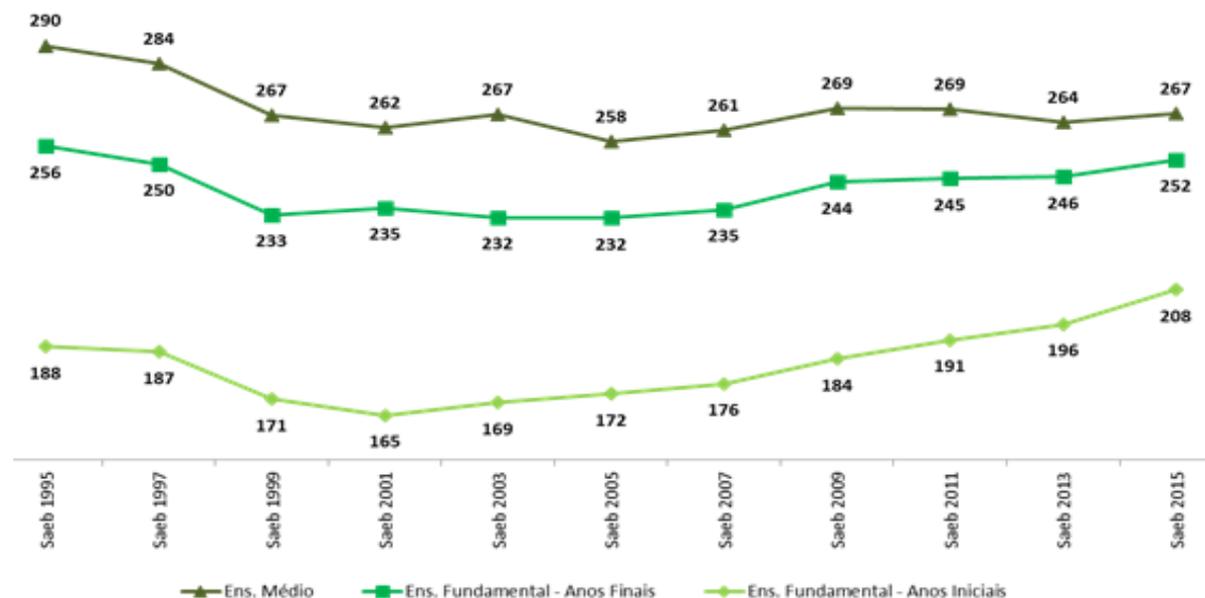
[...] toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 1997, p. 25).

Pois, “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p. 25).

Refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, portanto, traz à tona alguns questionamentos. Um deles diz respeito ao modo como se ensina a língua materna atualmente. Nesse contexto, há muito o que fazer para que os estudos da linguagem ganhem notoriedade e propiciem sucesso na aquisição da leitura e da escrita, conforme demonstram os dados estatísticos de uma pesquisa nessa área. (Gráfico 1).

Apesar de a LDB ter sido promulgada na década de 1990 e, juntamente com ela, os Parâmetros Curriculares Nacionais, sugerindo os estudos linguísticos por meio de gêneros textuais, onde “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21), a pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e os resultados do Brasil no Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), apontaram a diminuição no desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em relação à Língua Portuguesa, ao comparar 1995 a 2015. Alcançaram os seguintes índices de proficiência média em Língua Portuguesa: 256 em 2005 e 252 em 2015. Esses números refletem uma série de impasses intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem, como a falta de recursos financeiros, bem como a nulidade de cursos e/ou programas para a formação acadêmica de professores da rede pública, além da decadente política adotada pelas autoridades governamentais nesses últimos anos, que beneficiavam abundantemente interesses próprios, e, em contrapartida não contemplavam (e nem contemplam) a população brasileira. Ou seja, os índices pioraram nos últimos dez anos conforme mostra o gráfico 1:

Gráfico 1 - Proficiência média em língua portuguesa



Fonte: Brasil (2016)

Algumas respostas são cogitadas para se determinar o porquê desse grande problema na educação brasileira, as quais qualquer cidadão que estudou em escola pública saberia responder: falta infraestrutura, poucos investimentos, professores mal remunerados, alunos com dificuldades de interpretação, dentre outras incontáveis questões que em nada contribuem para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Tais reflexões auxiliam na elucidação dos resultados obtidos na pesquisa que foram apresentados no gráfico 1.

Justificamos, assim, discorrer sobre uma pequena parcela dos estudos da linguagem, em meio às circunstâncias sociais que insistem em privilegiar a minoria: a elite brasileira e, por consequência, não priorizar uma política igualitária de acesso à educação. Dessa forma, a maioria dos estudantes brasileiros dominam a linguagem internalizada, porém, chegam ao Ensino Fundamental II sem ter domínio do código escrito, muito menos dominam a Gramática Normativa: nomenclaturas, conceitos morfológicos e sintáticos ainda tão difundidos. Ao menos apresentam índices satisfatórios no quesito leitura e interpretação, como mostra o gráfico 1, por isso os resultados ficam aquém do que seria considerado ideal pelos especialistas.

Diante dessas questões, o ensino da língua materna tem sido um dos maiores desafios nos bancos escolares pois, atrelado ao contexto histórico-sócio-econômico desafiador, e, com a evolução dos estudos linguísticos, permeia a discussão do ensinar ou não a gramática normativa.

Faz-se necessário afirmar que, em consonância com Travaglia, defendemos um ensino da gramática como algo constante no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, mas distante de uma visão limitada e fragmentada, baseada em exercícios com ênfase exclusiva em classificações e nomenclaturas, os quais perduraram e, ainda, com muita recorrência são encontrados no ensino da língua materna no Brasil. E sim, (TRAVAGLIA 2005), “ensinar gramática dentro de uma perspectiva textual-interativa” abrangente e diversificada: interpretação, produção textual, conceitos sintáticos-semânticos, etc. Segundo esse autor, “a gramática é [...] o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor dos textos para a construção do sentido. (TRAVAGLIA, 2005, p. 234).

Uma metodologia na qual

[...] o professor consegue fazer uma real integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna: ensino de gramática, leitura (compreensão de textos), redação (produção de textos orais e escritos) e vocabulário, ao contrário da prática não textual em que eles são quase estanques, sem qualquer inter-relação [sic]. (...) as atividades de ensino de gramática, de redação e de leituras de um mesmo fenômeno só podem funcionar em sala de aula de forma integrada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos [...] (TRAVAGLIA, 2005, p. 234)

Nessa situação, “o professor deve procurar uma visão abrangente da língua para que seu caráter sistemático dê forma sistematizada ao ensino da língua” (TRAVAGLIA, 2005, p.234), embora, por longos anos da educação brasileira o ensino da gramática normativa tenha sido priorizado, sem qualquer preocupação com as demais potencialidades que os estudos linguísticos apresentam. Isto é, os estudos metalinguísticos tinham primazia enquanto as reflexões e estudos da língua em uso eram esquecidos.

Na proposta de “ensinar gramática dentro de uma perspectiva textual-interativa” (TRAVAGLIA, 2005, p. 234) abrangente e diversificada, faz sentido buscar qual conceituação sintático-semântico-discursiva de sujeito pode atender aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental, a fim de contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

2.1 AINDA OS DOCUMENTOS OFICIAIS - LDB, PCN'S – BNCC

Os pressupostos teóricos deste trabalho rememoram sobre o surgimento da língua geral, empregada pelos nativos e jesuítas e como a língua portuguesa dominou o continente brasileiro durante o processo de exploração da então colônia portuguesa. Além disso, mediante o processo de colonização, foi instaurado no país a obrigatoriedade do uso desse idioma e as primeiras orientações no estudo dessa língua a partir da chegada da família real no Brasil – fato que contribuiu, de forma considerável, para a expansão da Língua Portuguesa - na época estudada de modo clássico apenas por um pequeno número de pessoas da elite.

Só em 1934, com a Constituição Federal, a educação passa a ser reconhecida como um direito de todos, por isso, deveria ser ofertada a todas as famílias por meio dos poderes públicos. Porém, ao relembrar o contexto histórico, sabe-se que a oferta desse direito ainda não atendia a toda a população. E, após treze anos de debates (1948 a 1961), a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) - foi publicada. Contudo, nesse período, mesmo com a regulamentação de um ensino que deveria ser acessível a todos, a língua ensinada na escola seguia a primeira concepção da linguagem: expressão do pensamento, ainda restrita ao padrão culto, e não contemplava as variações do português brasileiro.

Com o passar do tempo, uma nova lei em prol da educação foi promulgada - a lei nº 5.692/71 - que trazia algumas mudanças como: a união do chamado ensino primário ao ginásio, bem como a sua obrigatoriedade para as crianças e jovens de sete a 14 anos de idade. Enquanto o chamado “Segundo grau”, hoje nomeado Ensino Médio, reduzido a três ou quatro anos, foi associado à formação profissional, abandonando, assim, seu papel como educação preparatória para o Ensino Superior. Nesse período, o ensino sobre a língua estava centrado em questões utilitárias e, por isso, era concebido como instrumento de comunicação e expressão, em acordo com o parágrafo 2º do artigo 4º dessa LDB: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”¹ (BRASIL, 1971).

Com as mudanças sociais, políticas e econômicas, e em oposição ao regime militar, depois da promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 — era publicada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Em consonância com essa lei, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazendo uma unificação ideológica de Norte a Sul do país, mas também revelando muitas inovações quanto ao ensino da língua portuguesa, pois, até aquela época, a linguagem era concebida como expressão do

¹BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971->

pensamento e, em seguida, como instrumento da comunicação (TRAVAGLIA, 2005, p. 21).

As inovações contidas nos PCN's, portanto, voltadas para a concepção interacional dialógica da linguagem, davam ênfase ao gênero textual como unidade e a sua diversidade – objeto de ensino de língua materna. Algo que não era explorado nos manuais pedagógicos anteriores. Nessa concepção dialógica da linguagem,

[...] os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

A proposta de ensino apresentada nos PCN's foi inovadora quanto ao ensino da língua materna, pois reconhecia que

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística [sic]. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (BRASIL, 1997p. 31).

Admite-se que, “em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1997, p. 31).

O ensino da língua, segundo os PCN's, é compreendido em acordo com a terceira concepção de linguagem, ou seja, “vê a linguagem como forma ou processo de interação [...]”, logo, “o que o indivíduo faz ao usar a língua [...] é realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2005, p. 23). Assim,

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2005, p. 23).

Nesse âmbito, destaca que “a educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva² (BRASIL, 1998, p. 23), já que uma das questões que envolvem essa competência comunicativa está voltada para o indivíduo ser apto a “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23).

Outro ponto relevante da LDB 9.394/96 foi incluído em 2003, com a Lei nº 10.639, sobre o ensino da história da cultura afro-brasileira e suas contribuições na formação da sociedade nacional. O que corrobora algumas proposições dos PCN's quando se refere aos conteúdos gerais do ciclo: valores, normas e atitudes, onde o “reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura é destacado” (BRASIL, 1997, p. 81).

Fazer referência às leis instituídas no processo educacional brasileiro auxilia a entender as mudanças nos estudos linguísticos no decorrer do tempo, pois o contexto histórico de criação e promulgação dessas leis atestam sobre a liberdade (ou não) no ensino, no pluralismo de ideias, dentre outros princípios expostos no artigo 3º da Lei Nº 9.394/96, que ainda não são contemplados em sua totalidade devido à ausência de políticas públicas que garantam a igualdade, a gestão democrática, dentre outros, isto é,

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 (BRASIL, 1996)

² Competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos, responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. (BRASIL, 1998, p. 23)

Incluído pela Lei 12.796/2013

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2013)

Incluído pela Lei 13.632/2018

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2018)

Ainda em consonância com a LDB vigente, Lei nº 9.394/1996, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC³ – “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Atualmente, deve orientar os currículos de todas as redes e de todas as Unidades Federativas do país a guiar-se “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral”, proporcionando “o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013b, p. 7). Logo,

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013b, p. 19).

A BNCC apresenta o componente de Língua Portuguesa orientado por anos, campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Expõe os diversos conteúdos voltados para os estudos da língua materna explorando os gêneros, a leitura, a oralidade, a análise de recursos linguísticos semióticos e seus efeitos de sentido, como também as variações linguísticas, a morfossintaxe e a produção textual. Em outras palavras, essa base traz em seu componente os conteúdos a serem trabalhados ao longo dos ensinamentos Fundamental e Médio. Enquanto os PCN's de língua portuguesa priorizavam as reflexões sobre o

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

ensino da língua e suas variedades, exploradas por meio dos gêneros textuais, a BNCC ocupa-se de detalhar e uniformizar o currículo. Segundo o próprio documento, a BNCC “soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2013b).

Ele diz:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2013b, p. 69).

Segundo a BNCC, “as habilidades não são desenvolvidas de forma [...] descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2013b, p. 73). No que diz respeito ao ensino sobre o sujeito, orienta, em um dos objetos de conhecimento, morfossintaxe e como prática de linguagem, análise linguística e semiótica para o 7º ano do Ensino Fundamental: “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)”. Para o 6º ano do Ensino Fundamental, entretanto, orienta o estudo sobre concordância nominal e verbal, antecedendo o conhecimento sobre o conceito de sujeito.

Tradicionalmente, a Gramática Normativa é organizada por meio de uma estrutura do tipo sujeito/predicado, baseada em conceitos ainda fundamentados nos primórdios dos estudos linguísticos em que a definição confunde as noções de sujeito e tópico. Entretanto, atualmente tem-se observado a insuficiência desses conceitos, provenientes de uma visão tradicional, cristalizada. Para problematizar

esse conceito, necessitamos conhecer obras que visam à discussão e ao aperfeiçoamento das práticas de ensino da Língua Portuguesa em conformidade com as orientações das novas diretrizes curriculares

Assim, faz sentido levantar diferentes conceitos sobre o sujeito gramatical, bem como pesquisar qual ou quais conceitos de sujeito é/são utilizado(s) pelos professores de séries finais do Ensino Fundamental. Posto que a definição de sujeito na Gramática Normativa do Português tem se mostrado passível de contradições e, conseqüentemente, vem nos provocando inquietações no que diz respeito ao ensino da língua materna. Vamos no próximo capítulo trabalhar esses conceitos a partir da própria gramática, de linguistas e de pesquisadores para aprofundarmos no tema da nossa pesquisa.

3 IMERSÃO NO TEMA SUJEITO

3.1 CONCEITOS DE SUJEITO: CONFRONTANDO GRAMÁTICAS

Neste capítulo serão examinados trabalhos de pesquisadores que estudam sobre o assunto aqui abordado. Dentre eles, uma dissertação de Mestrado, com o título “Procedimentos de manifestação do sujeito”⁴, defendida por Marcos Antonio Costa no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1995, (COSTA,1995), uma dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, com o título “O comportamento sintático-semântico da categoria gramatical de sujeito em títulos jornalísticos: uma abordagem funcionalista”, de Cleber Alves de Ataíde (ATAÍDE, 2008) e apontamentos teóricos de autores pertencentes ao cânone da Gramática Normativa e Descritiva.

Na dissertação de Costa (1995) ficam evidentes logo na introdução diversas críticas ao conceito de sujeito, encontradas em compêndios da Gramática Tradicional (GT). Dentre as críticas, destaca-se o fato de a gramática classificar sujeito e predicado como termos essenciais, apesar de a própria gramática trazer a definição para “a oração sem sujeito”. Outro ponto questionado está na definição “o ser (de quem ou de que se diz algo)”, na qual o autor relata que, ao afirmar “é o ser”, a gramática “transporta o objeto físico/concreto (o referente, entidade do mundo real) para o plano das definições. Ou seja, as palavras “pessoas e coisas” são utilizadas para desempenhar a função de sujeito, ao invés de empregar elementos da linguística para essa função (ANDRÉ, 1978, p. 245 apud COSTA, 1995, p. 1).

Ainda sobre a definição de sujeito “o ser (de quem ou de que se diz algo)”, ao analisar o gramático Gama Kury, o pesquisador indaga sobre o que significa o vocábulo “o termo” (afirma que tal informação não é dada) e, portanto, não é

⁴ COSTA, Marco Antonio. **Procedimentos de manifestação do sujeito**: uma análise funcionalista. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

possível “considerar uma oração como um termo” (KURY,1990 apud COSTA,1995, p.1). Além disso, menciona a subclassificação do sujeito indeterminado, de base semântica. Entretanto, a orientação da GT ora utiliza-se de traços semânticos, ora de traços sintáticos para realizar as subclassificações do sujeito. Como exemplo, expõe as seguintes orações: “Derrubaram a árvore” e “Alguém derrubou a árvore” (KURY,1990, p.21 apud COSTA,1995, p. 1), as quais, do ponto de vista semântico, são iguais, mas segundo os preceitos da GT, apenas o primeiro exemplo pode ser enquadrado na subclassificação de sujeito indeterminado.

O autor da dissertação também destaca aspectos importantes como a dificuldade de classificar as orações não-prototípicas, ou seja, orações que não estejam dentro do padrão (sujeito + verbo + complemento) próprio para análise empregando determinada definição de sujeito. Isso ocorre, devido às inúmeras possibilidades de construções admitidas no português brasileiro, mas que não são contempladas nas definições gramaticais tradicionais. Ele faz proposições a respeito dos autores que utilizam o critério morfossintático para definir o sujeito; como exemplo, mostra Perini (1989, apud COSTA 1995) quando afirma: “sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância, concorda com o núcleo do predicado (NdP)” (PERINI,1989, apud COSTA 1995, p. 3-4), contudo, admite que essa definição não alcança todos os casos, como a ausência de concordância do verbo com o sujeito “por motivos estilísticos” (PERINI,1989, apud COSTA 1995, p. 3).

Baseado na reflexão sobre as possíveis definições do sujeito, Costa (1995) pondera a respeito do conceito exposto por Cunha : “o termo sobre o qual se declara alguma coisa”, a fim de demonstrar que os gramáticos que usam tal definição exploram apenas a característica do sujeito agente e sua relação semântica, que nem sempre é constatada nas orações, pois, em muitos casos, é possível que a declaração feita em determinada oração seja a respeito do objeto e não do sujeito. Fica evidente a ineficácia dessa definição quando são apresentados exemplos onde o tópico da oração também denominado sujeito psicológico, não coincide com o sujeito gramatical.

A utilização de um único critério para a identificação do conceito de sujeito durante o processo de ensino-aprendizagem não atende as múltiplas possibilidades de

realização do sujeito no português do Brasil. Segundo o autor, “o que se observa é que esses traços, embora independentes, funcionam juntos e articulados” (COSTA, 1995, p. 25).

Para análise dos dados da dissertação “Procedimentos de manifestação do sujeito”, o estudioso analisou 360 orações para identificação de traço agente e para traço de concordância e desconsiderou o critério escolaridade. Seu corpus foi baseado em oito textos descritivos (quatro escritos e quatro falados) e, por fim, foram selecionados pelo menos dois tipos de estruturas:

1. Aquelas em que sujeito e tópico são marcados por elementos distintos, tanto do ponto de vista morfossintático quanto semântico.
2. Aquelas em que esses papéis são identificados por elementos distintos, mas correferentes.

Obteve, com isso, o seguinte resultado: os sujeitos agentes/pacientes chegam a 42,50%, 153 casos, enquanto os sujeitos-agentes, que praticam a ação expressa pelo verbo, totalizam 38,61%, 139 das construções. No corpus pesquisado, também foram encontrados 17 casos do tipo “a”, classificados como “Topicalização”, e 35 casos do tipo “b” classificados como de “Deslocamento para esquerda” conforme Pontes (1986).

Os resultados apresentados comprovam, em princípio, que optar por definir o sujeito apenas pelo critério semântico, durante o processo de ensino-aprendizagem, não é suficiente devido aos casos de topicalização e deslocamento para a esquerda.

O autor conclui trazendo uma reflexão sobre os problemas encontrados durante o processo de ensino-aprendizagem devido ao uso restrito da GT como norteadora desse processo. Discorre sobre a distância entre os compêndios gramaticais e a linguística, mas também questiona o afastamento da língua apresentada pela GT e a língua em uso no país, o que provoca um desinteresse em uma boa parte dos alunos. Ele destaca, porém, que o ideal seria mostrar o ensino da língua em uma

dimensão mais ampla quanto à estrutura e ao funcionamento. Dessa forma, o professor até poderia ensinar, por exemplo, o sujeito empregando o conceito sintático: “é o termo que está em relação de concordância com o verbo”, todavia, com essa definição contemplaria apenas o aspecto formal, sintático. Ou ainda poderia empregar o conceito “é o termo sobre o qual se faz uma declaração”, no entanto, é importantíssimo o esclarecimento que quaisquer desses conceitos são definições parciais e, por isso, não atendem a todas as possibilidades de realização do sujeito em português. Não significa negar o conteúdo gramatical, e sim buscar novas metodologias e abordagem para o ensino da língua materna.

