

Ensino de sujeito: uma proposta textual para o Ensino Médio

Sônia de Souza (Autora)

Sergio de Moura Menuzzi¹ (Orientador)

Resumo: O presente artigo apresenta uma proposta de unidade de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Primeiramente, analisamos um capítulo de livro didático, que será adotado em uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, e constatamos que os conteúdos gramaticais tradicionais ainda são trabalhados de forma descontextualizada. A partir dessa análise, propomos uma visão diferenciada de ensino de língua por meio de atividades integradas entre texto e conteúdos gramaticais (tradicionais), procurando ainda explorar alguns de seus aspectos “funcionais” para o texto.

Palavras-chave: Livro didático. Gramática. Ensino Médio.

Introdução

Ainda hoje em muitas escolas, senão na maioria delas, o ensino de língua materna é voltado quase que exclusivamente para o estudo gramatical, por meio de exercícios descontextualizados. Este tipo de trabalho torna os alunos cada vez mais desinteressados e desestimulados, pois não conseguem atribuir nenhum sentido àquilo que é ensinado. Além disso, devido aos poucos recursos pedagógicos oferecidos pelas escolas, o livro didático, muitas vezes, acaba sendo o único material disponível e utilizado na sala de aula.

Diante disso, o presente trabalho propõe-se a mostrar como este tipo de material didático – o livro didático – poderia ser um instrumento útil se fosse concebido de modo diferente da visão tradicional, isto é, a visão em que gramática e trabalho com texto são coisas isoladas. Especificamente, proporemos o esboço do que poderia ser um capítulo de um livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio a partir de uma perspectiva mais integrada – isto é, em que conteúdos gramaticais (tradicionais) são trabalhados em atividades vinculadas ao texto. Nossa proposta tratará do ensino da noção tradicional de sujeito e de sua classificação, buscando seja trabalhar essas noções no contexto de um texto, seja explorar alguns de seus aspectos “funcionais” para o texto (por exemplo, a relação entre sujeito e a noção de “assunto”).

¹ Professor da 8ª. Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – UFRGS.

A fim de “preparar o terreno” para nossa proposta, analisaremos o capítulo “Termos essenciais da oração”, encontrado em um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação. Trata-se de um dos muitos livros usados nas escolas brasileiras; de fato, será adotado em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual de Porto Alegre/RS no triênio 2015-2017. Nosso objetivo com essa análise será identificar o que vemos como “problemas típicos” dos livros didáticos quando procuram desenvolver conteúdos gramaticais e propor atividades e exercícios em que o aluno deve trabalhar com tais conteúdos. Essa análise nos permitirá propor um material com estrutura e objetivos semelhantes, mas que evite os problemas identificados: especificamente, que evite trabalhar com frases isoladas e com atividades que exploram apenas a identificação e classificação de termos. Como já dissemos, nossa proposta procura enfatizar o trabalho com noções gramaticais no interior do texto, buscando explorar, também, sua contribuição funcional para o texto. Desse modo, queremos mostrar que o estudo de tópicos tradicionais de gramática – por exemplo, a noção tradicional de sujeito e sua classificação – pode ser organizado de modo a levar o aluno a refletir sobre a língua, resgatando seu interesse pelas aulas de língua materna, bem como sua curiosidade pelos estudos linguísticos.

1 Análise do capítulo do livro didático

Nesta seção, apresentamos como o estudo gramatical – mais especificamente, da noção gramatical de “sujeito” e de sua classificação – é abordado em um livro didático. Trata-se do capítulo 23, intitulado “Termos essenciais da oração”, do livro didático *Ser protagonista: língua portuguesa, 3º ano: ensino médio*, concebido como uma obra coletiva, desenvolvida e produzida por Edições SM; editor responsável Rogério de Araújo Ramos, e aprovado pelo Ministério da Educação. Como dissemos, o livro exemplifica como os materiais didáticos atualmente nas escolas tendem a tratar de conteúdos gramaticais; de fato, o livro será adotado em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O capítulo que discutiremos aqui trata, na verdade, tanto do sujeito quanto do predicado; porém, daremos ênfase à forma como o sujeito é abordado; um estudo mais cuidadoso da gramática exige atividades que aprofundam os tópicos, o que requer espaço – e um capítulo dedicado ao estudo do sujeito e do predicado, simultaneamente, se revela um dos problemas do tratamento corrente destes conteúdos. A noção de sujeito, para ser bem trabalhada, por si só pede uma sequência contínua de 3 ou 4 aulas, ao menos – isto é, cobre o que corresponderia ao tempo dedicado a um capítulo em um livro didático, normalmente.

1.1 Apresentando a noção de “sujeito”

O capítulo do livro didático de que aqui tratamos inicia conceituando oração e especificando seus termos essenciais, que são o sujeito e o predicado. Logo em seguida, apresenta um trecho da canção “O amor é feio”, composta e interpretada pelo grupo Os Tribalistas, seguido de três perguntas referentes a ela. As duas primeiras questões são de caráter interpretativo e a terceira, referente ao recurso linguístico “sujeito”, como podemos perceber na transcrição abaixo (p. 218):

1. A canção caracteriza o amor de forma contraditória. Explique essa afirmação.
2. Sintetize a ideia de amor apresentada na canção.
3. Releia a primeira estrofe. A que elemento se referem as informações apresentadas nos três últimos versos? Como é possível identificá-lo?

Começamos por observar que o texto, aqui, é “pretexto”: nada há a sugerir que o texto em si está sendo, ou será, objeto de estudo próprio. Não há nenhuma questão relacionada ao gênero textual, à estrutura do texto enquanto poema, ou canção. Por exemplo, não se explora com o aluno a aproximação da letra de música com o poema, muito menos, seus estratos *fônicos*, como a rima (vício/compromisso), e *estruturais*, como o paralelismo (O amor é bonito/o amor é santo); não se faz uma comparação entre tamanhos de versos e de estrofes e, ainda, não se explora a razão pela qual o último verso “O amor é livre” compõe uma estrofe sozinho. Por exemplo, será que a questão da liberdade do amor está relacionada à questão de liberdade do verso em ser único em uma estrofe? As duas questões interpretativas não aprofundam a letra da música naquilo que o eu-lírico expressa em relação ao sentimento *amor*. Na verdade, por mais óbvio que possa parecer que o tema do texto seja *o amor*, já que está explícito no título, não há questionamento sobre isso, nem é dada a oportunidade ao aluno de expressar sua opinião, expor sua ideia sobre o assunto. Afinal, qual a relação da estrutura do texto/letra da música com sua temática? Podemos nos perguntar se, sem esse questionamento para o aluno, o texto não fica sem sentido para ele, já que não é instigado a pensar sobre isso...

Mas o importante, para nossos objetivos, é apontar para o fato de que esse tratamento do texto só indica aquilo que é prática comum dos livros didáticos nos capítulos dedicados à gramática: os textos ali são usados como “álibi” e em seguida são descartados, já que sua função era meramente oferecer exemplos para algumas das noções que vão ser trabalhadas. Não há qualquer indício, neste tipo de tratamento, de que o trabalho de leitura e releitura do texto ajudará o aluno a seguir, quando for trabalhar com as noções gramaticais; nem que o trabalho e retrabalho das noções gramaticais com o texto lido ajudará o aluno a compreendê-lo melhor, levando-o a outro nível de leitura daquele texto. Este é um dos problemas do tratamento desvinculado da gramática e do texto.

Voltemos à terceira questão, que tem como objetivo introduzir o estudo da gramática. Abaixo apresentamos a estrofe referida:

O amor é feio
Tem cara de vício
Anda pela estrada
Não tem compromisso

A questão é interessante porque não pede para o aluno simplesmente “identificar o sujeito das orações” – isto é, não faz uso instrumental direto da noção gramatical em questão. Tenta, antes, fazer o aluno pensar “a que elemento se referem as informações” (p. 218) e “como (...) identificá-lo” (p. 218). É um trabalho de reflexão que induz o aluno a perceber aspectos do texto que, depois, poderão ser relacionados à noção de sujeito. Ou seja, temos uma iniciativa de reflexão sobre a língua, permitindo ao aluno resgatar aspectos importantes da noção “sujeito”. Entretanto, o que parecia promissor acaba desapontando, pois aqui termina o exercício. O texto, então, deixa de ser explorado, aprofundado, por meio de novas questões que pudessem induzir gradualmente o aluno a chegar às relações pertinentes com a noção de “sujeito”. Ou seja, o tratamento do aspecto gramatical do texto é superficial – aliás, como já havia acontecido com as questões interpretativas. O que temos, a seguir, é um “trampolim” para introduzir a teoria gramatical: as perguntas são seguidas por um texto em que rapidamente se adentra em várias noções gramaticais, e rapidamente se abandona a conexão com o texto que estava sendo trabalhado:

“Para definir o sentimento amoroso, o eu lírico associa-o a certos atributos. Releia a primeira estrofe. Cada verso dela corresponde a uma oração, em que se observa a presença de um verbo: *é*, *tem*, *anda* e *tem*. No primeiro verso, há dois blocos de significação: um **sintagma nominal (SN)** – *o amor*, que indica o elemento a que o verbo se refere, e um **sintagma verbal (SV)** – *é feio*, cujo verbo o liga ao SN” (p. 218).

