

Rafael Costa Pires

**Noção de sujeito:  
tradição, ensino e contemporaneidade**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2017

Rafael Costa Pires

# **Noção de sujeito: tradição, ensino e contemporaneidade**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Lorenzo Vitral

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2017

*À Suzy e à Mariana, mulheres da minha vida e constante inspiração.*

*Minha gratidão ao Prof. Dr. Lorenzo Vitral, pela orientação dedicada e pelos preciosos ensinamentos, e ao meu amigo Leonardo Mordente, pela impecável revisão.*

*Para quem gosta de certezas e seguranças, tenho más notícias: a gramática não está pronta. Para quem gosta de desafios, tenho boas notícias: a gramática não está pronta. Um mundo de questões e problemas continua sem solução, à espera de novas ideias, novas teorias, novas análises, novas cabeças.*

Mário A. Perini (1997)

## **RESUMO**

Este trabalho se propôs a analisar e verificar como um dos mais importantes conceitos gramaticais, o de sujeito, é abordado em gramáticas tradicionais, nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa nas escolas e em livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Adicionalmente, foram explicitados novos fenômenos da língua portuguesa em relação ao sujeito, o que revela a necessidade de um ensino de idioma que, ao considerar o passado, se atenta também para o presente e avança para o futuro, tornando-se, assim, mais eficiente e produtivo para todos os atores do processo educacional.

**Palavras-chave:** Sujeito. Tradição. Contemporaneidade.

## **ABSTRACT**

This work aimed to analyze and investigate how one of the most important grammar points, namely the subject, is treated in traditional grammars, in the official documents guiding the teaching of the Portuguese language in schools and in the schoolbooks recommended by the National Program of Schoolbooks (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD). Moreover, new phenomena of the Portuguese language were identified, revealing the need for teaching the language in a way that, while taking the past into account, also looks at the present and advances into the future, thus becoming more efficient and productive for all those involved in the educational process.

**Keywords:** Subject. Tradition. Contemporaneity.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 O QUE AS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS DIZEM SOBRE O SUJEITO</b> .....	11
2.1 Cegalla (1998).....	11
2.2 Bechara (2006).....	14
2.3 Cunha e Cintra (2007).....	16
2.4 Rocha Lima (2011) e Sacconi (1994).....	17
2.5 Conclusão .....	17
<b>3 O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DIZEM (OU NÃO DIZEM) SOBRE O SUJEITO</b> .....	20
<b>4 A NOÇÃO DE SUJEITO NOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	23
4.1 <i>Português: linguagens</i> (William Cereja e Thereza Cochar) .....	23
4.2 <i>Novas palavras</i> (Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio).....	27
4.3 <i>Diálogo</i> (Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho) e <i>De olho no futuro</i> (Cassia Leslie Garcia, Marcia Paganini Cavequia e Maria Aparecida Almeida).....	30
4.4 Conclusão .....	33
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	34
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	36



## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de gramática nas salas de aula do Brasil se tornou um conflito. Apesar dos avanços pedagógicos que houve, essa condição encontra suas razões, em grande parte, na ausência de uma reflexão linguística ainda mais produtiva, que leve o aluno a pensar sobre o idioma que fala, e na mera reprodução de normas e regras, que, impostas, apenas reforçam o uso da língua como instrumento de dominação e distanciamento nas instituições escolares. O aluno, então, diante dessa realidade, enxerga a sua língua materna como uma língua estrangeira, sem conexão com o seu cotidiano. O resultado é um público cada vez mais desinteressado e alheio aos fenômenos linguísticos que o circundam. Sobre isso, Castilho (2010, p. 99) diz que “as dificuldades econômicas do país explicam a evasão escolar tanto quanto o perfil do magistério público, ainda agarrado a um ensino estritamente gramatical”. Apesar disso, é importante destacar que a gramática é uma ferramenta muito importante para o aprendizado de língua materna. Perini (2014, p. 50) diz que “a gramática é, naturalmente, uma parte da linguística, e como tal, não depende de justificativas na área prática: se queremos conhecer melhor o fenômeno da linguagem, assim como o funcionamento das línguas naturais, temos que estudar a gramática, e pronto”. Todavia, se esse ensino gramatical não provocar uma reflexão científica, aberta a questionamentos, dúvidas e formulação de hipóteses, ele se mostrará nulo ou pouco eficiente em seus efeitos. Sobre isso, Perini (2014, p. 48-49, grifo do autor) nos diz que

[...] a gramática merece lugar no currículo como uma disciplina científica, ao lado da biologia, da geografia e da química. Por conseguinte, o ensino de gramática deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico – exatamente o que o ensino tradicional *não* faz.

Diante disso, este trabalho se propôs a analisar e verificar como um dos mais importantes conceitos gramaticais, o de sujeito, é abordado nas gramáticas tradicionais (GTs), nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa nas escolas e em livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Adicionalmente, foram explicitados eventuais novos fenômenos da sintaxe do português do Brasil (PB) que parecem apontar para uma rediscussão da fenomenologia acerca do sujeito. Este estudo se mostra relevante porque, além de propor uma reflexão linguística sobre uma noção gramatical essencial – a de sujeito – e contribuir com trabalhos já desenvolvidos sobre o tema, desperta o

professor de língua portuguesa para o “ensino científico”, fornecendo a ele elementos para tornar a sua aula mais produtiva e atraente.

Para cumprir os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em quatro seções. Na primeira, foi avaliado o conceito de sujeito presente nas seguintes gramáticas normativas: *Novíssima gramática da língua portuguesa* (CEGALLA, 1998), *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2006), *A nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2007), *Gramática normativa da língua portuguesa* (ROCHA LIMA, 2011) e *Nossa gramática* (SACCONI, 1994). Na segunda seção, foi avaliado o que os documentos oficiais – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN e PCN+) (BRASIL. Ministério da Educação, 1997; 2000; [2002]) e *Conteúdos Básicos Comuns* (CBC) *dos ensinos fundamental e médio* (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação, 2006) – dizem sobre o sujeito. Na terceira seção, foi avaliado como os livros didáticos *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, *Diálogo*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, e *De olho no futuro*, de Cassia Leslie Garcia, Marcia Paganini Cavequia e Maria Aparecida Almeida, abordam a noção de sujeito e será verificado se esses materiais pedagógicos estão em consonância com as orientações dos documentos oficiais citados anteriormente. Na quarta seção, foram explicitados fenômenos do PB que trazem novas reflexões a respeito da definição da função de sujeito.

## 2 O QUE AS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS DIZEM SOBRE O SUJEITO

Antes de se iniciar uma reflexão sobre a noção de sujeito nas gramáticas tradicionais selecionadas para esta pesquisa, é importante destacar que os conceitos gramaticais nessas obras são definidos e estruturados por grandes estudiosos da língua e são a fotografia de uma época. Não se pretende aqui, de maneira nenhuma, menosprezar os compêndios prescritivistas e desconsiderar as suas contribuições para o ensino de língua materna. Como bem acentuou Bechara (2014, p. 20), “[...] a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva”. Assim, é importante salientar que, mesmo estando as definições de sujeito apresentadas nas gramáticas tradicionais permeadas de dificuldades teóricas e empíricas, a abordagem dessas definições e a reflexão linguística que se extrai delas contribuem, de maneira muito profícua, para fazer do estudo de gramática um estudo científico.