Outro trabalho que também versa sobre esse tema é o de Ataíde (2008), “O comportamento sintático-semântico da categoria gramatical de sujeito em títulos jornalísticos: uma abordagem funcionalista”, em que o autor analisa títulos jornalísticos, como também exemplos de enunciados de gramáticas para análise do sujeito segundo a definição da gramática normativa e da gramática descritiva comparando-as aos manuais didáticos. Dentre os exemplos e análises realizadas, temos os seguintes enunciados: “(03) Havia muitos bois na rua” e “(04) Fez muito frio este ano” (ATAÍDE, 2008, p. 49) onde o autor reflete que, de acordo com a gramática normativa, tais enunciados são classificados como oração sem sujeito devido à um verbo impessoal (03) e a um verbo que expressa um fenômeno da natureza (04), embora, de acordo com a definição “é o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 2007; p.122), seja feita uma declaração sobre os bois (03) e sobre o frio (04). Na sequência, ele expõe a opinião de Perini (1991 apud ATAÍDE 2008), já que a oração é classificada como oração sem sujeito não deveria estar declarando nada sobre coisa alguma” (PERINI 2001 apud ATAÍDE, 2008, p. 49). O que de imediato já demonstra uma contradição com a definição de critério semântico.

Na progressão dessas análises, Ataíde (2008) faz a distinção entre o sujeito e elementos topicalizados (elementos à esquerda do verbo) por meio de exemplos como: “(05) A Rosa eu falei com ela ontem e (06) A Vanda eu acho que está dando aula. Em que Rosa e Vanda são elementos topicalizados e não sujeito. Ou seja, “elementos deslocados à esquerda na tentativa de se referenciar o termo que se dá maior importância” (PONTES, 1986 apud ATAÍDE, 2008, p.50).

Em seguida, Ataíde (2008) apresenta quatro definições de sujeito:

- Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 137, apud ATAÍDE, 2008, 52).
- O sujeito é expresso por substantivo, ou equivalente de substantivo. Às vezes, um substantivo sozinho exprime o sujeito da oração (ROCHA LIMA 1989, p.205, apud ATAÍDE, 2008, p.52).
- O sujeito tem a especificidade de ser preenchido por um substantivo ou pronome que deve estar em consonância formal com o núcleo do predicado (BECHARA, 1999, p. 410 apud ATAÍDE, 2008, p. 52).
- Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É na realidade uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal (BECHARA, 1999, p.409 apud ATAÍDE, 2008, p. 52))

Na primeira definição de Bechara (1999) apresenta um conceito de caráter aparentemente discursivo, porém sem um contexto específico envolvendo as classes gramaticais (substantivo ou pronome) a fim de caracterizar a função sujeito. Assim, Ataíde observa que tanto Bechara como Rocha Lima “compreende a função de sujeito do mesmo modo, [...] utilizam os mesmos princípios”. Bechara (1999) diz que o sujeito pode vir “explicitado por formas léxicas”, e com isso, segundo Ataíde (2008) é possível compreender que subclassificar sujeito elíptico ou oculto está fora de cogitação.

De acordo com Ataíde (2008) essa divergência persiste também nos manuais pedagógicos analisados:

- Não há definição de sujeito. Apenas os autores classificam em simples, composto, indeterminado, inexistente (TERRA; CAVALLETE, 2005, p. 45 apud ATAÍDE, 2008, p. 54);
- É o termo sobre o qual se diz algo (TAKAZATI, 2002, p.231 apud ATAÍDE, 2008, p. 54)
- O elemento sobre o qual se declara alguma coisa; o elemento que pratica ou recebe a ação expressa pelo verbo; o termo com o qual o verbo concorda e, finalmente, o termo que pode ser substituído por um pronome do caso reto (SANTOS, 2003, p.16 apud ATAÍDE, 2008, p. 54)
- O termo reconhecido como sujeito de uma oração é aquele com o qual concorda o verbo da oração, em número e pessoa (ABAURRE, 2003, p.233 apud ATAÍDE 2008, p.54).

Segundo Ataíde, da forma como essas definições são discutidas e apresentadas não permitem “uma reflexão mais significativa das representações discursivas trazidas nos compêndios” (ATAÍDE, 2008, p. 55). E em meio aos apontamentos

teóricos de Ataíde está a desconstrução da definição de sujeito agente ou ainda a definição de critério semântico (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 137 apud ATAÍDE, 2008, p. 52) para definição do sujeito comprovando que nem sempre a ação expressa pelo verbo vai ser desempenhada pelo sujeito mediante a análise do exemplo: “Reciclagem reduz custo” [...] O que, de fato, comprovado [...] é que o termo ocupante de sujeito não é agente, não é o elemento que pratica nem recebe a ação expressa pelo verbo (ATAÍDE, 2008, p.55)

Nesse percurso das reflexões Ataíde destaca a definição de critério sintático conforme Perini seguindo o critério morfossintático estabelecido por meio da concordância com o núcleo verbal. Dessa forma, “não há preocupação nessa definição com o termo que exprime o agente de uma oração nem com o termo que exprime a identidade sobre o qual se faz uma declaração. Trata-se simplesmente de um dos constituintes da oração vinculado a ela através de uma relação formal bem definida” (PERINI, 1996, p. 77 apud ATAÍDE, 2008, p.55). Além disso, o autor apresenta essas definições em três critérios: morfossintático, marcado pelas relações paradigmática e sintagmática com o verbo, o semântico que é o critério que destaca o papel temático do sintagma nominal e o critério discursivo que determina a capacidade de referenciarão dos sintagmas nominais na posição de sujeito em contextos discursivos. Logo, no critério discursivo é apresentado como “um termo que funciona como expressão referencial e serve para transformar em objeto de discurso uma pessoa ou objeto da realidade” (PERINI, 2006 apud ATAÍDE, 2008, p.57). E compara esses critérios e definições de sujeito de diferentes autores da Gramática Normativa e Descritiva às definições empregadas em manuais didáticos. Com isso, conclui que dentre os manuais analisados, alguns autores (FARACO; MOURA 2003 apud ATAÍDE, 2008, p.59) e (TERRA; CAVALLETE, 2005 apud ATAÍDE, 2008) optam por não apresentar uma definição de sujeito enquanto outros autores (ABAURRE, 2003 apud ATAÍDE, 2008, p. 54) e (SANTOS, 2003) empregam o critério morfossintático. Apenas Takazaki (2002 apud ATAÍDE, 2008) emprega o critério semântico.

O autor conclui as reflexões sobre o sujeito afirmando que “a noção de sujeito é compreendida por uma série de forma e sentido que podem dificultar uma análise

satisfatória sobre os fenômenos da linguagem” (PERINI, 2001 apud ATAÍDE, 2008, p.59), todavia, define o sujeito como:

(i) Uma forma nominal que precede o verbo e acarreta nele fenômenos de concordância (traço de concordância verbal), (ii) um termo que funciona como expressão referencial [...], um elemento que ativa os frames e sugere pistas ao leitor, além de identificar o assunto da oração (iv) uma expressão que nomeia que pratica a ação do predicador (ATAÍDE, 2008, p. 59).

Assim, para nortear os estudos sobre o tema abordado, a seguir, detalharemos as proposições de autores da Gramática Normativa: Bechara (1999), Cunha e Cintra (2007), aliadas às definições de autores que contrapõem esses conceitos tradicionais: Perini (1998), Silva (1996), Pontes (1986) e Bagno (2012).

É importante para esta pesquisa revisitar as definições de sujeito como fundamentação teórica, com o intuito de em uma proposta dialógica dos estudos linguísticos, chegar a uma definição de sujeito que atenda às diversas construções do português brasileiro. Isso da forma mais abrangente possível, de modo a atender à prática cotidiana de professores de Língua Portuguesa que atuam em séries finais do Ensino Fundamental.

É pertinente, para as possíveis definições de sujeito, a observação de traços semânticos, sintáticos e discursivos apresentados nos compêndios da Gramática Tradicional, assim como os estudos da Gramática Descritiva, na qual a definição de sujeito é analisada a partir de um elemento da sintaxe: a concordância. Logo, define-se o sujeito evidenciando apenas o traço sintático.

Partiremos de uma análise comparativa entre os diversos apontamentos sobre o sujeito, a fim de realizar um estudo sistemático sobre sua definição. Segundo Bechara (1999, p. 408), “[...] o primeiro grupo natural corretamente identificado exerce uma função sintático-semântica chamada sujeito, e o segundo grupo exerce uma função sintático-semântica chamada predicado”. Especificamente sobre o sujeito, o autor completa que

[...] chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal

da oração normalmente inclui como morfema-número-pessoal (BECHARA, 1999, p. 409).

Esse autor fala sobre a função que o sujeito pode exercer (função sintático-semântica), mas também é a mesma função que o predicado pode ter segundo as suas conceituações. Então, em princípio não fica explícita a diferença entre os termos.

Outra constatação é que o gramático faz uma apresentação da relação entre o sujeito e o predicado, como o núcleo verbal indica o sujeito de determinada oração por meio de um morfema, ressaltando sua peculiaridade sintática. Porém, não menciona os casos de topicalização ou de posposição do sujeito, tão recorrentes no Português Brasileiro (PB). Percebemos, pois, que apesar de retratar um tipo de sujeito que pode ser recuperado pela desinência verbal, o autor não descreve sobre as subclassificações do sujeito de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Tal definição atende apenas as orações prototípicas, na ordem direta, bem distantes da realidade do falante brasileiro conforme demonstra Bagno (2012, 2012, p. 472):

[...] (45) O Alfredo adora o Recife
 “Nosso exemplo está na chamada ordem direta, que é a ordem ‘neutra’ (não-marcada) em nossa língua, ou seja [...] não se dá ênfase a nenhum de seus constituintes.

Bagno (2012, p. 472) analisa os constituintes da oração dispostos em outra ordem, ou seja, quando ocorre a posposição do sujeito e um dos termos da oração é deslocado à esquerda. A ocorrência desse fenômeno linguístico é identificada como topicalização (tópico da sentença para o qual o falante quer dar destaque). Apresenta o exemplo

Vamos observar agora, porém esses mesmos constituintes dispostos de outra maneira:

(46) O Recife o Alfredo adora.

[...]

Quando um constituinte da sentença sofre esse deslocamento à esquerda, dizemos que ele foi topicalizado, isto é, se transformou no tópico [...] para o qual o falante quer chamar a atenção, que o falante quer enfatizar, pôr em destaque.

Essas construções de tópico são extremamente comuns na nossa língua e em muitas outras. Uma diferença notável, porém entre o PB ‘português

brasileiro' e outras línguas mais conhecidas é que, ao contrário delas, o 'buraco' deixado vago pelo objeto direto após o verbo não é preenchido com um pronome anafórico, como poderíamos esperar em português 'clássico': (47) O Recife, o Alfredo adora-o (BAGNO, 2012, p. 472).

Na contramão dos fundamentos teóricos propostos por Bechara (1999), Bagno (2012, p. 472) faz referência ao sujeito simples, o qual aparece na ordem direta das orações (as nomeadas orações prototípicas tão utilizadas para o ensino de sujeito simples em séries finais do Ensino Fundamental), mas também faz alusão ao deslocamento do sujeito, a topicalização, sujeito nulo e expletivo. Bagno (2012, p. 472) acrescenta que “essas construções de tópico são extremamente comuns na nossa língua [...], todavia, ao contrário de outras línguas, o 'buraco' deixado vago pelo objeto direto não é preenchido com um pronome anafórico”.

Ao dar continuidade à análise comparativa entre o conceito de sujeito, Bechara (1999) reitera que

Sujeito é uma noção gramatical, e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de agente e paciente. Assim, o sujeito não é necessariamente o agente do processo designado pelo núcleo verbal, como se patenteia em:
Machado de Assis escreveu extraordinários romances.
[...]
O reconhecimento seguinte do sujeito se faz pela sua posição normal à esquerda do predicado, bem como por responder às perguntas quem? (aplicado a seres animados), que?, o quê (aplicado a coisas), feitas antes do verbo.
José escreveu uma bela redação.
Quem escreveu uma bela redação? – José
O livro caiu.
Que caiu? – O livro (BECHARA, 1999, p. 410).

No trecho, Bechara (1999, p. 410) declara que o “sujeito é uma noção gramatical e não semântica”, e expõe as características do sujeito como quem pratica ou sofre a ação expressa pelo verbo, afirma que o sujeito explícito é representado pelo verbo, demonstra como é possível identificar o sujeito de uma oração, já que ele localiza-se à esquerda do predicado em sua “posição normal”. Além disso, também explica a concordância entre o sujeito e o verbo (especificidades de natureza sintática) e, por último, orienta o leitor a analisar o sujeito por meio de perguntas: “O quê, quem?”.

Na tentativa de aplicar a orientação descrita na gramática em análise para a identificação do sujeito, durante o processo de ensino-aprendizagem, as perguntas

“quem, o quê, que”, como proposto, talvez não fossem ideais em razão de um possível equívoco e, por consequência, o discente poderia confundir o sujeito com alguns complementos do verbo, como objeto direto, já que essas perguntas são amplamente utilizadas nessa situação.

Dentre os apontamentos referentes a Bechara (1999), outra questão a se refletir é: no português brasileiro, conforme apontam os estudos de Silva (1996), Pontes (1986) e Bagno (2012), pode-se constatar que é comum a inversão do sujeito, também nomeado como sujeito posposto. Então, questiona-se: como o sujeito será identificado e/ou conceituado quando não estiver à esquerda do verbo, conforme as considerações feitas por Bechara (1999)?

Indaga-se qual seria, portanto, a definição capaz de atender as particularidades do sujeito gramatical no português brasileiro. Obviamente, essas perguntas não podem ser respondidas com base na gramática de Bechara (1999), porque não ficam evidentes nas páginas da sua Moderna Gramática Portuguesa.

A fim de ampliar o arcabouço teórico deste trabalho, faremos reflexões sobre o sujeito segundo Cunha e Cintra (2007), os quais afirmam que “são termos essenciais da oração o sujeito e o predicado. O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”. Como no exemplo: “este aluno obteve ontem uma boa nota”, em que temos o sujeito “este aluno” e predicado “obteve ontem uma boa nota” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 122).

Muitos estudiosos questionam a definição de natureza semântica, como a empregada por Cunha e Cintra (2007), porque ela pode ser facilmente desconstruída, pois, no PB, a topicalização é algo comum e nem sempre a declaração feita no enunciado descreve uma declaração sobre o sujeito, mas sim sobre o objeto. Além disso, pergunta-se: se o sujeito é um termo essencial⁵, como existe oração sem sujeito?

5 Essencial es·sen·ci·al - adj m+f 1 Que constitui a parte necessária de algo; indispensável. 2 Que existe como parte inerente de algo ou de alguém. 3 Que é a parte mais importante em alguma coisa; fundamental. ESSENCIAL. In: MICHAELIS : dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em:

Estudos como os apresentados por outros autores, como Silva (1996), por exemplo, refutam a conceituação de sujeito de Cunha e Cintra (2007) e comprovam que o Português Brasileiro tem uma “extrema resistência aos sujeitos invertidos” (SILVA, 1996, p. 78), como os exemplos:

a) João tossiu.

b) *Tossiu João.

As posições (do sujeito) à direita da frase

[...] o primeiro tipo é o da posição utilizada no caso dos sintagmas “pesados” (75) a. Botaram na rua todos os dirigentes sindicais.

b. Foram aprovados sem exame todos os alunos que apresentaram um trabalho escrito.

Esta posição está reservada aos objetos profundos, visto a marginalidade sistemática dos exemplos que colocam em jogo sujeitos de verbos transitivos, como em (76)

(76) ? Comeram a sopa todos os alunos que estavam com fome” [...] (SILVA, 1996, p. 78).

Outro aspecto a ser destacado diz respeito a gramática de Cunha e Cintra (2007), que trata de todos os tipos de sujeito: simples, composto, oculto (determinado), indeterminado e oração sem sujeito, embora conforme a uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)⁶, os tipos de sujeito reconhecidos sejam sujeito: simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito. Embora a NGB esteja em vigor desde 1959, observa-se que, logo após a publicação da portaria ou até mesmo na atualidade, as gramáticas empregam ou não essas nomenclaturas e subclassificações pré-determinadas. Será abordada, a seguir, a definição de sujeito encontrada na Gramática Metódica de Língua Portuguesa,

<<http://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portuguesbrasileiro/essencial/>> Acesso em: 13 mar. 2018.

⁶ Uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, de acordo como trabalho aprovado pelo Sr. Ministro Clóvis Salgado, elaborado pela Comissão designada na Portaria Ministerial número 152/57[...] - Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959 (BRASIL, 1959). O Ministro do Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as razões que determinaram a expedição da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957, e considerando que o trabalho proposto pela Comissão resultou de minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e linguistas [sic], de todo o País, ao Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, resolve: Art.1º - Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino. Art.2º - Aconselhar que entre em vigor: a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959; b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91 a, partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960. Clóvis Salgado. Divisão da gramática: Fonética, Morfologia e Sintaxe. Introdução: Tipos de Análise: Fonética, Morfológica e Sintática.1. Termos essenciais da oração: sujeito e predicado. a) sujeito: simples, composto, indeterminado; oração sem sujeito [...].

publicada em 1962, portanto, três anos após a regulamentação da NGB, cujo autor diz:

Se sujeito de um verbo é a pessoa ou coisa sobre o qual se faz uma declaração, é evidente que o sujeito deve ser constituído de substantivo, pois a esta classe de palavra que cabe nomear as pessoas e as coisas. (ALMEIDA, 1962, p. 345)

Almeida (1962) não somente informa o sujeito como um termo essencial, como também descreve a sua subclassificação como: simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito. Isso não o diferencia parcialmente de outras gramáticas ditas tradicionais, porém ele se adequa a NGB. Almeida (1962, p. 346) explica como localizar o sujeito na oração e, para isso, destaca: “é o bastante saber quem praticou a ação expressa pelo verbo”. Ou seja, dá as orientações pertinentes ao sujeito agente, contudo é evidente que nem sempre o sujeito vai praticar a ação expressa pelo verbo. O autor também diz que outras palavras podem exercer a função de sujeito, entre elas: “um pronome [...], qualquer palavra substantivada [...], uma frase de sentido incompleto ex.: “Trabalho e honra deve ser um lema de todos nós”, (ALMEIDA, 1962, p. 345)

Assim, destaca-se a adequação da subclassificação de sujeito da Gramática Metódica de Língua Portuguesa (ALMEIDA, 1962) em consonância com a NGB. Entretanto, constata-se a ineficiência dos conceitos apresentados por Almeida (1962), bem como nas gramáticas de Bechara (1999) e Cunha e Cintra (2007), já que para a definição do sujeito esses autores utilizam de forma predominante o papel temático do sujeito como agente de uma ação expressa pelo verbo, ou ainda como Bechara (1999) restringe a definição de sujeito a um único critério: o sintático, voltado para posição que o termo ocupa na oração e para a concordância com o verbo. Além disso, pode ser observado que as definições dessas gramáticas não dão a noção de sujeito gramatical e, nas conceituações de sujeito oculto e indeterminado, destoam da NGB, como também, ora empregam um traço de natureza sintática, ora de natureza semântica, a fim de conceituá-los.

Nessa linha de reflexão sobre o conceito apresentado pergunta-se: mas por que definir o sujeito “como ser de quem se declara alguma coisa”, se essa definição pode ser desconstruída?

Pontes (1986) faz algumas considerações sobre a origem do conceito utilizado por Cunha e Cintra (2007), dizendo que esse conceito “ nos remete a Platão, que no sofista afirma:

‘toda sentença deve conter dois componentes, um que mostra sobre o que o falante está falando e outro que mostra o que o falante diz sobre o objeto de seus pensamentos’ [...] (WIERZBICKA, 1980, p.17 apud PONTES, 1986, p.153).

Brondal (1948) diz que

[...] (rhema), que significa ‘enunciado’, [e] é empregado por Platão com o significado de predicado lógico e que a definição aristotélica de verbo era ‘o signo daquilo que se diz sobre alguma coisa (BRONDAL, 1948, apud PONTES 1986, p. 153).

Segundo Pontes (1986) a origem do conceito “o sujeito é o ser” tem fundamentação teórica nos estudos de Platão. Assim, conforme a autora, “vemos que as noções de sujeito e tópico estão mescladas desde o início das especulações ocidentais sobre linguagem” (PONTES, 1986, p. 153). A própria gramática normativa de Cunha e Cintra (2007) que utiliza tal conceito, também explora a “atitude do sujeito”⁷, quanto à atividade e/ou a passividade e, ainda, a neutralidade do sujeito nos casos em que os verbos evocam estado. Com isso, classifica o sujeito como agente ou paciente, o que diverge do conceito outrora empregado pelos autores: sujeito - “ser sobre o qual se faz uma declaração [...]” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 122), que, nesse caso, é o “menino”, complemento do verbo, em “Maria levantou o menino” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 131), onde faz-se uma declaração sobre o menino. Perini (1998, p. 77), entretanto, procura desvincular essas proposições dos primeiros estudos sobre a linguagem em que sujeito e tópico estavam mesclados, além da definição de sujeito agente atrelada “ao ser sobre o qual se faz uma declaração”. Com isso, apresenta uma definição formal na qual o sujeito é definido como “o termo da oração que está

⁷ Da atitude do sujeito:

- Com os verbos de ação - Quando o verbo exprime uma ação, a atitude do sujeito com referência ao processo verbal pode ser de atividade de passividade, ou de atividade, e passividade ao mesmo tempo. Neste exemplo,

Maria levantou o menino

[...]