Concordamos com Perini (2010, p. 29), quando afirma que “é preciso usar noções gramaticais novas”; entretanto, no parágrafo acima, os autores do livro didático apresentam conceitos novos para o aluno – sintagma nominal e sintagma verbal – sem qualquer preparação para isso. Por exemplo, sequer se explicita a que classe gramatical pertence a palavra que é núcleo de cada sintagma, para que o educando reflita e descubra por que *o amor* é um “SN”, e por que *é feio* é

um “SV”. Então, velhos conceitos são substituídos, mas a razão para isso não é explicitada, a justificativa das noções novas também não. As noções são novas, mas as práticas parecem velhas.

A apresentação dos conteúdos gramaticais continua nessa página 218, e há explicações interessantes nela. Por exemplo, há um retorno à questão da recuperação do sujeito, por meio do sujeito oculto, presente nos três últimos versos da primeira estrofe; mas, novamente, evita-se recorrer ao termo: “... o SN ao qual o SV se liga não está explícito, mas é possível recuperá-lo”. Ao lado, expõe-se um quadro que explicita que o SN é “o amor” e que os SVs são “é feio”, “Tem cara de vício”, “Anda pela estrada” e “Não tem compromisso”. Contudo, ao invés de dizer isso, por que não propor questões indutivas ao aluno, para que ele infira esse fato? Além disso, não há indicação de que o uso do sujeito oculto no texto tem uma importância significativa – já que corresponde ao “assunto”, ao “tema” do texto. Apenas se afirma que temos como descobrir de quem o texto está falando – e deixa-se de explorar um fato importante sobre os sujeitos, especialmente os ocultos: normalmente correspondem ao “assunto principal”, “ser principal”, etc., do segmento correspondente de texto.

Os dois parágrafos seguintes introduzem as noções semânticas contemporâneas de “predicado” e “argumento”, por meio da ideia intuitiva de que o verbo apresenta “espaços vazios de significação”, que normalmente são preenchidos – embora nem sempre, como no caso dos sujeitos ocultos:

“Veja outro exemplo: ‘O amor jogou meu bem no lixo’. *Jogou*, nesse caso, projeta três argumentos: Quem? Jogou o quê? Onde? O verbo e esses elementos que preenchem os espaços vazios que ele projeta constituem a oração.” (p. 218).

A nosso ver, a introdução dessas noções parece meio gratuita, inclusive porque a noção de “espaço vazio a ser preenchido” não é claramente associada à de sujeito oculto (nem, por exemplo, a propriedades do “predicado” na noção tradicional, que aparecerá a seguir) – seja por meio de atividade indutiva, seja por meio de explicação explícita. Não havendo tal exploração, parece-nos que introduzir mais termos técnicos apenas complica a vida do aluno.

Em seguida, os autores conceituam predicado e sujeito. Este último é agora definido de um ponto de vista que nos parece ser o semântico: os sujeitos seriam “os termos que indicam a quem ou a que se refere o processo verbal (no caso, quem *jogou*) (...)” (p. 218). Parece que se trata de indicar o sujeito como o “agente” da ação expressa pelo verbo – mas isso não é dito objetivamente.

A exposição gramatical é, então, dirigida por um título: “A identificação do sujeito e do predicado”. O texto expositivo que o segue aborda critérios de identificação destes termos. O primeiro diz respeito à estrutura sintática da oração, tal como se manifesta na ordem: o sujeito é o

termo que está à esquerda do verbo e o predicado, o termo que começa com o verbo e inclui o que está à sua direita. O livro esclarece que este critério é válido apenas quando a oração está na ordem direta e apresenta como exemplo o verso da canção “O amor é livre”. Mas para exemplificar a ordem indireta, ou inversa, da oração – na qual, como esclarecem, o critério não se aplica –, os autores utilizam uma oração totalmente desconectada do texto, inclusive em sua temática: “Depois da tempestade, vem a bonança”. Esse procedimento – utilização de exemplos isolados, não mais relacionados ao texto inicial – se repete até o final do capítulo; portanto, a canção utilizada como texto de abertura é esquecida ao longo do capítulo, e a exposição gramatical e as atividades que a seguem não permitem releituras dele, atividades de manipulação de seus elementos, etc. Enfim, a gramática não é trabalhada *no texto*.

O livro segue abordando os critérios para identificação dos termos essenciais, agora finalmente explicitando de modo mais adequado o critério semântico de identificação do sujeito: trata-se do “agente da ação verbal”, “aquele que pratica a ação expressa pelo verbo” (p. 219). Os exemplos que apresenta são: “Chef potiguar é destaque no livro ‘Temperos do Brasil’” e “Brasileiros são aceitos lá fora”. Contudo, ao invés de buscar exemplificar o critério com exemplos adequados, o livro prefere utilizar os exemplos mencionados para mostrar que o critério é inadequado: o verbo *é* “não faz referência a uma ação”, e o sujeito *brasileiros* “sofre a ação ao invés de realizá-la” (p. 219). Aqui, questionamos o porquê de dar ênfase ao que há de *inadequado* nos critérios básicos de identificação.

Se o ponto principal da exposição didática é introduzir as noções e seus principais elementos de identificação, e eles são vários, isso por si só deve ser apreendido e praticado. A discussão sobre os problemas dos critérios básicos de identificação, por si só, é um tópico importante. Justamente por ser importante, deveria ele mesmo ser o tópico de um capítulo, ou unidade de ensino, próprio – e não ser um fator perturbador de uma exposição que já é complexa. Acreditamos que assim o aluno estaria mais apto a construir ambos os conhecimentos – de um lado, o dos critérios básicos de identificação, e de outro, os de seus problemas. Foco adequado permite ao aluno ver melhor um problema de cada vez e compreender sua solução, o que pode ser uma fonte de interesse nas aulas de língua; tratar de todos os problemas ao mesmo tempo leva o aluno a não enxergar o ponto principal – e, portanto, a perder interesse.

O passo seguinte na exposição do livro só reforça essa impressão – de que está preocupado em convocar muita informação, sem ter um foco claro no desenvolvimento da matéria. O que aparece a seguir é um lembrete que diz: “Quando o sujeito pratica a ação, o verbo está na **voz ativa**; quando sofre a ação, o verbo se encontra na **voz passiva**” (p. 219). Ou seja: no meio da exposição dos critérios de identificação do sujeito, aparece a distinção entre voz ativa e voz passiva. Reiteramos: a nosso ver, reunir muita informação díspar sobre um mesmo assunto, informação que

não parece estar organizada em direção a algum objetivo progressivo, pode confundir o jovem educando. No caso do ensino de gramática, normalmente, isso é reflexo do fato de que não há preocupação em seguir com certos conteúdos até onde eles possam se relacionar com o texto; antes, a tendência é ramificar a exposição de modo a mostrar todas as noções *gramaticais* com ela relacionadas. Não à toa, para o aluno, a aula de gramática peca por um excesso de teoria gramatical.

O livro ainda aponta outro critério de identificação do sujeito, “como o ‘sintagma sobre o qual se faz uma declaração’” – isto é, apresenta um critério “semântico ou nocional”, agora mais relacionado com o assunto do texto em que frase aparece, do que com a ação que o verbo denota. No entanto, os autores novamente adotam a estratégia de introduzir um critério para questioná-lo. Observam que há orações sem sujeito na língua portuguesa e apresentam como exemplo a clássica “Choveu muito no feriado”, acompanhada de explicação sobre a impessoalidade do verbo. Obviamente, a nosso ver, aqui reside um problema grave na exposição da noção de sujeito, se o objetivo é tentar relacionar esta noção com o texto: a ideia de que o sujeito é o “assunto” da frase, é o ser “sobre o qual a frase faz uma declaração” é um dos principais instrumentos para trabalhar com sujeitos em um texto. Em nossa proposta, tentaremos mostrar isso.