### 2.1 Cegalla (1998)

Para o gramático Cegalla, o sujeito “é o ser do qual se diz alguma coisa”. Para ele, o sujeito e o predicado são os dois termos essenciais da oração (CEGALLA, 1998, p. 295). Ao propor essa definição de sujeito na *Novíssima gramática da língua portuguesa*, o autor adota a concepção clássica – que associa o sujeito à noção de predicado –, enunciada por Platão. No diálogo *O sofista*, o filósofo explicita o entendimento adotado pelo gramático.

Estrangeiro – Uma é o gênero dos substantivos; a outra, o dos verbos.

Teeteto – Enumera-os.

Teeteto – Certo.

Estrangeiro – Sendo substantivos os sinais articulados que referimos ao que realiza a ação.

Teeteto – Perfeitamente.

Estrangeiro – Ora, vários substantivos enunciados um depois do outro não chegam a formar sentença, o mesmo acontecendo com verbos enumerados sem substantivos.

Teeteto – Não compreendi.

Estrangeiro – É que há pouco pensavas noutra coisa, quando concordaste comigo. O que eu queria dizer é que a simples sequência de verbos ou de substantivos não forma um discurso.

Teeteto – Como assim?

Estrangeiro – É o seguinte: Vai, corre, dorme, e mil outros verbos denotadores de ação, ainda que enumerasses todos, em série, não chegam a formar uma sentença.

Teeteto – Como o poderiam?

Estrangeiro – O mesmo passa quando se diz: leão, cervo, cavalo, e todos os mais nomes denotadores de agentes; com semelhante sequência, também, jamais se comporá um discurso. Tanto neste caso como naquele, os

vocábulos enunciados nem indicam ação nem inação, ou existência de um ser ou de um não-ser, até o momento de alguém juntar substantivos com verbos. Só então eles se completam, surgindo o discurso desde a primeira combinação, o que com acerto se poderia denominar a forma primitiva do discurso, a menor de conceber-se.

Teeteto – Que queres dizer com isso?

Estrangeiro – Quando se enuncia: o homem aprende, não dirás que se trata do discurso mais elementar e mais conciso?

Teeteto – Sem dúvida.

Estrangeiro – É que, a partir desse instante, ele enuncia algo de alguma coisa que é ou se torna ou foi ou será; não se limita a nomeá-la, porém conta que alguma coisa aconteceu, o que consegue pelo entrelaçamento de verbos com substantivos. Daí não dizermos simplesmente que essa pessoa nomeia, porém que discursa, sendo a essa conexão de palavras que damos o nome de discurso.

Esse trecho da obra de Platão evidencia que, para a lógica, só haveria uma proposição, unidade do pensamento ou da razão, se houvesse duas partes: um termo (sujeito/substantivo) e aquilo que se diz sobre o termo (predicado/verbo). Por qual razão? Porque essas duas partes da sentença poderiam apontar para a sua veracidade ou para a sua falsidade. Por isso, era tão importante para a lógica identificar o sujeito como o ser sobre o qual se diz alguma coisa, pois, somente com base nessa concepção, as sentenças poderiam ser provadas.

Cegalla (1998) e a maioria dos nossos gramáticos se apoiam nessa concepção clássica de sujeito para definir esse termo da oração como essencial. Entretanto, segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, essencial é aquilo “que é necessário, indispensável” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 826). O problema dessa definição é certa assimetria entre a lógica – já que a composição da proposição com sujeito e predicado foi proposta, como citamos, nessa área – e a linguagem ou a gramática – já que, como se sabe, são encontrados enunciados para os quais não parece ser possível admitir a ocorrência de um sujeito. Sobre essa assimetria entre lógica e gramática, Hauy (1983, p. 7) nos diz que

[o] estudo da definição nos manuais de lógica nos permite afirmar que a maioria das definições dos fatos gramaticais da sintaxe portuguesa é falsa, no sentido de que não só contrariam princípios fundamentais do conceito de definição como também certos princípios lógicos do pensamento, além de estabelecerem completa inadequação entre teoria e prática.

Como o sujeito pode ser considerado um termo essencial, fundamental, necessário, indispensável, se, ulteriormente, Cegalla (1998) abre espaço para abordar as orações sem sujeito? O termo “sujeito” é tão essencial que o gramático normativo apresenta, sem nenhuma ressalva, casos em que esse termo não faz falta, ou seja, é dispensável. As orações podem ser

constituídas sem ele, sem o termo que, para Cegalla (1998), é “fundamental”. Haüy (1983, p. 23) afirma que

[...] as definições de sujeito e predicado que convém à proposição, na lógica, não se aplicam a todas as classes de orações estabelecidas pela Gramática. Assim, considerando-se predicado o que se afirma do sujeito, como pode haver predicado em:

Quem gosta da verdade?  
 Não malbarateis o vosso tempo.  
 Macacos me mordam!

uma vez que essas orações não são declarativas, como as proposições da lógica? A primeira é interrogativa, a segunda, imperativa, e a outra, optativa.

Ainda para Haüy (1983, p. 24),

[...] a Gramática considera sujeito e predicado como termos essenciais da oração; reconhece-os, retoricamente, como termos essenciais e, portanto, de igual valor lógico, mas ao mesmo tempo e contraditoriamente, no caso do sujeito e predicado representados por orações (orações subordinadas substantivas subjetivas e predicativas), classifica um deles como principal e outro como subordinado.

Então, essa parece ser uma primeira grande discussão sobre a abordagem da noção de sujeito ensejada pela obra em análise. Outra está relacionada a essa definição semântica de sujeito oferecida pela gramática de Cegalla (1998). Essa definição semântica do sujeito encontra respaldo em orações como as apresentadas a seguir:

- (1) Maria é bonita.
- (2) O cachorro foi adotado ontem.

Nas sentenças (1) e (2), é dito algo sobre Maria (ela é bonita) e também é dito algo sobre o cachorro (ele foi adotado). Todavia, basta colher mais alguns exemplos de outras sentenças para que a definição de sujeito de Cegalla (1998) não se sustente.

- (3) Eu vos batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo.
- (4) Vocês estão proibidos de comer pão.

Nas sentenças (3) e (4), que são enunciados performativos da linguagem, segundo Austin (1990), não se diz absolutamente nada sobre os sujeitos “eu” e “você”. Essas sentenças não são proferidas para descrever os atos, mas para instaurá-los. Sobre isso, o autor diz que “[b]atizar um navio é dizer (nas circunstâncias apropriadas) as palavras “Batizo, etc.”. Quando digo, diante do juiz ou no altar, etc., “Aceito”, não estou relatando um casamento, estou me casando (AUSTIN, 1990, p. 25).