- Com os verbos de estado - Quando o verbo evoca um estado, a atitude da pessoa ou coisa que dele participa é de neutralidade. O sujeito, no caso, não é agente nem o paciente, mas a sede do processo verbal, o lugar onde ele se desenvolve [...]. (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 131 e 132)

em relação de concordância com o núcleo do predicado – NdP” (PERINI, 1998; p. 77). E, em nenhum momento, descreve traços semânticos ou discursivos sobre o sujeito. Esse autor também ressalta a função de sujeito como “um dos aspectos da organização formal da oração, e não um dos aspectos da mensagem veiculada pela oração” (PERINI, 1998, p. 77). Reconhece, no entanto, que definir o sujeito mediante sua relação com o verbo não engloba todos os casos, mas sim a sua maioria. Próximo a esse raciocínio de Perini (1998), está a definição de sujeito da Gramática do Português Culto falado no Brasil (KATO; MIOTO, 2009 apud MARTINS, 2013, p. 198) em que declara: “A relação de concordância é crucial para a definição de sujeito. O sujeito entra em relação de concordância e recebe o Caso Nominativo da Flexão”. Ou seja, aponta os traços de natureza sintática para conceituação do termo aqui analisado. Nesses apontamentos, afirma que, “o sujeito ocupa a posição de especificador de flexão e o verbo flexionado ocupa a posição nuclear da flexão (MARTINS, 2013, p.198). Nessa conceituação voltada para a sintaxe, fala da relação de concordância entre o sujeito e o verbo e sua ordem na oração.

Novamente, atesta-se a lacuna presente no conceito defendido por Perini (1998), pois não é possível abranger a todas as ocorrências do sujeito no português brasileiro. Todavia, como afirma o autor, é a definição que atende a maioria dos casos.

No viés dessa análise, será detalhada a definição de sujeito segundo os apontamentos teóricos da Gramática Descritiva, a qual defende o ensino da língua materna mediante uma descrição do português padrão brasileiro. Em que, “o sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP, o núcleo do predicado” (PERINI, 1998, p.77). O autor deixa claro que “essa definição, é uma definição formal e não diz nada a respeito do papel semântico ou discursivo do termo em questão”, já que o sujeito deve ser compreendido como “um dos aspectos da organização formal da oração, e não um dos aspectos da mensagem veiculada pela oração” (PERINI, 1998, p.77). Também destaca que ao abordar tal definição, “está em relação de concordância”, considera apenas um “traço que o constituinte tem na oração. Esse traço é abreviado assim: [+ CV] (CV significa concordância verbal)” (PERINI, 1998, p.78).

Ao continuar a análise sobre o sujeito, apresenta dois exemplos: “(70) Vendi meu jegue” e “(71) Marivânia chegando, a farra vai acabar” (PERINI, 1998, p. 78). Nesses exemplos, ele discute sobre duas situações a respeito do sujeito: Em 70, afirma ser uma oração sem sujeito, porque não existe na oração um termo explícito que esteja em relação de concordância com o verbo; em 71, admite que a definição de sujeito apresentada, considerando apenas o critério sintático, deixa alguns pontos duvidosos. Constata-se, pois, o mais grave deles: o caso de gerúndio como em 71. E então conclui que, se caso seguisse com rijeza a definição, seria necessário negar a existência de sujeito, pois o verbo não concorda com nenhum dos termos; porém, não se pode negar que “Marivânia” funciona como se fosse um sujeito.

Perini (1998) entende que, ao definir o sujeito segundo o critério de concordância com o verbo, também explora outros traços que aparecem na maioria dos casos, e com isso, esses casos auxiliam “para delinear o protótipo da função que chamamos sujeito” (PERINI, 1998, p. 79). Alerta sobre o traço considerado mais comum: a posição do sujeito antes no NdP, como ocorre em (71).

Analisar a conveniência do ensino do sujeito gramatical nos moldes apresentados pela GT faz-se necessário, pois muitas proposições não atendem aos casos comuns no PB, como o sujeito nulo ou não lexicalizado, ou ainda nos incontáveis episódios de topicalização e/ou posposição do sujeito.

3.2 CONCEITOS DE SUJEITO: OLHARES DE LINGUISTAS

Bem distante das características e conceitos de sujeito discutidos até aqui, com ênfase nos conceitos oriundos da gramática prescritiva, pretende-se esboçar um debate sobre o conceito de sujeito a partir de autores mais conhecidos como linguistas. Lyons (1977, apud PONTES, 1986) discute

[...] quatro definições de sujeito: gramatical, lógico, temático e psicológico. A definição gramatical de sujeito depende da língua: algumas línguas indicam o sujeito através de casos, outras pela posição e concordância.

Segundo Lyons

[...] os sujeitos lógico, gramatical, temático e psicológico tendem a coincidir nas línguas. Só que ele explicita que sujeito lógico está ligado à noção de

proposição; o gramatical é um dos constituintes da sentença, enquanto o temático é constituinte dos enunciados (LYONS 1977, apud PONTES 1986, p. 153).

Enquanto Lyons (1977) acredita que o sujeito pode ser definido em “gramatical, lógico, temático e psicológico dependendo da língua”, Keenan (1976), em busca de um conceito universal, apresenta características básicas do sujeito (KEENAN 1976, apud PONTES 1986, p. 161). Entre elas: “a ‘autonomia’, que inclui, existência independente, indispensabilidade e referência autônoma” (KEENAN, 1976, apud PONTES, 1986, p. 161). Isto é: “o sujeito existe independentemente da ação ou propriedade expressa pelo predicado”, a “indispensabilidade (não podem ser eliminados de uma sentença)”. Keenan (1976) ainda faz uma ressalva em relação à língua portuguesa, devido às orações sem sujeito. Além da “referência autônoma – a referência de um sujeito básico não depende da referência de um sintagma nominal que o segue” (KEENAN 1976, apud PONTES 1986, p. 161). Na segunda característica descreve as Propriedades de casos, afirmando que

Os sujeitos são de Ss (sentenças) intransitivas geralmente não são marcadas para caso, se alguma outra S (sentença) não é marcada. Os sujeitos estão entre os SNs (sintagmas nominais) que mudam de caso nas causativas: Ele me mandou estudar. Estão também entre as que mudam de caso em nominalizações de ação [...] (KEENAN 1976, apud PONTES 1986, p. 161).

Esse autor descreve que “os sujeitos estão entre os SNs que mudam nas causativas”. Ou seja, nas sentenças que “se vê a função transitiva do verbo (PONTES, 1986, p. 22). Como nos exemplos:

25. Essa pimenta arde a boca.

26. Esse sapato dói meu pé.

Em 25 e 26 os verbos, costumam ser usados como intransitivos, adquirem segundo os falantes que me chamaram a atenção para esses exemplos, uma função causativa, tornando-se transitivos:

27. a Essa pimenta faz (causa) arder a boca.

b. Esse sapato faz doer o pé (PONTES, 1986, p. 22).

E por fim, apresenta a última característica, o papel semântico, em busca de um conceito universal do sujeito, dizendo que

1. o papel semântico (agente, experienciador etc.) do referente de um sujeito básico é predizível a partir da forma do verbo principal.
2. Os sujeitos básicos em geral expressam o agente, se há algum [...].
3. Em geral, os sujeitos básicos expressam o destinatário na ação imperativa.

4. Em geral, tem mesma posição, marca de caso e concordância verbal que o causador da oração causativa.
5. Dominância imediata: a respeito de o sujeito ser o SN (sintagma nominal) imediatamente dominado por S (sentença) [...] (PONTES, 1986, p. 168)

Keenan (1976 apud PONTES, 1986, p. 169) “propõe que os traços do sujeito sejam estabelecidos numa língua, a partir do sujeito básico e que os sujeitos não básicos sejam analisados por analogia [...]”. As reflexões sobre esses conceitos, conduzem ao questionamento de Pontes se é possível uma definição única para todos os casos de sujeito em português. Segundo ela, “[...] se chegarmos à conclusão que até hoje ninguém conseguiu, podemos deduzir que a tarefa talvez esteja acima de nossas forças” (PONTES, 1986, p. 100). E, pondera que

Por um lado, as pessoas aprendem (ou não) o conceito de sujeito na escola, mas por outro lado, elas usam a língua real, viva e a empregam sem raciocinar. Pode-se imaginar, então, que elas têm dois conceitos de sujeito, que talvez não sejam idênticos. Um é aprendido na escola por uma reflexão sobre a língua. Outro é o que elas usam ao falar e de que não tem consciência, que não é aprendido por definição, mas por uso (PONTES, 1986, p. 101).

A busca por uma definição de sujeito com o propósito de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, e que satisfaça ao maior número de realizações do português brasileiro, perpassa pela comparação dessas definições expostas por autores, brasileiros ou não. Por isso, em seguida será exposto a conceituação de sujeito segundo Mira Mateus *et al.* (2003), que propõe um estudo sistemático, sob a abordagem gerativa de Noam Chomsky, na qual rejeita a mecanização dos estudos da linguagem outrora amplamente difundidos por meio da teoria behaviorista: estímulo-resposta-reforço (ainda tão presentes nas práticas pedagógicas de muitos profissionais da educação), e se apropria da ideia de linguagem como uma capacidade biológica natural do ser humano.

Nessa abordagem gerativista, é possível identificar uma definição de sujeito com ênfase nos critérios sintáticos, baseados na relação de concordância entre o sujeito e o verbo; critérios semântico e sintático direcionados a contemplar os casos de topicalização, além de abranger os casos de sujeitos nulos e expletivos. Para as autoras,

Sujeito é uma das relações gramaticais centrais. Trata-se da relação gramatical do argumento do predicador a que é dada proeminência sintáctica. Nas frases básicas, o constituinte com a relação gramatical de sujeito é o argumento mais elevado da Hierarquia Temática (i.e, é o sujeito lógico da frase), é a expressão com função de tópico (i.e, é o sujeito psicológico, ou seja, é o assunto acerca do qual se afirma, nega ou questiona o predicado) e é a expressão que desencadeia a concordância verbal (i.e, é o sujeito gramatical).[...] (MIRA MATEUS *et al.*, 2003, apud MARTINS, 2013, p. 197).

Nessa definição é possível perceber a definição do sujeito como “o argumento mais elevado da Hierarquia Temática (i.e, é o sujeito lógico da frase)”, bem como sua “função de tópico (i.e, é o sujeito psicológico) ou seja, é o assunto acerca do qual se afirma, nega ou questiona o predicado”, mas também, define o sujeito como o termo que estabelece a relação de “concordância verbal (i.e, é o sujeito gramatical)”.

Nessa perspectiva, empregando conceitos da gramática gerativa, a autora fala sobre hierarquia temática, a qual é definida por Franchi e Cançado (2003, p. 126): “o princípio da hierarquia temática preside à organização da diátese dos predicadores (de sua representação lexical) e à distribuição dos argumentos nas posições da estrutura categorial-sintática das orações”. Além disso,

1. a hierarquia temática tem um caráter implicacional no sentido de que ela pressupõe uma determinação de uma sucessiva construção das relações temáticas na dependência de outras conforme a eventualidade descrita;
2. disso decorre que a hierarquia temática não é definida em um único plano (em uma única seqüência [sic] linear), mas em uma estrutura pluridimensional complexa sob diferentes critérios convergentes: a diátese do predicador, o “tier” (da causação ou ou da locação) em que o papel temático se define, a propriedade semântica que o caracteriza em uma macro-função ou função específica;
1. processos componenciais estão em jogo: além da diátese das propriedades temáticas inscritas na representação dos itens lexicais predicadores, efeitos composicionais resultantes do sentido de seus argumentos ou adjuntos podem abrir outras possibilidades de instanciação sintática (FRANCHI; CANÇADO, 2003, p. 126).

Nesse raciocínio, é possível verificar que

[...] a motivação mais geral para uma Hierarquia Temática, é a de expressar as generalizações sobre a ordenação dos argumentos na estrutura argumental sintática de um predicador. Em outros termos, estabelecer a correlação entre as relações temáticas e as relações gramaticais (MARANTZ, 1984 apud FRANCHI; CANÇADO, 2003, p. 128).

E ainda,

Nas propostas lineares, os argumentos mais profundos na hierarquia se combinam sintática e semanticamente com o predador antes do que os argumentos correspondentes a papéis mais altos (BRESNAN; KANERVA, 1989, apud FRANCHI; CANÇADO, 2003, p. 128).

Em seguida, nas ponderações sobre o sujeito, Mira Mateus *et al.* (2003 apud MARTINS, 2013, p. 197), abordam que a saliência sintático-semântica do sujeito pode ser traduzida por sua ordem direta, “primeira posição argumental na frase”, por ser o “controlador categórico de concordância”, mas também por ser “o controlador preferencial da anáfora frásica (intra e interacional) e dos pronomes anafóricos”. E também menciona sujeitos sem realização lexical como também sujeito expletivo. Ao prosseguir nessa reflexão, dizem:

Dado que o português é uma língua que fixa o valor positivo para o Parâmetro do Sujeito Nulo, admite sujeitos sem realização lexical em frases finitas. Assim:

sujeitos argumentais podem ser foneticamente nulos, como em Soube que passaste no exame. Parabéns!

Sujeitos expletivos (também denominados gramaticais, aparentes ou vazios) que, noutras línguas, têm realização lexical, marcando a posição de sujeito em construções com verbos impessoais [...] (MIRA MATEUS *et al.*, 2003, apud MARTINS, 2013, p. 197).

Os parâmetros apresentados por Mira Mateus *et al.* (2003) reiteram o fato de o português ser uma língua que “admite sujeitos sem a realização lexical em frases finitas”, os quais podem ser “foneticamente nulos” ou “sujeitos expletivos”. Também observam que, a expressão do sujeito no português brasileiro considera as “relações hierárquicas entre os constituintes – relações essas de ordem e de concordância” (MIRA MATEUS *et al.*, 2003, apud MARTINS, 2013, p. 197).

Diferente do que é abordado na GT, verifica-se, pois, a necessidade de se reconhecer o sujeito nulo ou não lexicalizado em sentenças da língua materna. Logo, falar em reconhecimento do sujeito nulo significa que não é obrigatório o preenchimento do sujeito por um pronome lexical em sentenças do PB, porém, Martins (2013), por meio de pesquisas acadêmicas, também evidencia que há uma forte tendência ao preenchimento do sujeito, mesmo em construções impessoais. Esse autor aponta exemplos de possíveis realizações do sujeito no PB:

(13) (nós) Ø rezaremos para que o fim chegue. / (14) Ø choveu muito em Natal em abril [...]. Há que se reconhecer que o sujeito pode vir realizado foneticamente ou não. Quando não está lexicalizado, o constituinte que se

estabelece a relação de concordância com o sintagma flexional é um pronome nulo (MARTINS, 2013, p. 199).

Ou seja, em (13), a morfologia do verbo garante a existência do pronome nulo, já em (14) o pronome nulo é referencial, sem conteúdo temático, um pronome expletivo (MARTINS, 2013, p. 199). Essa definição de Mira Mateus *et al.* (2003 apud MARTINS, 2013), portanto, abarca abundantes construções praticáveis no português, todavia permanece a dúvida: qual conceito e quais indagações sintáticos-semânticas-discursivas sobre o sujeito atendem aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental? O ensino da gramática aos discentes deve ocorrer de modo que venha contribuir para torná-los capazes de conhecer o funcionamento da linguagem, sobretudo no que diz respeito à variedade de prestígio e, também, quanto ao domínio do conhecimento morfossintático da Língua Portuguesa, já que são imprescindíveis para a vida acadêmica. “Propõe-se então, [...] que o ensino da língua materna se faça em duas etapas, primeiro tomando-se por base a norma culta local e só depois a literária” (CALLOU, 2013, p.18). Para isso, “[...] é necessário, antes de mais nada, descrever essas normas cultas locais [...] (CALLOU, 2013, p.18), p. 18) e, posteriormente avançar na aquisição do conhecimento da norma culta e dos aspectos morfossintáticos do idioma.

De acordo com Callou (2013, p.18), para descrever tais normas cultas locais seria necessário “o auxílio do dialetólogo e/ou do sociolinguista”, que teria a incumbência de “fornecer as generalizações descritivas a partir de seus resultados da pesquisa”. Com isso, destaca o sucesso do trabalho de J. Mattoso Câmara Junior (1972) — erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro — mas também afirma que

toda língua, em qualquer país, em qualquer cidade, possui sua própria norma culta, sua própria linguagem comum, que não coincide totalmente com a norma literária, ideal, e funciona por sua vez, apenas como ponto de referência e como força unificadora e conservadora (CALLOU, 2013, 19).

Verificamos que há consonância entre as propostas de alguns teóricos da contemporaneidade, no que se refere aos saberes gramaticais na escola, pois segundo Barbosa (2013, p. 31), “o ensino da língua é muito mais do que relacionar o que é certo ou errado”, não se restringe ao conteúdo apresentado pela gramática como norma ou desvio da norma, é muito mais que isso, “[...] é compreender seu

funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados”. Ele afirma que o trabalho com o ensino da língua é a capacitação desses alunos para a “[...] decodificação de sentidos em estruturas mais complexas, comuns em gêneros textuais mais eruditos” (BARBOSA, 2013, p. 31). O problema não está em ensinar a língua padrão, porém o que não deve acontecer é ensinar apenas as variantes da escola, ou ainda não conhecer os objetivos que levam ao seu ensino.

Castilho (2000 apud BARBOSA, 2013) reflete sobre as três crises distintas que o professor de língua portuguesa defronta no seu cotidiano: a crise social, a crise científica e a crise do magistério.

Barbosa (2013) fala sobre a crise social e salienta os reflexos do ensino formal e das mudanças de um Brasil, em sua maioria, da população rural para os centros das cidades, fato desencadeado ao longo dos anos; na década de 1970, 80% da população era considerada urbana. Com o passar do tempo, e devido às transformações sociais das décadas seguintes, o preconceito linguístico tornou-se mais evidente. Segundo ele, a capacidade de adaptação e convivências entre as variações da linguagem ainda eram muito distantes, bem como seus “materiais didáticos preparados para a classe média e não para filhos de pais iletrados” (BARBOSA, 2013, p. 33).

As considerações de Castilho dão ênfase aos questionamentos sobre o ensino da língua na atualidade, pois, há de se perguntar se hoje o ensino da língua é apresentado na escola da mesma forma que os manuais pregavam naquela época. Eles se limitavam a expor o conceito exclusivamente gramatical, preocupando-se tão somente com a norma padrão de prestígio social.

Em seguida, Barbosa (2013) discorre sobre a crise do magistério em que faz menção à desvalorização dos professores relacionando, inclusive, as perdas salariais: compara a década de 60 e atualidade, o sistema público e o professor universitário. Por último, reflete sobre a crise do conteúdo, que é a que mais interfere no cotidiano do professor, pois existe uma dificuldade em ensinar aos graduandos em Letras como traduzir o conteúdo teórico aprendido durante o curso para os

alunos, para a sala de aula. Na visão do autor, existem inúmeras dificuldades em formar esse professor, uma vez que o ensino da língua não deve ser fundamentado em memorização de regras gramaticais. Ele afirma que existem vários obstáculos para “fazê-los entender que o próprio fracasso de ensinar a norma padrão idealizada decorre exatamente da falta de uma postura mais científica e menos tecnicista do como ensinar” (BARBOSA, 2013, p. 36).

As reflexões (BARBOSA, 2013), são de suma importância, pois trazem não só o contexto vivenciado pelos professores de língua portuguesa no Brasil, como também apresenta outro ponto considerável, é que não existe apenas um caminho a ser seguido, uma única solução, entretanto segundo ele, uma maneira de encarar as adversidades “seria tentar perceber os conhecimentos da língua que entram em jogo na sala de aula, os saberes que trazem professores e alunos” (BARBOSA, 2013, p. 36). Em suas considerações finais sobre o ensino de gramática, Barbosa afirma:

Sem o convívio com os saberes da escrita e sem a capacidade de descrever o uso da comunidade local onde trabalha, o professor não conseguirá responder para si mesmo [...] três perguntas (O que dizem os falantes? / O que diz a tradição gramatical / O que dizem as pesquisas linguísticas) se assim o for, o que conseguirá será repetir o que está no material didático que adota: será a *viva voz* do livro e ficará sempre à mercê das incoerências atávicas do ensino da gramática tradicional (BARBOSA, 2013, p. 42).