Ressaltamos que, até aqui, o livro não procura sistematizar os critérios de identificação do sujeito – sistematizando-os, como nós os especificamos, como os critérios “morfológicos”, “semânticos” e “sintáticos”. Diante de tantas explicações e da introdução de tantos termos que o livro didático apresenta, por que não denominar os tipos de critérios adotados, buscando organizá-los? Além disso, as gramáticas tradicionais geralmente adotam esse tipo de divisão para as suas unidades e, por causa disso, o aluno normalmente já está familiarizado com essa classificação; e, se não está, a unidade servirá para retomar um conhecimento importante para que o aluno consiga ler as gramáticas de modo eficiente.

Uma tentativa de sistematização só vai acontecer no final dessa “seção” sobre critérios de identificação. Mas, a nosso ver, o livro novamente vai por um caminho difícil, dizendo: “(...) sujeito e predicado são conceitos sintáticos, sua identificação deve seguir essencialmente *critérios sintáticos*, relativos à maneira como as palavras se relacionam no enunciado” (p. 219, grifo nosso). Aqui os autores retornam à questão dos “espaços vazios de significação” (p. 218), abordado anteriormente, explicando que “o sujeito só se manifesta em uma oração se o verbo projetar um argumento que deva ser preenchido por ele” (p. 219). Cita ainda a questão da variação linguística e das diferenças entre a variedade de prestígio e outras variedades (por meio de uma nota ao lado do texto, porque até então o tema não tinha sido abordado no livro), agora para dar algum foco à concordância do verbo com o sujeito em número e pessoa. Traz como exemplo a oração “O menino **recebeu** um elogio dos coordenadores” (p. 219), em que o verbo estando na terceira pessoa do singular concorda com o sujeito *o menino*.

Como se vê, a tentativa de sistematização tem vários problemas: (a) retoma noções teóricas que não são as utilizadas normalmente no estudo gramatical, sem que isso seja usado para melhorar, tornar mais clara, a exposição do conteúdo; (b) levanta questões que parecem desnecessariamente “teóricas”, ao menos neste ponto (se “sujeito” é um “conceito sintático” e se seus critérios de identificação são “essencialmente sintáticos”), complicando a compreensão daquilo que talvez fosse mais urgente – a ideia de que recorreremos a diversos critérios para identificar os sujeitos; e, finalmente, (c) trata um aspecto importante da identificação e do uso de sujeitos, a concordância verbal, de modo rápido, superficial e sem exemplificação satisfatória (sem mostrar uma oposição do tipo “*O menino recebeu...* vs. *Os meninos receberam...*”, como perceber a concordância?).

Como fechamento desta parte, o livro traz um box “Anote”. Neste box, o conceito de sujeito é resumido como “... argumento projetado pelo verbo de uma oração com o qual ele concorda em pessoa e número”, e o de predicado, como “o sintagma que contém o verbo de uma oração e os elementos que complementam seu sentido ou o modificam diretamente” (p. 219). Aqui os autores formularam conceitos que tentassem englobar os critérios explanados por eles; no caso do sujeito, o critério semântico baseado na noção de “argumento projetado pelo verbo”, e o morfológico (“com o qual ele concorda em pessoa e número”); mas outros critérios importantes foram abandonados (o da ordem e o de ser o “assunto” da frase). Poderíamos nos estender na crítica a esta sistematização final, mas basta apontar um problema: qual a utilidade de recorrer à noção de “argumento projetado pelo verbo” se ela não estiver profundamente integrada no estudo gramatical do livro e da escola? Não é mais simples assegurar uma boa sistematização das noções tradicionais, que o aluno verá em todos os demais materiais que consultar?

1.2 Apresentando a classificação do sujeito

A seguir, o livro didático passa a abordar os “Tipos de sujeito”. Citando, primeiramente, a classificação proposta pela Norma Gramatical Brasileira (NGB), que prevê sujeito determinado (simples, composto e oculto), sujeito indeterminado e a oração sem sujeito e adotando, para fazer as devidas distinções, critérios algumas vezes sintáticos, algumas vezes semânticos. Para exemplificar as noções tradicionais, o livro apresenta um parágrafo de uma crônica escrita por Carlos Eduardo Novaes. Aqui não se tece nenhum comentário sobre o gênero textual e sua estrutura; o fragmento de texto é utilizado apenas para exemplificar a classificação do sujeito por meio de frases soltas, retiradas da crônica.

A explicação do sujeito simples se baseia na oração *Os dentistas são tipos curiosos* (p. 220). Segundo o livro, ele é assim denominado porque “(...) é representado por um termo independente e explícito, e seu sintagma possui apenas um núcleo (...)” (p. 220). Temos aqui novamente o termo *sintagma*, agora tomado como conhecimento prévio do aluno. Para o sujeito composto, cria-se a oração *Os médicos e os dentistas são tipos curiosos*, seguindo o exemplo do texto; conceitua esse tipo de sujeito como aquele que “apresenta mais de um núcleo” (p. 220). O sujeito oculto também é explicado a partir de duas orações retiradas da crônica, “**Enchem** a boca da gente de algodão” e “Não **sou** daqueles que conseguem responder apenas movendo a cabeça” (p. 220, grifos dos autores). Segundo os autores, o sujeito oculto não tem manifestação na frase, mas “(...) a **desinência** de número e pessoa dos verbos auxiliada pelo **contexto** linguístico, permite recuperar esses referentes (...)” (p. 220, grifos dos autores). É importante ressaltar que o livro levanta a questão da retomada de referente por meio do sujeito oculto; além de familiarizar o aluno com esse tipo de vocabulário, isso permitiria explorar, de alguma forma, a contribuição “funcional” do sujeito oculto para o texto – qual seja, a de retomar referentes importantes. Entretanto, este tipo de aprofundamento teria de ser iniciativa do professor, já que nada acerca disso é dito no livro.

Ao lado da classificação dos tipos de sujeito, há um box intitulado “Lembre-se”, que traz uma definição de núcleo de sintagma nominal como “sua palavra central de significação” (p. 220), que “corresponde a um ou mais substantivos ou por formas pronominais” (p. 220), informando assim as classes gramaticais que podem exercer a função de núcleo do SN. O livro também menciona a “função semântica” dos demais termos do SN, que gravitam em torno do núcleo: eles “determinam-no”, “modificam-no” ou “complementam seu sentido”; porém, essa informação é dada sem nenhuma exemplificação para o aluno, ficando restrita à teoria.

Para introduzir a questão do pronome indefinido exercendo função de sujeito simples, os autores retomam a ideia de que a gramática aponta duas condições para o sujeito ser “determinado”: ou ele é expresso na oração, ou é “recuperado pela flexão do verbo e pelo contexto” (p. 220). Portanto, segundo os autores, na oração “**Alguém** disse que os dentistas são tipos curiosos”, o sujeito é simples por conter apenas um núcleo e por estar expresso na oração. A preocupação com a classificação, e não com a função, fica clara: não há qualquer tentativa de se discutir as similaridades semânticas entre sujeitos indefinidos como *alguém* e sujeitos indeterminados (que dirá suas similaridades em termos de função textual). O que questionamos é se só esse tipo de conhecimento é relevante para o aluno de ensino médio. Ainda, observe-se que até aqui só temos teoria e exemplos; não há nenhum tipo de exercício ou questionamento para o aluno.

Gostaríamos de ressaltar que o capítulo apresenta uma multiplicidade de tipos de textos, sem qualquer preocupação com a discussão de aspectos específicos dos gêneros utilizados, nem com questões de interpretação sobre eles, muito menos, com questões que procurassem relacioná-los

entre si. Ou seja, os textos são apresentados apenas como pretexto para explicação de teoria gramatical, e não para algum trabalho autônomo sobre gênero, leitura, etc. Como dissemos antes, isso revela que o estudo gramatical não é concebido como instrumento para aprofundar a leitura do texto, nem o texto é concebido como instrumento para revelar aspectos funcionais das noções gramaticais.

Assim como uma crônica foi casualmente utilizada para introduzir a classificação dos sujeitos e simplesmente abandonada, o mesmo acontecerá com o terceiro texto do capítulo: para explicar o sujeito indeterminado, os autores utilizam uma tira de Laerte. Logo abaixo da tira, temos um parágrafo que explica sua temática, a ação da personagem, e ela provoca humor no texto (p.221). As informações são dadas prontas para o aluno, não lhe é permitido refletir sobre o humor da tira, pensar naquela situação, muito menos, sobre a intenção do autor ao produzir a tira, o contexto de produção e de publicação. Por que não formular questões sobre isso nesse momento? Por que não explorar o texto? Já sabemos a resposta: o texto não está ali para ser objeto de uma atividade de leitura... O objetivo é somente chamar a atenção de um conteúdo gramatical: no primeiro quadrinho da tira, há uma oração (“**Estão** mexendo em mim”, p. 221, grifo do autor) que apresenta o verbo flexionado na terceira pessoa do plural; entretanto, nem a desinência verbal nem o contexto “permitem identificar o referente relacionado ao verbo” (p. 221). Quando isso ocorre, os autores esclarecem, o sujeito é classificado como indeterminado.