Logo, com base na definição de sujeito que Cegalla (1998) apresenta, as sentenças (3) e (4) não teriam sujeito, pois nada se diz sobre o “eu” e o “vocês”. Entretanto, “eu” e “vocês” são, categoricamente, os sujeitos das sentenças, o que mostra que o equívoco não está nos enunciados, mas na definição do gramático. Não há, na obra do autor, nenhuma abordagem de sujeito diferente da apresentada por ele, o que empobrece a reflexão linguística.

Apesar disso, o não tratamento de enunciados performativos pelos compêndios tradicionais é esperado, já que a base da teoria gramatical, como já se disse, é a lógica clássica, que se limita aos enunciados apofânticos<sup>1</sup> ou declarativos.

Ainda em relação à definição de sujeito como “ser”, sentenças como “O gol não marcado entristeceu a torcida” e “A gravidez da mulher foi saudável” também merecem atenção. Quais seriam os sujeitos dessas orações, segundo a definição de Cegalla (1998), se “gol” (ainda mais não marcado) e “gravidez” (estado) não são seres? As sentenças seriam orações sem sujeito? Mais uma vez, reafirma-se a insuficiência da definição de sujeito explicitada pelo autor.

## 2.2 Bechara (2006)

Na *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara, “chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para construir uma oração” (BECHARA, 2006, p. 409). Essa definição do gramático privilegia a forma, em contraponto à noção predominantemente semântica de sujeito presente na obra de Cegalla (1998). Bechara (2006) traz à tona a noção da concordância com o predicado (“relação predicativa”). Isso demonstra que o autor optou por uma abordagem gramatical e formal. Segundo ele mesmo explicita, “[s]ujeito é uma noção gramatical, e não

---

<sup>1</sup> Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, enunciado apofântico, “no *aristotelismo*, diz-se de qualquer enunciado verbal passível de ser considerado verdadeiro ou falso, em função de descrever corretamente ou não o mundo real [Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) considerou-o o único objeto a ser estudado pela lógica, em contraste com as manifestações linguísticas afetivas, desejanças, interrogativas etc., que pertenceriam antes à retórica ou à poética.]” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.161).

semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de agente e paciente” (BECHARA, 2006, p. 410). Para o gramático, o sujeito é – e só pode ser – um termo substantivo ou de natureza substantiva que concorda com o núcleo do predicado. O autor valoriza tanto a forma que destaca, em sua obra, que a posição normal do sujeito é à esquerda do predicado. O trecho a seguir, extraído de sua gramática, evidencia tal constatação (BECHARA, 2006, p. 410, grifos do autor).

O sujeito, quando explicitado ou claro na oração, está representado – e só pode sê-lo – por uma expressão substantiva exercida por um *substantivo* (*homem, criança, sol*) ou pronome (*eu*) ou equivalente. Diz-se, portanto, que o núcleo do sujeito é um substantivo ou equivalente. [...]

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.*

A noção de sujeito que se apresenta na *Moderna gramática portuguesa* traz também algumas questões que merecem discussão. A primeira delas é a definição de sujeito baseada na concordância entre o termo substantivo e o núcleo verbal. Em frases como “Os ladrões fugiram da cadeia” e “Os doentes saíram do hospital”, essa definição de sujeito se confirma, pois os núcleos verbais “fugiram” e “saíram” concordam com os termos substantivados “ladrões” e “doentes”. Entretanto, segundo Perini, “na frase O gato arranhou Toninho, a relação de concordância não é clara, porque arranhou pode, por sua forma, estar concordando tanto com o gato quanto com Toninho” (PERINI, 2006, p. 107-108). Além disso, em sentenças que admitem concordância partitiva, como em “A maioria dos alunos foi/foram à escola”, se a opção for pela oração “A maioria dos alunos foram à escola”, com o verbo “ir” na terceira pessoa do plural, em “relação predicativa” com a palavra “alunos”, qual termo seria o sujeito? Com base na definição de Bechara (2006), o sujeito será “alunos”, o que não é verdade, já que o sujeito da sentença em análise é “A maioria dos alunos”, e o seu núcleo, “maioria”, está no singular.

Uma segunda questão que se insinua na definição de sujeito da gramática de Evanildo Bechara diz respeito à posição do sujeito, que, segundo o autor, é à esquerda do predicado. No entanto, para Perini, “outra complicação é que o sujeito (isto é, o elemento com o qual o verbo concorda) muitas vezes aparece depois do verbo (Chegou o carteiro.)”

(PERINI, 2006, p. 109). Apesar de avançar um pouco mais nas discussões linguísticas, ao analisar a posição do sujeito e o fenômeno da concordância, a gramática de Evanildo Bechara ainda apresenta uma definição de sujeito que carece de mais relação com a língua em uso.

### 2.3 Cunha e Cintra (2007)

Celso Cunha e Lindley Cintra (2007), em *A nova gramática do português contemporâneo*, assim como Cegalla (1998), definem o sujeito como o “ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 122). Ao confrontar essa definição de sujeito com outros exemplos da língua, Perini (1985, p. 16-18-19), em *Para uma nova gramática do português*, apresenta as seguintes orações:

- (A) Em São Paulo chove muito.
- (B) Esse livro, eu já li.

A definição de sujeito como “o ser sobre o qual se faz uma declaração” não funciona em (A) e (B), pois determinaria erroneamente que “Em São Paulo” e “Esse livro” são sujeitos das frases, sendo que, a respeito dessa primeira sentença, todos os gramáticos tradicionais estariam de acordo em dizer se tratar de oração sem sujeito.

Também para os autores, o sujeito é visto como termo essencial da oração: “são termos essenciais da oração o SUJEITO e o PREDICADO” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 122). Essa definição, em abordagem anterior, também já foi discutida neste trabalho. É interessante notar ainda que, nas páginas seguintes à da definição na obra em análise, Cunha e Cintra (2007), além de dedicarem seção para tratar das orações sem sujeito (não seria o caso, já que o sujeito é um termo essencial da oração), também afirmam, ao apresentarem o sujeito indeterminado, que “algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 128). Em uma sentença como “Alguém comprou um carro hoje”, o sujeito “Alguém” seria, segundo a afirmação dos autores, indeterminado, por não se referir a uma pessoa determinada? Os manuais tradicionais são categóricos em classificar esse termo como sujeito simples, composto por um pronome indefinido, o que nos põe diante da questão de saber qual seria a diferença entre indefinido e indeterminado. Isso revela que, dispondo de uma definição estritamente semântica de sujeito, Cunha e Cintra (2007) também não apresentam conceitos e exemplos que estimulem uma reflexão mais profunda sobre a língua.



## 2.4 Rocha Lima (2011) e Sacconi (1994)

Outro gramático tradicional que merece atenção é Rocha Lima. Em sua *Gramática normativa da língua portuguesa*, o autor diz que “[e]m sua estrutura básica, a oração consta de dois termos: Sujeito: o ser de quem se diz algo [...]” (ROCHA LIMA, 2011, p. 288). Essa definição, apesar de já questionada em análise anterior, ainda vai de encontro a sentenças como “Mataram um guarda”, de autoria do próprio Rocha Lima (ROCHA LIMA, 2011, p. 289). Pela definição do gramático, “um guarda” (que, na sentença, é objeto direto) seria, equivocadamente, o sujeito da oração, pois o que se diz na frase é sobre esse termo. Como se pode observar, apesar de a tarefa de definir sujeito não ser simples, esse manual tradicional, ao assumir uma definição semântica de sujeito, também não avança para o tratamento científico que deve ser dispensado às questões de linguagem.