Com base nessas reflexões, retomamos a análise sobre o conceito de sujeito voltado para o ensino de gramática. De acordo com Duarte (apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 185), há inconvenientes enfrentados por aqueles que procuram entender a estrutura da oração conforme os fundamentos teóricos das gramáticas tradicionais. Ela tem discordância em relação às nomenclaturas “essenciais”, “acessórios” e “integrantes”, pois levam os alunos a deduzirem que os termos essenciais são mais importantes que os demais. Além desse impasse “de caráter estrutural”, também questiona os problemas de ordem estrutural e, com isso, retrata a crítica de Perini (1985 apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 185), abordada na revisão de literatura do artigo.

Ao confrontar ideias entre a abordagem tradicional e outras perspectivas, a autora detalha o predicador e seus argumentos, descrevendo, o argumento externo: o sujeito, o predicador verbal: o verbo, e os argumentos internos são objeto direto,

objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial (DUARTE Apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013).

Segundo a autora, o argumento externo, classificado como sujeito mistura critérios sintáticos e semânticos e subclassifica-se em sujeito simples, composto, oculto, indeterminado, além da oração sem sujeito. Também reconhece que determinadas estruturas são irrelevantes (como o caso de simples e composto), ou ainda pode-se defender que a classificação seja mantida (no caso do sujeito oculto, desinencial, subentendido, “desde que seja feita com coerência”. E, acerca do sujeito indeterminado, diz que “o mesmo só faz sentido se ao sujeito indeterminado se opuser o sujeito determinado, isto é, o sujeito que tem referência definida no contexto discursivo” (DUARTE apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 195). Propõe a classificação do sujeito de acordo com: “a) forma (estrutura): expresso ou não expresso, b) quanto à referência (seu conteúdo, seu valor semântico), o sujeito pode ter a referência definida, indefinida ou não ter referência” (DUARTE apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 195).

Após inúmeras reflexões e análises sobre cada tipo, encerra o assunto em torno do sujeito com as seguintes conclusões:

O verbo concorda com o argumento interno, funcionando como sujeito como no exemplo: (14 a) “Não se usam mais [máquinas de escrever]”. [...] O argumento externo é selecionado pelo verbo, mas não se identifica esse argumento em (12^a) “Vive-se mal nas grandes cidades” (Quem vive mal?) – Afirma-se que o argumento externo é o sujeito indeterminado. [...] Em (13 a). Não se usa mais máquina de escrever. “A função sintática do sujeito já é realizada pelo argumento interno, não temos uma função para o externo, que fica suspenso. [...] O pronome ‘se’ é sempre usado para indeterminar o argumento externo [...] (DUARTE apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 196).

Analisa também sobre os sujeitos não argumentais:

Quanto aos sujeitos não argumentais (também chamados sem referência, por não terem conteúdo semântico), característicos das ‘orações sem sujeito’, o português os representa de forma não expressa, tal como o espanhol e o italiano. [...] em outras línguas, [...] se preenchem a posição com um pronome sem conteúdo semântico (sem referência), a que a teoria linguística se refere como sujeito expletivo, o que nos permite levantar a hipótese de que há, à esquerda desses verbos, em português, espanhol e italiano, um expletivo não expresso [...] (DUARTE apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 198).

A autora revisa os termos da oração, discutindo os conceitos da gramática tradicional dando ênfase às reflexões em torno dos predicadores, os quais “são responsáveis pela projeção da oração, isto é, selecionam os argumentos” (DUARTE apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 200). E, ao analisar por que e como ensinar, concorda que os trabalhos com os termos da oração em sala de aula não deveriam ser restritos a identificação, embora afirme que seja importante para que o

aluno entenda, por exemplo, a concordância entre o verbo e o argumento externo, e sobretudo, porque existe dificuldade maior em realizar tal concordância quando o sujeito sintático se comporta como um argumento interno, estrutura típica dos verbos inacusativos (‘chegaram as encomendas’). [...] (DUARTE, apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 201).

Também afirma que saber reconhecer e identificar os termos de uma sentença auxilia para utilizar de forma adequada os sinais de pontuação, pois, assim, o discente saberá, por exemplo, que “a vírgula não deve ser usada entre o predicador e seus ‘argumentos’, a menos que ocorra em ‘adjunto’ interveniente, ou que a ordem canônica desses argumentos seja mudada. Declara que “o conhecimento de como funciona a própria língua” é como o conhecimento de outras disciplinas “que a escola deve desenvolver no aluno” (DUARTE, apud VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 201).

No propósito de prosseguir com os estudos, foco desta pesquisa, a seguir serão expostas as vertentes teóricas sobre o sujeito, segundo Ignácio (2003). O autor inicia o capítulo questionando a visão tradicional sobre o sujeito. Em seguida, também contesta a nomenclatura “termo essencial”, já que existe “oração sem sujeito”. Entretanto, volta-se a analisar as orações com sujeito, nas quais “este se torna o termo mais importante [...], seja pelo seu papel semântico, seja por ser o ponto de referência para a classificação semântica do verbo” (IGNÁCIO, 2003, p. 33). Outro ponto observado pelo autor são as intermináveis discussões em torno da definição de sujeito. Para ele, tais definições facilmente contestadas não deveriam ser utilizadas para ensinar o aluno a identificar as diversas funções sintáticas. Argumenta que

Se o professor insistir em apresentar uma definição menos problemática, que se tenha o critério gramatical da concordância [...], ‘Sujeito é o termo com o qual o verbo concorda em número e pessoa’. E ainda que essa definição seja a mais generalizante e mais didática, ela sofre as restrições,

como por exemplo, nos casos em que a concordância do verbo 'ser' se faz com o predicativo: A única alegria de um velório são as flores (IGNÁCIO, 2003, p. 34).

Ignácio (2003) também descreve sobre os chamados “casos particulares” da gramática que contribuem para a complicação dos estudos. Com isso, lembra que em meio a esses casos particulares “o critério de concordância também é problemático na definição do Sujeito” (IGNÁCIO, 2003, p. 40). Dando continuidade a essas reflexões, Ignácio analisa a classificação de sujeito (simples e composto) e no caso do sujeito composto diz que “o sujeito composto apresenta alguma dificuldade, pois é necessário que o aluno tenha bem clara a noção de núcleo” (IGNÁCIO, 2003, p. 41).

As proposições do autor, portanto, contribuem para ratificar as ponderações apresentadas neste trabalho porque, assim como ele, admitimos que é necessário ao discente o domínio de sua língua como um todo, e isso implica o conhecimento sobre como a língua funciona. Contudo, o ensino da gramática, neste caso, o conhecimento sobre o sujeito deve ser apresentado por meio de um processo dialógico da linguagem, tendo inúmeros caminhos a serem percorridos: análise e estudos das variações linguísticas, dos gêneros discursivos até chegar às reflexões e produção do conhecimento morfossintático da língua materna. Isso de forma integrada, pois a reunião desses fatores resulta no ensino da língua materna, a fim de promover a autonomia do aluno enquanto leitor-autor e cidadão.

Mediante as reflexões sobre o ensino da gramática na contemporaneidade, e diante do desafio de pesquisar a conceituação e quais indagações sintático-semântico-discursivas sobre o sujeito atendem aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental, no tópico seguinte, serão apresentados referenciais teóricos que se alinham a nossa perspectiva de trabalho. Eles estão pautados na perspectiva sócio histórica e dialógica da linguagem, de Mikhail Bakhtin, e em apontamentos que sugerem o ensino da gramática sob a ótica da “interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua” defendidos por Travaglia (2005, p. 236).

3.3 MAIS DO MESMO – O SUJEITO: ENTRE GRAMÁTICOS E LINGUISTAS

Antes de dar prosseguimento aos estudos sobre a conceituação, e sobre quais as indagações sintáticas-semânticas-discursivas sobre o sujeito atendem aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental, é necessário refletir sobre o ensino da gramática aos discentes, pois espera-se que, esses conhecimentos contribuam para identificar o funcionamento da linguagem quanto a variedade de prestígio, e também quanto ao domínio do conhecimento morfossintático da língua portuguesa, já que são imprescindíveis para a vida acadêmica. “Propõe-se então, [...] que o ensino da língua materna se faça em duas etapas, primeiro tomando-se por base a norma culta local e só depois a literária” (VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 18).

Podemos afirmar que “o processo dinâmico de capacitação dos alunos, por meio da compreensão do funcionamento da língua materna” (BARBOSA, 2014, p. 31) é prejudicado por inúmeras questões. Dentre elas Barbosa cita a situação socioeconômica da comunidade escolar, o desgaste do profissional da educação e sua ascendente desvalorização no mercado de trabalho, a falta de investimentos em cursos e atualizações desses profissionais, as dificuldades estruturais tão comuns ao contexto escolar brasileiro. Enfim, a falta de investimentos em políticas públicas que favoreçam o acesso dos docentes ao conhecimento, o que conseqüentemente, também afeta no desenvolvimento e na aquisição do conhecimento dos discentes.

Longe de resolvermos o problema ou mesmo encontrar todas as respostas e/ou soluções para enfrentarmos os desafios, a nós professores de língua portuguesa é essencial conhecermos as variedades linguísticas do português brasileiro, e posteriormente, a partir dos gêneros textuais, por meio de práticas de leitura e escrita, explorar os aspectos morfossintáticos da língua, como por exemplo, o(s) conceitos de sujeito. Sabemos que, dependendo da escolha, em diversas situações, em especial do português falado, alguns desses conceitos apresentados na GT serão ineficientes. Como exemplo, destacamos a Topicalização x Conceituação de sujeito “agente”, explorado por Cunha e Cintra (2007, p. 122): “Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”.

Com isso, é possível identificar definições, classificações sobre o sujeito e tantos outros conceitos que também não atendem às inúmeras realizações do português brasileiro, as quais não só destoam da proposta atual para o contexto escolar, como também, estão distantes da terceira concepção de linguagem, que a vê como forma ou processo de interação. Verificamos, portanto, que os moldes de repetição para o ensino de gramática prescritiva ainda têm predominado (TRAVAGLIA, 2005, p. 101). Por isso, estudar a língua deve envolver uma reflexão prática produzida por meio das teorias apresentadas pelo professor, mediador do conhecimento linguístico (incluindo assim, o conhecimento gramatical) a ser produzido. Nesse contexto, produzir conhecimento linguístico significa obter “resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 29). Ou seja, em um processo de ensino-aprendizagem voltado para a interpretação textual, “a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 28). Logo, na proposta dos estudos da linguagem o ensino da gramática de modo descontextualizado deveria estar extinto desde as primeiras proposições dos PCN’s.

Essa reflexão sobre o ensino de gramática, é justificada nos estudos sobre o sujeito, pois a gramática deve ser trabalhada na “perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua” (TRAVAGLIA, 2005, p. 101), posto que

as atividades de ensino de gramática, de redação e de leitura, são na verdade, facetas da abordagem de um mesmo fenômeno e só podem funcionar em sala de aula de forma integrada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. [...] O professor deve procurar uma visão abrangente da língua para que seu caráter sistemático dê forma sistematizada ao ensino da língua (TRAVAGLIA, 2005, p. 237).

Tratar sobre o ensino da gramática na contemporaneidade continua sendo um desafio devido às múltiplas dificuldades que envolvem o processo educacional. Quanto ao ensino da língua, inúmeros teóricos apresentam possíveis caminhos a serem percorridos para a obtenção de sucesso nesse processo. A seguir,

apresentaremos algumas possibilidades conforme a opinião dos seus respectivos teóricos.

De acordo com Travaglia (2005, p. 107), “é impossível usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela”. Esse autor expõe uma proposta para o ensino de gramática, considerando

1. que o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa;
2. [...] um ensino produtivo, para aquisição de novas habilidades linguísticas, embora o ensino descritivo e o prescritivo possam ter também lugar nas atividades de sala de aula [...];
3. que a linguagem é uma forma de interação;
4. Que o texto é um conjunto de marcas [...] que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa;
5. [...] que seja basicamente voltado para uma gramática de uso [...] e para gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação [...] (TRAVAGLIA, 2005, p. 107).

Esse autor recomenda que o professor de língua portuguesa “[...] passe a ver a gramática como algo muito mais amplo que aquilo que tradicionalmente se tem como gramática” (TRAVAGLIA, 2005, p. 235) nas aulas de português. Também afirma que, ao ensinar gramática devem ser evidenciadas quatro vertentes: “uma gramática de uso, uma gramática reflexiva, uma gramática teórica e uma gramática normativa” (TRAVAGLIA, 2005, p. 109). Segundo ele, quanto à gramática de uso, deve ser desenvolvido “um trabalho que se liga mais ao conhecimento da língua” e, no que diz respeito à gramática reflexiva e teórica, propõe um trabalho mais preocupado com o conhecimento sobre a língua”. Por último, comenta sobre o ensino da gramática normativa, tratando sobre a “tendência dos manuais de gramática a verem e apresentarem os fatos da língua como definitivos”. Talvez, por consequência, o mesmo acontece com os professores que exploram esses conteúdos de maneira fragmentada e arbitrária (NEDER, 1992, apud TRAVAGLIA, 2005, p. 234). O que resulta em “rejeição” do português enquanto disciplina. (TRAVAGLIA 2005, p. 109). Diante dessa situação, o autor defende

um trabalho mais pertinente com a gramática normativa porque integrado num quadro mais amplo que considera a realidade da língua tal como a conhecemos até agora e busca o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, com consciência dos objetivos que se pode atingir

com cada tipo de atividade no ensino de gramática (TRAVAGLIA, 2005, p. 234).

Para Travaglia, a gramática é muito mais abrangente do que se conjectura, mas é trabalhada “numa visão estreita e redutora” mais do que ela realmente é. Com isso, acaba perpetuada em atividades de repetição

[...]que só tem o segmento de elementos linguísticos (análise morfológica e sintática), levantamento de traços de algumas classes e categorias, classificações e nomenclatura. O professor deve sempre explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2005, p. 236).

Essa proposta trabalha “a gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, gramática, leitura, produção de texto (orais ou escritos) e vocabulário” (TRAVAGLIA, 2005, p. 236).

Na sequência das proposições teóricas sobre o ensino de gramática, verifica-se que apontamentos teóricos como os de Mikhail Bakhtin, escritos em 1922 aproximadamente, seguem atuais e na contramão do que era protocolado pelos programas escolares da época, em que havia uma mudança científico-metodológica, a qual fundamentava o ensino da língua russa, separado da gramática e de outros fundamentos da língua. O que era totalmente divergente da visão de Bakhtin, que postulava o ensino da língua de forma integrada, como também argüia sobre a sua importância no contexto social. Segundo ele,

[...] as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo (BAKHTIN, 2013, p. 7)

A visão de Bakhtin contemplava o fato de a língua ser dotada de uma carga ideológica, do pensamento, que são condicionados pela linguagem e modelados pela ideologia. Assim, por meio da comunicação “as relações de dominação e de resistência” são estabelecidas, já que a língua é utilizada pela classe dominante para reforçar seu poder (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Na visão desse autor, “o enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e

enquanto elo na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 318). Portanto, “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Dessa forma

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também e sobretudo, por sua composição composicional (BAKHTIN, 1997, p. 279).

“Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e composicional), portanto, fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

É possível concluir que, o enunciado visto de maneira isolada “é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), chamados gêneros do discurso. Ou seja, ele propõe um raciocínio em que a noção de gênero é composta a partir desses elementos: tema, estilo e composição. Por intermédio dessas ideias, em que o gênero é a ferramenta de interação social, a linguagem ampara as vozes dessa interação. Sendo assim, a concepção da linguagem carregada de marcas ideológicas e de vozes compõem a teoria sobre discurso e gêneros, ponto central dos estudos da linguagem, segundo esse autor.

Um panorama sobre a visão bakhtiniana, que expõe uma relação entre o método e a pesquisa dialógica da linguagem oferecida pelo Círculo de Bakhtin, e que associa a gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria, auxilia na tentativa de esclarecer e/ou elucidar os impasses do ensino de língua na atualidade.

Conforme demonstrado por Beth Brait na apresentação da obra *Questões de estilística no ensino da língua de Bakhtin* (2013, p. 11) propõe “levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimento característico da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso”. Em outras palavras, sua perspectiva sobre o ensino da linguagem estava voltada para a “concepção dialógica da linguagem oficial” (BRAIT, 2013, p.14). Logo, ele afirma que “a enunciação,

compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior” (BAKHTIN, 2006, p. 17), pois

[...] ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. “A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica” .

Além disso, seus escritos também esclarecem sobre o que são os aspectos semânticos e estilísticos da linguagem, quando afirma que o ensino isolado de gramática não contribui para o discente, pois ele não vê utilidade no cotidiano. Segundo o preceito bakhtiniano, o importante é “ajudar o aluno a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BRAIT, 2013, p.14).

Nessa metodologia, o professor Bakhtin vai acompanhando as redações de seus alunos e observando se o método “produz os efeitos desejados, sendo o principal deles a autonomia do aluno enquanto autor” – considerado o diferencial e o objetivo principal de quem ensina a língua: “levar o aluno a ler e a escrever”, atributo indispensável para a “constituição de sua condição de cidadão” (BRAIT, 2013, p. 16).

Logo, no dialogismo bakhtiniano, alguns fatores constitutivos da “relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria” são colocados em movimento (BRAIT, 2013). Disso surge a ordem metodológica para o ensino da língua, com

[...] as formas e os tipos de interação verbal em ligação às condições concretas em que se realiza.

As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

A partir daí exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual [...] (BRAIT, 2013, p. 17).

Ao conferir suas orientações sobre as questões sintáticas, depreende-se que “não há abordagem fecunda dos problemas sintáticos que se fundamente sobre os princípios e métodos tradicionais da linguística [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 141), pois

[...] os problemas de sintaxe são da maior importância para a compreensão da língua e de sua evolução, considerando-se que, de todas as formas da língua, as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos atos de fala (BAKHTIN, 2006, p. 142).

De acordo com esse autor, “a elucidação dos problemas mais elementares da sintaxe só é possível, também, sobre a base da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2006, p. 144)

Assim, as reflexões sobre o conceito de sujeito expostas neste trabalho, tem como referencial teórico as ideias expostas por Bakhtin, estão em acordo com as suas proposições, pois sugerem que o ensino de gramática seja realizado a partir de uma reflexão dialógica da linguagem. Por exemplo, ao analisar os casos de topicalização ou sujeito expletivo, típicos da oralidade, propõem a reflexão mediante determinado contexto de interação verbal, ligado a condições concretas em que se realiza, para, enfim, utilizar dessas formas para a introdução dos conceitos e estudos da gramática da língua, pois esses elementos são essenciais para a construção da autonomia do aluno enquanto leitor/autor.

Na perspectiva bakhtiniana, o ensino da língua deve fornecer, aos discentes, ferramentas para que ele domine diferentes gêneros e, com isso, contribuir para o exercício da cidadania. Ou seja, apresentar a gramática associada ao seu significado estilístico, ao seu significado criativo que, segundo ele, enriquece a linguagem dos alunos. Dessas considerações provém a necessidade de se refletir sobre o ensino da língua e não unicamente de um conceito. Conclui-se que,

[...] a língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade (BRAIT, 2013, p. 42).

Nesse caso, o “sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, portanto, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho: gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria” (BRAIT, 2013, p. 43).

Tendo em vista a discussão apresentada, mediante essas formas e métodos de trabalho, e baseados no preceito bakhtiniano de que, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), chamados gêneros do discurso (citados anteriormente), torna-se necessário mencionar algumas observações sobre esses gêneros, a fim de contribuir para elucidação teórica sobre o assunto, pois é ele quem assume o papel primordial para o desenvolvimento do plano de ensino de gramática, mais especificamente, neste trabalho, do ensino sobre o sujeito.

Partindo da premissa de que “toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), é impossível não estabelecer comunicação sem ele. Logo, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103 apud MARCUSCHI, 2008, p. 154) e, por isso, sabemos que os gêneros textuais “operam em certos contextos, situados numa relação sócio histórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Os gêneros, portanto, são considerados “atividades discursivas socialmente estabilizadas” e que servem até para estabelecer o controle social e a manutenção da hegemonia do poder e das diferenças entre as classes sociais, pois, “talvez seja possível defender que boa parte das atividades discursivas servem para as atividades de controle social e cognitivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 161), uma vez que

[...] quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorreremos ao discurso. [...] A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 163).