Após, são apresentadas outras quatro orações descontextualizadas para confirmar que, no caso do sujeito indeterminado, “entra em jogo não só a questão sintática, mas também a relação semântica entre o enunciado e seu contexto de produção” (p. 221): nos quatro exemplos (“Roubaram meu carro”, “Precisa-se de enfermeiros”, “Vive-se bem nas cidades serranas” e “Fica-se nervoso em semana de provas”), afirmam os autores, “(...) não é possível afirmar que a desinência verbal fornece informação sobre um referente específico” (p. 221).

Mais uma vez as informações são apenas fornecidas, não temos uma explicação mais aprofundada sobre o assunto; em particular, não há qualquer tentativa de explorar os sujeitos indeterminados no interior de um texto. Além do que já mencionamos, há apenas um box, denominado “Vale saber”, em que se esclarece: “é chamada de **índice de indeterminação do sujeito** a partícula **se** observada nas três últimas orações” (p. 221, grifo dos autores). Ou seja: novamente, a velha preocupação em introduzir noções gramaticais, sem oferecer oportunidade para que o aluno veja que tais noções tem certo conteúdo, e este conteúdo permite descrever e compreender não apenas aspectos de frases isoladas, mas de frases quando usadas textualmente.

Quanto à oração sem sujeito, os autores a definem a partir da relação com os verbos impessoais e se utilizam, mais uma vez, de exemplos soltos.

1.3 Exercícios com os conteúdos estudados

Após quatro páginas de teoria gramatical, em que só na primeira havia três questões sobre a letra da música “O amor é feio”, do grupo Os Tribalistas, finalmente o livro didático apresenta uma seção denominada “Prática de linguagem”, composta por cinco exercícios, sendo que cada um parte de um texto diferente. Em três deles, os autores utilizaram tira de humor, nos outros dois, um microconto e um poema. Analisaremos agora os exercícios.

No exercício 1, temos quatro questões relacionadas ao texto, que é uma tira de André Dahmer, da série *Malvados*, intitulada “Primeiro ano de internet”. A primeira questão diz respeito à forma como os elementos verbais e não verbais contribuem para a construção de sentido no texto, trabalhando assim gênero textual. A questão B já faz referência a outro gênero textual: os interrogatórios policiais de filmes desse gênero. Já as questões C e D trabalham gramática, em que o aluno tem que reescrever uma oração retirada da tira, “Todo dia é esta chuvinha de *e-mails*”, com as palavras em ordens distintas a fim de perceber se houve alteração de sentido e explicar como se classifica o sujeito da oração com base nas duas versões reescritas.

A tira *Vida besta*, de Galvão, é a base para as três questões propostas no exercício 2. A questão A relaciona texto verbal, a fala dos personagens, com o texto não verbal, que contribui para o entendimento do texto. A pergunta B solicita ao aluno que explique o uso da metalinguagem, presente na tira, mas não informa o que é metalinguagem, acreditando nesse conhecimento prévio do aluno. E a questão C pede ao aluno que classifique o sujeito dos verbos em oculto ou indeterminado e que justifique essa classificação. Aqui não há nenhuma reflexão sobre a funcionalidade desse tipo de sujeito, apenas ênfase em uma classificação baseada no critério morfológico, de desinência verbal, e semântico, de não podermos identificar o agente da ação verbal.

O exercício 3 tem como base o microconto “O pesadelo de Houaiss”, transcrito abaixo (p. 222), de autoria de Joca Reiners Terron.

Quando acordou,
o dicionário ainda estava lá.

Acreditamos ser interessante trabalhar com o aluno esse tipo de texto, pois é um texto curto e que permite fazer inferências sobre ele. Isso aguça a curiosidade do jovem. Contudo, a questão A não permite ao aluno fazer essas inferências, pois já traz pronta a afirmação de que “nesse contexto, *pesadelo* pode ser um sonho desagradável ou uma situação ruim vivida pelo autor, dando margem a duas interpretações distintas para o microconto” (p. 222). Primeiramente, essa questão confunde a

questão do narrador e do autor, que são seres distintos. Segundo, nessa afirmação há uma possibilidade pelo uso da locução verbal *pode ser*, então por que não formular uma questão que permitisse ao aluno elaborar sua ideia, percepção, sobre a relação do título com o texto? Em terceiro lugar, essa questão limita a possibilidade de leitura ao afirmar que a palavra *pesadelo* dá “margem a duas interpretações distintas”, não permitindo ao aluno encontrar uma terceira interpretação ou mais.

A questão B, do exercício 3, é artificial, típica de uso de texto como pretexto, pois solicita apenas que o aluno reescreva a oração “Quando acordou”, “atribuindo-lhe um sujeito simples”, já que a oração apresenta um sujeito oculto. Não é necessário dizer que não temos aqui nenhuma reflexão sobre a língua até porque o aluno não precisa nem pensar ou rever a classificação de sujeito, uma vez que já foi informado que o sujeito dessa oração é oculto. Já a questão D contradiz a questão C, pois pergunta ao aluno se o microconto fosse publicado sem título, “seria possível identificar o sujeito do verbo da primeira oração”, “Quando acordou”. Ora se já foi dito que o sujeito é oculto, temos como identificá-lo, retomá-lo, no caso *ele*, “Houaiss”, mas como agora o sujeito está presente no título? Por que não formular uma única questão que englobasse as letras C e D com a finalidade de mostrar para o aluno que o sujeito é oculto, mas que podemos recuperá-lo pelo contexto; que o sujeito utilizado foi o oculto justamente com essa função.

O exercício 4 traz o poema “Profissão de febre”, de Paulo Leminski. As quatro questões sobre esse texto são bem mais interessantes, pois exploram a relação do eu-lírico com o que é dito no poema, trabalham a interdisciplinaridade, fazendo alusão ao poema “Profissão de fé”, de Olavo Bilac, que um aluno de terceiro ano do ensino médio já teve acesso quando estudou Parnasianismo, de acordo com o estudo da história da literatura brasileira, e questiona a flexão do verbo *chover* no verso “eu chovo”, uma vez que na teoria gramatical foi ensinado que este verbo é impessoal, mas peca ao dizer que o verbo “é empregado em sentido figurado”. Por que não permitir que o aluno chegue a essa conclusão de que o verbo é impessoal, mas como está empregado no sentido figurado e por se tratar de um poema, de um texto literário, ele pode ser conjugado. Essa questão D pede uma explicação ao aluno, mas ao mesmo tempo lhe dá a resposta pronta.

A tira retorna ao exercício 5. Trata-se de *Macanudo*, de Liners. Temos seis questões sobre esse texto. As duas primeiras exploram aquilo que aparece no texto, isto é, a produção de sentido criada entre a fala dos personagens, o comportamento deles e a questão do silêncio, demonstrada pelos quadrinhos ausentes de balões. As demais quatro questões que seguem dizem respeito à gramática. São questões de identificação e classificação do sujeito de acordo com os critérios e tipos apresentados pelo livro didático. Essa seção “Prática de linguagem” se encerra com questões tradicionais da língua sem nenhum questionamento sobre a funcionalidade dos tipos de sujeito no texto.

Terminados esses exercícios, temos uma explicação sobre predicado, que assim como foi feita sobre o sujeito, é utilizado um texto, uma tira de Calvin, personagem de Bill Watterson. Não nos aprofundaremos nessa análise sobre o predicado por ser o sujeito e sua classificação o objetivo do presente trabalho. Porém, seguindo essa mesma cartilha de abordagem, é realizada apenas uma questão sobre o texto para que se associem dois planos narrativos que ali aparecem. Após, são retiradas duas orações do texto para que o aluno identifique qual delas apresenta estado e qual expressa uma ação para, a partir disso, explicar qual o tipo de predicado, se verbal ou nominal. Para explicar o predicado verbo-nominal, os autores se valem de duas orações descontextualizadas que nem ao menos seguem a temática do texto.