Explicitando definição de sujeito semelhante às anteriores, o gramático Luiz Antonio Sacconi, em sua obra *Nossa gramática*, também afirma que o “sujeito é o ser ao qual se atribui a ideia contida no predicado. [...] É o termo representado por substantivo ou expressão substantiva, ao qual, no sintagma oracional, se atribui um predicado” (SACCONI, 1994, p. 288). Mais uma vez, sem uma definição mais abrangente desse termo da oração, um manual gramatical tradicional adota uma conceituação estritamente semântica de sujeito, conceituação essa que pode facilmente ser confrontada com outros exemplos da língua em uso.

## 2.5 Conclusão

Como se pode observar, quatro dos cinco gramáticos tradicionais pesquisados definem o sujeito como o ser sobre o qual se diz algo. Cegalla (1998), Cunha e Cintra (2007), Rocha Lima (2011) e Sacconi (1994), diferentemente de Bechara (2006), trazem essa definição estritamente semântica, ou semântico-discursiva, de sujeito. É interessante, ao se analisarem com mais cautela as definições de sujeito desses autores, perceber como tais conceituações, como já apontado, encontram ressonância na gramática grega. A tão propalada palavra “ser”, presente nas definições, e a própria afirmação tradicional de que o núcleo do sujeito é exercido pelo substantivo (“substância”) ou por palavra substantivada mostram uma relação íntima entre a gramática grega e as gramáticas atuais. Segundo Gurpilhares (2004, p. 44-45),

[c]oube também a Platão a distinção clara entre ‘substantivos e verbos’. Segundo ele os substantivos funcionavam como sujeitos de um predicado, e os verbos como termos que expressam a ação ou afirmam a qualidade. Diz-se que essas definições estão associadas à distinção sujeito/predicado. Tais definições foram feitas sobre fundamentos lógicos, isto é, como constituintes de uma proposição, ou seja, sujeito é aquele de que se afirma; atributo é o que afirma; a ligação é o verbo. Sendo assim, a estrutura do juízo, como associação predicativa de dois conceitos (proposição) serviria de base à definição do objeto da sintaxe. A Aristóteles deve-se, entre outras contribuições a criação das ‘categorias de pensamentos’, também chamadas categorias aristotélicas, que deram origem às partes do discurso as quais chamar-se-iam, posteriormente, categorias gramaticais e finalmente classes de palavras.

Ainda sobre essa influência grega nas gramáticas atuais, Azeredo (2010, p. 261) nos diz que

[t]odos nós sabemos que, de fato, a gramática como a conhecemos deriva das reflexões de Platão, Aristóteles e os Estoicos. Sua autonomia como disciplina deve-se ao trabalho dos filólogos alexandrinos, como Dionísio Trácio, autor de uma *Téchné Grammatiké*, que se tornaria a fonte de toda a análise gramatical do Ocidente.

A descrição gramatical que se pratica entre nós é tributária desse modelo, e as próprias definições de sujeito e de predicado ainda hoje adotadas nos compêndios escolares – respectivamente ‘termo sobre o qual se declara alguma coisa’ e ‘declaração que se faz a respeito do sujeito’ – dizem respeito aos termos da proposição, um conceito lógico que só se aplica às frases declarativas. [...] A expressão ‘termo sobre o qual se declara alguma coisa’ corresponde, obviamente, a um dado cognitivo, que a descrição semântica da língua – e não a sintática – precisa explicitar.

Portanto, diante da análise da noção de sujeito explicitada nos compêndios gramaticais tradicionais, é importante destacar como a definição desse termo da oração nessas obras é essencialmente semântica e não produz uma reflexão linguística mais profunda e científica. Para Haüy (1983, p. 9),

[a] Gramática, entretanto, elabora definições a partir de pontos de vista também vários, e seus critérios, predominantemente lógicos, são também ora formais, ora semânticos. Daí decorre, em parte, a diversidade de conceituação e análise dos fatos gramaticais e a tônica contraditória que neles predomina.

[...]

É claro que não se pretende reduzir a Gramática a definições perfeitas e com elas explicitar todas as estruturas linguísticas; seria, sem dúvida, uma atitude demasiado ‘simplista’ em face da complexidade do fato gramatical. O que urge fazer é a sistematização orgânica das formas linguísticas a partir de uma conceituação uniforme e coerente, expressa com objetividade analítica.

As palavras da autora deixam claro que, em razão da grande complexidade que é analisar fatos gramaticais, os compêndios tradicionais muitas vezes também não apresentam conceitos lastreados em uma definição uniforme e coerente. Esse, sem dúvida, é um reforço para as contradições que se revelam.

### 3 O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DIZEM (OU NÃO DIZEM) SOBRE O SUJEITO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como uma coleção de documentos que trazem importantes orientações para o trabalho docente em sala de aula, não tratam especificamente do sujeito em seus direcionamentos de ensino. Não obstante, esses parâmetros, tanto os do ensino fundamental, quanto os do ensino médio, são contundentes ao afirmar que o ensino de língua portuguesa não deve ser uma mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas uma prática que estimula a reflexão sobre o idioma e conduz a exercícios múltiplos de interpretação e debate sobre os aspectos linguísticos. Sobre isso, os PCN do ensino médio afirmam que “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 21) e, ainda, que

[o] estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 16).

A realidade descrita por esse documento oficial, segundo a qual “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola até hoje se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal” e “descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto” (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 16), indica que o ensino de língua portuguesa que tenha por objetivo fazer o aluno confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal, como bem acentua uma das competências almejadas pelos PCN do ensino médio, ainda é muito utópico.

Segundo outro documento oficial (BRASIL. Ministério da Educação, 2002, p. 44), os PCN+ do ensino médio, que contêm informações educacionais complementares aos PCN,

[c]om frequência, a escola propõe atividades exaustivas de classificação morfológica e sintática das palavras da língua. Atividades geralmente estanques, obedecendo estritamente aos parâmetros de formação e arranjos sintáticos convencionais, engessados naquilo que a gramática normativa

prevê ou prescreve. Com isso consegue-se que o estudante decore as classes de palavras e até seja capaz de identificá-las e inclui-las em classes aparentemente distintas, isoladamente ou em contextos previsíveis. No entanto, basta que um desses contextos transgrida a previsão da gramática normativa para que o aluno se perca e não encontre a solução para o problema proposto: classificar. A atividade torna-se gratuita, sem resposta e, pior, sem sentido para ele. Circunscrito à categoria de dados ou fatos, o conteúdo é pouco relevante, a menos que adquira significado na rede conceitual da disciplina.