Diante da importância e da variedade de gêneros na relação fala-escrita, há que se pensar sobre a iminente necessidade de relacionar o ensino da língua (em particular sobre o sujeito) por meio dos gêneros textuais. Entretanto, Marcuschi (2008, p. 206)

pergunta se existe algum gênero que seja considerado ideal para o tratamento em sala de aula, ou se existem alguns mais importantes que outros. Ele próprio responde que, “não há uma resposta consensual”, porque os PCN’s não apresentam clareza nesse assunto: “parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 206). Ao fazer uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa, é possível verificar uma variedade de gêneros nessas obras. Porém, uma observação mais atenta e detalhada demonstra que “os gêneros que aparecem são sempre os mesmos. Os demais figuram para ‘enfeite’ e até para a distração dos alunos” (MARCUSCHI, 2008, p. 207). Além disso, os gêneros orais ainda não são estudados de modo sistemático e, ao indagar se há gêneros ideais para o ensino da língua, ele diz: “Tudo indica que não. Mas é provável que se possa identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal [...]” (MARCUSCHI, 2008, p.207). O autor também comenta que, paralelamente à diversidade textual, há uma visão defendida por Bakhtin, e geralmente aceita na atualidade, a qual apresenta “os gêneros textuais como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal” (BAKHTIN, 1979 apud MARCUSCHI, 2008, p. 208). Por último, o autor reconhece que, “[...] a distribuição da produção discursiva dos gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade”. É possível entender, portanto, o funcionamento social da língua por meio do “estudo sócio histórico dos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 208).

Quando Marcuschi refere-se à visão dos PCN’s, no que diz respeito a questão de gêneros, ele descreve que há uma “posição enfática e explícita defendida corretamente nos PCN’s de que a língua falada e a língua escrita não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares” (MARCUSCHI, 2008, p. 208), todavia, destaca que as observações dos PCN’s, no geral são vagas quanto aos gêneros da língua falada e escrita, que

Às vezes se trata de tipos de texto ou sequências discursivas tais como ‘narrativa, descrição, exposição, argumentação e conversação. Em outros casos, trata-se de gêneros textuais: entrevista, debate, palestra, conto, novela, artigo, reportagem etc.’ Não se faz uma distinção sistemática entre tipos (enquanto construtos teóricos) e gêneros (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas) (MARCUSCHI, 2008, p. 208).

Ele lembra que os PCN's só consideram "os gêneros com realização linguística mais formal e não os mais praticados nas atividades linguísticas cotidianas" (MARCUSCHI, 2008, p. 209). Contudo, segundo o autor, o que mais se destaca "é a confusão entre oralidade e escrita, pois não há clareza quanto aos critérios que teriam sido usados para estabelecer essas distinções" (MARCUSCHI, 2008, p. 209).

Ao discorrer sobre os gêneros textuais em sala de aula, associado às sequências didáticas Dolz e Schneuwly (1998 apud MARCUSCHI, 2008, p. 212), concordam com o referencial teórico de Bakhtin de que, "[...] para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros" (MARCUSCHI, 2008, p. 209). Dessa forma, analisam "os gêneros com base na metáfora dos instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação [e de aprendizagem]" (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, apud MARCUSCHI, 2008, p. 212). Segundo os autores, o gênero

[...] é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; por isso que o chamamos por vezes de 'megainstrumento', para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros (DOLZ e SCHNEUWLY 1998, apud MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Dolz e Schneuwly (1998 apud MARCUSCHI, 2008, p.212), discutem um modo de definir o gênero como instrumento e, para isso, seguem a orientação bakhtiniana, a qual distingue três dimensões essenciais:

1. os conteúdos que se tornam decidíveis no gênero;
2. a estrutura comunicativa particular dos textos que pertencem ao gênero;
3. as configurações específicas das unidades linguísticas com traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais de tipos discursivos que formam uma estrutura (BAKHTIN, 1979, apud MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Nessa linha, na visão escolar "[...] os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos operando como unidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas". Por isso, torna-se fácil trabalhar com os gêneros que contribuem para desenvolver estratégias de "análise e

de produção de texto”. Assim, os gêneros são vistos “como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, apud MARCUSCHI, 2008, p. 213). Os autores apresentam as sequências didáticas como uma proposta ordenada abrangendo um conjunto de atividades para o ensino dos gêneros, oral ou escrito. Como foco principal dessas sequências didáticas, sugerem proporcionar situações reais em contextos que favoreçam a reprodução de forma abrangente e detalhada de uma “situação concreta de produção textual [...] com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, apud MARCUSCHI, 2008, p. 213). Essa linha de trabalho, busca “[...] proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998 apud MARCUSCHI, 2008, p. 214), mas também com o objetivo de desenvolver uma proposta de trabalho para introduzir o aluno na língua viva, ancorados nos gêneros, aliados à “gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria” (BRAIT, 2013, p. 43).

Outros teóricos também destacam a língua como uma produção social, “fato cotidiano localizado no tempo e no espaço da vida dos homens” (ALMEIDA, 1994 apud GERALDI, 2014, p. 14), que pode contribuir para a divisão e para o isolamento dos grupos devido aos fatores econômico e político. Diante dessas questões, reflete sobre a dura realidade da vida de muitos brasileiros que mal conseguem “grunhir” uns sons para suprir necessidades básicas, em um cotidiano de trabalho exaustivo, e diante disso tem sua voz silenciada. Afirma, ainda, que somente uma minoria “tem condições naturais de falar, pensar, usufruir de literatura, poesia, textos importantes, teatro, cinema” (ALMEIDA, 1994 apud GERALDI, 2014, p. 14).

Nessa reflexão, ele fala sobre a importância de a escola reconhecer a educação como um problema social, e não apenas como um problema pedagógico, se preocupar com as condições de vida da comunidade escolar. A não observância disso tem por consequência a repetição dos modelos anteriores de ensino, que contribuem para a conservação dessa situação injusta de desigualdade e sem despertar a criticidade. Ele ainda traz à tona a situação de que

[...] vemos muitos professores de português, [que] tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas que acabam, depois das aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o

sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias (GERALDI, 2014, p. 16)

Diante desses apontamentos teóricos, pretendemos desenvolver atividades em sala de aula com estratégias de trabalho e métodos que proporcionem a interpretação da realidade e, assim, conduza à cidadania. Para isso será necessária “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 2014, p. 41).

Além dessas proposições, Geraldi afirma que

[...] a opção de um ensino da língua considerando as relações humanas, perpassa (concebendo a língua como lugar de interação) a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos o que vamos ensinar, já que tal opção representa para que “ensinamos” (GERALDI, 2014, p. 41).

Nesse caso, a mudança no ensino de língua não está restrita apenas às mudanças de técnicas e métodos, mas a uma concepção de linguagem diferente que “constrói principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 2014, p. 45). Segundo esse autor, o maior problema do ensino da língua na escola está na questão de ensinar metalinguagem para quem não domina nem mesmo a variedade culta, contudo,

[...] uma coisa é saber a língua [...], dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra é saber analisar a língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 2014, p. 45).

Na opinião do autor, o ensino da metalinguagem e, neste caso, o ensino sobre o conceito de sujeito no Ensino Fundamental, é justificado se o objetivo final for contribuir para a aquisição do domínio da variedade padrão da língua, pois “é função da escola fazer com que ele (o aluno) aprenda a usar as diferentes variedades da sua língua nas mais diversificadas situações sociocomunicativas” (MARTINS, 2013, p. 205). Ou seja, “quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão” (GERALDI, 2014, p. 46).

Esta pesquisa é desenvolvida nessa mesma linha de raciocínio, defende o estudo sobre o sujeito em séries finais do Ensino Fundamental, não puramente como uma proposta para o ensino da metalinguagem, mas aliado às discussões e comparações sobre a língua, nas práticas de leitura e escrita, no âmbito da oralidade e da variedade padrão, em que o conhecimento sobre o sujeito pode, por exemplo, contribuir para que o aluno identifique os mecanismos de concordância verbal comuns à variedade padrão e tão presentes nas produções de texto. Como sugere Martins (2013, p. 205), “[...] em se tratando do sujeito gramatical [...] só fará sentido se o estudo se voltar à conceituação de definição do sujeito de acordo com as normas reais”, empregadas por uma comunidade, e com isso, levando em conta “o sujeito nulo, a expressão do sujeito cada vez mais preenchido na gramática no PB, a expressão e a relação do sujeito gramatical com fenômenos da ordem e da concordância” (MARTINS, 2013, p. 205).

Tendo em vista as observações aqui mostradas, com o intuito de refletir sobre o caminho a ser percorrido pelos professores de língua portuguesa que atuam em séries finais do Ensino Fundamental, será mostrado, no capítulo seguinte, o percurso metodológico da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E PESQUISA EMPÍRICA

Por meio dos pressupostos teóricos apresentados neste trabalho, e, diante das discussões e das divergências teóricas no meio acadêmico sobre o ensino de gramática, em especial sobre o conceito de sujeito, observamos a necessidade de examinar na prática como o tema vem sendo trabalhado por alguns docentes, a fim de averiguar qual conceituação sintático-semântico-discursiva de sujeito atende aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental.

Os objetivos propostos para esta pesquisa exigiram dois tipos de procedimentos. O primeiro foi uma busca teórica, a fim de suprir a necessidade de embasamento sobre o tema. Para tanto, foi feita uma investigação bibliográfica em uma dissertação, em livros e artigos que tratam do ensino de Língua Portuguesa, priorizando o estudo do sujeito. Os resultados provenientes dessa investigação compuseram o primeiro e o segundo capítulo do trabalho. O segundo procedimento consistiu em uma investigação empírica para observar a opinião dos sujeitos da pesquisa, professores dos anos finais do Ensino Fundamental, acerca do ensino de gramática, sobretudo da conceituação de sujeito. Para isso, precisamos organizar procedimentos de pesquisa.

4.1 TIPO DE PESQUISA E SUJEITOS INFORMANTES

Esta pesquisa pode ser entendida como uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica. Qualitativa porque envolve um conjunto de diferentes interpretações, aprofundando uma compreensão que visa apresentar significados capazes de aproximar teoria e prática e de intervenção. Isso porque, como Damiani *et al.* (2013) definem, tratam-se de investigações que “envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam [...]” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58). Ressaltamos que Zeichner e Diniz-Pereira (2005 apud DAMIANI *et al.*, 2013) salientam o potencial das pesquisas do tipo intervenção pedagógica para produção de conhecimento e promoção de transformação social. Esses autores entendem que os conhecimentos produzidos em tal contexto são capazes de beneficiar diretamente a prática de outros

profissionais, de serem incorporados em cursos de formação docente inicial e/ou continuada e fornecerem subsídios para políticas educacionais.

Nessa proposta, nosso objeto de estudo será investigado por meio de uma pesquisa com professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais da cidade de Guarapari, no Espírito Santo, que serão melhor qualificados no tópico 4.2, ao apresentar os resultados de um questionário aplicado (Apêndice A). Destacamos que a pesquisa foi motivada devido ao contato com estudantes de escolas públicas do município, nos quais percebemos desinteresse pela língua nos anos finais do Ensino Fundamental e dificuldades no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa ao chegarem no Ensino Médio. Além disso, na convivência com os professores transpareceu-me angústias quanto aos procedimentos de ensino.

Como ponto de partida realizamos uma visita às escolas municipais de séries finais do Ensino Fundamental. Pretendíamos encontrar os informantes em dias de planejamento pedagógico de Língua Portuguesa, com o propósito de apresentar o projeto de pesquisa aos pedagogos e professores, esclarecer e solicitar que os docentes respondessem ao questionário (Apêndice A).

De posse dos dados coletados com o questionário, realizamos a análise dos resultados e planejamos a intervenção pedagógica. Após o planejamento, solicitamos aos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Núcleo de Tecnologia e Formação Continuada do Município de Guarapari, uma oportunidade para apresentação e discussão sobre o tema conceituação de sujeito e sobre os resultados obtidos com a realização da pesquisa.

4.1.1 Lócus da Pesquisa

Como informamos, a pesquisa empírica foi realizada com professores da rede municipal de Guarapari. Localizada no Estado do Espírito Santo, foi reconhecida como cidade pela Lei Estadual nº 28, de 19 de setembro de 1891, sancionada pelo Juiz de Direito e Presidente da Província, coronel Manoel da Silva Mafra. Fica a aproximadamente 55 quilômetros da capital, Vitória, e tem economia predominantemente baseada no comércio e no turismo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, acesso em 11 dez 2018), Guarapari tem uma área territorial de 592,231 km², e uma população estimada em 2018, de 122.982 habitantes. No que diz respeito ao trabalho e rendimento, o salário médio mensal da população, em 2016 era de 1.8 salários mínimos. E a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 21.7%. Ao considerar domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 33.9% da população nessas condições, o que o colocava na posição 57 dentre as 78 cidades do estado e na posição 3.794 dentre os 5.570 municípios do Brasil.

No quesito Educação, em 2015 os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.4 no Índice de Desenvolvimento Básico da Educação (Ideb), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4. Todos os resultados ficaram abaixo da meta estabelecida. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos finais coloca a cidade na posição 51 dentre os 78 municípios. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 96.2% em 2010. Isso posicionou o município na posição 68 dentre os 78 municípios do estado, e na posição 4.435 dentre as 5.570 cidades do Brasil (BRASIL, 2016).

Atualmente, o município tem 16 escolas que contemplam as séries finais do Ensino Fundamental, distribuídas entre as áreas urbana e rural. Para atender à demanda, conta com 50 professores de Língua Portuguesa, os quais atuam nessas escolas para essa modalidade.

Após apresentar informações sobre o local da pesquisa, no tópico seguinte, abordaremos resultados do questionário e desdobramentos do percurso metodológico.

4.2 TRAJETÓRIA E RESULTADOS DA PESQUISA

Em conformidade com a teoria exposta neste estudo, e a fim de alcançar os objetivos propostos, serão detalhadas as informações sobre a jornada percorrida para obtenção dos dados. Além disso, serão apresentados os resultados obtidos nessa pesquisa por meio do questionário (Apêndice A) aplicado aos professores, público-alvo do trabalho.

A trajetória percorrida para obtenção dos dados aqui investigados não foi simples, pois o primeiro desafio estava no fato de realizar uma pesquisa de Mestrado concomitante a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, depois também devido à atuação de profissionais de redes diferentes: o pesquisador, em exercício na rede pública estadual de ensino, com planejamento pedagógico às quintas-feiras, enquanto os entrevistados, professores da rede pública municipal de ensino com planejamento pedagógico às terças-feiras. Isso se constituiu uma dificuldade relevante para conseguir a oportunidade de diálogo com os professores.

Diante desse impasse, muitas vezes as escolas foram visitadas fora do dia de planejamento dos profissionais e, por isso, em alguns casos a visita se restringiu ao pedagogo, que solicitava aos professores que respondessem ao questionário para que fosse recolhido na semana seguinte. Entretanto, nem todos responderam, muitos se recusaram alegando muitas ocupações, ou ainda por outros desencontros. Foram necessárias de três a quatro visitas, mesmo assim sem sucesso, ou com um resultado parcial: nem todos os professores de Língua Portuguesa responderam ao questionário.

Na jornada de obtenção dos dados, foi enviado para o endereço de correio eletrônico de todas as escolas as informações sobre a proposta da pesquisa, bem como a comunicação sobre os responsáveis da Secretaria de Educação e do Núcleo de Tecnologia de Formação Continuada, que não só tomaram ciência sobre o assunto da pesquisa, como também receberam nosso apelo para que respondessem ao questionário (Apêndice A) e devolvessem depois. Isso contribuiria para o planejamento de um dos encontros propostos para a Formação Continuada do município. Todavia, por meio dessa tentativa não houve nenhum retorno.

Quando finalmente conseguimos uma oportunidade para estar no dia de planejamento pedagógico na maior parte das escolas, seguiram-se as dificuldades. Segundo o pedagogo, nem sempre eles estavam disponíveis para conversar. Com isso, mais uma vez foi solicitado que, se possível, respondessem em outro momento e eu novamente repetiria o percurso para recolher.

Foram realizadas outras tentativas para a obtenção dos dados, indo às escolas independente do turno. Houve uma escola que não recebeu os questionários a serem encaminhados ao pedagogo e aos professores de Língua Portuguesa, porque o turno em que a visita foi realizada não correspondia ao turno de trabalho desses profissionais. Pela manhã, essa escola atendia às séries finais do Ensino Fundamental e, à tarde, as séries iniciais. Portanto, segundo as informações obtidas, não havia nenhum profissional que pudesse receber os questionários e deixá-los na sala do pedagogo.

Essa dificuldade em conversar e interagir com os profissionais não foi diferente quando foi necessário o contato com os responsáveis na Secretaria de Educação. Fui recebida e apresentei o projeto por cinco vezes, para diferentes pessoas, mas não foi possível falar diretamente com os responsáveis. A realização da última etapa — a conferência — foi possível porque trabalhei na rede municipal de Guarapari, com vínculo temporário, de 2009 a 2013. Por isso, reencontrei profissionais que ocupam cargos de liderança desde aquela época e, ainda, a formadora do curso Gestar II – Língua Portuguesa, do qual participamos em 2009.

Não obstante as dificuldades, serão apresentados a seguir os resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários. Os itens 4, 6, 7 e 8 admitem mais de uma opção como resposta, com isso podemos ter nos dados uma soma superior ao número de participantes na pesquisa.

4.2.1 Dados do Questionário aos Docentes

Como parte da nossa pesquisa empírica elaboramos um questionário com nove perguntas e entregamos ou encaminhamos aos 50 (cinquenta) professores de Língua Portuguesa da rede municipal, alvo de nossa pesquisa. O questionário além

de permitir qualificar os sujeitos participantes da pesquisa, forneceu subsídios para o planejamento da próxima etapa, que consiste em um encontro de diálogo e formação. Do total de professores, 48% (24 professores) responderam o questionário e concordaram em participar da pesquisa por meio de termo assinado (ANEXO B). Dentre esses 24 professores, apenas 12 se identificaram no formulário de resposta, os demais preferiram o anonimato.

Quanto à faixa etária dos docentes que responderam à pesquisa, cinco têm entre 20 a 30 anos de idade; sete entre 30 a 40 anos; sete entre 41 a 50 anos; cinco têm entre 51 a 60 anos de idade. Portanto, é possível notar que há uma distribuição etária bastante equilibrada, com maior concentração nas faixas intermediárias — entre 30 e 50 anos.

Em relação à escolaridade, todos são graduados em Letras e 94% têm pós-graduação, ou seja: três professores são graduados em Letras e não possuem especialização; 20 são graduados em Letras e possuem pós-graduação lato sensu e um professor é graduado em Letras e possui pós-graduação stricto sensu. Isso demonstra que o público é aparentemente qualificado para um bom diálogo sobre o ensino de linguagem.

Sobre o vínculo empregatício, 20 são professores contratados temporariamente para a rede pública de ensino; quatro são efetivos da rede pública de ensino; dois são efetivos da rede pública e atuam também na rede privada de ensino. Esses dados apontam a possibilidade que haver um quadro flutuante de docentes, já que a maioria é de contratados e isso nem sempre permite um planejamento mais extensivo, uma vez que o quadro pode mudar de um ano para outro.

Acerca do tempo de serviço na área de ensino, dois professores têm até um ano de experiência; 22 professores têm mais de um ano de experiência — o tempo de serviço destes na área varia em torno de quatro a 28 anos. Portanto, supomos que o momento de formação seja um momento de trocas e de muito crescimento profissional, já que teremos muitas experiências dialogando com novas formações teóricas.

Ao observarmos o eixo da linguagem escolhido para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, dois professores alternam os conteúdos nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e na reflexão sobre língua e linguagem, dividindo as aulas de modo uniforme a fim de atender todos os eixos. Onze professores alternam os conteúdos nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, dividindo as aulas de modo uniforme a fim de atender todos os eixos, tendo como ponto de partida o estudo de um gênero textual. Dez alternam os conteúdos entre gramática, literatura e produção textual de modo sistemático, de acordo com a necessidade da turma. Dois professores dão ênfase aos estudos da Gramática Normativa. Um professor trabalha exclusivamente com produção textual. Três professores optam por uma abordagem sociointeracionista e, assim, propõem reflexões da língua em uso. Um professor utiliza outros eixos para o estudo da linguagem, porém nada descreve sobre eles.