Depois disso, o livro apresenta outra seção intitulada “Prática de linguagem”, que traz dois textos, o primeiro um artigo de opinião, de Marcos Augusto Gonçalves, e o segundo um poema, de Vinícius de Moraes. Os dois exercícios são semelhantes. Temos questões referentes aos textos no que concerne à interpretação e ao gênero textual. Após, apresentam questões gramaticais, mas aqui um pouco mais aprofundadas do que as anteriores; temos questões que relacionam o uso do sujeito e do predicado com o gênero textual abordado, como, em relação ao primeiro texto, por exemplo, em 2c, “... o autor dá ênfase ao sujeito ou ao predicado?”, em 2d, “de que forma essa escolha se relaciona com o gênero textual artigo de opinião?”; em relação ao segundo texto, podemos exemplificar com a questão 2b, “que efeito de sentido o emprego desse tipo de sujeito produz no texto?”(p. 225).

Dando prosseguimento à nossa análise, os autores apresentam a seção “Língua viva”, com o tema “Tipos de sujeito e efeitos de sentido”. Para tanto, traz um parágrafo para contextualizar a morte de Getúlio Vargas, já que o texto para análise é um fragmento da sua carta-testamento. Após, são apresentadas seis questões sobre o texto, que dizem respeito ao gênero textual, que relacionam o uso da linguagem do texto com a intencionalidade do autor e com a questão do próprio gênero e a escolha por determinados tipos de sujeito, como em 5b, “semanticamente, como a escolha do sujeito dessas orações contribui para o sentido pretendido pelo autor da carta?” (p. 226). Ao término das questões, temos o box “Anote” que informa ao aluno que há intencionalidade do falante ao se utilizar de certos tipos de texto.

Vimos um pequeno avanço, mas nem por isso menos válido, na forma de se trabalhar a gramática com o aluno, pois, na medida em que os as informações são fornecidas pelo livro didático, os exercícios tentam aprofundar o estudo da gramática, relacionando-a com o seu uso, a sua funcionalidade. Isso caracteriza uma iniciativa dos autores na forma de inovar o ensino da língua materna, mesmo que ainda de forma tímida, pois temos ainda exercícios descontextualizados e vazios de significado.

O capítulo traz uma proposta de escrita de uma carta-argumentativa, definindo o tema – solicitação por parte do aluno para a direção da escola de uma nova disciplina na grade curricular do 3º ano -, informando a estrutura do gênero solicitado, a adequação da linguagem e o uso do tipo de sujeito mais adequado para esse texto escrito, a fim de provocar o efeito de sentido pretendido. O mais interessante aqui é mostrar para o aluno que a gramática ensinada na escola não é estanque, ela faz parte do uso da língua cotidiana e por isso mesmo se faz presente na escrita de um texto, mas com um objetivo, com uma funcionalidade. Essa proposta de escrita contextualizada faz parte certamente dessa nova forma de ensino de língua materna.

Finalizando o capítulo, os autores trazem o tema da modalização em uma seção denominada “Em dia com a escrita”. São apresentados conceitos, diferentes tipos de textos, tais como entrevista, artigo de opinião e um trecho transcrito de uma aula, em que os alunos têm que responder questões sobre eles de forma a perceber os recursos utilizados para exprimir uma ideia.

2 Linhas gerais para uma nova proposta de ensino

Historicamente, o ensino de língua materna está centrado no estudo gramatical, pois sempre se acreditou que, ao aprender gramática, o aluno melhoraria seu desempenho na leitura e na escrita. Conforme Perini (2010), essa visão é equivocada, porque estudar gramática não desenvolve – não ao menos de modo automático, nos parece – nem a leitura nem o domínio do padrão escrito da língua. O que o estudo gramatical oferece, segundo o autor, é uma visão sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Concordamos com isso – se o estudo gramatical é feito de modo isolado, sem haver integração alguma com atividades textuais significativas.

Contudo, a escola ainda prioriza o estudo gramatical e, para isso, utiliza o texto como justificativa para ensinar gramática, com atividades desconexas, a partir de frases soltas, que nem sequer, muitas vezes, têm relação com a temática do texto. A interpretação textual se baseia em questões que não priorizam o que é dito no texto, assim como o trabalho com o gênero textual pertinente frequentemente é deixado de lado.

O resultado dessa prática já foi diagnosticado há muito tempo: o aluno não se torna um sujeito de sua leitura, responde às questões e atividades mecanicamente, sem envolvimento, sejam elas gramaticais ou interpretativas, não questiona o que lê, por que lê o que lê, não se interessa por discutir características estruturais dos gêneros trabalhados. Pior, nem pela gramática, que acaba tomando o centro do palco, o aluno se interessa: não domina os termos da descrição tradicional, não

sabe aplicá-los à sua própria produção; muito menos, reflete sobre a função dos elementos gramaticais no texto ou pensa sobre por que determinados recursos linguísticos foram escolhidos e não outros, por que certos recursos constantemente presentes em certos gêneros e não noutros, etc. O aluno não apenas não é agente de sua leitura ou de sua produção escrita; ele não é agente na reflexão sobre a gramática, cujos conteúdos a escola tem tanto apreço em (tentar) ensinar.

Gostaríamos de frisar que, em nenhum momento, cogitamos a ideia de não mais trabalhar a gramática na escola. Ao contrário, acreditamos que o aluno tem que ter conhecimento da gramática, que é um conjunto de instrumentos de descrição da língua, que permite sistematizar muitas das regras para o uso da língua e que, por isso, é um instrumento importante para que o aluno tenha acesso à norma padrão do idioma e à sua variedade falada culta. O que questionamos é a forma como a gramática é ensinada na escola.

São vários os problemas associados às práticas atuais – apesar de todo esforço para que o panorama mude. Por exemplo, um deles diz respeito à concepção de escrita que ainda é encontrada em muitas escolas: ainda é uma mera atividade avaliativa em que o professor lê a redação do aluno e lhe atribui um conceito; ainda é vista como “redação”, e não como produção de texto em que o aluno é sujeito de sua escrita ao escrever e reescrever seu texto, refletindo sobre ele.

Um reflexo menos óbvio – mas sinal de que o ensino ainda não conseguiu estabelecer metas precisas e etapas claras para atingi-las: tudo que é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é revisto repetidamente no Ensino Médio, sem que o aluno perceba qualquer desenvolvimento progressivo de conteúdos, aprofundamento de questões e de desafios; isso torna o ensino da língua portuguesa, muitas vezes, chato e desinteressante.

Sabemos da precariedade da escola pública, em que muitas vezes o único recurso disponível para o professor é o livro didático. Infelizmente, entretanto, o livro didático em geral contribui para perpetuar os problemas mencionados. Suas unidades separam interpretação de texto, gramática, redação e ainda literatura – como se a literatura não fizesse parte do estudo da língua, e como se escrever um texto – uma redação – não exigisse interpretação do tema solicitado. Os conteúdos dos diferentes volumes de uma coleção tendem a repetir, exaustivamente, conteúdos e tipos de atividades, sem organização progressiva, sem aprofundamento, sem buscar ampliar o conjunto de fenômenos da língua que se descreve e se discute, etc.

O tipo de ensino de língua que aqui criticamos, seus instrumentos pedagógicos, perderam sentido para o aluno atual, pois ele não vê nem aplicabilidade em sua vida diária daquilo que é aprendido na escola, nem algum desafio intelectual que o estimule a pensar. Isso resulta na

indiferença desse aluno pelo estudo da própria língua. Estamos diante de um aluno que não aceita mais o argumento de que a gramática é importante para saber ler e escrever bem, porque quando lê ou escreve, não utiliza a maior parte do que estuda na aula de língua portuguesa. O aluno percebe e sabe da importância de se estudar a própria língua, mas não consegue ver como esse seu anseio é atendido pelas práticas escolares. Como não há relação profunda entre estudo de gramática e práticas textuais (de leitura, de trabalho de manipulação do texto, de trabalho de reescrita de texto, etc.), o aluno não vê como gramática pode ter a ver com saber ler, ou escrever bem.

Propomos – como muitos tem tentado propor – o abandono da visão fragmentada do ensino de língua portuguesa, em que aula de texto é uma coisa, aula de gramática é outra coisa, aula de literatura é ainda outra, etc. Sim, terão diferentes ênfases, mas não serão absolutamente estanques, separadas. Para colocar essa ideia geral em prática, propomos a seguir o que pode ser concebido como uma “unidade de ensino” de língua portuguesa – ou o esboço de um capítulo de livro didático – com certas características. Para começar, toda a unidade tem como base um único texto, literário, e a partir dele a unidade desenvolve várias atividades de reflexão sobre a linguagem e de prática de usos. Buscamos apresentar, a partir do texto, questões integradas de leitura, interpretação, estrutura do texto, aspectos funcionais relativos à noção de sujeito e sua classificação, e ainda uma atividade de reescrita de um texto narrativo que parte do texto original – que, ao fim da unidade, terá sido explorado profundamente e será tão familiar ao aluno que a produção textual, nos parece, será encarada como uma prática criativa muito natural.