Mais uma vez, os documentos oficiais, apesar de não abordarem de maneira específica nenhum conceito gramatical, dão orientações que norteiam (ou deveriam nortear) o ensino de língua com a produtiva aplicabilidade de sua gramática normativa. Essa gramática normativa só se revelará eficaz no processo de aprendizagem se vier acompanhada de um debate e uma reflexão não contaminados pela mera transmissão de nomenclaturas. Sobre isso, os PCN do ensino fundamental (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 26) afirmam 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 linguística. 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. 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.

Diferentemente dos PCN, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) dos ensinos fundamental e médio tratam de forma mais específica do sujeito, mesmo não sendo de maneira abrangente. Em seu Eixo Temático II, por exemplo, os CBC dizem que umas das habilidades esperadas dos alunos é “distinguir os argumentos semânticos dos verbos (sujeito, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva, adjunto adverbial) em frases apresentadas” (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação, 2006, p. 60). Assim como os documentos oficiais nacionais, os CBC também deixam explícita a orientação sobre o ensino de língua portuguesa baseado no senso crítico e reflexivo, que encontre razão de ser na pluralidade dos gêneros textuais. Sobre isso a publicação (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação, 2006, p. 13) diz que

[s]egundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de

usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

O professor, portanto, diante dessas orientações, não pode se isentar da responsabilidade de instigar o aluno a respeito da reflexão sobre conceitos gramaticais. A língua não pode ser tratada como um organismo estanque, imune à diversidade sociocultural, sob pena de um aprendizado não efetivo do idioma. Sobre isso, Uchôa (2007, p. 46-47) diz que “o que não pode estar ausente é o espírito crítico do professor, como compromisso ético dele com ele mesmo, com o que julga verdadeiro, em consonância com a formação linguística que tiver alcançado”. Segundo ele, “o que importa é não pensar que tudo o que a gramática diz ou prescreve deve ser ensinado à letra, com a sacralização que ainda recai sobre gramáticas, mormente se estas são de autoria de reconhecidos estudiosos e conhecedores da língua”.

Não se pretende, com esta discussão, fazer uma apologia ao não ensino de conceitos gramaticais tradicionais. Ao contrário, esses conceitos devem fazer parte dos estudos linguísticos e das aulas de língua portuguesa, mas sempre permeados por análise e reflexão. Uchôa (2007, p. 54) afirma que “o ensino da gramática normativa [...] não há por que ser suprimido. Mas é preciso considerá-lo de forma esclarecida, para sua ação não ser prejudicial à educação linguística, que visa à formação de leitores e produtores textuais proficientes”. O ensino gramatical, portanto, como preconizam os documentos oficiais e os estudiosos da língua, deve ser crítico e não aprisionado ao seu papel prescritivo. Ainda nessa perspectiva, Travaglia (2009, p. 20) diz que “[...] um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função)”. Mais uma vez, está evidente que um ensino de língua materna exclusivamente normativo não contribui para a formação de bons usuários do idioma.

Apesar de os documentos oficiais serem silentes ou pouco abrangentes no que se refere ao modo de transmissão da noção de sujeito, eles propõem diretrizes importantes e transformadoras para o ensino de língua portuguesa. A respeito dos PCN, por exemplo, Castilho (2010, p. 99) afirma que eles “[...] representaram um grande avanço na política linguística, com sua ênfase nos usos da linguagem e na valorização da língua falada”. Para ele, “trata-se de um texto extraordinário, que tem motivado uma série de iniciativas de aprimoramento profissional do ensino”. Espera-se que essas orientações sejam levadas em

conta pelos manuais didáticos examinados pelo PNLD. É disso que se trata de investigar na seção seguinte.

#### **4 A NOÇÃO DE SUJEITO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

O ensino da gramática de uma língua, como já explicitado neste trabalho, é um desafio permanente. Isso porque, segundo Travaglia (2011, p. 9, grifos do autor),

[...] *o ensino de gramática é plural* e, como profissionais da língua (linguistas, gramáticos ou professores de língua materna ou estrangeira etc.), precisamos estar preparados para trabalhar com essa pluralidade, com os muitos aspectos sociais, ideológicos, científico-epistemológicos, políticos, educacionais envolvidos, entre outros.

Assim, produzir um material didático que contemple as múltiplas facetas de uma língua e de sua gramática e atenda a diversos interesses socioeconômicos também se mostra uma atividade inquietante, mas importante no ensino-aprendizagem. Segundo Verceze e Silvino (2008, p. 85),

[a] educação escolar se caracteriza pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Surge, assim, a importância do livro didático como instrumento de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam.

Diante dessa inegável importância dos materiais didáticos, a questão que se coloca é a seguinte: esses manuais estão em consonância com as orientações dadas pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa? Vejamos o que nos revelam três publicações, no caso específico da noção de sujeito.

##### **4.1 *Português: linguagens* (William Cereja e Thereza Cochar)**

O conceito de sujeito é introduzido na obra de Cereja e Cochar a partir do 7.º ano do ensino fundamental. No material didático, os autores iniciam a abordagem desse termo da oração pela seção denominada “Língua em Foco”, subseção “Construindo o Conceito”, e

utilizam a canção “Vermelho”, de Vanessa da Mata, para esse objetivo. Para estimularem o aluno a “construir o conceito”, eles propõem dois exercícios, com base no verso “O pôr do sol invade o chão do apartamento”, como se vê a seguir.

Figura 1 – Exercícios do material didático *Português: linguagens*

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


a) A respeito de que se fala alguma coisa?

b) Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser?

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

a) Qual é o núcleo do sujeito?

b) Qual é o núcleo do predicado?



Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015, p. 89.

O que se percebe na proposta dos exercícios do material didático em análise, na abordagem da noção de sujeito, é que, apesar de o nome da subseção ser “Construindo o Conceito”, não há, como preconizam os documentos oficiais, um caminho que leve o aluno a uma verdadeira construção dos conceitos, já que eles são dados. Os enunciados dos exercícios (1 e 2) são definições de sujeito e de predicado e do que seria o núcleo do sujeito. Merece destaque o fato de todas as definições estarem em consonância com as definições gramaticais tradicionais. Sobre isso, Souza (2015, p. 25) diz que “infelizmente o livro didático, muitas vezes, o único recurso disponível em muitas escolas, ainda traz uma visão tradicional do ensino de língua portuguesa em que o estudo da gramática está dissociado do texto”. Se forem analisados os documentos oficiais, a intenção do material didático de trazer um texto literário (canção) para servir de base à discussão gramatical mostra um caminho promissor. Segundo os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 29),



[é] importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

Portanto, o fato de Cereja e Cochar (2015) terem inserido um texto literário para servir de base à discussão gramatical sobre o sujeito se mostra um acerto. Mas, apesar de acertada, essa abordagem se ancora, como dito, em conceitos estritamente tradicionais, sem qualquer relação com o texto. O texto da canção surge apenas como um pretexto, não é explorado de maneira profunda e reflexiva. Essa proposta de abordagem gramatical, tal como feita no manual em análise, é rechaçada pelos documentos oficiais. Os PCN (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 41), por exemplo, dizem que

[a] leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa se constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes ‘para quês’ – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

É importante salientar que os PCN relacionam o “objeto de aprendizagem” ao “sentido para o aluno”. Em outras palavras, de acordo com a orientação do documento, a canção de Vanessa da Mata não “fez sentido para o aluno”; logo, não seria um equívoco afirmar que não houve “objeto de aprendizagem”, mas apenas um “objeto de ensino” baseado numa decodificação automatizada de um conceito gramatical. Na sequência da abordagem gramatical, os autores do livro didático trazem uma nova subseção, “Conceituando”, que comprova o quanto os manuais escolares ainda se baseiam nas definições tradicionais de sujeito. É o que pode ser observado na figura a seguir.