Esses resultados do eixo da linguagem demonstram que a maioria dos professores que responderam à pesquisa e atuam em séries finais do Ensino Fundamental são experientes, porém com vínculo empregatício temporário e, por isso, pode-se cogitar a hipótese de que têm mais dificuldade nas questões da socialização e conhecimento da comunidade escolar. Além disso, 11 dos professores entrevistados afirmam que, para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, alternam os conteúdos entre os eixos uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, tendo como ponto de partida o estudo de um gênero textual, conforme a proposta dos PCN's. Dez dos professores se preocupam em distribuir os conteúdos de modo sistemático entre gramática, literatura e produção de texto, entretanto não iniciam o planejamento pedagógico pelo estudo de um gênero textual. Isso demonstra a diversidade metodológica que permeia o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao conceito de sujeito que utilizam durante as aulas de gramática, 14 professores responderam que utilizam o conceito de critério semântico: "Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração" (CUNHA e CINTRA, 2007). Dois professores responderam que utilizam o conceito: "A característica fundamental do sujeito explícito está em consonância com o sujeito gramatical do verbo, do

predicado, isto é, se adapte (isto é, concorde) ao seu número, pessoa e gênero...” (BECHARA, 1999). Três professores responderam que utilizam o conceito de critério sintático: “Sujeito é o termo da oração que concorda com o verbo” (PERINI, 1998) Seis professores responderam que utilizam mais de uma definição para conceituação do sujeito. Dentre as conceituações descritas por eles estão as seguintes observações: um professor utiliza os conceitos: “O sujeito é quem pratica a ação” e “Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”. Dois dos professores relatam utilizar os conceitos: “Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA e CINTRA, 2007) e “Sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o [verbo], núcleo do predicado” (PERINI, 1998, p.77). Um professor utiliza o conceito: “Aquele ou aquilo sobre o qual se transmite uma informação” (MARTINS, 2013).

Esse é ponto relevante e central da nossa pesquisa, diz respeito à conceituação do sujeito. Embora o conceito de critério semântico seja o que mais provoca questionamentos entre os linguistas, é o que pode ser desconstruído quando se analisa a posição do sujeito no português brasileiro e, também, é o conceito mais empregado pelos professores, público-alvo desta pesquisa. Contrapondo-se a isso, seis professores responderam que utilizam mais de uma definição para conceituação do sujeito. Dentre estes, foi encontrado o conceito de natureza sintático, o qual atende de forma mais abrangente às inúmeras possibilidades do sujeito no português do Brasil, com exceção para casos de predicativo do sujeito. Enfim, percebemos que a maioria das conceituações remete à uma forma mais conservadora, tradicional de ensino.

Ao observarmos a forma escolhida para exemplificar o conceito de sujeito e suas possíveis classificações, 12 professores utilizam o livro didático adotado pela escola; Nove utilizam livros didáticos em geral; oito professores utilizam construções enunciativas dos próprios alunos; Doze professores utilizam trechos de jornais e revistas, além de trechos de obras da literatura. Nenhum professor utiliza apenas trechos de obras da literatura. Isso demonstra que há uma predominância de exemplos prototípicos para trabalhar o conteúdo sujeito. Apenas 18% dos professores utiliza a linguagem em uso pelos alunos. A pesquisa também revelou que, para exemplificar o conceito de sujeito e suas possíveis classificações, a maior

parte dos professores utiliza o livro didático. Esse dado ajuda a ponderar o porquê de o conceito de critério semântico ser utilizado, talvez, sem grandes questionamentos, já que os exemplos são selecionados pelo livro didático para atender a esse determinado conceito e, com isso, as construções mais típicas da oralidade — como os casos de inversão do sujeito, topicalização, dentre outros— são evitadas. Situação bem diferente, provavelmente, enfrentada por aqueles que, além do livro didático, propuserem uma reflexão sobre o conceito por meio de exemplos de recortes de jornais e revistas.

Buscando entender quais tipos de sujeito são ensinados para os alunos do Ensino Fundamental, 21 professores responderam que empregam as subclassificações: sujeito simples, composto, oculto (determinado), indeterminado, oração sem sujeito ou sujeito inexistente. Um professor emprega as subclassificações: sujeito: simples, composto, indeterminado; oração sem sujeito. Um professor não respondeu o item 09. Isso demonstra que há uma preocupação em seguir os ditames da gramática normativa, pois, analisando os tipos de sujeito que são ensinados para os alunos do Ensino Fundamental, 22 professores responderam que empregam as subclassificações: sujeito simples, composto, oculto (determinado), indeterminado, oração sem sujeito ou sujeito inexistente. Essa subclassificação, do ponto de vista linguístico, também é questionada.

4.3 ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

O Encontro com os professores de Língua Portuguesa do município de Guarapari, produto educacional deste trabalho, aconteceu no dia 27 de novembro de 2018, conforme Anexo A, C e D. É importante destacar que não há como saber se os professores que foram ao Encontro são os mesmos entrevistados, soubemos que eles já estavam participando desde o início do ano letivo de uma proposta de Formação Continuada ofertada pelo município supracitado. Entretanto, mesmo com a oferta de certificação para auxiliar esses profissionais no processo seletivo de designação temporária, ou ainda, no caso dos efetivos, auxiliar financeiramente, com a possibilidade de utilização do certificado para progressão no plano de carreira, a frequência foi pequena, nem todos os profissionais foram alcançados. A

formação, portanto, foi realizada com 24 professores entre os turnos matutino e vespertino.

Duas questões do questionário (Apêndice A) foram colocadas para os participantes, ou seja, as perguntas 06 e 07, reproduzidas no quadro a seguir:

1. Para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental você:

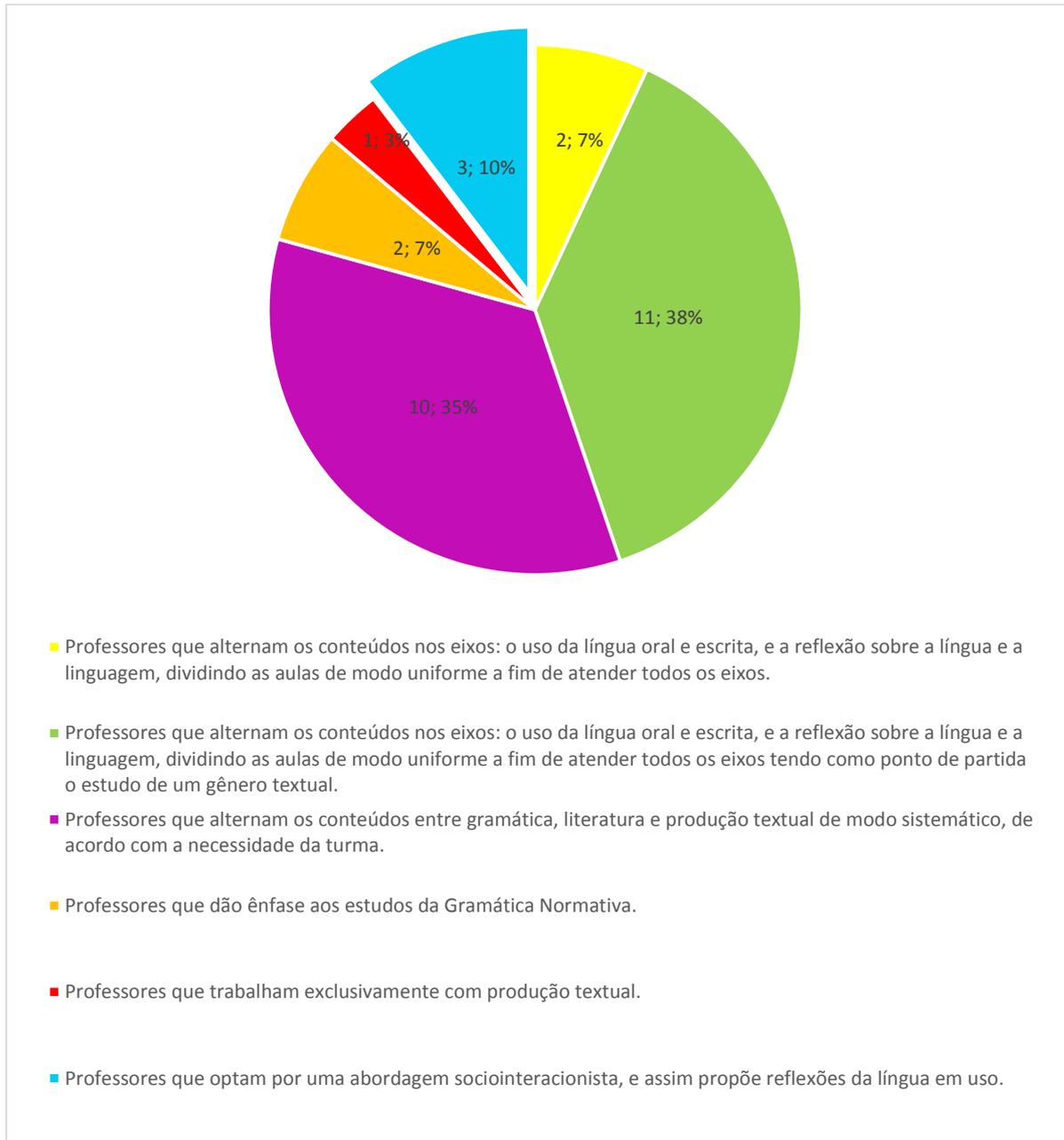
1. () Alterna os conteúdos nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, dividindo as aulas de modo uniforme a fim de atender todos os eixos.
2. () Alterna os conteúdos nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, dividindo as aulas de modo uniforme a fim de atender todos os eixos tendo como ponto de partida o estudo de um gênero textual.
3. () Alterna os conteúdos entre gramática, literatura e produção textual de modo sistemático, de acordo com a necessidade da turma.
4. () Dá ênfase aos estudos da Gramática Normativa.
5. () Trabalha exclusivamente com produção textual
6. () Não utiliza a Gramática Normativa para os estudos da linguagem.
7. () Opta por uma abordagem sociointeracionista, e assim propõe reflexões da língua em uso.
8. () Utiliza outros eixos para o estudo da linguagem.

1. Qual conceito de sujeito você utiliza durante as aulas de gramática?

1. "Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração" ((CUNHA & CINTRA)
 2. "A característica fundamental do sujeito explícito está em consonância com o sujeito gramatical do verbo, do predicado, isto é, se adapte (isto é, concorde) ao seu número, pessoa e gênero..." (EVANILDO BECHARA)
 3. "Sujeito é o termo da oração que concorda com o verbo". (MÁRIO PERINI)
 4. Utiliza mais de uma definição. Quais?
-
5. Outros (Se for possível, favor descrever a definição e o autor)
-

Quanto à questão 06, obtivemos as seguintes respostas dos cursistas:

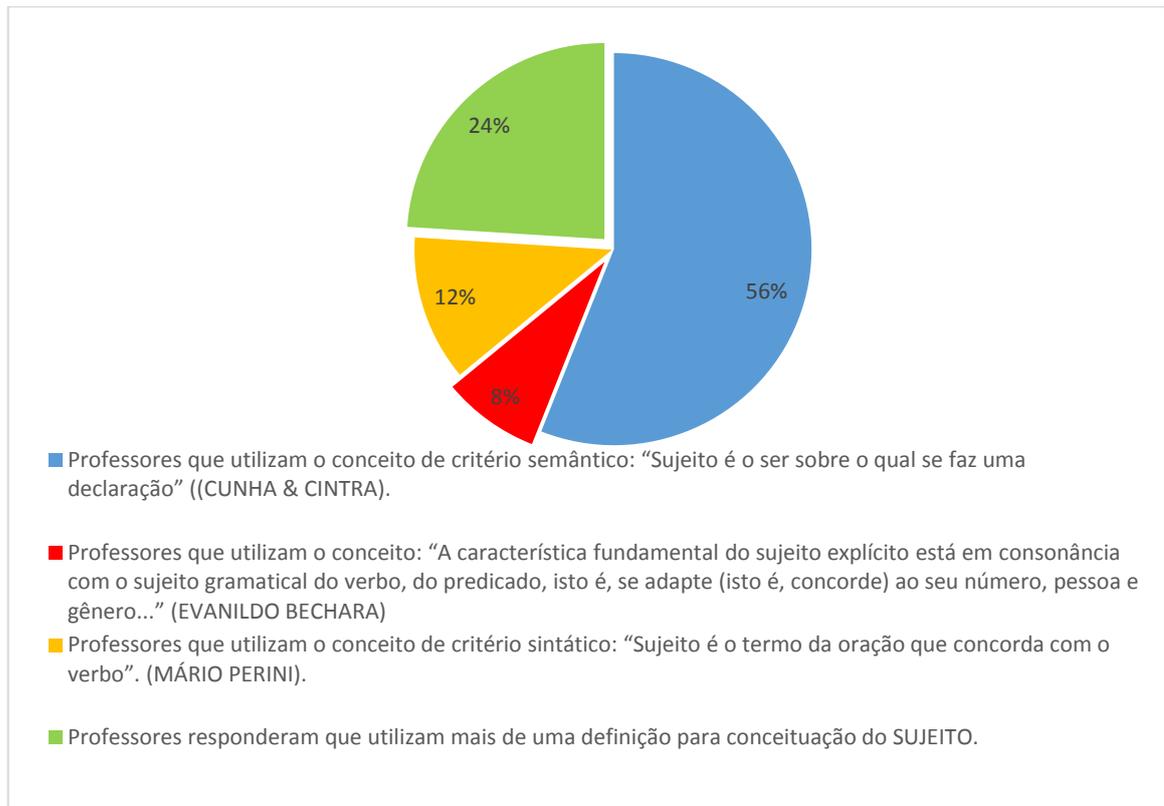
Gráfico 2 - Alternância entre conteúdos e eixos da linguagem



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Como podemos perceber no gráfico 2, as porcentagens mais expressivas aparecem nos professores que não usam predominantemente os estudos gramaticais. Sobre a questão 07, as respostas estão representadas no gráfico 3:

Gráfico 3 - Conceito de sujeito utilizado nas aulas de gramática



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Em relação à realização da Conferência, ela contou com a permanência dos responsáveis pelo projeto de Formação Continuada durante todo o evento. Considerando o tempo disponibilizado pela comissão organizadora, o planejamento teve a seguinte programação:

Organização do tempo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação (5'); 2. Considerações gerais sobre a motivação que levou ao desenvolvimento da pesquisa (5'); 3. Exposição dos objetivos gerais e objetivos específicos (5'); 4. Momento reservado aos professores de língua portuguesa que atuam no município e ainda não responderam ao questionário (5 – 10'); 5. Exposição dos tópicos a serem discutidos 60'; 6. Debate e avaliação (90')
Conteúdos trabalhados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve histórico da Língua Portuguesa no Brasil. 2. O conceito de sujeito: análise comparativa 3. Língua Portuguesa: ensino de gramática - o conceito de sujeito 4. O ensino de gramática: visão bakhtiniana, a visão de autores contemporâneos. 5. Dados parciais da pesquisa e a BNCC. 6. Discussão sobre o ensino de gramática e sobre o conceito de sujeito empregado pelos professores em série finais de Ensino Fundamental. 60' 7. Proposta para produção de material pedagógico e possibilidade e novas reuniões.

Após a explanação e debate, restaram-nos as observações e registros a seguir, em decorrência do que conseguimos anotar e daquilo que veio de ponderações escritas pelos profissionais participantes. Notamos que:

1. Predomina um sentimento de impotência diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente com relatos de desmotivação e desinteresse dos discentes diante do modelo e da infraestrutura precária da educação no Brasil. Diferente da maioria das escolas estaduais de Guarapari, as escolas municipais dispõem de certa estrutura básica, como biblioteca, laboratório de informática e quadra coberta.
2. Profissionais manifestaram interesse por mais discussões que envolvessem assuntos específicos da área, como a temática deste trabalho. (A justificativa estava no fato de os encontros anteriores terem discutido sobre assuntos gerais como avaliação, educação especial, bullying etc.).
3. Durante as discussões, profissionais relataram as dificuldades para o aluno diferenciar as subclassificações do sujeito (indeterminado e desinencial). Com isso, foi possível o esclarecimento quanto à sugestão da NGB, e a reflexão sobre o conflito entre o conceito sintático adotado para a definição do sujeito oculto, também chamado desinencial, e o conceito semântico adotado para definição do sujeito indeterminado, apresentados pela Gramática Normativa nas subclassificações do sujeito, provável motivo pelo qual o aluno apresenta essa dificuldade.
4. Outros relataram que as discussões do encontro lhes motivaram a rever a prática cotidiana para aplicação do conceito de sujeito.
5. Dentre os profissionais que manifestaram sua opinião, apenas uma professora relatou usar mais da definição de critério sintático para conceituação de sujeito.
6. A partir das discussões sobre o conceito de sujeito, os professores concluíram que, dentre as possibilidades apresentadas neste trabalho, o conceito de sujeito a ser empregado para as séries finais de ensino Fundamental reúnem o conceito de

critério semântico (já empregado pela maioria dos professores) e o de critério sintático (apresentado na Gramática Descritiva).

As proposições realizadas na formação, orientadas por uma reflexão dialógica da linguagem, serviram para elucidar as indagações e responder as muitas interrogações, tanto as formuladas no cotidiano escolar quanto às que surgiram durante a reunião, com isso, contribuíram para a construção do conhecimento dos docentes e discentes. Nesse sentido, pode-se concluir que o ensino da língua materna é muito mais que o ensino da gramática puramente normativo, tendo em vista as reflexões sobre a linguagem em uso, a oralidade, as práticas de leitura e escrita, dentre outros aspectos. Todos norteados pelo estudo de um gênero textual, pois “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN 1997, p. 280). Logo, independente da forma e do nível de estrutura em que as unidades linguísticas são concebidas, “não poderá estabelecer-se uma relação dialógica (fonemas, morfemas, lexemas, orações etc.)” (BAKHTIN 1997, p. 355), uma vez que,

O enunciado (como todo verbal) não pode ser reconhecido como unidade de um nível superior, último, da estrutura da língua (situado acima da sintaxe), pois entra num mundo de relações totalmente diferentes (dialógicas), sem paralelos possíveis com as relações lingüísticas [sic] que se estabelecem em outros níveis (em certo plano, é possível fazer um paralelo entre o todo do enunciado e a palavra) (BAKHTIN, 1997, p. 355).

Entende-se que,

o todo do enunciado já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo verbal” ou da “cadeia discursiva”), é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um sentido (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica (BAKHTIN, 1997, p. 355).

Nessa perspectiva, foi proposto ao grupo desenvolver outros encontros e, talvez, produzir material didático ou mesmo formar um grupo de pesquisa, com a proposta de dialogar sobre os aspectos intrínsecos da linguagem, pois, “a compreensão do todo, do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica” (BAKHTIN, 1997, p. 355), visto que, mediante o envolvimento em “situações de interação há sempre reflexão (explícita ou não...) sobre a língua, pois

temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro” (GERALDI, 1993, apud TRAVAGLIA, 2005, p. 107). Por isso,

aprender a língua seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em sala de aula, implica sempre uma reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e o funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2005, p. 107).

Por fim, após pesquisar a conceituação e as indagações sintáticos-semânticas-discursivas sobre a noção de sujeito que atende aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental, verificamos que para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem esses professores optam pelo conceito de critério semântico: “sujeito é “ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 122); ao conceito de critério sintático: “o sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP (o núcleo do predicado)” (PERINI, 1998, p. 77). Isso por meio de uma proposta de reflexão dialógica dos estudos metalinguísticos, norteados pelos estudos de um gênero textual, aliando, assim, “gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria” (BRAIT, 2013, p. 43).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho proporcionou uma reflexão não somente sobre o processo de colonização do Brasil, mas também da assimilação do português como língua materna e, em particular, sobre como o ensino da Língua Portuguesa evoluiu no país, afinado às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Nessas reflexões, entretanto, fica evidente a morosidade quanto à aplicação de novos métodos e novas teorias durante o processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo disso, pode ser destacada a teoria estudada por Bakhtin, em torno de 1922, na qual já se falava sobre o ensino da língua em uma perspectiva dialógica da linguagem e a partir do estudo de um gênero textual. No Brasil, essa metodologia só foi oficialmente discutida e orientada no final da década de 90, com os PCN's, que até hoje são ignorados por alguns professores durante o processo de ensino-aprendizagem para o ensino da língua portuguesa, conforme demonstram os questionários aplicados nesta pesquisa.

Com o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, foi possível constatar que a discussão em torno de como ensinar a gramática e, em especial, sobre o conceito de sujeito, não é algo novo no meio acadêmico. No entanto, esse fato não contribui para uma resposta única e definitiva sobre um conceito de sujeito, que atenda a todas as possibilidades e construções do português do Brasil, tampouco apresenta nenhum conceito inovador, diferente do que já existe para fins pedagógicos. Ou seja, um conceito novo e que possa ser explorado durante o processo de ensino aprendizagem na Educação Básica.

Essas questões ficam perceptíveis na análise comparativa sobre o conceito de sujeito, pois dentre as referências pesquisadas os autores versam sobre esse conceito seguindo determinadas linhas, que definem o conceito com traços semânticos e/ou sintáticos. Dentre elas, o conceito de “sujeito agente” que diz: “são termos essenciais da oração o sujeito e o predicado [...]. Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 126).