Optamos por um fragmento de um romance, de Erico Verissimo, por duas razões: de um lado, acreditamos que compete à escola promover o contato do aluno com textos de autores renomados e com a finalidade de aproximar o ensino de literatura com o ensino de língua; de outro, como todo bom texto de literatura, trata-se de um texto que explora muitos dos recursos linguísticos – em particular, vários daqueles que gostaríamos de utilizar para as atividades de reflexão e prática gramatical vinculada ao texto.

Nossa unidade inicia com questões de interpretação de texto a partir do que o próprio texto diz, questões relacionadas à sua estrutura textual, a aspectos de sua forma que auxiliam na produção de sentidos do texto. De fato, acreditamos que a unidade que apresentamos abaixo seria mais adequadamente desenvolvida se precedida de um trabalho relativamente profundo com aspectos do texto narrativo.

A partir de uma aula inicial dedicada à leitura e à interpretação do texto, passamos a desenvolver as atividades de reflexão gramatical. Embora adotando o objetivo de apresentar as noções associadas à descrição tradicional, priorizamos como objetivo último levar esta apresentação

até o ponto em que o aluno possa perceber sua importância para a organização do texto. Isto é, propomos atividades que desenvolvem as noções de “sujeito” e da classificação dos sujeitos. Primeiramente, apresentamos os critérios sintático, semântico e morfológico para a identificação do sujeito, para depois tratar dos tipos de sujeito. Após, propomos atividades em que o aluno exercita a identificação de sujeitos no texto a partir dos critérios apresentados; as atividades também buscam fazer com que ele reflita sobre o uso dos diferentes tipos de sujeito no texto, a fim de perceber que a escolha de determinado tipo de sujeito está relacionada a uma função textual, está relacionada com a organização temática do texto. Ou seja, queremos tentar mostrar ao aluno que a classificação dos sujeitos não foi criada para classificar os sujeitos! Ela não é um fim em si, é um modo de entender que diferentes tipos de expressão exercem diferentes funções textuais.

Encerramos o presente trabalho, então, apresentando a seguir nossa proposta de unidade de ensino, ou de esboço de capítulo para um livro didático.

3 Uma proposta diferente de trabalho

Apresentaremos agora nossa proposta de ensino de língua baseada em uma visão integradora entre conteúdos gramaticais (tradicionais) e texto. Para tanto, evitaremos o uso de frases descontextualizadas e exercícios que priorizem apenas identificar e classificar o sujeito. Por isso, procuramos enfatizar o trabalho com noções gramaticais no interior do texto, bem como sua contribuição funcional. Nossa proposta se estrutura da seguinte forma: primeiramente, trabalharemos com um texto literário, explorando questões interpretativas e estruturais de um texto narrativo; em segundo lugar, revisaremos a noção de sujeito e classificação de sujeito, seguida de exercícios de reflexão; após, expomos as funções textuais típicas dos sujeitos definidos/indefinidos, com atividades de reflexão; e, por último, encerramos a unidade com uma produção textual, respeitando o tipo de texto estudado – narrativo – e procurando aplicar os elementos narrativos estudados, bem como a funcionalidade do sujeito.

I - Atividades de início da unidade: leitura, compreensão e interpretação de texto

Atividade de leitura:

Leia cuidadosamente este fragmento do romance *O tempo e o vento*, do escritor gaúcho Erico Verissimo. Se tiver dúvidas sobre o significado de alguma palavra, consulte-a no dicionário; se tiver dificuldade para compreender algum trecho do texto, pergunte ao professor.

01. Havia naquele cemitério uma sepultura em torno da qual a imaginação popular tecera lendas.
02. Ficava ao lado da capela, perto dos grandes jazigos, e consistia numa lápide cinzenta, com a
03. inscrição já meio apagada por baixo duma cruz em alto-relevo. Seus devotos acreditavam que a
04. alma cujo corpo ali jazia tinha o dom de obrar milagres como os de Santo Antônio. Floriano leu
05. a inscrição: Antônia Weber – Toni – 1895-1915. Talvez ali estivesse o ponto de partida de seu
06. próximo romance...
07. Um jovem novelista visita o cemitério de sua terra e fica particularmente interessado numa
08. sepultura singela a que a superstição popular atribui poderes milagrosos. Vem-lhe então o
09. desejo de, através da magia da ficção, trazer de volta à vida aquela morta obscura. Sai à procura
10. de habitantes mais antigos e a eles pergunta: "Quem foi Antônia Weber?" Alguns nada sabem.
11. Outros contam o pouco de que se lembram. Um teuto-brasileiro sessentão (Floriano já
12. começava a visualizar as personagens, a inventar a intriga), ao ouvir o nome da defunta, fica
13. perturbado e fecha-se num mutismo ressentido. "Aqui há drama", diz o escritor para si próprio.
14. E conclui: "Este homem talvez tenha amado Antônia Weber...". Ao cabo de várias tentativas,
15. arrancar dele uma história fragmentada, cheia de reticências que, entretanto, o novelista vai
16. preenchendo com trechos de depoimentos de terceiros. Por fim, de posse de várias peças do
17. quebra-cabeça, põe-se a armá-lo e o resultado é o romance duma tal Antônia Weber, natural de
18. Hannover e que emigrou com os pais para o Brasil e estabeleceu-se em Santa Fé, onde...
19. Mas qual! – exclamou Floriano, parando à sombra dum plátano e passando o lenço pela testa
20. úmida. Ia cair de novo nos alçapões que seu temperamento lhe armava. Os críticos não negavam
21. mérito a seus romances, mas afirmavam que em suas histórias faltava o cheiro do suor humano
22. e da terra: achavam que, quanto à forma, eram tecnicamente bem escritas; quanto ao conteúdo,
23. porém, tendiam mais para o artifício que para a arte, fugindo sempre ao drama essencial. Pouco
24. lhe importaria o que outros pensassem se ele próprio não estivesse de acordo com essas
25. restrições. Chegara à conclusão de que, embora a perícia não devesse ser menosprezada, para
26. fazer bom vinho era necessário antes de mais nada ter uvas, e uvas de boa qualidade. No caso do
27. romance a uva era o tema – o tema legítimo, isto é, algo que o autor pelo menos tivesse *sentido*,
28. se não propriamente *vivido*.

Adaptado de: VERISSIMO, Erico. O tempo e o vento: o retrato. v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 331-333.

Atividade de compreensão e interpretação do texto:

Depois de ter lido o texto, responda as questões abaixo. Lembre-se que o romance é um tipo de texto que pertence ao gênero narrativo. Os elementos da narrativa são narrador, história, intriga, tempo, espaço e personagens.

1. Que tipo de narrador conta a história? Como você chegou a esta conclusão? Exemplifique com elementos do texto.
2. Que importância tem a descrição do túmulo, no primeiro parágrafo, para o entendimento do enredo do texto?

3. Sabendo que *história* é a sequência dos fatos narrados e *intriga*, a forma como esses fatos são apresentados na narrativa, explique a frase “Floriano já começava a visualizar as personagens, a inventar a intriga”, nas linhas 11 e 12.
4. Caracterize psicologicamente o personagem Floriano.
5. Quem é Antônia Weber e qual sua importância na narrativa?
6. O texto é “metalinguístico”, ou seja, apresenta a composição de um livro, a história dentro da história. A partir disso, identifique:
 - a) A história narrada como um todo e seus personagens;
 - b) A história criada por Floriano e seus respectivos personagens.
 - c) O tempo cronológico e psicológico.
7. Explique o uso das reticências nas linhas 06, 14 e 18.
8. Por que Floriano, empolgado com a possibilidade da criação de um romance, faz uma pausa para não “cair de novo nos alcapões que seu temperamento lhe armava” (linha 20).
9. Qual era a opinião dos críticos sobre a obra de Floriano? Ele se preocupava ou não com essa opinião? Justifique.
10. Por que as palavras *sentido*, linha 27, e *vivido*, linha 28, estão grafadas em itálico?
11. Em sua opinião, Floriano *sentiu* a história de Antônia Weber para escrevê-la? Justifique.

II - Atividade de introdução da reflexão sobre os conteúdos gramaticais da unidade: revisão/exposição sucinta das principais noções gramaticais, seguida de exercícios:

II - a) Revisão/exposição da noção de “sujeito”

Sabemos que ORAÇÃO é uma frase com VERBO. E que os termos essenciais da oração são SUJEITO e PREDICADO.