Figura 2 – Sujeito e predicado segundo o livro didático *Português: linguagens*

**CONCEITUANDO**

As orações normalmente possuem dois elementos ou dois termos essenciais, o **sujeito** e o **predicado**, que, em geral, concordam entre si. Veja:

Observe que o verbo está no plural, uma vez que o sujeito, **seus beijos**, está no plural. Enquanto o sujeito é a parte da oração que informa de quem ou de que se diz alguma coisa, o predicado é a parte que dá informações sobre o ser a que o sujeito se refere. Assim, concluímos:

**Sujeito** é o termo da oração:

- que informa de quem ou de que se fala;
- com o qual o verbo geralmente concorda.

**Predicado** é o termo da oração que:

- geralmente apresenta um verbo;
- está em concordância com o sujeito;
- contém uma informação a respeito do sujeito.

**Morfossintaxe do sujeito**

O sujeito pode apresentar como núcleo:

- um substantivo:  
Seus **beijos** são vermelhos.
- um pronome:  
**Eu** gosto de você.
- uma palavra substantivada:  
**Amar** é fácil.

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015, p. 89.

Essas definições de sujeito e predicado se alinham, como se vê na sequência, a outros exercícios que privilegiam a mera identificação desses termos da oração, com base no poema “Noite de São João”, de Roseana Murray.

Figura 3 – Exercício do livro didático *Português: linguagens*

1. Identifique o sujeito e o predicado das seguintes orações do poema.
  - a) “e a lua em chamas se derrama na fogueira”
  - b) “Uma a uma, as bandeirinhas vão fugindo dos quadros do Volpi”
  - c) “Na noite de São João ninguém fica triste”
  - d) “o sol volta do Japão”
  - e) “as bandeirinhas vão enfeitando a cidade de todas as cores e assombros”

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015, p. 90.

Sobre a descontextualização da abordagem gramatical nos livros didáticos, Moura (2004, p. 4) nos diz que

[a]té mesmo os livros didáticos retratam isso: a abordagem gramatical é essencialmente tradicional, com tentativas de contextualização, e desenvolvida em um espaço muito restrito, se comparado ao dedicado à produção e à leitura. A falha, porém, não está na distribuição espacial e sim no não-aproveitamento dos textos inseridos nas unidades como instrumento para o ensino de gramática. Da forma como os livros didáticos os apresentam, parece que os conteúdos gramaticais nada têm a ver, nada contribuem para a compreensão e para a produção de textos. Portanto, questiona-se: como realizar, então, um ensino de gramática que cumpra essa função de auxiliar em uma melhor compreensão e produção de textos? Por que não partir do próprio texto a fim de estudar o funcionamento dos elementos gramaticais?

Portanto, ao abordarem o sujeito gramatical, Cereja e Cochar (2015), autores de um dos livros didáticos mais usados no País, reproduzem teorias e práticas dos manuais tradicionais. Apesar de a seção criada pelos autores ser “Língua em Foco”, a riqueza linguística e as discussões sobre termos gramaticais não foram por eles exploradas. E isso vai de encontro às orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa.

#### **4.2 *Novas palavras* (Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio)**

Na obra *Novas palavras*, em sua edição para a 2.<sup>a</sup> série do ensino médio, os autores, ao tratarem do sujeito, também recorrem a um texto para que ele sirva de base à abordagem desse termo gramatical. Essa estratégia é semelhante à adotada por Cereja e Cochar (2015) em seu livro didático. No caso em análise, o texto-base é um trecho de um artigo de opinião de Gilberto Dimenstein, “O cidadão de papel”, de 2001. A partir do texto-base, conforme a figura seguinte, são feitas perguntas ao aluno, para que ele “construa” uma definição de sujeito.

Figura 4 – Construção da definição de sujeito, segundo o livro *Novas palavras*

Para compreender com clareza o conteúdo de um texto, o leitor (ou ouvinte) precisa ser capaz de, entre outras coisas, identificar, em cada momento da seqüência textual, a respeito de que (ou de quem) o autor está falando. Procure então responder, oralmente e usando palavras do próprio texto, às perguntas a seguir:

- No primeiro período, que é que vem?
- No segundo período, que é que substitui?
- No terceiro período:
  - quem é que trabalha?
  - quem é que vê?
  - que é que existe?

As respostas a essas perguntas identificam **a respeito de que(m)** o autor está falando: o *impacto das novas tecnologias, máquinas, Cada vez menos gente, você, caixas eletrônicos*. Em outras palavras: as respostas identificam o **sujeito** de cada uma dessas orações.

Entre o núcleo do sujeito e o verbo estabelece-se a correlação morfosintática fundamental da oração: a **concordância verbal**. Observe essa relação em uma das orações do texto:

concordância

↓ ↓

"Junto com a globalização, vem | o impacto das novas tecnologias."

↑ ↑

verbo na 3ª pessoa do sing.	sujeito com núcleo na 3ª pessoa do singular (impacto = ele)
--------------------------------	--

Fonte: AMARAL *et al.*, 2005, p. 204.

Usar diferentes gêneros e tipos textuais para a análise linguística é uma prática recomendada pelos documentos oficiais. Segundo os PCN do ensino médio (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 21-22), o uso da língua “[...] depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/ análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso” e “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica como ponto de partida”. Essa dimensão dialógica se estabelece por meio dos gêneros do discurso. Entretanto, essa escolha de gêneros e tipos de discurso não pode ser feita apenas por pretexto. O texto escolhido para servir de base à discussão linguística deve ter sua análise aprofundada de modo que o aluno entenda que a gramática de uma língua não está “solta”, mas conectada aos gêneros textuais que circulam na sociedade, com suas variadas intenções. Para os PCN do ensino médio (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 21), “os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo nos dizem sobre a natureza social da língua”. No livro didático em análise, o acerto dos autores, portanto, de acordo com as orientações dos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa, está em “trazer os gêneros textuais” para a análise linguística e gramatical, mas, o equívoco do manual está, justamente, em usar esses gêneros textuais apenas como pretexto, sem a profundidade da reflexão sobre a língua. Sobre isso, os PCN do ensino médio (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 16-18) afirmam que “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo

principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função, do texto” e que “a gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto”. Dessa forma, usar frases isoladas na análise gramatical, desconectadas de um texto, não parece ser uma produtiva prática pedagógica, mas também usar o texto como pretexto e “isolar” as suas frases para análises linguísticas superficiais, como feito pelos autores do manual didático em análise, também não parece ser uma boa escolha. A definição de sujeito encontrada no manual *Novas palavras* (AMARAL *et al.*, 2005), “termo da oração que representa o ser a respeito do qual se declara alguma coisa” também se ancora na definição tradicional desse termo, conforme se observa na figura a seguir.