Foi observado que esse conceito pode ser desconstruído facilmente, já que nem sempre se faz uma declaração sobre o sujeito, mas também é possível declarar algo

sobre o objeto. Além disso, o fato de o sujeito ser classificado como termo essencial e, em seguida, nas subclassificações existir “a oração sem sujeito” é outro ponto a ser questionado e que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Ou ainda, o conceito apresentado por Bechara, em que o autor descreve a função que o sujeito pode exercer, porém, é a mesma que o predicado pode ter:

Sujeito e predicado – o primeiro grupo natural corretamente identificado exerce uma função sintático-semântica chamada sujeito, e o segundo grupo exerce uma função sintático-semântica chamada predicado [...] (BECHARA, 1999, p. 408).

Outra questão importante está no fato de que embora a NGB tenha sido padronizada e atualizada em 1959, as subclassificações sobre o sujeito fogem à essa regra na maioria das gramáticas tradicionais contemporâneas. Na publicação de Almeida (1962), entretanto, verifica-se a conformidade nesse âmbito, pois o conceito de sujeito não o diferencia dos demais gramáticos, mas, ele se adequa às subclassificações da NGB de 1959. São elas: simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito. Analisar, comparar e responder o porquê dessas diferenças seria proposta para outro projeto de pesquisa, devido à abrangência do tema. Conforme comprovam os dados desta pesquisa, hoje também predomina as subclassificações que contrariam a NGB. Dentre elas: sujeito simples, composto, oculto (determinado), indeterminado, oração sem sujeito ou sujeito inexistente.

Ao retomar a análise do conceito de sujeito, Almeida (1962) afirma:

Se sujeito de um verbo é a pessoa ou coisa sobre o qual se faz uma declaração, é evidente que o sujeito deve ser constituído de substantivo, pois a esta classe de palavra que cabe nomear as pessoas e as coisas (ALMEIDA, 1962, p. 345).

Com essa afirmação, observa-se que, o autor utiliza o conceito de sujeito como “pessoa ou coisa sobre o qual se faz uma declaração”, mas também fala sobre o sujeito agente. Contudo, nem sempre o sujeito vai praticar a ação expressa pelo verbo, podendo exercer também a função de sujeito paciente, aquele que sofre a ação expressa pelo verbo. De acordo com as orientações do autor, para se localizar o sujeito “é bastante saber quem praticou a ação expressa pelo verbo” (ALMEIDA, 1962, p. 346).

Na progressão desta análise comparativa, na imersão do tema sujeito em nossa pesquisa, também foi explorado o conceito da Gramática Descritiva, divergente da Gramática Normativa, pois define-se o sujeito a partir de traços sintáticos, quando diz: “sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância concorda com o núcleo do predicado (NdP)” (PERINI, 1989, apud COSTA, 1995, p. 3). O autor reconhece que a definição supracitada não alcança todos os casos, como a ausência de concordância do verbo com o sujeito “por motivos estilísticos” (PERINI, 1989, apud COSTA, 1995, p. 3). Contudo, ainda é a definição que mais atende as inúmeras possibilidades de construções do português brasileiro, e é uma das definições mais utilizada pelos professores de Língua Portuguesa que atuam em séries finais do Ensino Fundamental em Guarapari-ES, conforme aponta o resultado do questionário aplicado, mostrado nesta pesquisa.

Na proposta de analisar o conceito de sujeito, também é necessário pensar nas posições ocupadas por ele no português brasileiro, assim como outras possíveis definições. Refletimos sobre as proposições de Silva (1996) e Bagno (2012), pois esses autores apresentam não só um estudo sistemático sobre a posposição do sujeito no português do Brasil, como também a topicalização, fenômenos tão comuns à língua materna. Bagno (2012, p. 472) expõe os constituintes da oração com um exemplo de posposição do sujeito. Fenômeno chamado de topicalização, tópico da sentença que o falante quer dar destaque. Exemplificando com

[...] (45) O Alfredo adora o Recife
 “Nosso exemplo está na chamada ordem direta, que é a ordem ‘neutra’ (não-marcada) em nossa língua, ou seja [...] não se dá ênfase a nenhum de seus constituintes. (BAGNO, 2012, p. 472)

Assim, as proposições apresentadas por Silva (1996) refutam a definição de “sujeito agente” ressaltado por Cunha e Cintra (2007, p. 127), e ainda comprovam que o Português Brasileiro tem uma “extrema resistência aos sujeitos invertidos” (SILVA, 1996, p. 78), como os exemplos:

- a) João tossiu.
 - b) * Tossiu João.
- As posições (do sujeito) à direita da frase [...] o primeiro tipo é o da posição utilizada no caso dos sintagmas “pesados” (75) a. Botaram na rua todos os dirigentes sindicais.
 b. Foram aprovados sem exame todos os alunos que apresentaram um trabalho escrito.

Esta posição está reservada aos objetos profundos, visto a marginalidade sistemática dos exemplos que colocam em jogo sujeitos de verbos transitivos, como em (76)

(76) ? Comeram a sopa todos os alunos que estavam com fome” [...] (SILVA, 1996, p.78).

Em consonância com essas ideias estão os achados teóricos de outra pesquisadora que diz:

Sujeito é uma das relações gramaticais centrais. Trata-se da relação gramatical do argumento do predicador a que é dada proeminência sintáctica. Nas frases básicas, o constituinte com a relação gramatical de sujeito é o argumento mais elevado da Hierarquia Temática (i.e, é o sujeito lógico da frase), é a expressão com função de tópico (i.e, é o sujeito psicológico, ou seja, é o assunto acerca do qual se afirma, nega ou questiona o predicado) e é a expressão que desencadeia a concordância verbal (i.e, é o sujeito gramatical) [...] (MIRA MATEUS *et al.*, 2003, apud MARTINS, 2013, p. 197).

Nessa conceituação, faz-se a associação do sujeito como “o argumento mais elevado da Hierarquia Temática (i.e, é o sujeito lógico da frase)”, bem como sua “função de tópico (i.e, é o sujeito psicológico), ou seja, é o assunto acerca do qual se afirma, nega ou questiona o predicado”, mas também define o sujeito como o termo que estabelece a relação de “concordância verbal (i.e, é o sujeito gramatical)”. Reitera a saliência sintático-semântica do sujeito, que pode ser traduzida por sua ordem direta, “primeira posição argumental na frase”, por ser o “controlador categórico de concordância”, mas também por ser “o controlador preferencial da anáfora frásica (intra- e interacional) e dos pronomes anafóricos”. Reconhece sujeitos sem realização lexical como também sujeito expletivo. Todavia, mesmo com o detalhamento teórico exposto pelas autoras, e a relevância de sua pesquisa para o tema aqui exposto, ficou evidente, no encontro com os professores de Língua Portuguesa, em Guarapari, o desconhecimento deles sobre esse conceito. Para o nosso trabalho, que pesquisa um conceito de sujeito e suas indagações sintáticos-semânticas-discursivas que atendam aos professores que atuam em séries finais do Ensino Fundamental, esse conceito foi desconsiderado devido à complexidade e a necessidade de aprofundamento teórico para compreendê-lo.

Na construção do referencial teórico, optamos por refletir à luz dos PCN's, em conformidade com os apontamentos das concepções da linguagem, pois eles norteiam o ensino da língua sob a concepção interacional dialógica da linguagem, com ênfase no gênero textual como unidade e diversidade – objeto de ensino de

língua materna. Nesse entendimento, “a educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Assim como Bakhtin afirmava sobre “as relações de dominação e de resistência”, as quais são estabelecidas por meio da comunicação (BAKHTIN, 2006, p. 17), foi propósito desta pesquisa discorrer sobre o ensino da gramática, em especial sobre o conceito de sujeito, nessa vertente interacional e dialógica da linguagem, com o intuito de promover o exercício da cidadania associado à gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria. Logo, “a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, e trata-se de um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior” (BAKHTIN, 2006, p. 17), pois

ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. “A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica.”.

Inclusive, ao discorrer sobre as questões sintáticas diz que “não há abordagem fecunda dos problemas sintáticos que se fundamente sobre os princípios e métodos tradicionais da linguística” [...] (BAKHTIN, 2006, p. 141).

Além disso, ratifica que, de todas as formas da língua, “as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos atos de fala” (BAKHTIN, 2006, p. 142). Segundo esse autor, “a elucidação dos problemas mais elementares da sintaxe só é possível, também, sobre a base da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2006, p. 144). Com isso, verifica-se a importância dos estudos da linguagem em uma perspectiva interacional e dialógica, associado à gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria.

Por fim, ressaltamos a experiência agradável de ter contribuído para a formação continuada de profissionais e de ter provocado a reflexão por meio dos relatos e das trocas de experiências, e ainda por poder compartilhar as bases teóricas que auxiliaram na elucidação e comprovação dos conceitos aqui discutidos. Especialmente, quando foi possível perceber que, ao nosso ver, não havia nada de novo sobre o sujeito, deparamo-nos com o relato de satisfação, e até de surpresa,

quando apresentamos as inúmeras possibilidades para conceituação do sujeito, como também as possíveis desconstruções em torno de determinados conceitos. Foram feitos relatos como: “Eu nunca tinha pensado assim”. “Agora consigo entender porque meus alunos fazem tanta confusão entre as subclassificações do sujeito”. “Mas e agora? Como vou ensinar sobre o sujeito?” “Não posso usar mais um conceito apenas!” “Não imaginava que um assunto que eu achava tão simples poderia ser tão complexo!”

As devolutivas para nossa investigação demonstraram-nos gratidão, carinho, curiosidade... E assim, mostraram-nos que ainda há muita estrada a ser percorrida no que tange à melhoria das abordagens linguísticas.

Nesse sentido, apresentamos a seguir um manual de sugestões baseado nos estudos propostos neste trabalho e nas reflexões dialógicas em torno desse tema realizadas na Conferência com os professores de Língua Portuguesa do município de Guarapari. Assim, recomendamos que:

1. Os estudos da linguagem devem ocorrer tendo como ponto de partida o estudo de um gênero discursivo. Sejam gêneros primários e/ou secundários (BAKHTIN, 1997) pois, os gêneros são vistos como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998 apud MARCUSCHI, 2008, p. 213).
2. O ensino da língua portuguesa seja trabalhado "na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, gramática, leitura, produção de texto (orais ou escritos) e vocabulário” (TRAVAGLIA, 2005, p. 236).
3. O conceito de sujeito a ser empregado pelos docentes em séries finais do Ensino Fundamental II deve considerar o conceito de origem semântica e de origem sintática (CUNHA E CINTRA, 2007) e (PERINI, 1998).
 - O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 122).

- “o sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP, o núcleo do predicado” (PERINI, 1998, p.77).

Segundo um consenso entre os professores presentes na Conferência, embora o conceito semântico de sujeito seja passível a questionamentos, é importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, já que atende as orações prototípicas e os casos enunciativos de sujeito agente enquanto a definição sintática atende a maioria dos casos, com exceção os casos de predicativo de sujeito. Além disso, favorece os processos de reflexão sobre concordância verbal.

E, por fim,

4. Quanto à subclassificação do sujeito, preconizamos, pois, as orientações da Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959) a qual afirma que os tipos de sujeito reconhecidos são: simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

ATAÍDE, Cleber Alves de. **O comportamento sintático-semântico da categoria gramatical de sujeito em títulos jornalísticos**: uma abordagem funcionalista. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6483.pdf>> Acesso em: 09 jan 2018.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed., Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. (Apresentação do livro)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria 36, de 28 de janeiro de 1959. **Recomenda a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em < <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 17 abril 2018.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 abril 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: INEP/OCDE, 2016. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em 16 jul. 2018.

BRASIL. Lei 13.632, de 06 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 março 2018.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues, BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2013 p. 13 - 31.

COSTA, Marco Antonio. **Procedimentos de manifestação do sujeito: uma análise funcionalista**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57–67, maio/ago. 2013.

DUARTE, Maria Eugenia. Termos da oração. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues, BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2013. P. 186–201.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática. 1998.

FRANCHI, Carlos; CANÇADO, Márcia. Reexame da noção de hierarquia temática. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 125–153, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2762/271>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2014.

IGNÁCIO, Sebastião Expedito. **Análise sintática em três dimensões uma proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ribeirão Gráfica, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil : Espírito Santo : Guarapari: população**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guarapari/panorama>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

KEENAN, Edward L. Towards a universal definition of subject. In: Li, C., (org). **Subject and topic**. New York: Academic Press. 1976.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LYONS, John. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press. 1977. v. 2.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. A. (Org.) **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013.

MIRA MATEUS, M. H *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. 6ª ed. Lisboa: Caminho, 2003.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998

PONTES, E. **Sujeito**: da sintaxe ao discurso. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **A posição sujeito no português brasileiro**: frases finitas e infinitivas. São Paulo: Unicamp, 1996.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Silvia Rodrigues, BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs). **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013.

APÊNDICE A - Questionário de Coleta dos Dados da Pesquisa

**IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS VITÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: I – Teorias da Linguagem e Ensino

Professor – orientador: Dr. Etelvo Ramos Filho

Mestranda: Viviane Tavares de Souza

Público-alvo: professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

1. Identificação (opcional)

2. Idade

() 20 – 30 anos () 31 – 40 anos () 41 – 50 anos () 51 – 60 anos

3. Escolaridade:

- () Graduação em Letras
 () Graduação em Pedagogia
 () Pós-graduação lato sensu
 () Pós-graduação stricto sensu

4. Vínculo empregatício

- () Contratado temporariamente para rede privada.
 () Contratado temporariamente para rede pública
 () Efetivo da rede pública
 () Outros _____

5. Tempo de serviço na área:

- () Até 1 ano
 () Mais de um ano. _____ anos (Favor informar o numeral correspondente a tempo de serviço)

6. Para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental você:

- () Alterna os conteúdos nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, dividindo as aulas de modo uniforme a fim de atender todos os eixos.
 () Alterna os conteúdos nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, dividindo as aulas de modo uniforme a fim de atender todos os eixos tendo como ponto de partida o estudo de um gênero textual.
 () Alterna os conteúdos entre gramática, literatura e produção textual de modo sistemático, de acordo com a necessidade da turma.
 () Dá ênfase aos estudos da Gramática Normativa.
 () Trabalha exclusivamente com produção textual

- Não utiliza a Gramática Normativa para os estudos da linguagem.
- Opta por uma abordagem sociointeracionista, e assim propõe reflexões da língua em uso.
- Utiliza outros eixos para o estudo da linguagem.

7. Qual conceito de sujeito você utiliza durante as aulas de gramática?

- “Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” ((CUNHA & CINTRA)
- “A característica fundamental do sujeito explícito está em consonância com o sujeito gramatical do verbo, do predicado, isto é, se adapte (isto é, concorde) ao seu número, pessoa e gênero...” (EVANILDO BECHARA)
- “Sujeito é o termo da oração que concorda com o verbo”. (MÁRIO PERINI)
- Utiliza mais de uma definição. Quais?

- Outros (Se for possível, favor descrever a definição e o autor)

8. Para exemplificar o conceito de sujeito e suas possíveis classificações você utiliza:

- o livro didático adotado pela escola.
- livros didáticos em geral.
- construções enunciativas dos próprios alunos.
- trechos de jornais e revistas, além de trechos de obras da literatura.
- trechos de obras da literatura apenas.

9. Quais os tipos de sujeito são ensinados para os alunos do Ensino Fundamental?

- Sujeito simples, composto, oculto (determinado), indeterminado, oração sem sujeito ou sujeito inexistente.
- Sujeito: simples, composto, indeterminado; oração sem sujeito.

Observações:

**ANEXO A – Declaração Concedida pela Secretaria Municipal de Educação do
Município de Guarapari**



**ESTADO DO ESPIRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que Viviane Tavares de Souza, RG 11223508-0 RJ, ministrou seminário sobre **Língua materna - Implicações sobre o ensino de gramática: o conceito de sujeito empregado em séries finais do Ensino Fundamental** para os professores de Língua Portuguesa do município de Guarapari na proposta de Formação continuada. O seminário foi ministrado dia 27 de novembro de 2018, com carga horária total de 03 horas.

Guarapari, 05 de dezembro de 2018.

Naiara Nobre
Formação Continuada
Naiara Nobre
Coordenadora Pedagógica
NTE/Formação Continuada
Matrícula nº 2241374

ANEXO B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Língua materna - implicações sobre o ensino da gramática: o conceito de sujeito empregado em séries finais do Ensino Fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória”, conduzida pela pesquisadora **Viviane Tavares de Souza** que será realizada no campus Vitória. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, formação continuada e/ou participação em grupo de estudos. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar as potencialidades das atividades de reflexão com/sobre a língua(gem).

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

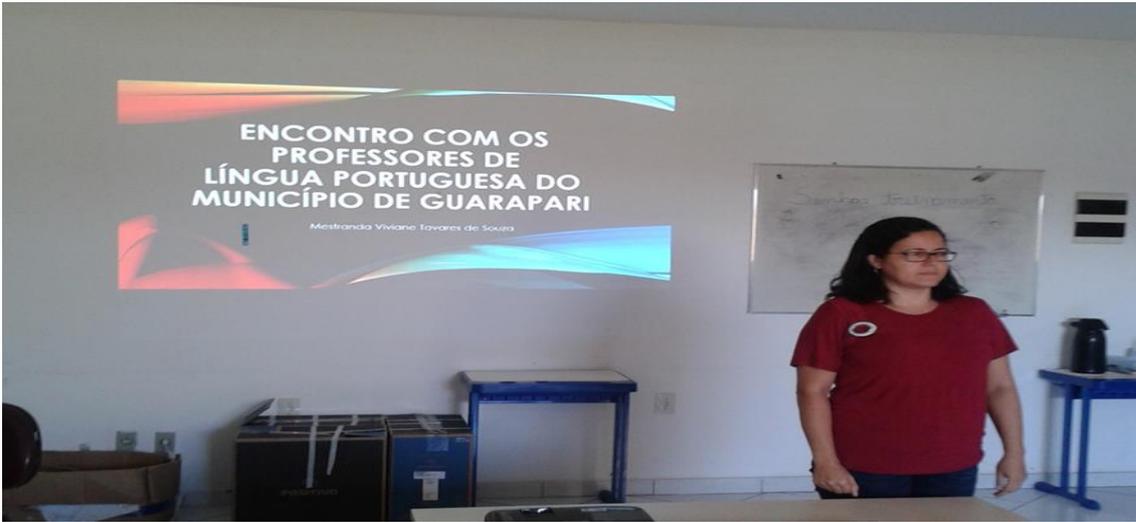
Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