O SUJEITO de uma oração pode ser identificado a partir de três critérios:

1. CRITÉRIO SINTÁTICO: de acordo com a posição da expressão nominal na oração. A expressão nominal é aquela que denota ser/coisa e tem como núcleo o substantivo. A oração está na ORDEM DIRETA, sua ordem “normal”, quando apresenta SUJEITO, VERBO e COMPLEMENTO. Nesse caso, o sujeito é a expressão nominal que está no início da oração, antes do verbo.

Exemplo:

Floriano leu a inscrição (na lápide).

É preciso lembrar que há também a ORDEM INDIRETA, em que se altera a ordem “normal” da frase, podendo o sujeito estar em alguma posição que não a inicial, que pode ser ocupada por outra expressão com a finalidade de ser enfatizada. Outra razão para o sujeito vir depois do verbo é quando introduz um elemento novo, que será desenvolvido a seguir.

Exemplo:

Talvez ali estivesse o ponto de partida de seu próximo romance...

Aqui o sujeito aparece no final da oração, introduzindo o elemento “início do próximo romance de Floriano” que terá continuidade no próximo parágrafo. O texto deixa de falar sobre a sepultura, passando a como iniciaria a história no romance, em que um jovem novelista busca descobrir o que há por trás da sepultura.

2. CRITÉRIO MORFOLÓGICO: o sujeito é o termo da oração que faz o verbo flexionar, isto é, que exige concordância verbal.

Exemplos:

Floriano leu a inscrição (na lápide).

O rapazes leram a inscrição (na lápide).

3. CRITÉRIO SEMÂNTICO: frequentemente o sujeito é o “assunto” da frase ou do trecho em que a frase aparece. É o ser ou a coisa de que se fala. E o PREDICADO é aquilo que se fala sobre o sujeito.

Exemplo:

A sepultura ficava ao lado da capela, perto dos grandes jazigos, e consistia numa lápide cinzenta, com a inscrição já meio apagada...

II. b) Exercícios de fixação e reflexão

1. Identifique o sujeito associado aos verbos sublinhados no parágrafo abaixo.

Um jovem novelista visita o cemitério de sua terra e fica particularmente interessado numa sepultura singela a que a superstição popular atribui poderes milagrosos. Vem-lhe então o desejo de, através da magia da ficção, trazer de volta à vida aquela morta obscura. Sai à procura de habitantes mais antigos e a eles pergunta: "Quem foi Antônia Weber?" Alguns nada sabem. Outros contam o pouco de que se lembram. Um teuto-brasileiro sessentão (Floriano já começava a visualizar as personagens, a inventar a intriga), ao ouvir o nome da defunta, fica perturbado e fecha-se num mutismo ressentido. "Aqui há drama", diz o escritor para si próprio. E conclui: "Este homem talvez tenha amado Antônia Weber...". Ao cabo de várias tentativas, arrancar dele uma história fragmentada, cheia de reticências que, entretanto, o novelista vai preenchendo com trechos de depoimentos de terceiros. Por fim, de posse de várias peças do quebra-cabeça, põe-se a armá-lo e o resultado é o romance duma tal Antônia Weber, natural de Hannover e que emigrou com os pais para o Brasil e estabeleceu-se em Santa Fé, onde...

2. Observe as orações abaixo adaptadas do texto. Identifique o sujeito de cada uma e justifique sua escolha.

- a) Vem-lhe então o desejo de trazer de volta à vida aquela morta obscura.
- b) Diz o escritor para si próprio.
- c) Em suas histórias faltava o cheiro do suor humano.

3. Leia o trecho abaixo que trata basicamente da opinião dos críticos sobre os romances de Floriano e responda as questões.

Os críticos não negavam mérito a seus romances, mas afirmavam que em suas histórias faltava o cheiro do suor humano e da terra: achavam que, quanto à forma, eram tecnicamente bem escritas; quanto ao conteúdo, porém, tendiam mais para o artifício que para a arte, fugindo sempre ao drama essencial.

- a) Quais são os seres ou coisas que são o assunto principal do trecho?
- b) Reescreva o trecho, substituindo a expressão nominal *os críticos* por *a crítica*, fazendo as modificações necessárias de acordo com a norma padrão.
- c) Agora, no trecho acima e naquele reescrito por você, identifique os verbos em que *os críticos* e *a crítica* são sujeitos.

III - Atividade de desenvolvimento da reflexão sobre os conteúdos gramaticais da unidade: revisão/exposição sucinta da classificação dos sujeitos, seguida de exercícios:

III - a) Revisão/exposição da classificação dos sujeitos

Há diferentes tipos de sujeito.

1. SUJEITO SIMPLES é aquele em que a expressão nominal possui apenas um núcleo.

Exemplo:

Um jovem novelista visita o cemitério de sua terra.

SUJEITO SIMPLES: um jovem novelista

NÚCLEO DO SUJEITO SIMPLES: novelista (substantivo)

PREDICADO: visita o cemitério de sua terra

IMPORTANTE: O núcleo do sujeito simples pode ser um substantivo, como no exemplo acima, mas também um pronome. Nesse caso, trata-se de um *pronome substantivo*.

Exemplo:

*Pouco importa o que os outros pensam se **ele próprio** não está de acordo.*

Outros pensam ... (sujeito simples: núcleo **outros**, pronome indefinido)

Ele próprio não está ... (sujeito simples: núcleo **ele**, pronome pessoal reto)

2. SUJEITO COMPOSTO: é aquele em que a expressão nominal possui mais de um núcleo.

Exemplo:

Um teuto-brasileiro sessentão e outros moradores deram informações sobre a defunta.

SUJEITO COMPOSTO: um teuto-brasileiro sessentão e outros moradores

NÚCLEO DO SUJEITO COMPOSTO: teuto-brasileiro, moradores

PREDICADO: deram informações sobre a defunta

3. SUJEITO OCULTO: quando o sujeito não é expresso; normalmente, corresponde a uma expressão nominal, que está sendo retomada no contexto; por isso onde há sujeito oculto poderia haver um pronome.

Exemplo:

Um jovem novelista visita o cemitério de sua terra e **(o jovem novelista)** fica particularmente interessado numa sepultura singela.

Um jovem novelista visita o cemitério de sua terra; **ele** fica particularmente interessado numa sepultura singela.

4. SUJEITO INDETERMINADO: não há como identificar de quem se fala, isto é, não há uma expressão nominal definida correspondente; antes, significa “alguém” ou “as pessoas em geral”.

Exemplo:

Falaram sobre Antônia Weber.

Quem falou? Alguém (que não se conhece)

SUJEITO INDETERMINADO.

PREDICADO: falaram sobre Antônia Weber

IMPORTANTE: São duas as expressões de indeterminação do sujeito: o verbo na 3ª pessoa do plural, como no exemplo acima; ou o pronome *se* acompanhando o verbo na 3ª pessoa do singular.

Exemplo:

Falou-se sobre Antônia Weber.

Quem falou? Alguém (que não se conhece)

SUJEITO INDETERMINADO.

PREDICADO: falou-se sobre Antônia Weber

IMPORTANTE: Sujeitos simples com pronome indefinidos também são, *semanticamente*, “indeterminados” no sentido de que não se pode dizer de quem se está falando. Mas há uma diferença *sintática*: com pronomes indefinidos, há um núcleo na função de sujeito, com os “sujeitos indeterminados propriamente ditos”, não há.

Exemplos:

Alguém falou de Antônia Weber. (Sujeito simples: núcleo *alguém*)

Muitos falaram de Antônia Weber. (Sujeito simples: núcleo *muitos*)

Falaram de Antônia Weber. (Sujeito indeterminado: sem núcleo)

Falou-se de Antônia Weber. (Sujeito indeterminado: sem núcleo)

5. ORAÇÃO SEM SUJEITO: é composta por verbos impessoais, ou seja, aqueles que indicam fenômenos da natureza, pelo verbo *fazer*, indicando tempo, e verbo *haver*, no sentido de existir.

Exemplos:

Chovia naquele momento.

Fazia tempo que ele não visitava a sua cidade.

Havia naquele cemitério uma sepultura singular.

III - b) Exercícios de fixação e reflexão

1. No trecho abaixo, adaptado do terceiro parágrafo, o sujeito oculto dos verbos sublinhados está se referindo a que expressão nominal?

Mas qual! – exclamou Floriano, parando à sombra dum plátano e passando o lenço pela testa úmida. Ia cair de novo nos alçapões que seu temperamento lhe armava. Os críticos não negavam mérito a seus romances, mas afirmavam que em suas histórias faltava o cheiro do suor humano e da terra: achavam que, quanto à forma, eram tecnicamente bem

escritas; quanto ao conteúdo, porém, tendiam mais para o artifício que para a arte, fugindo sempre ao drama essencial. Pouco se importaria com o que outros pensassem se ele próprio não estivesse de acordo com essas restrições. Chegara à conclusão de que, embora a perícia não devesse ser menosprezada, para fazer bom vinho era necessário antes de mais nada ter uvas, e uvas de boa qualidade.