Figura 5 – Definição de sujeito e predicado, de acordo com *Novas palavras*

Agora responda oralmente: por que, no texto, o autor flexionou *substituem* e *existem* no plural e flexionou *trabalha* e *vê* no singular?

Vamos retomar mais uma das orações do texto:

“Máquinas substituem homens”.

O que se afirma a respeito do sujeito *máquinas*? Afirma-se que *substituem homens*. Essa parte da oração denomina-se **predicado**.

Uma oração típica da língua portuguesa é, portanto, constituída de dois termos básicos: **sujeito** e **predicado**.

**FIQUE ATENTO!**

Identificar o sujeito não se resume a um simples “exercício de gramática”; não se trata apenas de “dar um nome” a um termo. Perceber com clareza qual é o sujeito possibilita extrair do enunciado um elemento informativo fundamental, ou seja, **a respeito de que(m) se fala**. Por outro lado, essa identificação é indispensável quando nos expressamos por meio da variedade culta da língua, pois nessa variedade é necessário estabelecer adequadamente a **concordância verbal**.

■ **Sujeito** — Termo da oração que representa o ser a respeito do qual se declara alguma coisa. É também o termo com o qual o verbo estabelece concordância.

■ **Predicado** — Termo da oração que contém o que se declara a respeito do sujeito. O predicado sempre contém o verbo da oração.

Fonte: AMARAL *et al.*, 2005, p. 204.

Merece destaque o fato de os autores do manual dizerem, como se viu na Figura 5, que “identificar o sujeito gramatical não se resume a um simples ‘exercício de gramática’; não se trata apenas de ‘dar um nome a um termo’ [...]”, mas, não obstante isso, com os exercícios propostos, como se percebe na figura a seguir, exigirem exatamente, numa aparente contradição, a simples identificação e classificação do sujeito por meio de “um simples exercício de gramática”, sem reflexão linguística.

Figura 6 – Atividades de identificação e classificação do sujeito

**ATIVIDADES**

1. Identifique e classifique o sujeito dos verbos destacados nos itens a seguir.
  - a. “O carro **partiu**. Ao **dobrar** a primeira esquina, **derrapou** como os *gangsters* de filme.”  
(Nélson Rodrigues)
  - b. “Por toda a *belle époque*, até 1920, por aí, o marido, a mulher, os namorados **brincavam** com a morte. Sem desconfiar, **brincavam** com a morte.” (Nélson Rodrigues)
  - c. “**Faz** tempo, sim, que não te escrevo.  
**Ficaram** velhas todas as notícias.  
Eu mesmo **envelheci**.” (Carlos Drummond de Andrade)
  - d. Poucos brasileiros **conhecem** os desacertos econômicos / que **deram** origem aos atuais problemas sociais do país.

Fonte: AMARAL *et al.*, 2005, p. 207.

Portanto, o manual didático *Novas palavras*, apesar de iniciar a abordagem gramatical com base nos gêneros textuais, também não extrapola, como requerem os documentos oficiais de orientação do ensino de língua portuguesa, a teoria gramatical tradicional. E, por essa razão, a obra também não propõe ao aluno uma análise científica de sujeito, reproduzindo exercícios que privilegiam a mecanicidade do ensino tradicional, sem compromisso com o alargamento de visões sobre a língua.

#### 4.3 *Diálogo* (Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho) e *De olho no futuro* (Cassia Leslie Garcia, Marcia Paganini Cavequia e Maria Aparecida Almeida)

No manual didático *Diálogo*, as autoras, na seção “Sujeito e predicado”, também utilizam um fragmento do livro *Diário de uma aventura: dez anos no mar*, de Helena Schürmann, para abordarem esses termos gramaticais. Mas, da mesma maneira como fazem os autores em seus manuais anteriormente analisados, apenas utilizam o texto como pretexto e não aprofundam a reflexão linguística. Para Geraldí (2007, p. 73-74), “a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele”. No manual em análise, além de ser usado o texto “bem escritinho”, como acentuou Geraldí (2007), a prática de reflexão linguística não foi atrelada a ele. Como se observa na figura a seguir, apenas uma definição tradicional de sujeito é apresentada ao aluno de modo a tentar relacionar a abordagem gramatical à interpretação

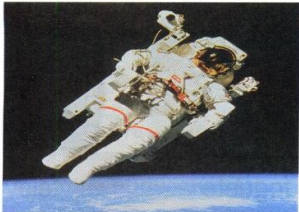


Em relação ao livro didático *De olho no futuro*, as autoras, em uma seção intitulada “Gramática: a língua em seus detalhes”, são ainda mais objetivas (apesar de a seção trazer em seu nome a expressão “a língua em seus detalhes”) e, a partir de uma frase isolada (“O ser humano conquistou o espaço”) e de duas perguntas sobre ela, abordam a noção de sujeito, também de acordo com a teoria tradicional, como se vê na figura a seguir.

Figura 8 – Conceito de sujeito e predicado, segundo o livro *De olho no futuro*

**GRAMÁTICA:** a língua em seus detalhes

**— Sujeito e predicado —**



O ser humano conquistou o espaço.

↓                      ↓

sujeito                      predicado

- Quem conquistou o espaço?  
O ser humano → sujeito

**Sujeito** é o ser a respeito do qual se fala alguma coisa.

- O que o ser humano fez?  
conquistou o espaço → predicado

**Predicado** é o que se fala a respeito do sujeito.

Observação: o verbo pertence sempre ao predicado.

Fonte: GARCIA; CAVEQUIA; ALMEIDA, 1996, p. 223.

Conforme os PCN do ensino fundamental (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 48-49),

[o] desenvolvimento da capacidade do adolescente de análise e investigação, bem como de sua possibilidade de tratar dados com abstração crescente, permitem ao professor abordar os conhecimentos lingüísticos de forma diferenciada. Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilingüísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalingüísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento lingüístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não.



Essa postura pedagógica, que “entrega” um conceito pronto ao aluno sem provocá-lo à reflexão, também não está de acordo com os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa.

#### **4.4 Conclusão**

Diante da análise desses quatro manuais didáticos aprovados pelo PNLD, o que se percebe é que todos eles reproduzem o conceito tradicional de sujeito e não aprofundam a reflexão linguística. Assim, esses manuais, nesse aspecto, não observam o que dizem os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa. Segundo Geraldi (2007, p. 74), “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]”. Ou seja, estar de acordo com os documentos oficiais e com o ensino produtivo de língua materna não é extirpar a teoria gramatical tradicional, mas, com ela, avançar na compreensão dos fenômenos linguísticos. Ainda de acordo com Geraldi (2007, p. 74), “o objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”. Os manuais didáticos analisados não consideraram plenamente esse objetivo e optaram por um caminho que privilegia a identificação e a classificação de termos, contribuindo de maneira superficial para o estudo de língua portuguesa ao trazerem o texto como pretexto para a análise gramatical. Essa atitude pedagógica não deve ser incentivada e praticada se um ensino mais produtivo da língua for o objetivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto até aqui, é importante dizer que definir o que é sujeito não é das tarefas a mais simples, haja vista o número de trabalhos nesse sentido. A contribuição da teoria gramatical tradicional foi e é fundamental para qualquer análise linguística que se pretenda séria e comprometida com a reflexão linguística. Apesar das lacunas de abordagem desse termo que existem nas gramáticas tradicionais e nos manuais didáticos analisados, o que é próprio do fazer científico, esses materiais enriquecem as análises que se fazem sobre a língua.