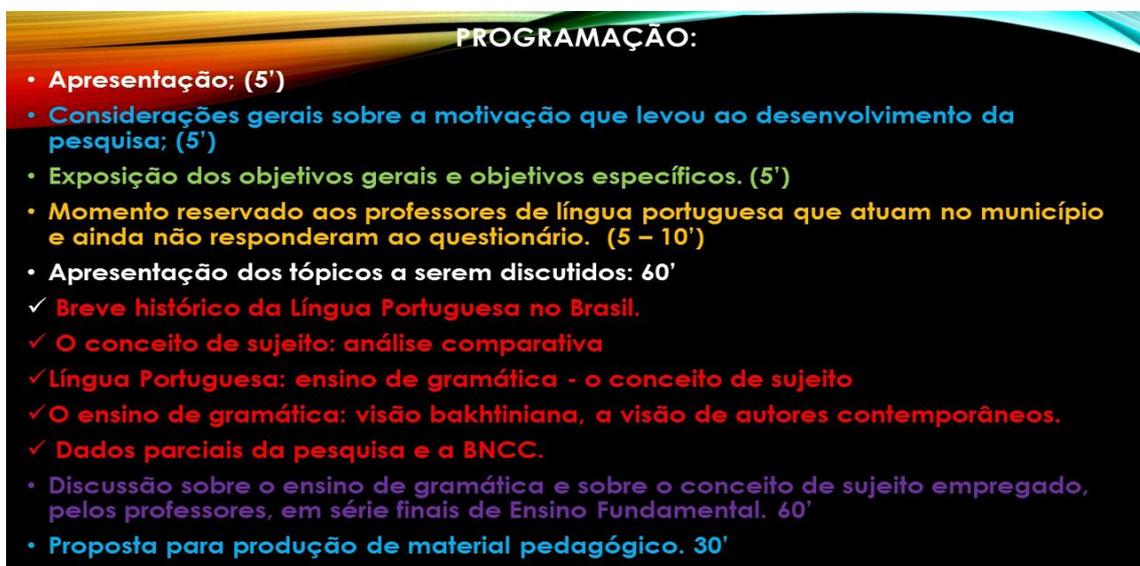
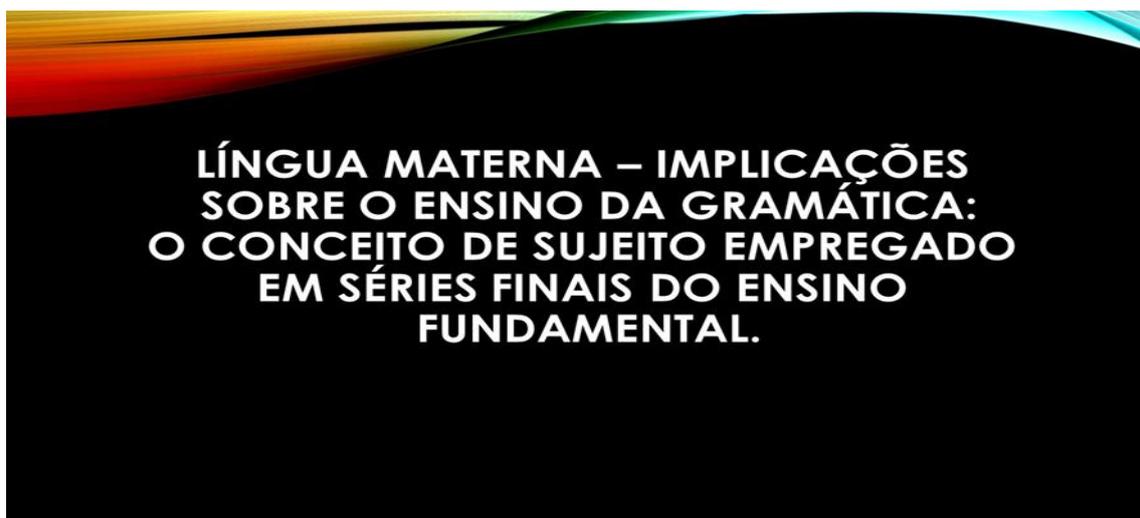
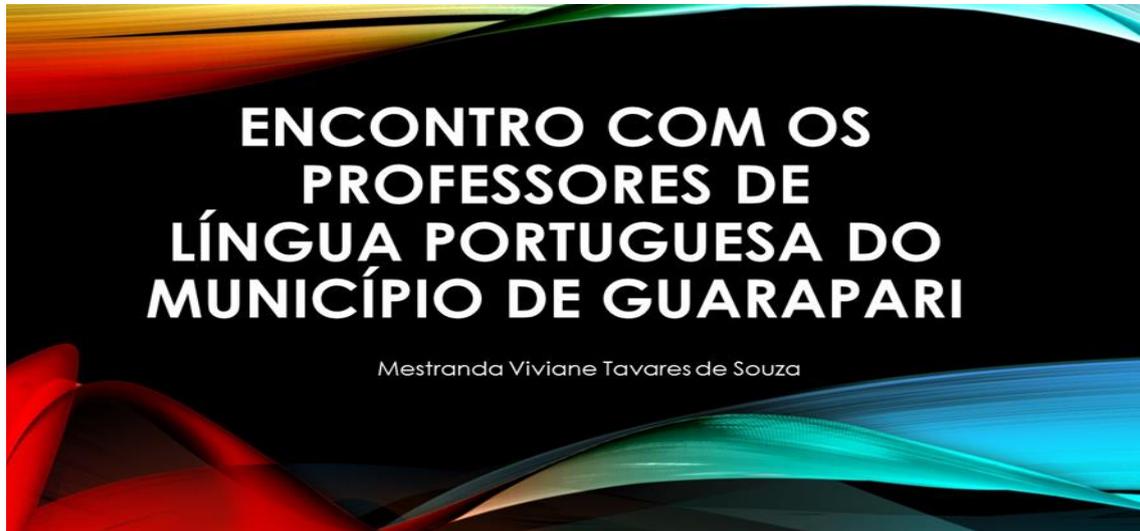
Vitória, _____ de _____ de 2019.

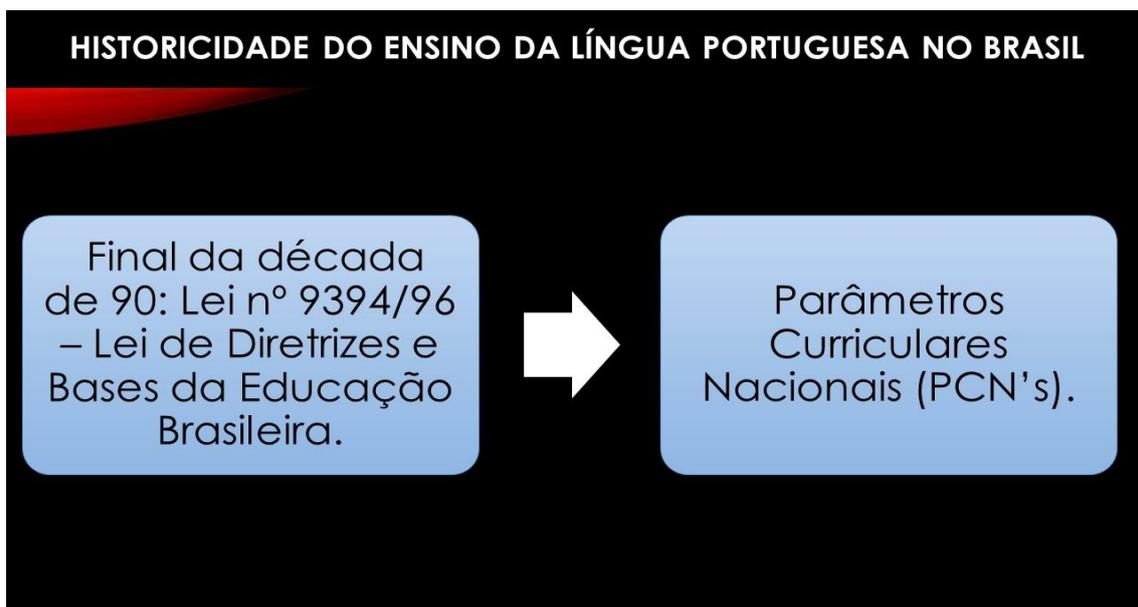
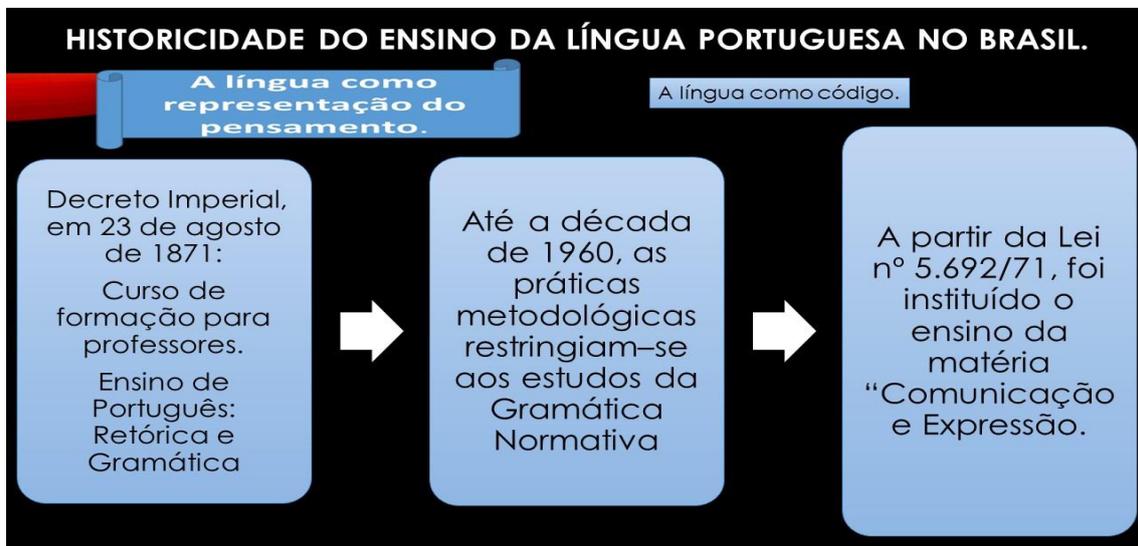
Assinatura do Participante

ANEXO C – Fotos do encontro com os professores



ANEXO D – Slides apresentados no encontro com os professores de Língua Portuguesa





O QUE MUDOU?

1600 1700 1800 1900 2000 ...




CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, SUJEITO, TEXTO E SENTIDO.

Língua como representação do pensamento.

Corresponde a de sujeito psicológico, individual.

Sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja "captada" pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

O texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, SUJEITO, TEXTO E SENTIDO.

Língua como instrumento de comunicação.

Mero instrumento de comunicação – e de – sujeito como (pré) determinado pelo sistema.
A língua como código.

O texto é visto como simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, SUJEITO, TEXTO E SENTIDO

Concepção interacional (dialógica)

Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais.

O texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos.

O sentido de um texto é construído na interação texto - sujeitos.

PARA REFLEXÃO:

Como contemplar os estudos da linguagem em uso e da metalinguagem no processo de ensino-aprendizagem de modo que situe “a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornem sujeitos”?
(GERALDI 2014; p.41).

PARA REFLEXÃO:

Em que momento e em que medida o contato dos alunos com uma descrição gramatical poderia ou deveria aparecer no decurso dos agora 12 anos da Educação Básica ?

O ENSINO DE GRAMÁTICA: VISÃO BAKHTINIANA

Bakhtin propunha “levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimento característico da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso”.

O ensino da linguagem estava voltado para a “concepção dialógica da linguagem oficial”.

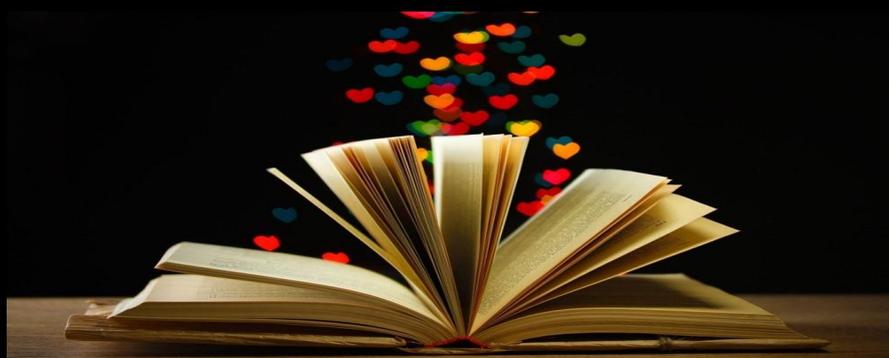
“A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior” (BAKHTIN, 2006, p. 17).

PARA REFLEXÃO:

O que muda no ensino da língua portuguesa a partir da BNCC?



O CONCEITO DE SUJEITO



O CONCEITO DE SUJEITO: ANÁLISE COMPARATIVA

Definição de sujeito segundo Bechara:

- “Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para construir uma oração. É na relação predicativa com o núcleo verbal, uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número pessoal.

(BECHARA, 2009, p. 409)

- **Sujeito é uma oração gramatical, e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre as nações de agente e paciente**. (p. 410)

- Considerações sobre elipse do sujeito;
- Obrigatoriedade do sujeito inexistente.

Definição fragmentada e que contempla diferentes aspectos para além do critério informacional. A definição de sujeito apresenta fortes argumentos sintáticos semânticos, relação de concordância e de ordenação.

ANÁLISE DO CONCEITO

- A função que o sujeito pode exercer (função sintático-semântica), é a mesma função que o predicado pode ter segundo as suas conceituações. Então, a princípio, **não fica explícita a diferença entre os termos**.
- o sujeito e o predicado, como o núcleo verbal **indica o sujeito de determinada oração por meio de um morfema, ressaltando assim, sua peculiaridade sintática, porém, não menciona os casos de topicalização ou de posposição do sujeito** tão recorrentes no Português Brasileiro (PB).
- **Apesar de retratar um tipo de sujeito que pode ser recuperado pela desinência verbal, o autor não descreve sobre as subclassificações do sujeito** (de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira “NGB”).

O SUJEITO – MARCOS BAGNO

- BAGNO (2012; p.472):

[...] (45) **O Alfredo adora o Recife**

“Nosso exemplo está na chamada ordem direta, que é a ordem ‘neutra’ (não-marcada) em nossa língua, ou seja [...] não se dá ênfase a nenhum de seus constituintes. (BAGNO, 2012; p.472)

Vamos observar agora, porém esses mesmos constituintes dispostos de outra maneira:

(46) **O Recife o Alfredo adora.**[...]

Quando um constituinte da sentença sofre esse deslocamento à esquerda, dizemos que ele, isto é, se transformou no tópico [...] para o qual o falante quer chamar foi **topicalizado** a atenção, que o falante quer enfatizar, pôr em destaque.

Essas construções de tópico são extremamente comuns na nossa língua e em muitas outras. Uma diferença notável, porém entre o PB ‘português brasileiro’ e outras línguas mais conhecidas é que, ao contrário delas, o ‘buraco’ deixado vago pelo objeto direto após o verbo não é preenchido com um pronome anafórico, como poderíamos esperar em português ‘clássico’:

(47) **O Recife, o Alfredo adora-o.**” : (BAGNO, 2012; p.472)

O CONCEITO DE SUJEITO – CELSO CUNHA

São termos essenciais da oração o sujeito e o predicado.

O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração [...]

(CUNHA & CINTRA: 2007; p.122, 126-131)

- **A definição de natureza semântica pode ser facilmente desconstruída**, pois, no PB, a topicalização é algo comum e nem sempre a declaração feita no enunciado descreve uma declaração sobre o sujeito, mas sim sobre o objeto.
- **Se o sujeito é um termo essencial, como existe oração sem sujeito?**

O SUJEITO – MARIA FIGUEIREDO SILVA

- Estudos como os apresentados por SILVA (1998, p.78, 88) refutam a conceituação de sujeito de CUNHA & CINTRA (2007; p. 127) e comprovam que o PB tem uma "extrema resistência aos sujeitos invertidos". (SILVA: 1998; p.78) Como os exemplos:

a) João tossiu.

b)* Tossiu João.

As posições (do sujeito) à direita da frase

[...] o primeiro tipo é o da posição utilizada no caso dos sintagmas "pesados"

(75) [...]

b. Foram aprovados sem exame todos os alunos que apresentaram um trabalho escrito.

Esta posição está reservada aos objetos profundos, visto a marginalidade sistemática dos exemplos que colocam em jogo sujeitos de verbos transitivos, como em (76)

(76) ? Comeram a sopa todos os alunos que estavam com fome".[...] (SILVA: 1998; p.78, 88)

TIPOS DE SUJEITO – CUNHA & CINTRA.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito a gramática de CUNHA & CINTRA (2007), que trata de todos **os tipos de sujeito: simples, composto, oculto (determinado), indeterminado e oração sem sujeito**, embora conforme a uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), portaria de 28 de janeiro de 1959, os tipos de sujeito reconhecidos sejam sujeito: **simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito**.

ORIGEM DO CONCEITO UTILIZADO POR CUNHA & CINTRA (2007):

- PONTES (1986):

[...] (WIERZBICKA: 1980) nos remete a Platão, que no sofista afirma: [...] **'toda sentença deve conter dois componentes, um que mostra sobre o que o falante está falando e outro que mostra o que o falante diz sobre o objeto de seus pensamentos'**. (WIERZBICKA: 1980, p.:17 in PONTES: 1986, p.153).

(BRONDAL 1948, p.: 26,38) Diz que [...] (rhema), que significa **'enunciado'**, é empregado por Platão com o significado de **predicado lógico e que a definição aristotélica de verbo era 'o signo daquilo que se diz sobre alguma coisa'**. (BRONDAL 1948, p. 26,38 in PONTES 1986, p.:153)

CONTRADIÇÃO

- **A gramática também explora a "atitude do sujeito", quanto à atividade e/ou a passividade e, ainda, a neutralidade do sujeito nos casos em que os verbos evocam estado. Com isso, no exemplo, classifica o sujeito como agente ou paciente o que diverge do conceito outrora empregado pelo autor: "SUJEITO "ser sobre o qual se faz uma declaração" [...]. (CUNHA & CINTRA, 2007, p. 122).**

Da atitude do sujeito

Com os verbos de ação

Quando o verbo exprime uma ação, a atitude do sujeito com referência ao processo verbal pode ser de atividade de passividade, ou de atividade, e passividade ao mesmo tempo. Neste exemplo,

Maria levantou o menino

[...]

Com os verbos de estado

Quando o verbo evoca um estado, a atitude da pessoa ou coisa que dele participa é de neutralidade. O sujeito, no caso, não é agente nem o paciente, mas a sede do processo verbal, o lugar onde ele se desenvolve [...]. (CUNHA & CINTRA, 2007, p. 131 e 132)

GRAMÁTICA DESCRITIVA – O CONCEITO DE SUJEITO

- **"o sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o NdP, o núcleo do predicado".**

(PERINI, 1998, p.77).

- O autor deixa claro que "essa definição, é uma definição formal e não diz nada a respeito do papel semântico ou discursivo do termo em questão" (PERINI, 1998, p.77), já que o sujeito deve ser compreendido como "um dos aspectos da organização formal da oração, e não um dos aspectos da mensagem veiculada pela oração". (PERINI, 1998, p.77).
- Destaca que ao abordar tal definição, "está em relação de concordância", considera apenas um "traço que o constituinte tem na oração. Esse traço é abreviado assim: [+ CV] (CV significa concordância verbal). (PERINI, 1998, p.78).

O SUJEITO – SEBASTIÃO EXPEDITO IGNÁCIO

- “Se o professor insistir em apresentar uma definição menos problemática, que se tenha o critério gramatical da concordância [...], **‘Sujeito é o termo com o qual o verbo concorda em número e pessoa’**. E ainda que essa definição seja a mais generalizante e mais didática, ela **sofre as restrições**, como por exemplo, **nos casos em que a concordância do verbo ‘ser’ se faz com o predicativo**:

(1) A única alegria de um velório são as flores.
(IGNÁCIO, 2003, p.34)

DEFINIÇÃO DE SUJEITO - MIRA MATEUS

- **Sujeito é uma das relações gramaticais centrais. Trata-se da relação gramatical do argumento do predicador a que é dada proeminência sintática.** Nas frases básicas, o constituinte com a relação gramatical de sujeito **é o argumento mais elevado da Hierarquia Temática** (i.e, é o sujeito lógico da frase), **é a expressão com função de tópico** (i.e, é o sujeito psicológico, ou seja, é o assunto acerca do qual se afirma, nega ou questiona o predicado) e **é a expressão que desencadeia a concordância verbal** (i.e, é o sujeito gramatical).[...]

(MIRA MATEUS et al 2003: p. 281-282 in: MARTINS: 2013; p. 197)

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PRELIMINARES



Figura 2
Resultado da pesquisa - Conceito de sujeito
utilizado pelos professores.



- Alternativa A - “Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” ((CUNHA & CINTRA)
- Alternativa B - A característica fundamental do sujeito explícito está em consonância com o sujeito gramatical do verbo, do predicado, isto é, se adapte (isto é, concorde) ao seu número, pessoa e gênero...” (EVANILDO BECHARA)
- Alternativa C - “Sujeito é o termo da oração que concorda com o verbo” (MÁRIO PERINI).
- Alternativa D - Utiliza mais de uma definição.
- Alternativa E - Outras definições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- É necessário ao discente **o domínio de sua língua como um todo e isso implica o conhecimento sobre como a língua funciona.** Contudo, **o ensino da gramática**, neste caso, **o conhecimento sobre o SUJEITO deve ser apresentado por meio de um processo dialógico da linguagem**, tendo inúmeros caminhos a serem percorridos: **análise e estudos das variações linguísticas, dos gêneros discursivos...até chegar as reflexões e produção do conhecimento morfosintático da língua materna**, e isso, de forma integrada, pois a reunião desses fatores, resulta, no ensino da língua materna; a fim de promover a autonomia do aluno enquanto leitor-autor e cidadão.

Figura 3
Recursos pedagógicos utilizados para exemplificação do
conceito de sujeito e suas possíveis classificações.



- Livro didático adotado pela escola.
- Livros didáticos em geral
- Construções enunciativas dos próprios alunos.
- Trechos de jornais e revistas, além de trechos de obras da literatura.
- Trechos de obras da literatura apenas.
- Livro didático adotado pela escola, construções enunciativas dos próprios alunos, trechos de jornais e revistas e de obras da literatura.

PARA REFLETIR:

QUAIS AS INDAGAÇÕES SINTÁTICOS-SEMÂNTICAS-DISCURSIVAS SOBRE O SUJEITO ATENDEM AOS PROFESSORES QUE ATUAM EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

PROPOSTA PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

v.tavaresdesouza@yahoo.com.br



REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática Metódica da Língua Portuguesa. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 1962.
- BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino da língua. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvili. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 12ª edição, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch, 1895-1975. Estética da criação verbal / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997. — (Coleção Ensino Superior)
- BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37ª ed., Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.
- BÍBLIA, Português. A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida no Brasil. Editora: CPAD, 1995.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português. Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed., 2007.
- FIORIN, J. L. Linguagem e ideologia. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- Franca: Ribeirão Gráfica, 2002.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2014.