2. Identifique o sujeito dos verbos sublinhados, no trecho abaixo, adaptado do segundo parágrafo. Depois, classifique os sujeitos identificados e justifique sua classificação.

Um jovem novelista visita o cemitério de sua terra e fica particularmente interessado numa sepultura singela, a que os supersticiosos e os mais velhos atribuem poderes milagrosos. Na cidade, dizem que ali foi enterrada uma mulher linda, que poucos conheceram. O jovem novelista tem então um desejo: trazer de volta à vida, através da magia da ficção, aquela morta obscura e sua história. Sai à procura de habitantes mais antigos e a eles pergunta: "Quem foi Antônia Weber?" Alguns nada sabem. Outros contam o pouco de que se lembram.

IV - Atividade de desenvolvimento da reflexão sobre os conteúdos gramaticais da unidade: exposição das funções textuais típicas dos sujeitos definidos/indefinidos, seguida de exercícios

IV - a) Exposição das funções textuais das expressões definidas/indefinidas

1. Expressões nominais definidas *versus* indefinidas

As *expressões nominais definidas* são aquelas que se referem a alguém ou algo que o leitor conhece. Já as *expressões nominais indefinidas* se referem a alguém ou algo que o leitor ainda não conhece.

Exemplo:

Havia naquele cemitério uma sepultura em torno da qual a imaginação popular tecera lendas. A sepultura ficava ao lado da capela, perto dos grandes jazigos, e tinha uma lápide cinzenta, com a inscrição já meio apagada por baixo duma cruz em alto-relevo. Seus devotos acreditavam que a alma cujo corpo ali jazia tinha o dom de obrar milagres como os de Santo Antônio.

2. Qual a função das EXPRESSÕES INDEFINIDAS no texto?

Introduzir seres/coisas de que não se falou ainda, como *uma sepultura*, *uma lápide cinzenta*, *uma cruz*, como no trecho acima.

3. Qual a função das EXPRESSÕES DEFINIDAS no texto?

a) Falar de seres/coisas que o leitor já conhece ou sabe existir, como, por exemplo, *Santo Antônio*;

b) "Retomar" seres/coisas que já foram mencionadas no texto e, por isso, se tornaram conhecidas do leitor, como *a sepultura*, por exemplo, que "retoma" *uma sepultura*.

IMPORTANTE:

a) *aquele cemitério* pressupõe que já se falou do cemitério no texto, já *a imaginação popular* não, mas é coisa que o leitor já sabe que existe.

b) Pronomes pessoais e sujeitos ocultos retomam seres ou coisas de que já se falou; por isso, normalmente são “definidos”. No trecho, por exemplo, o sujeito oculto do verbo *tinha* e o pronome pessoal *seus* retomam *a sepultura*.

Observe no exemplo:

Havia naquele cemitério uma sepultura em torno da qual a imaginação popular tecera lendas. A sepultura ficava ao lado da capela, perto dos grandes jazigos, e ___ tinha uma lápide cinzenta, com a inscrição já meio apagada por baixo duma cruz em alto-relevo. Seus devotos acreditavam que a alma cujo corpo ali jazia tinha o dom de obrar milagres como os de Santo Antônio.

4. Portanto, quanto à forma:

(a) EXPRESSÕES DEFINIDAS: nomes próprios (*Santo Antônio*), substantivos acompanhados de artigo definido (*a sepultura*), pronome demonstrativo ou possessivo (*aquele cemitério, seus devotos*); pronomes pessoais (*seus, eles*, etc.), sujeitos ocultos.

(b) EXPRESSÕES INDEFINIDAS: substantivos acompanhados de artigo indefinido (*uma sepultura*) ou de pronome indefinido (*alguma pessoa, poucas pessoas*, etc.), ou pronome indefinido substantivo (*alguém, muitos*, etc.).

IV - b) Exercícios de fixação e reflexão

1. No trecho abaixo, adaptado do terceiro parágrafo do texto, identifique as expressões nominais definidas e as indefinidas.

Mas qual! – exclamou Floriano, parando à sombra dum plátano e passando o lenço pela testa úmida. Ia cair de novo nos alçapões que seu temperamento lhe armava. Os críticos não negavam que havia algum mérito em seus romances, mas afirmavam que em suas histórias faltava o cheiro do suor humano e da terra. Pouco se importaria com o que outros pensassem se ele próprio não estivesse de acordo com essas restrições.

2. Agora, reflita por que as expressões definidas que você encontrou são “conhecidas do leitor”: (a) por que se referem a seres ou coisas já mencionados no texto antes? (b) ou por que o leitor “pode inferir que existem” a partir do que se diz no texto?

IV - c) Exposição: sujeitos definidos e indefinidos

1. Sujeitos definidos, normalmente, retomam um ser/coisa já mencionado. Se esse ser/coisa está sendo retomado muitas vezes, é porque é um referente importante do texto.

2. Normalmente, a retomada de um ser/coisa importante é por meio do sujeito oculto; mas a presença de outros seres/coisas importantes pode exigir o uso de outra expressão definida.

3. Sujeitos indefinidos podem introduzir referentes importantes ou não. Os importantes são os que são retomados muitas vezes, já os não importantes não são muito retomados.

4. Sujeitos indeterminados são sujeitos indefinidos não importantes.

IV - d) Exercício de aplicação e reflexão

1. Com base no que foi exposto, discuta os sujeitos assinalados no trecho abaixo, adaptado do segundo parágrafo do texto:

Um jovem novelista visita o cemitério de sua terra e ___ fica particularmente interessado numa sepultura singela, a que os supersticiosos e os mais velhos atribuem poderes milagrosos. Na cidade, ___ dizem que ali foi enterrada uma mulher linda, que poucos conheceram. O jovem novelista tem então um desejo: trazer de volta à vida, através da magia da ficção, aquela morta obscura e sua história. ___ Sai à procura de habitantes mais antigos e ___ a eles pergunta: "Quem foi Antônia Weber?" Alguns nada sabem. Outros contam o pouco de que se lembram. Um teuto-brasileiro sessentão, ao ouvir o nome da defunta, fica perturbado e ___ fecha-se num mutismo ressentido. "Aqui há drama", diz o escritor para si próprio. E ___ conclui: "Este homem talvez tenha amado Antônia Weber...". Ao cabo de várias tentativas, ___ arranca dele uma história fragmentada, cheia de reticências.

V. Atividade final de reflexão do texto e prática de conhecimentos gramaticais desenvolvidos.

Produção textual:

O texto não deixa claro para o leitor a história de Antônia Weber. Das linhas 16 a 18, o narrador dá início ao resumo do romance que seria escrito por Floriano. Agora, é a sua vez de “trazer de volta à vida aquela morta obscura” (linha 09), “através da magia da ficção” (linha 09). Dê continuidade a esse resumo, a partir do que você lembrou sobre os elementos da narrativa e do que aprendeu sobre a funcionalidade do sujeito.

“... o resultado é o romance duma tal Antônia Weber, natural de Hannover e que emigrou com os pais para o Brasil e estabeleceu-se em Santa Fé, onde...” (1.17 e 18).

Considerações finais

Infelizmente o livro didático, muitas vezes, o único recurso disponível em muitas escolas, ainda traz uma visão tradicional de ensino de língua em que o estudo da gramática está dissociado do texto. Isso faz com que o aluno não atribua significado àquilo que é aprendido na escola, já que não vê aplicabilidade em sua vida diária.

Em vista disso, nossa proposta de ensino propôs resgatar a curiosidade do aluno pelo estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio através de uma perspectiva integrada em que os conteúdos gramaticais – tradicionais – no caso, sujeito e classificação do sujeito – são trabalhados no contexto de um texto. Ainda, não apenas com o objetivo de identificar e classificar o sujeito mas também de explorar a contribuição funcional desse estudo gramatical para o texto.

Acreditamos que assim mudando essa concepção de ensino de língua, o livro didático se torna um instrumento mais útil na sala de aula ao permitir que o aluno reflita sobre a própria língua, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais interessantes.

Referências

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAMOS, Rogério de Araújo (editor responsável). *Ser protagonista: língua portuguesa, 3º ano: ensino médio*. 2.ed. São Paulo: edições SM, 2013.

VERÍSSIMO, Erico. *O tempo e o vento: o retrato*. v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 331-333.