Entretanto, é preciso “alargar” a reflexão linguística, considerando-se tanto as análises e os trabalhos que já foram produzidos quanto os novos fenômenos que se manifestam na língua viva e dinâmica. A definição limitada do objeto de estudo deste trabalho, o sujeito, que o aponta somente como agente ou paciente, por exemplo, não encontraria respaldo em frases como “A chavinha abriu a porta”, “O frio incomoda Maria” e “João tem cabelos longos”. As GTs nos deixam pressupor que o sujeito só pode participar dos eventos como agente ou paciente, o que não é verdade. Com o desenvolvimento contemporâneo da teoria temática, é sabido que o sujeito pode desempenhar diferentes papéis temáticos. Segundo Vitral (2017, p. 264), os sujeitos, nesses enunciados, não são nem agentes nem pacientes, mas recebem os papéis temáticos de “instrumento”, “causador” e “possuidor”, respectivamente.

Além disso, outros elementos podem ocupar a posição de sujeito. Pontes (1987, p. 35-37), por exemplo, apresenta frases como “O meu carro furou o pneu”, “O jasmim amarelou as pontas”, “Essa janela não venta muito”, “O Carlos André cresceu o nariz”, “A Sarinha tá nascendo dente” e “Minha casa deu ladrão” para dizer que “como o tópico está na posição do sujeito, que é a primeira da oração, e o ‘sujeito’ está na posição do objeto (depois do verbo), confunde-se essa frase com as de estrutura SVO [sujeito-verbo-objeto], e a concordância passa a se fazer com o tópico-sujeito”. Para Pontes (1987, p. 37), não há, em nenhuma dessas frases, uma “relação de agente-paciente, ator-ação”, mas são todas exemplos de tópico-comentário. E, ao mesmo tempo, segundo a autora, os enunciados entram no esquema sujeito-verbo-objeto. Há também locativos, como “aí” e “lá”, que, ao não expressarem o significado original de lugar, assumem a posição do sujeito nas frases “Aí vem o diretor” e “Lá vai o rapaz falar o que não deve”. Isso se justifica pela necessidade da língua portuguesa de preencher cada vez mais a posição de sujeito em seus enunciados. Para Vitral (2017, p. 294), “caminhamos assim na direção de definir a função sujeito como uma posição numa estrutura que pode ser ocupada por elementos de natureza variada”. Ainda segundo o autor,

como uma evidência adicional para a nossa análise, é interessante considerar ainda a ocorrência, em vários dialetos do português de Portugal, e não apenas na fala, de orações nas quais a posição sujeito de eventos de fenômeno da natureza e de existência aparece ocupada pelo pronome *ele*:

A estrela da manhã [...] Bom, *ele* há várias estrelas, não é?  
...era melhor, mas *ele* não chove amanhã.

Esse pronome *ele* que aparece nesse exemplo não é, porém, interpretado, ou seja, não recebe papel temático, aparecendo apenas para preencher a posição de sujeito. Pronomes como esse, que não são interpretados, recebem o nome de *expletivo* e são muito comuns em línguas como o inglês e o francês (VITRAL, 2017, p. 294, grifos do autor).<sup>2</sup>

Portanto, diante dessas manifestações linguísticas, há uma evidente necessidade de se ampliar a definição de sujeito e considerar que esse termo pode ser interpretado de várias maneiras (ou por meio de vários papéis temáticos). Todas essas questões devem ser levadas em conta na produção de material didático sobre o tema e no processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula e fora delas.

Para Pontes (1987, p. 94-95),

[o] principal problema para ensinar redação em português não são os estudantes, mas a tradição gramatical no Brasil, que é demasiado conservadora e prescritivista. Os preconceitos são demasiado fortes e generalizados e não permitem que o falante nativo use sua criatividade e habilidade linguísticas na língua escrita do mesmo modo que ele o faz na língua oral.

Assim, é fundamental que os estudos linguísticos contribuam para que cada vez mais a língua seja descrita e estudada considerando-se a sua riqueza e a sua dinâmica. Deve-se compreender, acima de tudo, que o falante tem uma capacidade comunicativa extraordinária e que estruturas linguísticas diferentes ou desconhecidas não são sinônimo de mau português, como acreditam muitos docentes. Se o entendimento de que todas as teorias e estruturas podem servir à reflexão sobre a língua que falamos prevalecer, haverá um ensino de idioma menos estabelecido sobre as relações de poder e mais preocupado com o real aprendizado, aprendizado esse que respeita o passado, se atenta ao presente e avança para o futuro.

---

<sup>2</sup> Os exemplos dados por Vitral (2017, p. 294) são de Carrilho (2008, p. 14).

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras: língua portuguesa, ensino médio; 2.ª série. 2. ed. renov.* São Paulo: FTD, 2005.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer.* Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português.* 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática. In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 19-30.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. rev. e ampl.; 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza. *Diálogo: língua portuguesa; 6.º ano. ed. renovada.* São Paulo: FTD, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.* Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.* Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais; linguagens, códigos e suas tecnologias.* [Brasília: MEC, 2002]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CARRILHO, Ernestina. Sobre o expletivo ele em português europeu. *Estudos de Linguística Galega 1*, p. 7-26, 2008. Disponível em: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/download/1475/1311>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro.* 1. ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa.* 41. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1998.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. *Português: linguagens.* 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo.* 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.

- GARCIA, Cassia Leslie; CAVEQUIA, Marcia Paganini; ALMEIDA, Maria Aparecida. *De olho no futuro: português 4*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 277-298.
- GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. *Janus*, Lorena, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2004.
- HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *CBC: língua portuguesa; ensinos fundamental e médio; proposta curricular*. [201-?]. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D\\_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- MOURA, Renata Boregas Santini de. *Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões*. 2004. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- PERINI, Mário. Defino a minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 48-67.
- PERINI, Mário. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1985.
- PERINI, Mário. *Princípio de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1997.
- PLATÃO. *O sofista*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. [S.l.]: UFB, 1980. E-book. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sofista.html>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- PONTES, Eunice Souza Lima. *O tópico no português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática*. São Paulo: Atual, 1994.

SOUZA, Sônia de. *Estudo de sujeito: uma proposta textual para o ensino médio*. 2015. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Rio Grande do Sul, 2015.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHÔA, Carlos Eduardo. *O ensino de gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

VITRAL, Lorenzo. *Gramática inteligente do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017.